

# TAMPEREEN YLIOPISTO

## Olenko auktoriteetti?

Käsiteanalyysi ja opettajan auktoriteetin muutos 1960-luvulta tähän päivään

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

SAULI AALTO

MIKA SAARINEN

Kevät 2015

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö  
SAULI AALTO

MIKA SAARINEN: Olenko auktoriteetti? Käsiteanalyysi ja opettajan auktoriteetin muutos 1960-luvulta tähän päivään

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 80 sivua, 1 liitesivu

Huhtikuu 2015

---

Tutkimuksemme tarkoituksena on avata auktoriteetti-käsitettä yleisellä tasolla. Tutkimukssamme on lähdetty liikkeelle sanan etymologiasta ja jatkettu siitä, miten opettajan auktoriteetti on muuttunut 1960-luvulta tähän päivään koulukontekstissa. Tutkimuksemme on myös tietynlainen historiakatsaus koko koululaitoksen ja opettajuuden muutoksesta. Muutosta on lähdetty tarkastelemaan opettajan auktoriteetin näkökulmasta siirtymänä modernista kulttuurista postmoderniin. Tutkimuksemme ei pohjautu mihinkään yksittäiseen teoriaan, vaan olemme koostaneet sen useista eri teoriakokonaisuuksista ja aihekokonaisuuksista. Näitä aihekokonaisuuksia ovat muun muassa opettajakuvat, kuri, opettajankoulutus ja opetussuunnitelmat.

Pyrimme tutkimuksemme alussa avaamaan auktoriteetti-sanankäytön alkuperää sekä käsittelemään sen suhdetta lähikäsitteisiin, kuten valta, johtajuus ja kuri. Auktoriteetista puhuttaessa lähdemme liikkeelle sen vapaaehtoisuudesta: auktoriteettia ei voi olla olemassa ilman vapautta. Kun vapaus puuttuu, puhutaan pakkovallasta. Tiedostettava on myös, että auktoriteetille ei ole olemassa yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää, vaan sen luonne vaihtelee vahvasti asiayhteyksittäin.

Tutkimus painottuu pitkälti laajaan käsiteanalyysiin. Emme pyrkineet tuottamaan yleistettävää tietoa, vaan enemmänkin pohtimaan auktoriteetin muutosta ja sen luonnetta postmodernilla aikakaudella. Aineistona käytimme kolmea yksilöhaastattelua, jotka keräsimme eri työelämävaiheissa olevilta opettajilta, aikaisempaa Janne Sääntin tutkimusta, sekä videoaineistoa ohjelmasta ”Kuritus Pohjolassa” vuodelta 1966. Päädyimme tämän kaltaiseen triangulaatioon siksi, että halusimme saada aiheesta mahdollisimman kattavan kuvan usealta eri aikakaudelta. Tarkastelemme aineistoa postmodernien ja modernien teorioiden valossa ja pyrimme kytkemään sen laajempaan kontekstiin.

Tutkimuksessa ilmeni, että opettajan auktoriteetti pohjautuu vahvasti persoonallisiin ominaisuuksiin ja vuorovaikutustaitoihin. Opettajan ei myöskään nähty enää tarpeellisena olla varsinainen mallikansalainen, vaan tämä nähtiin jonkinlaisena yli-inhimillisenä piirteenä. Modernissa ajassa opettaja saattoi turvautua ruumiilliseen kuritukseen ja joidenkin mielestä opettaja oli entisaikoina ehdoton auktoriteetti. Tämän tutkimuksen valossa haluammekin kyseenalaistaa mielikuvan opettajasta modernin ajan suurena auktoriteettina. Tuohon aikaan opettajan auktoriteetti saattoikin olla enemmänkin rangaistuksen uhkaan perustuvaa pakkovaltaa. Postmodernissa ajassa auktoriteetti on dynaaminen ominaisuus, joka elää tilanteen mukaan ja jonka eteen opettajan on tehtävä jatkuvaa työtä. Tutkimme myös opettajankoulutuksen ja opetussuunnitelmien vaikutusta opettajan auktoriteettiin ja sen rakentumiseen. Näiden vaikutus auktoriteettiin näyttäytyi tutkimuksemme pohjalta varsin välillisenä. Opettajankoulutusta kritisoitiin siitä, ettei se valmista opettajaa arkitodellisuuteen ja sen tuottamiin haasteisiin.

Avainsanat: auktoriteetti, valta, vallankäyttö, kuri, opetussuunnitelmat, opettajankoulutus, opettajuus, mallikansalaisuus

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>1</b>
<b>2 AUKTORITEETTI.....</b>	<b>2</b>
2.1 Auktoriteetin etymologiasta.....	2
2.1.1 Auktoriteetin kontekstisidonnaisuus .....	3
2.1.2 Auktoriteetista johdetut sanat.....	3
2.2 Auktoriteetin määritelmä .....	4
2.2.1 Auktoriteetti, valta ja johtajuus .....	6
2.2.2 Auktoriteetti ja valta .....	6
2.2.3 Auktoriteetti ja johtajuus .....	7
2.3 Auktoriteetin muotoja .....	9
2.3.1 Pakkovalta .....	9
2.3.2 Auktoriteetin käyttötavat, eli moodit.....	10
2.3.3 Traditionaalinen auktoriteetti .....	10
2.3.4 Asiantuntija-auktoriteetti .....	11
2.3.5 Karismaattinen auktoriteetti.....	13
2.3.6 Muita auktoriteetin muotoja .....	16
<b>3 OPETTAJAN AUKTORITEETTI MUUTOKSESSA .....</b>	<b>18</b>
3.1 Suomen koululaitos ja yhteiskuntarakente muutoksessa.....	20
3.1.1 Yhteiskuntarakente ja arvot murroksessa .....	20
3.1.2 Peruskoulu syntyy .....	21
3.2 Opettajuus muutoksessa.....	23
3.2.1 Opettaja mallikansalaisena .....	24
3.2.2 Opettajakuvat ja mallikansalaisuus .....	25
3.3 Asennemuutos kurissa .....	27
3.3.1 Asennemuutos lapsen fyysisessä kurittamisessa .....	27
3.3.2 Kurin ja auktoriteetin suhde .....	28
3.4 Opettajankoulutus akatemisoituu .....	30
3.5 Opetussuunnitelmat uudistuvat .....	32
<b>4 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT .....</b>	<b>36</b>
4.1 Tutkimuksen luonne .....	37
4.2 Tutkimusmenetelmät.....	38
4.2.1 Laadullinen tutkimusmenetelmä .....	38
4.2.2 Yksilöhaastattelu .....	39
4.2.3 Havainnointi .....	40
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS, ANALYYSI JA LUOTETTAVUUS .....</b>	<b>42</b>
5.1 Tutkimuksen toteutus .....	42
5.2 Tutkimuksen analyysi.....	42
5.3 Tutkimuksen luotettavuus.....	43
<b>6 TUTKIMUSTULOKSET.....</b>	<b>45</b>
6.1 Tutkimusaineisto .....	45
6.2 Tutkimusaineiston analyysi.....	46
6.2.1 Opettajan auktoriteetista .....	46
6.2.2 Opettajakuvat .....	51
6.2.3 Kuri .....	54
6.2.4 Opettajankoulutus .....	59

6.2.5 Opetussuunnitelmat .....	62
6.2.6 Opettajan työn luonteen muutos .....	64
<b>7 JOHTOPÄÄTÖKSET, YHTEENVETO JA POHDINTA .....</b>	<b>68</b>
7.1 Johtopäätökset ja yhteenveto .....	68
7.2 Pohdinta – mikä on auktoriteetin ideaali? .....	71
7.3 Lopuksi .....	72
<b>8 LÄHTEET .....</b>	<b>73</b>

# 1 JOHDANTO

Elämme ajassa, jossa auktoriteetit kyseenalaistetaan jatkuvasti. Tätä aikaa kutsutaan niin postmoderniksi, myöhäismoderniksi kuin huippumoderniksi. Näille käsitteille yhteistä on se, että ne kuvaavat aikaa, jolle tyypillistä on jatkuva muutos, kulttuurinen hajoaminen ja lisääntyvä erilaistuminen kaikilla elämän alueilla (Bauman 1996, 191–193). Opettajan auktoriteetin merkitystä nykyisessä koulumaailmassa voidaan tuskin liiaksi korostaa. Auktoriteetti onkin kontekstisidonnainen käsite, joka on ilmennyt eri tavalla aikojen saatossa. Kotimaista tutkimusta, joka liittyy esimerkiksi kansanopettajuuteen ja sen historialliseen rakentumiseen, on paljon tarjolla. Näissä on hyödynnetty opetussuunnitelmia, komiteanmietintöjä, lakeja ja asetuksia, jotka välittävät kuvaa opettajuudesta (Säntti 2007, 12).

Jotta pääsisimme käsiksi auktoriteetin muutokseen, hyödynnämme myös historian eri dokumentteja, mutta haluamme samalla tuoda uutta näkökulmaa ja rinnastaa aikaisemmin tapahtunutta nykyaikaan. Varsinaisia auktoriteettitutkimuksia ei olekaan runsaasti tehty, joten kiinnostuimme jatkamaan kandidaatin työn aihetta pro gradu –työhön asti. Nuorina opettajaopiskelijoina olemme hämmästellleet, kun pitkään työelämässä ja jo eläkkeellä olevat opettajat sekä vanhempamme ja isovanhempamme ovat kertoneet, kuinka paljon opettajaa kunnioitettiin muutama vuosikymmen sitten. Vastaavasti juuri valmistuneet opettajat tuskailevat siitä, että opettaja ei herätä kunnioitusta oppilaisissa eikä heidän vanhemmissaan. Tämä on herättänyt suuren määrän kysymyksiä. Kunnioitettiinko opettajaa todella entisaikoina niin paljon enemmän kuin annetaan ymmärtää? Miksi kunnioitettiin tai ehkä jopa pelättiin? Mitä on tapahtunut historian saatossa? Mihin suuntaan olemme menossa?

Tutkimuksemme pyrkii vastaamaan muun muassa näihin kysymyksiin. Koska mietimme tätä muutosta kuitenkin historian perspektiivistä, on muutos rajattava alkavaksi jostakin pisteestä. Päädyimme aloittamaan 1960-luvusta, koska historian kannalta merkittävä väestö- ja elinkeinorakenteen muutos ajoittuu sinne. Suuri rakennemuutos vaikutti samalla koululaitokseen ja opettajan auktoriteettiin. Koemme myös, että viisi vuosikymmentä on riittävän pitkä aika huomata, millaisia muutoksia yhteiskunnassa on tapahtunut. Emme yritä tehdä kaiken kattavaa historiatutkimusta, vaan pyrimme pohtimaan keskeisiä syitä ja tekijöitä opettajan auktoriteetin luonteen muuttumiseen.

# 2 AUKTORITEETTI

## 2.1 Auktoriteetin etymologiasta

Yleisesti ajatellaan, että käsite on ymmärrettävissä oikein vain jos tunnetaan sen historia, jolloin tutkijan olisi suotavaa olla selvillä käsitteen etymologiasta (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 1997, 150). Etymologialla tarkoitetaan sanojen alkuperän tutkimista ja selvittämistä (Oxford English Dictionary). Auktoriteetin etymologiaa tutkiessamme pyrimme olemaan liikaa nojautumatta sanakirjoihin. Joissakin tilanteissa huomasimme ne kuitenkin ainoiksi lähteiksi kerätä tietoa. Tiedostamme toki sanakirjojen puutteet tietolähteinä. Myös Vikainen (1984, 17) toteaa, että sanakirjat eivät ole aina täsmällisiä lähteitä. Sanakirjan tekijät eivät välttämättä joka hakusanan osalta pohjaa ratkaisujaan elävän kielen tarkkailuun, vaan he myös vertailevat laajasti eri ajankohtien ja eri kielten sanakirjoja.

Termi auktoriteetti on johdettu latinan sanasta *auctoritas*, joka tarkoittaa aikaansaaneisuutta tai pätevyyttä. Latinan sana *auctor* on vuonna 1884 käännetty sellaisiksi suomenkielisiksi sanoiksi, kuin tekijä, perustaja ja aikaansaaja. Suomen kielessä auktoriteetti on saanut sanavastineen arvovalta, jollaisena se esiintyy kuitenkin lähinnä kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa. (Vikainen 1984, 3, 45.) Ensimmäinen maininta auktoriteetista kirjallisuudessa löytyy Oxford English Dictionaryn mukaan vuodelta 1225. Silloin sana onkin tarkoittanut kirjaa tai sitaattia, joka hyväksytysti tai väitetysti ratkaisee mielipidekysymyksen tai antaa ratkaisevan todistuksen. Englannin kielessä kirjoittaja tai tekijä on *author*, jolle löytyy läheinen sana *authority*, jollaisena pidettiin tiedonhaltijaa (Oxford English Dictionary).

### 2.1.1 Auktoriteetin kontekstisidonnaisuus

Lähdemme tutkimuksessamme liikkeelle siitä, että auktoriteetti on kontekstisidonnainen käsite, jonka merkitys vaihtelee ajan ja kulttuurin mukaan. Auktoriteetti oli siis erilaista 1960-luvulla kuin nykypäivänä. Auktoriteetti on myös ammattikohtaista - poliisilla ja lääkärillä on erilaista auktoriteettia kuin opettajalla. Auktoriteetti saakin erilaisia merkityksiä eri kulttuureissa, jolloin se vaikuttaa myös sanan etymologiaan. Vikainen (1984, 11) toteaaakin, että ajan kuluessa käsitteiden auktoritatiivisuus, autoritaarisuus, autoritäärisyys sisällöt ovat muuttaneet muotoaan. Ne vaihtelevat lisäksi esimerkiksi ikäryhmien, kansallisuuksien ja sosiaalisten ryhmien välillä.

Eri kielissä auktoriteetti saa toisistaan hivenen poikkeavia sävyjä. Otamme tästä muutaman esimerkin mukaillen Vikaista (1984, 16-17). Englannin kielessä sana *authority* käsitetään sellaisiksi sanoiksi kuin laillinen valta, virkavalta ja asiantuntemus. Sanan monikko *authorities* ymmärretään sanoiksi viranomaiset ja vallanpitäjät. Vuonna 1954 ranskan kielessä sana *autorité* käsitettiin sanoiksi laillinen valta, oikeus, arvo, vaikutusvoima, luotettavuus, arvollinen henkilö, auktoriteetti; luotettava lausunto, todistus ja todistusvoima. Monikko *autorités* puolestaan sanoiksi esivalta, vallanpitäjät ja viranomaiset. Adjektiivi *autoritaire* taas tarkoittaa kärkevää, mahtipontista ja itsevaltaista. Saksankielinen sana *autorität* tarkoittaa sellaisia sanoja kuin arvovalta, pätevyys ja laillinen valta. Vuonna 1976 DDR:ssä auktoriteetilla tarkoitettiin tiettyyn asemaan pohjautuvaa yhteisöllistä suhdetta tavallisesti ylemmässä asemassa olevan henkilön ja kollektiivin tai toisen henkilön välillä (Vikainen 1984, 3-4, 16-17). Huomionarvoista onkin, että auktoriteetin monikko viittaa useissa maissa viranomaisiin, joilla tarkoitetaan esimerkiksi opettajaa, poliisia tai lääkäriä.

### 2.1.2 Auktoriteetista johdetut sanat

Kuten mainitsimme, auktoriteetti on johdettu latinan kielen sanasta *auctoritas*. Tämän lisäksi auktoriteetti-käsitteestäkin on johdettu sanoja. Auktoriteetti, autoritaarinen, autoritäärinen ja auktoritatiivinen sekoitetaan helposti keskenään. Arkiajattelussa ei havaita käsitteiden merkityksen erilaisuutta. Sanat autoritaarinen ja auktoritatiivinen on johdettu sanasta auktoriteetti (Meri 1998, 37). Vuonna 1973 nykysuomen sivistyssanakirja määritteli sanan auktoritatiivinen sanoiksi arvovaltainen, ohjeellinen, määräävä, autoritaarinen, sekä sanan autoritäärinen muun muassa auktoriteettiin perustuva ja johtajavaltainen (Vikainen 1984, 3). Tärkeää on olla sekoittamatta näitä

kahta termiä sanaan autoritaarinen. Samana vuonna 1973 ei nykysuomen sanakirja nähnyt suurta eroa myöskään sanojen autoritaarinen ja auktoritatiivinen välillä (Vikainen 1984, 11).

Politiikassa puhutaan yleisesti myös autoritaarisesta hallintojärjestelmästä. Pedagogiikassa taas autoritaarisuudella tarkoitetaan yleensä auktoriteettiaseman väärinkäyttöä. Auktoritatiivisuus taas mielletään arvonantoa herättäväksi ominaisuudeksi. T.W. Adorno totesi seuraavaa: ”autoritaarisuus sekoitetaan valitettavan usein auktoriteetti-ilmioon. Sille tunnusomaisia piirteitä ovat antidemokraattisuus, rasismi, fasismi, jäykkä luottamus stereotyyppioihin sekä tuhoavuus”. (ks. Vikainen 1984, 3, 12.)

### **TAULUKKO 1.** Auktoriteetista johdettujen sanojen määritelmät.

<b>Käsite</b>	<b>Määritelmä</b>
Autoritaarinen	Auktoriteettiasemaa väärinkäyttävä (pedagogiikka).
Autoritäärinen	Auktoriteettiin perustuva ja johtajavaltainen.
Auktoritatiivinen	Arvovaltainen, ohjeellinen, määräävä.

## **2.2 Auktoriteetin määritelmä**

Koska tutkimuksemme käsittelee auktoriteettia, koemme käsitteen määrittelyn tarpeelliseksi. Määritelmällä pyritään esittämään sopimus siitä, että joki sana tai symboli merkitsee samaa kuin jokin toinen sana (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 1997, 151). Huomasimme kuitenkin jo tutkimuksemme varhaisessa vaiheessa auktoriteetti-käsitteen monimutkaisuuden, vaikka siitä puhutaankin arkikielessä paljon. Päädyimme pian tämän jälkeen siihen, että auktoriteetti-käsitteen yleisyys arkikielessä onkin yksi sen määrittelemisen vaikeuteen merkittävästi vaikuttava tekijä. Arkikielessä ilmaukset ovat monimielisiä, epätäsmällisiä ja sisältävät paljon kartettavia vihjemerkityksiä. Ne ovat myös luonteeltaan konkreettis-esineellisiä, jolloin käsitteet muodostuvat sen pohjalta mitä voidaan välittömästi kuvailla, havaita ja kokea (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 1997, 148.) Emme kokeneet auktoriteettia helposti kuvailtavaksi, havaittavaksi ja koettavaksi ilmiöksi. Käsitteen määrittelyssä pyrimmekin analysoimaan eri tutkijoiden tekemiä määritelmiä, tekemään rajanvetoa muihin käsitteisiin ja etsimään yleisiä käyttötarkoituksia.



Auktoriteetin käsitteelle ei olekaan olemassa Puolimatkan (1997, 249) mukaan yleisesti hyväksyttävää määritelmää. Joidenkin tutkijoiden mukaan auktoriteetti on legitiimiä, eli oikeutettua valtaa, eikä mitään muuta. Suomen kielessä auktoriteetti-sanana merkitys on varsin laaja, eikä sitä ole syytä supistaa samaan tapaan kuin sanaa 'laillinen valta'. Vikaisen (1984, 17) esittelemä Hättich ym. haluavat käyttää mieluummin ilmausta 'legitiimi käskyvalta' kuin termiä auktoriteetti. Auktoriteetti on siis moniulotteinen käsite. Puolimatkan (1997, 250) mukaan se merkitsee oikeutta ohjata ihmisten toimintaa. Tavallisesti se määritellään vaikutuskeinoksi, joka eroaa sekä pakottamisesta että suostuttelusta. Ilman mitään erityistä kontekstia auktoriteetti käsitetään valtana tai oikeutena valvoa jonkun kuuliaisuutta (Oxford English Dictionary). Se voidaan ymmärtää myös moraalisenä tai laillisena ylivaltana, jolloin auktoriteetilla on oikeus käskää tai tehdä lopullinen päätös. Auktoriteetti voidaan mieltää henkilöksi, jonka mielipide tai todistus on hyväksytty, eli auktoriteetti on hyväksytyyn lausunnon kirjoittaja tai tekijä (Oxford English Dictionary).

Sanaa 'auktoriteetti' käytetäänkin monella eri tavalla. Usein puhutaan, että joku on "auktoriteetti". Tällöin tarkoitetaan, että kyseinen henkilö on asiantuntija jollakin alalla tai hänellä on jostakin alasta niin hyvät tiedot, että hän on auktoriteetti juuri tässä kyseisessä asiassa. Henkilöllä voi myös "olla auktoriteettia", jolloin tarkoitetaan, että toiset henkilöt ovat valmiita tottelemaan häntä tai seuraamaan hänen ohjeitaan. Auktoriteettiasemassa olevalla henkilöllä puolestaan tarkoitetaan sitä, että henkilö on asetettu tai nimitetty asemaan, jossa hän on tuon asemansa vuoksi oikeutettu antamaan normeja. Auktoriteetin käsite koskettaa näin ollen ammatteja, joissa käskemisellä tai päätöksenteolla on suuri rooli (Kirjavainen 1996, 98). Saksalainen Schohaus määritteli auktoriteetin ihmisten tunnustamana ylemmyytenä, jonka kantajana voi olla henkilö, laitos, normatiivinen aate tai uskonnollinen kiinnostuksen kohde (ks. Vikainen 1984, 3).

Crittenden oli sitä mieltä, että auktoriteetti voidaan määritellä myös psykologisesti (mikä saa aikaan tottelemisen), että juridisesti (millä perusteella totellaan) (ks. Vikainen 1984, 5). Auktoriteetti on oikeutettu peruste toisten ihmisten vapauden rajoittamiseen. Hänen mukaansa auktoriteetti sisältää aina moraalisia kytkentöjä ja kuuluu siis oikeastaan moraalisen sanastoon. Hättich ym. toteaa seuraavaa:

Auktoriteetti on riippuvuussuhde, jossa yksilö tunnustaa toisen henkilön tai instituution ylemmyyden ja omaksuu hänen tai sen vaatimukset tai näkemykset omien näkemystensä sijalle. Tunnustava pysyy tietoisena siitä tosiasiasta, että hän taipuu vieraan tahdon alaisuuteen. Oman tahdon korvaa luottamus arvostetun ylemmyyteen. Auktoriteetin telosta, eli tarkoitusta ei voida löytää auktoriteetin kantajasta, vaan

arvonantajasta. Arvonantajan, ei arvonkantajan, takia siis on olemassa auktoriteetti. (ks. Vikainen 1984, 5-11)

### *2.2.1 Auktoriteetti, valta ja johtajuus*

Saloviidan (2007, 50) mukaan auktoriteetti on sosiaalinen suhde, jossa toiset henkilöt johtavat ja toiset suostuvat seuraamaan johtajaa. Auktoriteetin käsite on näin ollen hyvin lähellä sekä vallan että johtajuuden käsitettä. Niissä onkin hyvin paljon samoja elementtejä: jokaisessa keskeiseen rooliin nousee vaikuttaminen toiseen yksilöön tai ryhmään. Käsitteet eivät ole kuitenkaan keskenään synonyymeja. Valtaa ja johtajuutta käsitellään kuitenkin auktoriteetin yhteydessä sen verran usein, että koemme tarpeelliseksi määritellä tarkemmin auktoriteetin eron suhteessa valtaan ja johtajuuteen. Käsitteet ovat kuitenkin sen verran haastavia määritellä tarkasti, joten päädyimme reaalinmäärittelyyn. Reaalinmääritelmien avulla pyritään sanomaan jotakin määriteltävän käsitteen tunnusomaisista piirteistä ja käsitteen luonteesta (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 1997, 151).

### *2.2.2 Auktoriteetti ja valta*

Hättichin ym. mukaan auktoriteetin tunnustaminen pohjautuu alun perin vapauteen, joten siitä ei voida johtaa pakkoseuraamuksia (ks. Vikainen 1984, 11). Suurin osa muistakin tutkijoista ja tutkimuksista lähtee liikkeelle siitä, että auktoriteetin on perustuttava vapaaehtoisuuteen, mikä ei puolestaan toteudu aina vallassa. Alaisilta voi ansaita valtaa ja kunnioitusta myös manipuloimalla, kiristämällä ja muilla sellaisilla keinoilla, jotka eivät kuulu auktoriteetin määrittelyyn. Valta on muiden ihmisten tarkoituksenmukaista kontrollointia, jolloin tuloksena on muutos yksilön tai ryhmän käyttäytymisdennäköisyydessä toivottuun suuntaan. (Eväsoja & Keskinen 2005, 16, 19.) Auktoriteetin vapaus ei kuitenkaan tarkoita mielistelyä. Mielistely kasvatuksessa synnyttää Ojakankaan (1997, 19) mukaan yhtä vähän kunnioitusta kuin väkivaltainen menettely.

Auktoriteetin määrittelyssä onkin Meren mukaan (1998, 37) pulmallista valtakäsitteen ja auktoriteetti-käsitteen rajanveto. Vallan ja auktoriteetin välille on kuitenkin muodostettu eroja jo historian saatossa. Roomalaiset muodostivat aikanaan periaatteellisen eron auktoriteetin ja vallan välille, koska heillä oli tätä erottelua pohjaava kokemus Romuluksesta ja Remuksesta (Meri 1998,

37). Meri (1998, 45-46) esittelee auktoriteetin käytön ja vallan käytön erilaisuuden Mitchellin ja Spadyn teorian pohjalta, joissa käsitellään auktoriteettisuhteen sisältöä. Kun on kyseessä esimerkiksi opettajan auktoriteetin käyttö, oppilaat vapaaehtoisesti, pakottomasta ja itsestään suuntautuvat niitä tavoitteita ja pyrkimyksiä kohti, jotka opettaja heille tuo julki. Sen sijaan vallankäyttötilanteessa vallan käytön kohteet vastaavat auktoriteetin vaateisiin, koska oppilaat huomaavat hyötyvänsä enemmän sopeutumalla kuin vastustamalla.

Auktoriteetin ja vallan erottelussa on huomattava, ettei auktoriteetti tarvitse samantapaista sosiaalista oikeutusta kuin vallan käyttö (Meri 1998, 46). Auktoriteetin käyttö ei välttämättä liity kontrollointiin, vaan kyseessä on enemmän auktoriteettia omaavien henkilöiden sisäisiin omaisuuksiin ja kokemuksiin liittyvä käsite. Valta ja vastuu liittyvät yleisemminkin toisiinsa. Valtaa perusteellaan usein vastuulla (Turunen 1999, 206). Arkikielessä auktoriteetin yhteydessä ei juurikaan puhuta vastuusta. Yhteiskunnassa vapautta ja itsemääräämisoikeutta on korostettu niin paljon, että puhe vallasta herättää helposti kielteisiä mielikuvia. Silti se on sekä välttämätön että luonnollinen yhteiskunnallinen ilmiö (Turunen 1999, 217).

Yksilö on vallankäyttäjän suhteessa toiseen, jos hän voi syystä tai toisesta säädellä tämän kokemia tai havaitsemia etuja tai haittoja. Vallankäyttäjän täytyy olla siinä asemassa, että hän voi näin menetellä. Haitta voidaan käsittää rangaistukseksi, joka on esimerkiksi epäarvostuksen osoitus, työn tai palkan menetys, moite tai koulussa vaikkapa jälki-istunto tai erottaminen. Etu on tietysti jotain päinvastaista, vaikkapa kunnia, kiitos, hyvä arvosana tai taloudellinen korvaus. Pystyäkseen käyttämään valtaa yksilön täytyy olla valta-asemassa, jotta hän voi säädellä vallan kohteiden etuja ja haittoja. Yleensä yksilöt hyväksyvät vallankäytön, koska siitä on monenlaista etua heille itselleenkin. Asemassaan vallankäyttäjää joutuu antamaan määräyksiä, ohjeita tai kehotuksia, jolloin hänellä on päätösvaltaa. (Turunen 1999, 205-206)

### ***2.2.3 Auktoriteetti ja johtajuus***

Auktoriteettia on usein verrattu myös johtajuuteen. Vikainen (1984, 7) toteaa kuitenkin, että ”johtajuuden määritelmistä saa usein varsin pinnallisen vaikutelman, eivätkä ne tarjoa ratkaisevaa apua auktoriteetin määrittämiselle.” Auktoriteettia useammin tutkimusten asiaindekseissä esiintyvä termi on johtajuus. Vikainen (1984, 5-6) esittelee Youngin suppean määritelmän:

Auktoriteetti on yleinen termi, jota käytetään kuvaamaan dominaatiota eli valta-asemaa, joko perustuu joko johtajuuteen tai päällikkyyteen (headship). Johtajuus puolestaan määritellään sellaiseksi dominaation muodoksi, jossa alaiset hyväksyvät enemmän tai vähemmän halukkaasti toisen henkilön ohjauksen ja kontrollin. Päällikkyyks taas on dominaation muoto, joka nousee yhteisöllisesti periytyvästä vallasta (esimerkiksi isän valta perheessä, virka-asemassa olevan valta alaisiinsa).

