



LAPIN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF LAPLAND

# Minäkö vallankäyttäjä? Luokanopettajien kokemuksia toimivan auktoriteetin rakentamisesta ja säilyttämisestä

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Pro gradu -tutkielma

Iina Salmi

Kevät 2026

Lapin yliopisto

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

|                         |   |
|-------------------------|---|
| <b>Työn nimi:</b>       | Minäkö vallankäyttäjä? Luokanopettajien kokemuksia toimivan auktoriteetin rakentamisesta ja säilyttämisestä |
| <b>Tekijä:</b>          | Iina Salmi  |
| <b>Koulutusohjelma:</b> | Luokanopettajan koulutusohjelma   |
| <b>Työn laji:</b>       | Pro gradu -tutkielma  |
| <b>Sivumäärä:</b>       | 77 + 2  |
| <b>Vuosi:</b>           | 2026  |

### Tiivistelmä

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia, miten opettajat kokevat rakentavansa sekä säilyttävänsä toimivan auktoriteetin osana opettajan arkea kasvatuksen kentällä. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on syventyä tarkemmin auktoriteettiin ilmiönä ja tutkia siihen liittyen kokemuksia toimivasta auktoriteetista, vallankäytöstä sekä mahdollisista haastavista tilanteista ja niiden vaikutuksista auktoriteettiin.

Toteutin tutkimuksen fenomenologisena tutkimuksena, jossa analyysiprosessissa sovelsin Juha Perttulan (1995) fenomenologisen analyysin vaiheita. Aineisto koostui teemahaastatteluin kerätyistä ja myöhemmin litteroiduista haastatteluista, johon osallistui seitsemän (N=7) opettajaa eri puolelta Suomea. Haastattelussa kartoitin opettajien kokemuksia liittyen toimivaan auktoriteettiin kokemuksellisuutta painottaen. Fenomenologisen analyysin avulla muodostin aineistosta yksilölliset sekä yleisen merkitysverkoston, jotka kuvaavat auktoriteettia ilmiönä opettajien kokemusten valossa.

Tutkimustulokset osoittivat, että opettajien toimiva auktoriteetti rakentuu turvallisessa ja luotettavassa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Auktoriteettia ei voida rakentaa ilman molemminpuolista oppilaan ja opettajan välistä ymmärrystä ja kunnioitusta, joka rakentuu arjen kohtaamisissa. Vaikka opettajan valta taustoittaa opettajan työtä, ei auktoriteettia pidetä valan välineenä, vaan opettajan työtä ja toimivaa arkea tukevana suhteena.

Kuitenkin koulun arki sisältää myös haastavia tilanteita, jotka vaativat opettajalta mukautumista erilaisiin tilanteisiin. Nämä tilanteet voivat vaatia myös napakkaa toimintaa osana auktoriteetin säilyttämistä, mutta pääosin painottavat opettajan johdonmukaista toimintaa, joka hyvin rakennetun auktoriteetin ohella tukee opettajan aseman säilyttämistä. Toimiva auktoriteetti on perusta toimivalle arjelle.

Avainsanat: auktoriteetti, valta, fenomenologia, kokemus, vuorovaikutus

\_\_x\_ Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

# Sisällys

|   |    |
|---|----|
| <b>1 Johdanto</b> .....   | 4  |
| <b>2 Opettajuus, kasvatus ja valta</b> .....  | 6  |
| <b>2.1 Kasvatus kohti sivistystä</b> .....  | 6  |
| <b>2.2 Opettajan professio yhteiskunnallisen vallan kehässä</b> .....                         | 8  |
| <b>2.3 Foucault ja opettajan valta</b> .....  | 10 |
| <b>2.4 Vallankäytön ongelmakohdat</b> .....   | 13 |
| <b>3 Opettajan auktoriteetti</b> .....  | 16 |
| <b>3.1 Auktoriteetin lähtökohdat</b> .....  | 16 |
| <b>3.2 Pedagoginen auktoriteetti</b> .....  | 19 |
| <b>3.3 Opettaja luokan johtajana</b> .....  | 22 |
| <b>3.4 Auktoriteetti osana valtaa</b> .....   | 23 |
| <b>4 Tutkimuksen toteutus</b> .....   | 26 |
| <b>4.1 Tutkimuskysymykset</b> .....   | 26 |
| <b>4.2 Fenomenologia tutkimusmetodina</b> .....   | 27 |
| <b>4.3 Tutkimusjoukko ja teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä</b> .....                 | 32 |
| <b>4.4 Aineiston analyysi – Fenomenologinen analyysi</b> .....                                | 34 |
| 4.4.1 Yksilökohtainen merkitysverkosto .....  | 34 |
| 4.4.2 Yleinen merkitysverkosto .....  | 41 |
| <b>4.5 Luotettavuus ja eettisyys</b> .....  | 45 |
| <b>5. Opettajien kokemuksia toimivasta auktoriteetista osana arkea</b> .....                  | 48 |
| <b>5.1 Kokemukset toimivasta auktoriteetista vuorovaikutuksellisenä ilmiönä</b> .....         | 48 |
| <b>5.2 Kokemukset vallasta auktoriteetin osana</b> .....                                      | 52 |
| <b>5.3 Kokemukset auktoriteetin säilyttämisestä haastavissa tilanteissa</b> .....             | 56 |
| <b>6 Opettajien kokemuksia toimivan auktoriteetin rakentamisesta ja säilyttämisestä</b> ..... | 61 |
| <b>7 Pohdinta</b> .....   | 64 |
| <b>7.1 Tutkimustulosten tarkastelu</b> .....  | 64 |
| <b>7.2 Tutkijan positio</b> .....   | 68 |
| <b>7.3 Jatkotutkimusehdotuksia</b> .....  | 69 |
| <b>8 Lähteet</b> .....  | 71 |
| Liitteet .....  |    |

# 1 Johdanto

Opettajan valta ja siihen liittyvä auktoriteetti ovat merkittävä osa opettajan työtä. Myös muuttuvat kouluympäristöt, digitalisaatio ja inklusio vaikuttavat siihen, että opettajana joudutaan jatkuvasti keskittymään eri tavalla esimerkiksi luokanhallintaan, jossa valta ja auktoriteetti ovat suuressa roolissa. Uutisissa näkyy jatkuvasti otsikoita heikentyneestä auktoriteetista, opettajien uupumuksesta, oppilaiden käytöshäiriöistä ja valitettavasti myös opettajien epäeettisestä toiminnasta osana kasvatusta. Valta ja auktoriteetti aiheina myös puhututtavat paljon niin luokanopettajien kuin luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa. Opettajan rooli on jatkuvasti muuttoksessa ja näin ollen myös opettajan toiminta, haastaviin tilanteisiin suhtautuminen sekä vallankäyttö ovat muuttuvassa asemassa. Siksi koen merkityksellisenä tutkia sitä, millä tavalla opettajat kokevat itse oman auktoriteettinsa osana koulun arkea.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen opettajien kokemuksia toimivasta auktoriteetista, sen rakentumisesta ja säilyttämisestä. Lisäksi tutkin, millä tavalla valta liittyy niin opettajan työhön kuin auktoriteettiin. Auktoriteetilla tarkoitetaan perinteisesti hyväksyttyä valtaa (Weber, 1980). Käytännössä tämä tarkoittaa, että ollakseen auktoriteetti, tulee henkilö hyväksyä vallankäyttäjäksi vallankäytön kohteiden toimesta. Nykyään koulumaailmassa auktoriteetti voidaan ymmärtää käsitteenä eri tavoin ja se usein rinnastetaankin työrauhaan ja vuorovaikutukseen.

Opettajan auktoriteettia erilaisissa ympäristöissä on tutkittu paljon ja tutkimusartikkeleita löytyy niin opettajien, oppilaiden kuin yhteiskunnalliseen näkökulmaan liittyen. Myös auktoriteetin rakentumista ja siihen vaikuttavia tekijöitä on tutkittu eri näkökulmista. Kuitenkin jatkuvasti muuttuva opettajan työ luo tarvetta uudelle tutkimustiedolle. Tieto on merkittävä osa kasvatusalaa ja nykypäivään tuotava tutkimus lisää ymmärrystä opettajien kokemuksista sekä auttaa hahmottamaan millaisena opettajat kokevat auktoriteetin osana kasvatusalaa. Vaikka aihetta onkin tutkittu paljon niin tutkimus- kuin opinnäytetyötasolla, on jatkuva uuden tiedon luominen merkittävä osa muuttuvaa opettajuutta ja mahdollisesti sen kehittämistä. Lisäksi etenkin uudet opettajat voivat kokea opettajan työssä erilaisia haasteita, jotka vaativat opettajalta erilaisia keinoja toimia (Lindquist ym., 2020). Monet tutkimustulokset painottavat muun muassa vuorovaikutuksen merkitystä ja erilaisia keinoja hallita opettajan auktoriteettia, mutta konkreettinen ymmärrys ja kokemuksellisuus jäävät usein tutkimusten ulkopuolelle.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoitus onkin tutkia opettajien kokemuksia toimivasta auktoriteetista, joilla luon yleisen ilmiötä kuvaavan katsauksen konkreettiset opettajien kokemukset säilyttäen. Tavoitteena on tuoda tutkimuksen avulla esille erilaisia keinoja tukea toimivan auktoriteetin rakentumista sekä säilyttämistä. Lisäksi tavoitteena on tuoda esille opettajien kokemuksia siitä, miten he ymmärtävät auktoriteetin. Koska opettajan työ ja käsitykset ovat jatkuvassa muutoksessa, on tärkeää tuoda esille, mitä työssä olevat opettajat ajattelevat auktoriteetista, eikä pitää sitä itsestäänselvyytenä.

## 2 Opettajuus, kasvatust ja valta

Opettajuus, kasvatust ja valta rakentavat teemoina ja käsitteinä kuvaa opettajan työstä. Seuraavien lukujen tarkoitus on lisätä ymmärrystä opettajuuden monimuotoisuudesta ja siitä, miten moni asia liittyy toisiinsa ja auttaa samalla jäsentämään ymmärrystä auktoriteetista. Tässä luvussa tuon esille myös opettajan työn yhteiskunnallisia tavoitteita, vastuuta, valtaa ja kasvatuksen päämääriä. Luvun tarkoituksena onkin avata, mihin opettajan työ perustuu. Kasvatuksella on tietty pyrkimys kohti sivistystä ja näillä yhteinen tavoite kohti muun muassa itseohjautuvuutta. Opettajuus puolestaan tuo mukanaan profession tuoman yhteiskunnallisen vastuun mutta myös käsityksen vallasta. Valta puolestaan avaa käsityksiä siitä, millä tavoin valta vaikuttaa ja mihin kaikkeen valta ylettyy. Koulutuksen tehtävä on kasvattaa lapsi osaksi yhteiskuntaa ja tähän kasvatustprosessiin opettaja käyttää valtaa ja auktoriteettia muun muassa rajojen ja sääntöjen asettamisella. Auktoriteetti tekee kasvatuksesta mahdollisen, sillä sekä auktoriteetti että kasvatust vaativat suhteen kasvatettavan ja kasvattajan välille (Ikonen, 2000, s.43; Harjunen, 2002, s.32). Jotta auktoriteetin merkitys opettajan arjessa avautuisi parhaiten, on tärkeää ymmärtää myös opettajan työn tarkoituksperää ja sitä, mitä kohti työskennellään.

### 2.1 Kasvatust kohti sivistystä

Siljanderin (2014) mukaan kasvatust on monitasoista käytännön toimintaa, johon kasvattajilla, kuten opettajilla, on väistämätön vaikutus. Kasvatust on hänen mukaansa tietoista toimintaa, jolla vaikutetaan lapsen kasvuun sekä sivistykseen, ja jota johdattelevat tietyt tavoitteet (kappale 2.2). Kasvatuksella pyritään kohti hyvää (Ikonen, 2000, s.49). Tämä on opettajan työtä ajatellen tärkeä huomio, sillä loppujen lopuksi tärkeimmässä osassa ovat lapset sekä heidän tarkoituksenumukainen tukemisensa kohti kasvua pedagogiset ja sivistykselliset tavoitteet huomioiden.

Kasvatuksella on tietyt sivistykselliset tavoitteet, joten kasvatust ja sivistyst kulkevat käsi kädessä. Kasvatust on väline kohti sivistystä. Siljanderin (2014) mukaan kasvatustessa kasvattajalla on pedagoginen vastuu, sillä esimerkiksi opettaja ja oppilas eivät ole tasavertaisessa

suhteessa toisiinsa. Tällä hän tarkoittaa opettajan vastuuta toteuttaa kasvatusta lapsentasoisesti kuitenkin niin, että päämääränä olisi Siljanderin sanoin ”aikuisten maailmaan” eli yhteiskuntaan ja sen sisältämiin normeihin, sääntöihin ja velvoitteisiin kasvaminen eli sivistys (kappale 2.2). Tämä tukee ajatusta siitä, ettei sivistysprosessi ei tapahdu itsestään eli sivistystä ei voi tapahtua ilman kasvattajaa ja kasvattajan toimintaa sekä toisaalta myös kasvatettavan toimintaan vaikuttamista. Sivistyksen tavoitteena on tietynlainen autonomia, mutta sitä varten tarvitsemme kasvatusta, jota varten puolestaan tarvitsemme kasvattajia ja heidän ammattitaitoaan ohjaamaan kohti autonomista elämää (Siljander, 2014, kappale 2.2).

Tähtinen ja kollegat (2018, s. 3–35) korostavat sivistyksen prosessimaisuutta, mikä pitää sisälleen niin etiikkaan että arvoihin liittyvät kysymykset. Lisäksi he painottavat myös sivistyksen pyrkimysten totuudellisuutta, eli sitä, että sivistys pyrkii muodostamaan kasvatettavalle todellisen kuvan maailmasta, vaikka täydellistä totuutta ei voidakaan aina saavuttaa. Tähtisen ja kollegoiden (2018) mukaan sivistys on summa erilaisia ideaaleja, joita kohti pyritään, mutta kuitenkaan näiden saavuttaminen täydellisesti ei ole mahdollista. Huhtala (2019) nostaa esille artikkelissaan, että sivistys on myös ihmisyyden ymmärtämistä. On ymmärrettävä, että ihmisen tulee olla vapaa ja näin ollen hän voi olla myös erehtyväinen. Toisaalta on myös ymmärrettävä, kuinka myös ympäristömme ja ympärillä olevat ihmiset vaikuttavat meihin (s. 345).

Kasvatus ja sivistys ovat monimutkaisia prosesseja, johon yhteiskunnan ohella vaikuttavat niin oma toiminta, ympäristö, muut ihmiset ja muuttuvat tilanteet. Kasvatuksen ja sivistyksen tavoitteena ei ole pyrkiä täydellisyyteen, vaikka tavoitteena onkin sivistää kasvatettavia yhteiskuntaan ja auttaa luomaan itsenäisesti ajattelevia vapaita yhteiskunnan jäseniä (Tähtinen ym., 2018; Huhtala, 2019). Toki vapaus ei yksinään määritä sivistystä, mutta se ohjaa kohti ajatusta kokonaisen ihmisyyden ymmärtämistä, jota muun muassa Huhtala (2019) korostaa. Ihminen ei voi sivistyä ilman, että ymmärtää vaikutuksensa muuhun ympäröivään maailmaan, ja se onkin yksi monista sivistyksen ja kasvatuksen päämääristä.

## 2.2 Opettajan professio yhteiskunnallisen vallan kehässä

Luukkaisen (2004) mukaan profession tuomalla vastuulla on suuri merkitys siinä, millaisia velvollisuuksia ja vastuita opettajalla on. Profession avulla viitataan hänen mukaansa ammattiin, jolla on tietyt ammattieettiset velvoitteet ja rooli yhteiskunnassa. Lisäksi henkilö pystyy käyttämään työssään omaa harkintaansa sekä toimimaan itsenäisesti ja omaehtoisesti. Luukkainen korostaa, miten opettajan profession liittyy erityisesti opettajan valta määrätellä, arvioida ja tehdä päätöksiä oppilaiden puolesta sekä ymmärrys ja ammattitaito oikeanlaisesta sekä oppilaskohtaisesta opetuksesta (s.20–21). Lyhyesti opettajan profession liittyvät ammattietiikka, kasvatus, oppilaiden arviointi ja opettajan oma ammatillinen osaaminen ja tieto työstään. Näihin kaikkiin liittyy puolestaan harkintavalta siitä, mikä on tarpeellista opetuksen, kasvatuksen ja oppimisen kannalta (Luukkainen, 2004, s.20–21).

Opettajan ura antaa paljon mahdollisuuksia itsensä kehittämiseksi, mutta luo myös valtavan määrän paineita sisältäen erilaisia vaikeitakin tilanteita, jotka vaativat kommunikointia niin kollegoiden, vanhempien kuin oppilaiden kanssa. Opettajilta odotetaan valtavasti tietoa, taitoa ja osaamista sekä yhteisymmärrystä ja joustavuutta (Vuorikoski, 2003, s.17). Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan profession tuoman statuksen lisäksi opettajilla on erityinen vastuu omasta työstään. Opettajilla tulee olla erityisasiantuntijuutta työtehtävästään, opettajan tulee toimia eettisesti, ymmärtää ammatin tuoma autonomia, saavuttaa yhteiskunnalliset tavoitteet sekä reflektoida omaa työtään jatkuvasti (Luukkainen, 2004, s.20–21).

Vuorikoski (2003) nostaa esille, miten profession liittyy valtiolta ja yhteiskunnan vaatimukset. Hänen mukaansa profession ovat osa valtiolta (s.32). Siksi väistämättä opettajan ammatilla on myös tietyt valtiolliset ja yhteiskunnalliset vaatimukset ja toisaalta painetta pyrkiä tiettyyn raamiin, vaikka opettajan työ onkin varsin itsenäinen ammatti. Vuorikosken (2003) teoksesta ilmenee, miten itsenäisyys ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettaja voi mielivaltaisesti toimia oman näkemyksensä mukaan. Opettajan ammatissa tulee hänen mukaansa käyttää omaa ammattitaitoa ja harkintavaltaa niin, että pystyy tekemään kasvatustyötä yhteiskunnan vaatimusten sisällä (s.31–47). Opetus ei ole ainoastaan opettajan ja oppilaiden välistä toimintaa, vaan siihen liittyvät niin koulun muu henkilökunta, ammattijärjestöt, opettajankoulutus ja opetukseen vaikuttavat virkahenkilöt sekä opetussuunnitelmat (Lavonen, 2026, s.3).

Käytännössä professio tuo mukanaan vastuuta sekä valtaa. Valta ei kohdistu ainoastaan opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen, vaan se kietoutuu kaikkeen opetustyöhön. Rehtoreilla on valtaa vaikuttaa opettajien toimintaan, opetussuunnitelmat ja erilaiset säädökset vaikuttavat koulujen toimintaan, yhteiskunnan muutokset vaikuttavat opetussuunnitelmiin ja toisaalta myös opettaja käyttää valtaansa oppilaisiin (Vuorikoski, 2004; Luukkainen, 2004). Opettajan professio luo siis tietynlaisen *vallan kehän* koko kasvatustyön ympärille, sillä vaikka emme arjessa sitä huomaakaan, valta vaikuttaa kaikkialla opetustyössä opettajien tuntisuunnittelusta koko koulun toimintaan ja siitä ylöspäin. Avaan myöhemmin tarkemmin sitä, miten opettajan valta näkyy koulumaailmassa.

Käytännössä tällainen *vallan kehä* rajaa opetustyötä siinä mielessä, että opettajan tulisi samalla pystyä sopeutumaan yhteiskuntamme luomaan muottiin ja tiettyyn professionaalisuuden rooliin (Vuorikoski, 2004, s.45–47). Koulutuksella tavoitellaan opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) mukaan itsenäisesti ajattelevia, kriittisen ajattelutaidon omaavia yhteiskunnan jäseniä, mutta samalla tietyt kaavat ja yhteiskunnalliset tavoitteet luovat ristiriitoja sille, mitä koulutuksella loppujen lopuksi tavoitellaan (Vuorikoski, 2004, s.45–47). Vuorikosken (2004) mukaan olisi tärkeää tunnistaa, missä määrin yhteiskunnallinen valta vaikuttaa opetustyöhön ja kuinka paljon opettajan työ antaa tilaa opettajan autonomialle. Vuorikoski nostaa esille, miten opettajan tehtävä on saman aikaisesti pitää yhteiskunnallisista odotuksista samalla toteuttaen profession mahdollistamaa autonomista kasvatusta ja opetussuunnitelman tavoitteisiin pyrkimistä (s.45–47). Nostan tämän esille siksi, että se auttaa havainnollistamaan opettajan työn luomia paineita, vastuita ja velvollisuuksia ja se voi näkyä myös siinä, miten itse toimimme luokassa opettajana, kasvattajana ja auktoriteettina.

Koski-Heikkinen (2014) tarkastelee väitöskirjassaan opettajuutta ja opettajan identiteettiä ja hän nostaa esille tärkeän huomion siitä, miten opettajuus koostuu valtavasta määrästä tekijöitä, kuten oppimiskäsitykset, elämäntilanteet, koulun kulttuuri ja toisaalta myös muut kouluyhteisön jäsenet. Hänen mukaansa nämä muodostuvat kulloinkin vallitsevan yhteiskunnallisen tilanteen pohjalta. Tähän voivat vaikuttaa muun muassa opettajan työn luonne ja yhteiskunnalliset päämäärät, opettajan saamat resurssit ja se, millaisia tavoitteita on niin yhteiskunnallisesti kuin opettajalla itsellään. Koski-Heikkisen tutkimus tuo esille, miten opettajan ammatti ei ole

pelkästään yhteiskunnallisten tavoitteiden täyttämistä, vaan myös opettajan omiin päämääriin pyrkimistä (s.8–10). Toki profession saavuttaminen tarkoittaa sitä, että omalla osaamisella pyritään täyttämään tietyt yhteiskunnallisetkin päämäärät, mutta toisaalta opettajan työn luonne mahdollistaa autonomian ja omien päämäärien toteuttamisen (Luukkainen, 2004, s.24–25; Koski-Heikkinen, 2014, s.8–10).

Opettajana toimitaan isossa roolissa kasvavan lapsen elämässä, jolloin väistämättä käytetään myös valtaa työn toteuttamiseksi. Profession luoma *vallan kehä* toki luo raamit sille, mitä opettajan tulee ottaa työssään huomioon, mutta toisaalta profession tuoma vastuu antaa opettajalle myös valtaa. Opettajalla on valtuudet ja valta itse määrittää, miten hän toimii pyrkiessään täyttämään opetustyön vaatimuksia. Lisäksi opettajalla on valtaa päättää, miten hän toteuttaa opetusta, millä tavalla hän hyödyntää opetussuunnitelman sisältöjä ja toisaalta valtaa päättää muun muassa arvioinnissa (Opetushallitus, 2014). Laki, opetussuunnitelmat ja koulun rakenteet rajoittavat tietyillä tavoilla opettajan valtaa, mutta toisaalta opettajan autonomia antaa myös opettajalle tilaa toimia oman harkintavallan ja asiantuntemuksensa mukaan. Tämä osoittaa, miten opettajan työ asettuu tiettyyn vallan kehään, jossa valta rajoittaa, mutta myös vapauttaa opettajan työn mahdollisuuksia.

### 2.3 Foucault ja opettajan valta

Valta on käsitteenä valtavan laaja ja ulottuukin monille niin yhteiskunnallisille kuin yksilöllisille tasoille. Tässä luvussa avaan vallan käsitettä soveltamalla sen liittymään opettajan työhön mikrotasolla eli esimerkiksi luokkahuoneessa. Michel Foucault on yksi tärkeimpiä valtaa käsitteleviä filosofejä ja vallan ymmärtämisen kannalta onkin merkittävää, että tarkastelen lähemmin hänen ajatteluaan. Foucault (1980) näkee vallan olevan kytköksissä muun muassa yksilölliseen tietämykseen ja taitoihin sekä tähän liittyvään kykenevyyteen ja toisaalta myös voimaan. Foucault'n mukaan valta on aina läsnä ja vaikuttaa kaikkialla. Hän ei näe valtaa pelkkänä institutionaalisen vaikuttamisen, vaan se on moniulotteinen kokonaisuus, joka vaikuttaa jokaisen elämässä huomaamme sitä tai emme (s.471–475). Foucault (1980) näkee vallan suhteena ja moniulotteisena verkostona, joka syntyy vuorovaikutuksessa. Käytännössä vallan avulla pyritään kuitenkin vaikuttamaan muiden toimintaan.

Valta voidaan nähdä myös jonkun hallitsemana voimana niin, että vallankäyttöön liittyy aina vallan käyttäjä ja sen kohde. Esimerkiksi Lyngstad (2017) nostaa vallankäytön tutkimuksessaan esille vallankäytön muotoja: oikeutettu valta, asiantuntijavalta ja karismaattinen valta. Näillä kaikilla hän viittaa siihen, että vallankäytössä on aina vallankäyttäjä, joka käyttää esimerkiksi oikeutettua opettajan viran tuomaa tai osaamisen ja tiedon luomaa asiantuntijavaltaa oppilaisiin. (s.93) Foucault (1980b) taas, kuten mainitsin, näkee vallankäytön suhteena eikä niinkään kenenkään omistamana välineenä kontrolloida muita. Hänen mukaansa valta ei ole omistettavissa, vaan se on jotain mitä käytetään ja jotain mikä on toisaalta myös läsnä kaikkialla. Valta voi olla siis monikerroksista ja suhteisiin keskittyvää. (s.92–108) Sekä opettajan työn luonteen että tämän tutkimuksen kannalta mielekästä on kuitenkin tarttua Foucault'n tapaan muodostaa kuvaa vallasta.

Foucault (1980) avaa vallan käsitettä kurinpidon näkökulmasta teoksessaan *Tarkkailla ja rangaista*. Avaan tätä koulumaailmaan soveltaen. Kirjassa valtakäsitys perustuu kurinpidolle ja sen mekanismeille, joilla tarkoitetaan järjestelmällistä kuria, kuten aikataulutusta ja selkeitä päiväjärjestyksiä. Kurinpito nähdään siis ohjaamisena ja tarkkailuna. Hänen mukaansa tällainen kurinpito auttaa muokkaamaan kuuliaisiksi kansalaisia niin yhteiskunnallisella kuin henkilökohtaisella tasolla kohti ”normaalista” eli jotakin haluttua päämäärää. Yhtenä päämääränä on niin sanottu omavalvonta eli se, että yksilö osaa valvoa omaa toimintaansa. (s.471–475) Foucault'n valtakäsitys tässä on kärjistetty versio siitä, mitä vallankäyttö voi olla ja hän tutkiikin aihetta osana vankilajärjestelmää. Kuitenkin osa hänen ajatuksistaan voidaankin rinnastaa myös nykyajan koulumaailmaan: koulupäivä on aikataulutettu lukujärjestyksen avulla ja oppilaita ohjataan noudattamaan sääntöjä ja ohjeita, jotka puolestaan ohjaavat oppilaiden toimintaa.

