



Rantala Vilma

Opettajan auktoriteetti alakoulun luokkahuoneessa

Kasvatustieteen kandidaatintyö  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajakoulutus  
2018



Tässä kandidaatintutkielmassa käsittelen alakoulun opettajan auktoriteettia ja auktoriteettisuhdetta opettajan ja oppilaan välillä. Erityisesti pedagoginen auktoriteetti ja pedagogisen auktoriteetin ilmeneminen käytännön työssä painottuvat tutkielmassa. Koska opettajan työ on kasvatustyötä, niin määritelmät pedagogiikan paradoksista ja pedagogisesta suhteesta täydentävät tutkielmaa. Vallan käsite on toistuvasti esillä, sillä eroavaisuuksistaan huolimatta auktoriteetti ja valta täydentävät toisiaan. Tutkielma on toteutettu kirjallisuuskatsauksena. Käytettävät lähteet ovat nykyaikaisia, mutta myös vanhempaa kirjallisuutta on hyödynnetty määriteltäessä auktoriteetin käsitettä.

Tutkimuskysymyksinä toimivat seuraavat kysymykset: mitä on opettajan pedagoginen auktoriteetti ja miten opettajan auktoriteetti ilmenee käytännössä. Tutkimuskysymykset käsittelevät opettajan käyttämää auktoriteettia kouluympäristössä. Opettajan työ on kasvatustyötä, johon liittyvät vahvasti pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus. Kasvatus on tutkielmassa esillä olennaisessa asemassa varsinkin, kun opettajan auktoriteettia käsitellään alakoulun kontekstissa.

Pääluvuissa käsitellään auktoriteetin käsitettä ensin yleisesti: toinen luku selventää auktoriteettia käsitteenä, auktoriteettisuhteen määritelmää, erilaisia auktoriteettiluokituksia ja -tyyppejä, sekä auktoriteetin ja vallan yhteyttä toisiinsa. Kolmas luku toimii tuloslukuna, jossa auktoriteetin ulottuvuuksiin perehdytään opetustyön tarkastelun kautta. Tulosluvussa pääpaino on opettajan pedagogisessa auktoriteetissa, kasvatuksessa ja pedagogisen auktoriteetin ilmenemisessä käytännössä. Tutkimustuloksissa käytetään jonkin verran aikaisemmin tehtyä laadullista tutkimusta opettajan auktoriteetista. Näissä laadullisissa tutkimuksissa ilmenee opettajien ja oppilaiden näkökulmia koulussa vallitsevaan auktoriteettiin ja valtaan. Laadullisen tutkimuksen tarkastelu lisää tämän kandidaatintutkielman kiinnostavuutta. Tutkimuksissa haastatteluja antaneet opettajat ja oppilaat ovat antaneet rehellisiä mielipiteitään opettajan auktoriteetista. Tulosten tärkeitä huomioita ovat muun muassa auktoriteetin välttämättömyys opetustyössä ja sen jatkuva tarve oppilaan kehityksen kannalta.

Avainsanat: auktoriteetti, auktoriteettisuhte, kasvatus, pedagoginen auktoriteetti, valta, vuorovaikutus



# Sisällys

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Auktoriteetti käsitteenä</b> .....	<b>9</b>
2.1	Auktoriteettisuhde.....	9
2.2	Auktoriteettiluokituksia .....	11
2.3	Onko auktoriteetti valtaa? .....	13
<b>3</b>	<b>Opettajan auktoriteetin ilmeneminen alakoulussa</b> .....	<b>16</b>
3.1	Pedagoginen auktoriteetti ja kasvatus .....	17
3.2	Opettajan auktoriteetti käytännössä .....	20
<b>4</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>24</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>27</b>

# 1 Johdanto

Jo lapsena syntyy tarve ja halu seurata jotakuta vapaaehtoisesti. Tämä kertoo auktoriteetin tarpeesta. Kyse on nimenomaan halusta, eikä pakosta. Opettajan auktoriteetilla on suuri voima. Usein oppilaat kunnioittavat opettajaansa ja kuuntelevat heitä jopa enemmän kuin omia vanhempiaan. Yleiskäsityksenä on, että opettajalla on alitajuisesti auktoriteetti oppilaitansa kohtaan. Kukapa ei haluaisi lasten kunnioitusta ja auktoriteettia lapseen? On tärkeää osata käyttää omaa auktoriteettiaan mahdollisimman viisaasti ja eettisesti. Tämä edellyttää auktoriteettisuhteiden ymmärtämistä. (Gjerstad, 2015, 177-178.)