Johtajuus on ruotsin kielellä *ledarskap*, jonka Vikaisen (1984, 6) esittelemä Koskenniemi määrittelee siten, että ”kun ryhmä yksilöitä elää ja toimii yhdessä, aina jotkut kohoavat joukon yläpuolelle ja vaikuttavat siihen määräävästi.” Koskenniemi rajoittuu esityksessään kuitenkin vain luokan oppilasjohtajiin. Yleisesti johtajuus nähdään enemmänkin taitona, jonka avulla auktoriteettia voi kehittää. Mikäli opettaja hallitsee hyvät johtamistaidot, jotka oppilaatkin huomaavat, auktoriteetti voi syntyä juuri johtamistaitojen pohjalta. Koululuokka on sosiaalinen järjestelmä, jossa opettaja on johtaja ja jokainen oppilas hänen alaisuudessaan. Opettajan täytyy hallita sekä opiskelujen johtaminen että taito johtaa oppilaita. Oppimisen johtaminen ilmenee tiedollisena auktoriteettina. Sen puuttuminen aiheuttaa sen, että oppilaat epäilevät opettajan esittämiä faktoja ja kyseenalaistavat hänen opetuksensa. (Helisoja & Keskinen 2005, 30-31.)

Kun puhumme tutkimuksessamme auktoriteetista, vallasta ja johtajuudesta, tarkoitamme eri asioita. Auktoriteetti perustuu vapauteen, toisin kuin valta. Valta ei siis tarkoita auktoriteettia, mutta auktoriteetilla on valtaa. Johtajuus sen sijaan on yksilön sisäisiin ominaisuuksiin liittyvä taito, jolla voi kehittää omaa auktoriteettia.

## TAULUKKO 2. Auktoriteetin, vallan ja johtajuuden määritelmät.

Käsite	Määritelmä
Auktoriteetti	Ei yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Ei ole olemassa ilman vapautta.
Valta	Muiden tarkoituksenmukaista kontrollointia, jolla muutetaan ryhmän tai yksilön käyttäytymistodennäköisyyttä haluttuun suuntaan. Valta ei tarkoita auktoriteettia, vaikkakin auktoriteetilla on valtaa.
Johtajuus	Taito, jolla voi synnyttää auktoriteettia.

## 2.3 Auktoriteetin muotoja

Tarkemmin kuvailtuna auktoriteetti-sanana suomenkielisiksi vastineiksi mielletään usein sellaiset käsitteet kuin valta, arvovalta, vaikutusvalta; pätevyys, johon ehdottomasti luotetaan, arvovaltainen ja vaikutusvaltainen henkilö (Eväsoja & Keskinen 2005, 13-19). Opettaja joutuu väistämättä vallankäyttäjäksi. Opettaja on sekä oman alansa asiantuntija että hänellä on myös viran suomaa muodollista valtaa. Vallankäytössään hänen täytyy kuitenkin ottaa huomioon muun opettajakunnan, vanhempien, viranomaisten, muiden kansalaisten, ”yhteiskunnan” ja mahdollisesti myös opiskelijoiden mielipide. Konkreettisesti vallankäyttö tulee esiin kurinpitotoiminannassa ja arvioinnissa. (Turunen 1999, 213-214.)

Max Weberin (1968, 33) mallissa on eroteltuna vallankäytön eri muotoja. Weberin mukaan henkilön oikeus antaa määräyksiä perustuu siihen, että muut hyväksyvät hänen auktoriteettiasemansa. Weber on luokitellut neljä erilaista vallankäytön muotoa: pakkovalta, traditionaalinen auktoriteetti, asiantuntija-auktoriteetti sekä karismaattinen auktoriteetti. Pakkovaltaa Weber ei nähnyt auktoriteetin muotona. Weberin näkemystä voidaan soveltaa ammatteihin, jossa ammatin edustajan koetaan käyttävän valtaa. Opettajan ohella näiksi voidaan luetella muun muassa perinteiset univormuammatit, kuten lääkäri, lentäjä, poliisi ja sotilas.

### 2.3.1 Pakkovalta

Pakkovallassa keskeisinä toimenpiteinä ovat rangaistukset ja niillä uhkaaminen, jolloin yksilön vapaus olla tottelematta on olematonta. Puolimatkan (1997, 252) mukaan auktoriteetti ja vapaus eivät ole toistensa vastakohtia vaan toistensa edellytyksiä. Erityisesti pakkovaltaa sovelletaan sotilas- ja armeijaympäristössä. Koulussa tuloksena on oppilaiden ulkoinen kuuliaisuus, mutta ongelmana on Saloviidan (2007, 57) mukaan se, että oppilaiden joukossa esiintyy runsaasti vastarintaa ja itsekontrolli ei pääse kehittymään. Tällöin oppilaat eivät itse hallitse omaa käyttäytymistään, vaan opettaja säätelee sitä.

Pakkovallaksi voidaan luokitella myös kaikenlainen fyysinen kurittaminen. Sotien jälkeisen talonpoikaisen Suomen aikana kurittaminen ja nöyryyttäminen hyväksyttiin kasvatuskeinoina (Korhonen 2006, 55). Vanhempien ja opettajien toiminnalla oli lainsäädännöllinen pohja, eikä

lapsen oikeuksista pahemmin puhuttu. Nykyisin, kun fyysinen rankaiseminen on kriminalisoitu, kasvattajat joutuvat kontrolloimaan kurikäytäntöjään. Näin pelottelu ja uhkailu ovat menettäneet tehoaan (Korhonen 2006, 60). Fyysisen kurittamisen ja auktoriteetin suhdetta käsittelemme tarkemmin kappaleessa 3.3.

### *2.3.2 Auktoriteetin käyttötavat, eli moodit*

Spady ja Mitchell erottivat auktoriteetin ja vallan käyttötavat, eli moodit, helpottamaan analyysia, joka koskee arvonantajaa ja arvonkantajaa, eli auktoriteetin alaista ja henkilöä, jolla on auktoriteettia (ks. Vikainen 1984, 44). Heidän kehittelemäänsä käsitejärjestelmää on pidettävä melkoisen selkeyttävänä auktoriteetti-ongelman tarkastelun näkökulmasta. Lajien tai muotojen sijasta he puhuvat tässä kontekstissa käyttötavoista eli moodeista. Vikainen (1984, 45) toteaa moodien luokitusjärjestelmästä, että luokitusjärjestelmä ei perustu määrällisiin eroihin, eli muotojen eri voimakkuusasteiden erottamiseen, vaan laadullisten tunnusmerkkien luonnehdintaan. Seuraavissa Weberin erottamissa auktoriteetin muodoissa käydään läpi myös Spadyn ja Mitchellin esittämät käyttötavat eli moodit kunkin muodon osalta. Ne käydään läpi kuitenkin hyvin pintapuolisesti, koska pääpaino tässä tutkimuksessa ei ole auktoriteetin käyttötavoissa ja niillä on lähinnä pyritty helpottamaan auktoriteetin ja vallan välisen eron selväksi tekemistä.

### *2.3.3 Traditionaalinen auktoriteetti*

Traditionaalissa auktoriteetissa vallankäytössä nojaututaan muodolliseen arvovaltaan ja perinteisiin rooleihin. Eväsoja ja Keskinen (2005, 20-21) puhuvat tässä yhteydessä virallisesta auktoriteetista. Virallisella auktoriteetilla tarkoitetaan ammatinedustajan paikkaa organisaatiossa, mikä on olemassa huolimatta yksilöllisistä eroista. Opettajaa, lääkäriä tai poliisia totellaan siis sen takia, että ihmiset noudattavat yleisesti ottaen yhteiskunnassa vallitsevia sääntöjä ja normeja. Koulussa tuloksena on helposti oppilaiden osoittama viaton kuuliaisuus, jolloin ongelmaksi muodostuu Saloviidan mukaan se, että perinteet ovat nykypäivänä heikentyneet (2007, 57). Kuten tiedetään, siinä missä yhteiskunta on muuttunut maatalousyhteiskunnasta palveluyhteiskunnaksi, myös opettajakuva on muuttunut vuosikymmenten saatossa. Puhutaan, että vanhemmat eivät enää pitäisi opettajaa kaikkietävänä kylän auktoriteettina, vaan vanhempien ja opettajan välisessä

suhteessa on jonkin verran jopa palveluammattin piirteitä. Korhosen (2006, 57) mukaan lapsuuden instituutioissa lapsikin on ”asiakas”; jonka tarpeita pyritään kunnioittamaan. Yhteiskunnan nopeaa rakennemuutosta ja muuttunutta opettajakuvaa käsittelemme tarkemmin seuraavassa luvussa.

Traditionaalinen auktoriteetti nojaa opettajan kohdalla niin ikään perinteisiin: opettaja näyttää opettajalta, käyttäytyy kuin opettaja ja pukeutuu kuin opettaja, toisin sanoen on ikään kuin stereotyyppinen opettaja. Tähän vaikuttaa myös tietysti ihmisten mielikuvat, jotka heijastuvat ajan ja kulttuurin mukaan. Moodien näkökulmasta traditionaalisuus tulee esiin Spadyn ja Mitchellin mukaan seuraavasti:

Tradition moodi auktoriteetin käytössä merkitsee arvonantajan osalta arvopitoisuuden kokemista ja arvonkantajan osalta ehdotonta arvostamista toimintatapana. Traditio herättää arvon tajuamista säilyttämällä tietyn sosiaalisen systeemin perusarvoja ja ylimpiä tavoitteita ko. systeemin institutionaalisissa normeissa ja tavoissa (ks. Vikainen 1984, 44).

Tutkijoiden mukaan henkilöiden välinen auktoriteetti on sidoksissa niiden alempiinsa kohdistamaan arvostukseen, jotka katsotaan yleisesti yhteisöllisten perinteiden ylläpitäjiksi, vaikka tämä ei olekaan kovin laajalti tunnustettu seikka. Tutkijat näkivät vallan käytössä tradition moodin taas merkitsevän normatiivista painostusta moraalisiin resursseihin nojaten ja kunniaan tai häpeään vetoamalla. (Vikainen 1984, 44)

### *2.3.4 Asiantuntija-auktoriteetti*

Asiantuntija-auktoriteetissa vallitsevana keinona on asiantuntemus. Tällöin opettaja vakuuttaa oppilaat esimerkiksi aineenhallintataidoillaan. Arkikielessä asiantuntijalla tarkoitetaan yleensä jonkin ammatin tai harrastuksen erityisosaajaa, jolla on jo pitkä kokemus takanaan. Uudemmassa kirjallisuudessa asiantuntijuudella taas voidaan viitata vaikkapa alakouluikäiseen oppilaaseen, joka lahjakkuutensa avulla tekee poikkeuksellisen lahjakkaan suorituksen. Lisääntyvä kokemus eri tilanteissa ja eri yksilöillä johtaa erilaisen asiantuntemuksen muodostumiseen. (Lehtinen, Kuusinen, Vauras 2007, 269-271).

Opettajan työ voidaan rinnastaa asiantuntija-ammatteihin, joiden harjoittajiin kuuluvat muun muassa lääkärit ja lakimiehet (Kääriäinen, Laaksonen, Wiegand 1997, 141). Mikäli koulumaailmassa oppilaat tarvitsevat opettajaa, he seuraavat Saloviidan mukaan asiantuntija-

auktoriteetin ohjeita (2007, 50). Tällöin se tosin toimii vain niiden oppilaiden kohdalla, joita oppiminen todella kiinnostaa. Huonosti motivoituneisiin oppilaisiin puhdas asiantuntija-auktoriteetti ei pysty vaikuttamaan.

Blau ja Parsons (Pace & Hemmings 2006, 3) puhuvat ammatillisesta auktoriteetista, jossa opettajan prioriteeteiksi nousevat pedagogiset taidot ja asiantuntemus, joilla hän saavuttaa legitimitetin. Puolimatka (1997, 253) kutsuukin asiantuntija-auktoriteettia tiedolliseksi auktoriteetiksi, jolloin toinen ihminen uskoo tiedollisen auktoriteetin omaavan yksilön parempaan tietoon. Tämä luottamus johtaa siihen, että ihminen pitää tiedollisen auktoriteetin käsitystä oikeampana tai parempana kuin omaansa. Ilmiö on vastaavanlainen, kun potilas hakeutuu lääkärin vastaanotolle. Opettajan auktoriteetin olemusta pohtiessaan Meri (1998, 39) esittelee Jonesin ja Jonesin, jotka tuovat esille luonnollisen auktoriteetin käsitteen, jolloin auktoriteetti perustuu henkilön kyvykkyyteen. Kyvykkyys oikeuttaa tällöin oppilaiden mielestä opettajalle auktoriteettiaseman. Opettajan kyvykkyys on yhdistelmä tiedon ja oppisisältöjen sekä aineenhallintaa, tilanteenhallintaa, vuorovaikutuksen hallintaa, kykyä organisoida kiinnostavia oppitunteja ja taitoa ratkaista ristiriitatilanteita.

Tietoyhteiskunnassa moniin arjen ongelmiin orientoidutaan tiedon avulla ja tässä mielessä asiantuntemuksen hyväksikäyttö on luontevaa myös lasten kasvatuksessa (Korhonen 2006, 64). On luonnollista, että luotetaan asiantuntijoihin, koska heillä oletetaan olevan ammattitaitoa ja tietoa (Turunen 1997, 311). Asiantuntijatieto on valtaa (Lonka 2001, 101). Tästä esimerkkinä se, että nykyisiin autoihin ei ”tavallinen ihminen” pysty itse vaihtamaan osia, vaan asiantuntija on ainoa, joka tähän kykenee. Annamme mielellämme ainakin merkittävän osan päätösvallassa asiantuntijoille (Turunen 1997, 311). Mielenkiintoista onkin, kuinka paljon asiantuntijuutta arvostetaan kasvatusalalla, jossa ongelmien ratkaisut eivät ole yhtä yksiselitteisiä kuin esimerkiksi autojen korjaamisessa. Tämän päivän vanhemmat joutuvat miettimään ratkaisuja ennen ratkaisemattomiin kysymyksiin (Korhonen 2006, 62). On monia kohtia, joissa on vaikea määrittellä, missä kulkee kansanvaltaisen ja asiantuntijavaltaisen päätöksenteon raja (Turunen 1997, 312). Kokevatko esimerkiksi lapsien vanhemmat opettajat kasvatustieteen asiantuntijoina? Tulevaisuudessa ihmiset joutuvat entistä enemmän ratkaisemaan avoimesti määriteltyjä ongelmia, joiden ratkaisuun ei ole olemassa yhtä selkeästi oikeaa vastausta (Lonka 2001, 100)



Jos asiantuntijuuden käyttöä tarkastellaan Spadyn ja Mitchellin esittämän mallin mukaisesti voidaan siitä todeta seuraavaa:

Asiantuntemuksen moodi auktoriteetin käytössä merkitsee arvonantajan osalta adekvaattisuuden (tarkoituksenmukaisuuden) kokemusta ja arvonkantajan osalta viisasta ja taitavaa suoritusta. Asiantuntemuksen moodi auktoriteetin käytössä merkitsee ylivoimaisuutta tiedollis- taidollisiin resursseihin nojaten ja tehoon tai pystymättömyyteen vetoamalla. (ks. Vikainen, 1984, 44-45.)

### *2.3.5 Karismaattinen auktoriteetti*

Terminä karisma on vanha. Karisma-sana on kreikkaa ja tarkoittaa jumalan suosionosoitusta. Jumala on kirjoitettu siksi pienellä, että kreikkalaisilla oli useita jumalia. Palo (2001, 93) esittääkin, että ”karismaattinen ihminen uskoo toimivansa korkeamman olennon tai voiman ohjaamana.” Myös Aaltio (2008, 165) löytää karismalle vastaavanlaisen määritelmän: ”se (karisma) ymmärrettiin joskus jumalallisesti inspiroituna lahjana, jonka avulla voitiin tehdä ihmeitä tai ennustaa tulevia tapahtumia.” Karisma-sanalla on myös yhteyksiä kristilliseen teologiaan. On ymmärretty, että karismaattisen johtajan ominaisuudet olivat ylikuonnollisia ja esikuvallisia, eivätkä tavallisen ihmisen saavutettavissa. Streyer taas toteaa karisma-sanasta seuraavaa:

Se on syntynyt aikakaudella, jolloin ihmisen ja jumalallisen yhteyttä pidettiin luonnollisena ja oikeana tapana selittää monia asioita, myös henkilön persoonaa ja lahjakkuutta. Karismassa on ollut kysymys suosion osoituksesta, palvelusta tai lahjasta. (ks. Aaltio 2008, 165.)

Karismaattisessa johtajuudessa johtajan henkilö tai persoona on keskeisessä asemassa, toisin kuin esimerkiksi muodollisessa (traditionaalisessa) auktoriteetissa. Johtajan persoonallisten ominaisuuksien lisäksi painottuvat johdettavien odotukset sekä tilannetekijät. Nykyään ymmärretään, että karismaattista johtajuutta on laajalti, eikä se ole vain harvojen käytössä, vaan karismaa voidaan jopa oppia. Karismaattiset johtajat omaavat käytännössä aina hyvät vuorovaikutustaidot. (Aaltio, 2008, 165, 188.) Tästä huolimatta ulkoinen olemus on silti karisman keskeinen lähtökohta. Jotkut ihmiset voivat ”säteillä” karismaa, ennen kuin edes alkavat puhumaan (Palo 2001, 95). Voisiko perinteisen auktoriteetin, kuten opettajan, pukeutumistyyli vaikuttaa karisman syntyyn?

Karismaattinen auktoriteetti perustuu yksilön (auktoriteetin) karismaattisiin ominaisuuksiin. Karismaattisessa auktoriteetissa keinona on mukavuus. Eväsoja ja Keskinen (2005, 20–21) kutsuvat tätä epäviralliseksi auktoriteetiksi, joka on usein määritelty samoin kuin oikeutettu (legitimoitu) auktoriteetti. Epävirallinen auktoriteetti pohjautuu yksilön persoonallisiin luonteenpiirteisiin ja kykyihin. Koulussa tämä perustuu siihen, että oppilaat pitävät opettajastaan ja jopa ihailevat häntä. Parhaassa tapauksessa Saloviidan (2007, 57) mukaan oppilaat kunnioittavat opettajaa. Mikäli opettaja kuitenkin liikaa mielistelee oppilaita, vaarana on, että valta siirtyy oppilaille. Weberin mukaan karismaan kuuluu poikkeuksellisuus ja voima, jonka vuoksi yksilö saa johtaja-aseman. Weber kuvaili karismaattisen auktoriteettiaseman saavuttamista seuraavasti:

”..erottuu tavallisista ihmisistä ja hänellä on yliluonnollisia, yli-inhimillisiä tai ainakin.. poikkeuksellisia voimia ja laatuja.. ja joiden perusteella henkilöä pidetään johtajana. Kuinka tätä laatua voidaan arvioida eettiseltä, esteettiseltä tai muilta kannoilta, on yhdentekevää itse määrittelyn kannalta. Tärkeää on vain se, kuinka tätä yksilöä arvioivat ne, joihin karisma kohdistuu, ’seuraajat’ tai ’opetuslapset’.” (ks. Aaltio, 2008, 166)

Weber erotti kirjassaan myös institutionaalisen karisman, johon kuuluvat muun muassa virka-auto ja piispanhiippa. Myös Palo (2001, 91–92) toteaa, että: ”Tiedetään hyvin, kuinka sotilaan, poliisin univormu vaikuttaa usein myönteisesti, joskin pelottavasti, kanssaihmiisiin.” Weber erotti tietysti myös aidon karisman, jonka olemassaolo perustuu muihin, ihmisläheisempiin tekijöihin. Weber myös näki ihmisten tarpeen antautua karismaattisen henkilön johdettavaksi johtuvan yhteiskunnan muuttumiseen liian mekaaniseksi ja kurinalaiseksi, jolloin emootioiden ilmaisu vaikeutuu ja ne pyrkivät purkautumaan muita kanavia pitkin.

Patricia Sellers ja Puri Shaifali esittävät viestintänäkökulman karismaattisista johtajista (ks. Aaltio 2008, 169). Karismaattiset johtajat ovat taitavia kommunikoijia, joilla on merkittävä kyky tiivistää monimutkaiset ideat yksinkertaisiksi viesteiksi. Sellers ja Shaifali esittävät myös, että todella karismaattiset henkilöt saavat ruohonjuuritasoa myöten kaikki ihmiset ymmärtämään itseään:

He nauttivat riskistä, romantisoivat sitä ja tuntevat itsensä tyhjäksi ilman sitä. He osoittavat tunteita puhuessaan ja laittavat itsensä likoon sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, työskentelevät käyttäen sydäntä ja älyä. Heidän empatiansa ja kykynsä nähdä asioita muiden perspektiivistä saa heidät onnistumaan johtajina. (ks. Aaltio 2008, 169.)

Tekstistä voitaisiin vetää johtopäätös, että Sellers ja Shaifalin mielestä henkilön karisma ja sitä kautta myös karismaattinen auktoriteetti perustuu empatiaan ja on vahvasti tunnesidonnainen. Koska karismaattinen auktoriteetti perustuu pitkälti vuorovaikutukseen ”alaisten” kanssa, on karismaattisen henkilön viestintätyyllillä suuri merkitys. Seuraavassa taulukossa kuvataan Halladayn ja Coombsin mallia, jossa käydään läpi 11 karismaattisen viestintätyylin osatekijän kuvausmallia (ks. Aaltio 2008, 165).

**TAULUKKO 3.** Halladayn ja Coombsin karismaattisen viestintätyylin osatekijät.

<b>Osatekijä</b>	<b>Kuvausmalli</b>
Eloisuus	Ilmeet, katsekontakti, eleet, tunteet
Huomaavaisuus	Toisten huomioiminen ja kuuntelu sekä sen osoittaminen
Riidanhaluisuus	Väittely, argumentointi
Hallitsevuus	Halu kontrolloida ja johtaa puhetta
Dramaattisuus	Liioittelu, painottaminen, vitsailu, tarinat
Ystävällisyys	Positiivinen huomioinen
Avoimuus	Käyttäytyminen viestii avoimuutta, joka lisää toisten halua lähestyä
Tarkkuus	Halu tarkkaan ja täsmälliseen ideoiden kommunikointiin
Rentous	Verbaalinen ja muutenkin osoitettu rento esiintyminen
Viestintäimago	Arvio viestijästä vieraiden ja tuttujen ihmisten kanssa
Yleisvaikutelma	Viestintäimago, kuinka henkilö jää mieleen kommunikointityylinsä perusteella

Taulukkoa tutkittaessa täytyy ottaa huomioon se, että siinä kuvataan, miten karismaattinen henkilö ilmaisee kutakin osatekijää. Esimerkiksi hänen riidanhaluisuutensa tulee ilme väittelyssä ja argumentoinnissa. Tämä ei siis tarkoita sitä, että karismaattinen henkilö olisi välttämättä itse aina riidanhaluinen. Moodien näkökulmasta karismaattisuus näyttäytyy Spadyn ja Mitchellin mukaan seuraavasti:

Karisman moodi auktoriteetin käytössä merkitsee arvonantajan osalta läheisyyden kokemusta ja arvonkantajan osalta aitoa kohtaamista ... Karisman moodi vallan käytössä merkitsee affektiivista vetoamista psyykkisiin resursseihin nojaten ja hyväksymiseen vs. hylkäämiseen vetoamalla. (ks. Vikainen 1984, 44.)

#### TAULUKKO 4. Weberin vallankäytön muodot.

Muoto	Määritelmä
Traditionaalinen	Muodollinen arvovalta, perustuu perinteisiin rooleihin
Asiantuntijuus	Asiantuntemus, tiedollinen ylemmyys
Karismaattinen	Yksilön persoonalliset luonteenpiirteet ja kyvyt
Pakkovalta	Rangaistukset ja niillä uhkaaminen

#### 2.3.6 Muita auktoriteetin muotoja

Vaikka Weberin vallankäytön muotojen mallia pidetäänkin vallitsevana, on otettava huomioon, että myös muut tutkijat ovat esittäneet tulkintojaan vallankäytön muodoista. Esittelemmekin tässä kappaleessa muutaman muun auktoriteetin muodon. Emile Durkheim (ks. Pace & Hemmings 2006, 4) esittää yhdeksi auktoriteetin muodoksi moraalisen auktoriteetin, jollainen esimerkiksi kirkko pyrkii tänä päivänä olemaan. Jos yksilö kokee toisen ihmisen tai asian eettiseksi esikuvakseen, tulee tästä hänelle tällöin myös moraalinen auktoriteetti. Hättichin ym. mukaan voidaan erottaa vaadittu eli virallinen auktoriteetti tosiasiallisesta auktoriteetista. Tosiasiallisessa auktoriteetissa on kyse siitä, että: ”Henkilö ’todella saa’ muilta tai ehkä vain yhdeltä arvonantoa. Tämä auktoriteetti on olemassa niin kauan, kun sanotunlainen suhde vallitsee henkilöiden välillä, koska auktoriteetti on juuri tuo suhde.” (ks. Vikainen 1984, 7.) He toteavat sen pohjautuvan luottamukseen ja etsivän kiintopistettä luonteenominaisuuksista, koska se ei voi tukeutua vain arvostettavan tietämiseen ja taitamiseen. Kun kyseessä on virallinen auktoriteetti, alistumisen motiivina taas on eettinen velvollisuus; auktoriteetin tunnustava uskoo siveelliseen tai yhteiskunnalliseen järjestykseen, jolle virallinen auktoriteetti on vastuussa. Tosiasiallisessa auktoriteetissa on kyse henkilösuhteesta. Tässä on kuitenkin nähtävissä selkeä yhteys Weberin malliin, jolloin tosiasiallisen auktoriteetin voidaan ajatella vastaavan karismaattista auktoriteettia. Virallinen auktoriteetti on sisällöltään lähes vastaavanlainen traditionaalisen auktoriteetin kanssa.

Meri (1998, 42–44) taas esittelee Burbulesin kehittämän pedagogisen auktoriteetin käsitteen, jossa auktoriteetti ei johdu asemasta ja etuoikeuksista, eikä perustu asiantuntijuuteen eikä kokemukseen. Keskiössä on tällöin opettajan ja opiskelijoiden välinen suhde, joka aikaa myöten kehittää ja

tarkentaa auktoriteettisuhdetta. Sutinen (ks. Lapinoja 2006, 139) vastaavasti perustelee auktoriteettia kasvatettavan ja kasvattajan älyllisellä erolla. Kasvatettava ei itse pysty kasvamaan, koska hän ei ole älyllisesti samalla tasolla kasvattajan kanssa, eikä näin ollen kykene järkevästi perusteluihin ja yhteisiin päämääriin muiden samassa yhteisössä elävien yksilöiden parissa. Kasvattajan, tässä tapauksessa opettajan, auktoriteettia puoltavat näkemykset korostavat juurikin kasvatettavan ihmiseksi tuleminen aspektia: lapsi tarvitsee kasvatusta ja kasvattajaa (Lapinoja 2006, 139). Von Wright puhuu tässä yhteydessä normiauktoriteetista (ks. Salo 2004, 26). Normiauktoriteetin antamat käskyt ja ohjeistukset alkavat vaikuttaa silloin, kun ne ovat voimassa. Voimassaolo määrittyy auktoriteetin ja arvonantajan välisen suhteen keston funktiona eli lakkaa olemasta vasta osapuolten hävitessä. Yksinkertaistaen, kun auktoriteetin olemassaolo katoaa, samalla myös sen vaikutusvalta katoaa.

# 3 OPETTAJAN AUKTORITEETTI MUUTOKSESSA

Kuten todettua, auktoriteetti on kontekstisidonnainen käsite, joka vaihtelee eletyn ajan ja kulttuurin mukaan. Jotta siis tietäisimme, miten auktoriteetti on muuttunut, tulee tiedostaa, millaisessa ajassa ja kulttuurissa ihmiset ovat aiemmin eläneet. Päädyimme rajaamaan tutkimuksemme käsittelemään opettajan auktoriteettia. Mietittyämme sopivaa ajanjaksoa auktoriteetin muutoksen tarkasteluun, valitsimme 1960-luvulta tähän päivään sijoittuvan periodin. Suomen historian merkittävä väestö- ja elinkeinorakenteen muutos ajoittuu ennen kaikkea 1960-luvulle. Samalla silloin tapahtui kulttuurista muutosta, jossa kyseenalaistettiin monet yhteiskunnassa vallinneet perinteiset käsitykset ja arvot (Launonen 2000, 193). Muutosta alkoi tapahtua myös kansainvälisesti. Ziehen (1991, 24) tarkastelemat kulttuuriset ja elämäkerralliset tasot alkoivat muuttua juuri 1960-luvulla. Ziehe huomauttaa kuitenkin, että tietenkään tällaisia prosesseja ei voi tosiasiallisesti päivätä. Niille ovat tyypillisiä sekoitukset, kerrostumat ja eriaikaisuudet, jolloin ne ovat luonteeltaan pikemminkin hiipiviä. Tällöin muutoksen ”aallot” voidaan huomata enimmäkseen vasta myöhemmin, riittävän pitkän ajan päästä. Tultaessa lähemmäksi nykyaikaa yhteiskunnassamme ja elämisessämme onkin tapahtunut muutoksia, jotka heijastuvat koulumaailmaan ja opettajan auktoriteettiin. Oppilaat tarvitsevat yhä yksilöllisempää kohtaamista ja opetusta, johon entisaikojen kasvatukseen eivät enää toimi. Samaan aikaan syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden määrä on lisääntynyt ja myös niiden, jotka vaativat koululaitokselta entistä enemmän. (Syrjäläinen 2002, 92.) Ennen opettaja saattoi keskittyä opetettavan asian käsittelyyn, mutta nykyisissä luokkahuoneissa kuluu aikaa ja energiaa oppimisen motivoimiseen ja ”didaktiseen kikkailuun”.