Myös arviointi on yksi keskeisimmistä opettajan vallankäytön mahdollisuuksista ja tähän liittyy tieto osana valtaa (Foucault, 1980b). Arviointi vaatii opettajalta tietoa, joka Foucault'n mukaan on aina kytköksissä valtaan. Hänen mukaansa kaikki valta edellyttää tietoa, mutta puolestaan tiedon tuottaminen tapahtuu vallan verkostoissa, millä hän tarkoittaa sitä, että tieto ja valta ovat aina toisiinsa kytkeytyneitä (Foucault, s.41–43). Koulun tehtävä instituutiona on muun muassa yhteiskunnallisten normien rakentaminen, joka puolestaan tapahtuu oppimista säätelemällä esimerkiksi arvioinnin, ohjaamisen sekä tarkkailun avulla. Koulussa oppilaiden on sopeuduttava

koulun järjestykseen. Arviointi puolestaan on yksi tapa sopeuttaa oppilaita kouluun ja se perustuukin niin rakenteellisille ehdoille, mutta myös opettajan valtamahdollisuuksille, sillä viimekädessä opettaja määrittelee sen, millä ehdoilla ja millaisilla tuloksilla oppilas etenee koulussa (Halim ym., 2024). Arviointi on myös hyvä konkreettinen esimerkki vallasta osana opettajan työtä. Arviointivalta vaatii opettajalta Foucault'n ajatuksen tavoin tietoa, sillä ilman tietämystä, ei opettaja voisi käyttää arviointivaltaa. Esimerkiksi jatkuva arviointi sisältää vuorovaikutusta sekä oppilaan ja opettajan välisen suhteen ylläpitämistä. Halim'n ja kollegoiden (2024) mukaan arviointi tuottaa tietoa oppilaan osaamisesta ja toisaalta voi asettaa tiettyjä normeja, joihin pyrkii. Arviointi mahdollistaa heidän mukaansa myös sen, että oppilas voi kehittää itseohjautuvuuttaan seuraamalla omaa kehitystään.

Tässäkään esimerkissä valta ei ole vain opettajan omistama voima, vaikka opettajalla onkin suuri rooli arviointia määrittäessä, vaan valta vaikuttaa pienillä tavoilla eri osa-alueilla. Tutkielmani kannalta tällainen merkittävä valtaa selittävä käsitys perustuu Foucault'n (1980) valtakäsitykselle vallasta ikään kuin verkostona. Käsitys siitä, että valtaa on kaikkialla rakentaa kuvaa kouluun liittyvistä valtakysymyksistä niin, että valta on kytköksissä lähes kaikkeen siihen, mitä koulussa tapahtuu ja siksi se on myös osa tutkimustani. Tällainen laaja näkökulma vallasta antaa toisaalta myös tilaa tutkimuksessani kokemukselliselle tutkimukselle, sillä se ei rajaa valankäyttöä tiettyyn muottiin, vaan antaa sille tilaa vaikuttaa eri tavoilla opettajan arjessa. Toisaalta tämä vallan teoria selittää myöhemmässä vaiheessa myös auktoriteettia, sillä auktoriteetti perustuu hyvälle vuorovaikutukselle, ja vallan tavoin nähdään suhteena (Weber, 2007).

Yhteenvetona uskallan todeta, että Foucault'n (1980, s.41–43) valta-ajattelussa valta ymmärretään suhteena, joka kytkeytyy tietoon ja kurinpitoon. Luonteeltaan valta on tuottavaa, sillä se ei ainoastaan rajoita, vaan myös muokkaa toimintaa esimerkiksi koulumaailmassa itseohjautuvuuden kautta. Opettajan työssä tämä kurinpito voi näkyä esimerkiksi sääntöinä ja järjestelmällisyytenä, tieto puolestaan osana arviointia ja toisaalta myös sitä, mitä opettaja luokassaan opettaa. Vallan tuottavuus Foucault'n mukaan puolestaan perustuu siihen, että sillä tavoitellaan esimerkiksi omavalvontaa eli koulumaailmassa sitä, että oppilas tulee tietoiseksi omasta osaamisestaan ja toisaalta toimijuudestaan. (Foucault, 1980, s.41-43; Foucault 1980b, s.92-108) Tämä valtakäsitys on merkittävässä osassa tutkimuksessani, sillä se kulkee mukana raamittamassa

sitä, miten opettaja voi toimia auktoriteettina sitä rakentaessa. Se luo perustan sille, mitä valta voi tarkoittaa opettajan työssä.

## **2.4 Vallankäytön ongelmakohdat**

Tutkimukseni tarkoitus on tarkastella auktoriteetin ohella valtaa ja vallankäyttöä, joten oleellisesti tähän liittyy myös väärinkäytetty valta. Opettajan työ sisältää yhteiskunnallista vallankäyttöä ja näin he voivat vaikuttaa kasvatettaviin niin positiivisesti kuin negatiivisesti. (Vuorikoski, 2003, s.18). Kasvatukseen liittyvä vallankäyttö voi olla tiedostettua tai tiedostamatonta. Tapio Puolimatka (1997) tuo esille vallankäytön pyrkimyksiä niin auktoriteetin (hyväksytyyn vallan) kuin esimerkiksi indoktrinaation näkökulmista. Indoktrinaatiolla hän tarkoittaa valta-aseman väärinkäyttöä, jossa oppilaan vapaus ja kriittinen ajattelu tukahtuu. Puolimatka korostaa, miten koulumaailmassa hyväksytyyn vallan ja tukahduttavan vallan erottaminen voi ajoittain olla hyvinkin hankalaa (s.13–29). Myös Gjestard (2009) avaa väitöskirjassaan vallan vaikutuksia muun muassa auktoriteetin ja yhteistyön, mutta myös esimerkiksi manipulaation ja pakottamisen kautta. Tutkimustulokset näyttivät, että jälkimmäiset vaikuttavat negatiivisesti niin kasvatettavaan kuin kasvatukseen. Indoktrinaation tavoin manipulaatio estää oman harkinnan. Indoktrinaatio, manipulaatio ja pakottaminen vaikuttavat negatiivisesti myös identiteettiin. (Puolimatka 1997; Gjestard, 2009, s.284–285)

Tällaiset puheet vallasta voivat olla yhtenä syynä sille, miksi valta nähdään jopa pelottavanakin käsitteenä koulumaailmassa, vaikka todellisuudessa valtasuhteita tulisi ymmärtää paremmin, eikä sulkea niitä pois. Opettajat sosiaalistavat oppilaita yhteiskuntaamme vallan keinoin ja toisaalta opettajiin käytetään myös valtaa erilaisin säädöksin, kuten opetussuunnitelmien ja opettajankoulutuksen avulla (Vuorikoski, 2003, s.18). Myös Kantola (2014) nostaa esille, miten yhteiskuntamme on sidottu erilaisiin valtajärjestelmiin. Ero on siinä, kuinka tiukkoja ne ovat. Esimerkiksi pakkovaltaa, eli valtaa ilman vapautta valita, käytetään edelleen yhteiskunnassamme esimerkiksi vankiloiden toimesta, mutta se ei ole ainoa vallan keino, vaan valtaa voi olla muullakin ilman, että se luo tiukkoja valtasuhteita. Esimerkiksi juuri koulut ovat yksi paikka, jossa käytetään pääasiassa niin sanottua pehmeämpää valtaa, jolla pyritään tuottavuuteen ja kasvatukseen (Kantola, 2014).

Song (2021) painottaa artikkelissaan, miten opettajien tulisi ymmärtää paremmin Foucaultin valtakäsitystä. Hän käyttää artikkelissaan vallan monisäikeisyydestä termiä *vapaa virtaaminen*, jolla hän viittaa Foucaultin teoriaan siitä, että valtaa on kaikkialla. Hänen mukaansa tämä kaikkialla oleva valta voi edistää oppimista silloin, kun sitä käytetään oikein. Song (2021) esittelee artikkelissaan kolme löytöä siitä, mitkä hidastavat tätä vallan virtaamista luokassa. Ensimmäinen ongelma on opettaja kyselijänä, joka luo vaikutteen siitä, että opettaja on ainoa tietäjä ja oppilaat tietämättömiä. Toinen ongelma on hänen mukaansa opettaja ohjaajana, jossa toiminta johtaa opettajan omat päämäärät ja minä-te-asetelma, joka eristää oppilaita opettajasta yhä enemmän. Nämä luovat kolmannen ongelman eli sen, etteivät oppilaat saa lainkaan valtamahdollisuuksia luokassa. (s.417–418) Käytännössä tämä siis johtaa siihen, että luokkahuoneessa opettaja nostetaan ikään kuin jalustalle ainoana tietäjänä ja ohjeistajana, ja oppilaat alistuvat tälle opettajan vallalle, mikä puolestaan voi johtaa oppimismotivaation ja -tulosten heikentymiseen.

Tähän liittyen nostan esille tarkemmin pakkovalan käsitteen koulumaailmassa. Saloviita (2000) kuvaa pakkovaltaa ulkopuolisena kontrollina: kun opettaja kontrolloi luokkaansa ikään kuin ulkopuolelta, puhutaan pakkovalasta. Tällä hän viittaa siihen, että opettaja ei käytä suoraa näkyvää valtaa, vaan hän turvautuu esimerkiksi palkkioihin ja rangaistuksiin ja tekee näin itsestään pakkovalankäyttäjän. Tämä voi näkyä esimerkiksi nöyryytyksenä tai uhkailuna osana luokanhallintaa (s.56–57). Song (2021) tuo artikkelissaan pakkovalan rinnalle termin dominanssivalta, joka viittaa koulussa sellaiseen opettajan yksinvaltaan, jossa oppilaat eivät pysty vastustamaan opettajan valta-asemaa. Song (2021) nostaa esille tutkimuksessaan sen, että jos opettajalla on tällaista dominanssivaltaa luokkahuoneessa ja hän käyttää sitä ikään kuin välineenä, voi se tukahduttaa mielenkiinnon opiskelulle ja näin aiheuttaa negatiivisia vaikutuksia oppimiselle. (s. 415–416) Pakkovalta ja dominanssivalta ovat toki tehokas keino esimerkiksi luokanhallinnassa, sillä ne eivät anna vaihtoehtoja, mutta pitkällä aikavälillä niillä on enemmän negatiivisia vaikutuksia, sillä yleensä oppilaat kapinoivat tällaista käytöstä vastaan helpommin, mikä voi johtaa opettajan vallan ja oppilaiden vallanottoyritysten kierteeseen (Saloviita, 2000, s. 57). Myös Gjestard (2009) nostaa väitöskirjassaan esille, että pakkovalalla voidaan kyllä vaikuttaa niin sanotusti pinnallisen tason käyttäytymiseen, mutta se ei ole kasvattavaa ja voi jopa vaikuttaa kielteisesti muun muassa identiteetin kehittymiseen.

Opettajan vallankäytön osalta tulisi siis keskittyä siihen, ettei valta-asemaa käytetä väärin. Äskeiset tutkimukset ja teokset viittaavat siihen, että valtaa tulee olla luokkahuoneessa eikä sitä tulisi kieltää, mutta kuitenkin vallan väärinkäyttö ja esimerkiksi pakkovalta puolestaan voi johtaa negatiivisiin vaikutuksiin. Puolimatkan (1997) mukaan lähinnä tällainen liiallinen vallankäyttö näkyy piilevänä mutta pakottavana vallankäyttönä esimerkiksi manipulaationa tai indoktrinaationa, joilla pyritään vaikuttamaan toisen henkilön toimintaan psyykkisesti. Tämä puolestaan voi vaikuttaa muun muassa autonomiaan ja kehitykseen negatiivisesti. (s. 29–30 & s.249–251) Pienillä teoilla ja toiminnalla voi olla suuri merkitys sille, miten valta näyttäytyy luokkahuoneessa. Tämä toisaalta korostaa myös vallan tuomien negatiivisten vaikutusten tiedostamisen merkityksellisyyttä, jotta voimme pyrkiä kohti hyvää kasvatusta.

### 3 Opettajan auktoriteetti

Auktoriteetti on vallan ohessa monimuotoinen käsite. Auktoriteetti voidaan esimerkiksi nähdä vain johtajuutena, henkilöön kohdistuvana arvonantona tai valta-asemana (Vikainen, 1984, s.5–6). Auktoriteetin merkityksiä voidaan myös kyseenalaistaa tai sen tarpeellisuudesta on erilaisia näkemyksiä ja tulkintoja (Vikainen, 1984, s. 3). Tässä luvussa avaan yleisesti auktoriteetin lähtökohdista, mutta myös kuitenkin sitä, miten auktoriteetti näkyy koulumaailmassa. Tarkoitukseni on tuoda esille auktoriteettikäsitteeseen liittyviä eri aspekteja ja alakäsitteitä, jotka rakentavat monimuotoista, mutta kokonaisempaa kuvaa auktoriteetista ja sen monimuotoisuudesta. Tämän jälkeen keskityn tarkemmin tutkimukseni aihepiiriin eli koulumaailmaan liittyvään pedagogiseen auktoriteettiin, joka nimensä mukaan rajaa auktoriteetin liittymään kasvatukseen ja hieman myös laajentaa auktoriteettikäsitystä.

#### 3.1 Auktoriteetin lähtökohdat

Auktoriteetti käsitteenä voidaan edelleen ymmärtää jokseenkin provosoivana, sillä se on pitkiä aikoja rinnastettu kurinpidollisiin toimiin ja dominoivaan johtajuuteen. Käsite voi synnyttää myös ristiriitoja liittyen jo aiemmin mainittuun ongelmaan siinä, että opettajalta odotetaan niin kurinpitoa kuin vapauteen kasvattamista. Nykypäivän auktoriteetin käytännön merkityksen ymmärtäminen edellyttää kuitenkin auktoriteetin käsitteellistä tarkastelua, sillä auktoriteetti on merkittävä osa luokkahuoneen toimintaa ja esimerkiksi luokanhallintaa. Pace & Hemmings (2007, s.5) nostavat esille myös sen, että auktoriteetin ymmärtäminen auttaa ymmärtämään yleisesti myös koulutusta ja sen muutoksia. Käsitteeseen syventyminen on tärkeä osa tutkimustani, sillä se auttaa avaamaan syitä sille, mistä auktoriteetti muodostuu ja miksi se on nykypäivänä sellainen kuin se on.

Auktoriteetti perustuu vallalle ja hyväksynnälle eli legitimitetille. Weber (2007) puhuu luennolla *”politiikka ammattina ja kutsumuksena”* auktoriteetista herruutena. Hän kuvaa, miten herruuden saavuttaakseen tulee herruus hyväksyä eli saada legitimitetti. Auktoriteetilla on oikeus antaa käskyjä ja ohjeita toiselle osapuolelle, mutta oikeutus perustuu yhteiselle suhteen

hyväksynnälle ja velvollisuudelle totella näitä ohjeita. Herruus ei suinkaan tässä tarkoita ylivaltaa, vaan se terminä kuvaa sitä, miten auktoriteettisuhteessa muut hyväksyvät vallankäyttäjän ja antavat hänelle luvan käyttää valtaa. Auktoriteetti on tiivistettynä oikeutettua toimintaa, valtaa ja ihmisten ohjaamista. Auktoriteetti perustuu vapaudelle valita toimiako hänen mukaansa vai ei. (s.70–71) Auktoriteetin tuoma hyväksyntä sulkee siis pois vallankäytön mahdollistaman manipulaation ja pakkovallan, mutta oikeuttaa kuitenkin vallankäytön vapaaehtoisuudellaan. (Puolimatka, 1997, s.249–251)

Weber (2007) puhuu auktoriteetista myös suhteena esimerkiksi opettajan ja oppilaan välisenä suhteena. Auktoriteettisuhteessa oppilaalla on velvollisuus totella auktoriteettia eli opettajaa, sillä suhde muotoutuu moraalisen järjestyksen ja sen hyväksymisen ympärille. Tämä suhde velvoittaa molempia osapuolia myös hyväksymään auktoriteettisuhteen, joka puolestaan rakentaa mainitun legimitetin. Hyväksyminen vaatii kuitenkin syitä tällaiselle oikeutukselle. Weberin käsitys auktoriteetin jakamisesta kolmeen osaan on suuressa osassa myös nykypäivän auktoriteetikäsitystä määrittäessä. Tässä auktoriteetti on jaettu kolmeen osaan: perinteiseen, karismaattiseen sekä legaalirationaaliseen eli lailliseen auktoriteettiin. Nämä käsitteet auttavat ymmärtämään sitä, miten auktoriteetti on käsitteenä alkanut rakentumaan ja miten se on ennen ymmärretty, mutta toisaalta myös miten se ymmärretään nykyään. Weber kutsuukin kolmijakoa legitiimiysperusteiksi (s.71).

Lyhyesti kuvattuna perinteisellä auktoriteetilla Weber (2009) viittaa niin sanottuihin traditionaalsiin auktoriteettisuhteisiin, joista esimerkkinä hän nostaa esille esimerkiksi patriarkaalisen vallankäytön niin sanotusti kuninkuusvallan. Käytännössä tämä tarkoittaa siis perinteisiä tapoja, käytänteitä sekä yhteiskunnallisia rooleja. (s. 71–72.) Myös Mary H. Metz (1978, s.29–32) näkee auktoriteetin samalla tavalla Weberin kanssa ja lisää määrittelyyn sen, että perinteinen auktoriteetti perustuu uskomuksille, jotka antavat legimitetin auktoriteetille, jonka muut hyväksyvät ja toimivat lojaalisti tätä kohtaan. Metz ajattelee, että perinteiseen auktoriteettiin nojautumalla auktoriteetti olettaa häntä toteltavan vain asemansa perusteella. Perinteinen auktoriteetti saa siis hyväksynnän eli legimitetin ajatuksella “se on aina ollut näin”. Kun auktoriteetti toimii perinteisin tavoin, auktoriteetti säilyy (Metz, 1978, s.29–32; Weber, 2007, s.71–72).

Toinen auktoriteetin tyyppi, karismaattinen auktoriteetti, perustuu ihmisen persoonallisuuteen. Weber (2007) avaa tätä niin sanotulla sankariuudella, jossa ihmiset kiintyvät ja luottavat tietynlaiseen ihmiseen, jolla voi olla esimerkiksi johtajaominaisuuksia tai niin sanottuja sankarillisia piirteitä. Metz (1978) puolestaan tarkentaa Weberin käsitettä ajatuksella poikkeuksellisesta yksilöstä, johon muut ihmiset luovat kiintymyssuhteen hänen persoonansa vuoksi. Tämä yksilö saa poikkeuksellisen arvovallan henkilökohtaisten ominaisuuksiensa vuoksi. Metz ajattelee, että tässä legitimizeetti säilyy, kun auktoriteetti jatkuvasti vastaa muiden tarpeisiin ja esimerkiksi kiinnostuksen kohteisiin.

Viimeinen eli legaalinen tai laillinen auktoriteetti perustuu laeille, säännöille ja arvoille. Käytännössä legaalirationaalinen auktoriteetti on usein jonkinlainen johtaja, tuomari, opettaja tai osa byrokratiaa. Tällainen auktoriteetti antaa tietynlaista määräys-, palkkio-, ja rankaisuvallaa auktoriteetille. Tämä erottuu edellisistä kuitenkin niin, että tällaisessa auktoriteetissa legitimiä ei perustu auktoriteetin hallitsijalle, vaan se perustuu sen luomille säännöille ja auktoriteettiasemaan (Metz, 1978; Weber, 2007, s.73). Esimerkiksi opettajaa ei hyväksytä tässä auktoriteetiksi hänen asemansa vuoksi, vaan siksi, että tiedetään, että opettajalla on esimerkiksi lakiin perustuva velvollisuus toimia asemassaan. Tämä eroaa siis traditionaalisesta auktoriteetista niin, että auktoriteetti rakentuu lakien ja sääntöjen ympärille, ei auktoriteetin hallitsijan.

Näiden lisäksi on myös ajateltu, että auktoriteettijakoon voitaisiin liittää vielä neljäs osio: asiantuntemusauktoriteetti. Spady & Mitchell (1979) ovat erotelleet tämän omaksi osiokseen muokailleen Weberin kolmijakoa. Kuitenkin heidän mukaansa asiantuntemusauktoriteetti on myös osa auktoriteettiaseman omaavan persoonallisuutta, sillä se perustuu henkilön ominaisuuksiin, joilla tässä kontekstissa viitataan sellaisen tiedon hallintaan, joka mahdollistaa oikeanlaisen toimimisen niin auktoriteettina kuin alan ammattilaisena. Asiantuntija-auktoriteetti tietää alastaan niin paljon, että osaa asettaa sellaisia tavoitteita, jotka vahvistavat ”alaisten” toimimista tuloksellisesti ja yhteisiä tavoitteita palvellen. (Vikainen, 1984, s. 41–42)

Toisaalta auktoriteetti voidaan nähdä jaettavan tämän rinnalla myös tiedolliseen ja yhteiskunnalliseen auktoriteettiin. Näistä tiedollinen auktoriteetti viittaa asiantuntija-auktoriteettiin. Tiedollinen auktoriteetti perustuu osaamiselle. Tieto on myös suuressa roolissa määrittämässä koko

kasvatuksen rakennetta ja kasvatusjärjestelmää, kuten opetusta. (Puolimatka, 1995, s. 197) Siksi myös tieto on yhtenä osana käsitystä auktoriteetista. Puolimatkan (1997) mukaan opettajien tulee olla tiedollisia auktoriteetteja, sillä opettaakseen ja kasvattaakseen, heidän tulee hallita niin opetettavat asiat kuin siihen liittyvä pedagogiikka. Tiedollinen auktoriteetti liittyy opettajan ominaisuuksiin, mutta ei synny itsestään. Opettajan tulee työssään tuoda esille omaa osaamistaan niin, että oppilaat luottavat hänen osaamiseensa. On siis osattava perustella omaa opetustaan. (s. 253–254)

Opettaja toimii tiedollisen auktoriteetin lisäksi myös yhteiskunnallisena auktoriteettina liittyen opettajan yhteiskunnalliseen valta-asemaansa. Yhteiskunta luo tiettyjä säännöksiä sille, miten opettajan kuuluu toimia työssään ja mitä asioita koulussa opetetaan. Opettajalla on virallinen asema ja valtaa ohjata luokan toimintaa ja koulun sääntöjä. Opettajan yhteiskunnallinen asema liittyy niin opettajan profession tuomiin yhteiskunnallisiin velvoitteisiin kasvatuksessa ja sivistyksessä kuin myös kasvatuksen tuomaan auktoriteettiasemaan. Puolimatkan (1997, s.251) mukaan opettaja ei voi toimia auktoriteettina ilman yhteiskunnan luomia raameja. Käytännössä opettajan auktoriteettia määrittelee myös se, että oppilaat tietävät opettajan yhteiskunnallisen aseman ja hyväksyvät tämän auktoriteetiksi tästä syystä. Tämä käsitys on yhteydessä Weberinkin luomalle lailliselle auktoriteetille. Vaikka auktoriteetti voidaan jakaa pienempiin osiin, on yhteistä jokaiselle niistä hyväksyntä riippumatta siitä, millä perusteilla toimii auktoriteettina. Auktoriteetin jakaminen osiin auttaa ymmärtämään syitä sille, miksi joku voidaan hyväksyä auktoriteetiksi.

### **3.2 Pedagoginen auktoriteetti**

Tässä luvussa pyrin avaamaan sitä, mitä auktoriteetti voi käytännössä olla koulumaailmassa. Chafi ja kollegat (2016) käsitteellistävät pedagogista auktoriteettia tuomalla esille hyväksynnän, oppilaiden suostumuksen suhteelle sekä moraalisen järjestyksen, jolla he viittaavat yhteisesti sovittuihin tarkoituksiin, arvoihin ja normeihin. Heidän mukaansa auktoriteetti toteutuu monin tavoin ja nostavat esille myös sen, että pedagoginen auktoriteettisuhde mahdollistaa myös pienten konfliktien mahdollisuuden, sillä suhde perustuu sille, että sitä voidaan myös kyseenalaistaa. He nostavat esille myös sen, että auktoriteetti ei jää ainoastaan luokkahuoneen

sisäiseksi, vaan se vaikuttaa esimerkiksi opetussuunnitelmien kautta, joka tarkoittaa sitä, että se on Foucault'n valta-ajattelun tavoin monikerroksista ja monisäikeistä. Viimeisenä he korostavat myös sitä, miten auktoriteetti on merkittävä osa luokkahuoneen toimintaa, oppimistuloksia, oppilaiden tavoitteita sekä opettajan työtä.

Käsitettä määrittäessä on tärkeä huomioida, että pedagoginen auktoriteetti ei tarkoita autoritaarisuutta. Autoritaarisuudella viitataan opettajan yksin hallitsemaan valta-asemaan, jossa hänen toimintaansa ei kyseenalaisteta ja opettajalla on tällöin mahdollisuus kontrolloida oppilaita (Harjunen, 2002, s.112–118). Kuten myös Vikainen (1984, s.3) korostaa, autoritaarisuus viittaa enemmän auktoriteettiaseman väärinkäyttöön. Päinvastoin pedagoginen auktoriteetti perustuu vuorovaikutukselle. Opettaja on luokassaan auktoriteetti, sillä opettajalle on asetettu tietty oikeus olla vastuussa luokkahuoneen toiminnasta. Tämä ei silti ole ainoa syy auktoriteetin muodostumiselle, vaan opettaja luo auktoriteetin omalla toiminnallaan ja vuorovaikutuksellaan oppilaidensa kanssa. Pedagoginen auktoriteetti antaa mahdollisuuden sille, että oppilaiden kanssa voidaan käydä sosiaalista keskustelua esimerkiksi säännöistä ja luokan arvoista. Opettaja voi näin auktoriteettina antaa ohjeita, vaatia noudattamaan yhteisiä sääntöjä ja työrauhaa sekä luoda turvallisuutta ja oikeudenmukaisuutta luokkaan omalla toiminnallaan ja dialogilla oppilaidensa kanssa. Pedagoginen auktoriteetti ei ole siis pelkästään työn kuvan tuomaa auktoriteettia, vaan se on keskustelua, yhteisten sääntöjen sopimista, turvallisuutta ja luottamusta opettajan oikeudenmukaisuuteen mutta myös tietoon (Harjunen, 2002, s. 112–118).