Luokanopettajan ammatissa on muistettava, että opettajan työ ei perustu pelkästään opetukseen, vaan olennaisesti myös kasvatukseen. Opettajat toimivat oppilaidensa kasvattajina ja esikuvina. Kasvatuksessa opettajan auktoriteetin on määrä luoda oppilaalle turvallinen ja luottamuksellinen ympäristö. Kiinnostukseni auktoriteettiin ja sen piirteisiin on alkanut alanvalinnastani lähtien. Luokanopettajan työssä auktoriteetin saaminen ja aseman ylläpitäminen ovat jopa välttämätön perusta, jotta kaikki luokahuoneessa tapahtuva toiminta saadaan sujuvaksi. Luokanopettajana haluan toimia niin, ettei pakkovaltaa tapahdu vaan saan luokan toiminnan sujumaan oikeanlaisen auktoriteetin käytön kautta. Tutkielmassa pyrin selventämään sitä, ovatko valta ja auktoriteetti toisiinsa sidonnaisia vai tulisiko ne erottaa toisistaan. Tuon esille myös opettajan käyttämän vallan ja auktoriteetin eroja.

Auktoriteettia ei pidetä varsinkaan nykypäivänä itsestäänselvyytenä, ja syitä siihen löytyy niin koulun sisältä kuin ulkoa. Koulun asema kasvatustahona on heikentynyt, ja moni opettaja pelkää leimautuvansa negatiivisen auktoriteetin harjoittajaksi. Tästä syystä myös auktoriteetin asema saattaa heikentyä. (Eskelinen, Pihlman & Romppainen, 2012, 6-7.) Opettajan auktoriteetin heikkenemisen johdosta on päätelty myös, että se vaikuttaa vahvasti koulun työrauhahäiriöihin. Tällä hetkellä julkisessa keskustelussa on paljon ristiriitoja opettajan auktoriteettiasemaan liittyen. Monet keskustelut luovat väärää yleiskuvaa opettajan vallasta. Käsitteet auktoriteetti ja autoritaarinen menevät helposti sekaisin. Tavallisesti auktoriteetti kuvataan asiantunteemukseksi. (Nuutinen, 2000, 177.) Vaikka opettajalla olisi vähemmän valtaa ja resursseja toimia kouluissa, ei se poista auktoriteetin tarvetta ja olemassaoloa. Viime vuosien aikana, keskustellessani opettajan ammatista, olen huomannut saavani negatiivisia huomioita ja kommentteja nykypäivän opettajan vallan ja auktoriteetin heikkoudesta. Jokaisen nykyisen ja tulevan opettajan täytyisi muistaa, että auktoriteetin luominen ei riipu pelkästään ulkoisista tekijöistä, vaan sitä määrittää myös oma persoona ja kyky luoda auktoriteettiasema oppilaiden edessä.

Tässä tutkielmassa kerään ja kokoan yhteen tietoa erilaisen kirjallisuuden ja lähteiden avulla. Toteutan työn kirjallisuuskatsauksena. Kirjallisuuskatsaus on tässä tutkimuksessa sopiva toteutustapa, sillä aiheesta löytyy erilaista kirjallisuutta eri tutkijoilta. Uskon toteuttavani tutkielman parhaiten paneutumalla valmiisiin tutkimuksiin sekä kirjallisuuteen. Lähestyn aihetta myös vertailemalla eri lähteitä toisiinsa. Auktoriteetti on termi, joka on paljon esillä, ja siksi olenkin kiinnostunut vertailemaan auktoriteetin käsitettä monesta eri näkökulmasta. Kirjallisuutta ja muita teoksia löytyy monen vuosikymmenen takaa, mutta myös nykyaikaisia teoksia on saatavilla paljon. On mielenkiintoista selvittää, että onko käsitys auktoriteetista muuttunut vuosikymmenien saatossa vai onko se terminä sellainen, joka mielletään aina samanlaiseksi. Tarkastelen tutkielmassa muun muassa sosiologi Max Weberin ja Timo Airaksisen tekemiä auktoriteettityypittelyitä, jotka ovat näkyvissä uudemmassa ja nykyaikaisemmassakin tutkimuksessa ja kirjallisuudessa.