Erityisesti olemme kiinnostuneita, miten opettajan auktoriteetti on muuttunut 1960-luvulta tähän päivään. Tässä kappaleessa onkin avattu koulun ja opettajuuden muutosta eri näkökulmista viimeisinä vuosikymmeninä. Pyrimme valitsemaan näkökulmat siten, että saisimme mahdollisimman kattavan kokonaiskäsityksen opettajan auktoriteetin muotoutumisesta. Näkökulmina ovat opettajakuvat, kuri, opettajankoulutus ja opetussuunnitelmat. Opettajakuvat valitsimme, koska ne muodostuvat opettajalta vaadittavista ominaisuuksista, jotka ovat muuttuneet historian saatossa. Kuri on vastaavasti kasvatustilapiiriä heijastava käsite, joka mielletään yleisesti kuuluvaksi myös auktoriteettiin. Kurin lähikäsite ’kurittaminen’ oli hyväksyttävä kasvatukseen vielä 1960-luvulla (Korhonen 2006, 55). Haluamme pohtia auktoriteetin ja kurin suhdetta sekä

tarkastella kasvatusilmapiirin muutosta kurin kautta. Opettajankoulutus vastaavasti valmistaa tietynlaisia opettajia työelämää varten, jolloin se ilmentää yhteiskunnan kasvatuksellisia tarpeita kunakin aikakautena. Opetussuunnitelmat valitsimme, koska niiden avulla ohjataan yhteiskunnan taholta opettajan käytännön työtä koulussa ja luokkahuoneessa. Rokan (2011, 5) mukaan opetussuunnitelman rakenne on säilynyt vuosikymmenestä toiseen suhteellisen samanlaisena, jolloin niiden tarkasteleminen sopii tutkimuskysymykseemme.

Pyrimme kytkemään löytämämme muutokset aikaan, jota elämme. Useissa eri tutkimuksissa ja kirjallisuudessa nykyaikaan viitataan termillä 'postmoderni aika'. Jotta voisimme ymmärtää yhtymäkohtia, on tärkeää tiedostaa, mitä postmodernilla tarkoitetaan. Käsite on monitulkittainen, mutta hyödynnämme erityisesti Zygmunt Baumanin näkemystä postmodernista ajasta. Postmoderni (myös jälkimoderni, myöhäismoderni tai jälkitraditionaalisuus) kuvaa osuvasti yhteiskunnallisella tasolla sitä tilannetta, joka kehittyi 1900-luvulla Euroopan vauraissa maissa, kuten myös muissa eurooppalaisperäisissä maissa, ja muotoutui lopullisesti viime vuosisadan jälkimmäisellä puoliskolla (Bauman 1996, 191). Ylipäätään keskustelu postmodernismista lähti liikkeelle alun perin taiteen, arkkitehtuurin ja elokuvien piiristä (ks. Helve 2002, 23). Postmodernia maailmaa voidaan pitää modernin jatkeena. Bauman (1996, 193) toteaa, että postmoderni ei ole mikään väliaikainen poikkeama modernin "normaalista tilasta", vaan itseään tuottava, itse itseään ylläpitävä sekä loogisesti itseriittoinen sosiaalinen tila, jota sen omat erityispiirteet luonnehtivat. Sen erityisimpinä piirteinä voidaan pitää institutionalisoitua moninaisuutta, monimuotoisuutta, satunnaisuutta ja epävarmuutta sekä ambivalenssia: arvojen ristiriitaisuutta. Postmoderni on mahdollista tulkita myös huippuunsa kehittyneeksi moderniksi, joka myöntää aiheuttamansa seuraamukset ja tiedostaa todellisen luontonsa. (Bauman 1996, 192.) Toisaalta voidaan myös ajatella, että postmodernismi syntyi vastareaktiona modernismille. Sen vuoksi, että modernisuuden piirteet ovat hyvin vahvasti länsimaisia, postmodernisuuden ja sen arvojen voidaan tulkita olevan länsimaistumisen vastareaktio. Arvojen murroksella on hyvin suuri vaikutus postmodernin ajattelun syntyyn, sillä arvojen murros johti kulttuurisen, etnisen ja seksuaalisen erilaisuuden hyväksymiseen (ks. Helve 2002, 29).

Koemme myös tärkeäksi tuntea auktoriteetin historiaa tulevan ammattimme kannalta. Syrjäläinen (2002, 94) painottaa, että opettajan on kyettävä vaativiin filosofisiin kysymyksenasetteluihin, jolloin pitää nähdä sekä tulevaisuuteen, analysoida tätä päivää ja tietää myös menneisyyttä.

### *3.1. Suomen koululaitos ja yhteiskuntarakenne muutoksessa*

Kuten Ahonen (2003, 206) toteaa, historia ei suinkaan ole yhdensuuntainen kehityskulku vaan eri aikojen toimijoiden valinnoista koostuva muutosten ketju. Koululaitos on kokenut 1960-luvulta lähtien suuria muutoksia. Entinen kansakoulu ja oppikoulu muutettiin yhtenäiseksi yhdeksänvuotiseksi peruskouluksi, jolloin pyrkimys tasa-arvoon voimistui aikakaudelle tyypilliseen tapaan. Kurinpidolliset menetelmät ovat vuorovaikutteisempia ja keskustelelvampia kuin ennen, opettajankoulutus on akatemisoitunut ja opetussuunnitelmia on päivitetty, jolloin niissä on painotettu tietynlaisia ajan hengen normeja. Kaikki nämä edellä mainitut tekijät ovat vaikuttaneet myös opettajuuteen ja opettajakuviin. Pyrimmekin löytämään koululaitoksen muutoksiin vaikuttavia tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet opettajan auktoriteettiin historian saatossa.

#### *3.1.1 Yhteiskuntarakenne ja arvot murroksessa*

1960-luvun rakennemuutoksen nopeus näkyi erilaisina muutoksina ihmisten henkilökohtaisessa elämässä, jolloin erityisen suuri joukko suomalaisia muutti maaseudulta kaupunkiin ja siirtyi maatilapidosta palkkatöihin. Murroksessa yhteiskunnan perusarvoihin kiinnitettiin entistä enemmän huomiota. Sosiologit olivat sitä mieltä, että yhteiskunnan arvoristiriidat oli käsiteltävä ja niitä oli säädeltävä rakentavasti. Yhteiskunnan arvojärjestelmän perusteita arvosteltiin erityisen paljon ja uudistusvaatimukset kohdistuivat moniin instituutioihin, kuten kirkkoon, yliopistoon, oikeuslaitokseen ja puolustusvoimiin. (Launonen 2000, 193.) Voitaisiin sanoa, että esimerkiksi kirkko ja valtio alkoivat hitaasti erkaantua toisistaan 1960-luvun muutoksessa. Tätä ilmentää osuvasti se, että kirjailija Hannu Salama tuomittiin kolmeksi kuukaudeksi ehdolliseen vankeuteen jumalanpilkasta ja Urho Kekkonen armahti hänet vuonna 1968. Arvojen murrosta kuvaavaa on, että vaikka Salaman teoksessa kiinnitettiin erityisesti huomiota sen rivouteen ja sivistymättömyyteen, ei se enää nykyisin aiheuttaisi samankaltaista kohua (Laitinen 1997, 560). Salaman teos herätti voimakasta keskustelua kirkon ja valtion yksilöllisyydestä. Kirkon ja valtion yksilöityminen lienee vaikuttanut osittain myös opettajuuden muutokseen: tietynlainen kuva opettajasta hengellisenä johtajana hylättiin.



Suomessa elinkeinorakenteen muutos tapahtui ennätysvauhtia (Ahonen 2003, 110). Alla oleva taulukko osoittaa, kuinka nopeasti Suomi muuttui maatalousvaltaisesta yhteiskunnasta palveluyhteiskunnaksi.

**TAULUKKO 5.** Ammatissa toimivan väestön osuus prosentteina (ks. Ahonen 2003, 111)

	1950	1960	1970	1975
<b>Maatalous</b>	46	35	20	15
<b>Teollisuus</b>	27	31	34	36
<b>Kauppa, palvelut, ym.</b>	27	34	46	49

Husén (ks. Launonen 2000, 224) ennakoi jo 1960-luvun alussa yhteiskunnan nopean muuttumisen aiheuttavan haasteita pedagogiikalle. Joukkoviestinnän lisääntyminen ja erillisen nuorisokulttuurin synty vaikuttivat nuorten arvostuksiin. Se oli johtamassa siihen, että koululaiset suhtautuivat välinpitämättömämmin aikuisten yhteiskuntaan ja vastaavasti yhä herkemmin oman kulttuurinsa arvostuksiin. Tämä vaikutti myös vääjäämättä pedagogiikkaan. Husén ajattelikin, että ”*emme elä enää yhteiskunnassa, jossa kasvatuksen ja opetuksen tehtävänä on vain tehdä uudesta sukupolvesta vanhan jäljennös, antaa lapsille ne tiedot, taidot ja arvostukset, jotka heidän vanhemmillaan on ollut.*”

### 3.1.2 Peruskoulu syntyy

Kun yhteiskunta oli murroksessa, eduskunta sääti Suomelle yhdeksänvuotisen yhteisen peruskoulun. Tästä syystä Ahonen (2003, 109) pitääkin 1960-lukua yhteiskunnallisen tasa-arvon hankkeen huippukautena, mikä oli omiaan vaikuttamaan myös opettajan auktoriteettiin, koska opettajan traditionaalinen auktoriteettiasema alkoi murentua. Kansakoululla ja oppikoululla oli monia puutteita. Kansakoulun alkuperäisenä ja ensisijaisena päämääränä oli laajan maaseudun peruskoulutustarpeen tyydyttäminen (Syväoja 2004, 175). Vastaavasti oppikoulu oli totuttu näkemään enemmän yliopistoon valmistavana instituutiona. Suunnitteilla oleva peruskoulu sen sijaan painottaisi kasvatusta ja erityisesti kansalaiskasvatusta. (Suutarinen 2008, 31.)

Kansalaiskasvatuksen tarkoituksena oli antaa yksilöille valmiuksia toimia yhteiskunnassa (Rantala 2003, 7). Silventoisen (2008, 179) mukaan koulutuksellinen kahtiajako oppikouluun ja kansakouluun johti aikaisemmin vääriin arvostuksiin. Tämä järjestelmä aiheutti ylikuormitusta oppikoulun puolella ja paljon paineita jatkokoulutuksellisen valintatilanteen ajoittuessa pääsykokeisiin, kun lapset olivat vasta 10–11 vuotiaita. Samaan aikaan alueelliset ja taloudelliset tekijät vaikuttavat liikaa opintien aukenemiseen lahjakkaalle oppilasaineekselle. Silventoisen (2008, 179) mukaan yleisesti ajateltiin, että uusi yhtenäiskoulujärjestelmä korjaisi nämä epäkohdat.

Suomessa peruskoulu-uudistus vauhdittui, kun vasemmisto voitti vaalit vuonna 1966 (Ahonen 2003, 109). Peruskoulu-uudistuksen tarkoituksena oli uudistaa koulua, jolloin vanhan koulun opetustapahtumaa ja koulun sisäistä elämää ohjaavasta autoritatiivisesta hengestä haluttiin päästä eroon. Peruskoulusta haluttiin luoda entistä demokraattisempi, tasa-arvoisuuteen ja yhteistyökykyisyyteen kasvattava laitos, jolloin opettajan autoritaarisuus joutui tarkastelun alle. Samassa yhteydessä korostettiin koulutuksen ja monipuolisen yleissivistyksen mahdollistavaa vaikutusta parempiin elinolosuhteisiin. (Silventoinen 2008, 114–115.) Kokonaisvaltaisempuna tavoitteena nähtiin pyrkimys irtaantua ajattelutavasta, joka edusti luokkayhteiskuntaa (Launonen 2000, 234). Tällöin paine myös opettajankoulutuksen uudistumista kohtaan kasvoi, jolloin ajateltiin, että opettajan olisi hallittava myös tieteellinen lähestymistapa. Tämän katsottiin auttavan opettajaa kohtaamaan työssä esiin tulevia ongelmia, jotka liittyivät esimerkiksi opettajan auktoriteettiin.

Myös kansalaisten yksilöllinen eriytyminen alkoi muodostua tärkeäksi. Naumasen (1990) mukaan moniarvoisuudesta puhuttiin opettajien lehdissä eräänlaisena kasvatuksen lähtökohtana 1960-luvulla (ks. Launonen 2000, 200). Tällöin suositeltiin, että ihmisillä oli toisistaan eroavia arvostuksia ja tavoitteita. Kansalaisen tuli olla itse riittävän valmis pohtimaan tekemään valintoja, jolloin aiemman ehdottomuuden ja auktoriteettiuskon sijasta lähtökohdaksi muodostui tietoon perustuva itsenäinen harkinta. Kansalaisilta odotettiin yhteiskunnallista aktiivisuutta, mielipiteen ilmaisukykyä, erilaisten maailmankatsomusten suvaitsemista, valmiutta kansainväliseen vuorovaikutukseen, käytöksen joustavuutta sekä oikeudenmukaisuutta ja solidaarisuutta. (Launonen 2000, 201.) Esimerkkinä koululaitoksen pyrkimyksestä demokratiaan voidaan pitää kouluneuvostojen perustamista. Kouluneuvostojen tehtävänä oli Kärenlammen (1999, 79) mukaan koulun ja kodin yhteistyön tiivistäminen, koulun kasvatuksellisen suunnittelun edistäminen ja koulun sisäisten ja yhteiskunnallisten suhteiden ylläpitäminen. Tällöin oppilaan rooli koulun toiminnassa kasvoi. Suutarisen (2008, 31) mukaan nämä tavoitteet merkitsivät muutosta koululaitoksen pätehtävään. Aikaisemmin kouluneuvostoja muistuttavat oppilaskunnat keskittyivät

lähinnä koulujen traditioiden jatkamiseen, mikä vahvisti opettajan traditionaalisen auktoriteetin asemaa. Kouluneuvostot jatkoivatkin pitkään toimintaansa, sillä ne katosivat vasta vuosituhannen lopun koululaeissa. Samoihin aikoihin luovuttiin myös koulukohtaisista johtokunnista. (Suutarinen 2008, 38.)

### *3.2. Opettajuus muutoksessa*

Samalla kun koululaitos kävi läpi erilaisia muutosvaiheita, se vaikutti myös opettajuuden rakentumiseen. Launonen (2000, 228) on tarkastellut opettajan roolia ja kasvatuksellista suhdetta vuosina 1944–1970 ja toteaaakin, että tällä aikavälillä tämä suhde muuttui tasa-arvoisempaan ja demokraattisempaan suuntaan. Puhe oppilaan alistumisesta, kuuliaisuudesta ja häveliäisyydestä lopetettiin käytännössä kokonaan. Eettisessä kasvatusajattelussa siirryttiin opettajan autoritatiivisesta ohjauksesta oppilaan omaan pohdiskeluun, arvojen siirtämisestä kasvun edellytysten luomiseen, sekä valmiiksi annetuista ohjeista eettis-sosiaalisten normien itsenäiseen tiedostamiseen. Opettaja siis joutui miettimään itselleen toisenlaisia ”työkaluja” auktoriteetin saavuttamiseksi. Yhteiskunta ei enää suoranaisesti tarjonnut opettajalle valmista auktoriteettiasemaa, joka syntyi aiemmin tradition kautta. Opettajankoulutuksen akatemisoinnin takia opettajakuva muuttui ja opettajan ammattiin liitettiin aiempaa monipuolisempia vaatimuksia, mutta toisaalta opettajan ei enää oletettu olevan kansakunnan auktoriteetti tai hengellinen johtaja. Opettaja alettiin nähdä ammattina muiden joukossa.

Aina 1960-luvun taitteeseen asti opettajan professioon liittyi voimakas yhteiskunnallisuus. Profiolla tarkoitetaan yleisesti ammattitaitoa, ammattien sisältöä ja arvostuksia. Opettajan tehtävänä oli kasvattaa kunnollisia kansalaisia, joille opettajan voimin kirkastettiin yhteiskunnan normit ja kansalaisen vastuu yhteiskunnalle sekä kasvatettiin tunnolliseen työntekoon (Mikkola 2002, 189; Lapinoja 2006, 26.) Sotien jälkeen tapahtui opettajien asemassa suuria muutoksia, jolloin sitä ei enää niinkään nähty kutsumusammattina (Silventoinen 2008, 95). Opettajan yhteiskunnalliseen sitoutumiseen vaikuttivat myös poliittiset jännitteet, jotka johtuivat käytännössä Neuvostoliitosta. Nämä korostivat opettajan roolia kansakunnan yhtenäistämässä. (Värri 2001, 36.)

### 3.2.1 Opettaja mallikansalaisena

Opettajan ammattia voidaan pitää instituutiona, sillä se on ollut oikeastaan aina tarkkaan säädelty ja valvottu, jolloin jäsenyys tähän opettajainstituutioon on ollut saavutettavissa vain tietyin kriteerein. Ne eivät ole koskeneet ainoastaan koulutusta, vaan myös henkilön persoonallisia ominaisuuksia. (Lindén 2001, 10.) Sen lisäksi, että opettajaa on vaadittu osaamaan ja tekemään tiettyjä asioita, on hänen myös pitänyt olla tietynlainen (Simola 1995, 244). Opettajan persoona on hänen tärkein työvälineensä ja kasvattajan omaa persoonallista tapaa suhtautua työhönsä ja oppilaisiinsa on aina arvostettu (Blomberg 2008, 8). Kun opettaja tekee työtä persoonallaan, persoona on suorassa yhteydessä auktoriteettiin. Martti Haavio (ks. Launonen 2000, 222) kuvailee 1950-luvun opettajan auktoriteettia niin, että opettajalla on henkistä voimaa, joka hänestä suorastaan säteilee koululuokkaan. Tätä voimaa opettaja johtaa sekä ulkonaisesti että sisäisesti, jolloin opettajan mielipiteensä otetaan huomioon ja käskyjä totellaan vastustelematta. Sántin (2007, 16) mukaan Suomessa korostettiinkin tuolloin näkyvästi opettajan persoonallisuutta ja sen muokkaamista, mutta tämä näkemys korvautui peruskoulun myötä arvoneutraaliudella. Opettajalla oli suuri rooli myös koulun ulkopuolella. Mikkolan (2002, 189) mukaan opettajan oli muun muassa tapana huolehtia monista muista yhteisistä toiminnoista kylän pienyhteisössä. Opettajan rooli olikin pitkään olla mallikansalainen: eräänlainen konsepti siitä, minkälaisia ominaisuuksia tulisi kansalaiselta ihmisenä löytyä, niin henkiseltä, moraaliselta, kuin fyysiseltäkin puolelta. Värri (2001, 36) toteaa, että opettajat ovat olleet perinteisesti sen verran uskollisia valtiovallan antamalle tehtävälle, että heitä on voitu pitää mallikansalaisina. Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että opettajan tuli olla inspiroiva esimerkki oppilailleen joka suhteessa. Tämän tyyppinen ajattelu oli vallitseva vielä 1970-luvulle tultaessa. Esimerkiksi vuoden 1970 perusopetussuunnitelmassa opettajan tehtäväksi mainittiin olla kasvatuksellisten aineksien ja virikkeiden tarjollapitäjä, omakohtaiseen eettiseen pohdintaan ohjaaja ja esimerkkinä hyvästä käyttäytymisestä (POPS 1970, 37).

Mallikansalaisuusajattelu alkoi pikkuhiljaa rapistua ja sen tilalle tuli arvojärjestyksessä taito opettaa teknisesti hyvin koulun tärkeitä asiasisältöjä. Opettajasta tuli siis aiempaa enemmän asiantuntija. Myös Sántin (2007, 16) mukaan peruskoulu-uudistuksen myötä opettajuus muuttui teknisempään ja tiedollisia taitoja korostavaan suuntaan. Samalla korostettiin tavoitteellisuutta kasvatuksessa ja opettamisessa, jolloin oppilaan asema sai enemmän huomiota. Syrjäläisen (2002, 62–63) mukaan opettajan ohjaava rooli liittyy oppimiskäsityksen muutokseen. Tätä Suomessa tuotiin julkisuuteen

1980-luvulla. Tämän päivän konstruktivistinen oppimiskäsitys ei salli opettajalle tiedonjakajan roolia opettajalle, vaan opettajan tulee asiantuntijuutensa turvin aktivoida oppilaat itse konstruoimaan, jäsentämään ja tuottamaan tietoa. Myös Sántin (2007, 16) mukaan enää ei kohdisteta huomiota opettajan ulkoisesti havaittavaan käyttäytymiseen, vaan ajatteluun. Nykyopettajaa pidetään enemmän tiedon ohjaajajana, kun taas aikaisemmille polville opettaja näyttäytyi tiedon hallitsijana ja jakajana. Sántti (2007, 16) toteaaakin, että opettajasta rakennetaan ammattilaista, jolle ammatti-identiteetin rakentuminen on koko elämän ajan kestävä prosessi.

### 3.2.2 Opettajakuvat ja mallikansalaisuus

Opettajalta vaadittavien ominaisuuksien kokonaisuutta voisi kutsua opettajakuvaksi. Opettajakuvan muutoksessa onkin havaittavissa selkeästi muutos opettajan mallikansalaisuudessa. Kuikan (ks. Silventoinen 2008, 60) mukaan opettajakuva on riippuvainen muun ohella yhteiskunnan arvostuksista, opettajankoulutuksesta, opettajista itsestään sekä ammattijärjestöistä. Kuikka on tutkinut sitä, miten opettajakuva on muuttunut vuosikymmenien aikana. Seuraavassa taulukossa on eroteltuna hänen löytämänsä seitsemän erilaista opettajakuvaa.

**TAULUKKO 6.** Kuikan opettajakuvat.

Opettajakuva	Ominaisuudet
<i>Kutsumusopettaja</i>	Korostaa uskonnollisia arvoja, kasvatus nousee opetuksen edelle, kiinnittää opettajan tiukasti ns. konservatiivisiin arvoihin estäen näin edistyksellisten arvojen omaksumista
<i>Virkamiesopettaja</i>	Työskentelee valtion tai kunnan virkamiehenä tarkasti työehtosopimusten sopimusten mukaisesti ja noudattaa ammattijärjestönsä ohjeita
<i>Opetusteknikko-opettaja</i>	Käyttää opetuksessaan hyväkseen erilaisia havainto- ja apuvälineitä, uudet opetusteknologiset mallit ovat mahdollistaneet uudenlaisen opetuksen, jolloin esim. arvoasetelmat opetuksessa on voitu jättää vähemmälle
<i>Tiedostava opettaja</i>	Tuli 1960-luvulla kutsumusopettajan rinnalle, on yhteiskunnallinen vaikuttaja, näkee koulun jääneen yhteiskunnan ulkopuolelle puolustaessaan konservatiivisia arvoja, haluaa uudistaa koko koulutusjärjestelmän

<i>Didaktisesti ajatteleva opettaja</i>	Analysoi opetustilanteita, tekee päätöksiä jäsentelyidensä pohjalta, joustava, itseään kehittävä
<i>Tutkiva opettaja</i>	Tuli esille 1970-luvulla, tutkii ja arvioi opetustapahtumaansa, oma tehtävä jatkuvasti arvioinnin kohteena antaen mahdollisuudet jatkuvaan kehittymisen ammatissaan
<i>Reflektioiva opettaja</i>	painottaa tietoisuuden lisäämistä itsestään, korostaa oppilaan roolia subjektina antaen oppilaalle enemmän vaikutusmahdollisuuksia, itsearvioi työskentelyään ja kehittää sitä

Taulukkoa tutkiessa on syytä huomata, että opettajakuvat edustavat vain tietynlaisia stereotyyppisiä, ja ne tuskin henkilöityvät koskaan täysin puhtaassa muodossa. Kaikkia opettajakuvia ei todennäköisesti olisi olemassa, jollei opettajankoulutus olisi akatemisoitunut ja antanut opettajalle uudenlaisia resursseja toteuttaa opetusta. Osa näistä opettajakuvista vastaa edelleen myös kuvaa nykyajan ihanneopettajasta, joskin uusiakin opettajakuvia lienee tullut, kun opettajan persoonaa painotetaan yhä vain enemmän nykyisessä rekrytointipolitiikassa.

Mallikansalaisuudesta puhuttaessa voidaan puhua myös tietynlaisesta mallikelpoisuudesta. Mitä lähemmäs nykyaikaa tullaan, sitä vähemmän mallikelpoisuudesta puhutaan opettajan ammatin yhteydessä. Lindénin (2001, 24) mukaan mallikelpoisuus onkin hiljalleen kadonnut opettajan vaatimuksista, mutta vastaavasti sisäinen mallikelpoisuus on vain muuttanut muotoaan. Sisäisellä mallikelpoisuudella tarkoitetaan opettajan omaa ajattelua ja eettistä pohdintaa, joka tulee näkyväksi hänen toiminnassaan. Sisäinen mallikelpoisuuden muutos on ollut yhteydessä yhteiskunnan muutokseen. Simolan (1995, 244) mukaan kristilliset hyveet ja pedagoginen rakkaus on osaltaan jäänyt historiaan ja niistä on siirrytty yhteiskunnan yhä moninaisimpiin tietotaitoihin. Opettajille onkin määritelty uusia tehtäviä ja vaatimuksia, jotka on esitetty kasvavan vapauden ja vastuullisuuden nimissä. Samaan aikaan useammat yhteiskunnan tahot pyrkivät sisällyttämään omaa missiotaan koulun opetukseen. (Lindén 2001, 24.) Edelleen nykyään opettajalta odotetaan tietynlaista soveliaista käytöstä, sillä opettaja on esimiesasemassa oppilaisiin nähden (Poutala 2010, 143). Kuitenkin nykyisin opettaja tuntuu olevan menettänyt sen auktoritatiivisen statuksen, joka opettajan ammattia leimasi vielä vuosikymmeniä aiemmin. Myös oppilaiden vanhemmista on koitunut ongelmia auktoriteetin suhteen. Poutala (2010, 155) toteaaakin, että nykyään tulee vastaan tapauksia, joissa huoltajat ovat malttinsa menetettyään haukkuneet opettajaa ja muutenkin

kritisoineet hänen toimintaansa opettajana, mutta myöskin hänen persoonaansa. Poutalan (2010, 164) mukaan on ollut tapauksia, joissa vanhemmat ovat käyttäneet jopa väkivaltaa ja pahoinpidelleet opettajan, koska ovat katsoneet opettajan toimineen epäoikeudenmukaisesti heidän lastansa kohtaan.

### *3.3. Asennemuutos kurissa*

Sana ”kuri” on vaikea määritellä, koska kuten auktoriteetti, myös kuri on kontekstisidonnainen käsite. Yleisesti kuri määritellään jossakin henkilöryhmässä vallitsevaksi valvotuksi (hyväksi) järjestykseksi, kuuliaisuudeksi, tottelevaisuudeksi tai komennoksi (Kielitoimiston sanakirja). Kuri yhdistetään erityisesti niihin kasvatuksellisiin toimiin, joilla pyritään ohjaamaan lapsen käyttäytymistä. ”Kuritus” taas liitetään ruumiilliseen rangaistukseen ja se viittaakin kasvatustarkoitukseen. Kurittamalla kasvattaja pyrkii ohjaamaan, oikaisemaan ja ojentamaan lasta toivottuun suuntaan (Husa 1996, 43). Kuitenkin sanalla ”kuri” on lähes negatiivinen leima, sillä sen saavuttamisen ja ylläpitämisen keinot ovat historian saatossa olleet vähintäänkin kyseenalaisia, ainakin pedagogisesta näkökulmasta katsottuna.

#### *3.3.1 Asennemuutos lapsen fyysisessä kurittamisessa*

Koska arkikielessä auktoriteetista puhuttaessa nousee vahvoja mielikuvia henkilöstä, joka saa ihmiset tottelemaan huolimatta siitä, minkälaisin keinoin hän tähän tavoitteeseen pääsee, on tärkeää tehdä selväksi, mikä ero on auktoriteetilla ja pakkovallalla. Fyysinen kuritus oli hyväksytty kasvatuksen väline hyvin pitkään ja sen juuret ulottuvat kauas historiaan. Vielä 1960-luvullakaan lasten kurittamista ei ollut kriminalisoitu kasvatustarkoituksessa ja asenteet sitä kohtaan olivat hyväksyvämpiä kuin nykypäivänä. ”Se, joka kuritta kasvaa, kunnialta kuolee” ja ”Kuriton koulu on vedetön mylly”, olivat vielä kansakoulun aikaan yleisiä sananlaskuja, jotka kuvastavat tuon ajan asennetta tiukkaan kasvatuskuriin. Kun 1960-luvulla yleinen ilmapiiri fyysistä kuritusta kohtaan oli suopea ja peräti siihen kannustava<sup>1</sup>, heijastui se väkisinkin myös kasvatuseritykselle.