Harjusen (2002) mukaan pedagoginen auktoriteettisuhde on kiinni opettajan halusta ja valinnoista toimia tietyin tavoin. Tällä hän viittaa siihen, että opettajan tietoisuus omasta toiminnastaan, kuten vuorovaikutuksesta ja etiikasta, vaikuttaa siihen, miten pedagoginen auktoriteetti muotoutuu. Toisaalta pedagoginen auktoriteetti vaatii tietoa, taitoa ja osaamista, mutta myös varmuutta, dialogisuutta, eettisyyttä ja itsetietoisuutta. Opettajan on osattava perustella esimerkiksi sitä, miksi luokassa on tiettyjä sääntöjä. Tämä auttaa oppilaita ymmärtämään, miten opettaja toiminnallaan edistää heidän hyvinvointiaan ja esimerkiksi oikeudenmukaisuutta luokassa (s.8). Opettajan on siis toiminnallaan osattava tuoda esille oppilaille syitä, miksi hän ja miten opettaja ja oppilaat yhdessä pystyvät toimimaan oppimisen edistäjinä ja millainen toiminta tukee niin sosiaalisia suhteita, oppimista kuin kasvua.

Opettajan pedagoginen auktoriteetti perustuu yhä vahvemmin tasa-arvoiseen suhteeseen, jossa ei pyritä nostamaan opettajaa jalustalle. Ei niin, että opettajan auktoriteetti olisi poistumassa, vaan niin, että opettajan rooli on lasten oppimisen kannalta merkityksellinen. Pedagoginen auktoriteetti pyrkii kohti lasten itsenäistä ajattelua ja toimimista (Harjunen, 2002). Elicor'n (2017) mukaan opettajan on suotavaa antaa tilaa myös erilaisille näkemyksille, sillä tämä vahvistaa ajatusta siitä, että jokaisella on valta ja vastuu ajatella itsenäisesti. Opettajan auktoriteetti ei siis pysy yllä siksi, että hän olisi kaikkietävä tai karismaattinen auktoriteetti, vaan pedagogista auktoriteettia pidetään yllä tiedolla ja taidolla siitä, miten luokkaa ohjataan kohti hyvää vuorovaikutusta, vuoropuhelua ja oppimisen iloa niin, että oppilaat saavat ajatella ja tutkia mahdollisimman paljon itse (s.88–89).

Pedagoginen auktoriteetti ei siis keskity ainoastaan esimerkiksi eri auktoriteetin muotoihin kuten karismaan tai aseman tuomaan auktoriteettiin, vaan se perustuu nimenomaan luokkahuoneessa tapahtuvalle vastavuoroiselle, ymmärtävälle, tasavertaiselle vuorovaikutukselle (Harjunen 2002). Toki myös sillä, miksi auktoriteetti saavutetaan, on merkitystä, mutta tärkeimmät huomiot keskittyvät nimenomaan siihen, miten opettaja käyttää auktoriteettiasemaansa eli siihen, millä tavoin hän luo vuorovaikutussuhteita luokassa (Lorenzova, 2017, s.400). Esimerkiksi Harjunen (2002) nostaa väitöskirjassaan hyvin esille sen, miten hyvän pedagogisen auktoriteetin saavuttamiseksi opettajan tulisi olla hyvin itsetietoinen ja varma, mutta toisaalta myös eettiseltä pohjalta toimiva kasvattaja, joka näkee oppilaat työnsä keskiössä (s.8). Myös Saloviita (2000) puhuu auktoriteetin tukemisesta ja nostaakin esille kolme keinoa sen tukemiseksi: hyvät suhteet, hyvä opetus ja hyvät tavat. Nämä viittaavat juuri siihen, että auktoriteetin tukemiseksi luodaan hyvä suhde oppilaisiin, panostetaan opetukseen sekä sovitaan yhteisistä säännöistä. (s.59–83)

Koulun ei ole tarkoitus iskostaa tietoa oppilaisiin ja opettaa heille valmiita vastauksia kysymyksiin. Koulun on tarkoitus opettaa oppilaita etsimään ja esittämään kysymyksiä, harjoitella kriittistä ajattelua muun muassa haastamalla esitettyjä kantoja ja kannustaa luovaan ja tutkivaan ajatteluun (Opetushallitus, 2014). Esimerkkinä tästä muun muassa Elicor (2017, s.90–92) nostaa esille artikkelissaan, miten opettajan tulisi toimia niin sanottuna kanssakulkijana luokkahuoneessa. Opettajan pedagoginen auktoriteetti säilyy, kun hän tiedostaa oman roolinsa ja osaa

ylläpitää hyviä vuorovaikutussuhteita luokassa ja luoda luokkaansa ilmapiirin, jossa uskalletaan esittää kysymyksiä, haastaa niitä sekä innostua oppimisesta ja kriittisestä ajattelusta.

Pedagoginen auktoriteetti voidaan jossain määrin nähdä perusteena ja oletusarvona koulussa oppimisen toimivuudelle, sillä koulu, luokan vuorovaikutus ja opettajan suhde oppilaisiin luo perustan koko koululle instituutiona, kuten Lorenzova (2017, s.386) on todennut. Hänen mukaansa pedagoginen auktoriteetti tuo oppilaat ja opettajan lähemmäs toisiaan, sillä pedagoginen auktoriteetti vaatii dialogia ja molemminpuolista ymmärrystä. Tätä puolestaan tukee se, että kasvattajien tulisi olla kiinnostuneita ja tietoisia pedagogisesta auktoriteetista sekä toisaalta myös perehtyä siihen, miten pedagogista auktoriteettia ja sen ylläpitämistä voisi tukea. Pedagoginen auktoriteetti on läsnä koulun arjessa ja siksi olisikin tärkeää keskustella ja luoda tietoisuutta ja toisaalta keskusteluja siitä, millainen on hyvä pedagoginen auktoriteetti. (Lorenzova, 2017, s.386) Myös Pace & Hemmings (2009, s.21) kommentoivat auktoriteetin olevan sosiaalinen rakennelma, jota opettaja purkaa ja rakentaa yhdessä vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa.

### **3.3 Opettaja luokan johtajana**

Usein liittyen auktoriteettikeskusteluihin pohditaan sitä, toimiiko opettaja asemassaan luokan johtajana vai onko johtaja liian vahva termi opettajan roolille. Esille nostamissani käsityksissä auktoriteetista ja vallasta korostuu se, että vallan tulisi jakautua ympärilleen ja että opettaja auktoriteettina vaatii hyväksynnän toimiakseen. On kuitenkin huomioitava se, että opettaja ei voi kuitenkaan roolissa asettua oppilaan tasolle ja siitä auktoriteetti koostuukin. Saloviita (2000) käsittelee teoksessaan työrauhaa ja siihen liittyen sitä, miten opettajan tulisi luoda hyvät suhteet oppilaisiin, ottaa vastuu opetuksesta, hallita työrauhaa ja muun muassa laatia yhteisiä sääntöjä (s.55–83). Tämä tarkoittaa sitä, että se mitä luokassa tapahtuu, on täysin opettajan vastuulla, mikä puolestaan korostaa sitä, että opettaja toimii työssään luokan johtajana.

Saloviita (2000) nostaa esille, miten opetukseen ja opettajuuteen panostamalla voidaan ehkäistä monia työrauhaongelmia sekä näin tehostaa opetusta ja luoda hyvää ilmapiiriä luokkaan, jota

tarvitaan myös auktoriteettisuhteen ylläpitämiseen. Hyvään opetukseen kuuluu, että opettajalla on ikään kuin langat käsissään ja hän osaa omilla pedagogisilla valinnoillaan luoda laadukasta opetusta, johon kuuluu muun muassa vastuu, kannustaminen sekä aktiivinen opetus ja oppiminen (s.66–67). Myös tämä korostaa niin opettajan roolia luokkaa johtavassa asemassa kuin auktoriteettina. Tämä ei kuitenkaan sulje pois sitä, etteikö opettaja voisi toimia aiemminkin mainittuna ”kanssakulkijana” luokassa (Elicor, 2017, s.90–92). Tällaisella järjestelmällisellä ja pedagogisesti vastuullisella toiminnalla opettaja varmistaa sen, että opetus on laadukasta ja luokassa jokaisella on mahdollisuus oppia. Kuitenkin tämä järjestelmällisyys auttaa myös luokkaa luottamaan opettajaan ja näin rakentamaan opettajan auktoriteettia. Tällainen toiminta viittaa myös Weberin lailliseen eli rationaaliseen auktoriteettiin (Saloviita, 2000; Weber, 2007).

Esimerkiksi Graham (2017) toteaa artikkelissaan, että luokan sujuvan toiminnan kannalta luokassa vallitseva demokratia on paras ratkaisu toimivaan kouluarkeen. Kuitenkin tämä demokratia vaatii sen, että opettaja toimii luokkahuoneen johtajana, jolloin hänellä on mahdollisuus toimia niin auktoriteettina kuin osana luokkahuoneen demokratiaa. Auktoriteetin ja demokratian tuoman johtajuuden yhdistelmä luo Grahamin mukaan oikeudenmukaista ilmapiiriä luokkaan, mikä puolestaan luo luottamusta opettajaan ja tehostaa opetusta (s.511). Käytännössä opettajan johtajuus näyttäytyy siis positiivisena sekä luokanhallintaa ja opetusta tehostavana ilmiönä. Toki tässä johtajuuden termissä on huomioitava se, että se perustuu auktoriteetille, eikä dominoivalle vallankäytölle.

### **3.4 Auktoriteetti osana valtaa**

Vikainen (1984) puhuu teoksessaan siitä, miten tutkijoilla on ollut erilaisia käsityksiä siitä ovatko valta ja auktoriteetti toisistaan riippuvaisia vai tulisiko ne erottaa käsittelyssä. Hän korostaa muun muassa sitä, että usein auktoriteetti nähdään valtailmiönä, jossa kuitenkin valta ei ylikorostu (s.53). Toisaalta käsitteiden erottamista perustellaan muun muassa vetoamalla Weberin auktoriteettikäsitteeseen ja siihen, ettei auktoriteetti olisi aina valtaa. Auktoriteetin ja vallan käsitteet eivät tarkoita samaa asiaa ja määritelmätkin poikkeavat toisistaan huomattavasti. Kuitenkin auktoriteettia käsitellessä valta käsite kulkee lähes poikkeuksetta käsi kädessä

auktoriteetin kanssa. Siksi tässä luvussa tuon esille, miten auktoriteetti ja valtakäsite liittyvät toisiinsa.

Foucault ja Weber lähestyvät valtaa erilaisista näkökulmista. Foucault käsittelee valtaa tarkemmin mikrotasojen kautta, suhteena ja tiedon kautta. Foucault'n valtakäsitys on nimenomaan moniulotteista ja läsnä olevaa (valta on kaikkialla), kun taas Weberin valtakäsitys puolestaan on enemmän käyttäjään kohdistuvaa eikä niinkään vallan olemassaoloon perustuvaa, ja perustuukin lähinnä käsitykseen auktoriteetista. Weber auttaa avaamaan tarkemmin vallan tuoman auktoriteetin muotoja ja legitimiyyttä, kun taas Foucault keskittyy vallan monimuotoisuuteen. (Foucault, 1980; Weber, 2009) Kuitenkin kun käsitellään auktoriteettia, on tärkeä muistaa se, että auktoriteetti on hyväksyttyä valtaa, joten väistämättä valta kulkee osana auktoriteetin teoriaa.

Song (2021) nostaa esille, että opettajien tulisi muuttaa luokkahuonekäyttäytymistään niin, että valta pääsisi virtaamaan luokkahuoneessa ja vuorovaikutustilanteet olisivat tasavertaisempia. Luokkahuonekäyttäytyminen onkin merkittävä osa valtakysymyksiä, sillä se, mitä luokassa tapahtuu, pitää sisällään valtavan määrän valtasuhteita, rooleja ja näihin liittyviä auktoriteettikysymyksiä (Brooks, 2016, 3–4). Jos opettajalla yksinään on liikaa valtaa, voi se helposti johtaa siihen, että oppilaat alkavat vaatia auktoriteettia esimerkiksi huonolla käytöksellä, mikä puolestaan voi haastaa opettajan työtä (Brooks, 2016, s. 19–21). Opettaminen vaatii auktoriteettia, mutta auktoriteetin mahdollistaman vallankäytön tulisi pysyä maltillisena ja näin ylläpitää hyviä suhteita.

Vallan virtaaminen vaatii myös sitä, että opettaja pystyy käyttämään valtaansa ja toisaalta jakamaan sitä myös oppilailleen niin, että he kokevat olevansa osallisia luokassa, eivätkä ainoastaan passiivisia tiedon vastaanottajia. Oppilaiden valta voi näkyä esimerkiksi ilmapiirin vaikuttamisella, aktiivisuudella & passiivisuudella, osallistumisella, mutta toisaalta myös esimerkiksi huumorilla, vastarinnalla tai muilla opettajan auktoriteettia horjuttavillakin tavoilla. (Puolimatka, 1997, s.249–251; Weber 2007, s.70–72; Brooks, 2016, s.17) Tämä nostaa esille kysymyksiä siitä, millä tavoilla opettaja voi rakentaa itselleen oppilaiden hyväksymän auktoriteetin, jossa hän pystyy käyttämään valtaansa, mutta myös jakamaan sitä tasavertaisesti luokkaan

vuorovaikutuksen tueksi. Käytännössä tämä vallan virtaaminen viittaa siis siihen, että valtaa ei ole vain opettajalla, vaan valta voi näkyä luokassa muun muassa oppilaiden keskinäisissä suhteissa. Auktoriteettisuhde antaa kuitenkin opettajalle mahdollisuuden ja luvan käyttää valtaa. Opettajan auktoriteettia tarvitaan siis myös ohjaamaan vallan virtausta luokassa, jotta valta pysyy hallinnassa.

Saloviita (2000) näkee opettajan vallankäytön ja auktoriteetin ikään kuin neuvotteluna opettajan ja oppilaiden välillä. Hänen mukaansa auktoriteettiaseman säilyttäminen vaatii jatkuvaa työskentelyä, vuorovaikutusta ja yhteistyön rakentamista. Opettajalla on valtaa, mutta on opettajan tehtävä etsiä keinot, miten hän saa oppilaat hyväksymään hänen vallankäyttönsä eli miten hän voi säilyttää auktoriteettiasemansa. Saloviita nostaa esimerkkejä keinoista, kuten kompromisseista, kurinpidosta ja lapsikeskeisyydestä. Kuitenkin tekstissä korostuu, miten yhteisöllisyys ja vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä mahdollistaa sen, ettei opettajan tarvitse auktoriteettiaseman saavuttamiseksi käyttää ulkoista kontrollia, kuten pakkovaltaa. (s.48–57) Yhteenvetona voikin todeta, että opettajan työ sisältää valtaa. Valta tulee hyväksyä, jolloin opettaja rakentaa omaa auktoriteettiaan. Auktoriteettiaseman säilyttämiseksi opettajan tulee löytää keinot käyttää asiantuntemustaan ja osaamistaan niin, että hän kykenee luomaan oikeudenmukaisen tavan ohjata oppilaiden toimintaa ja oppimista niin, että toiminta perustuu yhteistyölle, eikä pakottamiselle.

## 4 Tutkimuksen toteutus

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on tutkia opettajien kokemuksia toimivasta auktoriteetista osana valtaa. Toimivalla auktoriteetilla viitataan sellaiseen auktoriteettiin, jonka avulla opettaja kykenee rakentamaan ja säilyttämään auktoriteettinsa niin, että luokassa säilyy johdonmukainen tapa johtaa luokan toimintaa. Opettaja kykenee ohjaamaan luokan toimintaa ja luomaan suhteen oppilaisiin, jotta oppilaat pystyvät luottamaan opettajan ammattitaitoon ja siihen, että hän pystyy luomaan sellaisia struktuureja ja toimintamalleja, jotka tukevat oppimista sekä vuorovaikutuksellista ilmapiiriä luokassa. Valta puolestaan liittyy tutkimukseen auktoriteetin kautta, sillä auktoriteetti on hyväksyttyä valtaa. Se miten tätä valtaa käytetään vaikuttaa siihen, miten auktoriteetti rakentuu ja säilyy. Tässä luvussa kuvaan vaiheittain tutkimukseni toteutusprosessia.

### 4.1 Tutkimuskysymykset

Toimiva auktoriteetti ei ole jokaiselle samalla tavalla ymmärrettävissä. Siksi haluan perustaa toimivan auktoriteetin käsitteen opettajien omille kokemuksille, sillä jollekin toimiva voi tarkoittaa eri asiaa kuin toiselle. Ei ole olemassa määrettä siitä, mikä on toimivaa, joten minun on myös selvitettävä, mitä opettajille tarkoittaa toimiva auktoriteetti. Syvemmin haluan kuitenkin ymmärtää miten opettajat toimivat päästäkseen tähän toimivuuteen. Toimiva auktoriteetti pitää sisällään myös käsityksen siitä, että opettaja käyttää pedagogista valtaansa muovatakseen auktoriteettiaan. Ilmiötä ymmärtääkseni haluankin keskittyä siihen, millä tavoin opettajat kokevat toimivansa, jotta tällainen toimiva auktoriteetti rakentuu. Kokevatko opettajat toimivansa johtajina tai kanssakulkijoina? Mahdollistavatko opettajat vallan jakautumisen? Tutkimuksessa syvennyn siihen, mitkä ovat perimmäiset syyt sille, että opettajat kokevat olevansa toimivia auktoriteetteja

Olen aiemmin kandidaatintutkielmassani tutkinut opettajan käyttämää avointa ja piilotettua valtaa. Tässä yhtenä tutkimustuloksena nousi esille auktoriteetti avoimena vallankäyttönä ja siihen liittyen huomio siitä, miten tätä tulisi tutkia konkreettisesti kasvatustieteen ja koulutuksen

kentällä. Siksi kokemusten tutkiminen osoittautui luonnolliseksi tavaksi syventyä siihen, miten opettajan auktoriteetti nähdään ja koetaan opettajan työssä ja koulun arjessa. Teorian perusteella voidaan ymmärtää auktoriteetin rakentaminen prosessina, johon vaikuttaa niin opettajan pedagoginen osaaminen, tietämys sekä vuorovaikutustaidot sekä oma kokemus toimivasta auktoriteetista. Tämä pitää sisällä myös vallan käsitteen osana esimerkiksi sääntöjä, tavoitteita, arviointia ja oppimisympäristön struktuureja. Opettajan auktoriteetti pitää sisällään sellaista opettajan valtaa, joka auttaa opettajaa ohjaamaan luokkaa kuitenkin eettisesti välttämättä dominanssi- ja pakkovaltaa. Toisaalta auktoriteetti ja valta voivat myös horjua ja näin aiheuttaa opettajalle tilanteita, jossa hän joutuu pohtimaan pedagogisia ratkaisuja.

Näin ollen muotoilin päätutkimuskysymykseni seuraavasti: Miten opettajat kokevat rakentavansa ja säilyttävänsä toimivan auktoriteetin?

Tähän liittyen vastaan tutkielmassani myös seuraaviin alatutkimuskysymyksiin:

1. Millainen on toimiva auktoriteetti opettajien kokemusten perusteella?
2. Millä tavoilla opettajat kokevat käyttävänsä valtaa osana auktoriteettia?
3. Miten opettajat kokevat säilyttävänsä auktoriteettinsa haastavissa tilanteissa?

## 4.2 Fenomenologia tutkimusmetodinä

Olen toteuttanut tutkimukseni laadullisena tutkimuksena. Juutin ja Puusan (2020) mukaan laadullinen tutkimus auttaa ymmärtämään erilaisia ilmiöitä subjektin eli tässä tutkimuksessa ihmisen näkökulmasta, joten tämä oli luonnollinen valinta tutkimukseeni, koska tavoitteena on nimetä ihmisten kokemusten tutkimus. Kun tarkoituksena oli tutkia opettajan auktoriteettia opettajien kokemana ja saada mahdollisimman syvällistä pohdintaa aiheen tiimoilta, valitsin tutkimusmenetelmäksi fenomenologisen tutkimusmenetelmän raamittamaan tutkimustani. Fenomenologia tutkimusmetodinä auttaa tutkijaa niin irrottautumaan ennakko-oletuksista kuin syventämään ihmiskäsitystä, sillä fenomenologiassa myös syvennytään käsitykseen ihmisestä suhteessa maailmaan. (Laine, 2018) Opettajuus on vahvasti kokemusperusteinen ammatti, sillä jokainen opettaja rakentaa opettajuuttaan eri tavoin omien arvojen, koulutuksen, tiedon ja näihin liittyvien kokemusten valossa. Tästä syystä myös auktoriteettitutkimuksen kannalta oli

mielekästä syventyä aiheeseen fenomenologisen tutkimuksen avulla ja saada syvällistä tietoa opettajien kokemuksista samalla, kun tutkin auktoriteettia ilmiönä.

Fenomenologisen tutkimuksen pääasiallisena tehtävänä on tutkia kokemusta. Fenomenologian kehittäjänä voidaan pitää Edmund Husserlia (1964), joka toi fenomenologian tieteellisen tutkimuksen piiriin. Fenomenologian tarkoituksena on myös pohtia ihmisten todellisuuksia osana kokemuksia ja toisaalta myös tarkastella ihmisen tajuntaa ja sitä, mistä kokemus rakentuu. Fenomenologia pyrkii kokemuksen tutkimuksen lisäksi selvittämään sitä, millaisena ihmiset kokevat todellisuutensa (Rauhala, 2011, s.32) Jokaisella on tietty ymmärrys olemisestaan, jota puolestaan merkityksellistetään osaksi kuvaa todellisuudesta. Käytännössä siis jokainen kokee itsensä ja elämänsä todellisena omalla tavallaan ja fenomenologia puolestaan pyrkii selvittämään, mistä seikoista todellisuudet rakentuvat ja kuvaamaan mahdollisimman tarkasti näitä todellisuuksia ja niiden merkityksiä. (Rauhala, 2011, s.31-32; Suorsa, 2017, s.4)

Husserlin (1964, s.14) mukaan fenomenologia perustuu intentionaalisuudelle, joka kuvaa ihmisen tietoisuuden suuntautumista johonkin. Kokemukset puolestaan perustuvat tajunnallisuudelle. Ihminen on tajunnallinen olento, jolla on oma tietoisuutensa. Kokemukset rakentuvat tässä tietoisuudessa. Tätä muun muassa Perttula (1995, s.6) avaa niin, että kokemus ei voi syntyä itsestään, vaan se syntyy tietoisuuden suuntautuessa johonkin mielen ulkopuoliseen asiaan. Kokemukset ovat Husserlin (1964, s.14-21) mukaan ikään kuin kuvia todellisuudesta ja siitä, mitä pidetään kullekin merkityksellisenä. Mielen suuntautuminen merkityksellistää todellisuuksia. Merkityksellistäminen puolestaan on yhteydessä elämäntilanteeseen eli situaatioon. Nämä situaatiot ovat kokonaisuuksia, johon ihmiset ovat suhteessa ja koostuvat muun muassa ympäristöstä, kulttuurista, arvoista ja normeista (Perttula, 2005, s.19; Rauhala, 2014, s.31).

Fenomenologia pyrkii tutkimaan ihmisen merkityksellistämiä kokonaisuuksia ja tätä prosessia ohjaa ihmiskäsitykset. Oma ihmiskäsitykseni perustuu kokonaisvaltaisuudelle, jota kuvaa Rauhalan (1988) holistinen ihmiskäsitys. Holistinen ihmiskäsitys perustuu tajunnallisuudelle, situationaalisuudelle (elämäntilanne) sekä kehollisuudelle. Näistä tajunnallisuus viittaa kokemuksellisuuteen ja korostaa merkityksiä sen ympärillä. Situationaalisuus puolestaan kuvaa ihmisen elämäntilannetta eli kokonaisuutta, jossa ihmisen koko todellisuus rakentuu. Kehollisuus

puolestaan viittaa ihmisen perustaan eli ruumiillisuuteen, joka tarkoittaa sitä, että ihminen on aineellisesti olemassa ja kokemukset vaativat kehon ollakseen kokemuksia (Perttula, 1995, s. 16-23M; Rauhala, 2014, s. 36–46). Ajattelen, että ihminen on kokonaisuus, eikä esimerkiksi pelkkä ruumiillinen olento. Koen, että ihminen rakentaa tietoisuudessaan itselleen todellisia kokemuksia, jotka rakentuvat ruumiin, ympäristön sekä tajunnan yhteistyönä.

Fenomenologialle kokemusten ymmärtäminen on välttämätöntä. Koska kokemus tapahtuu tajunnassamme, voi kokemukseen ja toisaalta kokemuksellisuuteen vaikuttaa monet asiat. Kukola (2018, s.43–44) erottaa kokemuksen ja kokemuksellisuuden niin, että kokemus on jotain koettua ja kokemuksellisuus puolestaan kyky kokea jotakin eli sitä, miten kokemus tapahtuu. Tökkärin (2018) mukaan fenomenologiassa kokemuksen tutkimus korostaa käsitettä elävä kokemus, jolla viitataan kokemuksen suhteellisuuteen eli siihen, että kokemus rakentuu monesta eri osatekijästä. Elävä kokemus on keskeinen termi kuvaamaan juuri sitä seikkaa, että tutkittavana ovat elävät, merkitykselliset, tajunnalliset kokemukset, jotka pitävät sisällään erilaisia ymmärryksiä ja todellisuuksia. Kokemusta tutkiessa on kuitenkin merkittävässä osassa ymmärrys siitä, ettemme voi perinpohjaisesti ymmärtää toisten ihmisten elävää kokemusta, sillä tällaista koettua tapahtumaa, tunnetta tai hetkeä on mahdotonta kuvata niin, että se vastaisi täysin tätä elävää kokemusta (s.67). Kuitenkin fenomenologisessa tutkimuksessa merkittävämpää on se, että sitä raamittava ihmiskäsitys kulkee osana tutkimusta (Perttula, 1995, s. 23–24).

Ei ole yhtä selittävää vastausta sille, mitä kokemus on, mutta fenomenologian kannalta mielekäästä on ymmärtää, miten ihminen kokee. Esimerkiksi Perttulan (1995) mukaan kokemukset ovat moniulotteisia kokonaisuuksia, joihin vaikuttaa niin Husserlin filosofia kuin Rauhalan (1988, s.193–196) ihmiskäsitys. Perttula (2005) myös käsitteellistää kokemusta ymmärryksen kautta, mikä tarkoittaa, että ihminen ymmärtää kokiessaan. Kokemuslaadut: tunne, intuitio, tieto ja usko toimivat reittinä ymmärrykseen. Tunne ilmenee ymmärryksenä, joka koskettaa ja elää nykyhetkessä ja muodostuu yleensä ilman välitöntä tietoisuutta. Intuitions puolestaan kuuluu itsetietoisuus ja kokemuksen tiedostaminen. Tieto on perusteltu ja rakennettu ymmärrys tietystä aiheesta, minkä avulla ihminen merkityksellistää kokemuksensa. Viimeisenä usko, joka ymmärryksenä ei perustu todistettavuuteen, mutta rakentuu uskomusten tai vakaumusten ympärille luoden merkityssuhteita ymmärrykselle ja kokemukselle. Ymmärtäminen on siis

kokonaisuudessaan kokemuksellinen tapahtuma, joka kuvaa kokemusten merkityksiä ihmiselle (s.120–132).