Tutkielman keskeisin osuus on tutkia opettajien pedagogista auktoriteettia ja sen ilmenemistä käytännön tilanteissa. On tietenkin tärkeää määritellä huolellisesti myös auktoriteettiin liittyvät käsitteet, mutta erityisesti auktoriteetin asema alakoulun luokkahuoneessa oli mielenkiintoinen lähestymistapa aiheeseen, sillä opiskelen itse luokanopettajaksi. Tutkielmassa ilmenee auktoriteetin yleiset käsitteet, mutta aiheen rajauksen vuoksi pyrin käsittelemään niitä opettajan työn valossa. Horpun (1993) ja Harjusen (2002) tekemät tutkimukset opettajan pedagogisesta auktoriteetista toimivat hyvänä pohjana pedagogisen auktoriteetin tutkimiselle. Pedagogisen auktoriteetin ja rakkauden tarvetta korostavat myös Määttä ja Uusiautti (2012). Oppilaiden käsityksiä auktoriteetista avaa muun muassa Keskisen ja Eväsojan (2005) tekemä tutkimus opettajan auktoriteetista ja vallankäytöstä. Jacob Kouninin (1977) tutkimus koulun työrauhamenetelmistä käsittelee opettajan auktoriteetin tärkeyttä ja vaikutusta oppilaisiin. Opettajan auktoriteetti ja vaikutusvalta ovat yhteydessä oppilaisiin, ja ne saavat aikaan joko positiivista tai negatiivista vaikutusta. Opettaja vaikuttaa oppilaisiin niin yksilötasolla kuin ryhmätasolla. Luokkahuoneen ilmapiiri on keskeinen asia oppilaiden kouluhyvinvoinnin kannalta. Opettaja edistää työssään mahdollisimman monipuolisesti luokan keskeistä vuorovaikutusta ja ilmapiiriä.

Tutkielmassa tavoitteenani on vastata seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1) *Mitä on opettajan pedagoginen auktoriteetti?*
- 2) *Miten opettajan auktoriteetti ilmenee käytännössä?*

Opettajan työhön kuuluva pedagoginen auktoriteetti määrittää tämän tutkimuksen ideaa. Pedagoginen auktoriteetti on itselleni mielenkiintoinen lähestymistapa tutkielman tekemiseen, ja pyrin korostamaan sitä mahdollisimman paljon käyttämieni lähteiden avulla. Haluan tarkentaa pedagogista auktoriteettia siten, että kun tutkielmassa puhutaan opettajan auktoriteetista, opettajan ja oppilaan välisestä auktoriteettisuhteesta tai ylipäättään auktoriteetista yhdistettynä opetukseen ja kasvatukseen, on kyseessä mitä suurimmissa määrin pedagoginen auktoriteetti. Siksi se onkin toinen varsinainen tutkimuskysymykseni.

Se, miten opettajan auktoriteetti luokkahuoneessa näkyy ja ilmenee, on tutkimuksen kannalta tärkeää, ja toinen tutkimuskysymys pyrkii vastaamaan käytännön ilmiöihin. Tutkielmassa käy ilmi sekä opettajan että oppilaan näkökulmia auktoriteettisuhteeseen ja opettajan käyttämään auktoriteettiin. Käsitteet voivat poiketa toisistaan, mutta niistä löytyy paljon samankaltaisuuksia – vain hieman eri tavoin muodosteltuina.

Kun aihetta tarkastellaan sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta, voidaan tutkia myös auktoriteettisuhdetta. Auktoriteetti on osa kasvatussuhdetta, ja auktoriteettisuhte kehittyi mielekkään kasvatuksen kautta. Voidaan ajatella, että ihmisyyhteiskunnassa vallitsee tietynlaiset säännöt, joita varten on luotu menettelynormit eli ne asiat, mitkä näkyvät koululuokassa. Esimerkiksi eläinyhteisössä järjestyksen ylläpito on itsestään selvää ja vaistonvaraista. Tässä täytyy kuitenkin muistaa, että ihmisyyhteiskunnassa toimimme järkipäisen ajattelun avulla, ja siksi normeja ja sääntöjä on lupa soveltaa. (Koski-Heikkinen, 2014, 114.) ”Opettajan auktoriteetilla tarkoitamme siis sitä henkistä voimaa, joka hänestä säteilee koululuokkaan, niin että hän voi ulkonaisesti ja sisäisesti johtaa sitä. Hänen katseensa ja sanansa saavat luokassa aikaan toivotun vaikutuksen.” (Haavio, 1948, 28.)