---

<sup>1</sup> <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2009/01/22/lasten-ruumillinen-kuritus-hyvakstyttiin-viela-1960-luvulla>

Muutos kohti kurittamisvastaisempaa yhteiskuntaa alkoi 1970-luvun alussa toteutetun kouluuudistuksen myötä. Lopullisesti fyysinen kuritus kiellettiin myös juridisesti 1980-luvun alkupuolella. Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta (8.4.1983/361) §1 osoittaa seuraavaa: ”Lasta tulee kasvattaa siten, että lapsi saa osakseen ymmärtämystä, turvaa ja hellyyttä. Lasta ei saa alistaa, kurittaa ruumiillisesti eikä kohdella muulla tavoin loukkaavasti. Lapsen itsenäistymistä sekä kasvamista vastuullisuuteen ja aikuisuuteen tulee tukea ja edistää.”

Aikaisemmin, kun lapsen fyysistä kurittamista ei ollut vielä suoranaisesti kriminalisoitu, saattoi opettaja käyttää Weberin jaottelemaa pakkovaltaa, joka ilmeni fyysisenä kurituksena, saavuttaakseen valta-aseman luokassa. Karkeasti sanottuna opettajalla ei välttämättä näin ollen edes ollut auktoriteettia, vaan hän oli autoritaarinen (auktoiteettiasemaa väärinkäyttävä) henkilö luokassa. Hänen toimintaansa eivät niinkään välttämättä ohjanneet lait ja asetukset, vaan enemmänkin opettajan oma oikeuskäsitys ja kasvatuseriaatteet. Nykyään, kun opettajan voimankäyttö on äärimmäisen rajoitettua, on opettajan syytä pohtia, missä tilanteissa voimankäyttö on sallittua. Poutala (2010, 134) kuitenkin toteaa, että opettajalla on velvollisuus puuttua tilanteisiin, joissa hän tulkitsee oppilaiden menettelevän väärin tai vaarallisesti. Opettajalle on myös annettu toimintaohjeita konfliktitilanteiden varalle. Näissä painotetaan eri vaihtoehtojen punnitsemista, joissa voimankäyttö jäisi viimeiseksi. Näitä ovat esimerkiksi toisen opettajan käyttäminen, jos itse on kiihtyneessä tilassa, sekä todistajien läsnäolo. (Poutala 2010, 135.) Nykyään opettajan ammattiin liittyykin hyvin paljon siis myös vaatimuksia juridiikan tuntemuksesta. Opettaja saattaa joutua omassa arkipäivän työssään tilanteisiin, joissa on tunnettava voimassa olevat erityis- ja yleislainsäädännöt (Poutala 2010, 13). Opettajan on pohdittava omaa toimintaansa lakipykälien valossa ja mietittävä tarkkaan niitä keinoja, joilla hän saavuttaa auktoiteettiaseman luokassa.

### *3.3.2 Kurin ja auktoiteetin suhde*

Kasvatustieteilijä Friedrich Paulsenia mietitytti myös nimenomaan kuria ja auktoiteettia koskeva ongelma. (ks. Vikainen 1984, 22–23) Paulsen piti auktoiteettia kasvatuksessa ehdottoman välttämättömänä. Tahdonkasvatus edellytti kuria, ja taas kurin edellytyksenä hän korosti auktoiteetti- ja kuuliaisuussuhdetta. Ilman kuuliaisuutta ei ole olemassa mitään kuria, hän tähdensi. Kuuliaisuus ei hänen mukaansa perustunut vain joitakin kertoja toistuneeseen alistamiseen, vaan



siihen, että kasvatin tahto omaksui jatkuvasti kasvattajan tahdon omakseen. Auktoriteetin antamat arvostelut, viittaukset ja käskyt olivat kasvatille näin ollen ehdoitta päteviä ja vaikuttavia. Paulsen erotti auktoriteetista kolme muotoa: *ruumiillinen, taloudellinen ja henkinen vahvemmuus tai etevämyys*. Ne voi selittää myös kehitysasteiksi.

*Ruumiillinen hallitsevuus* oli Paulsenin mukaan kyseessä aina aikuisten suhteissa kasvaviin yksilöihin. Ruumiilliseen vahvemmuuteen perustuvan auktoriteettisuhteen Paulsen katsoi voivan esiintyä myös ihmiskuntaa alempana. Hän piti nimenomaan tätä aistein todettavaa ja tunnettavaa etevämyyttä niin tärkeänä, että ilman sitä ei yleensä mikään kuri voisi olisi mahdollista. Pakon ja rangaistuksen uhka saisi lapsen taipumaan. Vastoin monia muita Paulsen hyväksyi tämän yhdeksi auktoriteetin muodoksi, toisin kuin esimerkiksi Weber, joka ei nähnyt pakkovallalla ja auktoriteetilla yhteyttä. *Taloudellinen ylemmyys* tulee ilmi vanhempien suhteessa lapsiin ja *henkinen tai siveellinen ylemmyys* on kyseessä silloin kun osapuolten persoonalliset avut olivat henkisesti tai siveellisesti eritasoiset. Enemmän hän kuitenkin kiinnitti huomiota *henkiseen etevämyyteen*, kunnianarvoisuuteen, pohjautuvaan auktoriteettiin, jonka herättämä kunnioitus muuttuu esikuvan seuraamiseksi.

**TAULUKKO 7.** Paulsenin erottamat auktoriteetin muodot.

<b>Auktoriteetin muoto</b>	<b>Määritelmä</b>
Ruumiillinen hallitsevuus	Perustuu ruumiilliseen vahvemmuuteen. Hänen mukaansa ilman tätä ei mikään kuri olisi mahdollista.
Taloudellinen vahvemmuus	Arvonantaja on riippuvainen taloudellisesti arvonkantajasta.
Henkinen etevämyys	Arvonkantajan persoonalliset avut ovat henkisesti tai siveellisesti ylempänä, kuin arvonantajan.

### 3.4. Opettajankoulutus akatemisoituu

1960-lukua voidaan pitää opettajan auktoriteetin suhteen myös merkittävänä käännekohtana, kun yhteiskunnallinen tilanne pakotti myös koululaitosta muuttumaan. Tilanne oli kaksijakoinen; kentällä oli paljon epäpäteviä opettajia, mutta toisaalta myös korkeasti koulutettuja ja ammattitaitoisia pedagogeja. Oppilasikäluokat ja luokkien oppilasmäärät olivat suuria. Nämä seikat yhdistettyinä yhteiskunnan rakennemuutokseen saivat aikaan yleisen hyvän ohella toisaalta myös kosolti ongelmia ja tarpeen opetuksen erityisjärjestelyihin. Nämä muutokset toivat myös kouluhallinnolle uudenlaisia haasteita, mikä puolestaan johti virkavaltaisuuden ja byrokratian lisääntymiseen, ulottaen vaikutuksensa yksittäisiin kouluihinkin. Vielä kun näiden tekijöiden lisäksi poliittisuus yhteiskunnan eri aloilla lisääntyi, elettiin noina muutosten vuosikymmeninä jatkuvassa muutosten virrassa. Kouluissa, opettajainhuoneissa ja opettajien yksilöllisissä tuntemuksissa koettiin noiden aikojen muutokset jopa kontrolloimattomina. (Silventoinen 2008, 114-115.)

Kasvatustyössä ja sivistyselämässä kaivattiinkin eräänlaista hengenmuutosta (Launonen 2000, 196). Kasvatus alkoi tieteellistyä. Empiirisen kasvatustieteen tutkimuskohteeksi tuli myös opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, jolloin keskiöön nousi varsinainen opetustapahtuma. Kasvatus- ja opetusoppi muutettiin virallisesti kasvatustieteeksi vuonna 1966, jolloin kasvatustieteen status itsenäisenä tieteenä vahvistui. Vuonna 1974 perustettiin tieteelliset tiedekunnat ja viisi vuotta myöhemmin opettajankoulutus akatemisoitui lopullisesti, jolloin se muuttui ylempään korkeakoulututkintoon johtavaksi koulutukseksi ja oikeutti myös tieteellisiin jatko-opintoihin. (Launonen 2000, 236.) Tämä vaikutti yhteiskunnallisesti siten, että opettajuuteen tuli mukaan vahvasti tieteellinen puoli, joka vaikutti taas erityyppisten ihmisten rekrytoimiseen opetuslalle. Kasvatus alkoikin pikkuhiljaa suuntautua yhä enemmän empiiriseen tutkimukseen. (Launonen 2000, 197.) Tieteellistymisestä esimerkkinä jo 1970-luvulla opettajan rooli kuvataan peruskoulun eettisessä kasvatuksessa virikkeiden antajana, erilaisten eettisten näkökulmien esittäjänä sekä oppilaan omakohtaiseen arvopohdintaan ohjaajana (Launonen 2000, 263). Syrjäläisen (2002, 65) mukaan kasvatustiede on haasteellistanut opettajan työtä. Nykyään opettajien oletetaan seuraavan, miten tieteenala kehittyy ja etenkin oppimiskäsitykseen liittyvät muutokset tuovat paineita uudistaa työtapoja ja omia asenteita.

Opettajankoulutuksen akatemisointi vaikutti siihen, minkälaisia ihmisiä opettajakoulutukseen päätyi. Ennen akatemisointia, opettajakoulutukseen pääsemiseen oli hyvin erilaiset kriteerit, jossa näkyivät selvästi sen aikaisen yhteiskunnan arvot ja normit. Vaikka tietynlainen mallikansalaisuusajattelu olikin vallitseva piirre opettajakoulutuksessa, oli 1970-luvulle tultaessa havaittavissa selvä muutos kohti neutraalimpaa opettajakoulutusta, vahvasti juurikin opettajakoulutuksen akatemisoitumisen takia, mutta myös muilla yhteiskunnan muutoksilla on osansa. ”Arvovapaan” kasvatustieteen myötä opettajakoulutuksessa paino siirtyi muihin asioihin, etenkin opettamisen tekniikoihin, didaktiikkaan. Tällainen ajattelutapa antoi tilaa useammalle arvoperustoille kasvatuksen alalla, mutta johti samalla siihen, että opettajasta tuli pikemminkin arvoiltaan neutraali opetusteknikko kuin kasvattaja (Blomberg 2008, 9-10). Blomberg (2008, 9) toteaaakin, että opettajapersoonan kasvattaminen oli tärkeä tehtävä 1960-luvulle saakka. Sittenmin pyrittiin luopumaan opettajapersoonan kasvattamisesta ja kristillis-isänmaallisesta ajattelutavasta ja siirtyä kohti arvoiltaan neutraalimpaa opettajakoulutusta.

Opettajankoulutukseen pääseminen on vaatinut erilaisia ominaisuuksia eri vuosikymmeninä. Vaikka tietynlainen perusajatus saada opettajaksi sopivia henkilöitä on pysynyt rekrytointimekanismeissa samanlaisena, on muutos kuitenkin ollut huomattava, mitä lähemmäs nykyaikaa tullaan. Seuraava taulukko pyrkii havainnollistamaan muutosta, joka tapahtui vuosien 1936–1974 välillä (Rinne 1986, 155–156, 159, 173).

**TAULUKKO 8.** Opettajankoulutuksen pääsyvaatimukset.

<b>Vuosi</b>	<b>Koulutusikä</b>	<b>Vaadittavat ominaisuudet</b>	<b>Aiempi koulutus ja muut vaikuttavat seikat</b>
1936	vähintään 17 vuotta	terve ruumiinrakenne, nuhteeton käytös	keski- tai tyttökoulun oppimäärä
1947	17–30	puhdasmaineisuus, hyväkäytöksisyys, opettajalle sovelias luonne, ei ruumiinvikaa tai vammaa	kansakoulun oppimäärä sekä lukuvuoden kasvatuksellinen työkokemus (tai keskikoulu)
1958	17–26	puhdasmaineisuus, hyväkäytöksisyys, opettajalle sovelias luonne, ei ruumiinvikaa tai vammaa	keskikoulun oppimäärä (keskikoululuokat), kansakoulun oppimäärä (esikoulutus)
1974	-	-	ylioppilastutkinto, lääkärin lausunto (vaikutti vasta toisessa vaiheessa)

Vuonna 1974 ei siis enää vaadittu hakijalta erityisen tarkasti määriteltyjä ominaisuuksia, vaan koulutukselliset seikat olivat käytännössä ainoa ratkaiseva tekijä ensimmäisen vaiheen valinnoissa. Ylioppilastutkinnon arvosanojen lisäksi hakijan tuli ilmoittaa hakemuksessaan arvosanat taito- ja taideaineissa (kuvaamataito, liikunta, musiikki, käsityö ja kotitalous). Lisäksi muusta koulutuksesta tai suorituksista, joiden hakija katsoo voivan vaikuttaa valintaan, tuli olla asianmukainen liite. Lääkärintodistus ei vaikuttanut vielä ensimmäisen portaan karsinnassa, vaan vasta pääsytutkintoon kutsuttujen osalla (Rinne 1986, 173).

Tultaessa kohti nykypäivää opettajankoulutuksen rekrytointikriteereitä ja pisteytyksiä on painotettu eri tavalla, eikä varsinaista mallikelpoista, ideaalia hakijaa enää ole havaittavissa yhtä selkeästi kuin ennen. Tämän päivän kriteereitä voidaan pitää enemmän varsin väljinä ja epämääräisinäkin (Räihä 2010, 40).

### *3.5. Opetussuunnitelmat uudistuvat*

Kun puhutaan opettajan auktoriteetin muutoksesta, on syytä huomata myös opetussuunnitelmauudistusten merkitys. Opetussuunnitelmat tehdään yhteiskunnallisessa todellisuudessa, jolloin niiden voidaan ajatella heijastavan yhteiskunnan koulutuspoliittista tahtotilaa (Rokka 2011, 6). Opetussuunnitelmissa voidaan nähdä myös tietynlainen postmoderni ajattelu, kuten Bauman (1996, 124) asian ilmaisee: valtio ja opettajat tarvitsevat toisiaan. Valta ilman tietoa on ”päättöntä” ja tieto ilman valtaa on ”hampaatonta”. Kumpikaan ei ole tarpeeksi vahva yksin ja vain yhdessä ne voivat pitää itseään yhteiskunnan äänitorvina ja vaalijoina, sekä sen hienoimpien arvojen välittäjinä. Kun ajatellaan koko itsenäisen Suomen historiaa, uusia perusasteen opetussuunnitelmia on luotu vuosina 1925, 1952, 1970, 1985, 1994 ja 2004. Nykyinen opetussuunnitelma vuodelta 2004 on tarkoitus korvata vielä vuonna 2016. Kun tarkastelemme opettajuuden muutosta 1960-luvulta lähtien, on havaittavissa, että opetussuunnitelma on muuttunut vuosina 1970, 1985, 1994 ja 2004 tähän päivään asti. Tätä tahtia vajaan satavuotiaan itsenäisen Suomen historiassa voi pitää jopa ripeänä, mikä viestisi yhteiskunnan kiihtyvistä muutoksesta. Tässä luvussa esittelemme lyhyesti vuosien 1970, 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien painotuksia ja pyrimme linkittämään ne opettajan auktoriteetin muutokseen.

Rokka (2011, 22) toteaa, että vuoden 1970 opetussuunnitelmaan eivät vaikuttaneet kansalliset katastrofit kuten vuosien 1925 ja 1952 opetussuunnitelmiin, vaan arvojen murros. Peruskoulun opetussuunnitelmassa asetetaan lähtökohdaksi oppilaan yksilöllinen arvo ja itsemääräämisoikeus. Kuten Launonen (2000, 249) toteaa, kansakoulussa auktoriteetin kohtaaminen nähtiin välttämättömäksi juuri sisäisen itsehallinnan ja moraalien kehittymisen kannalta, mutta vuoden 1970 opetussuunnitelmassa oppilasyksilö ja hänen itsemääräämisoikeutensa otettiin koko arvokasvatuksen lähtökohdaksi. Koulu ei saanut pitää enää oppilasta päämäärästä riippumatta enää autoritatiivisen vaikuttamisen kohteena. Käsitys oppilaan kasvun, sisäisen itsekontrollin kehittymisen ja ulkoisen auktoriteetin välisestä suhteesta poikkeaa radikaalisti 1800-luvun ja 1900-luvun alun kasvatusajattelusta. (Launonen 2000, 248.) Opettajan kasvatuksellinen rooli alkoi muuttua merkittävästi, koska oppilas nähtiin aikaisempaa enemmän omien arvovalintojensa kohteena. Kasvatusajattelun lähtökohtana on ennen muuta moniarvoinen kulttuurikäsitys, liberaalidemokraattinen yksilön itsemääräämisoikeus ja YK:n ihmisoikeusetiikka. (Launonen 2000, 252.) Rokka (2011, 22) toteaa, että vuoden 1970 opetussuunnitelma vauhditti perusopetuksen yhtenäistä ja tavoitteellista kehittämistä kohti entistä tasa-arvoisempaa yhteiskuntaa. Lappalaisen tutkimuksen (ks. Rokka 2011, 22) mukaan keskikoulun oppisisällöt siirtyivät vahvasti vielä peruskouluun.

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa kasvatusajattelussa korostettiin enemmän koulun arvoja siirtävää luonnetta ja huolta kansallisen arvomaailman yhteisyydestä (Launonen 2000, 253). Suomen koulutuspolitiikkaa 1980-luvulla voisikin kuvailla suunnitelmakeskeiseksi. Opetussuunnitelmia yhtenäistettiin ja koulutusta pohdittiin koko maan kannalta. (Rokka 2011, 26.) Simolan (1995, 43–44, 278) mukaan päätösvaltaa päätettiin siirtää todellisille toimijoille, jolloin opetussuunnitelman laadintavastuu tuli kunnan ja koulun tasolle. Opetussuunnitelman perusteista johdonmukainen kokonaisuus, jossa edetään tavoitteista kohti sisältöjä, menetelmiä, opetusjärjestelyä ja oppimateriaaleja (Rokka 2011, 23). Kansainvälinen yhteistyö ja rauha muodostavat opetussuunnitelman perusteissa arvoalueen, jonka tarkoituksena on kasvattaa oppilaita maailmanlaajuisista yhteisvastuuta kantaviksi kansalaisiksi. Arvoalueet olivat muutenkin painotukseltaan yhteiskunnallisia. Näkökulmana on yhteiskunnan ja ihmiskunnan yleisestä kehityksestä johdetut yksilöön kohdistuvat vaatimukset. Eettisiä arvoja tarkastellaan yleisellä yhteiskunnan tasolla. Oppilaan autonomian kunnioittaminen alkoi heijastua kielenkäytössä vahvana (Launonen 2000, 253–254).

1990-luvun opetussuunnitelmauudistuksessa siirryttiin keskusjohtoisuudesta koulun tasolle (Launonen 2000, 275). 1990-luvun yhteiskunnan kehitystä luonnehtii moniarvoistuminen ja

kansainvälistyminen. Ulkomaalaisten määrä nelinkertaistui ja Suomi liittyi Europan Unioniin, jolloin Suomen yhtenäinen kansallisuuskuva alkoi muuttua vähitellen kansainvälisemmäksi. (Launonen 2000, 269.) 1990-luvulle tultaessa päättyi keskitetty, valtiojohtoinen koululaitoksen ohjaus- ja suunnittelujärjestelmä. 1990-lukua leimasi lama, työttömyys ja hyvinvointivaltion purkamisen piirteet. Tavoitteeksi nousi kansainvälisen kilpailukyvyyn turvaaminen, jolloin yhteiskunnassa alettiin arvostaa yksilöllisiä ratkaisuja. (Rokka 2011, 26.) Suomalaisessa koulutuspolitiikassa alettiin kiinnittää entistä enemmän huomiota kansalaisten omiin arvoihin, mikä johti peruskoulujen entistä suurempaan autonomiaan ja koulujen väliseen kilpailuun koulutuspalvelujen markkinoilla. (Launonen 2000, 275.) Suomalaisessa arvomaailmassa tapahtui tietynlainen muutos, joista keskeisinä piirteinä olivat polarisoituminen ja sirpaloituminen (Launonen 2000, 270). Merkittävä osa suomalaisista koki, että kansakunta jakaantuu menestyjiin ja putoajiin. Voimakas yhteiskunnallinen muutos nähtiinkin perusteluna uudelle opetussuunnitelmalle. (Launonen 2000, 274.) Opetushallitus käynnistikin koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön 1990-luvun alussa sidosryhmien kanssa niin kutsutuissa akvaariokunnissa ja -kouluissa. Myöhemmin tämä laajeni maanlaajuisesti. Opetussuunnitelmauudistukseen liittyi myös monia rakenteellisia uudistuksia. Nämä vaikuttivat niin koulunpidon arjessa niin kuin myös koulutuspoliittisessa suunnittelussa. (Syrjäläinen 2002, 18.) Vaikka opetussuunnitelmauudistus antoi opettajalle enemmän pedagogisia vapauksia, se lisäsi myös opettajan työmäärää. Tästä syystä opetussuunnitelmauudistus sai hyvin ristiriitaisen vastaanoton 1990-luvulla. Lopputulos oli kuitenkin se, että esille nousi käsitys siitä, että opettajaan luotettiin pedagogisena asiantuntijana julkisesti (Syrjäläinen 2002, 23, 27). Suunnitteluvastuun ja -vallan siirtymistä koulun tasolle ilmentää koulukohtainen opetussuunnitelma, opettajat oppimisympäristöjen suunnittelijoina ja oppilaiden yksilölliset opintosuunnitelmat (Simola 1995, 44).

Hellströmin (ks. Rokka 2011, 31) mukaan akvaarioprojekti antoi pohjaa vuoden 2004 opetussuunnitelmalle. Hellström pitää akvaarioprojektia osin uusliberalistisena interventiona. Itseohjautuvuuteen ja koulujen omaleimaiseen sisäiseen kehittämiseen kannustaminen oli luottamuksen kulttuuria, mutta samalla väylä mahdolliselle koulujen markkinoille. Rokan (2011, 31) mukaan vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa opetuksen sisällöt määritellään tiukemmin kuin kymmenen vuotta aikaisemmin. Tällöin tämä merkitsee paluuta keskusjohtoisempaan säätelyyn ja ohjaukseen. Tutkijoiden ja kouluväen näkemykset vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteista ovat vaihdelleet paljon. Toimivuuteen ja innostavuuteen on oltu sekä hyvin tyytyväisiä että tyytymättömiä. Koulujen erilaistumisen nähdään kaventuneen. (Rokka

2011, 32) Osa on harmitellut hallinnon kontrollin tiukentumista, mutta osa on vastaavasti arvostanut tarkkoja ohjeita ja koulutuksen tasa-arvoisuuden kohentumista (Uusikylä & Atjonen 2005, 62).

**TAULUKKO 9.** Opetussuunnitelmien keskeisiä piirteitä vuosilta 1970, 1985, 1994 ja 2004.

Perusasteen opetussuunnitelman perusteet	Keskeisiä piirteitä
1970	Korostettiin oppilaan yksilöllistä arvoa ja itsemääräämisoikeutta. Perusopetusta pyrittiin kehittämään yhtenäisesti ja tavoitteellisesti kohti tasa-arvoisempaan suuntaa.
1985	Oppilaista haluttiin kasvattaa maailmanlaajuisia yhteisvastuuta kantavia kansalaisia. Korostettiin enemmän koulun arvoja siirtävää luonnetta ja huolta kansallisen arvomaailman yhteisyydestä. Koulutusta pohdittiin koko maan kannalta. Eettisiä arvoja tarkastellaan yleisellä yhteiskunnan tasolla.
1994	Siirtyminen keskusjohtoisuudesta koulun tasolle. Voimakas yhteiskunnallinen muutos perusteluna uudelle opetussuunnitelmalle. Koulutuspolitiikassa alettiin kiinnittää entistä enemmän huomiota kansalaisten omiin arvoihin, mikä johti peruskoulujen entistä suurempaan autonomiaan ja koulujen väliseen kilpailuun koulutuspalvelujen markkinoilla. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö sidosryhmien kanssa niin kutsutuissa akvaariokunnissa ja –kouluissa.
2004	Paluu keskusjohtoisempaan säätelyyn ja ohjaukseen. Itseohjautuvuuteen ja koulujen omaleimaiseen sisäiseen kehittämiseen kannustaminen loi olosuhteet koulujen markkinoille.

## 4 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Yleisesti tutkimuksen teossa opetetaan, että hyvä tutkimus lähtee teoriasta ja jälleen palaa siihen (Eskola & Suoranta 1998, 81). Auktoriteetti-käsitteen moniulotteisuuden vuoksi päädyimme kvalitatiiviseen eli laadulliseen tutkimukseen, jossa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Laadullisiksi nimitetyt tutkimukset rakentuvat mukailten tutkittavasta aiheesta tehdyistä tutkimuksista ja muotoilluista teorioista, empiirisistä aineistoista, sekä tutkijan omasta ajattelusta ja päättelystä (Töttö 2004, 9–20). Koimme kvalitatiivisten menetelmien täydentävän sopivasti käsiteanalyysia, koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 1997, 160).

Koska tiesimme, että teemme tutkimuksen auktoriteetista, käsiteanalyysista oli luontevaa lähteä liikkeelle. Usein annettu ohje onkin, että tärkeimmät tutkimuksessa käytettävät käsitteet on määriteltävä selvästi (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 1997, 149). Päätimme jo hyvissä ajoin, että jatkamme auktoriteetin tutkimista myös pro gradu -työhön asti. Varsinainen tutkimuskysymys jäi kuitenkin hivenen avoimeksi, joten lähdimme liikkeelle opettajuuden historiasta Suomessa, sekä siitä, miten se on muuttunut viime vuosikymmeninä, sillä halusimme saada opettajan auktoriteetille myös enemmän historiallista näkökulmaa. Monet asiat, kuten esimerkiksi yhteiskunnan rakennemuutos vaikuttivat pitkälti myös opettajuuteen, joten huomasimme aiheen olevan huomattavasti laajempi ja monitahoisempi, kuin olimme alun perin ajatelleet. Kun olimme tutkineet aihetta jonkin aikaa, pystyimme tutkitun kirjallisuuden pohjalta päättelemään, että opettajuus ja sen myötä myös opettajan auktoriteetti ovat oman aikakautensa heijastumia vallitsevasta kasvatuskulttuurista. Lapinoja (2006, 154) toteaaakin, että kautta kasvatuksen historian on kasvatuksesta taisteltu eri tahojen välillä ja se on valjastettu erilaisten ideologioiden palvelukseen. Kasvatukseen on kautta aikojen liittynyt erilaisia aikakauteen liittyviä intressejä ja tavoitteita, jotka on usein huolella piilotettu neutraaliseen ulkoasuun.

Tutkimuksemme perustuu osittain hypoteesittomuudelle, osittain ei. Hypoteesittomuus tarkoittaa sitä, että tutkijalla ei ole vankkoja ennakko-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista (Eskola & Suoranta 1998, 19). Kuten todettua, auktoriteetin tutkiminen ei ollut meille vierasta. Siitä olimmekin suorastaan varmoja, että opettajan auktoriteetissa on tapahtunut jonkinlaista muutosta viimeisinä vuosikymmeninä. Tuskin olisimme muuten lähteneet edes



muutosta tutkimaan. Toisaalta se, miten ja miksi tämä muutos on tapahtunut, on aina ollut enemmän kuulopuheiden ja arvailujen varassa.

#### 4.1 Tutkimuksen luonne

Kuten totesimme, pyrimme pohtimaan keskeisiä syitä ja tekijöitä opettajan auktoriteetin luonteen muuttumiseen. Tieteessä suuri haaste onkin syventää kykyä ymmärtää erilaisia ilmiöitä ja niiden välisiä yhteyksiä (Aaltola 2001, 18). Tarkoituksemme oli sekä selittää että ymmärtää opettajan auktoriteettia. Koska lähdimme liikkeelle jo 1960-luvulta ja auktoriteetin käsite on sen verran moniulotteinen, tällöin ilmiön täydellinen ymmärtäminen ja selittäminen eivät ole edes tavoiteltavia asioita. Varto (2005, 102) toteaaakin, meille ovat itsestään selviä ainoastaan annetun maailman asiat ja kaikki muu meidän on ymmärrettävä välillisesti. Tätä ymmärrystä yleensä vertaamme omaan maailmaamme. Eskolan (1981) mukaan yksi tapa sovittaa nämä kaksi aspektia – ymmärtäminen ja selittäminen - yhteen on osoittaa ne kohteet ja ongelmat, joihin kumpikin lähestymistapa on parhaiten sovellettavissa (ks. Aaltola 2001, 20.)

Lähdimme keräämään aineistoa opettajien omista kokemuksista ja käsityksistä. Laineen (2001, 26) mukaan kokemus syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Tällöin opettajien kokema oma todellisuus on syntyneen opettajuuden suhde oppilaisiin ja kouluinstituution eri osapuoliin. Kokemus vastaavasti muotoutuu merkitysten mukaan (Laine 2001, 26). Opettajan auktoriteetti on tällöin kokemus, jota analysoimme. Kun tavoitellaan toisen kokemusta, se määrää esitettävien kysymysten luonteen ja tavan, jolla asiasta puhutaan. Yleisellä käsitteellisellä kielellä esitetty kysymys ohjaa haastateltavaa vastaamaan käsitysten ja mielipiteiden tasolla. Kokemusten ja käsitysten välillä onkin ongelmallinen suhde, sillä käsitykset eivät välttämättä ole omien kokemusten myötä syntyneitä, vaan ne ovat muotoutuneet monien eri tekijöiden kautta. Kokemus on aina omakohtainen, mutta käsitys ei välttämättä ole. (Laine 2001, 36.)