Ymmärrys ihmisestä tajunnallisena todellisuuksia rakentavana olentona auttaa tutkimusta keskittymään syvälliseen todellisuuksien sekä kokemusten kuvaamiseen. Miettisen ja kollegoiden (2010) mukaan fenomenologian tavoitteena on sekä ymmärtää kokemuksen luonnetta että sitä tapaa miten koemme ja näemme asiat todellisina. Tutkijan roolissa tämä tarkoittaa vetäytymistä ympäristön luomista olettamuksista, tietoisuudesta. Tutkijan tehtävä fenomenologisessa tutkimuksessa onkin asennoitua tutkittavaan ilmiöön uusin silmin ilman ennakko-oletuksia ja pyrkiä tutkimaan tutkittavan ilmiön rinnalla kokemuksia, mutta myös niiden avulla kuvata tutkittavaa ilmiötä. Tutkimuksessani tämä näyttäytyi samalla tavalla ennakko-oletuksista irtautumisena sekä haluna ymmärtää kokemuksia ja ilmiötä syvällisesti niin aineistoa kerätessä kuin sitä analysoidessa, jotta tutkimus saa fenomenologialle tyypillisen piirteensä.

Vaikka pyrkimyksenä onkin aina perimmäisen kokemuksen ja todellisuuden ilmenemisen tutkiminen, vaatii tutkimus aina tutkijalta tulkintoja, sillä emme voi lukea toistemme ajatuksia. Kuitenkin tavoitteena olisi pystyä kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä sellaisena kuin se on, joten erityisen tärkeää on omien ajatusten, arvojen ja oletusten sulkeminen pois, eli reduktio, jotta tutkittavasta ilmiöstä saadaan mahdollisimman todenmukainen kuvaus (Tökkäri, 2018, s. 66–68). Tässä tutkijan on pyrittävä suhtautumaan uusin silmin tutkittavaan ilmiöön. Tämän tarkoituksena on välittömän kokemuksen tavoittaminen, mikä mahdollistaa todellisten kokemusten tutkimisen (Perttula, 1995, s.10). Ensimmäisenä vaiheessa osana reduktiota on sulkeistaminen, jonka avulla tutkija tiedostaa omat ennakko-oletuksensa ja etsii itselleen tavan sulkea ne tutkimuksen ulkopuolelle. Toisena reduktiossa tutkija merkityksellistää kokemuksia niin, että kykenee jättämään niin sanotut toissijaiset kokemukset tutkimuksen ulkopuolelle. (Lehtomaa, 2005, s. 165–166)

Kuitenkaan täydellinen reduktio ei ole mahdollista, joten on tärkeää myös muistaa, että myös tutkijan oma kokemusmaailma osin vaikuttaa ilmiön tutkimiseen, vaikka sitä pyrittäisiinkin välttämään. Lisäksi todenmukaisuus luo myös ristiriidan tutkimuksen tekoon, sillä kokemusta tutkiessa emme voi olla varmoja absoluuttisesta totuudesta, mutta fenomenologisen

tutkimuksen tavoitteena ei olekaan kuvata totuutta itseään, vaan nimenomaan koettua totuutta. (Tökkäri, 2018, s. 66–68) Lisäksi myös merkityksellistäminen on osittain tutkijan vaikuttamista kokemuksiin, mikä kuvaa myös sitä, ettei tutkijana pystytä täydelliseen kokemuksen todenmukaisuuden ja ytimen löytämiseen. Merkityksellistä tässä on kuitenkin tutkijana tiedostaa omat asenteet, arvot ja ennako-oletukset. Lehtomaa (2005) kehottaakin, että omia asenteita voisi kirjoittaa ylös tutkimuksen aikana, mikä voisi helpottaa niistä irtautumista.

Fenomenologinen tutkimus on ikään kuin kysymysten jatkumo. Siinä etsitään vastauksia muun muassa siihen, miten kokemukset vaikuttavat toisiinsa, ovatko ne kuviteltuja vai havaittuja ja toisaalta, miten tavat ilmentää kokemusta vaikuttavat toisiinsa. Lisäksi tutkimus pohtii kysymyksiä esimerkiksi ruumiillisuudesta, minän suhdetta maailmaan sekä siitä, mikä vaikutus ympäristöllä ja toisilla ihmisillä on omaan kokemuksellisuuteen (Miettinen ym., 2010, s. 14; Laine, 2018). Fenomenologisessa tutkimuksessa ei siis ole yhtä tiettyä oikeata tapaa, vaan tärkeintä on filosofinen asennoituminen tutkimuksen tekoon ja ymmärrys siitä, että jokainen kokee maailman omalla tavallaan ja toisaalta myös syvälinen kokemuksen ymmärtäminen. Suorsa (2017) nostaa esille artikkelissaan, miten ymmärtämällä ihmisen luonnetta fenomenologisella otteella sekä toisaalta ymmärtämällä kokemukset tietoisuuden osana, voidaan ymmärtää paremmin tiedon luomista sekä toisaalta löytää parempia tapoja tehdä tutkimusta.

Tähän liittyen fenomenologisen tutkimuksen kannalta elävän kokemuksen käsite on siis merkittävässä osassa, ellei jopa tärkeimmässä, sillä loppujen lopuksi tutkimuksessa tavoitellaan perimmäistä ihmisen kokemusta (Perttula, 2009; Tökkäri, 2018, s.67). Myös Huhtinen ja Tuominen (2020) painottavat sitä, että fenomenologinen tutkimus tavoittelee pääsyä sisälle kokemusmaailmoihin eli kokemustodellisuuksiin. Tavoitteena on kuvata ilmiötä, eli tässä tutkimuksessa auktoriteettia opettajien kokemana heidän arjessaan niin, kuin he asian kokevat. Tutkimukseni kuten fenomenologinen tutkimus ylipäätään keskittyy siihen, että pyrin tutkimuksen avulla löytämään uusia näkökulmia auktoriteettitutkimuksen kentälle (Juuti & Puusa, 2020). Tarkoituksena ei ole siis keksiä pyörää uudelleen, vaan antaa tutkitulle ilmiölle eli auktoriteetille uusia näkökulmia kokemusten avulla.

Tällaisen kokemuksen tutkimuksen tavoitteena onkin tutkia muun muassa sitä, millaisia merkityssuhteita ihmisten kokemusten ympärille on rakentunut. Tutkimuksessani tämä näyttäytyi niin, että pyrin kokemusta tutkiessa ymmärtämään myös ihmisten koettua todellisuutta kokonaisuutena eli äskeisessäkin luvussa avattuna elävänä kokemuksena. Tällä tavoin pyrin saamaan uusia tutkimustuloksia auktoriteetista ilmiönä ja löytämään syvällistä ymmärrystä toimivasta auktoriteetista, kuitenkin säilyttäen kokemukset sellaisenaan. Tässä tutkimuksessa fenomenologisella menetelmällä pyrin löytämään vastauksia esimerkiksi siihen, mitä kokemus toimivasta auktoriteetista pitää sisällään, millaisia merkityssuhteita sen ympärille rakentuu ja mikä mahdollisesti horjuttaa tätä kokemusta.

### **4.3 Tutkimusjoukko ja teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä**

Koska päätutkimuskysymykseni kuuluu ”miten opettajat kokevat rakentavansa ja säilyttävänsä toimivan auktoriteetin”, täytyi minun pohtia sitä, millä tavoin saisin mahdollisimman kattavia vastauksia rakentamaan aineistoa analyysiä varten. Loppujen lopuksi valitsin tutkimusmenetelmäksi teemahaastattelun ja tutkimusjoukoksi valitsin joukon opettajia, joilla on niin sanotusti ”hommat hanskassa” eli he ovat luoneet hyvän ja tukevan ”toimivan” auktoriteettisuhteen, joka toimii erilaisissa ryhmissä. Tällä tavoin koin, että saisin mahdollisimman kattavia vastauksia muun muassa siihen, mitkä asiat tukevat toimivan auktoriteetin rakentumista, millä tavalla valtaa käytetään ja toisaalta mitkä asiat voivat haastaa auktoriteettia.

Keräsin aineiston tutkimukseeni teemahaastattelulla. Teemahaastattelu antaa toisaalta mahdollisuuden tukeutua jonkinlaiseen kysymysrunkoon, mutta kuitenkin mahdollistaa myös tilanteenmukaisen etenemisen (Naz ym., 2022, s.46–47). Teemahaastattelua kuvataan myös nimellä puolistrukturoitu haastattelu, joka kuvaa juuri sitä, että teemahaastattelussa on ennalta päätetty runko, mutta ei niinkään tarkkoja kysymyksiä, vaan se antaa haastattelutilanteelle mahdollisuuden elää. Lisäksi teemahaastattelu perustuu tutkijan aiempaan tietoon, jonka perusteella haastattelurunko rakennetaan. (Palonen & Kylmä, 2022, s. 281–286)

Tutkimuksessani teemahaastattelu alkoi siis rakentumaan jo teoriatietoon tutustuessani. Tein kirjallisuuskatsausta auktoriteetin teoriasta ja rakensin kattavan teoriapohjan tutkimukseni perustaksi. Tällä tavalla koin, että pystyin luomaan tutkimusta tukevan tietopohjan itselleni sekä tutkimustani varten, jotta voin myöhemmin rakentaa haastattelurungon, joka perustuu aiempaan tietoon, mutta toisaalta myös noudattaa fenomenologista periaatetta ja avoimuutta sekä teemahaastattelun piirteitä. Tavoitteenani oli siis luoda sellainen runko, joka pitäytyy tutkimuskysymyksiä tukevissa teemoissa, mutta antaa myös mahdollisuuden sille, että opettajien kokemukset voivat nousta esille haastattelussa juuri sellaisena, kuin he itse ovat asiat kokeneet.

Haastattelurungon olen rakentanut teoriaan perustuen. Kuten Naz ja kollegat (2022) korostavat, hyvä teoriaperustainen runko rakentuu pääteemakysymyksistä sekä jatkokysymyksistä. Pääteemakysymykset auttavat avaamaan haastateltavalle tutkimuksen aihetta ja jatkokysymykset puolestaan tarkentamaan haastattelu syvällisemmin tutkimuksen aiheeseen (s.47). Muutaman haastattelun kohdalla jouduin poikkeamaan rungosta, sillä myöhemmin käsiteltävä asia saattoi nousta esille esimerkiksi haastattelun alussa, joten sovelsin runkoa haastattelutilanteissa. Haastattelun pääteemoina olivat seuraavat teemat: kokemus toimivasta auktoriteetista, kokemukset auktoriteetin rakentumisesta, vuorovaikutus, valta sekä auktoriteetin säilyttäminen ja haasteet. Näiden alle kirjasin ylös muutamia kysymyksiä, joita haluan ehdottomasti kysyä, mutta muutoin haastattelut olivat hyvin eläviä, enkä välttämättä kysynyt kaikkia kirjaamiani kysymyksiä, sillä haastateltavat vastasivat niihin osana muita kysymyksiä.

Tutkimukseeni osallistujista suurin osa oli opettanut pääasiallisesta ala-asteikäisiä oppilaita. Tutkimukseen osallistujista kolme olivat opettaneet tai opettavat haastatteluhetkellä yläkouluissa joko pääasiallisesti tai eri ryhmissä vaihdellen. Osa tutkimukseen osallistujista toimi myös apulaisrehtorin virassa opetustyön ohella. Opetuskokemus tutkimukseen osallistujilla vaihteli muutamista vuosista kymmeneen vuosiin. Tutkimukseeni osallistui lopulta seitsemän opettajaa. Jätin tutkimuksen ulkopuolelle maantieteellisen sijainnin, sillä sijainnin sijaan merkityksellisempää oli löytää haastateltavaksi opettajia, jotka kokevat auktoriteettinsa toimivaksi. Tutkimusjoukon keräsin omia suhteita hyödyntämällä sekä luokanopettajien Facebook -ryhmän kautta ja tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Tein tutkittaville selväksi, että haastattelut tallennetaan ja niitä käytetään aineistona, mutta ne poistetaan opinnäytetyön valmistuttua. Raportoinnissa tuon esille myös aineistolainauksia, jotka olen nimennyt *H1-H7*.

#### 4.4 Aineiston analyysi – Fenomenologinen analyysi

Aineiston analyysi on toteutettu Perttulan fenomenologiseen analyysiin perustuen. Analyysin tavoitteena on saada kattava kuva opettajien kokemuksista ja muodostaa näin merkitysyksiköitä, jotka kuvaavat elävää kokemusta ja sitä, mistä nämä kokemukset muodostuvat. Analyysin tavoitteena on tuoda kokemukset osaksi auktoriteetti-ilmiötä niin, että analyysi pitää mahdollisimman tiukasti mukana kokemuksellisuuden (Perttula, 1995, s.64–78). Tutkimuksessani analyysi on toteutettu syvällisesti aineistoon perehtymällä sekä kuljettamalla mukana Perttulan mallia läpi analyysin.

Tutkimusaineistona toimi haastatteluin kerätty ja litteroitu aineisto. Perttulan (1995) fenomenologinen analyysi perustuu Giorgin fenomenologiseen analyysiin, jota Perttula on myöhemmin soveltanut omassa lisensiaatin työssään luoden näin oman metodinsa fenomenologiseen analyysiin. Analyysi on jaettu yhteensä neljääntoista eri vaiheeseen, jotka yhdessä antavat tutkijalle selkeän kuvan tutkittavasta ilmiöstä niin, että kokemukset säilyvät mahdollisimman puhtaina läpi tutkimuksen. Omaa tutkimustani varten perehdyin huolellisesti fenomenologiseen malliin, mutta päädyin hieman soveltamaan sitä omaan tutkimukseeni yhdistämällä joitain vaiheita. Avaan seuraavissa kahdessa luvussa vaiheittain, miten olen muodostanut yksilökohtaisen sekä myöhemmin yleisen merkitysverkoston.

##### 4.4.1 Yksilökohtainen merkitysverkosto

Yksilökohtaista merkitysverkostoa muodostaessa päädyin ratkaisuun, jossa yhdistin kaksi Perttulan (1995) fenomenologisen analyysin vaihetta helpottaakseni sekä jäsentääkseni omaa työskentelyä, sillä se tuntui itselleni sopivammalta vaihtoehdolta, kuin mallin täsmällinen noudattaminen. Yhdistin analyysin vaiheet kolme ja neljä (ks. kuvio 1) helpottaakseni omaa ajattelua, ja avaan tätä tarkemmin kuvatessani vaihetta kolme. Muutoin pyrin noudattamaan tarkasti Perttulan analyysin vaiheita, jotta saisin mahdollisimman tarkan kokemuksellisen kuvauksen. Kuvaan alle kuviolla (kuvio 1) soveltamani analyysin vaiheet numeroittain, johon merkiten, mitkä kaksi vaihetta olen yhdistänyt samanaikaisiksi.

*Kuvio 1. Yksilökohtaisen merkitysverkoston sovellus*



Analyysin **ensimmäinen** vaihe oli kokonaiskäsityksen muodostaminen ja sulkeistaminen (Perttula, 1995, s.119): Ensimmäinen vaihe alkoi aineistoon huolellisella tutustumisella sekä omien ennakko-oletusten sulkeistamisella (Perttula, 1995, s. 119). Litteroin aineiston Microsoft Wordin litterointi -työkalulla, joka jätti tekstiin erinäisiä kirjoitusvirheitä. Samalla kun korjailin virheitä, tutustuin huolellisesti aineistoon ja sen sisältöön. Tämän jälkeen luin myös aineiston läpi haastattelu kerrallaan useaan kertaan. Päädyin pitämään haastattelut omina Word -tiedostoinaan, sillä koin, että analyysin ensimmäiset vaiheet on helpoin toteuttaa erillisinä tiedostoina. Luin aineistoa avoimesti niin, että pyrin lukiessa olemaan tekemättä ylimääräisiä tulkintoja, jotka voisivat haitata myöhempää tutkimuksen tekemistä.

**Toisena** vaiheena muodostin sisältöalueet (Perttula, 1995, s.121–125): Aineistoon tutustumisen jälkeen Perttulan (1995, s. 121–125) metodissa tuli muodostaa sisältöalueet saadusta litteroidusta aineistosta. Kuitenkin oman tutkimukseni kannalta koin helpommaksi yhdistää vaiheet kaksi ja kolme niin, että muodostin suurpiirteiset sisältöalueet aineistoon tutustuessa, mutta vahvistin ne Koiviston (2003, s. 44–45) tavoin tarkemmin yhtä aikaa merkitysyksiköiden muodostamisen kanssa. Sisältöalueet pysyivät suurpiirteisesti samanlaisina, mutta myöhemmässä vaiheessa selkeytin osaa niistä. Sisältöalueiksi lopulta loin seitsemän sisältöaluetta: 1) Auktoriteetti koettuna opettajuutena 2) Auktoriteetti turvan ja rajojen kokemuksena 3) Vuorovaikutuksen merkitykset auktoriteetin kokemuksessa 4) opettajan kokemukset ongelmatilanteista ja sen

merkitykset auktoriteetin kokemukselle 5) Auktoriteetti arjen sujuvuuden kokemuksena 6) Valan kokeminen osana opettajuutta 7) varmuuden merkitykset auktoriteetin kokemuksessa

**Kolmantena** vaiheena tehtävänä oli muodostaa merkitysyksiköt sekä muuntaa ne tutkijan kielelle: (Perttula, 1995, s. 122-124): Kolmannessa vaiheessa tutkijan tehtävänä on muodostaa merkitysyksiköt, mutta tähän vaiheeseen yhdistin myös vaiheen neljä, jossa yksiköt muokataan tutkijan kielelle. Merkitysyksiköt muodostin lukemalla aineistoa ja merkitsemällä tiedostoon aina paikan, jossa mielestäni kokemuksen merkitys vaihtui. Käytin tähän aluksi paljon aikaa, mutta kuten myös Perttula (1995, s. 122) mainitsee, ei tähän vaiheeseen tulisi käyttää liikaa aikaa, vaikka merkitysyksiköt ovatkin tärkeä osa analyysin edistämistä. Lopulta päädyin ratkaisuun merkitä merkitysyksiköiden vaihdoksen suoraan haastattelutiedostoon, johon tässä vaiheessa **yhdistin myös seuraavan vaiheen** merkitysyksiköiden muuntamisen tutkijan kielelle. Tutkijan kielelle muuntamisessa pyrin muuntamaan kokemuksen niin, ettei kokemus itsessään muunnu tekstiä auki kirjoittaessa. Esitän seuraavaksi esimerkin merkitysyksiköiden muodostamisesta sekä tutkijan kielelle muuntamisesta (taulukko 1).

Taulukko 1. Merkitysyksiköiden muuntaminen

| <i>H3 – osallistujan puheenvuoro</i>   | Muunnos tutkijan kielelle   |
|--|---|
| <i>”Joo no tota mun mielestä se lähtee niin kun siitä miten mä olen tavallaan niinku fyysisesti tai niin kuin kinesteettisesti siinä lasten edessä...</i>  | HÄN KOKEE FYYSISEN OLEMUKSEN VAIKUTTAVAN LÄSNÄOLOON LAPSI-RYHMÄN EDESSÄ           |
| <i>...Niin se lähtee siitä mun hahmostani jo liikkeelle eli siitä että mä oon rauhallinen, levollinen, läsnä oleva.</i>  | HÄNEN OLEMUKSENSA RAKENTUU RAUHALLISUUDESTA, LEVOLLISUUDESTA JA LÄSNÄOLOSTA       |
| <i>Ja jos mä esimerkiksi otan uuden luokan tai kun saan uuden luokan tai ryhmän niin mä aloitan sen aina sillä tavalla, että mä olen hiljaa kun mä menen siihen ryhmän eteen eli en ensimmäiseksi sano että no niin no niin ollaanpas hiljaa nyt tai jotain niinku tän tyyppistä tai yritän niin kun aloittaa...</i> | HÄN ALOITTAU UUDEN LUOKAN KANSSA HILJENTYMÄLLÄ ILMAN LASTEN PUHEEN OHJAAMISTA     |
| <i>... vaan mä odotan että ne huomaa että ahaa tossa on nyt tommonen tyyppi, että se varmaan niinku olisi nyt sanomassa jotain ja tota sitten ...</i>  | HÄN ODOTTAA, ETTÄ LAPSET HAVAITSEVAT HÄNEN LÄSNÄOLONSA ENNEN KUIN HÄN ALKAA PUHUA |
| <i>puhun mahdollisimman vähän ja selkeästi...</i>  | HÄN PUHUU MAHDOLLISIMMAN VÄHÄN JA SELKEÄSTI                                       |

|   |   |
|---|---|
| <i>...ja sitten kun tulee tilanteita häiriökäyttäytymistä häslinkiä, niin mä pyrin siinäkin niin kun vähän niin kun ensin patsastelemaan silleen että mä en niinku suin päin reagoi.”</i> | HÄIRIÖTILANTEISSA HÄN PYRKII HAVAINNOIMAAN TILANNETTA ENNEN VÄLITÖNTÄ REAGOINTIA TILANTEESEEN |
|---|---|

Haastatteluiden välillä oli suuria eroavaisuuksia siinä, kuinka paljon merkitysyksiköitä nousi esille aineistosta, sillä osa osallistujista sisällytti kokemuksiinsa pitkiä kuvauksia tapahtumista, jotka pidin itsessään yhtenä merkitysyksikkönä. Toisaalta äskeinen haastattelun osa kuvaa hyvin sitä, miten moneen kokemukselliseen merkitysyksikköön osa voidaan tarvittaessa jakaa (Perttula, 1995, s.122). Kokemuksen vaihdoksella eli uuden merkitysyksikön alkaessa pyrin tunnistamaan aineistosta sellaisia muutoksia, jotka kuvaavat koetun tai eletyn kokemuksen erilaisia merkityksiä. Äskeisen esimerkin puheenuoron: ”*Joo no tota mun mielestä se lähtee niin kun siitä miten mä olen tavallaan niinku fyysisesti tai niin kuin kinesteettisesti siinä lasten edessä. Niin se lähtee siitä mun hahmostani jo liikkeelle eli siitä että mä oon rauhallinen, levollinen, läsnä oleva*”, päädyin jakamaan kahteen merkitysyksikköön, sillä alussa haastateltava tunnistaa itsensä kehollisena luokan edessä, jonka jälkeen hän kuvaa millä tavalla tämä kehollinen läsnäolo ilmenee.

**Neljäntenä** vaiheena oli merkitysyksiköiden sijoittaminen sisältöalueisiin (Perttula, 1995, s.125–127): Tehtävänä oli sijoittaa muodostamani merkitysyksiköt muodostamiini sisältöalueisiin. Tässä vaiheessa jouduin tekemään tietoisia ratkaisuja siitä, mihin sisältöalueeseen mikäkin merkitysyksikkö sijoitetaan, sillä osan olisi voinut sijoittaa useampaan sisältöalueeseen. Tällaisia merkitysyksiköitä olivat muun muassa sellaiset, jotka kuvasivat esimerkiksi sekä vuorovaikutuksellista toimimista sekä ongelmatilanteessa toimimista. Tässä esimerkissä (lainaus alla) haastateltava kuvaa vuorovaikutustaan oppilaiden kanssa ongelmatilanteessa, mutta koska merkitysyksikkö tuo esille nimenomaan opettajan toimintaa ongelmatilanteissa, päätin sijoittaa tämän sisältöalueeseen ”opettajan kokemukset ongelmatilanteista ja sen merkitykset auktoriteetin kokemukselle”.

*H4”Tai jotenkin että mä käytän sitä, että lapsi ymmärtää tai nuori ymmärtää, että no niin että tuo on aikuinen joka tuossa nyt puhuu, eikä se ole mikään diktaattori, että niin silleen että että nyt aikuisena mun täytyy sanoa näin, että nyt nyt tässä mennään niinku tosi ikävä ikävään suuntaan tai jotenkin.* (ONGELMATILANTEISSA HÄN PYRKII SAAMAAN LAPSET

YMMÄRTÄMÄÄN AIKUISEN VASTUURÖÖLIN JA SYYN MIKSI JOUTUU PUHUTTELEMAAN)”

**Viidentenä** vaiheena oli yksilökohtaisen merkitysverkoston luominen sisältöalueittain (Perttula, 1995, s.135–136): Tässä vaiheessa loin sisältöalueittain kertomukset muodostaminen merkitysyksiköiden perusteella. Pysin mahdollisimman hyvin säilyttämään koetut kokemukset sekä merkitykset osana sisältöalueittaisia merkitysverkostoja, jotta kokemukset pysyisivät elettyinä kokemuksina. Tässä vaiheessa tein vielä pieniä muutoksia sisältöalueittaiseen jakamiseen, sillä koin sisältöalueita läpikäydessä joidenkin yksiköiden sijoittuvan toiseen sisältöalueeseen. Käytännössä tämän vaiheen tehtävänä on sanoittaa kertomuksellisesti haastateltavien kokemukset niin, että kokemukset kuitenkin säilyvät kertomuksissa.

**Viimeisessä** yksilökohtaisen merkitysverkoston luomisen vaiheessa tarkoituksena oli tuoda luodut sisältöalueet yhteen toistensa kanssa: tiivistetyn yksilökohtaisen merkitysverkoston luominen (Perttula, 1995, s.137–158). Tutkin sisältöalueita ja niiden merkityksiä ja päädyin lopulta ratkaisuun tiivistää merkitysverkostot yhden isomman sisältöalueen alle: ”Auktoriteetti koettuna opettajuutena”. Sisältöalueiden perusteella koin, että jokainen niistä kuvaa opettajan työtä ja opettajuutta, joten olisi selkeintä luoda yksi yhtenäinen merkitysverkosto, joka kattaa samalla kaikki luomani sisältöalueet. Esitän seuraavaksi yhden luomani yksilökohtaisen merkitysverkoston.