## 2 Auktoriteetti käsitteenä

Termi ”auktoriteetti” on alun perin syntynyt latinankielisestä sanasta ”auctoritas” (Vikainen, 1984, 3). Käsite auktoriteetti sisältää ajatuksia vallasta, vaikuttamisesta ja arvovaltaisesta asemasta. Weberin (1964) mukaan auktoriteetin haltijan tulisi käyttää myös valtaa, mikä on auktoriteetin haltijan oikeus. Pikkaraisen (1994) mukaan vallankäytön avulla ihmisten toiminnan kontrolloiminen onnistuu ja tilanteiden kulusta vastaa auktoriteettiasemassa oleva henkilö. (Määttä & Uusiautti, 2012, 24-26.)

### 2.1 Auktoriteettisuhde

Auktoriteettiin sisältyy viisi erilaista tehtävää. Sen kuuluu edistää lasten oppimista sekä älyllistä vapautta, se vahvistaa ja voimaannuttaa lasta, luo oikeudenmukaisen ympäristön luokkahuoneessa sekä edistää lasten välistä vuorovaikutusta. Kasvatustyössä opettajan auktoriteettia ei ole suositeltavaa luoda ilman, että se sisältää rakkautta ja välittämistä. Jos rakkautta ei ole, niin auktoriteetti jää etäiseksi eikä sillä ole lapsen yhtä suurta ja tarkoituksenmukaista vaikutusta. (Gjerstad, 2015, 179-180.)

Valta, arvovalta, vaikutusvalta, pätevyys, arvovaltainen sekä vaikutusvaltainen henkilö löytyvät sivistyssanakirjoista, kun määritellään auktoriteetin käsitettä. Auktoriteetti voidaan määrittellä esimerkiksi vaikutuskeinoksi, joka eroaa pakottamisesta ja suostuttelusta. Suurten ryhmien toiminnan ohjaamisessa auktoriteetti ymmärretään yleensä välttämättömyydeksi. Jokaista ihmistä suuressa ryhmässä on täysin mahdotonta pakottaa tai suostutella, joten tarvitaan auktoriteettia. Auktoriteettiin liittyy vaatimusten tekeminen, joten alakoulun kontekstissa auktoriteettisuhteen voidaan katsoa olevan olematon, jollei opettaja esitä minkäänlaisia vaatimuksia oppilailleen. Auktoriteettiasema ei kuitenkaan perustu valtaan ja käskyihin, vaan se ansaitaan. Vapaus ja auktoriteetti ovat toisiinsa sitoutuneita. Auktoriteettisuhteen syntyminen perustuu vapautteen ja omaan tahtoon kaikilta osapuolilta. Valta on auktoriteetin väline, muttei perusta. (Eväsoja & Keskinen, 2005, 13-16.)

Auktoriteetti on oikeus tehdä päätöksiä, jotka velvoittavat toisia tietynlaiseen käyttäytymiseen tai päätösten noudattamiseen. Kun auktoriteettia tarkastellaan suhdekäsitteenä, täytyy auktoriteetin oikeus päätöksentekoon nähdä toisiin vaikuttavana asiana. (Goldstone & Tunnell, 1975, 134, 136-137.) Auktoriteetti koostuu suhteesta, johon kuuluu auktoriteetin haltija, auktoriteetti-

tille alistettu henkilö sekä asiaankuuluva alue. Tämän tutkielman aiheen kannalta asiaankuuluva alueena toimii koulu ja luokkahuone. Kaksi henkilöä eivät voi toimia toistensa auktoriteetteina samalla alueella samaan aikaan. Kukaan ei voi kuitenkaan määrittää sitä, etteivätkö roolit voisi vaihtua ajan kuluessa. Jokainen ihminen omistaa auktoriteetin jollain alueella. Ei voida siis nimetä vain yhtä ihmistä auktoriteetin haltijaksi. Auktoriteetin haltija nimetään aina tilanteesta riippuen. Hyvänä esimerkkinä tähän on lapsi, joka tuntee olevansa kipeä. Tällöin lapsi itse tietää olevansa kipeä ja omistaa tällä alueella auktoriteetin. Esimerkiksi opettaja ei ole tässä tilanteessa auktoriteetti, vaan lapsi, joka toimii muille ihmisille auktoriteettina valittaessaan kivustaan. Auktoriteetin eri lajit ovat ohjaava auktoriteetti ja asiantuntija-auktoriteetti. Ohjaava auktoriteetti nimensä mukaan tarkoittaa oikeutta ohjata käyttäytymistä, kun taas asiantuntija-auktoriteetissa tiedollinen auktoriteetti ja pätevyys ovat ensisijaisessa asemassa. Tiedollinen auktoriteetti määrittyy yhdelle alueelle auktoriteetin haltijan pätevyyden mukaan. Kaikki ihmiset eroavat keskenään jonkin verran ja omistavat erilaisia pätevyksiä. Kun jollain alueella on tarpeeksi pätevä, niin sillä alueella omistaa myös auktoriteetin. (Puolimatka, 1999, 233-235.)