Emme lähteneet mitenkään erityisesti erottamaan käsitystä ja kokemusta toisistaan tutkimusaineistostamme, sillä koemme opettajuuden sisältävän molemmat näkökulmat. Jokaisella opettajalla on sekä *kokemusta* että *käsitystä* opettajuudesta ja tällöin myös opettajan auktoriteetista.

Emme siis oletta, että mikäli haastateltava opettaja kertoisi, että asiantuntevalla opettajalla on auktoriteettia, hän välttämättä itse olisi asiantunteva.

## *4.2 Tutkimusmenetelmät*

Tutkimusmenetelmä koostuu sellaisista käytännöistä, joiden avulla tutkija tuottaa havaintoja, sekä säännöistä, joiden mukaan näitä havaintoja voi edelleen muokata ja tulkita, niin että voidaan arvioida niiden merkitystä johtolankoina. Tutkimusmenetelmän tulee olla sopusoinnussa teoreettisen viitekehyksen kanssa. Jos aineisto koostuu pienestä joukosta yksilöhaastatteluja, sen pohjalta ei voi yrittääkään vastata kysymykseen siitä, miten isompi joukko suhtautuu tutkimuskysymykseen. (Alasuutari 1999, 82.) Suoritimme kolme yksilöhaastattelua ja käytimme aineistona Sántin tutkimusta sekä 1960-luvun videoleikettä, joten emme pyrikään saamaan auktoriteetista yleispäteviä vastauksia. Auktoriteetin moniulotteisuuden vuoksi koemme, että pääpaino ei voi olla uuden faktapohjaisen tiedon tuottamisessa.

### *4.2.1 Laadullinen tutkimusmenetelmä*

Laadullisella tutkimusmenetelmällä tehdyssä tutkimuksessa tarkastellaan merkitysten maailmaa, joka on ihmisten välinen ja sosiaalinen kokonaisuus (Vilka 2005, 97). Jotta merkityksiä ylipäänsä voidaan tutkia, tulee olettaa, että ihmisen toiminta synnyttää merkityksiä. Tähän sisältyy myös ajatus, että ihminen on perustaltaan yhteisöllinen. Merkitykset eivät ole siis meissä synnynnäisesti, vaan lähde on yhteisö, johon me kasvamme ja meitä kasvatetaan. Tällöin eri kulttuuripiireissä elävät ihmiset antavat asioille erilaisia merkityksiä (Laine 2001, 28). Juuri siitä syystä haastattelimme kolmea eri opettajaa, jotka ovat eri tilanteissa työuraansa; alku-, keski- ja loppuvaiheella. Varton (2005, 83) mukaan merkityksen synty on tietokykymme ulottumattomissa, sillä merkitykset ovat aina jo läsnä, kun ihminen on läsnä. Kun tutkitaan esimerkiksi opettajia, merkityksillä on tällöin rakenteensa ja yhteytensä, joilla tutkija operoi, joita hän pyrkii määrittelemään, tarkentamaan, saamaan tutkimustoiminnallisesti järkiperaisiksi ja raportoiduksi niin, että muutkin ymmärtävät, mistä tutkimuksessa on kyse. Tämän selvempää merkitysten määrittelyä ei voi Varton (2005, 83) mukaan tällöin tehdä silloin, kun puhutaan tutkimukseen sisältyvistä merkityksistä.

Myös Veivo (2000, 140) on sitä mieltä, että merkitys on aina jollakin tavalla kokemuksellista. Veivo ottaa esimerkiksi Johansenin, joka on korostanut, että sanojen synnyttämät merkitykset ovat yhteydessä kokemusmaailmaan tulkitsijan välityksellä. Tällöin kokemusmaailman kautta sanat liittyvät eri aistien välittämiin havaintoihin, muistikuviin ja tietoon. Merkityksellisyys koskettaa siis kokemusmaailmaamme. (Veivo 2000, 141.) Jonkin verran merkitykset ovat tiedostettuja, mutta osittain ne ovat myös piileviä. Ulkoisesti samoilta näyttävät asiat voivat olla erilaisia, ja erilaisilta näyttävät asiat saattavat merkitä samaa. (Moilanen & Rähä 2001, 44.) Esimerkiksi haastattelussa auktoriteetti saattaa merkitä toiselle opettajalle eri asiaa kuin toiselle. Moilasan ja Rähän (2001, 51) mukaan merkitysten kuvaamisen tulee nojautua aineistoon, mutta merkitysten kuvaamisen tulisi olla mahdollisimman riippumaton teoriasta. Vastaavasti merkitysten kuvausta seuraavassa teoreettisessa syventämisvaiheessa tarvitaan laajaa teoreettista sivistystä.

Saariluoma (2000, 46) esittelee Harmanin (1987) teorian, jonka mukaan merkitys määrittyy neljän perusolettamuksen avulla:

- 1) Kielellisten ilmauksien merkitykset määräytyvät käsitteistä ja ajatuksista joiden ilmaisemiseen niitä käytetään.
- 2) Ajatusten sisältö määrittyy, kun ne konstruoidaan käsitteistä.
- 3) Käsitteiden sisältö määrittyy niiden funktionaalisesta roolista henkilön psykologiassa.
- 4) Funktionaalinen rooli on käsitettävä korostamatta minä-näkökulmaa, mutta sisältäen suhteet maailmassa oleviin esineisiin menneisyydessä ja tulevaisuudessa.

#### *4.2.2 Yksilöhaastattelu*

Useimmissa tapauksissa tutkimusaineisto kootaan haastattelemalla toisia ihmisiä, jolloin haastateltava pukee kokemuksensa sanoiksi ja tutkija pyrkii löytämään oikean tulkinnan. Haastateltavan ilmaisut kantavat merkityksiä, joita voidaan lähestyä vain ymmärtämällä ja tulkitsemalla. Haastattelua pidetäänkin laaja-alaisimpana keinona lähestyä toisen ihmisen kokemuksellisuutta. Haastattelukysymysten tulisi olla tällöin avoimia, mahdollisimman vähän vastausta ohjaavia. Tällöin haastattelun tulisi olla luonteeltaan mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen. (Laine 2001, 29, 35.)

Valitsimme yksilöhaastattelut, jotta pääsisimme käsiksi mahdollisimman perusteellisesti opettajan omiin kokemuksiin ja käsityksiin auktoriteetista, koska yleispätevää määritelmää auktoriteetista on vaikea tehdä. Pyrimme saamaan nimenomaan opettajien henkilökohtaisia näkemyksiä auktoriteetista ja siihen liittyvistä aihekokonaisuuksista, jolloin yksilöhaastattelu soveltui tähän tarkoitukseen parhaiten. Ryhmähaastatteluissa ryhmän vaikutus saattaa ohjalla vastauksia tietynlaiseen suuntaan. Halusimme välttää myös ryhmätilanteissa kehittyvien roolien syntymistä, jolloin toinen haastateltava olisi enemmän äänessä kuin toinen. Lisäksi yksittäisten haastateltavien kanssa oli helpompi sovittaa yhteen aikataulut kuin useamman haastateltavan kanssa samanaikaisesti. Toteutimme haastattelut sekä yksityisissä että julkisissa tiloissa, mutta koimme haastattelutilanteiden pysyneen samankaltaisina ja rauhallisina, joten emme usko tällä olevan minkäänlaista vaikutusta tutkimustuloksiin.

#### *4.2.3 Havainnointi*

Kulttuurituotteet sopivat hyvin havainnoinnin kohteeksi. Nämä kulttuurituotteet sisältävät jo itsessään paljon merkityksiä eli ihmisten käsityksiä, kokemuksia, uskomuksia, haluja, ihanteita ja arvoja. Tulkinta toki edellyttää tutkimuskohteena olevan materiaalin syvempää pohtimista eli peilaamista kulttuuriseen asiayhteyteen, aikaan ja paikkaan, ja missä ja miten sitä havainnoidaan ja tulkitaan. (Vilka 2005, 122–123.) Tuomi & Sarajärvi (2009, 81) toteavat, että havainnointi voi kytkeä muita aineistonkeruumenetelmiä paremmin saatuun tietoon, jolloin asiat nähdään havainnoinnin avulla ikään kuin oikeissa yhteyksissään. Samalla havainnoimalla voidaan monipuolistaa tutkittavasta ilmiöstä saatua tietoa. Havainnointi ei kuitenkaan saa olla mielivaltaista (Vilka 2005, 125). Päätimme havainnoida erityisesti yleistä asenneilmapiiriä 1960-luvun kulttuurin suhtautumisessa kuriin ja auktoriteetteihin. Koska tutkimme 1960-luvulla kuvattua videoaineistoa, koimme mahdottomaksi pyytää tutkittavilta tähän lupaa. Haastattelu oli toteutettu anonymisti, jolloin haastateltavien nimet eivät olleet näkyvissä. Aikaa haastattelusta on myös kulunut sen verran paljon, että erityisesti vanhemmat haastateltavat tuskin ovat enää tavoitettavissa. Tutkimuseettisesti olemme myös vakuuttuneita, että havainnoimalla 1960-luvulta peräisin olevaa videoaineistoa, emme aiheuta tutkittaville haittaa.

Juurikin lupakysymysten vuoksi havainnointityyliämme on hankala määritellä. Havainnoinnit määritellään usein, minkälainen on tutkittavan rooli havainnoitsijana. Havainnointityylimme

sisältää piirteitä sekä piilohavainnoinnin että havainnointiin ilman osallistumista kanssa. Piilohavainnoinnilla saavutetaan autenttista tietoa, koska tutkijan vaikutus nähdään olemattomana (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81). Piilohavainnoinnin eettinen ongelma on se, että havainnoitavat ihmiset joutuvat tutkimuksen kohteeksi tutkimuksesta tietämättä ja siihen lupautumatta. Havainnointityyliämme ei voi kuitenkaan kutsua puhtaasti piilohavainnoinniksi, koska emme osallistuneet tutkimuksen kohteiden elämään yhtenä heistä, jolloin he olisivat kohdelleet meitä ryhmän luonnollisena jäsenenä. Havainnoinnilla ilman osallistumista on tyypillistä se, että tutkija on ulkopuolinen ja osallistumaton tarkkailija (Tuomi & Sarajärvi 2009, 82). Tällöin tiedonantajien ja tutkijan välinen vuorovaikutustilanne ei ole tiedonhankintamielessä tärkeää. Kuitenkin tällöin tutkimukseen osallistuvat tietävät osallistuvansa tutkimukseen ja heiltä on saatu havainnointiin lupa.

# 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS, ANALYYSI JA LUOTETTAVUUS

## 5.1 Tutkimuksen toteutus

Laadullisella tutkimusmenetelmällä toteutetussa tutkimuksessa tutkimusaineiston kokoa ei säätele määrä vaan laatu. Tavoitteena on tällöin, että tutkimusaineisto toimii apuvälineenä asian tai ilmiön ymmärtämisessä tai teoreettisesti mielekkään tulkinnan muodostamisessa. Laadullisella tutkimuksella tehdyssä tutkimuksessa ei tavoitella yleistettävyyttä samassa merkityksessä kuin määrällisellä tutkimuksella tehdyssä tutkimuksessa. (Vilka 2005, 126.) Tästä syystä päädyimme keräämään tutkimusaineistomme harkinnanvaraisen näytteen avulla. Vilkan (2005, 127) mukaan ennen tutkimusaineiston keräämistä tulisi päättää tutkimusongelman ja tutkimuksen tavoitteiden kannalta valintakriteerit, joihin perustuen tutkimusaineisto kootaan. Haastattelulla pyrimme kartoittamaan opettajien omia kokemuksia ja käsityksiä auktoriteetista, 1960-luvulta peräisin olevalla videoleikkeellä asennemuutosta kuritukseen ja Säntin tutkimuksella opettajuuden rakentumista historian saatossa. Harkinnanvaraisessa näytteessä kysymys on ennen kaikkea siitä, että tutkija rakentaa näytteelleen teoreettiset perusteet. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 88) toteavat, että viime kädessä tutkija päättää, mikä on omiin tarkoituksiin sopivaa sekä mitä tutkimuksessa harkinnanvaraisuus ja sopivuus tarkoittavat. Valintakriteeriensä toimivuuteen tutkija ottaa kantaa tutkimustekstissään.

## 5.2 Tutkimuksen analyysi

Tutkimuksessamme käytämme teorialähtöistä sisällönanalyysiä. Yleisesti sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä, tai ilmiöistä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 115). Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä lähdetään liikkeelle teoriasta. Tällöin tutkimus nojaa jo lähtötilanteessa jonkun tutkijan teoriaan, malliin tai ajatteluun. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 94) kuvaavat analyysin vaiheita Lainetta mukaillen seuraavasti: 1) päätetään, mikä aineistossa kiinnostaa; 2.a) käydään läpi aineisto, erotetaan ja merkitään asiat, jotka kiinnostavat tutkimuksellisesti 2.b) rajataan kaikki muu tarpeeton

tutkimuksen ulkopuolelle, 2.c) kerätään merkityt asiat yhteen ja erikseen muusta aineistosta; 3) luokitellaan, teemoitetaan tai tyypitellään aineisto ja 4) kirjoitetaan lopullinen yhteenveto.

Tutkimusta oli ajoittain vaikea rajata, koska aihe kiinnosti meitä tutkijoina ja opettajan auktoriteettia on mahdollista tarkastella monelta eri tasolta. Aineistossa meitä kiinnosti opettajan auktoriteettiin liittyvät seikat. Tarkastelimme kysymystä opettajan auktoriteetin, opettajakuvien ja mallikansalaisuuden, kurin, opettajankoulutuksen ja opetussuunnitelman kautta. Pyrimme haastattelussa pääsemään myös käsiksi opettajan työn luonteen muutokseen. Olemme puhuneet koko tutkimuksen ajan näistä näkökulmista, mutta aivan hyvin niitä voisi kutsua myös teemoiksi. Ensimmäinen lähestyminen kulkeekin usein juuri tematisoinnin kautta. (Eskola & Suoranta 1998, 174.)

### *5.3. Tutkimuksen luotettavuus*

Tutkimuksen luottavuuteen vaikuttavat monet asiat, joihin pyrimme kiinnittämään huomiota. Auktoriteetin käsiteanalyysissä valitsimme kirjallisuudesta mahdollisimman erilaisia tieteellisiä lähteitä. Välillä jouduimme päätymään myös sanakirjalähteisiin, toisen käden lähteisiin ja vanhahkoon kirjallisuuteen, koska uudempia teoksia, jotka käsittelevät auktoriteettia, ei ollut saatavilla ja aihe oli myös tietynlainen historiakatsaus, jota ei ollut mahdollista tehdä tuoreilla lähteillä. Vanha kirjallisuus tuo tutkimukseen historiallista perspektiiviä. Kuten olemme todenneet, auktoriteetti on pitkälti myös aikasidonnainen käsite.

Aineistoa kerätessämme pyrimme olemaan yksilöhaastattelussa mahdollisimman objektiivisia ja vältimme vastausten johdattelua. Litteroinnin aloitimme saman tien haastattelujen jälkeen, jotta muistamme elävästä tilanteesta mahdollisimman paljon yksityiskohtia, jotka näimme myös arvokkaana tietona. Aineiston keruu oli enemmänkin näyte, jolloin sitä ei kerätty enempää. Koska tutkimusjoukko oli melko pieni, ei näin ollen voida olettaa, että kaikki vastaukset edustaisivat yleistä näkemystä asioista. Koimme kuitenkin, että haastateltavilla oli niin paljon kokemusta ja kollegiaalista näkemystä auktoriteetista, että se saattaisi edustaa yleisempääkin käsitystä. Historiallisessa tutkimuksessa pyritään selittämään yksittäistä tapahtumaketjua tai ilmiötä, eikä ajatellakaan että selitys edustaisi jotain yleistä lainalaisuutta (Alasuutari 1999, 39).

Koska tutkimuskysymyksemme on sen verran laaja, tarkastelemme asiaa monesta eri näkökulmasta, jolloin voidaan puhua triangulaatiosta. Triangulaatiolla tarkoitetaan tietynlaista moninäkökulmaisuutta, jolloin yhdistetään useita menetelmiä ja lähestymistapoja. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tästä syystä on huomattava, että tutkijoiden käyttämät erilaiset tutkimusmenetelmät ja näkökulmat voivat aiheuttaa keskenään ristiriitaisia tutkimustuloksia. Vaikka emme tavoittele yleistettäviä tutkimustuloksia, triangulaation avulla on mahdollista lisätä myös tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 141–142). Triangulaatiossa on erotettavissa neljä erilaista muotoa (Denzin 1978, ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 141): aineistotriangulaatio, tutkijatriangulaatio, teoriatriangulaatio, menetelmätriangulaatio. Aineistotriangulaatissa samassa tutkimuksessa käytetään useita eri aineistoja. Tutkijatriangulaatiossa useampi tutkija tutkii samaa ilmiötä ja on mukana joko osassa tutkimusta tai koko tutkimusprosessissa. Teoriatriangulaatiossa taas tutkimusaineiston tulkinnaissa hyödynnetään useita teoreettisia näkökulmia. Vastaavasti menetelmätriangulaatiossa tutkimusaineiston hankinnassa käytetään useita eri tiedonhankintamenetelmiä.

Aineistotriangulaation käyttö ilmenee tutkimuksessamme siinä, että haastattelujen lisäksi aineistonamme on Sántin tutkimus ja lapsen kuritusta käsittelevä video 1960-luvulta. Tietynlaista tutkijatriangulaatiota on se, että teemme tutkimuksen kaksin. Sitä pidetäänkin sellaisena triangulaation muotona, joka soveltuu opinnäytetöiden tekemiseen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Menetelmätriangulaation käyttö ilmenee siinä, että käytimme eri aineistoihin erilaisia menetelmiä. Kolmea opettajaa tutkimme haastattelemalla ja 1960-luvun videoaineistoa havainnoimmalla. Useimmiten menetelmätriangulaation käyttöä perustellaan sillä, että yksittäisellä tutkimusmenetelmällä ei tavoiteta riittävän kattavaa kuvaa tutkittavasta kohteesta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Kun yksi tutkimusmenetelmä kuvaa kohdetta vain yhdestä näkökulmasta, on useamman menetelmän käytöllä mahdollisuus parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Emme pyrkineet saavuttamaan aineistosta saturaatiopistettä, vaan otimme empiirisesti pienen näytteen tutkimuskohteestamme. Vaikka olisimme haastatelleet niin montaa opettajaa, että saturaatiopiste olisi saavutettu, emme olisi saaneet kuitenkaan auktoriteetin muutoksista selkeää tai ehdotonta totuutta.



# 6 TUTKIMUSTULOKSET

## 6.1 Tutkimusaineisto

Laadulliselle tutkimukselle luonteenomaista on kerätä aineistoa, joka tekee mahdollisimman monenlaiset tarkastelut mahdollisiksi. Kvalitatiivinen aineisto on pala tutkittavaa maailmaa sikäli, että se on näyte tutkimuksen kohteena olevasta kielestä ja kulttuurista. (Alasuutari 1999, 84, 88.) Tutkimuksen pääaineistonamme on kolmen eri työelämävaiheessa olevan opettajan haastattelut. Haastatteluaineistoa kertyi litteroinnin jälkeen 32 sivua. Toteutimme haastattelut puolistrukturoituina yksilöhaastatteluina. Tällöin kysymykset ovat kaikille samat, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole, vaan haastateltava saa vastata omin sanoin (Eskola & Suoranta 1998, 86). Huomasimme tutkimuksen kuluessa, että vuosikymmenten takaisten asioiden tutkiminen on haastavaa. Tästä syystä päädyimme ottamaan jo aiemmin tuotettua tutkimustietoa tueksi. Käytämme myös tutkimusaineistona Sántin (2007) tutkimusta ”Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin”. Tekstimuodossa olevan laadullisen aineiston ei tarvitse olla tutkijan itsensä keräämää, vaan yleistä on myös valmiiden aineistojen hyödyntäminen (Rantala 2001, 90). Sántin väitöskirjassa opettajien kirjalliset omaelämäkerrat on kirjoittanut pääasiassa 1930- ja 1940-luvuilla syntyneet opettajat. Näin ollen nämä opettajat ovat aloittanut opettajanuransa juurikin 1960-luvulla. He ovatkin kokeneet yhteiskunnan rakennemuutoksen ja sen heijastumisen opettajuuteen.

Näiden lisäksi hyödynnämme 3 minuutin videoleikettä vuonna 1966 julkaistusta ohjelmasta ”Kuritus Pohjolassa”, jossa käsitellään lapsen fyysistä kuritusta 1960-luvulla. Videoitua aineistoa käytetään tutkimuksessa melko paljon, mutta usein se litteroidaan tekstiksi, joka analysoidaan. Rantala (2001, 91) pitää tätä vahingollisena, sillä silloin kuvallisen ilmaisun rikkaus ja sen avulla saatava informaatio, kuten eleet, ilmeet ja äänensävyt, menevät ainakin osittain hukkaan. Huolimatta tästä näkemyksestä, päädyimme litteroimaan videoleikkeen, koska kyseessä oli haastattelu, jossa varsinaisesti ilmeillä ja eleillä ei ollut niin suurta roolia kuin puheella. Video toimii parhaimmillaan todisteena tutkijan tulkinnoista, ja se voidaan kerta toisensa jälkeen asettaa katsottavaksi, jotta nämä voivat arvioida tutkijan tulkintojen pätevyyttä. Videolla on ihmissilmään

verrattuna se etu, että se tallentaa täsmällisesti ja luotettavasti, kun taas ihmisen muisti toimii varsin valikoivasti. (Rantala 2001, 91.)

## 6.2 Tutkimusaineiston analyysi

Emme käsittele tutkimusaineistoja erillisinä, vaan pyrimme siihen, että ne kävisivät ikään kuin vuoropuhelua keskenään. Tarkastelemme aineistoa postmodernin ajan hengessä ja pyrimme näin ollen peilaamaan ja etsimään yhtymäkohtia muutokseen, samalla verraten sitä postmodernia edeltävään, moderniin, aikaan. Käytämme haastateltavista peitenimiä, jotka ovat suhteessa työvuosien määrään. Ensimmäisestä haastateltavasta, joka valmistui luokanopettajaksi joulukuussa 2012, käytämme peitenimeä *Noviisi*. Toisesta haastateltavasta, joka on tehnyt luokanopettajan töitä 20 vuotta, käytämme peitenimeä *Ammattilainen*. Kolmannesta haastateltavasta, nykyisin jo eläkkeellä olevasta opettajasta, joka on luonut uran luokanopettajan, rehtorin ja opetuspäällikön viroissa 1970-luvulta lähtien, käytämme peitenimeä *Veteraani*.

### 6.2.1 Opettajan auktoriteetista

Auktoriteetti-käsite on olennainen kasvatuksessa. Puhuttiin sitten opettajasta tai vanhemmasta, auktoriteetti koetaan tarpeelliseksi. Opettajan auktoriteettia ei juuri kyseenalaisteta, vaan kasvatuksessa auktoriteetin tarvetta onkin perusteltu kolmella syyllä (Puolimatka 1999, 242–243). Ensinnäkin pieni lapsi on vielä kypsytön ja kyvytön huolehtimaan itsestään, jolloin aikuiselta tarvitaan ohjeistuksia. Toiseksi, yhteiskunnallista valtaa on tarve hajauttaa ja koulu on osa yhteiskunnallisen vallan käyttöä. Kolmanneksi, kasvatusta pidetään myös yhteistyönä ja yleinen yhteistyö koetaan tarpeelliseksi. Tullessa 1960-luvulta kohti nykypäivää, lienee selvää, että ajassamme on tapahtunut muutoksia. Ziehen (1991, 16) mukaan kaksi kehityspyrkimystä on sulautunut yhteen. Samaan aikaan ihmisten elämässä perinteet ovat murentuneet, mutta vastaavasti ihmisellä on enemmän mahdollisuuksia eri elämän osa-alueilla. Tämä Ziehen (1991, 17) kutsuma perinteisen kulttuurin häiriö näkyy esimerkiksi suhtautumisena auktoriteetteihin. Muutokset auktoriteetteihin suhtautumisessa eivät kuitenkaan ilmene vain kovina faktoina ja selvästi havaittavina ilmiöinä, vaan usein pikemminkin ”pehmeinä”. Tämä kulttuurin häiriö on näkynyt

myös koulumaailmassa. Tästä Sääntti (2007, 118) ottaa esimerkiksi tutkimuksessaan Annikan (syntynyt vuonna 1936), joka edustaa perinteistä kulttuuria:

*”Oikea nilkkani tulehtui ja nousi korkea kuume. Opettajani, jota suuresti ihailin ja kunnioitin, tuli sairausvuoteeni vierelle ”pelastavana enkelinä”. Hänellä oli mukanaan lääkärinkirja ja tutkittuaan jalkaani, hän teki oikean diagnoosin, verenmyrkytys. Se selvisi, kun kyläämme tuli ruotsalainen lääkäri pitämään vastaanottoa. Häneltä sain oikean lääkkeen ja selvisin.”*

Perinteisessä kulttuurissa ja modernissa ajassa, usko auktoriteetteihin oli vahva. Opettaja nousee tekstissä pelastavaksi enkeliksi, vaikka pelastavan lääkkeen antoikin lääkäri. Annikan tekstistä on pääteltävissä kiitollisuus. Pidetäänkö nykyaikana opettajan oikeaa toimintaa enemmän itsestään selvyytensä? Mikäli opettaja olisi tehnyt väärän diagnoosin nykypäivänä, opettaja saattaisi pikemminkin istua käräjäoikeussalissa ja asiaa käsiteltäisiin iltapäivälehtien sivuilla sekä sosiaalisessa mediassa. Vaikka ihmisillä on tapana muistella, kuinka ”ennen oli kaikki paremmin” ja ”opettajalla oli entisaikaan auktoriteettia”, on syytä muistaa, että perinteistä kulttuuria ei voi kuitenkaan romantisoida liikaa. Myös silloin opettaja saattoi kärsiä auktoriteetin puutteesta. Kaikki opettajat eivät kokeneet, että opettajalla oli jo luokkaan astuessaan auktoriteetti, eli hän olisi edustanut traditionaalista auktoriteettia. Sääntin tutkimuksessa (2007, 176, 180) käy ilmi, että noviisiopettajana toiminut Tuovi, joka oli syntynyt vuonna 1943, tuntui kärsivän auktoriteettiongelmissa.

*”Lyseossa minulla oli opetettavana keskikoulun viides luokka ja kaksi ensimmäistä luokkaa. Oppilaita oli luokalla yli neljäkymmentä. Varsinkin viidesluokkalaiset olivat minulle vaikea pala. Ikäeromme oli melko pieni. Olin pieni, hento, vaalea ja lapsellisen näköinen. Yritin kai ottaa mallia joistakin vihaisista ja vaativista opettajista, mutta tulos oli varmaankin epäuskottava. Arvelen, että koulun rehtori joskus manasi, kun oli ottanut minut töihin.”*

Tuovi yritti jäljitellä vanhempien kollegoiden auktoriteettia. Joillekin noviiseille kokeneemmat kollegat tarjosivat esimerkin ohella käytännöllisiä ohjeita, jotka tuntuivat yleensä liittyvän kuriin ja auktoriteettiin (Sääntti 2007, 181). Tuovi ei edes omasta mielestään täyttänyt opettajan ulkoisia vaatimuksia, koska oli ”pieni, hento, vaalea ja lapsellisen näköinen”. Miltä opettajan olisi pitänyt näyttää ollakseen uskottava? Weberin ja Mitchellin (1995, 35) mukaan opettajalle saattaa tuottaa hankaluuksia löytää oma paikka stereotyyppien ja ammatillisen identiteetin välillä. Vaikka opettaja ei haluaisi olla tietynlainen, hän voi kokea velvollisuutta toimia ympäristön odotusten mukaisesti

(Weber & Mitchell 1995, 2). Ympäristö asettaa paineita olla auktoriteetti, mutta auktoriteetin olemassaolon huomaa usein vasta siinä vaiheessa, kun sen menettää.

*”No ehkä auktoriteettikin on semmonen asia että sitä ei mieti omassa työssään ennenku sen on menettäny.. ja sit niissä ongelmatilanteissa et se on semmonen ehkä.. se kuuluu osana sitä työtä sanomattomana, mut sit kun sitä ei oo ja homma menee reisille niin sanotusti ni sitten siinä vaiheessa alkaa miettiin sitä omaa auktoriteettiaan.”* (Noviisi)

Tällöin auktoriteettiasemaa voidaan pitää opettajalla ikään kuin itsestään selvänä ennen kuin kukaan yrittää kyseenalaistaa sitä. Auktoriteettiasema on jo valmiiksi annettua, Weberin jaottelun mukaan traditionaalista auktoriteettia. Kun opettaja menettää auktoriteettiaseman luokassa, luonnollisesti pyrkimys on saada se takaisin. Tällöin opettaja ei voi enää nojata mihinkään ulkoisiin seikkoihin tai henkilöihin saadakseen sen takaisin, vaan tässä vaiheessa voi auktoriteetin saavuttaa takaisin ainoastaan opettajan persoonallisten ominaisuuksien avulla.