#### H7 Auktoriteetti koettuna opettajuutena

*Hän kokee olevansa hyvä auktoriteetti. Hän kokee huomaavansa muista omaavatko he auktoriteettia. Hänen auktoriteettinsa ilmenee oppilaiden positiivisena palautteena ja hyvänä työrauhana. Hän kokee itsensä opettajajohtoisena opettajana, joka voi harkitusti olla joustava. Hän näkee itsensä jonkinlaisena johtajana liittyen ohjeiden ja sääntöjen antamiseen, mutta ei koe olevansa yksinjohtaja. Hän kokee johtajan roolin kuuluvan opettajan ammattiin, vaikka se olisi epämieluisaa. Hän tuli tietoiseksi auktoriteetistaan tilanteessa, jossa uusi ryhmä nosti esiin pelottelua muilta kollegoilta, mutta vuorovaikutus ryhmän kanssa rakentuikin sujuvaksi. Hänen täytyy joskus korotta ääntä. Hän kokee tehtävänä ohjeiden antamisen ja epätoivotun käytöksen korjaamisen. Hänen auktoriteettinsa helpottaa omaa työtä.*

*Hän kokee, että oma linja on tehtävä selkeäksi oppilaille ja siinä on pitäydyttävä. Hän pitäytyy omassa linjassaan ja tekee sen oppilailleen selväksi kuitenkin kollegoiden toimintaan puuttumatta. Hän toteuttaa myös seuraamukset osana epätoivottua käytöstä. Hän kokee, että hyvä auktoriteetti tukee työrauhan ylläpitoa. Hän kokee auktoriteetin tärkeäksi etenkin uuden ryhmän kanssa. Hän huomaa toimivan auktoriteetin näkyvän arjen sujuvuutena sekä hyvänä palautteena niin oppilailta kuin huoltajilta. Hän kokee auktoriteetin perustuvan hyvään vuorovaikutukseen. Hän kokee auktoriteetin ylläpitämisen helpommaksi silloin, kun on alussa ansainnut hyvän aseman. Ylläpito vaatii häneltä omassa linjassa pysymistä. Hän kokee, että auktoriteetin säilyttäminen vaatii aikaa, toistoja, selkeyttä sekä uskallusta vaatia oppilailta. Hän näkee auktoriteetin horjumisen mahdolliseksi, mutta kannustaa sen ylläpitoon. Hän ei koe, että auktoriteetti voisi hävitä kokonaan, vaikka se voisi osan silmissä laskea esimerkiksi epäjohtonmukaisen toiminnan vuoksi. Hänelle on haastavaa ajatella, että hänen auktoriteettinsa voisi horjua.*

*Hän kokee rajat osaksi rakkautta ja kasvattamista. Hän tietää, että osalla nuorista on vaikeaa kotona. Hän haluaa omalla toiminnallaan osoittaa välittämistä ja turvallisuutta. Hän haluaa tukea rajojen asettamisella työelämävalmiuksia. Hän kommunikoi rajoistaan ja rajojen ylittämisestä oppilaiden kanssa. Keskustelu auttaa, jotta oppilaat tietävät, milloin raja ylittyy ja mitä seuraamuksia tulee. Hän kokee luottamuksen tärkeäksi osaksi auktoriteettia. Hänelle on tärkeää, että oppilaat voivat kertoa hänelle asioista. Tämä näkyy oppilaiden luottamisena häneen. Hän odottaa oppilailtaan luottamuksen osoittamista ja korostaa sen vastavuoroisuutta. Luottamuksen pettäminen ja sen palauttaminen voi viedä aikaa. Hän on huomannut, ettei oppilas luota häneen edellisen opettajan takia ja rakentaa luottamusta pikkuhiljaa. Hän kokee molemminpuolisen kunnioituksen kehystävän opettajan auktoriteettiasemaa. Hän kokee, että auktoriteetti tulee ansaita ja sen rakentaminen vie aikaa. Hän aloittaa oman auktoriteetin rakentamisen yhteisten sääntöjen ja toimintatapojen läpikäynnillä. Hän rakentaa vuorovaikutussuhdetta yhdessä oppilaiden kanssa.*

*Hän kokee, että jokainen lapsi tarvitsee ohjeita. Luokassa voi olla myös mahdollisuuksia itsenäiseen toimintaan. Oppilaat saavat vaikuttaa, mutta asiat tehdään opettajan ehdoilla. Hän haluaa antaa mahdollisuuden osallistua päätöksiin rajatusti. Hän määrittää itse perussäännöt, mutta mieltävät myös yhteiset luokan pelisäännöt omassa luokassa. Hän kokee yhteiset säännöt tärkeäksi. Hän kokee, että vaikuttaminen lisää luottamusta ja on joillekin tärkeä osa koulua. Vaikuttaa voi myös oppilaskunnassa. Hän on huomannut, että lapset kaipaavat ohjeita ja rutiineja. Hän kokee, ettei kannata olla liian mukava opettaja esimerkiksi periksi antamalla. Hänelle on tärkeää tulla toimeen hyvin oppilaiden kanssa. Hän on kokenut haastavaksi oppilaan liiallisen kiintymisen ja kokee parhaaksi tehdä etäisyyttä johtuen oppilaan ja opettajan eri rooleista. Hänelle etäisyyden tekeminen on haastavaa, sillä ei halua loukata oppilasta. Hän korostaa eroa oppilaan ja opettajan välillä, sillä opettaja on töissä eikä oppilaan kaverina.*

*Hän on huomannut oppilaiden yrittävän astua hänen varpailleen, jos muut opettajat antavat vapauksia. Hän kokee ajoittain haastavaksi yläkoululaisten käytöksen ja oman linjan pitämisen, mutta ei silti poikkeakaan niistä. Hän antaa oppilaille ennen seuraamuksia mahdollisuuden korjata omaa käytöstään. Tarpeen tullen hän selvittää ongelmatilanteet kaksin luokan ulkopuolella. Hän kokee oman linjan pitämisen tärkeäksi, vaikka se ei olisikaan hetkellisesti paras ratkaisu. Hän ei halua näyttää heikkouksia oppilaille poikkeamalla linjasta, vaan kohtaa haastavat tilanteet itsevarmasti. Hän osaa myös pelata aikaa tilanteille, joihin hänellä ei ole välitöntä ratkaisua ja saa näin aikaa reagoida tilanteeseen hyvin. Hän kokee, että kokemus helpottaa haastavia tilanteita. Hän kokee ensimmäiset vuodet hankalimmiksi ja painottaa kokemuksen merkitystä. Hän koki uudessa koulussa aloittamisen epävarmuutena. Hän kokee kokemuksen ja oppilaisiin ja ympäristöön tutustuminen toi varmuutta. Hän kokee työkokemuksen auttavan auktoriteettinsa ja varmuuden rakentumisessa. Tuttu ympäristö varmistaa auktoriteettia. Hän painottaa työkokemuksessa nimenomaan työssä tapahtuvaa kokemusta, vaikka tieto voi myös auttaa.*

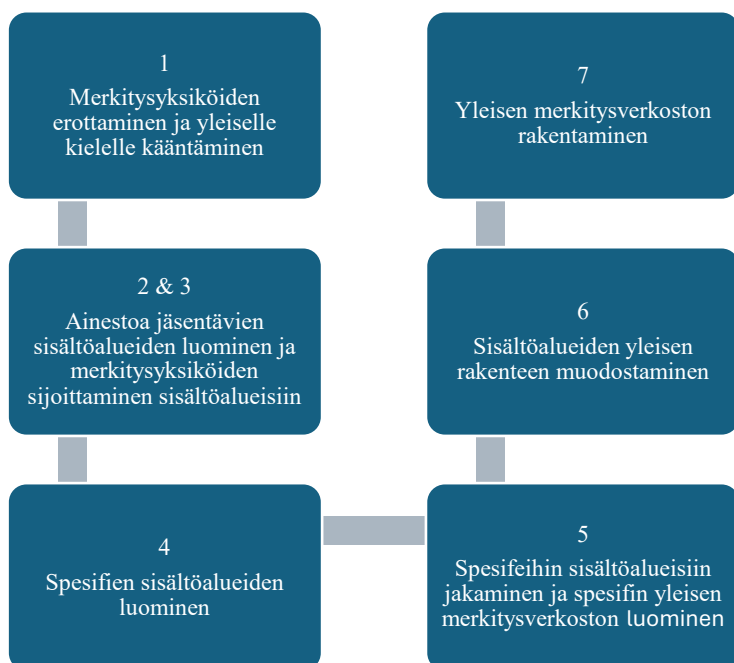
*Hän ymmärtää, että hänellä on myös ammatillisia velvoitteita sekä sen tuomaa valtaa. Hän näkee opettajan olevan oppilasta ylempänä johtuen auktoriteetista ja vallasta. Hän ei halua korostaa korkeampaa asemaa. Hän kokee käyttävänsä valtaa päivittäin. Hän korostaa, miten opettajan ammatti rajaa vallan käyttämistä. Hän kokee, että hänellä itsellään on päätösvaltaa luokassa sekä valtaa vaikutta tunnin kulkuun sekä arviointeihin. Hän näkee vallan myös osana riittatilanteiden selvittämistä. Hän ei koe, että voisi käyttää valtaa liikaa. Hän korostaa arviointivallan suurta roolia, sillä siinä vaikutetaan oppilaan jatkumahdollisuuksiin. Hän huomasi vallan roolin näkyvän hylättyä arvosanaa antaessa. Hän ei koe valtaa osaksi auktoriteettia, mutta ymmärtää, että auktoriteettiaseman väärinkäyttö voi olla myös väärinkäytettyä valtaa. Hän kokee auktoriteetin suhteena ja vallan vaikutusvälineenä.*

Muodostin jokaisesta haastattelusta samanlaiset yksilöllisen merkitysverkostot. Vaikka moni merkitysverkostoista sisältääkin jonkin verran toistoa, päädyin kuitenkin vielä tässä vaiheessa pitämään ne mukana merkitysverkostossa, enkä rajaamaan niitä liian tiukasti. Koska tutkimukseeni osallistujia oli vain seitsemän, koin tärkeäksi, että säilytän mukana mahdollisimman pitkälle yksilölliset kokemukset, vaikka ne toistaisivatkin itseään. Halusin tällä varmistaa sen, että mitään tärkeää ei jää huomaamatta. Lopulta toisto rajautui pois yleistä merkitysverkostoa laatiessa, jonka prosessia avaan seuraavassa luvussa.

#### 4.4.2 Yleinen merkitysverkosto

Yleisen merkitysverkoston luominen tapahtuu lähes samalla tavalla, kuin yksilökohtaisen merkitysverkoston analyysi. Tässä vaiheessa analyysiä kuitenkin keskitytään sulkemaan yksilökohtaisuus ulkopuolelle ja korostetaan yleisiä kokemuksia ja merkityksiä, jotka nousevat esille yksilökohtaisesta merkitysverkostosta (Perttula, 1995, s.154–156). Yleisen merkitysverkoston luominen ei kuitenkaan tarkoita yksilöllisyyden poistamista tutkimuksesta kokonaan, sillä myös yksilölliset kokemukset ovat tutkimuksen kannalta rikasta tietoa. Esitän seuraavaksi samalla tavalla vaiheittain toteuttamani sovelluksen yleisen merkitysverkoston luomisesta. Kuvaa alla kuviolla (kuvio 2), miten olen soveltanut Perttulan mallia.

*Kuvio 2. Yleisen merkitysverkoston sovellus*



**Ensimmäisenä** vaiheena oli merkitysyksiköiden erottaminen ja yleiselle kielelle kääntäminen (Perttula, 1995, s.154): Ensimmäinen vaihe on toteutettu lähes samalla tavalla yksilökohtaisen merkitysverkoston vaiheen kolme kanssa. Jaoin kirjoittamani yksilökohtaiset merkitysverkostot merkitysyksiköihin ja muunsin ne kielelle, joka erottaa merkitykset yksilökohtaisesta kokemuksesta. Tässä vaiheessa myös tiivistin merkitysyksiköitä, jos koin, että ne selkeästi liittyvät toisiinsa. Alla esitän, miten olen yhdistänyt kaksi merkitysyksikköä, kuitenkin merkitystä poistamatta.

*H4”Hän kokee auktoriteettikäsitteen liian voimakkaana, vaikka ymmärtää, mihin auktoriteetilla viitataan. Hän toivoo tilalle jotain muuta termiä ja ehdottaa ryhmänhallinnan käsitettä. (AUKTORITEETTI SANAN KOKEMUS VOIMAKKAANA HUOLIMATTA TEOREETTISEN KÄSITTEEN YMMÄRRYKSESTÄ. TOIVOMUS RYHMÄNHALLINNASTA KÄSITTEEN TILALLE)”*

**Toisena** vaiheena oli luoda ainestoa jäsentävät sisältöalueet sekä sijoittaa merkitysyksiköt sisältöalueisiin (Perttula, 1995, s.156–164): Tässä vaiheessa yhdistin jälleen vaiheet kaksi ja kolme sujuvoittaakseni analyysiprosessia. Tässä vaiheessa perehdyin jälleen aineistoon ja muodostin aineistoa kuvaavat sisältöalueet. Pidin mielessäni aiemman ”auktoriteetti koettuna opettajuutena” sisältöalueen ja muodostin mahdollisimman laajat aineistoa kuvaavat sisältöalueet, johon opettajuuden merkitykset sisältyvät. Sisältöalueiksi muodostin: a) asemaan liittyvät kokemukset ja niiden merkitykset, b) vuorovaikutus turvaa, rajoja ja luotettavaa ohjausta mahdollistavana kokemuksena, c) vallan koetut merkitykset, d) ongelmatilanteiden koetut merkitykset ja e) opettajakokemuksen merkitykset. Viimeisenä päätin vielä lisätä kuudenneksi sisältöalueeksi f) auktoriteetin luonteen merkitykset, sillä aineistosta nousi esille selvästi kokemuksia auktoriteetin luonteesta, jotka erosivat selkeästi muista sisältöalueista.

Sijoitin luomani merkitysyksikköjen muunnokset näihin sisältöalueisiin samalla tavalla kuin yksilökohtaisessa merkitysverkostossa, mutta erona on kaikkien merkitysverkostojen yhdistäminen sisältöalueisiin. Merkitsin kuitenkin liittämäni yksiköt värikoodein sisältöalueisiin, jotta näen helposti ja konkreettisesti haastattelukohtaisen vaihtuvuuden ja voin hyödyntää tietoa myöhemmässä pohdinnassa. Sisältöalueet ovat linjassa yksilökohtaisten sisältöalueiden kanssa, mutta pienin muutoksin. Koin tarpeelliseksi luoda tässä vaiheessa laajempia sisältöalueita, jotka kattavat useampia merkityksiä.

**Kolmantena** vaiheena oli spesifien sisältöalueiden luominen (Perttula, 1995, s.164): Tässä vaiheessa jaoin aineiston perusteella sisältöalueet yksityiskohtaisimmiksi kuvauksiksi sisältöalueista. Ennen varsinaisia tuloksia huomioni kiinnittyi jo tässä vaiheessa vuorovaikutus -sisältöalueen laajuuteen, ja pohdin sen merkitystä tutkimuksen kannalta. Kuitenkin tulin päätökseen, jossa päädyin pitämään sisältöalueen kokonaisuena spesifit sisältöalueet sisältäen, sillä kaikki

spesifit sisältöalueet sisältyvät vuorovaikutuksen alle. Lisäksi johtuen suppeasta aineisosta (vrt. Perttulan väitöskirja-aineiston 26 haastattelua), oli tutkimuksessa mahdollisuus hajottaa aineisto pienempiin merkitysyksiköihin, joka mahdollistaa intentionaalisuuden kokemuksellisen säilyttämisen paremmin, kuin laajassa aineistossa. Tämä puolestaan mahdollisti merkitysrakenteen tarkemman jakamisen, jossa kokonaismerkitys kuitenkin säilyy ja merkitysten väliset suhteet olivat helpompi selkeyttää. Kuvaan alle muodostamani spesifit sisältöalueet kuviolla (Kuvio 3)

*Kuvio 3. Spesifit sisältöalueet*

|   |   |
|---|---|
| <b>Asemaan liittyvät kokemukset ja niiden merkitykset</b>                               | Roolit selkeät<br>Roolit epävarmat<br>Fyysinen ulkokuori<br>Opettaja vastuuasemassa   |
| <b>Vuorovaikutus turvaa, rajoja ja luotettavaa ohjausta mahdollistavana kokemuksena</b> | Hyvän vuorovaikutuksen merkitykset<br>Turvan ja luottamuksen merkitykset<br>Sääntöjen ja toimintatapojen merkitykset<br>Kokemukset toimivasta arjesta<br>Auktoriteetin rakennus vuorovaikutuksessa<br>Osallisuus osana vuorovaikutusta<br>Vallankäytön kokemukset myönteinen / kielteinen                                   |
| <b>Vallan koetut merkitykset</b>  | Valta osana auktoriteettia myönteinen /kielteinen tai epävarma<br>Väärinkäytetyn / liian vallan merkitykset<br>Vallankäytön rajaaminen/valvominen   |
| <b>Ongelmatilanteiden koetut merkitykset</b>  | Kokemukset haastavista tilanteista<br>Opettajan toiminta haastavissa / ongelmatilanteissa: a. Keskustelun ja osallisuuden merkitys, b. kokemukset ei-toimivista keinoista, c. opettajan rooli ja ensisijainen toimint, d. opettajan toiminta tiukemmissa tilanteissa, e. auktoriteettikokemukset osana haastavia tilanteita |
| <b>Opettajakokemuksen merkitykset</b>   | Muutoskokemusten merkitykset: a. oma positio b. muuttunut työ<br>Työkokemuksen merkitykset  |
| <b>Auktoriteetin luonteen merkitykset</b>   | Auktoriteetti käsitteenä<br>Auktoriteetti koulun arjessa  |

**Neljäntenä** vaiheena oli sijoittaa merkitysyksikös spesifeihin sisältöalueisiin sekä luoda yleinen spesifi merkitysverkosto (Perttula, 1995, s.164–171): Tässä vaiheessa sijoitin kaikki värikoodatut merkitysyksiköt johonkin spesifiin sisältöalueeseen. Sijoittaminen oli melko vaivatonta, sillä merkitysyksiköt olivat selkeitä suhteessa sisältöalueisiin. Sijoittamisen jälkeen tiivistin merkitysyksiköt merkitysverkostoiksi kunkin spesifin sisältöalueen alle kuvaten kutakin sisältöaluetta. Merkitysyksiköiden tiivistäminen tapahtui samalla tavalla, kuin yksilökohtaisen sisältöalueittaisen merkitysverkoston luominen: merkitysyksiköt tiivistetään ja muotoillaan kutakin sisältöaluetta kuvaavaksi kokonaisuudeksi.

**Viidennessä** vaiheessa muodostetaan sisältöalueittainen yleinen merkitys rakenne (Perttula, 1995, s.171–172): Tämän vaiheen tarkoitus oli tuoda spesifit sisältöalueet toistensa yhteyteen muodostaen yhtenäinen kuvaus yleisestä sisältöalueittaisesta merkitysverkostosta. Tämä vaihe vaati tarkempaa ajatustyötä siitä, millä tavalla merkitysverkostot yhdistetään kuvaamaan yleistä sisällöllistä ilmiötä niin, että se kuvaa kokonaisvaltaisesti kutakin sisältöaluetta. Prosessi vaati aiempaa vaihetta enemmän reflektointia siitä, millä tavalla tiivistetyt merkitysverkostot tuodaan toistensa yhteyteen, jotta en riko kokemuksellista pohjaa ja näin menetä todellisia kokemuksia. Verrattuna lopulliseen yleiseen merkitysverkostoon, sisältöalueittainen merkitys rakenne on huomattavasti laajempi ja pidin tässä vaiheessa tarkoituksellisesti mukana spesifimpiä sekä toistuviakin kokemuksia, jotta mitään oleellista ei varmasti jää analyysin ulkopuolelle.

**Viimeisenä** vaiheena oli yleisen merkitysverkoston rakentaminen (Perttula, 1995, s. 173–174): Viimeisenä analyysin vaiheena on muodostaa yleinen merkitysverkosto, joka häivyttää sisältöalueittaiset rajat. Yleinen merkitysverkosto kuvaa yleistä kuvaa tutkittavasta ilmiöstä ilman sisältöalueittaista lokeroitua. Tämä vaihe vaati erityistä fenomenologista otetta ja reflektointia, jotta pystyin pitämään mukana intentionaalisuuden ajatuksen sekä toisaalta holistisen ihmiskäsityksen luoman kokonaisvaltaisen kuvan ihmisyydestä ja kokemuksellisesta päällekkäisyydestä. Tässä vaiheessa tarkoitukseni oli löytää todellinen kokemuksellinen ydin opettajien kokemuksista, jotka samalla kuvaavat toimivan auktoriteetin rakentamista ja säilyttämistä niin, että kokemuksellisuus sekä myös yksilöllisyys säilyy läpi tutkimuksen. Lopulta loin yhtenäisen merkitysverkoston, joka kuvaa kokemuksellisesti auktoriteettia ilmiönä. Esittelen merkitysverkoston osana tutkimustuloksia.

## 4.5 Luotettavuus ja eettisyys

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu (HTK) luotettavuuden varmistaminen. Luotettavuus lisää tutkimuksen laatua ja korostaa tieteellisyyttä niin suunnittelussa, menetelmissä kuin analyysissä (TENK, 2023, s.12). Puusa (2020) kuvaa luotettavuuden tutkintaa johdonmukaisuuden ja läpinäkyvyyden pohdintana, jolla pyritään tuomaan esille, onko tutkimus toteutettu niin, että lukija ymmärtää toteutuksen prosessin. Fenomenologisessa tutkimuksessa luotettavuuden tarkasteluun liittyy erityisesti pohdinta siitä, pysyväkö ilmiö sellaisena, kuin se tutkittavalle ilmenee (Laine, 2018). Laine (2018) korostaa, miten merkityksellistä kokemuksellisuuden säilyttäminen on. Toisaalta on myös merkittävää pohtia tutkimusprosessin etenemistä kokonaisuudessaan etenkin monivaiheisen analyysin osalta.

Fenomenologinen analyysi on monivaiheinen prosessi, jonka tavoitteena on kuljettaa haastateltavien kokemukset mahdollisimman alkuperäisinä läpi tutkimuksen, jotta voidaan päästä tutkimuksen tavoitteeseen, eli tutkittavan ilmiön todellisiin kokemuksiin (Perttula, 1995). Toki tutkimusprosessin taustalla vaikuttaa tutkijan ihmiskäsitys, joka tutkimuksessani perustuu Rauhalan (1988) holistiselle ihmiskäsitykselle. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että teen tutkimustani oman ihmiskäsitykseni raameissa niin, että huomioin kokonaisvaltaisesti haastateltavien kokemukset tekemättä mahdollisimman vähän omia tulkintoja suhteessa aineistoon. Lisäksi ymmärrys ihmisestä kokonaisuutena auttoi tutkimuksessa ymmärtämään kokemusten rakentamista eri osa-alueista, mikä ohjasi muun muassa merkitysyksiköihin jakamista.

Ihmiskäsityksen ja fenomenologisen otteen kuljettaminen läpi tutkimuksen vahvisti kokonaisuudessaan tutkimuksen tekoa, mutta erityisesti analyysiprosessia. Olin ennen analyysia pyrkinyt siirtämään omat ennakko-oletukseni syrjään niin, että pystyn keskittymään kokonaisuudessaan elettyihin kokemuksiin. Vaikka olin ennen empiiristä osuutta perehtynyt syvällisesti teorian tietoon, pystyin hyvin sulkeistamaan ennakko-oletukseni ja teorian tiedon tutkimuksen ulkopuolelle koko prosessin ajan. Omien ennakko-oletusten tiedostaminen ja niiden sulkeistaminen vaikutti siihen, että osallistujien kokemukset kuuluvat tutkimuksessa sellaisenaan. Laine (2018) korostaa myös tutkijan kriittistä itseymmärrystä eli reflektointia osana tutkimusprosessia. Tämä liittyy niin ennakko-oletuksiin kuin koko tutkimusprosessiin, sillä fenomenologinen tutkimus ei pyri analysoimaan kokemuksia, vaan ilmaisemaan ne sellaisenaan.

Luotettavuuteen liittyy myös haastattelujen luotettavuus ja se olenko tutkijana onnistunut luomaan haastattelutilanteen, jossa osallistujat tuovat esille omia kokemuksiaan (Laine, 2018) Haastattelun toteutus oli melko elävä sekä rento. Tähän vaikuttava tekijä oli varmasti suurilta osin osallistujien antoisat vastaukset, jotka jo itsessään ohjasivat hyvin haastattelutilannetta. Haastattelu rungon rakensin kokemuksiä kohti ohjaavaksi, mutta myös haastattelutilanteissa esitin tarkentavia kysymyksiä pyrkimyksenä kokemuksellinen pohdinta ilman ”oikeisiin vastauksiin” ohjaamista. Muodostin mahdollisimman monipuolisia kysymyksiä, jotka toivat esille kokemuksia erilaisista näkökulmista.

Analyysin ohjenuorana käytin Perttulan (1995) teosta kokemus psykologisena tutkimusotteena, joka esittelee niin fenomenologian juuret, kokemuksen tutkimuksen perusteet sekä itse fenomenologisena analyysin vaiheet Perttulan sovelluksena. Luin analyysiprosessin läpi useaan kertaan ymmärtääkseni täysin, miten analyysi etenee ja miten pystyn säilyttämään kokemukset sellaisenaan. Puusan (2020) nostamaan uskottavuuteen liittyen haluan nostaa esille, miten analyysi vaati minulta soveltamista, sillä Perttulan aineistosta poiketen oma aineistoni oli melko suppea (N = 7). Kuitenkin analyysin edetessä ymmärsin, että suppealla aineistolla on myös hyvät puolensa, sillä se mahdollistaa huomattavasti tarkemman analyysin ja pienempiin asioihin huomion kiinnittämisen, joka puolestaan lisää niin luotettavuutta kuin eletyn kokemuksen säilyttämistä mahdollisimman muuttumattomana.

Laine (2018) korostaa, miten fenomenologiassa itsekritiikki sekä omien tulkintojen kyseenalaistaminen on tärkeä osa analyysiprosessia, sillä tutkimus haluaa painottaa kokemusten ainutlaatuisuutta. Analyysiprosessia pyrin vahvistamaan jatkuvalla reflektoinnilla sekä uudelleen lukemisella. Ajoittain jouduin palaamaan analyysiprosessissa taaksepäin, jos myöhemmässä analyysivaiheessa jokin tuntui epäselkeältä. Koen kuitenkin, että luotettavuuden kannalta aineiston monivaiheinen käsittely ja reflektointiprosessi mahdollisti tutkimuksen syvemmän ymmärryksen, joka puolestaan myöhemmin helpotti analyysiprosessia. Myös Perttula (1988) kertoo teoksessaan ajoittain joutuneensa palaamaan taaksepäin osana analyysiä. Aineistossa taakse palaaminen on myös fenomenologisen tutkimuksen etu, sillä se mahdollistaa syvemmän ymmärtämisen ja aineiston säilyttämisen kokonaisuutena.

Kokonaisuudessaan koen, että pystyin pitämään analyysin kokemuksellisenä läpi analyysiprosessin, vaikka prosessi itsessään tuntui ajoittain haastavalta. Kuitenkin jos pohditaan sitä, olisivatko tulokset samanlaiset, jos tutkijana olisi joku muu, riippuu pitkälti siitä, millainen ihmis käsitys tutkimusta raamittaa. Kuitenkin koen, että riippumatta tutkimuksen tekijästä, olisivat tutkimustulokset pääpiirteittäin samankaltaisia, jos tutkija pyrkii kokemusten säilyttämiseen sellaisenaan. Mielestäni koin onnisuvani tässä melko hyvin, sillä vaikka yksilölliset kokemukset muodostetaan yleiseksi merkitysverkostoksi, pystyin mielestäni säilyttämään myös osin yksilöllisyyden mukana yleistä merkitysverkostoa, sillä yleisen merkitysverkoston tarkoituksena ei ole täysin sulkea yksilöllisyyttä pois.

Eettisyyteen liittyen noudatin TENK:n (2023, s.13) eettisiä periaatteita, jotka varmistavat tutkimukseen kuuluvat luvat, suostumukset sekä eettisen ennakoarvioinnin. Tutkimuksen ajan olen myös noudattanut hyvää tieteellistä käytäntöä huomioimalla niin luotettavuuden, rehellisyyden, arvostuksen kuin vastuunkannon (TENK, 2023, s. 12). Eettisyyteen liittyy erityisesti haastateltavien tietosuoja, vapaaehtoisuus ja heidän asianmukainen informointinsa. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, mikä kerrottiin haastattelukutsussa. Haastattelun tallentamisesta, säilyttämisestä sekä hävittämisestä informoitiin haastattelukutsussa sekä ennen haastattelujen alkua sekä tuotiin esille ennen haastatteluja.

## 5. Opettajien kokemuksia toimivasta auktoriteetista osana arkea

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia auktoriteettia ilmiönä opettajien kokemuksissa. Päättökysymykseeni ”Miten opettajat kokevat rakentavansa ja säilyttävänsä toimivan auktoriteetin?” oli määrä löytää vastauksia alatutkimuskysymysten kautta, jotka käsittelevät toimivaa auktoriteettia, valtaa sekä haastavia tilanteita. Alatutkimuskysymyksissä käsittelen opettajien kokemuksia liittyen toimivaan auktoriteettiin, valtaan sekä haastaviin tilanteisiin. Analyysin avulla rakensin auktoriteettia kuvaavan yleisen merkitysverkoston, joka tuo kokonaisuudessaan esille auktoriteetin luonteen ilmiönä ja vastaa samalla tutkimuskysymyksiini kokemusten valossa. Käsittelen seuraavissa alaluvuissa teemoittain alatutkimuskysymyksiini perustuen auktoriteettikokemusten rakentumista. Luvuissa käsittelen teemallisesti jokaista tutkimuskysymystä. Päättökysymykseeni vastaan luvussa kuusi.

### 5.1 Kokemukset toimivasta auktoriteetista vuorovaikutuksellisenä ilmiönä

*HI ”Mutta jos mun pitäisi määritellä se auktoriteetti niin mä varmaan sanoisin, että se on jotain sellaista niinku turvassa pitämistä ja sellaista”*

#### Auktoriteettikäsitteen merkityksellisyys

Toimivan auktoriteetin kokemukset muodostivat raamit jokaiselle haastattelulle. Haastateltavat kuvasivat auktoriteettia ilmiönä ikään kuin linssin läpi, jonka keskiönä on oma toimiva auktoriteetti. Kysyttäessä kokemuksista toimivasta auktoriteetista, nousi lähes jokaisessa haastattelussa esiin kokemuksia auktoriteettikäsitteestä itsessään. Haastatteluaineisto ilmentää ymmärrystä siitä, millaisena auktoriteetti näkyy opettajan työssä ja kuinka merkityksellisenä sitä pidetään. Opettajan auktoriteettia pidettiin yleisesti merkityksellisenä, vaikka kokemuksissa ilmeni myös ristiriitaisuutta hierarkian korostumiseen sekä käsitteen painavuuteen vedoten. Auktoriteettia itsessään ei kuitenkaan haluttu poissulkea opettajan ammatin ulkopuolelle, vaikka termi aiheuttaisikin ristiriitaisia ajatuksia. Tällöin auktoriteettia haluttiin rinnastaa muun muassa hyvään luokanhallintaan ja kykyyn ylläpitää työrauhaa. Samoin Antas-Jaszczuk’n (2022, s.133–

135) tutkimuksessa nousee esille mahdollisuus auktoriteetin tuomista nykypäivään esimerkiksi rinnastamalla se pedagogiseen osaamiseen, asiantuntijuuteen sekä dialogiin.

### **Opettajan rooli ja asema luokassa**

Toimiva auktoriteetti korosti opettajan roolia sekä asemaa, jossa opettajan rooli luokan johtajan ja arjen ylläpitäjänä korostui, mikä vastaa Antas-Jaszczuk'n (2022) tuloksia siitä, miten koulussa tarvitaan edelleen auktoriteettia, joka ohjaa koulupäivää ja toimii esimerkkinä. Opettajan tulisi myös olla tietoinen tästä roolista (s.133–135). Opettajien kokemukset korostivat opettajan ja oppilaan välistä eroa kuitenkin opettajan roolia liikaa korostamatta, millä voidaan viitata myös Siljanderin (2014, kappale 2.2) kasvatuskäsitykseen, jossa opettajan pedagoginen vastuu selittää eron lapsen ja opettajan roolin välillä. Opettajan rooli ilmeni aineistossa myös johtajuutena, jonka tehtävä oli johtaa luokkaa kohti yhteisiä sekä koulun tavoitteita. Johtajuus terminä aiheutti myös ristiriitaisuutta, vaikka kokemukset eivät poistaneet johtajan roolin merkityksiä kokonaan. Varauksellisuus liittyi johtaja -termin yksinvaltaa korostavaan merkitykseen. Kokemukset johtajuudesta ilmensivät myös, miten johtajan asemaa ei haluta korostaa liikaa, vaikka johtajan rooli koettiin opettajalle kuuluvaksi. Johtajan roolin lisäksi opettajat kokivat niin iällä, sukupuoliella kuin koolla olevan vaikutus auktoriteettiin.

Toimivan auktoriteetin kokemukset korostivat myös opettajan vastuuasemaa. Koulun arjen toiminnan ohjaaminen nousi haastatteluissa esille opettajan vastuutehtävänä. Opettajan asema koettiin opettajan vastuuta sekä velvollisuuksia korostavana, mitkä kokemuksissa ilmenivät muun muassa opettajan ammattieettisinä velvoitteina, sääntöjen ylläpitämisenä sekä vastuuna vuorovaikutusosaamisesta. Tämä vahvistaa ajatusta siitä, että opettajan ammatti on itsenäinen professio, vaikka erimielisyyttä aiheesta yleisesti onkin. Professio korostaa opettajan itsenäistä asemaa vastuullisena aikuisena, jonka tehtävää raamittaa myös ammattietiikka (Luukkainen, 2004, s. 20–21). Lisäksi yksilöllisyys kokemuksissa korosti myös korkeamman vastuuaseman, kuten rehtorin roolin, tuomaa auktoriteetin vahvistusta. Havainto tukee Černý'n (2025, s.8) sekä Antas-Jaszczuk'n (2022, s.133–135) tutkimuksia, joissa korostuu opettajan vastuuaseman merkitys nimenomaan muutoksessa olevan auktoriteetin ympärillä.

Kokemukset opettajan asemasta ja roolista ovat selkeästi rinnastettavissa myös teoriaosuudessa esittämäni Saloviidan (2000) sekä Siljanderin (2014) teosten ajatuksiin opettajan roolista vastuullisena aikuisena, jonka tehtävä on ohjata luokkaa kohti yhteisiä tavoitteita. Opettajien kokemukset korostivat opettajan roolia luokan ohjaajana riippumatta siitä, painotettiin erillistä johtajan roolia vai ei. Kokemukset ilmensivät opettajien ajatuksia ohjaajan roolista, jossa kuitenkin painottui yhteistyö sekä oppilaiden osallisuus osana opettajan vastuuasemaa. Ohjaajan roolilla ei kuitenkaan johtajan roolin tavoin haluttu korostaa jo olemassa olevia hierarkioita opettajan ja oppilaan välillä, mutta roolit koulun arjessa haluttiin kuitenkin pitää selkeinä. Tämä on linjassa myös Grahamin (2017, s. 511) tutkimuksen kanssa, jossa auktoriteetti rinnastetaan luokan yhteiseen demokratiaan, jossa kuitenkin opettajan johtavat rooli korostuu yhteisen arjen sujuvuuden mahdollistajana.

### **Vuorovaikutus perustana – turvallisuus ja luottamus**

Suurimpana tekijänä toimivan auktoriteetin muodostumiselle kuitenkin koettiin vuorovaikutus. Vuorovaikutus ilmeni kokemuksissa muun muassa työrauhana, yhteistyönä ja hyvänä ilmapiirinä, joka pitää sisällään niin keskustelun kuin arjen yhteiset tavoitteet. Kokemukset kuvattiin elämäntilanteellisesti yleisesti koulun arkeen liittyen korostamatta muita elämän osa-alueita. Hyvä vuorovaikutus ei tarkoittanut ainoastaan mukavaa ja helppoa arkea, vaan se piti sisällään myös napakkaa toimintaa, säännöistä keskustelua ja ongelmatilanteiden selvittämistä. Opettajat merkityksellistivät voimakkaasti vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin merkitystä sekä tähän liittyen opettajan vuorovaikutuksellisen osaamisen hyödyntämistä tilanteita ohjaamalla. Vuorovaikutuksen merkitys korostuu myös monissa viime vuosien auktoriteettitutkimuksissa (ks. Antas-Jaszczuk, 2022; Lindquist, ym., 2020) riippumatta siitä mistä näkökulmasta auktoriteettia on alun perin tutkittu.

Kokemukset vuorovaikutuksesta korostivat myös opettajan asemaa turvallisena aikuisena. Yleisesti turvallisuus tarkoitti osallistujille sääntöjen ja struktuurien ja luottamuksen tuomaa turvallisuutta sekä turvallisuuden osoittamista, mutta yksilölliset kokemukset nostivat esille myös erilaisia merkityksiä, jotka korostivat oppilaiden turvallisuuden tarvetta. Turvallisuus toi mukanaan luottamusta. Luottamus ja läsnäolo koettiin yleisesti auktoriteetin perustana sekä molemminpuolisena kunnioituksena osana vuorovaikutusta. Luottamukseen vaikuttaa myös luokkakoko, mikä nousi esille myös yhdessä haastattelussa, jossa osallistuja korosti

kasvaneiden luokkakokojen tuomaa haastetta etenkin yksilöllisyyden ja oppilaiden huomaamisen kannalta, jotka ovat myös tärkeä osa luottamuksen rakentamista. Tämä on linjassa Venketsamy'n (2023, s.507) tutkimuksen kanssa, jossa korostetaan miten kasvavat luokkakoot haastavat oppilaisiin tutustumista sekä luottamuksen rakentamista.

Vaikka aiemmin onkin tutkittu vuorovaikutuksen merkitystä auktoriteettisuhteelle, korostui tutkimuksessani tarkemmin konkretia. Opettajien kokemukset korostivat yksilöllisten kokemuksen valossa konkreettisia toimivan vuorovaikutuksen rakentamisen keinoja. Vuorovaikutussuhteen rakentaminen uudessa ryhmässä alkoi luottamuksen ja turvallisuuden osoittamisella sekä jokaisen oppilaan huomaamisella. Kokemukset korostivat erilaisia tapoja vahvistaa alkavaa vuorovaikutussuhdetta, kuten yhteistä keskustelua, läsnäoloa sekä yksilöllistä oppilaiden huomaamista.

Vuorovaikutussuhteen luomisen tavasta riippumatta keskiössä oli yleinen kohtaaminen oppilaiden kanssa. Keinot olivat myös yhteydessä luottamuksen sekä turvan rakentamiseen. Opettajat pitivät tärkeänä hyviä oppilassuhteita, jotta opettajan ja oppilaiden välille rakentuisi turvallinen suhde, joka mahdollistaa molemminpuolisen kommunikoinnin, rajojen ylläpitämisen sekä yhteisymmärryksen koulun arjesta. Turvallisuus korostui keskiössä, joka toisaalta näkyi mahdollisuutena luottamuksen rikkomiseen, jos sillä tavoin voidaan taata oppilaiden turvallisuus. Turvallisuus korostui niin fyysisenä kuin psyykkisenä turvallisuutena.

Opettajien kokemukset korostivat myös toimivaan vuorovaikutukseen kuuluvia sääntöjä, struktuureja sekä toimintatapoja ja niistä keskustelua. Säännöistä keskustelu jakaantui kokemuksissa kahteen: keskustellaan paljon tai keskustellaan harvoin, mutta keskustelun määrällisyyttä ei korostettu sääntöjen tottelemisen kannalta. Toimintatavoista ja empatiasta keskustelu korostui säännöistä keskustelun rinnalla. Vuorovaikutukselliset kokemukset korostivat yleisesti keskustelun merkitystä osana luotettavan, turvallisen ja vastavuoroisen vuorovaikutussuhteen rakentamista. Kokemukset keskustelun merkityksellisyydestä korostivat myös rajoista ja seurauksista keskustelun merkitystä osana niin vuorovaikutusta kuin toimivaa auktoriteettia, jossa etenkin opettajan omien rajojen esille tuominen koettiin merkityksellisenä.

### **Toimiva arki osana auktoriteettia**

Monille toimiva auktoriteetti tarkoitti toimivan arjen luomista. Toimiva arki koettiin tärkeäksi ja sen nosti esille kokemuksissa johdonmukaisuuden, luokanhallinnan, selkeyden, vuorovaikutuksen ja hyvien oppilassuhteiden merkityksen. Yksilöllisemmin toimiva arki toi esiin napakkuuden ja jämäkkyyden osuutta arjessa sekä äänen korottamista tarvittaessa, mutta harvoin. Yksilöllisyys huomioi myös löysemmän otteen mahdollisuutta sujuvassa arjessa. Jämäkkyys ja taito kiristää koettiin silti tärkeänä. Yksilöllisissä kokemuksissa nousi esille eri tapoja ylläpitää toimivaa arkea: mielekäs fyysinen ympäristö, yksilöllisyys, oman jaksamisen huomiointi, rajan veto oppilaiden vapaa-ajan asioille ja yhteiset työtavat. Toimivassa arjessa myös oppilaat toimivat sujuvasti. Opettajien kokemukset konkretisoivat pedagogisen auktoriteetin rakentamiseen liittyviä vuorovaikutuksellisia merkityksiä etenkin yksilöllisten kokemusten kautta.

### **5.2 Kokemukset vallasta auktoriteetin osana**

*H6 ”kyllä se niinku en minä ajattele sitä, että minä käytän valtaa koko aikaa, mutta kyllä se vähän silleen koko ajan silleen taustalla itsellä vaikuttaa”*

#### **Käsitteen ristiriitaisuus**

Haastatteluissa kysymykset opettajan vallasta ja vallankäytöstä jakoivat ajatuksia, ja opettajilla oli hyvin erilaisia kokemuksia vallasta. Vallan käsite koettiin sekä työhön kuuluvana että kulumattomana. Osa osallistujista koki vallan selkeänä osana opettajan työtä ja osa hyvin kaukaisena ja painavana terminä. Opettajat, jotka kokivat vallan osaksi opettajan työtä, kokivat vallan vaikuttavan koko opetustyöhön. Valta näkyi muun muassa ammattietiikassa ja opettajan velvollisuuksissa sekä opettajan tehtävissä ohjata oppilaiden toimintaa. Etäisyys valtakäsitteeseen liittyi eniten vallankäyttöön, sillä valtaa karttavat osallistujat eivät halunneet kuvata itseään vallankäyttäjinä. Etäisyys vallankäytöstä rinnastui myös etäisyyteen auktoriteetin käsitteestä. Auktoriteetin suhde valtaan koettiin hankalana. Suoria kokemuksia auktoriteetin ja vallan limittävyydestä ei noussut esille opettajien kertomana, mutta kokemukset korostivat jonkinlaista ymmärrystä niiden välisestä suhteesta. Vaikka auktoriteettia ei koettu osaksi valtaa, ei sitä kuitenkaan haluttu pitää täysin irrallisena osana.

Lee ja Kim (2019) käsittelevät tutkimuksessaan opettajan autoritaarista valtaa luokkahuoneessa. Tutkimuksessa nousee esille, miten autoritaarisen vallan käyttäminen johtaa usein opettajajohtoiseen toimintaan, oikeisiin vastauksiin ohjaamiseen sekä oppilaan roolin heikentymiseen. Opettajien haastatteluissa korostama osallisuuden merkitys huomioiden tällainen ajatus voi näkyä yhteytenä vallankäytön ja vallan vierastamiseen. Haastatteluissa vallan ymmärtäminen autoritaarisena tai välineellisenä ilmiönä näkyi myös sen karttamisena, mikä on yhteydessä myös Leen ja Kim'n (2019, s.1389–1391) autoritaariseen valtaan. Toisaalta tutkimuksessa on hyvä ottaa huomioon ero korealaisen ja suomalaisen koulun välillä, jossa korealaiseen kulttuuriin kuuluu voimakkaammin opettajajohtoisuus, kun taas suomalainen opetus painottaa oppilaiden osallistumista ja vuorovaikutusta. Kuitenkin se, että opettaja pystyy käyttämään tällaista valtaa, vaatii oppilaiden hyväksynnän, jossa opettaja hyväksytään vallankäyttäjäksi (Lee & Kim, 2019, s.1390). On mahdollista, että vallan ymmärrys autoritaarisuutta korostavana johtaa myös sen välineelliseen ymmärtämiseen.

### **Valta osana opettajan työtä**

Osallistujat kokivat kuitenkin vallan olevan osa koulumaailmaa, vaikka sitä ei olisikaan haluttu liittää vahvasti omaan työskentelyyn. Yksilöllisesti valta nähtiin myös johtajuutena sekä vallankäyttö oppilaiden ohjaamisena ammatin raameissa. Pääosin vallan rooli opettajan työssä ymmärrettiin siihen kuuluvaksi, vaikka vallankäyttö itsessään olisikin koettu kielteisenä tai omaan kokemukseen kuulumattomana. Vallan koettiin vaikuttavan opetustyön taustalla, mutta sen roolia ei haluttu korostaa. Auktoriteetin osuus valtaan nähtiin yleisesti melko epävarmana. Kokemukset ilmensivät, miten auktoriteetilla ja vallalla on jonkinlainen suhde, mutta epävarmuus korostuu. Vallalla ei haluta korostaa hierarkiaa. Valta nähtiin myös vaikutusvälineenä verrattuna auktoriteetin suhde -asemaan

Eniten valtaa koettiin käytettävän oppilaiden arvioinnissa. Arviointiin liittyvän vallan koettiin olevan suurta, sillä arvioinnilla voidaan vaikuttaa oppilaiden tulevaisuuteen. Arviointivalta korosti myös kokemuksissa opettajan vastuuta ja velvollisuuksia. Kokemukset nostivat esille myös siihen liittyen ongelman opettajan autonomiassa, joka korostaa arvioinnissa vääränlaisen vallankäytön mahdollisuutta. Arviointia ei kuitenkaan korostettu erityisesti haastavana

tehtävänä, mutta sen ympärille rakentuneet kokemukset nostivat esille opettajien ymmärryksen siitä, millä tavoilla he voivat vaikuttaa oppilaiden koulunkäyntiin. Yksilölliset kokemukset korostivat myös erilaisia näkemyksiä arvioinnista liittyen numeroiden antamiseen. Haastavuus arvioinnissa liitettiin käyttäytymisen erottamiseen arvosanasta.

Kokemukset arvioinnista korostivat osiltaan Foucault'n (1980b) ajatusta tiedosta osana valtaa. Opettajien kokemuksissa korostui oman osaamisen käyttäminen arvioinnin osana. Tiedon ja ymmärryksen osuus korostui etenkin kokemuksissa liittyen oppilaiden tulevaisuuteen vaikuttamiseen, sillä opettajana tehdään päätöksiä siitä, millaisia arvosanoja annetaan. Myös Halim ja kollegat (2024) korostavat arviointia vallankäytön mahdollisuutena viitaten opettajien kokeemukseen tulevaisuuteen vaikuttamisesta. Arviointivallan ymmärrys ja merkitys nousi esille kaikissa haastatteluissa jollain tavalla, ja tämä korostaakin sitä, miten suuri rooli arvioinnilla on osana koulun arkea ja opettajan työtä. Vaikka arviointia ei koettukaan erityisen haastavaksi, tuovat kokemukset esille, miten arviointi kehystää koko oppimisen polkua.

*HI ”Varmaan toisaalta niinku lukuvuosiarviointi et siinä on niinku niin helppo niinku siis mä en tee tälleen, mutta siis että siis mähän voisin tehdä päätöksen, että mä annan kaikille vaikka äikäistä kasin ja kukaan ei voisi ikinä mitenkään haastaa sitä, eikä kukaan voisi niinku ikinä tulla sanomaan, että sä oot arvioinut väärin tai että sä et ole tehnyt sun arviointityötä”.*

### **Kokemukset vallan välineellisyydestä – vallan väärinkäyttö**

Kokemukset vallasta osana opettajan työtä poikkesivat huomattavasti teoreettisessa viitekehyyksessäni esille nostamasta Foucault'n (1980) luomasta ”valta on kaikkialla” ajatuksesta. Osa osallistujista koki vallan juuri näin liittyvän opetustyöhön ja vaikuttavan kaikkeen sen taustalla, mutta myös vallan välineellisyyttä korostettiin, mikä poikkeaa Foucault'n valtateoriasta. Vallan väärinkäytön merkitykset ja liika vallankäyttö korostuivat opettajien kokemuksissa negatiivisena ja toisaalta suurena osana vallan kokemuksia. Kokemukset nostivat esille liiallisen ja väärinkäytetyn vallan helppoutta opettajan autonomisessa työssä. Kokemukset vahvistavat muun muassa Puolimatkan (1997, s.29–30) ajatuksia vääränlaisesta vallankäytöstä, jotka korostavat, miten vääränlainen vallankäyttö voi tapahtua huomaamatta. Haastattelut toivat esille

kokemuksia siitä, miten opettajat ovat huomanneet epäoikeudenmukaisen toiminnan olevan helppoa, ja siihen on vaikeaa puuttua.

Vallan väärinkäyttö tai liiallisuus näkyi yksilöllisesti eri tavoilla, kuten arvioinnissa, epäoikeudenmukaisena käytöksenä, luovuuden tukahduttamisena tai nolaamisena ja alistamisena. Osallistujat eivät kokeneet, että olisivat itse käyttäneet valtaa väärin, mutta olivat kokeneet tai huomanneet tilanteita, joissa niin tehdään. Valtakysymykset nostivat esille itsereflektion ja varovaisuuden tärkeyttä, sillä kokemuksissa ilmeni, että valtaa on helppoa käyttää liikaa. Yleisesti kokemukset vallasta liitettiin helposti vallankäytön negatiivisiin puoliin, vaikka vallankäytön rooli opettajan työssä ymmärrettiinkin siihen kuuluvaksi. Kokemuksissa väärinkäytetyn vallan rooli opettajan haasteena korostui, sillä opettajat kokivat, että valtaa on suhteellisen helppoa käyttää väärin ja raja hyväksytyyn ja liian vallan välillä on häilyvä.

Zhang ja kollegat (2019, s.1455–1471) tutkivat artikkelissaan opettajan vallankäyttöä ja opettajaoppilassuhteiden vaikutusta vallankäyttöön sekä lasten yksinäisyyden kokemukseen. Tutkimus osoittaa, että haastatteluissakin ilmennyt liian voimakas tunne hierarkian korostumisesta ja liiallinen autoritaarisuus voi etäännyttää lapsia opettajasta ja näin lisätä muun muassa yksinäisyyden tunnetta oppilaissa. Yksinäisyydellä voidaan myös viitata haastatteluissa esille nousseeseen turvattomuuden tunteeseen, jota halutaan vähentää rakentamalla turvallista suhdetta oppilaisiin. Zhang ja kollegat (2019) korostavat hyvien opettajaoppilassuhteiden merkitystä myös siinä mielessä, että hyvä vuorovaikutussuhde oppilaan ja opettajan välillä voivat lieventää liiallisen vallankäytön vaikutuksia.

*H4” Mun mielestä se semmoinen, että oppilaat ahdistuu, se näkyy ihan heti suoraan. Tosi herkkät oppilaat, jotka käyttäytyvät hyvin, niin he voi siitä kokea, että on niinku tosi ahistavaa”*

### **Epävarmuus vallan ja auktoriteetin rinnakkaisuudesta**

Rinnastettaessa opettajien kokemukset tutkimuskysymykseen ”millä tavalla opettajat kokevat käyttävänsä valtaa osana auktoriteettia”, ei tutkimustuloksissa ilmennyt tästä yhteneväistä vastausta. Tutkimustulokset osoittavat, miten opettajat kokivat opettajilla olevan valtaa.

Myönteiset kokemukset liittyivät siihen, että opettaja vallan avulla ohjaa luokan toimintaa ja esimerkiksi arvioi oppilaita, missä opettaja myös hyödyntää auktoriteettiaan. Näissä valta koki auktoriteettiin liittyväksi. Epävarmat kokemukset liittyivät pitkälti siihen, että ymmärretään valta taustatekijäksi, mutta ei haluttaisi liittää sitä ainakaan liikaa osaksi auktoriteettia eikä haluttaisi perustaa omaa auktoriteettia vallan välineille. Opettajat siis kokivat käyttävänsä valtaa osana oppilasarviointeja ja luokan ohjaamista tai opettajat kokivat, että valta taustoittaa opetustyötä, mutta sen avulla ei haluta korostaa esimerkiksi hierarkiaa opettajan ja oppilaan välillä.

### **5.3 Kokemukset auktoriteetin säilyttämisestä haastavissa tilanteissa**

#### **Kokemukset haastavista tilanteista**

Auktoriteetti ongelmatilanteissa ja kokemukset haastavista tilanteista näyttäytyivät eri tavoin yksilöllisissä kokemuksissa. Kokemukset haastavista koulutilanteista rakentuivat tilanteissa, jotka vaikuttavat työrauhaan, vuorovaikutukseen, auktoriteettiin tai turvallisuuteen. Haastavuus ilmeni aineistossa ensisijaisesti haastavana oppilaskäytöksenä. Haastaviksi tilanteiksi kokemuksista nousi esille kiusaaminen, selvittelytilanteet, opettajien keskinäinen auktoriteetin vieminen, auktoriteetin puutos, fyysiset ongelmatilanteet sekä vaaratilanteet. Toisaalta myös oppilaan liiallinen kiintymys oppilaan puolelta tai liiallinen kaveeraaminen opettajana oppilaiden kanssa voivat aiheuttaa haastetta opettajan ja oppilaan väliselle roolille. Esitän alla esimerkin osallistujan kokemuksesta fyysisistä tilanteista haasteena.