*”Mut just se et se toinen auktoriteetti ei voi palauttaa sitä kadonnutta auktoriteettia.. se on niinkun henkilökohtainen.”* (Veteraani)

Auktoriteetin voi menettää myös vaikka persoonalliset ominaisuudet tukisivatkin auktoriteettiasemaa luokassa. Auktoriteetin ylläpitäminen vaatii oikeita ratkaisuja, mitä tulee opettajan toimintatapoihin. Yksinkertaistettuna opettaja menettää auktoriteetin silloin, kun toiminta on liioittelevaa suhteessa siihen, millaisia toimenpiteitä se vaatisi.

*”No siinä on oikeistaan se perussyy se, että se opettajan tulkinta tilanteesta tilanteesta jossa hän sen niinkun menettää on niinkun tota täysin väärä, eli ampuu yli toiminnassaan, ihan suuntaan tai toiseen.”* (Veteraani)

Opettaja joutuu tasapainoilemaan toiminnassaan liian mukavan ja liian tiukan roolin välillä. Kandidaatin työssämme haastatteluissa käsiteltiin samaa asiaa oppilaiden näkökulmasta. Haastateltavat oppilaat kunnioittivat opettajaa, joka ”ei ole liian löysä tai kireä, vaan siltä väliltä”. Opettaja ei siis mielellään olisi kummastakaan ääripäästä. Voidaan ajatella, että oppilaiden käyttämässä mittaristossa on kaksi opettajatyyppeä: tiukka ja löysä. Näiden kahden välimuoto on paras tapa herättää kunnioitusta. Myös oppilaat yhdistivät liiallisen tiukkuuden huutamiseen, joka koettiin negatiivisena asiana. Tällä samalla linjalla on myös Ojakangas (1997, 19), jonka mukaan mielistely kasvatuksessa synnyttää yhtä vähän kunnioitusta kuin väkivaltainen menettely. Opettaja ei voi myöskään mennä henkilökohtaisuuksiin kasvatuksessa.

*”Huutaminen on yks ja sit se että opettaja menettää auktoriteetin jos opettaja on tosi ilkee oppilaille. Et sillä tavalla et nolaa jonkun lapsen niinku muiden kuulleen tai nähden. Mä tarkotan täl nolaamisella siis oikeesti sellasta nolaamista.”*  
(Ammattilainen)

Opettajan auktoriteetti elää tilanteen mukaan, jolloin se ei ole kiinteä osa opettajan identiteettiä, vaan dynaaminen ominaisuus, jonka ylläpitämiseksi opettajan on tehtävä jatkuvaa työtä. Koska auktoriteetti koetaan enemmänkin henkilökohtaiseksi ominaisuudeksi ihmisessä, sen jäljitteleminen lienee haastavaa, ellei jopa mahdotonta. Haastattelemamme opettajat ovat toimineet, toisin kuin auktoriteettiongelmista kärsinyt Tuovi, opettajina postmodernissa ajassa, jolle tyypillistä on oman identiteetin rakentaminen (Helve 2002, 27.) Tällöin ihminen joutuu työstämään itseään eri tavalla kuin ennen. Kun auktoriteetin saavuttaminen luokassa epäonnistuu, nykyajalle on tyypillistä löytää syyllinen peilistä, jolloin siirrytään helposti oman identiteetin tutkiskeluun. Ziehen (1991, 254) mukaan muuten ihmisen minuus hajoaa käsiin samalla tavalla kuin ympäröivä todellisuus. Tällöin opettaja voi kohdata kriisitilanteen sekä itsensä että oman auktoriteettinsa kanssa. Kun puhutaan opettajan auktoriteetista, ei voidakaan sivuuttaa sen vahvaa tukeutumista henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja identiteettiin. Auktoriteetti näyttäytyykin persoonallisena ominaisuutena, jonka voisi rinnastaa karismaattisuuteen. Tällöin auktoriteetissa on selkeä suhde lapsen ja aikuisen välillä. Auktoriteetti koetaan vuorovaikutteisena prosessina oppilaiden kanssa, ja siinä on molemminpuolinen arvostus.

*”No se (auktoriteetti) ilmentyy just sillä tavalla, että mä koen et kun mä arvostan lapsia, he arvostavat minua. Niin sillan meil on tosi hyvä yhteistyö siellä luokassa.. Se (auktoriteetti) liittyy mun mielestä sellaseen ihmisen karismaattisuuteen... ..ja mä en koe sitä semmosena – niinku monet kokee- auktoriteetin sellasena jopa ehkä vähä negatiivisena asiana. mut et siinä on sellanen selkeä suhde siinä niinku lapsen ja aikuisen välillä. Että lapsi tietää että toi on se ihminen jota tässä tilanteessa pitää totella ja kuunnella.”* (Ammattilainen)

*”Tällainen luontainen vuorovaikutteinen tilanne että ne lapset ymmärtää omalla tavallaan positiivisesti sen tilanteen.”* (Veteraani)

Karismaattinen auktoriteetti perustuu yksilön (auktoriteetin) karismaattisiin ominaisuuksiin. Aaltio (2008, 165, 188) toteaa, että karismaattisilla henkilöillä on hyvät vuorovaikutustaidot. Tällöin koulussa tämä perustuu siihen, että oppilaat pitävät opettajastaan, koska opettaja on persoonallisilta ominaisuuksiltaan oppilaiden mieleen. Vuorovaikutustaitoja tarvitaan entistä enemmän myös vanhempien kanssa. Vuorovaikutus nähdään perusluonteisena opettamisen ja kasvattamisen

kulmakivenä kaikilla koulutuksen alueilla (Lehtisalo 1994, 97). Ammattilaisen käyttämä ilmaus ”monet kokee” puhuttaessa auktoriteetista negatiivisena asiana, viitanee juuri vanhempiin, kollegoihin tai yleiseen asenneilmapiiriin. Auktoriteetista puhuminen saattaa herättää mielikuvia yksilöllisiä vapauksia rajoittavasta toiminnasta. Vaikka ilmapiiri voidaan nähdä tietyllä tavalla auktoriteettimyönteisenä, toisenlaisiakin näkemyksiä löytyy. Meren mukaan (1998, 37) käsitykset opettajan esittämästä auktoriteetista opetuksessa vaihtelevat suuresti ja osalle se näyttäytyy oppilaiden edun mukaisena. Vastaavasti toiset pitävät sitä opetustapahtumaan kuulumattomana ilmiönä. Jotkut tutkijat näkevät auktoriteetin vaarallisena yksilöllisille oikeuksille, joskin tarpeellisenä yhtenäiselle yhteiskunnalle (Pace & Hemmings 2006, 10). Miten auktoriteetin tulisi sitten näkyä luokassa? Onko perinteiselle auktoriteetille enää sijaa postmodernissa ajassa? Muutosta voi lähestyä konkreettisen esimerkin kautta.

*”..ei sen mitenkään tarvi näkyä konkreettisesti sillä lailla, et jotain ulkoisia tunnusmerkkejä siitä niinku joskus aikanaan on ollut.. että lapset nousevat seisomaan pulpetin viereen ja opettaja antaa luvan istua vasta kun ovat hiljaa ja rivit ovat suorina ja toivottavat kauniisti että ”hyvää huomenta, rakas opettaja”.* (Veteraani)

Vaikka Ziehe (1991, 17) puhuu perinteisen kulttuurin murentumisesta ja Veteraani on sitä mieltä, että opettajan ei tarvitsisi aloittaa enää koulupäivää seisottamalla oppilaita, tuntuu tämä tapa istuvan tiukassa vieläkin. Perinteisestä kulttuurista on siis siirtynyt paljon myös nykyaikaan. Opettajien menneet toimintatavat elävät hyvin sitkeässä. Haastateltavat nimittäin kertoivat aloittavansa päivän tänäsuuntaisesti ja opettajankoulutuksen harjoittelussa meitä molempia on kehoitettu toimimaan vastaavalla tavalla. Mitä merkityksiä tämä perinne saa tämän päivän koulukulttuurissa? Nykyisin tällä perinteellä ei välttämättä haeta varsinaisesti auktoriteettiasemaa luokassa, vaan kyse on mielestämme enemmänkin rutiinin luomisesta sekä kontaktin muodostamisesta oppilaisiin: oppilas saatetaan tällä toiminnalla välituntitilasta oppituntitilaan. Auktoriteetin ei tarvitse näkyä konkreettisesti, koska se ilmenee opettajalla arkipäiväisessä toiminnassa muutenkin ja näin ollen opettajan ei tarvitse varsinaisesti osoittaa tietyllä toiminnallaan olevansa auktoriteetti. Tämä viittaisi siihen, että auktoriteetti on nimenomaan sisäinen ominaisuus, jonka saavuttamiseen ei löydy yleistettäviä menetelmiä, esimerkiksi ”toimi luokassa näin, niin saavutat auktoriteetin”.

## 6.2.2 Opettajakuvat

Siirryttäessä modernista kulttuurista postmoderniin, myös opettajakuvat ovat muuttuneet. Modernissa kulttuurissa opettaja nähtiin ideaali-ihmisenä, tietynlaisena mallikansalaisena, jonka toimia seurattiin erityisen tarkasti. Hänen toimintaansa arvioitiin ja arvioidaan edelleen suuren yleisön toimesta. Varsinkin kansanopettajuuteen liitettiin ajatus opettajasta muita moraalisesti korkeammalla tasolla olevasta kansalaisesta. Näiltä ”kansankynttilöiltä” edellytettiin lain sanelemana vielä 1960-luvullakin mallikelpoista käytöstä, oikeaa pukemista ja ruumiin terveyttä. (Säntti 2007, 235, 236.) Tämä näkyi myös opettajankoulutukseen rekrytoinnissa (ks. taulukko 8). Nykyään opettajalta ei vaadita enää suoranaista mallikansalaisuutta, mutta hänen pitäisi olla esimerkki tiettyyn rajaan asti.

*”..niin ettei mun tarvi olla mikään mallikansalainen mut jos mä nyt lapsille opetan hyviä käytöstapoja ja lain noudattamista ja tällasta kaikkia asioita ja me puhutaan et mitä saa tehdä ja mikä on oikeudenkin silmissä oikein et saako toista ihmistä lyödä ja näin ni kyl mä koen et jos mä jäisin esimerkiks rattijuopumuksesta tai pahoinpitelystä kiinni ni mä en olis silloin oikea esimerkki lapsille.” (Ammattilainen)*

Jos opettaja tekisi vastoin kuin hän on opettanut lapsia, hän ei olisi näin oikea esimerkki lapsille. Yhteiskunnassa lakien noudattaminen yksin ei tee kenestäkään mallikansalaista, mutta opettajan kohdalla rikkeet korostuvat ammatin kautta voimakkaammin. Yhteiskunta ei tarjoa enää samanlaisia eettisiä suuntaviivoja kuin aikaisemmin. Jälkimodernissa ajassa ihmiset kohtaavat jatkuvasti moraalisia kysymyksiä ja heidän on pakko tehdä valinta usean yhtä hyvin, tai yhtä huonosti perustellun eettisen ohjesäännön välillä. Tämä ”postmodernin eettinen paradoksi” palauttaa ihmisille mahdollisuuden moraaliseen valintaan ja täyteen vastuuseen, vaikka se ei annakaan valmiita eettisiä suuntaviivoja toimia. Samalla individualistiset eettiset tehtävät lisääntyvät samaan aikaan, kun niiden yhteiskunnallisesti tuotetut voimavarat kutistuvat, joita niiden täyttämiseksi vaaditaan. (Bauman (1996, 43, 214.) Jokaisella opettajalla onkin oma moraalikäsite, mikä on soveliaista toimintaa. Postmodernissa ajattelussa on kyse tavallaan eettisesti ilman perusteita olevasta moraalista, jossa kuitenkin tunnetaan yksilöllinen vastuu (Launonen 2000, 274).

*”Kai siinäkin (mikä on soveliasta käytöstä) palataan siihen kysymykseen et mikä se jokasen ihmisen oma moraalikäsitys on täs työssä. Et se kans varmaan riippuu et missä sitä työtä tekee. Pienemmällä paikkakunnalla juorut on toisenlaisia ja kyl mä muistan et omassa kotikunnassakin opettajille se oli varmaan yhtä.. aika raskas taakka käydä perjantai-iltasin kaupassa kun kaikki vanhemmat tuli aina jutteleen ja katteleen vähän siihen et mitä ostetaan.” (Noviisi)*

Nykypäivänä opettajan oma moraalikäsitys korostuu ja vaikuttaa opettajan työntekoon. Moraalikäsitys on vahvasti yhteydessä myös opettajan persoonaan, jolloin persoona nousee opettajan yhdeksi tärkeimmistä, ellei jopa tärkeimmäksi työhön vaikuttavista tekijöistä. Opettajan eettistä toimintaa ohjaavatkin arvot. Kasvattaessaan auktoriteetilla (henkilö) on oikeus tehdä arvovalintoja ja siltä osin määritellä oikea ja väärä. Kun on kyse inhimillisestä auktoriteetista, päätökset ovat tietenkin subjektiivisia riippumatta siitä, minkälaista auktoriteettia henkilö edustaa. (Salo 2004, 25.) Auktoriteetti ei voikaan välttyä ottamasta kantaa siihen, minkälaisia arvoja hänellä on. Tällöin opettajan omat arvot ohjaavat, kuinka tiukasti vaikkapa koulukiusaamiseen puututaan. Vanhemman on tällöin tunnistettava lapsesta ensin kasvava ja kasvatusta tarvitseva osa, ennen kuin hän on kykenevä kasvattamaan. Toisaalta sellaisen kasvattajan, jota ei ole kasvatettu, on hankalaa kasvattaa toista. Se, että lapsi ei koe auktoriteetin läsnäoloa, voi olla seurausta omassa lapsuudessa ratkaisemattomiksi jääneistä tilanteista, joissa käsitykset oikeasta ja väärästä jäivät epäselviksi. (Salo 2004, 25–27.) Tässä yhteydessä arkikielessä puhutaan usein vapaasta kasvatuksesta, jonka Mannerheimin lastensuojeluliitto<sup>2</sup> on määritellyt hemmottelevaksi ja lapsijohtoiseksi kasvatustyyliksi, jossa lapsi jää yksin päättämään liian suurista asioista ja kantamaan vastuun päätöstensä seurauksista, vaikka hänellä ei ole siihen tarvittavaa kypsyyttä. Tämän päivän puhe rajoista ja rakkaudesta on puolestaan mahdollista nähdä argumentointina 1970-luvun vapaan kasvatuksen ideoita vastaan (Korhonen 2006, 57).

Mistä opettajan omat arvot ja moraalikäsitys muodostuu? Vaikka puhutaan, että opettajan tulisi olla nykyaikainen, kuitenkin perinteisessä kulttuurissa nähdään positiivisia asioita, mitä tulee opettajan julkiseen toimintaan. Entisaikojen mallikansalaisajattelussa opettajalta vaadittiin nuhteetonta käytöstä, mikä ilmeni muun muassa sivistyneenä alkoholinkäyttönä.

*”..mä oon varmaan vielä niin vanhanaikainen et mä en menis ikinä \*paikkakunta jossa haastateltava asuu\* baariin ja vetäis kännejä siellä, koska siellä voi tulla vanhempia vastaan.” (Ammattilainen)*

---

<sup>2</sup> [http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/vanhemmuus\\_ja\\_kasvatus/kasvatuksen\\_tapoja/](http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/vanhemmuus_ja_kasvatus/kasvatuksen_tapoja/)



Varsinainen mallikansalaisajattelu koetaan kuitenkin ikään kuin vanhanaikaisena ja jopa mahdottomana vaatimuksena, jolle ei löytynyt varsinaisia perusteita: opettajankin on sallittava olla ihminen ja hänen inhimilliset rajansa on tunnustettava. Lapsi tarvitsee ennemminkin normaalin, järkevän aikuisen esimerkkiä:

*”Jotenkin et se ois niinkun malli-ihminen se opettaja, et se on väärin.. aivan mieletön vaatimus. Tavallinen ihminen, jolla on järki tallella.. ..et siinä mielessä opettajalla on se esimerkin antaminen.. et sellanen normaali aikuinen. Joka asettaa rajoja, mutta kuitenkin niin että ne on ymmärrettäviä ja ottaa huomioon sen lapsen et kuuntelee sitä ja kuulee sitä ja asettaa ne rajat silleen et sillä lapsella on ees mahdollisuus tajuta..”* (Veteraani)

*”Kyllä mun mielestä opettajalla on tietyllä tavalla velvollisuus olla lapselle semmosena fiksun aikuisen esimerkkinä.. Mut se että jos jollakin vanhemmalla on joku huoli ni kyl mä koen et mun pitää vapaa-ajallakin.. – et jos mä nään sen vanhemman jossain – ja se haluaa kysyä multa jonkun kysymyksen lapsesta ni en mä sano sille et ’Kuule, mä toimin vaan virka-aikana’”* (Ammattilainen)

Opettajan esimerkkinä toimiminen ei siis koske pelkästään työpäivää, vaan se jatkuu myös sen jälkeen. Tämä ei suinkaan ole uusi asia, vaan kyseessä on jo pidempään jatkunut trendi, mistä esimerkin antaa Sántin (2007, 236) haastattelema Tuula, joka on syntynyt vuonna 1961.

*”Arvostelijoina toimivat niin oppilaat, työtoverit, oppilaiden vanhemmat kuin tavalliset kadunmiehetkin. Onko olemassa toista samanlaista ammattia, jossa laaduntarkkailu toimii 24 tuntia vuorokaudessa?”*

Opettajana olo säilyy kellon ympäri. Opettajan työtä siis arvioidaan jatkuvasti ja voidaankin puhua tietynlaisesta ”24h-opettajuudesta”. Syökö tällainen laaduntarkkailu opettajan auktoriteettia?

### 6.2.3 Kuri

Kurilla ja auktoriteetilla lienee samansuuntainen tarkoitusperä: ne ohjaavat tavoitteiden mukaiseen toimintaan. Jos auktoriteetissa kyse oli molemminpuolisesta vuorovaikutussuhteesta, vastaavasti kuri pyrkii kuuliaisuuteen. Auktoriteetti jättää enemmän yksilölle vapauksia toimia ja ajatella: auktoriteetti antaa tilaa vapaudelle (Ojakangas 1997, 294). Kurissa elävä yksilö on taas kuuliainen,

jota voidaan alistaa, käyttää, muuttaa ja täydentää (Foucault 2005, 187). Auktoriteettia ja kuria voidaankin koulussa perustella siten, että mikäli koulussa ei olisi opettajaa, lapset toimisivat ilman selkeää päämäärää. Opettajan auktoriteetin avulla lapset tietävät, kuinka toimitaan.

*”..jos opettajasta puhutaan ni opettajalla pitää olla selkeästi tiedossa että mihin ollaan pyrkimässä.. Koulua pidetään.. järkevän toiminnan ylläpitämiseen. Että tavoitteiden suunnassa pystytään etenemään inhimillisesti mutta tehokkaasti.” (Veteraani)*

*”Siel (armeijassa) sanottiin että tarvitaan kuria ja järjestystä että saadaan ihmiset toimimaan niinku käsketään.. ..ni ehkä sitä auktoriteettia siinä mielessä tarvitaan että saadaan asiat toimimaan ja että on joku joka sanoo et miten toimitaan ni se tietysti auttaa ryhmänhallintaa ja sitä että.. ku monen ihmisen pitää toimia samalla tavalla..” (Noviisi)*

Kysyttäessä, mihin auktoriteettia tarvitaan, haastateltava otti esille omista armeija-ajoistaan kurin ja järjestyksen, joiden avulla saadaan asiat ja ihmiset toimimaan halutulla tavalla. Foucault'n (1998, 71) mukaan ei ole olemassa valtaa ilman päämäärää ja tavoitteita. Armeija onkin ympäristö, jossa kurinpidolla on pitkä historia. 1600-luvulla opittiin tiedostamaan ruumis vallan kohteena ja 1700-luvulla sotilaasta tuli määrätietoisien valmennuksen tulos. Tämä ajattelutapa alkoi siirtyä myöhemmin muihinkin instituutioihin, kuten sairaaloihin ja kouluihin. (Foucault 2005, 185–186.) Armeija on rinnastettavissa kouluun instituutiona, mutta toisin kuin koulu, armeija ei jätä yhtä paljon sijaa persoonaan nojaavalle auktoriteetille. Armeijan auktoriteetti pohjautuu enemmänkin muodolliseen, arvomerkkeihin perustuvaan hierarkiaan. Huomionarvoinen seikka on, että haastateltava yhdisti kurin ja järjestyksen auktoriteettiin. Tämä osoittaa mielestämme auktoriteetti-käsitteen hankaluuden. Auktoriteetti näyttäytyy erilaisena eri ihmisille eri konteksteissa, jolloin yhdenmukaista määritelmää on hankala tehdä. Myös kurin tarpeellisuus tuntuu olevan vaikeasti perusteltavissa ja käsitteen kanssa kierrellään. Kuri-käsite halutaan korvata jollakin toisella, ehkäpä juuri sen negatiivisen leiman takia.

*”..ei välttämättä ehkä niinkään tarvita kuria, vaan tarvitaan järjestystä enemmänkin.” (Noviisi)*

*”Niin musta sana kuri.. se viittaa 1800-lukuun.. 1900-luvun alkuun.. Se joka kuritta kasvaa, se kunniatta kuolee.. Se kuri-sana on musta itsessään aikansa elänyt, mut ei oo parempaakaan tällä hetkellä..” (Veteraani)*

Negatiivinen leima kurissa liittyy vahvasti ruumiilliseen kuritukseen. Myös kasvatustieteilijöiden piirissä ruumiillinen kuritus nähtiin jo kauan sitten negatiivisena asiana. Cygnaeuksen ja

Snellmanin väittelyn aikoihin<sup>3</sup> 1860-luvulla kasvatusta ilman auktoriteettia ei voitu ajatellakaan. Cygnaeuksen ja Snellmanin mukaan auktoriteetin pakottaminen johti joko ruumiilliseen pakottamiseen tai kaaokseen. Ajateltiin, että väkivallan tilalle tulisi kaaoksen sijaan auktoriteetti, jonka perustana oli kasvatettavana osoittama kunnioitus. Ilman kunnioitusta ei ollut auktoriteettia. Kun kasvattaja käytti ruumiillista voimaansa, hän menetti auktoriteettinsa. (Ojakangas 1997, 17–18.) Aikaisemmin ruumiillinen kuritus oli kuitenkin vallitsevampi käytäntö, josta ei seurannut opettajallekaan juurikaan seuraamuksia, koska ruumiillinen kuritus kasvatustarkoituksena nähtiin hyväksyttävämpänä. Olivatko opettajat modernilla ajalla yhteiskunnalliselta asemaltaan lähtökohtaisesti ylemmällä tasolla oppilaisiin nähden, mikä olisi antanut jonkin näköisen moraalisen oikeutuksen ruumiilliseen kuritukseen? Bauman (1996, 122) toteaa, että modernissa ajassa opettajan tehtävä oli ”rahvaan” jalostaminen, kouluttaminen ja sivistäminen. Rahvaalla viitataan tavalliseen kansaan, säätyläisten vastakohtaan, jolloin opettajat kokivat oppilaiden olevan eri yhteiskuntaluokassa. (Kielitoimiston sanakirja) Suomessa asennemuutoksen välinen ero oli huomattava kansakoulun ja peruskoulun välillä.

*”..oppilaana olen ollut todistamassa tilannetta kansakoulussa, jossa opettaja nappaa oppilasta hiuksista kiinni ja kajauttaa päin höyläpenkin kulmaan, eikä saa siitä mitään seurauksia vaikka poika menettää tajuntansa.. mut niin, oon 70-luvulla tullu opettajaksi, ni silloin se murros sieltä vanhasta kulttuurista oli jo tapahtunut.. Kaikki ruumiillinen kuritus oli kielletty, häpeälliset rangaistukset oli kielletty.. ja niihin puututtiin jos joku vanha opettaja niihin syyllisty johonki tällaseen ja niistä seuras sanktioita kurinpitäjälle.” (Veteraani)*

Kuten jo aiemmin tässä tutkimuksessa on todettu, nykyään opettajan toimia tarkkaillaan kuitenkin vanhempien, kollegoiden, median sekä oppilaiden toimesta. Rangaistuskulttuurissa on tapahtunut radikaali muutos. Kohde ei ole enää ruumis, vaan sielu (Foucault 2005, 26). Käytännön tasolla tämä tarkoittaa sitä, että olennainen kysymys ei ole enää ”mikä olisi laillinen rangaistus”, vaan etsitään enemmänkin tarkoituksenmukaisinta rangaistustoimenpidettä, joka tukisi yksilön kasvua. Foucaultia (2005, 30) mukaillen: miten yksilö voitaisiin ”parantaa”, jotta hän ei enää toistaisi tekemäänsä rikettä? Täten ruumiillinen kurituskin on nähty kasvatukseen, jolla on ollut pyrkimys yksilön ehdottomaan kuuliaisuuteen. Muutos ruumiillisessa kurituksessa oli tapahtunut jo 1970-luvulle tultaessa ja on säilynyt nykypäiviin saakka liki muuttumattomana koulukontekstissa.

---

<sup>3</sup> Tällöin Uno Cygnaeus ja J.V. Snellman väittelivät kasvatuksesta ja kansakoulu-uudistuksesta. Cygnaeuksen mukaan koulun tulisi olla kaikille yhteiskuntaluokille ja molemmille sukupuolille yhteinen valtion koulu, jossa opetettaisiin sekä teoreettisia että käytännöllisiä aineita.

*”..mun äiti on kertonu omista kouluajoistansa et ku niillä oli yks opettaja joka sit – vaikka silloinki oli siis kielletty se fyysinen väkivalta opettajalta – niin opettaja kuvitteli, et sillä on auktoriteettia ku se paukuttelee lapsia karttakepillä. Nykyään niin paljon puhutaan siitä, että lapsetkin on tietoisia mitä aikuinen saa tehdä ja mitä ei saa tehdä.”*  
(Ammattilainen)

Kurinpidollisten menetelmien ja auktoriteetin välinen suhde on nähtävä lähtökohtaisesti negatiivisena. Kurinpidollisilla menetelmillä uhkaaminen on enemmän pakkovaltaa kuin todellista auktoriteettia. Karkeasti esitettynä tällöin esimerkiksi aggressio heikentää auktoriteettia ja vastaavasti keskustelu parantaa sitä. Opettajan suuttumuksen voisi tulkita pelottavan oppilaita, jolloin he miettivät, miten opettaja reagoi. Pelon ilmapiiri nojaa enemmän pakkovallan käyttöön, kun taas keskustelemalla opettaja tukeutuu persoonallisiin ominaisuuksiinsa. Tällöin hän vetoaa mieluummin sanalliseen ulosantiin, kuin kurinpidollisiin menetelmiin auktoriteetin saavuttamiseksi.

*”No nehän (kurinpidolliset menetelmät) heikentää auktoriteettia jos niitä käyttää paljon.. Tiedän sellasia tapauksia siis kouluyksikössä jossa oppilailta.. se oli yläaste.. Oppilailta oli tällanen kilpailu, kenellä on eniten jälki-istuntoja istumatta. Parhaalla oli neljäkymmentä kirjoitettua jälki-istuntoa, joita hän ei ole istunut.. No mitä tapahtuu auktoriteetille? Sitä ei ole.. Pidetään pilkkanaan.”* (Veteraani)

*”..kyllä mä sanoisin näin että ensinnäkin se et kurinpidollisii menetelmiä tarvii hirveen vähän jos on hyvä auktoriteetti.. ..et mä oon sitä mieltä et se on sellanen vääränlainen pelkoon perustuva auktoriteetti jos ihminen käyttää kauheesti erilaisii semmosii raivomenetelmiä. Ja mä oon sitä mieltä et kun keskustelulla saa ratkastua vaikeita tilanteita et mulla on hyvä auktoriteetti silloin..”* (Ammattilainen)

Kurinpidollisena menetelmää hyödynnetään entistä enemmän kasvatuskeskusteluja. Muutosta on tapahtunut perinteiseen kulttuuriin, jossa opettajilla oli matalampi kynnyks toimia mielivaltaisemmin ja luoda pelon ilmapiiriä. Koska nykyään opettajan toimintaa tarkastellaan niin monen eri tahon toimesta, opettajalla ”kasvojen menettämisen pelko” on suuri. Perinteisessä kulttuurissa opettajia kohtaan herännyt pelkoa ilmaisi myös vuonna 1934 syntynyt Aaro (Säntti 2007, 121):

*”Koulu oli pelottava paikka. Ensimmäistä opettajaani, pelkäsin enemmän kuin kunnioitin. Yleensäkin opettaja oli minulle melkein kuin Jumalasta seuraava, jonkinlainen korkeampi olento.”*

Toisaalta tämän kaltaiset lausunnot tukevat mielikuvaa opettajasta jopa ”hengellisenä johtajana”, jonka kyseenalaistaminen ei ollut missään tilanteessa edes vaihtoehto. Tässä kohtaa onkin suuri ero modernin ja postmodernin kulttuurin välillä. Kun Aaro mainitsee, että hän pelkäsi enemmän kuin kunnioitti, hän viitanee myös siihen, että keskusteluilmapiiri on ollut hyvin rajattu. Sen sijaan tänä päivänä kurinpidolliset menetelmät pohjautuvat vahvasti kasvatustilanteeseen, joista on erikseen maininta laissa. Laki perusopetuslain muuttamisesta (1267/2013 §35a) määrittää, että oppilas, joka häiritsee opetusta tai muutoin rikkoo koulun järjestystä, menettelee vilpillisesti tai kohtelee muita oppilaita tai koulun henkilökuntaa epäkunnioittavasti tai heidän ihmisarvoaan loukkaavasti, voidaan ensisijaisena toimenpiteenä määrätä osallistumaan yhteensä enintään kaksi tuntia kestäväan kasvatustilanteeseen.

*”Mut mä käytän kyl hirveesti näitä KAKE:ja, kasvatustilanteita, et mä luulen et niiden käyttö on huomattavasti lisääntynyt. Meidän koulussa on ihan järjettömän vähän jälki-istuntoja nykyään.”* (Ammattilainen)

*”Ja semmonen.. keskustelu oppilaan kanssa, se on lisääntynyt.. Mut ne rangaistukset ei oikeastaan..”* (Veteraani)

Se, kokeeko oppilas kasvatustilanteet rangaistuksena, onkin jo toinen kysymys. Foucaultin (2005, 193) mukaan yksitoikkoisuus, eli yksilön ”telkeäminen” eristettyyn paikkaan, luo kuria. Kasvatustilanteesta laissa käytetty sanamuoto ”määrätä osallistumaan” viittaa siihen, että oppilas otetaan mukaan osallistavaan toimintaan, eikä hänen vapauksiaan pyritä rajoittamaan eristämisen kautta, kuten jälki-istunnossa. Kuten aiemmin on todettu, nykyään rangaistuksen kohteena on ”sielu”, jolloin kasvatustilanteiden tarkoituksena voisi pitää pysyvää muutosta haluttuun suuntaan oppilaan ajattelutavassa. Kasvatustilanteiden viesti tavoittaa vanhemmat, joten oppilas saattaa saada rangaistuksen tunteen häpeän kautta. Tämän lisäksi koululla on varsin rajalliset keinot rangaista oppilasta. Esimerkiksi jälki-istunnon istumatta jättämisestä seuraa usein uusi jälki-istunto, jolloin rangaistuksen tarkoitus on jo lähtökohtaisesti epäonnistunut.

*” Ne (kasvatustilanteet) on ollu semmosta ’rupatteluu’. Ainakin siellä se meni sitä kautta että se kasvatustilanteet oli se peruste et lähti kotiin viesti et ”näin ja näin on tehty”, piti kuitata lappu ja tuoda takasin et asiasta on keskusteltu kotona ja sit sitä keskustelua jatkettiin koulussakin et miks näin kävi, miten vois toimia toisella tavalla ettei niin käy..”* (Noviisi)

Kasvatustilanteet heijastaa kasvatuskulttuurin muutosta modernista kulttuurista postmoderniin kulttuuriin. Postmodernissa ajattelutavassa on vahva pyrkimys arvostaa toisenlaisia käsityksiä,

maailmankuvia ja arvoja (Launonen 2000, 273). Keskustelun kautta tätä pyrkimystä on helppo todentaa. Modernissa kulttuurissa, mikäli auktoriteettia ei toteltu, kynnys käyttää ruumiillista kuritusta rangaistuskeinona, oli pienempi. Tästä esimerkki löytyy vuonna 1966 julkaistusta ohjelmasta ”Kuritus Pohjolassa”, josta on havaittavissa suoranainen myönteisyys lapsen ruumiillista kuritusta kohtaan. Kysyttäessä, tuleeko lasta kurittaa, kukaan videolla esiintyneistä haastateltavista ei vastannut kielteisesti.

*”Kyllä, kyllä tietysti on tilanteita, joissa joutuu tosiaan käyttämään jopa piiskaa ja minusta tuntuu että se on joskus paikallaan, että lapsi tuntee jonkinnäköstä semmosta.. että hänellä on kuri.” (Nainen ~55 vuotta)*

Haastateltava yhdisti siis piiskan antamisen kuriin. Jotkut videolla haastateltavista kuitenkin kokivat, että kurittamisen ei tulisi olla ensisijainen keino, jolloin on ehkä jo tiedostettu se seikka, että keskustelulla on mahdollista saada kasvatuksellisesti parempi tulos kuin ruumiillisella kurituksella. Pienempien rikkeiden kohdalla ruumiillista kuritusta tulisi välttää. Kuitenkin, kun tietty raja ylittyy, katsottiin sen kaltaisen toiminnan olevan hyväksyttävämpää.

*”No tietenkin ensin niin, tämmönen siis että, sanotaan sanalla, sanalla koitetaan saada vaikutusta, mutta en pitäisi sitä pahana vaikka joskus käytettäisiin oikeen tommosta vanhanaikasta vitsamenetelmää, jos se antaa aiheita” (Mies ~35 vuotta)*

*”No jos nyt ihan älyttömästi on jotain tehny ni tottakai, mut ei nyt mitää iha pienestä.. Ei kovakourasesti, ei” (Pojat ~10 vuotta)*

Haastateltava pitää vitsamenetelmää vanhanaikaisena, mutta ei koe sen käyttöä kuitenkaan huonona vaihtoehtona. Ihmisten mieliin oli syntymässä uudenlaista kulttuuria ja ajattelutapaa. Postmodernille ajalle tyypillistä on vanhojen suurten kertomusten kyseenalaistaminen, jolloin arvostettiin erilaista ajattelutapaa (Launonen 2000, 272). Ruumiillisen kurituksen hyväksyminen oli suuri kertomus, jota perinteisessä kulttuurissa vaalittiin. Baumannin (ks. Launonen 2000, 274) mukaan ihmiset ovat muuttuneet perinteisestä kulttuurista moraalisesti ambivalenteiksi, jolloin keskenään ristiriidassa olevat arvot kilpailevat keskenään. Tässä tapauksessa sekä vitsan antamisen vanhanaikaisuus että hyväksyttävyyys voidaan nähdä ambivalentteina toisiinsa nähden. Ruumiillisen kurituksen kohteet (nuoret pojat) hyväksyivät myös ruumiillisen kurituksen, joten sen voidaan ajatella olevan koko kulttuurin tasolla hyväksyttävää toimintaa. Foucaultin (2005, 188) mukaan kurinpitotoimet mahdollistavat yksilön toimintojen tarkan valvonnan sekä alistavat sen voimia jatkuvasti siten, että yksilö joutuu miettimään tottelevaisuudesta seuraavien hyötyjen olevan

suurempia kuin tottelemattomuudesta seuraavien rangaistusten. Postmodernissa kulttuurissa kurilla on vähemmän sijaa, sillä tilalle on tullut yksilön tilaisuus moraaliseen valintaan ja täyteen vastuuseen, jolloin ulkopuoliselle kontrollille on vähemmän tarvetta (Baumann 1996, 43).

#### 6.2.4 Opettajankoulutus

Yleisen myytin mukaan (McCullick ym. 2003, 7) kuka tahansa voi opettaa. Jos tämä myytti pitää edes jossain määrin paikkansa, se herättää kummastusta. Mihin ylipäänsä tarvitaan opettajankoulutusta? Haastatteluaineiston perusteella opettajankoulutuksen tehtävänä on pikemminkin luoda kyky ajatella kasvatuksellisesti kuin varsinaisten suorien toimintatapoja ohjaavien suuntaviivojen antaminen. Opettajankoulutuksen voi nähdä kasvattavan tietynlaista ammattiympäristöä ja toimia kasvualustana, jossa kartoitetaan kokemuksia ja reflektoidaan omaa kehittymistä. Lisäksi oppiaineen hallinnan ja opettajuuden, sen myötä myös siis opettajan auktoriteetin, välillä voidaan nähdä positiivinen yhteys. Tämä viittaa vahvasti asiantuntija-auktoriteetin tärkeyteen.

*”Ja siis kyllä totta kai se sillä tavalla vaikutti et oppi niinku arvostamaan omaa opettajuuttaan eri tavalla.” (Ammattilainen)*

*”Sehän on se kasvualusta ja kasvuympäristö missä niitä kokemuksia kartotetaan sekä toisaalta niinku siitä omasta opettajuudesta ja myöskin niinku oppiainehallintaa. Et kyl se oppiaineen hallinta helpottaa sitä omaa opettajuuttakin että sitä kautta. Monialaiset<sup>4</sup> on niinku semmonen ammattikoulu että jos hallitsee opetettavan aineen sisällön ni kyllähän sitä on paljon helpompi sitä opettaa ainetta kun toisinpäin että..” (Noviisi)*

Postmodernissa maailmassa tärkeää on vastuun ottaminen itsestä (Sahlberg 1997, 57). Voisi ajatella, että nykyinen opettajankoulutus tarjoaa työkaluja ja mahdollisuuksia opiskelijalle, mutta hänen on osattava ja opittava käyttämään niitä itse. Vastaavasti modernissa kulttuurissa instituutiot ohjasivat vahvasti yksilön toimintaa tarjoamalla näille valmiit ihmisen mallit (Sahlberg 1997, 57). Toiminnan onnistuminen edellytti valvontaa, seurantaa ja ulkoista kontrollia. Postmoderneissa arvoissa instituutioiden merkitys on vähentänyt (Helve 2002, 31). Entisaikojen opettajankoulutuksessa tarjottiinkin mahdollisesti selkeämpää linjaa siitä, miten oppilaita tulisi

---

<sup>4</sup> Monialaiset antavat opiskelijalle ainedidaktisia valmiuksia toimia perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien opettajana perusopetuksen luokilla 1-6.

käsitellä. Tätä väitettä tukee Lahjan (syntynyt vuonna 1925) kertomus Säntin (2007, 176) tutkimuksessa.

*”Minun on tehtävä kaikkeni kurin ja järjestyksen aikaansaamiseksi. Eikö valmistuslaitoksessakin meille tähdennetty: on päästävä ”niskan päälle” heti aluksi. Näin ainakin käsitin saamani koulutuksen.”*

Lahja käsitti saamansa koulutuksen siten, että heidän tulisi luonnostaan jo valmiiksi olla ylempänä suhteessa oppilaisiin. Entisaikojen opettajankoulutus lieneekin tukeutunut vahvasti traditionaalisen auktoriteettiaseman pönkittämiseen. Toisaalta opettajankoulutuksen vaikutus omaan opettajuuteen on aina yksilökohtaista. Joillekin opettajaksi kouluttautuville on jo etukäteen selvää, millainen opettaja hän haluaa tulevaisuudessa olla, mistä voisi päätellä, että tulevaa ammatti-identiteettiä on lähdetty rakentamaan jo ennen varsinaista koulutusta.

*”Mulla on aina ollu niinku ennen jo sitä ku mä tulin opettajaks.. tai siis edes opettajankoulutukseen ni mä aina ajattelin sen että paras tapa kasvattaa lasta on niinku ’rajat ja rakkaus’. Siihen ei oo mikään koulutus tai mikään vaikuttanu” (Ammattilainen)*

*”Mut suurin osa taas siitä.. mitä mä sain tähän auktoriteettiin ja toimimiseen niin.. nopeesti tilanteessa jossa auktoriteetti menee sen takia kun tilanteessa on sormi liian kauan suussa, niin se oli.. aliupseerikoulu.” (Veteraani)*

Opettajankoulutuksen ei tarvitse olla ainoa henkilökohtaisen auktoriteetin kehittäjä, vaan auktoriteettia nähtiin voitavan kehittää myös muiden instituutioiden, kuten esimerkiksi armeijan aliupseerikoulun, kautta. Elämäkokemusta muilta elämän osa-alueilta kuin koulusta, voidaan pitää rikkautena opettajan työtä ajatellen. Opettajan rooli nykyajan koulussa onkin loppujen lopuksi niin moninainen, että sen kaikkien ammatin osa-alueiden täyttämiseen täydellisesti vaadittaisiin todennäköisesti useamman alan tutkinto. Grimmett ja Ruohotie (1994, 3) näkevät opettajan työssä jatkuvan muutoksen ja muuntautumisen. Opettajan rooli vaihtelee oppimisen edistäjästä ja tarkkailijasta aina valmentajaan ja oppijaan. Opettajalle itselleenkin tulee siis vastaan tilanteita, joissa hän laskeutuu tietyllä tapaa oppilaan tasolle oppijana. Mihin opettajan auktoriteetti perustuu tällaisissa tilanteissa? Koska opettajan ammatti on kuitenkin hyvin vahvasti käytännönläheinen ja perustuu spontaaniin ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, jää opettajalle varsinaisissa työtilanteissa hyvin vähän sijaa kasvatustieteellisten teorioiden pohdinnalle. Opettajankoulutusta syytetäänkin siitä, että se ei kouli arjen tilanteisiin. Samanlaisesti asian ilmaisi Säntin tutkimuksessa



(2007, 339) Kaija (syntynyt 1965), jonka mukaan varsinainen oppiminen ammattiin alkoi vasta varsinaiseen työhön päästyään:

*”Jostain syystä koulutusta en arvosta kovinkaan paljoa. Se oli liian kaukana todellisuudesta ja liian teoreettista. Onneksi pääsin pois koulusta oppimaan – kouluun.”*

Opettajuus vaikuttaisi kehittyvän vasta sitten, kun joutuu tekemisiin varsinaisen työn ja sen arjen haasteiden kanssa. Tilanne on kärjistettynä muihin ammatteihin verraten varsin paradoksaalinen: voisiko arkkitehti rakentaa talon, ilman että hänelle on annettu selkeää tietoa siitä, miten talo tulisi rakentaa? Hänellä on jo mielessään valmis kuva siitä, miltä talon tulisi näyttää, mutta keinot sen suunnittelemiseksi ja rakentamiseksi olisivat olemattomat. Esimerkiksi ”taloa rakentavalle” opettajalle vanhemmat olisivat työvaihe, johon koulutus ei välttämättä antaisi juurikaan eväitä.

*”Et hirveen vähän opettajankoulutus anto esimerkiksi eväitä vanhempien kohtaamiseen ja sit semmosten vaikeiden lasten kohtaamiseen ja vaikeiden tilanteiden kohtaamiseen. Et ne on kyllä tullu ihan työn kautta.. se opettajuuden kehittäminen.”* (Ammattilainen)

*”Jotain tämmöstä et se et aloittaa 18-vuotiaana akateemiset opiskelut, jotka päättyy ammatin harjoittamiseen, niin musta se on vähä just ku uimaopetusta sillä tavalla, että heitetään laiturin päästä.. just ku jäät on lähteny ni laiturin päästä veteen et nyt on se kesä ku sun pitää oppia uimaan, et alotetaan mahdollisimman aikasin, juhannukseen mennessä osaat uida.. vesi on jotain kuusi asteista suurin piirtein.. Se ei vastaa oikeen nykyajan vaatimuksia.”* (Veteraani)

Veteraani ottaa esimerkiksi nuoren opettajan, joka koulutuksen jälkeen joutuu työelämään eli ”heitetään laiturin päästä jääkylmään veteen”, jossa pitää omatoimisesti oppia uimaan. Tällä kielikuvalla haetaan vertausta siihen, kuinka vähän kokemusta koulutusputkessa olleella, vastavalmistuneella opettajalla saattaa olla tavallisesta arjesta, tai siitä, minkälaista arki on toisenlaisista ympäristöistä tulevilla ihmisillä. Pohdimme, että Veteraanin puhuessa ”nykyajan vaatimuksista”, hän tarkoittaa sitä, että opettajan auktoriteetti ei perustu enää mihinkään ulkoisiin seikkoihin. Johtopäätöksenä tästä palaamme jälleen siihen, että opettajan on tukeuduttava omaan persoonaansa. Opettajalta tulisi löytyä myös ymmärrystä erilaisille ihmistyypeille, jotka tulevat erilaisista ympäristöistä.

### 6.2.5 Opetussuunnitelmat

Opetussuunnitelmien määrittäminen ei ole yksiselitteistä ja sitä voi tarkastella useasta eri näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa näkökulma on rajattu koskemaan opettajan auktoriteetin ja opetussuunnitelman välistä suhdetta. Aihe olisi itsessään jo riittävän laaja kokonaiseen tutkimukseen, mutta pyrimme aiheen kokonaisvaltaisen ymmärtämisen sijaan tekemään lähinnä joitakin havaintoja. Opetussuunnitelman kehittymistä voidaan pitää esimerkkinä modernin ja postmodernin välisestä jännitteestä suomalaisessa koulujärjestelmässä. Se näkyy erityisesti päätöksenteon hajauttamisen ja keskittämisen suhteessa (Sahlberg 1997, 53). Opettaja ei voi työssään millään sivuttaa opetussuunnitelmaa, sillä hänen pitää itsekin osallistua opetussuunnitelmatyöhön. Miten se vaikuttaa opettajan auktoriteettiin?

Opetussuunnitelmalla pyritään ohjaamaan opettajan ja koulun toimintaa. Opetussuunnitelma ohjaa ennen kaikkea tekemään valintoja (Rokka 2011, 35). Opetussuunnitelmalla on näin ollen teoreettisesti auktoritatiivinen luonne arvovaltaisena, ohjeellisena ja määräävänä asiakirjana. Kuitenkin opetussuunnitelman tärkeys tuntuu hajauttavan opettajien mielipiteitä. Haastateltaviemme kohdalla on otettava huomioon se, että Veteraani on toiminut myös hallintopuolella, joten hänellä on erilaiset lähtökohdat arvioida opetussuunnitelmia kuin pelkästään luokanopettajana toimineella Ammattilaisella.

*”Ja kuinka monelle opettajalle opetussuunnitelma on tärkein työkalu? Se on huolestuttava kysymys. Ja mun vastaus on, ettei tarpeeks monelle.” (Veteraani)*

*”Mut sitten taas mun mielestä.. Kun on 20 vuotta ollu töissä niin on ihan sellanen maalaisjärki et mitä lapsen pitäis ton ikäsenä hallita ja osata ja taitaa.” (Ammattilainen)*

Vaikka opetussuunnitelma on opettajan työtä ohjaava dokumentti, sen toteuttamiseen opettajalla on suhteellisen vapaat kädet. Postmodernissa ajassa ”suurten kertomusten” ja ”ismien” aika onkin ohi. Tyypillisiä ovat ”pienet kertomukset”, joista koulujen omista opetussuunnitelmissa on kysymys. (Sahlberg 1997, 53–54.) Opettaja, joka kyseenalaistaa opetussuunnitelman tärkeyden, voi kokea, että hänen oma asiantuntemuksensa riittää luokassa toimimiseen. Siinä missä modernissa ajassa tiedon luonne oli enemmän objektiivista, postmodernissa ajassa tieto muistuttaa enemmän tulkintaa (Sahlberg 1997, 56). Opetussuunnitelmien kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että jokainen opettaja tulkitsee sitä haluamallaan tavalla. Uskotaanko postmodernilla aikakaudella enää ylemmän tahon

instituutioihin? Pitäisikö opetussuunnitelman muutoksen olla ensisijaisesti kokemuspohjaisen tiedon pohjalta tapahtuva prosessi?

*”Välillä vähän ehkä tuntuu että mennään – käytän rumaa ilmaisua – perse edellä puuhun. Elikkä että ei ne lapset itse asiassa oo tässä ollenkaan niin paljon muuttunu.. et monia asioita vois niinku opettaakin samoin tavoin.. et ehkä pitäis lähteä tarkastelemaan enemmän niinku siltä kantilta että kysyttäs paljon enemmän ihmisiltä jotka on kentällä.” (Ammattilainen)*

Syrjäläisen (2001, 65–66) mukaan muutoksen onnistuminen edellyttää sitä, että opettajat voivat kokea olevansa oleellisia tekijöitä muutoksen läpiviennissä. Jos opettajalla ei ole ollut mahdollisuutta puntaroida muutoksen merkitystä omaan työhönsä, eikä opettajalla ole ollut etukäteistietoa muutoksesta, muutos joko epäonnistuu tai muutos mahdollisesti synnyttää muutosvastarintaa. Jälkimodernille ajalle ominaista on, että systeemit ovat vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Sahlberg 1997, 57). Koulun toiminnassa kaikki tulisi ottaa mukaan päätöksentekoon, tai ainakin heitä olisi kuultava itseään koskevassa päätöksenteossa. Koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa opettajalle jätetään mahdollisuus vaikuttaa koulun opetuksellista suuntaa ohjaaviin päätöksiin. Vaikuttaminen koetaan yksilötasolla haasteellisena, mutta toisaalta myös miellyttävänä asiana.

*”Ja tota.. silloin mä sen totesin.. tunsin silloin et täähän on hieno asia, et nyt pystyy itse vaikuttamaan tähän, et miten toimitaan. Ja se sopi mun hipiälle siinä mielessä, et en mä kokenu sitä mikskään helpotukseks vaan et oli haasteita..” (Veteraani)*

Valtakunnalliset opetussuunnitelmat kyseenalaistavat opettajan henkilökohtaista auktoriteetin määräämällä, mitä asiasisältöjä tulisi oppimisen kohteille, eli oppilaille jakaa. Toisaalta se korostaa opettajan asiantuntija-auktoriteettia siinä suhteessa, miten tietoa tulisi jakaa. Loppujen lopuksi kuitenkin opetussuunnitelmien vaikutus opettajan todelliseen auktoriteettiin lienee marginaalinen. Se voidaan nähdä parhaimmillaan työhön didaktisia suuntaviivoja antavana dokumenttina, joka ei kuitenkaan välttämättä tue opettajan henkilökohtaisia ominaisuuksia. Koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa opettajalle on annettu mahdollisuus vaikuttaa työhönsä, jolloin lisääntynyt autonomian tunne vaikuttaa samalla kokemukseen omasta auktoriteetista.

## 6.2.6 Opettajan työn luonteen muutos

Koska haastateltavamme ovat eri-ikäisiä ja eri työelämän vaiheissa, koimme perusteltavaksi hakea tulkintaa muutokselle, joka on tapahtunut opettajan työn luonteessa. Tutkimuksessamme tarkasteluajankohta on 1960-luvulta tapahtunut muutos, joka on jatkunut tähän päivään asti. Ziehe (1991, 24) kutsuu tapahtunutta muutoksen prosessia kulttuurin vapautumiseksi, joka alkoi hänen mukaansa juuri 1960-luvulta lähtien. Kulttuurinen murros on vaikuttanut myös opettajan työn arvostukseen. Puhutaan ”sädekehästä”, tai ”aurasta”, jonka opettaja ja koulu ovat menettäneet postmodernille aikakaudelle siirryttäessä (Ziehe 1991, 161–171). Aikaisemmasta opettajan arvostuksesta Sántin (2007, 377) esittelemä Ilpo (syntynyt vuonna 1952) antaa oivan, joskin arkisen esimerkin.

*”Tuli sitten kahvitarjoilun aika. Kaikki vain kursailivat. Kukaan ei rohjennut aloittaa. Lopulta naapurin vanhaemäntä sanoi 23-vuotiasta vaimoani tarkoittaen: ’jos opettaja ottais, että muutkin saa..’”*

Opettajan työn aikaisemmalle suurelle arvostukselle saatiin lisätukea myös haastatteluista. Muutoksen myötä opettajan arvostus tuntuu kuitenkin kokeneen inflaation ja hänestä on tullut opetussuunnitelmia toteuttava virkamies, jonka toimintaa arvostellaan helpoin perustein.

*”Sehän oli ennen aikaa, siis kyläyhteisöissä se kuulu, siis opettajan kävi perheissä.. ja se oli sellanen ”hattu kädessä”-auktoiteetti, että opettaja on hyvä ja istuu ja opettaja on hyvä ja ottaa ensin ja niin edelleen.. et nyt se on semmonen kynnysmatto, et hyvin herkästi arvostellaan.” (Veteraani)*

Toisaalta onko opettajan arvostus pelkästään aikansa ilmentymä? Auktoiteetti on lähikäsite arvovallan kanssa perustuen vapaaehtoisuuteen ja vuorovaikutukseen, jolloin arvostuksessa on samoja elementtejä auktoiteetin kanssa. Opettajaa, joka tukeutuu persoonallisiin ominaisuuksiin ja luottaa karismaansa, arvostetaan enemmän. Tuleeko opettajan nähdä vaivaa oman arvostuksensa eteen, vai pitäisikö sen olla valmiiksi annettua? Sántin (2007, 228, 242) esittelemät Riitta (syntynyt vuonna 1940), sekä Maria (1930) muotoilevat asian tämänsuuntaisesti:

*”..se arvostus pitää ansaita sekä vanhemmilta, että lapsilta.” (Riitta)*

*”Opettajan työn arvostaminen ei aina ole ollut kehuttava. Sanoisin, että paljon riippuu opettajasta itsestään: ’niin metsä vastaa, kuin sinne huudetaan’” (Maria)*

Koulusta on tullut postmodernin ajan myötä nykyään avoimempi paikka, jonka toimintaa arvioidaan jatkuvasti sekä kansalaisten että median toimesta. Koulu onkin tämän myötä menettänyt merkityksensä ainoana oppimisen tuottajana. Tällöin ihmisten luottamus opettajan asiantuntemukseen on hämärtynyt. (Lindén 2001, 24.) Tieto on ihmisten saatavilla eri tavalla kuin entisaikaan, jolloin tieto oli harvojen ja valittujen ”omaisuutta” ja jopa arvokas kaupan väline. Voiko opettaja olla postmodernissa ajassa asiantuntija-auktoriteetti? Tiettyyn pisteeseen asti varmasti, sillä oppilaat ovat laajemmassa kontekstissa tiedollisella tasolla alempana suhteessa opettajaan. Poikkeukset näkyvät yksityiskohtaisissa tietokokonaisuuksissa, joissa oppilaat saattavat nykypäivänä olla opettajaa syvemmillä. Ehkä nykypäivän opettajan on omaksuttava asenne, että koulu voi olla myös hänelle itselleen paikka oppia uutta. Sántin (2007, 263) mukaan aineenhallinnan puute saattaa olla mahdollinen hidaste, mutta ei kuitenkaan varsinaisesti este uskottavalle toiminnalle opettajana. Voisiko opettaja siis kehittyä auktoriteetiksi hallitsemalla opetettavien aineiden sisällöt?

Tämän saavuttamista tuntuu haittaavan se, että opettajan työnkuva on laajentunut erityisen suureksi, jolloin aikaa keskittyä varsinaiseen opetustyöhön ei välttämättä löydy. Opettajan ammattiin on tullut myös sosiaalityöntekijämaisia piirteitä. Syrjäläisen (2002, 94) sanoin opettaja on samaan aikaan sosiaalityöntekijä, poliisi, tuomari, sairaanhoitaja, joskus psykiatri ja psykologi. Opettaja tekee yhteistyötä entistä enemmän eri instanssien kanssa ja kollegiaalinen yhteistyö on lisääntynyt. Toisaalta kollegiaalisuus saatetaan nähdä myös kehittämisen kannalta ongelmallisena asiana. Sahlberg (1997, 171) toteaaakin, että yhteistyön tuloksena ei välttämättä synny mitään järkevää. Näin on erityisesti koulun ulkopuolelta kontrolloitujen yhteistoiminnallisten hankkeiden kohdalla.

*”Se on muuttunut enemmän yksilötyöstä yhteisöksi.. Opettajien yhteisöksi.. Se perinne, että mennään omaan luokkaan ja vedetään ovi perässä kiinni, on vähentynyt.. Mut sit taas toisaalta se, että opettajan tehtävässä on tällanen sosiaalityöntekijä.. Kokonaisvaltaisesta oppilaan hyvinvoinnista oppilaan huolehtimisen osuus.. tai vastuun osuus.. on kasvanut. Ne (opettajat) katsoo, että ’minut on koulutettu opettajaksi, minä en ole sosiaalityöntekijä’.” (Veteraani)*

Syrjäläisen (2002, 94) mukaan koulutusmarkkinat ja markkinasuuntautunut koulutuspolitiikka, jotka korostavat suurempaa kilpailukykyä ja tehokkuutta, ovat olleet vaikuttamassa tähän muutokseen. Opettajan arjessa tämä on merkinnyt sitä, että normaaliin opetustyöhön sisällytetään paljon ylimääräisiä tehtäviä, eli hallintoa hajauttamalla on samalla lisätty vastuuta ja kontrollia.

Tultaessa lähemmäksi nykypäivää, lienee myös selvää, että byrokratia on lisääntynyt yhteiskunnan eri toimialoilla. Opettajan työnkuvan laajentuminen on väistämättä vaikuttanut, että myös byrokratian on ollut mahdollista levittäytyä laajemmalle alueelle. Esimerkkinä tästä ovat kurinpidolliset menetelmät ja erilaisten tukitoimien käyttö. Nykyään opettajan tekemät toimenpiteet tulee dokumentoida tarkemmin ja ottaa myös huoltajat mukaan prosessiin. Vanhempien kohtaaminen on muuttanut muotoaan entistä enemmän sähköisen viestinnän, Wilman, pariin.

*”Tietenkin ku kaikki tää erityiset tuet ja muut kun ne on muuttunu sellasiks että joutuu aika paljon tekeen niinku et jos lapsen tehostetun tuen niin tehdään niitä oppimissuunnitelmia ja tälläsiä niin se on nimenomaan et paperia joutuu hyvin paljon pyörittää enemmän. kaikki pitää aina tehdä paperille ja ilmottaa etukäteen huoltajille ja olla kaikesta yhteydessä.. Ja sit ehkä viä tää kurinpidolliset menetelmät se et ennen oli reissuvihko, nyt on Wilma.” (Ammattilainen)*

Suhtautuminen Wilmaan vaihtelee vanhempien keskuudessa. Vaikka Wilma nopeuttaisi viestintää, jotkut<sup>5</sup> näkevät sen ainoastaan lapsen sähköisenä rikosrekisterinä, joka pilaa kodin ja koulun välit. Myös positiivisen palautteen antaminen nähdään vaikeana asiana, vaikka Wilma antaakin tähänkin tekniset valmiudet.