*H5”Mulle haastavimpia on ehkä aina semmoiset fyysiset tilanteet missä tuolla vaikka joku tappelu tai no niitä on jonkun verran niinku ihan fyysisiä tappeluita, niin siinä on tosi vaikea, koska ei meiltä voi vaatia, että me mennään väliin”*

Lindqvist (2020) ja kollegat tutkivat aloittelevien opettajien emotionaalisesti haastavia tilanteita. Tutkimus osoitti, että haastaviin tilanteisiin suhtautuminen on kokonainen prosessi, jossa haastavaksi koettiin niin konfliktit muiden kanssa kuin opettajien omat sisäiset ristiriidat.

(s.746) Myös haastattelut ilmensivät haastavat tilanteet liittymään niin konflikteihin (oppilaskäytös) kuin sisäisiin ristiriitoihin (kollegoiden vaikutus, rajat, kaveeraaminen). Esimerkiksi tilanteessa, jossa oppilas kiintyy liikaa opettajaan, koettiin haastavaksi rajan vetäminen opettajan ja oppilaan välillä, sillä ei kuitenkaan haluta loukata oppilasta. Toisaalta haastatteluissa korostui myös tietynlaiset konfliktitilanteet joko oppilaiden kesken tai opettajan ja oppilaan välillä. Tilanteet eivät niinkään korostaneet auktoriteetin haastamista, mutta ne koettiin yleisesti haastavana arjelle ja vaativat opettajalta tiukempaa suhtautumista.

### **Haastavien tilanteiden vaikutukset arjessa**

Haastavissa tilanteissa korostuvan auktoriteetin kokemukset vaihtelivat. Opettajat kokivat haastavat tilanteet eri tavoin ja kokemukset olivat hyvin yksilöllisiä. Kokemukset kuitenkin korostivat haastavien tilanteiden vaikutusta ryhädynamiikkaan ja yleiseen turvallisuuteen. Hankalat tilanteet saattoivat haastaa auktoriteettia. Haasteelliseksi koettiin muun muassa jatkuvasti haastava oppilaskäytös, joka on korostanut negatiivisuutta ja huonoa mainetta sekä haastanut tilanteisiin puuttumista. Myös kiusaamis- ja selvittelytilanteet koettiin haastaviksi, sillä haastavuus koettiin liittyvän niiden selvittämisen välttämättömyyteen ja samanaikaisesti opetuksen kuormittavuuteen.

Yksilöllisemmin haastavaksi asioiksi koettiin fyysiset tilanteet, yllättävät muutokset sekä väsymys. Opettajat kokivat, että etenkin vakavissa tilanteissa, kuten väkivaltatilanteissa, on mahdollista joutua turvautumaan ulkopuoliseen apuun. Lisäksi esimerkiksi vaaratilanteissa, kuten tulipalon sattuessa, tärkeintä opettajana on taata turvallisuus ja saada oppilaat turvallisesti ulos rakennuksesta. Haastavien tilanteiden ei kuitenkaan koettu heikentävän auktoriteettia, vaikka osa niistä olivatkin työn kannalta haastavia. Opettajan ammattitaidolla auktoriteetti kuitenkin säilyi, vaikka tilanteet saatettiin kokea hetkellisesti auktoriteettia haastavaksi.

Haastaviin tilanteisiin liittyen opettajat kokivat myös liian kaverillisen suhteen opettajan ja oppilaan välillä olevan haaste auktoriteetille. Yariv'n (2009) tutkimus osoittaa, miten oppilaat eivät pitäneet opettajaa auktoriteettina koulun ulkopuolella, millä voidaan viitata haastatteluissa ilmenneeseen kaveeraamiseen oppilaiden kanssa. Omassa tutkimuksessani tällä opettajat tarkoittivat sitä, että opettaja voi olla ”liian kiva” ollessaan liian kaverillinen oppilaidensa kanssa,

mikä usein johtaa auktoriteettiaseman heikkenemiseen. Kaveeraaminen oppilaan voidaan yhdistää Yarivin (2009) tutkimuksen koulun ulkopuolisiin asioihin auktoriteetin heikentäjänä. Opettajat kokivat, että opettajan on oltava opettaja, ei kaveri, mikä tarkoittaa omassa roolissa pitäytymistä, vaikka auktoriteetin ohella tavoitteena olikin rakentaa lämpimiä ja hyviä vuorovaikutussuhteita. Kuvaan alla haastattelijan esimerkin liian kaverillisesta suhteesta.

*H3”Joo siis joo siis lapset taitavia tässä että että tota ne voi niinku ikään kuin kieputella jonkun semmoisen mukavan opettajan niinku pikkurillin ympärillä. Joo. Mut silloin mun mielestä sillä ei ole enää auktoriteettia”*

### **Auktoriteetin korostuminen haastavissa tilanteissa**

Haastaviin tilanteisiin reagoinnissa keskustelun ja osallisuuden merkitykset korostuivat. Kokeemukset opettajan toiminnasta haastavissa tilanteissa vaihtelivat rauhallisesta käytöksestä napakkaan puuttumiseen riippuen tilanteen vakavuudesta. Opettajien toiminta ongelmatilanteissa ilmeni joko johtajan roolina, tiukempana auktoriteettina tai opettajan esimerkillisenä käytöksenä ja rauhallisuutena riippuen tilanteen vakavuudesta. Vaaratilanteissa selkä vilkkaissa ryhmissä auktoriteetin tärkeys ja tiukka auktoriteetti korostui, mikä tarkoitti muun muassa tiukemmissä tilanteissa ja rajan ylityksissä välittömästi epätoivottuun toimintaan puuttumista. Kuitenkaan huutamista tai suuttumista ei koettu tarpeelliseksi. Napakkuuden koettiin ajoittain lisäävän turvattomuutta oppilaissa, vaikka se koetaankin ajoittain tärkeäksi välineeksi.

Tähän liittyen opettajat kokivat oppilaiden tunnistavana epäreilun sekä epäoikeudenmukaisen opettajan toiminnan. Tämä johti usein siihen, että oppilaat voivat kyseenalaistaa auktoriteetti- asemaa esimerkiksi opettajan toimiessa epäoikeudenmukaisesti. Siksi opettajat kokivat tärkeäksi sen, että haastavat tilanteet ja oppilaskäytökseen puuttuminen tapahtuisivat luokan ulkopuolella, jotta vältetään oppilaiden nolaamiselta, mikä on äskeitä epäoikeudenmukaista toimintaa. Tämä on linjassa Yariv'n (2009) tutkimuksen kanssa, jossa nousee esille, miten oppilaista suurin osa hyväksyy opettajan auktoriteetiksi, mutta korostaa, ettei opettajan auktoriteetivalta ole rajatonta. Hänen tutkimuksessaan opettajan epäoikeudenmukainen toiminta, johtaa auktoriteettiaseman kyseenalaistamiseen ja näkyy esimerkiksi käskyjen tottelemattomuutena.

## **Opettajien toiminta haastavissa tilanteissa**

Ensisijaisena toimintana haastavissa tilanteissa kokemukset korostivat joko rauhallista johtajan roolia, opettajan esimerkkiä tai topakampaa käytöstä. Johtajan rooli mahdollistaa turvallisuuden ja kitkee pois turhan neuvottelun etenkin vaaratilanteissa. Kuitenkin merkityksellistä oli myös ennakointi, jossa itsereflektio sekä itsensä rauhoittaminen koettiin tärkeäksi osaksi ongelmatilanteita. Haastavaa käytöstä hillitsi positiivisuus sekä luottamus oppilaaseen. Opettajat kokivat tärkeänä, että vaikeissa tilanteissa opettaja pysyy itsevarmana sekä osaa piilottaa mahdollisen epävarmuuden tuoden turvallisuutta tilanteeseen. Kokemukset korostivat, miten oppilaat aistivat epävarmuuden ja haastavissa tilanteissa sen peittäminen saattoi auttaa tilanteeseen puuttumista ja niiden selvittämistä. Kuitenkin opettajat merkityksellistivät ennakoivaa arkea, mihin liittyi positiivisuus, keskustelu, osallisuus ja oman toiminnan tarkkailu, mitkä koetaan tärkeänä osana ongelmien vähentämistä. Osallisuutta osana ongelmien vähentämistä voidaan lisätä oppilasta kuuntelemalla myös osana selvittelytilanteita sekä toisaalta oppilaille voidaan antaa mahdollisuus korjata omaa toimintaansa ennen välittömiä seurauksia.

Jos auktoriteetin koettiin heikentyvän hetkellisesti, korostui kokemuksissa rehellisyys, kommunikointi ja tilanteen päälle pääseminen auktoriteettia korjaavina toimina. Pienet häiriöt koettiin sivuutettavaksi, ja haastava käytös koetaan nykyään osaksi arkea. Haastavalle oppilaskäytökselle ei haluttu kuitenkaan antaa liikaa huomiota. Opettajien kokemukset liittyvät teoriaosuudessa nostamaani pedagogiseen auktoriteettiin, sillä vaikka suhtautumistapoja ongelmatilanteisiin on monia, korostivat ne silti esimerkiksi Lorenzovan (2017, s.386) esille tuomaa molemminpuolista ymmärrystä. Opettajan tehtävä on pedagogisen auktoriteettinsa avulla luoda sellaiset suhteet oppilaidensa kanssa, että hän kykenee ohjaamaan koulupäivän toimintaa, joka mahdollistaa esimerkiksi tällaista haastaviin tilanteisiin puuttumista ja niiden ratkaisemista.

Lindquist ja kollegat (2020, s.746–749) nostavat esille, miten opettajat kokivat, että haastavissa tilanteissa hyvien suhteiden säilyttäminen on erityisen tärkeää oman aseman kannalta, mikä vaatii jatkuvaa neuvottelua. Neuvottelulla tarkoitetaan omaan tutkimukseeni soveltaen niin auktoriteetin rakentamista, rajojen asettamista kuin luottamuksen rakentamista osana vuorovaikutusta. Tämä korostui myös haastatteluissa, sillä vaikka osa tilanteista vaatisi napakampaa otetta, koettiin vuorovaikutus, kommunikointi ja keskustelu tärkeäksi osaksi niin arkea kuin haastavia tilanteita, niiden selvittämistä sekä ennakointia. Myös Karasova ja Nehyba (2023)

korostavat tutkimuksessaan kommunikaatiotaitojen merkitystä oppilaiden käyttäytymisen kontrolloinnille. He korostavat oman tutkimukseni lailla ennakoinnin merkitystä, jolla voidaan viitata aiempaan neuvotteluun, oppilaskeskeisyyteen ja esimerkiksi säännöistä keskusteluun, joita opettajien kokemukset korostivat (s.11).

### **Hyvin rakennettu auktoriteetti aseman säilyttäjänä**

Pääosin auktoriteetin säilyttämistä ei koettu hankalaksi edes haastavissa tilanteissa, vaikka jatkuva jämäkkyys voikin olla kuormittavaa. Päinvastoin esimerkiksi haastavat vanhemmat koettiin haastavammiksi auktoriteetille kuin oppilaat. Hyvin rakennetun auktoriteetin koettiin vähentävän ongelmatilanteita ja toisaalta auttaa myös niiden selvittämistä. Opettajat kokivat, ettei auktoriteetti voi horjua etenkään silloin, kun mahdollista epävarmuutta ei näytä oppilaille. Esimerkiksi itkeminen tai avun hakeminen luokkaan nähdään auktoriteettia horjuttavina. Kokonaisuudessaan opettajat kokivat, että jatkuva auktoriteetin ylläpitämien vähensi auktoriteetin haastamisen mahdollisuuksia. Auktoriteetti koettiin heikentyväksi vain hetkelliseksi, mutta ei kokonaan menetettäväksi.

## 6 Opettajien kokemuksia toimivan auktoriteetin rakentamisesta ja säilyttämisestä

Tuloksia selittävänä yhteenvetona muodostin analyysiprosessin lopputuloksena yleisen merkitysverkoston, joka kuvaa tiivistettynä opettajien kokemuksia toimivan auktoriteetin rakentamisesta ja säilyttämisestä. Merkitysverkosto pitää sisällään äskeisissä luvuissa käsitellyt tutkimuskysymykset ja teemat, mutta samalla tuo ne toistensa yhteyteen vastaten päätutkimuskysymykseeni. Esitän seuraavaksi muodostamani merkitysverkoston.

*Auktoriteetti koetaan pääasiallisesti merkittäväksi osaksi opettajan työtä, vaikkakin pieniltä osin ristiriitaisesti. Ristiriitaisuus ilmenee käsitteellisenä tulkintana auktoriteetti -sanana painavuudesta ja sen hierarkiaa korostavana merkityksenä. Yleisellä tasolla auktoriteetti rinnastetaan liittymään sujuvaan arkeen, luokanhallintaan sekä työrauhan ylläpitämiseen. Auktoriteetin koetaan helpottavan opettajan työtä sekä tuovan varmuutta ja itseluottamusta omaan tekemiseen, mutta aseman saavuttaminen vaatii myös itsevarmuutta. Sen osuus työssä korostuu ongelma- ja vaaratilanteissa. Kokemukset perustuvat elämäntilanteisesti koulun arjen kokemuksille.*

*Opettajan työhön ja auktoriteettiin liitetään yleisesti erilaiset roolikokemukset, mutta rooleja kohtaan esiintyy myös vähän varautuneisuutta. Pääosin opettajan auktoriteetti koetaan rooleja selkeyttävänä, mikä erottaa opettajan oppilaasta. Roolit ilmenevät opettajan roolina, jonka kokemukset ovat yksilöllisiä, mutta yleisellä tasolla rooliin liitetään rauhallisuus ja karisma. Ero opettajan ja oppilaan välillä koetaan tärkeäksi. Rooleihin varautuminen liittyy erityisesti johtajan rooliin liittyvään varauksellisuuteen: johtajan roolia ”diktaattorina” ei haluta korostaa. Yleisemmin johtajan rooli kuitenkin koetaan osaksi opettajan työtä. Johtajan roolin koetaan tukevan luokan ohjaamista ja hallintaa. Yleisesti opettajan rooli kokemuksesta riippumatta koetaan vastuullisena, joka korostaa opettajan vastuuta ja velvollisuuksia. Yksilöllisyys kokemuksissa huomioi korkeamman vastuuaseman tuoman kunnioitusta vahvistavan vaikutuksen auktoriteettiin. Fyysisen ulkokuoren vaikutus koetaan merkittävänä: ikä, sukupuoli & koko. Miesten luontainen auktoriteetti koetaan yleisesti suurempana. Vanhempi ikä koetaan auktoriteettia vahvistavana ja nuori ikä ajoittain haastavampana.*

*Auktoriteetin rakentamisen koetaan perustuvan hyvälle vuorovaikutukselle. Kokemus vuorovaikutuksesta perustuu koulun arjen erilaisille yksilöllisille kokemuksille. Vuorovaikutus korostaa yksilöllistä toimimista, mutta yleisesti yhteistyö ja kommunikointi koetaan sen perustaksi. Vuorovaikutus koetaan osaksi toimivaa arkea, mikä on myös auktoriteetin rakentamisen ja säilyttämisen perusta. Auktoriteetti koetaan turvallisuutta korostavana ilmiönä, jossa turvallisuus korostaa sääntöjen ja struktuurien merkitystä tärkeänä sekä turvallisuuden ja luottamuksen osoittamista oppilaille eri tavoin. Luottamus ja läsnäolo koetaan osaksi auktoriteettia, mutta luottamus voidaan rikkoa, jos se takaa turvallisuuden oppilaille. Turvallisuus, luottamus ja läsnäolo perustuvat vuorovaikutukselle ja lasten osallisuudelle. Säännöt ja toimintatavat koetaan vuorovaikutusta tukeviksi, ja niistä keskustellaan joko harvoin tai säännöllisesti. Keskustelu tukee yhteistä ymmärrystä ja mahdollistaa rajojen määrittämisen sekä toiminnan ohjaamisen niin arjessa kuin haastavissa tilanteissa.*

*Auktoriteetti koetaan arjen sujuvuuden mahdollistajana. Se ilmenee vuorovaikutuksellisena suhteena, joka korostaa opettajan johdonmukaisuutta ja selkeyttä ja tasapainottaa niin rajoja kuin joustavuutta. Auktoriteetti arjessa ei perustu jatkuvaan kontrolliin, vaan opettajan kykyyn mukautua tilanteisiin. Tarvittaessa jäämäkkyys on osa arkea, mutta mukautuminen mahdollistaa myös rennomman otteen. Toimiva arki huomioi niin oppilaiden kuin opettajan tarpeet ja korostaa yhteistä arjen rytmiä. Auktoriteetti rakentuu vuorovaikutuksellisena suhteena, jossa rakentuminen koetaan sekä jatkuvasti rakennettavana suhteena että saavutettuna asemana. Auktoriteetin rakentaminen koetaan ensisijaisesti kunnioituksen ja luottamuksen osoittamisena, mikä tapahtuu arjen kohtaamisissa. Auktoriteetin rakentaminen sisältää tasapainottelua tutustumisen ja kunnioituksen sekä rajojen asettamisen välillä. Tärkeää on yhteisen ymmärryksen luominen vuorovaikutuksessa. Osallisuus koetaan tärkeänä, mutta auktoriteettia ei haluta perustaa miellyttämiseen, vaan johdonmukaiseen, mutta oikeudenmukaiseen toimintaan.*

*Auktoriteetin merkitys korostuu ongelma- ja vaaratilanteissa. Kokemukset ongelmatilanteista muodostuvat työrauhaa, auktoriteettia sekä turvallisuutta horjuttavissa tilanteissa. Haastavuus ilmenee haastavana oppilaskäytöksenä vaaratilanteita lukuun ottamatta. Haastavat tilanteet vaativat jäämäkkyyttä, vaikka se lisäksi hetkellisesti turvattomuuden tunnetta. Kiusaamis- sekä selvittelytilanteiden haastavuus perustuu velvollisuuden ja kuormittavuuden kohtaamiseen, jolloin tilanteeseen puuttuminen on välttämätöntä, mutta voi samanaikaisesti kuormittaa*

*opetusta. Pitkät ja vaikeat tilanteet voivat haastaa opettajan asemaa ja hankaloittaa tilanteisiin puuttumista. Myös liian tiukka kurin pitäminen haastaa asemaa. Tilanteiden ratkaisuina keskustelu ja osallisuus koetaan merkityksellisinä ja tarvittaessa tilanteet selvitetään luokan ulkopuolella. Auktoriteetin ylläpitämisen kannalta rauhallinen kohtaaminen koetaan tilannetta helpottavaksi niin ennakoitessa kuin ongelmatilanteissa. Vakavissa ongelmatilanteissa epävarmuuden peittäminen koetaan tärkeäksi, vaikka tilanne vaatisikin avun hakemista ulkopuolelta. Opettajat myös merkityksellistävät johdonmukaisuutta ylläpitäessään auktoriteettia haastavissa tilanteissa. Haastavien tilanteiden ei koeta heikentävän auktoriteettiasemaa, vaikka ne voivat hetkellisesti haastaa auktoriteettia.*

*Auktoriteetin ymmärtäminen perustuu muutokselle kokemuksessa. Kokemuksissa korostuu muutos autoritäärisestä ajattelusta kohti lempeää ja kohtaavaa auktoriteettia. Autoritäärisen ajattelun kokemukset ovat rakentuneet elämäntilanteellisesti opettajaauran alkuvaiheessa. Ajattelun muutokseen vaikuttavia tekijöitä ovat luokanopettajakoulutus, aiemmat opettajat sekä ohjaajat sekä työkokemus. Kokemukset ovat positiivisen palautteen ja itsereflektion ohella tukenneet opettajana kehittymistä. Opettajan työ koetaan aiempaa haastavampana. Työkokemuksen koetaan tukevan auktoriteetin rakentamista ja säilyttämistä. Kokemus helpottaa haastavia tilanteita. Ensimmäiset opetusvuodet koetaan haastavampana. Kokemus ja kehittyminen liittyy oppilaisiin ja ympäristöön tutustumiseen sekä opettajana kehittymiseen.*

*Vallan käsite koetaan joko työhön selkeänä tai epäselkeänä välineenä. Kokemukset korostavat vallan välineellisyyttä riippumatta suhtautumisesta sen suhteeseen opettajan työssä: valta ohjaa opetustyötä. Valta koetaan pääosin opettajan työtä taustoittavaksi tekijäksi. Vallan kokemukset liittyvät myös johtajan rooliin. Kokemukset suurimmasta vallan roolista korostuu arviointivallassa ja opettajan autonomiassa. Vallan osuus auktoriteettiin koettiin jokseenkin epävarmana. Kokemukset korostivat vallan ja auktoriteetin suhteen epäselkeyttä. Vallalla ei haluta korostaa hierarkioita eikä sitä haluta sekoittaa liikaa auktoriteettisuhteeseen vedoten sen välineellisyyteen. Vallan käsite korostaa väärinkäytön vaikutuksia. Väärinkäyttö koetaan liian helppona. Väärinkäyttö koetaan epäoikeudenmukaisena toimintana ja kokemukset korostavat itsereflektion ja varovaisuuden tärkeyttä. Valtaa ei haluta yhdistää liikaa auktoriteettirooliin.*

## 7 Pohdinta

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat kokevat rakentavansa ja säilyttävänsä toimivan auktoriteetin. Toimivalle auktoriteetille ei ollut yhtenäistä määritelmää, vaan tutkimuksen tarkoituksena oli myös selvittää, millaisena toimiva auktoriteetti koettiin ja miten se ilmeni opettajien monipuolisessa arjessa. Toteutin tutkimusprosessin fenomenologisella tutkimusotteella, jonka tarkoituksena oli korostaa opettajien kokemuksia ja niiden merkitystä osana tutkimuskysymyksiä.

### 7.1 Tutkimustulosten tarkastelu

Ensimmäisen alatutkimuskysymykseni tehtävänä oli selvittää opettajien kokemuksia toimivasta auktoriteetista. Tutkimustulokset korostivat toimivan auktoriteetin liittyvän sujuvaan arkeen sekä oppilaiden kanssa tehtävään yhteistyöhön. Tuloksista kävi ilmi, että toimiva auktoriteetti on tärkeä osa opettajan työtä riippumatta sen käsitteellisestä ymmärtämisestä. Opettajien kokemukset toimivasta auktoriteetista rinnastuivat pääasiallisesti teoriaosuudessa esittelemääni pedagogiseen auktoriteettiin, joka opettajien kokemusten tavoin korostaa vuorovaikutuksellisuutta, mutta myös hyvää pedagogista osaamista liittyen niin aineelliseen osaamiseen kuin ymmärrykseen kasvatuksesta (Harjunen, 2002, s.112–118). Graham (2017, s.511) korostaa demokratian merkitystä, mikä nousee esille myös opettajien roolikokemuksissa riippumatta siitä, koettiinko opettajan rooli enemmän johtajana vai ryhmän ohjaajana. Kokemukset korostivat yhteisesti opettajan vastuutehtävää luokan ohjaamisesta.

Tulokset ilmentävät myös perinteisempää auktoriteetikäsitystä siinä mielessä, että toimivan auktoriteetin kokemukset korostivat myös opettajan asemaa sekä roolia, jolla voidaan viitata Weberin (2007) klassiseen auktoriteettiteoriaan. Kokemuksista ilmeni yhtenäinen ymmärrys opettajan asemasta oppilaan yläpuolella asemaa korostamatta. Lisäksi kokemuksista nousi esille sukupuolen ja koon vaikutukset auktoriteettiin: miehiä pidettiin yleisesti helpommin auktoriteettina kuin naisia sukupuolen ja isomman koon perusteella. Näillä voidaan viitata Weberin niin lailliseen kuin karismaattiseen auktoriteettiin, sillä auktoriteetti liitettiin nimenomaan

opettaja työhön, ja kokemukset osoittivat myös olemuksen (karisman) vaikuttavan auktoriteettiin. Lisäksi esimerkiksi vanhemman iän koettiin vaikuttavan auktoriteettiin, mikä voi viitata Weberin perinteiseen auktoriteettiin.

Vaikka ulkokuoren merkitys aiheen kannalta ei olekaan suurimmassa roolissa, osoittavat tulokset, että koulumaailmaan sisältyy edelleen perinteisiä rooleja, kuten sukupuoliroolit, joissa miesopettajien luontainen auktoriteetti korostuu. Toki varmasti vaikuttavia tekijöitä ovat myös oppilaiden sisäistämät roolit sekä sukupuolistereotyytiat, jolloin tätä ei voida yleistää joka paikkaan. Toisaalta myös iän merkitys korostui luontaista auktoriteettia korostavana, mikä voi selittää iän tuoman kokemuksen myötä. Myös vanhempi ikä tuo mukanaan rauhallisuutta, mikä voi myös selittää, miksi vanhemmat opettajat saavat helpommin auktoriteetin lasten silmissä.

Pääosin tutkimustulokset liittyivät kuitenkin kokemukseen hyvästä vuorovaikutuksesta osana sujuvaa arkea, sisältäen niin luottamuksen ja turvallisuuden rakentamista sekä muun muassa säännöistä keskustelua. Erityisen kiinnostavaa oli, miten etenkin turvallisuus nousi esille useissa haastatteluissa riippumatta siitä, minkä ikäisiä oppilaita opettajat pääasiallisesti olivat opettaneet. Turvallisuuden merkitys korostui niin yläasteikäisiä opettaneilla kuin alakoulun pieniä opettaneilla. Tutkimustulokset ovat linjassa Harjusen (2002,) tutkimuksen kanssa pedagogisen auktoriteetin rakentamisesta. Pedagogisen auktoriteetin tehtävä on oppimisen lisäksi edistää oppilaiden turvallisuuden tunnetta sekä ymmärrystä oikeudenmukaisuudesta, mikä voi selittää turvallisuuden korostumisen merkityksellisenä tekijänä. (s.8) Osallistuneet opettajat todennäköisesti omaavat tällöin hyvän pedagogisen auktoriteetin, vaikkeivat sitä käsitteellisesti ilmaisseetkaan.

Valtakysymykset puolestaan toivat erille erilaisia kokemuksia opettajan vallasta. Kuten toin jo aiemmin esille, tulokset poikkesivat teoriaosuudessa esittelemästäni Foucault'n (1980) valtakäsityksestä, jossa valta nähdään monisäikeisenä suhteena. Opettajat kokivat vallan pääosin välineellisenä riippumatta siitä, ymmärrettiinkö valta opettajan työhön kuuluvaksi vai kuulumattomaksi. Opettajat kuitenkin toivat esille kokemuksia siitä, että valta on myös kokonaisvaltainen opetustyöhön vaikuttava tekijä, joka puolestaan liittyy Foucault'n tapaan ymmärtää valta, joten tulokset olivat osiltaan ristiriitaisia. Lisäksi tulokset myös toivat esille, miten

opettajat kuitenkin ymmärsivät työnsä kokonaisvaltaisena, millä voidaan viitata teoriaosuudessa käsittelemääni opettajan professioon yhteiskunnallisen vallan kehässä (katso luku 2.2).