*”..jotku vanhemmat valitti sitä, ettei tule muuta kun negatiivista palautetta.. Se on niin vaikea keksiä sitä positiivista, eikä sitä jaksa kuulemma kirjottaakaan.. Ja sama se on Wilmassakin, mitä mä oon kuullu.. Siitä on noin niinkun vanhempien palautetta aika paljon.. Siitä on tullu sellanen riippakivi vanhemmille.. Et siellä on sitä ja tätä.” (Veteraani)*

Haastatteluista kuultaa läpi myös seikka, että vanhemmat asettavat enemmän haastetta opettajalle kuin oppilaat. Yhteydenpito vanhempiin onkin muuttanut muotoaan. Sekä viestintäkanava että -tyyli on muuttunut runsaasti. Vanhemmat vaativat opettajilta vastuun lisäksi perusteluja toiminnalle. Opettajan vastuu onkin lisääntynyt myös kasvatuksessa (Säntti 2007, 426). Kaikki opettajat eivät tätä asiaa välttämättä hyväksy, vaikka sen katsotaan kuuluvaksi opettajan työhön. Säntin (2007, 427) mukaan osa korostaa olevansa ennen kaikkea opettajia niin koulutukseltaan kuin työorientaatioltaan, jolloin tähän sitoutuksi näkemys opettajan kiistattomasta auktoriteettiasemasta suhteessa oppilaisiin ja heidän vanhempiinsa. Vastaavasti osa opettajista tiedostaa, että työskentely lasten ja nuorten kanssa vaatii erityistä kasvatustietoisuutta ja että opettajan on herkistyttävä

---

<sup>5</sup> [http://yle.fi/uutiset/sari\\_helin\\_wilma\\_pilaa\\_kodin\\_ja\\_koulun\\_loputkin\\_valit/7780204](http://yle.fi/uutiset/sari_helin_wilma_pilaa_kodin_ja_koulun_loputkin_valit/7780204)

kuuntelemaan nykynuorten mietteitä. Näille opettajille kasvatustehtävä on keskeinen osa opettajan työtä. (Säntti 2007, 427.)

*”Elikkä sanotaan et koululle sysätään kasvatusvastuuta, tavallaan.. se rasittaa opettajia. Ja ne opettajat on kyllä todella kurjassa asemassa, ihan ittensäkin takia, ketkä ei hyväksy sitä yhtään.. Että niillä on se ovenkahvasysteemi, että vastuu loppuu siihen ku lähtee ovesta ulos luokasta..”* (Veteraani)

*”..mun mielestä opettajan työn luonne on muuttunu sellaseks että joutuu kauheen paljon kouluttamaan vanhempia. Että ei oo enää sellasta automaatiota että.. et ne vanhemmat niinku jotenkin luottais siihen että me toimitaan ja tehdään fiksusti asiat. Vaan joutuu kauheen paljon perustelevaan omaa toimintaansa niinku vanhemmille.”* (Ammattilainen)

Toisin kuin Ojakangas (1997, 17) väittää, haastatteluaineistomme perusteella varsinaista auktoriteetin tuhoutumista ei ole havaittavissa, vaan kysymys on enemmänkin siitä, että auktoriteetti on muuttanut muotoaan: siitä on tullut vuorovaikutteisempi suhde kuin aikaisemmin. Toisaalta Ziehe (1991, 91) puhuu antipedagogisesta asenteesta: vanhemmat ovat ajatelleet, että kun he vetäytyvät kasvattajina taka-alalle, he tekevät oikeutta sekä lapselle että itselleen. Tämä muutos on nähtävissä myös Korhosen (2006, 51–56) mukaan, jolloin modernista tottelevaisuus- ja kuuliaisuuskuulttuurista on siirrytty postmoderniin keskustelu- ja neuvottelukulttuuriin. Tällöin sukupolvien välinen hierarkia on purkautunut ja näin ollen aikuiset ovat menettäneet ylemmyytensä. Ziehe (1991, 91) kuvaa tätä prosessia niin, että kasvatuksessa sukupolvien välistä kuilua yritetään hävittää ja vanhemmat ryhtyvät lastensa kavereiksi. Korhonen nimittää tätä sukupolvisopimukseksi, joka on vallitseva käsitys siitä, miten aikuisten ja lasten on mahdollista käyttäytyä toisiaan kohtaan. Jos aiemmin ’aikuisten sana oli laki ja lapsen tahto vanhemman taskussa’, niin nykyisen sukupolvisopimuksen perusajatus on, että lasta on vähintäänkin kuunneltava häntä itseään koskevissa asioissa. Jos vanhassa sopimuksessa lapsi katsoo aikuista auktoriteettia alhaalta ylös, uudessa sopimuksessa taas aikuinen kääntyy lapsen puoleen kuunnellen ja kysellen. Tällöin auktoriteettisuhteiden tilalle on tullut vuorovaikutus- ja kiintymyssuhteita, jolloin kasvattamisen sijaan puhutaan vanhemmuudesta.

# 7 JOHTOPÄÄTÖKSET, YHTEENVETO JA POHDINTA

Johtopäätökset olemme nostaneet kirjallisuuskatsauksen ja keräämämme aineiston pohjalta. Emme ole pyrkineet yleistämään, vaan pohtimaan ja nostamaan keskeisiä kysymyksiä auktoriteetin luonteesta muuttuvassa maailmassa. Tapahtunutta muutosta 1960-luvulta voidaan tarkastella siirtymänä modernista postmoderniin kulttuuriin. Tämä muutos on vaikuttanut opettajan auktoriteettiin opettajakuvien, kurin, opettajankoulutuksen sekä opetussuunnitelmien kautta. Auktoriteetin ideaali -kappaleen tarkoitus on avata nykyaikaisen opettajan auktoriteetin ihannetta, johon olemme päätyneet tämän tutkimuksen myötä.

## *7.1. Johtopäätökset ja yhteenveto*

Haastattelemamme opettajat kokivat auktoriteetin tarpeellisena. Vaikka kolme haastateltavaa ei edusta suurta joukkoa, uskomme, että opettajilla on kokemusta ja myös kollegiaalista näkemystä, jotta heidän sanomaansa voidaan pitää myös suuremman joukon mielipiteenä. Haastatteluissa nostettiin esille, että auktoriteetti perustuu molemminpuoliseen luottamukseen opettajan ja oppilaan välillä. Luottamus ei synny pakosta, vaan vaatii vapautta. Perinteisessä kulttuurissa ja modernissa ajassa, usko auktoriteetteihin oli vahva. Silloin jo pelkästään sillä, että henkilö oli opettaja, oli suurempi vaikutus oppilaisiin ja heidän vanhempiinsa. Opettajan auktoriteetti oli enemmän traditionaalista. Nykyisin opettaja joutuu tukeutumaan entistä enemmän omaan persoonaansa ja perustelemaan toimintatapojaan. Koulusta on tullut avoimempi paikka postmodernissa ajassa. Tämän lisääntyneen avoimuuden vuoksi sen toimintaa arvioidaan jatkuvasti eri tahojen toimesta. Opettaja joutuukin nykyisessä postmodernissa kulttuurissa olemaan entistä tietoisempi itsestään ja osaamisestaan, jolloin opettajan ”identiteettityön” merkitys on korostunut. Tämä on vienyt auktoriteettia enemmän karismaattisen auktoriteetin suuntaan.

Jatkuva identiteettityö vaikuttaa myös opettajakuvaan. Entisaikoina, toisin sanoen modernissa kulttuurissa, opettajan rooli oli olla mallikansalainen. Tämä mallikansalaisuusajattelu määritteli sen, minkälaisia ominaisuuksia ihmisellä tulisi olla. Tilanne on muuttunut postmodernissa ajassa.



Opettajien haastatteluista nousi selkeä teema esiin opettajan roolista järkevän aikuisen esimerkkinä toimimisesta oppilailleen. Kukaan haastateltavista ei kokenut olevansa erityisesti mallikansalainen, vaan sana assosioitui jopa yli-inhimilliseen ihmiskuvaan. Auktoriteetin kannalta opettaja ei myöskään voi toimia liioitellusti siinä, miten hän käsittelee oppilaitaan. Liiallinen kurinpidollisten menetelmien käyttö pikemminkin vähentää auktoriteettia kuin lisää sitä, mutta sitä ei voi soveltaa myöskään päinvastaisesti, vaan on löydettävä ”kultainen keskitie”. Opettaja ei voi olla liian ehdoton, mutta ei myöskään liian myötäilevä. Nykypäivän kurinpidolliset keinot koulussa pohjautuvat pitkälti kasvatuskeskusteluun, jossa oppilaan käytökseen pyritään vaikuttamaan enemmän sanallisilla, jopa psykologisin, keinoin kuin vapautta riistämällä, tai fyysisesti kurittamalla.

Kuten aiemmin on todettu, kurilla ja auktoriteetilla tarkoitusperät ovat yhtenevät: ne pyrkivät toimintaan, jossa on selkeä päämäärä. Perustavanlaatuisena erona niillä on kuitenkin se, että auktoriteetti on vuorovaikutussuhde, kun taas kurin perimmäinen tarkoitus on kuuliaisuus. Vielä 1960-luvulla opettajan oli todennäköisempää tukeutua fyysisen kurittamisen kaltaiseen toimintaan ongelmatilanteissa, koska asenneilmapiiri oli sitä kohtaan suopeampi modernin ajan hengessä. Nykyään opettaja joutuu jatkuvasti työssään tilanteisiin, joissa hänen pitää ratkaista ongelmia puhumalla, neuvottelemalla ja moniammatillisella yhteistyöllä. Tutkimuksessa ilmeni, että varsinaisesta kurista ei haluta puhua, koska se yhdistetään fyysiseen kurittamiseen. Nykyisin lapset ja vanhemmat ovat tietoisia oikeuksistaan, jolloin opettaja joutuu miettimään kurinpidollisia menetelmiä ja niiden lainpohjaisuutta tarkemmin. Maailma on juridisoitunut, ja opettajan työnkuva on laajentunut. Opettaja voi olla samaan aikaan sosiaalityöntekijä, sairaanhoitaja, psykiatri, psykologi, poliisi ja tuomari, jonka vuoksi hänen täytyy olla tietoinen myös tarkasti lain määräämistä rajoitteista ja mahdollisista sallituista voimakeinoista äärimmäisissä tapauksissa. Hyvä auktoriteetti ei tarvitse tuekseen kurinpidollisia menetelmiä, vaan niiden runsas käyttö päinvastoin heikentää auktoriteettia.

Haluammekin kyseenalaistaa modernin ajan suuren kertomuksen opettajille tyypillisestä ”ehdottomasta auktoriteetista”. Modernin ajan opettajan auktoriteetti ei pääasiassa ollut varsinaista auktoriteettia, vaan rangaistuksen uhkaan perustuvaa pakkovaltaa. Tätä opettajakuvaa on jossain määrin romantisoitu, mikä ilmenee myös Sántin (2007) tutkimuksessa. Vanhanaikainen käsitys joutaisikin tarkastelun alle, koska se vääristää kuvaa auktoriteetin todellisesta luonteesta ja luo harhakuvia, minkälainen opettajan tulisi olla. Miten tämä, jo moderniin aikaan jäänyt, kuitenkin edelleen sitkeästi elävä, mielikuva vaikuttaa ihmisten käsitykseen opettajasta? Aihe todennäköisesti

vaatisi lisätutkimusta. Entä antaako nykyuotoinen opettajankoulutus eväitä auktoriteetin saavuttamiseen?

Opettajankoulutuksen akatemisoitumisella on ollut suuri vaikutus ainakin siihen, minkälaisia ihmisiä opettajiksi on päätynt. Tähän suuntaan antaa viitteitä jo aikaisemmin esittelemämme taulukko 8 opettajaopiskelijoiden rekrytointimekanismeista. Vastaako akateeminen koulutus kuitenkin kaikkiin haasteisiin, joita opettaja joutuu työssään kohtaamaan? Kuten eräs haastateltavistamme totesi, koulutusputkesta suoraan kentälle valmistunut nuori luokanopettaja ei välttämättä ole valmis kohtaamaan luokahuoneen arjen haasteita, vaikka hänen aineenhallintataitonsa ja didaktinen valmiutensa olisivatkin riittävällä tasolla. Puuttuuko opettajankoulutuksesta tietynlainen arkitodellisuuden hahmottaminen? Opettajan tulisi ymmärtää oppilaan arkitodellisuutta saavuttaakseen auktoriteetin, jossa haastateltavien mukaan on kyse molemminpuolisesta kunnioituksesta. Jos opettaja ei ymmärrä lapsen lähtökohtia, herää kysymys, ymmärtääkö lapsikaan aikuista. Opettajankoulutuksen ansiona nähdään kuitenkin oman opettajuuden ”kasvualustana” toimiminen, joka syventää ja laajentaa kasvatustajattelua sekä ohjaa tulevaa opettajaa kasvatustilofosten kysymysten pariin. Modernilla ajalla opettajankoulutus pyrkiin antamaan selkeämpiä toimintatapoja opettajan työhön, kun taas postmodernin aikakauden opettajankoulutukselle on tyypillistä, että se antaa työkaluja, joiden käyttö jää opiskelijan omalle vastuulle. Opiskelija siis työstää itsestään opettajaa postmodernille aikakaudelle tyypilliseen tapaan, jossa identiteetti ja omaksi itsekseen kasvaminen nousevat keskiöön. Paradoksaalista onkin, että opiskelijalle annetaan mahdollisuus kehittää auktoriteettiaan opintojen aikana, mutta kukaan auktoriteetti ei ole johdattamassa häntä tähän.

Opetussuunnitelma toimii opettajalle tietynlaisena auktoriteettina, mutta sen merkitys opettajan henkilökohtaiseen auktoriteettiin on varsin marginaalinen. Sen voidaan nähdä antavan tiettyjä didaktisia suuntaviivoja, mutta erityisiin auktoriteettia tukeviin toimintatapoihin se ei ohjeista, vaikka sen luonne on auktoritatiivinen. Kukaan haastateltavista ei kokenut opetussuunnitelmalla olevan suoraa yhteyttä opettajan auktoriteettiin, eikä opetussuunnitelmaa koskevissa tutkimuksissa ole nähty tätä merkityksellisenä. Alun perin ensimmäisen, vuoden 1970, valtakunnallisen peruskoulun opetussuunnitelman pyrkimys oli aikakauden trendien mukaisesti tasa-arvoistaa peruskoulutus kaikilla osa-alueilla. Tämä on tuonut hierarkkisesti ajateltuna oppilasta ja opettajaa lähemmäksi toisiaan. Opetussuunnitelma kuvastaa yhteiskunnan koulutuspoliittista tahtotilaa ja tämä opetussuunnitelma muutti konkreettisesti tätä tilannetta. Opetussuunnitelman muutoksen taustalla oli arvojen murros. Onko arvojen murros johtanut siihen, että jokainen opettaja tulkitsee

opetussuunnitelmaa nykyisin haluamallaan tavalla? Vahva usko instituutioihin lienee jäänyt moderniin aikaan ja tämä heijastuu myös koulukohtaisten opetussuunnitelmien kohdalla siihen, että niiden kontrollointi tapahtuu vain myös koulukohtaisella tasolla. Koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa opettajalla jää kuitenkin sijaa vaikuttaa koulun toimintaa ohjaaviin tekijöihin, jolloin hän voi tukeutua paremmin hänelle itselleen sopiviin opetusmenetelmiin, jonka myötä opettajan voisi ajatella saavan työkaluja myös paremman auktoriteetin saavuttamiseen.

## *7.2. Pohdinta – mikä on auktoriteetin ideaali?*

Nykyaikainen ihanneauktoriteetti perustuu vahvoihin vuorovaikutustaitoihin ja ihmisten kohtaamiseen yksilöllisellä tasolla. Ihanneauktoriteetti on keskustelutaitoinen opettaja, joka ottaa oppilaat yksilöllisesti huomioon ja tuntee heidän henkilökohtaiset tarpeensa. Tämän ja omien vahvuksiensa avulla hän osaa ohjata oppilaita haluttuun suuntaan. Kriisitilanteessakaan ihanneauktoriteetin toiminta ei ole liioiteltua suhteessa vaadittaviin toimenpiteisiin, vaan hän saa oppilaat ymmärtämään toimintatavan tarkoituksen. Hän ei myöskään turhaan käytä kurinpidollisia menetelmiä, koska ne heikentävät hänen henkilökohtaista auktoriteettiaan. Ihanneauktoriteetin keskustelu- ja vuorovaikutustaidot eivät rajoitu pelkästään oppilaisiin, vaan hän tekee tiivistä kollegiaalista yhteistyötä muiden opettajien ja instanssien kanssa. Koska kasvatusvastuu on lisääntynyt kouluissa, ihanneauktoriteetti hallitsee myös vanhempien kanssa kommunikoinnin ja osaa tehdä näiden kanssa luontevasti yhteistyötä.

Koska koulusta on postmodernin aikakauden myötä tullut avoimempi instituutio, ihanneauktoriteetinkin toiminnassa on läsnä mahdollinen arviointi ja kritiikki. Tähän hän suhtautuu osana nykyaikaista opettajan työnkuvaa. Ihanneauktoriteetti tekeekin jatkuvaa identiteettityötä kehittääkseen itseään. Hän kestää muutosta ja näkee sen aikaan kuuluvana ilmiönä. Ihanneauktoriteetti kokee luontevana erilaisiin tilanteisiin sopeutumisen, jolloin hän hallitsee opettajan laajentuneen työnkuvan eri osa-alueet. Kaikkien muutosten ristipaineessa hän kuitenkin onnistuu säilyttämään oman persoonansa piirteet. Ihanneauktoriteetti tiedostaa, että postmodernissa ajassa on hankala toimia asiantuntija-auktoriteettina, koska tiedon luonne on muuttunut ja yksityiskohtaisempaan tietoa on helposti saatavilla. Ihanneauktoriteettikaan ei voi yksinkertaisesti tietää kaikkea ja hän osaa suhtautua jokaiseen työpäivään mahdollisuutena oppia uutta. Ihanneauktoriteetti tunnustaa myös omat inhimilliset rajansa, eikä koe olevansa mallikansalainen,

vaan toimii enemmänkin järkevän aikuisen esimerkkinä oppilailleen. Ihanneauktoriteetti ei varsinaisesti pyri olemaan auktoriteetti, koska se ei ole postmodernille ajalle tyypillistä, mutta hän nousee tahtomattaan persoonallisten ominaisuuksiensa avulla auktoriteetiksi.

### *7.3. Lopuksi*

Mitä pidemmälle tutkimus eteni, sitä enemmän kävi selväksi, että aihe on todella laaja tutkittavaksi. Aihetta on aikaisemmin tutkittu liian suppeasti, jolloin pyrkimyksenämme oli tarkastella aihetta mahdollisimman monesta eri näkökulmasta. Huomasimme tutkimuksen loppuvaiheessa, että käsittelemistämme aiheista olisi saanut monta omaa tutkimuksia, jolloin tajusimme rajallisuutemme tutkijoina. Tämän tutkimuksen myötä auktoriteetti näyttäytyy nyt kuitenkin meille selkeämpänä käsitteenä kuin aikaisemmin. Sen moniulotteisuuden vuoksi emme kuitenkaan saaneet ilmiöstä juurikaan valmiita vastauksia, mutta sitäkin enemmän meille heräsi lisää kysymyksiä. Lisäkysymykset ovat puolestaan pohja jatkotutkimuksille. Voisiko näistä tutkimustuloksista löytää suuntaviivoja siihen, mihin suuntaan opettajan auktoriteetti on kehittymässä? Postmodernille ajalle on tyypillistä se, että auktoriteetit kyseenalaistetaan. Olisiko niille kuitenkin enemmän tarvetta, kun lapsilla ja nuorilla on postmodernissa ajassa niin paljon valinnanvaraa eri elämänalueilla? Eikö olisi suotavaa, kun löytyisi ihmisiä, jotka näyttävät jonkinlaisia suuntaviivoja elämänvalinnoissa, vaikka valinta onkin loppujen lopuksi yksilön käsissä?

Kaiken kaikkiaan tutkimus kuitenkin selvensi meille kuvaa opettajan auktoriteetista, sekä sen mahdollisesta saavuttamisesta ja ylläpidosta. Tätä voimme pitää erittäin tärkeänä ja antoisana asiana tulevan luokanopettajan työmme kannalta.

# 8 LÄHTEET

Aaltio, I. 2008. Johtajuus lisäarvona. Helsinki: WSOY.

Aaltola, J. 2001. Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere. Vastapaino: Jyväskylä.

Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Toim. Ahonen, P. & Cantell, T. Tampere: Vastapaino.

Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsinki: Yliopistopaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eväsoja, H. & Keskinen, S. 2005. Opettaja auktoriteettina ja vallankäyttäjänä. Teoksessa Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä 12-65. Artikkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja 2005. (toim. Keskinen, S.)

Foucault, M. 2005. Tarkkailla ja rangaista. Suomentaja Eevi Nivanka. Helsinki: Otava (Alkuteos *Surveiller et punir*).

Foucault, M. 1998. [1976–1984]. Seksuaalisuuden historia. Tiedontahto. Nautintojen käyttö. Huoli itsestä. Suomentaja Kaisa Sivenius. Helsinki: Gaudeamus.

Grimmett, P., Ruohotie, P. 1994 *New themes for education in a changing world*. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Helve, H. 2002. Arvot, muutos ja nuoret. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Husa, S. 1996. Lapsen ruumiillinen kuritus – pedagoginen ja juridinen näkökulma.  
Kasvatustieteiden lisensiaatin tutkimus. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylä.
- Kielitoimiston sanakirja. <<http://www.kielitoimistonsanakirja.fi>> Viitattu 16.3.2015
- Kirjavainen, H. 1996. Moraali, motivaatio ja yhteiskunta. Johdatus eräisiin motivaatioteoreettisen  
sosiaalietiikan keskeisiin ongelmiin. Pieksämäki: Kirjakas/RT-paino
- Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa  
Kasvatusvuorovaikutus. (toim. Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M.,  
Nummenmaa, A-R., Rasku-Puttonen, H.) 51-69 Tampere: Vastapaino.
- Kärenlampi, P. 1999. Taistelu kouludemokratiasta: Kouludemokratian aalto Suomessa. Suomen  
Historiallinen Seura, Helsinki.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P., Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa  
Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen  
teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laitinen, K. 1997. Suomen kirjallisuuden historia. Gummerus kirjapaino. Keuruu. 4. painos.
- Lapinoja, K. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-  
instituutti. Kokkola.

- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 168. Jyväskylän yliopisto.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY.
- Lehtisalo, L. 1994. *Uuteen koulutusajatteluun*. Porvoo: WSOY.
- Linden, J. 2001. Opettajuus virallisdiskurssissa – myytit, ideaalit ja ammatillinen autonomia. Teoksessa *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa*. (Toim. Ropo, E.) 9–32 Tampere: Yliopistopaino Oy.
- Linden, J. 2010. *Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka*. Tampere: Tampere University Press.
- Lonka, K. 2001. Syntynyt johtajaksi? Uusia oppimisen mahdollisuuksia. Teoksessa *Viisas valta – johtamisen paradoksit*. EKONOMIA-sarjaa. Helsinki: WSOY.
- McCullick, B., Belcher, D., Hardin B. & Hardin M. 2003 *Butches, Bullies and Buffoons: Images of Physical Education Teachers in the Movies*, *Sport, Education and Society*, 8:1, 3-16. <<http://dx.doi.org/10.1080/1357332032000050033>> Viitattu 10.4.2015
- Meri, M. 1998. *Ole oma itsesi. Reseptologinen näkökulma hyvään opetukseen*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Mikkola, A. 2002. Onko opettajankoulutus yhteiskunnallinen vaikuttaja? Teoksessa P. Sallila & A.Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa, aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*. Vantaa: Dark Oy.
- Miles, M.B. & Huberman A.M. 1994. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks : Sage, cop.

- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmannista Koskenniemeen. 3 korjattu painos. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Opetushallitus. 1970. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1970. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Oxford English Dictionary. <<http://www.oed.com>> Viitattu 21.1.2015
- Pace, J.L. & Hemmings, A 2006. Classroom authority: Theory, research, and practice. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. London.
- Palo, J. 2001. Kun vallanpitäjät vilustuvat. Helsinki: WSOY.
- Peltonen, A. 1979. Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.
- Poutala, M. 2010. Opettajan valta ja vastuu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Helsinki: Tammi.
- Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus.



- Rantala, I. 2001. Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus
- Rantala, J. 2003. Johdanto: Koulu kansalaisyhteiskuntaa rakentamassa. Teoksessa koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä. (toim. Rantala, J.). Helsinki: Hakapaino
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytointimekanismit Suomessa 1851-1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 108.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampere: Tampere University Press.
- Räihä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 2.3.2015.)
- Saariluoma, P. Kognitiotieteellinen semantiikka. Teoksessa Airola, A. & Koskinen, H. & Mustonen, V. (toim.) 2000. Merkillinen merkitys. Helsinki: Gaudeamus.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salo, M. 2004. Kasvatuksellinen realiteettiperiaate. Välitätkö auktoriteettia vai väärää syyllisyyttä? Helsinki: Yliopistopaino.
- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Silventoinen, P. 2008. Kouluromaanien opettajakuva 1930-luvulta 1990-luvulle — ihanteellisia, kapinallisia ja oman tien kulkijoita. Akateeminen väitöskirja. Helsinki.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsinki. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Suutarinen, S. 2008. Vapaan koulutuksen tukisäätiö. Koulukasvatuksen, opettajankoulutuksen ja tutkimuksen näkymätön vaikuttaja 1973–1991. Teoksessa: Kasvatus & Aika 2/2008 29-52.
- Syrjäläinen, E. 2001. Opetussuunnitelmauudistuksesta koulutusmarkkinoille – jaksako opettaja. Teoksessa Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. (Toim. Ropo, E.) 47–76 Tampere: Yliopistopaino Oy.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tampereen yliopistopaino Oy.
- Syväoja, H. 2004. Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866–1977. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009 Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turunen, K.E. 1999. Opetustyön perusteet. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Töttö, P. 2004. Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.

Uusikylä K. & Atjonen P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Varto, J. 2005 Laadullisen tutkimuksen metodologia.

<[http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf)>  
(Viitattu 29.1.2015.)

Vikainen, I. 1984. Pedagoginen auktoriteetti. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Julkaisusarja B:13. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Weber, M. 1968. Economy and Society. An outline of interpretive Sociology. New York:

Bedminster Press.

Weber, S. & Mitchell, C. 1995. "That's funny, you don't look like a teacher". In: interrogating images and identity in popular culture. London: The Falmer Press.

Veivo, H. 2000. Merkki, kulttuuri, kokemus. Teoksessa Airola, A. & Koskinen, H. & Mustonen, V. (toim.) Merkillinen merkitys. Helsinki: Gaudeamus

Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

Värri, V-M. 2001. Mallikansalaisesta psykokaapitalismin muutosagentiksi – aikalauskriittinen tarina opettajan identiteetin hajoamisesta. Teoksessa Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. (Toim. Ropo, E.) 33–56 Tampere: Yliopistopaino Oy.

YLE.

<<http://yle.fi/aihe/artikkeli/2009/01/22/lasten-ruumillinen-kuritus-hyvaksyttiin-viela-1960-luvulla>>  
Viitattu 10.2.2015

YLE.

<[http://yle.fi/uutiset/sari\\_helin\\_wilma\\_pilaa\\_kodin\\_ja\\_koulun\\_loputkin\\_valit/7780204](http://yle.fi/uutiset/sari_helin_wilma_pilaa_kodin_ja_koulun_loputkin_valit/7780204)> Viitattu 8.4.2015

Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso: epätavanomaisen oppimisen puolustus. (Plädoyer für ungewöhnliches Lernen, 1982). Suom. Raija Sironen ja Jussi Tuormaa. Tampere: Vastapaino.

## Haastattelukysymykset

1) Kuinka pitkään olet toiminut opettajana? Kerro lyhyesti työurastasi.

2.1. Miten ymmärrät auktoriteetin? Mitä se tarkoittaa sinulle?

2.2. Mihin auktoriteettia tarvitaan?

2.3. Miten auktoriteetti näkyy omassa työssäsi?

2.4. Miksi opettaja menettää auktoriteetin?

2.5. Miten opettaja saavuttaa auktoriteetin luokassa?

2.6. Puhutaan, että koulukuri olisi huonontunut. Mihin kuria tarvitaan?

2.7. Miten kurinpidolliset menetelmät ovat muuttuneet työurasi aikana?

2.8. Miten kurinpidolliset menetelmät vaikuttavat auktoriteettiin?

3. Mitä koet opettajalta vaadittavan nykypäivänä?

3.1. Tuleeko opettajan olla esimerkki muille? Millä tavalla?

3.2. Miten opettajankoulutus vaikutti opettajuuteesi?

3.3. Opetussuunnitelmia on uusittu ja päivitetty useaan otteeseen. Mitkä tekijät kokemuksesi mukaan rakentavat tai vaikuttavat opetussuunnitelmaan?

4. Miten opettajan työn luonne on muuttunut työurasi aikana?