Tämä herättääkin kysymyksiä siitä, miksi vallasta käsitteenä ja teemana on niin paljon eriäviä kokemuksia. Poikkeuksena tutkimustulokset korostivat arviointivallan merkitystä, joka nousee esille myös Foucault'n (1980) teoriassa. Lisäksi myös pelko vallan sekä aseman väärinkäytöstä on yhteydessä Puolimatkan (1997) käsitykseen negatiivisesta vallasta. On kiinnostavaa, etteivät opettajat eivät itse kokeneet käyttäneensä valtaa väärin, mutta nostivat esille kokemuksia, joissa olivat ymmärtäneet, miten vallan väärinkäyttö näkyy ja vaikuttaa sekä miten helppoa se on. On mahdollista, että tällaiset käsitykset liittyvät siihen, että valtaa käsitellään kirjallisuudessa aiheena usein melko negatiivisessa valossa tuoden esille sen mahdollistavaa väärinkäyttöä (Puolimatka, 1997; Gjestard, 2009; Song 2021). Lisäksi myös luokanopettajakoulutuksessa käsitellään aihetta varsin vähän, jolloin tematiikka sen ympärillä voi tuntua haastavalta.

Haastavat tilanteet opettajien kokemuksissa näyttäytyivät eri tavoin liittyen niin haastavaan opilaskäytökseen kuin vaaratilanteisiin. Tulokset osoittavat, ettei auktoriteetin kuitenkaan koettu heikentyvän, vaikka opettajan työ sisältäisikin ammatillisesti haastavia tilanteita. Päinvastoin auktoriteetin merkitys korostui merkityksellisempänä sekä tärkeämpänä, joka puolestaan näkyi tilanteisiin mukautumisella niiden vaatimalla tavalla, mikä korostui myös Lindquistin ja kollegoiden (2020, s.746–749) tutkimuksessa. Kokemukset siitä, ettei auktoriteetin koettu heikentyvän voi viitata muun muassa vahvaan opettajaidentiteettiin. Tutkimukseeni osallistuneet opettajat oli valittu niin, että he itse kokivat itsensä vuorovaikutukselliseksi opettajaksi ja jotka kokivat oman toimintansa luokassa toimivaksi. Tämä on varmasti yksi niistä syistä, miksi auktoriteetin ei koettu heikentyvän. Toisaalta opettajat myös korostivat, miten auktoriteetin rakentaminen uran alkuvaiheessa oli hankalampaa, millä voidaan viitata siihen, että työkokemuksella ja osaamisella on suuri merkitys toimivan auktoriteetin rakentamiselle.

Päätutkimuskysymykseni tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat kokevat rakentavansa ja säilyttävänsä toimivan auktoriteetin. Tutkimustulokset nostivat esille konkreettisia esimerkkejä, millä tavoin opettajat rakentavat sekä säilyttävät toimivan auktoriteetin opettajan monimuotoisessa arjessa. Tutkimus toi esille erilaisia, niin hyviä kuin haastavia, tilanteita opettajan

työssä, joihin opettajana tulee osata reagoida parhaan mukaan. Perinteisestä kurinpitäjä auktoriteetista poiketen tulokset korostivat luottamusta, turvaa sekä vuorovaikutusta. Riippumatta ryhmän koosta, vilkkaudesta tai ikäryhmästä, opettajat kokivat merkitykselliseksi yksilöllisen huomaamisen, luottamuksen rakentamisen, turvallisuuden osoittamisen ja yleisesti sen, että jokaisella oppilaalla on hyvä olla koulussa. Kokemukset osoittivat, miten jokainen oppilas huomataan omana itsenään ja pyritään tekemään jokaiselle koulupäivästä hänen tarpeidensa mukainen.

Yhteenvedona vuorovaikutus korostui suurimpana tekijänä auktoriteettisuhteen rakentamiselle ja säilyttämiselle, jolla voidaan myös viitata pedagogiseen auktoriteettiin, joka perustuu niin ammattitaidolle, vastuulle, vuorovaikutukselle kuin luottamukselle ja turvallisuudelle (Harjunen, 2002, s.8). Opettajien kokemukset toimivasta auktoriteetista vuorovaikutuksellisenä ilmiönä kuvaavat pedagogisen auktoriteetin muodostumista. Pedagoginen auktoriteetti korostaa molemminpuolista hyväksyntää ja kommunikointia, mutta pitää sisällään myös rajat ja opettajan vastuun, jotka korostavat opettajan ohjaavaa asemaa (Chafi ym., 2016; Harjunen, 2002). Kokemuksissa vuorovaikutus näkyi kokonaisuutena niin auktoriteettikäsitteen kuin auktoriteetin rakentamisen kokemusten ympärillä. Vuorovaikutus ja säännöllinen ja johdonmukainen keskustelu koulun arjesta rakentavat perustaa koulun arjessa tapahtuvalle yhteistyölle.

Kokemukset eivät kuitenkaan sulje pois sitä, etteikö esimerkiksi karismalla olisi vaikutusta auktoriteettiin. Opettajat kokivat, että opettajan karisma ja asema voivat vaikuttaa ensivaikutelmaan, mutta lopullinen auktoriteetti rakentuu vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa, mikä vaatii opettajalta osaamista, ymmärrystä sekä taitoa kuunnella. Tulokset osoittavat, miten auktoriteetti tukee itsevarmuutta, mutta sen saavuttaminen vaatii myös luottamusta omaan tekemiseen, mikä on linjassa Harjusen (2002) tutkimuksen kanssa. Opettajan on oltava itsevarma ja korostaa oppilaiden roolia ja osallisuutta osana auktoriteetin rakentamista (Harjunen, 2002, s.8). Tämä voi selittää, miksi etenkin uran alkuvaiheessa auktoriteetin saaminen koettiin huomattavasti haastavammaksi.

Tämän perusteella uskallan todeta, että auktoriteetin rakentaminen ja säilyttäminen on monitasoinen vuorovaikutusta korostava prosessi. Auktoriteetti koettiin rakentuvan turvallisuutta,

luottamusta ja kommunikaatiota korostavana prosessina koulun arjessa pitäen sisällään niin tärkeät oppilassuhteet kuin niiden tuomat haasteet. Auktoriteettisuhteen rakentaminen ja säilyttäminen korostaa opettajien erilaisia tapoja toimia kuitenkin korostaen kaikille yhteistä arjen sujuvuutta. Auktoriteettia ei koeta vain vallan ja oppimisen välineenä, vaan se koetaan suhteena, joka rakentuu opettajan ja jokaisen oppilaan välille. Tämä suhde mahdollistaa toimivan arjen, vaikka arki pitääkin ajoittain sisällään haastavia hetkiä. Haastavat tilanteet kuitenkin kehittävät jatkuvasti opettajuutta, mutta toisaalta myös kehittävät suhteita oppilaiden kanssa. Toimiva auktoriteetti on sujuvaa arkea, molemminpuolista kunnioitusta, johdonmukaisuutta sekä toimivaa yhteistyötä, mikä vaatii opettajalta myös oman roolinsa ymmärrystä ja reflektointia.

## **7.2 Tutkijan positio**

Tutkimuksen kannalta on merkityksellistä tarkastella myös omaa tutkijan positiotani osana tutkimusprosessia. Tutkijan positio vaikuttaa väistämättä tutkimuksen eri vaiheisiin, kuten aineiston keruuseen sekä sen analyysiin. Kiinnostukseni tähän tutkimusaiheeseen perustuu jo luokanopettajakoulutuksen kandidaattivaiheessa tekemääni tutkimukseen opettajan avoimesta ja piilotetusta vallankäytöstä, jotka pitävät sisällään niin auktoriteettikysymyksiä kuin valtakysymyksiä. Lisäksi oma asemani luokanopettajaopiskelijana sekä erilaiset opettajakokemukset ovat herättäneet paljon ajatuksia auktoriteetin tutkimisen merkityksellisyydestä, sillä loppujen lopuksi vallan ja auktoriteetin käsittely osana koulutusta jää varsin vähäiseksi. Luokanhallinta ja auktoriteettiaseman saavuttaminen on kuitenkin opetuksen kannalta lähes välttämätöntä, sillä oppilaiden ohjaaminen ja opettaminen on hyvin haastavaa ilman hyvää auktoriteettia sekä luokanhallintataitoja.

Omat kokemukseni auktoriteetista olivat ennen tutkimuksen toteutusta muodostaneet minulle tiettyjä ennakkokäsityksiä, joiden tiedostaminen osana fenomenologista tutkimusta on erittäin merkittävä osa esimerkiksi metodiin kuuluvaa reduktiota eli ennakko-oletusten tiedostamista ja niiden sulkemista tutkimuksen ulkopuolelle. Ennen aineiston keruuta ajattelin, että auktoriteettikäsitteen ymmärtäminen sekä sen suhde valtaan olisi selkeää, johtuen todennäköisesti omasta perehtymisestä aiheeseen. Lisäksi minulla oli joitain omia ajatuksia siitä, millainen olisi omasta

mielestäni hyvä auktoriteetti. Tähän liittyivät muun muassa aineistostakin esiin nousseet vuorovaikutus sekä yhteistyö oppilaiden kanssa.

Kuitenkin haastatteluvaiheessa erityisesti pyrin sulkemaan omat ennakkokäsitykseni haastattelun ulkopuolelle, mikä tutkimuksessani tarkoitti sitä, etten pyrkinyt liikaa ohjaamaan keskustelua kohti niin sanottuja ”oikeita” vastauksia. Haastattelurunkoa laatiessa pyrin rakentamaan sellaisen rungon, jonka avulla saisin esiin opettajien omia todellisia *eläviä kokemuksia*. Pohdin ennen haastattelujen aloitusta omia ennakko-oletuksiani, jotta tiedostaisin ne myös haastattelutilanteissa. Tämän sekä haastattelurungon avulla pystyin varmistamaan, etten ohjannut liikaa haastattelun kulkua, vaan annoin niiden edetä osiltaan haastateltavien ehdoilla. Toisaalta myös oma kiinnostukseni aihetta sekä opettajien kokemuksia kohtaan oli suuri, mikä myös lisäsi opettajien omien kokemusten esiin tuomista, sillä myös tutkimuksen ulkopuolisena luokanopettaja-opiskelijana halusin todella tietää, miten toimiva auktoriteetti rakennetaan ja säilytetään.

Myös analyysivaiheessa oman asemani tiedostaminen oli merkittävää, sillä samalla tavalla kuin haastattelujen aikana on tärkeää, ettei aineiston analyysiä ohjaa tutkijan olettamukset, vaan opettajien kokemukset. Kuitenkaan täydellinen reduktio ei ole fenomenologisessa tutkimuksessa mahdollista (Tökkäri, 2018, s. 66–68). Kuitenkin pyrin refleктоimaan omia ajatuksiani jatkuvasti, ja analyysivaiheessa ennakko-oletusten tiedostaminen ja ulkopuolelle sulkeminen olikin huomattavasti helpompaa. Opettajien kokemuksia vahvistaakseni luin aineistoa useaan otteeseen varmistaakseni, että oma ääneni ei peittäisi luotuja merkityksiä. Analyysin sekä tulosten valmistuttua huomasin, että osa oletuksistani eivät olleet linjassa tulosten kanssa, mikä vahvistaa sitä, että olen pystynyt tuomaan esille tavoiteltuja opettajien kokemuksia ilman liikaa vaikuttamista aineistoon.

### **7.3 Jatkotutkimusehdotuksia**

Tutkimus osoitti, miten niin auktoriteetista kuin vallasta on edelleen erilaisia käsityksiä ja kokemuksia, vaikka aiheita on tutkittukin suhteellisen paljon. Etenkin auktoriteetin käsite itsessään herätti opettajissa erilaisia pohdintoja siitä, onko käsite liian voimakas ja voisiko sen tilalle ottaa jonkun muun käsitteen. Jatkotutkimuksen kannalta syvempi auktoriteetikäsitteen

ymmärtämisen tutkiminen voisi olla niin opettajankoulutuksen kuin opettajan työn kannalta merkittävää, sillä ymmärrys auktoriteetista vaikuttaa pitkälti siihen, millä tavalla sitä käytetään ja millainen auktoriteetti rakennetaan.

Kuten tutkimuksestani kävi ilmi, auktoriteetti on vuorovaikutuksellisuutta korostava koulumaailman ilmiö. Tämä tarkoittaa sitä, että myös oppilaat ovat osa opettajan auktoriteetin rakennusprosessia. Siksi tutkimukseen liittyen olisi mielekästä syventää tarkemmin myös oppilaiden näkökulmaa opettajan auktoriteettiin liittyen tutkimalla esimerkiksi sitä, millaisia opettajan piirteitä oppilaat pitävät tärkeänä ja mikä saa heidät kuuntelemaan opettajaa. Ymmärtämällä oppilaiden ajatusmaailmaa paremmin olisi mahdollista kehittää opettajuutta ja auktoriteettia myös oppilaslähtöisemmin.

Tutkimustulokseni ilmensivät myös vaihtelevaa ymmärrystä opettajan vallasta ja vallankäytöstä. Teoriaosuudessa nostin esille, miten suuressa roolissa valta on osana kasvatustyötä. Kuitenkin johtuen jakautuvista kokemuksista olisi tärkeää, että myös käsityksiä vallankäytöstä ja sen roolista kartoitettaisiin tarkemmin nykypäivän koulumaailmassa. Tämä voisi tuoda esille olisiko opettajien keskuudessa tarvetta esimerkiksi ylimääräisille koulutuksille. Lisäksi laajempi tutkimus voisi myös näyttää, tulisiko aihetta käsitellä laajemmin jo opettajien koulutusvaiheessa.

## 8 Lähteet

Antas-Jaszczuk, A. (2022). Teacher Authority Crisis – Consequences and Challenges for Education Towards Sustainable Development. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 35(2), 125-138. <https://doi.org/10.17951/j.2022.35.2.125-138>

Brooks, C. (2015). Role, Power, Ritual, and Resistance: A Critical Discourse Analysis of College Classroom Talk. *Western Journal of Communication*, 80, 1-22. 10.1080/10570314.2015.1098723.

Černý, M. (2025). The Teacher as an Authority. *Theology and Philosophy of Education*, 4(2)

Chafi, M., Elkhouzai, E. & Ouchouid, J. (2016). *Teacher Excessive Pedagogical Authority in Moroccan Primary Classroom*. *American Journal of Educational Research*. Vol. 4, No. 1, 2016, pp 134-146. <https://pubs.sciepub.com/education/4/1/20>

Elicor, P. (2017). The Notion of Pedagogical Authority in the Community of Inquiry. *Kritike: An Online Journal of Philosophy*. 11. 80-92. 10.25138/11.2.a5. 80-92

FOUCAULT, M. (1980) Tarkkailla ja rangaista.

Foucault, M., & Gordon, C. (1980b). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977* (Repr.). Harvester.

Gjestard, E. (2009). *Valta kotikasvatuksessa*. Helsingin yliopisto

Graham, E. J. (2018). Authority or democracy? Integrating two perspectives on equitable classroom management in urban schools. *The Urban Review*, 50(3), 493-515. doi: <https://doi.org/10.1007/s11256-017-0443-8>

Halim, H., Hamzah, M. & Zulkifli, H. (2024). Secondary school teachers' conceptions of assessment: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 124. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102311>

Harjunen, E. (2002). *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta*. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Huhtala, H. (2018). Sivistys ja kasvatus ennen ja nyt – Adornolainen näkökulma sivistykseen. *Koulu ja menneisyys*, 56, 329–351.

Huhtinen, A. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia – ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa: Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus

Husserl, E. (1964). *The idea of phenomenology* (W. P. Alston & G. Nakhtnikian, Trans.; G. Nakhtnikian, Intro.). Martinus Nijhoff. Haettu: [https://web.english.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Husserl\\_Idea\\_of\\_Phenomenology.pdf](https://web.english.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Husserl_Idea_of_Phenomenology.pdf)

Ikonen, R. (2000). Kasvatusta vai sosialisatiota? *Aikuiskasvatus*, 20(1), 43–51. <https://doi.org/10.33336/aik.93265>

Kantola, A. (2014). *Matala valta*. [E-kirja] Vastapaino

Karasova, Jirina & Nehyba, Jan. (2023). Student-centered teacher responses to student behavior in the classroom: A systematic review. *Frontiers in Education*. 8. 10.3389/feduc.2023.1156530.

Koivisto, K. (2003). *Koettu hallitsematon minuus psykoottisen potilaan hoitotyön lähtökohdaksi*. Oulun yliopisto.

Kukkola, J. (2018). Kokemuksen tutkimisen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa: Teoksessa: Toikkanen, J., & Virtanen, I. A. (2018). *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö*

Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Valli, R., & Aaltola, J. (2018). Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus

Lavonen, J. (2026). *Teacher autonomy and agency in Finland: The role of research-based education, collaboration and supportive policies*. (Education 2030). Unesco.

Lee, J., & Kim, C. (2019). Teaching and Learning Science in Authoritative Classrooms: Teachers' Power and Students' Approval in Korean Elementary Classrooms. *Research in science education (Australasian Science Education Research Association)*, 49(5), 1367-1393. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9659-6>

Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A., & Thornberg, R. (2020). Conflicts viewed through the micro-political lens: Beginning teachers' coping strategies for emotionally challenging situations. *Research papers in education*, 35(6), 746-765. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1633559>

Lorenzová J. (2017). The Concept of Authority in Pedagogical Thinking. *Studia Edukacyjne* nr 43, 2017, Poznań 2017, 385-402. Adam Mickiewicz University Press. DOI: 10.14746/se.2017.43.23

Luukkainen, O. (2004). Kehittyvä opettajan professio. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 6(4), 20–30.

Lyngstad, I. (2015). Legitimate, expert and referent power in physical education. *Sport, Education and Society*, 22(8), 932–942. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1116442>

Metz, M. H. (1978). *Classrooms and corridors: The crisis of authority in desegregated secondary schools*. University of California Press.

Miettinen, T., Pulkkinen, S., Taipale, J., Miettinen, T., Pulkkinen, S., & Taipale, J. (2010). *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Gaudeamus Helsinki University Press.

Naz N., Gulab F. & Aslam M. (2022) Development of qualitative semi-structured interview guide for case study research. *Competitive Social Science Research Journal*3(2), 42–52.

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Nextprint Oy. Helsinki.

Pace, J. L., & Hemmings, A. (2007). Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research. *Review of Educational Research*, 77(1), 4-27. <https://doi.org/10.3102/003465430298489>

Palonen, M., & Kylmä, J. (2022). Avoin haastattelu ja teemahaastattelu aineistonkeruumenetelminä laadullisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. *Hoitotiede*, 34(4), 281–294.

Perttula, J. & Latomaa, T. (2005). *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Dialogia OY.

Puolimatka, T. (1995). *Kasvatus ja filosofia*. Kirjayhtymä.

Puolimatka, T. (1997). *Opetusta vai indoktrinaatiota?: Valta ja manipulaatio opetuksessa*. Kirjayhtymä.

Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus

Rauhala, E. (2011). Voisivatko fyysikotkin ymmärtää fenomenologiaa?. *Tieteessä Tapah-  
tuu*, 29(8)

Rauhala, L. (2014). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Gaudeamus

Rauhala, L. (1988). Holistinen ihmiskäsitys. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 25(3), 190-201. <https://doi.org/10.23990/sa.156075>

Saloviita, T. (2000). *Työrauha luokkaan*. Ps-kustannus.

Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuun-  
taukset* [E-kirja] Vastapaino.

Song, J. (2021). *The flowing power in the classroom and how can teachers utilize power tech-  
niques to improve teaching*. In Proceedings of the 2021 2nd International Conference on Mental

Health and Humanities Education (ICMHHE 2021) (s. 132–135). Atlantis Press. [10.2991/as-sehr.k.210617.109](https://doi.org/10.2991/as-sehr.k.210617.109)

Spady, W. G., & Mitchell, D. E. (1979). Chapter III: Authority and the Management of Classroom Activities. *Teachers College Record*, 80(6), 75-115. <https://doi.org/10.1177/016146817908000603>

Suorsa, A. (2017). Fenomenologia ja tiedon luominen työyhteisöissä. *Informaatiotutkimus*, 36(1). <https://doi.org/10.23978/inf.63194>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Helsinki. Saatavilla www-muodossa: [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)

Tähtinen, J., Hilpelä, J., & Ikonen, R. (2018). Sivistyksen ja kasvatuksen tiet. *Koulu ja menneisyys: Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja*, 3–35.

Tökkäri, V. (2018). *Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä*. Teoksessa: Toikkanen, J., & Virtanen, I. A. (2018). *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö*.

Venketsamy, R. (2023). Class size and its effects on the education relationship of trust, understanding and authority: A South African perspective. *Journal for the education of gifted young scientists*, 11(4), 507

Vikainen, I. (1984). *Pedagoginen auktoriteetti*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Vuorikoski, M., Törmä, S., & Viskari, S. (2003). *Opettajan vaiettu valta*. Vastapaino.

Weber, M., Hietaniemi, T., Hannula, R (2009). *Tiede ja politiikka: Kutsumus ja ammatti*. Vastapaino.

Yariv, Eliezer 2009. Students' Attitudes on the Boundaries of Teachers' Authority. *School Psychology International* 30 (1), 92–111

Zhang, F., Jiang, Y., Lei, X., & Huang, S. (2019). Teacher power and children's loneliness: Moderating effects of teacher-child relationships and peer relationships. *Psychology in the schools*, 56(9), 1455-1471. <https://doi.org/10.1002/pits.22295>

# Liitteet

## Liite 1. Teemahaastattelurunko

### Teemahaastattelu

**Alkukysymykset:** opetuskokemus, minkä ikäisiä, kuinka kauan?

**Kokemus toimivasta auktoriteetista:**

- Miten kuvailisit toimivaa auktoriteettia opettajan työssä? Millaisena toimiva auktoriteetti näyttäytyy käytännössä? (millaisissa tilanteissa)
- Milloin toimiva auktoriteetti on erityisen tärkeää?
- Onko sinulla esimerkkiä jostakin, joka on mielestäsi toimiva auktoriteetti? Voitko kuvailla häntä ja miksi koet hänet toimivaksi auktoriteetiksi?

**Auktoriteetin rakentuminen:**

- Millaisia kokemuksia sinulla on auktoriteetin rakentumisesta? Mitkä tekijät ovat keskeisiä (voitko kuvata tilanteita) esim. mistä auktoriteetin rakentuminen alkaa?
- Milloin tiedät olevasi auktoriteetti oppilaille? Miltä se tuntuu ja miten ilmenee?
- Onko sinulla kokemuksia oman aseman vaikutuksesta?
- Millaisissa konkreettisissa tilanteissa huomaat toimivan auktoriteetin näkyvän?
- Miten koet oman osaamisesi liittyvän auktoriteettiisi?

**Vuorovaikutus**

- Miten kuvailisit vuorovaikutustasi oppilaiden kanssa auktoriteettia rakentaessa? (kuvaukset)
- Millä tavoin tämä vuorovaikuttaminen näkyy? Liittyykö tähän luottamus, rajat tai jotakin muuta? Millaisena koet sen?
- Koetko keskustelevanne oppilaiden kanssa esimerkiksi säännöistä? Millä tavoin?
- Miten koet huolehtivasi siitä, että ohjeita noudatetaan?

### **Valta:**

- Koetko, että valta näkyy työssäsi? Millaiselta vallankäyttö sinusta tuntuu?
- Milloin koet käyttäväsi eniten valtaa? (Tilanteet, koska?)
- Oletko huomannut tilanteita, jossa valtaa olisi liikaa? (miten se vaikutti sinuun)
- Millä tavoin käytännössä ohjaat luokan toimintaa ja esimerkiksi työrauhaa? Miten koet, että se liittyy käsitykseesi auktoriteetista ja vallasta?
- Miten koet käyttäväsi valtaa auktoriteettia rakentaessa?

### **Auktoriteetin säilyttäminen + haasteet**

- Milloin koet, että auktoriteetin säilyttäminen on haastavaa?
- Miten koet läheisten oppilassuhteiden vaikuttavan auktoriteettiin?
- Voiko opettaja olla ”liian kiva”, jos haluaa olla myös auktoriteetti? (miten näkyy)

### **Auktoriteetin säilyttäminen:**

- Millä tavoin korjaat tilannetta, jos huomaat auktoriteettisi horjuvan? (mitä tunteita herättää, millaisissa tilanteissa huomaat)
- Kun olet rakentanut hyvän auktoriteettipohjan niin miten koet, että pystyt säilyttämään sen jatkossakin? (voitko kuvata tilannetta)
- Voisitko kiteyttää oman toimintasi kulmakivet?
- Onko kokemuksesi auktoriteetista muuttunut työuran aikana? Miten ja miksi?
- Ovatko onnistumiset / haasteet muokanneet tätä kokemusta?

## Liite 2. Haastattelukutsu

**Koetko olevasi opettaja, joka pystyy luomaan hyviä vuorovaikutussuhteita ryhmän kuin ryhmän kanssa? Koetko, että toimintasi luokassa on toimivaa?**

Hei olen luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistosta ja teen pro gradu -tutkielmaa opettajien toimivasta auktoriteetista ja etsin tutkielmaani haastateltavaksi kuvaukseen sopivia opettajia. Tarkemmin tarkoitukseni on tutkia opettajien kokemuksia osana toimivan auktoriteetin rakentumista sekä säilyttämistä luokahuoneessa ja löytää kokemuksista yhteisiä teemoja, jotka tukevat tätä.

Haastattelut on tarkoitus toteuttaa Teamsin välityksellä tammikuun aikana. Haastattelut tallennetaan ja niitä käsitellään luottamuksellisesti niin, ettei osallistujaa voida tunnistaa. Materiaali hävitetään heti tutkielman valmistuttua. Haastatteluun osallistumalla hyväksyt, että haastattelua saa käyttää aineistona.

Toivon osallistumista matalalla kynnyksellä 😊 Voit halutessasi vinkata myös tutuille opettajille haastattelupyynnöstäni, jos koet tietäväsi kuvaukseen sopivia opettajia. Jos koet sopivasi haastateltavaksi, ole minuun yhteydessä sähköpostitse (*osoite alla*). Kerron myös mielelläni lisää tutkielmastani! ❤️

Ystävällisin terveisin

Iina Salmi

iisalmi@ulapland.fi