Ericksonin (1987) mukaan auktoriteetin haltijan tehtävänä on suostutella oppilaat yhteistyöhön ja näin ollen ansaita oppilaiden hyväksyntä auktoriteettia kohtaan. Auktoriteettisuhteen luominen on kasvatuksellisesti välttämätöntä ja se muodostuu spontaanisti. Opettajan ja oppilaan välillä tulisi vallita auktoriteettisuhteen lisäksi myös kuuliaisuussuhde. Oppilaat hyväksyvät opettajansa auktoriteetiksi oman tahtonsa kautta: kyse ei ole alistamisesta, vaan oppilaan kunnioituksesta opettajaansa kohtaan hyväksyen ohjaamisen, käskyt ja arvostelun ilman ehtoja. Ihmissuhteet yleensäkin perustuvat luottamukseen. Auktoriteettisuhteessa lapsi luottaa auktoriteetin haltijaan ja näin ollen syntyy luottamussuhde. Keskeistä auktoriteettisuhteessa on se, että subjekti tietää olevansa auktoriteetin vaikutuksen alla ja hyväksyy pelisäännöt. Tämän vuoksi epäsuora, piilotettu tai näkymätön vaikuttaminen eivät liity auktoriteettiin. Opettaja toimii auktoriteettina myös ilman läsnäoloa. Auktoriteetin haltijan ei siis tarvitse olla paikalla vaikuttaakseen oppilaisiinsa. (Harjunen, 2002, 120-122.)

Auktoriteettisuhteessa ei toimita pakosta, vaan siihen sisältyy kummankin osapuolen sitoutuminen ja halu toimia auktoriteettisuhteessa toista kohtaan kunnioittavasti. Jos auktoriteetin sekoittaa autoritaariseen persoonallisuuteen, luo se myös auktoriteetista hyvin kielteistä kuvaa. Autoritaarisessa asemassa oleva henkilö on vallassa ja luo valtasuhteita pakottavin keinoin. Tästä syystä opettajan asiantuntevaa auktoriteettia ja autoritaarista asemaa ei saisi missään nimessä yhdistää toisiinsa. (Nuutinen, 2000, 177.) Vikaisen (1984, 40) mukaan auktoriteettisuhte

määritellään valtasuhteen alamuodoksi, sillä vallankäyttöön liittyy sosiaalista hyväksyntää. Damon (1977, 172) kuvaa auktoriteettisuhdetta sosiaalisesti suhteeksi. Sosiaalisessa suhteessa vähemmän valtaa omistavan osapuolen oletetaan mukautuvan suuremman vallan haltijan vaatimukseen. Mukautuminen vallan alle ei kuitenkaan tarkoita sokeaa tottelemista, vaan vallankohdeena oleva henkilö oikeuttaa auktoriteettihahmon toiminnan ja pitää tottelemista rationaalisena. Auktoriteettihahmo on henkilö, jolla on valtaa tietyssä tilanteessa. Auktoriteettisuhte on siis tilannesidonnainen. (Horppu, 1993, 1.) Auktoriteettisuhteessa alistuva osapuoli suostuu vapaaehtoisesti toimimaan kärkevän osapuolen tahdon mukaisesti. Tässä tilanteessa auktoriteettisuhteen molemmat osapuolet uskovat, että kärkevä henkilö tietää paremmin, on nimetty kärkevään, on oikeutettu johtamaan ja hänellä on hallussaan asian kannalta merkityksellisempää tietämystä. Näiden asioiden vuoksi myös auktoriteettisuhteen alistuva osapuoli antaa kärkevän tahdon noudattamiselle etusijan. Käskyjen noudattamisen uskotaan olevan sosiaalisesti ja moraalisesti välttämätöntä. (Eväsoja & Keskinen, 2005, 15.)

Tasa-arvoista auktoriteetti- tai kasvatussuhdetta ei voi oikeastaan olla olemassakaan. Auktoriteettisuhteessa kyseessä on dialogin luomisesta suhteen osapuolien välille. Tämä tarkoittaa mielipiteiden jakamista ja keskustelua, joka voi voimakkaimmillaan johtaa suostutteluun. Suostuttelu on vallan muoto, joka antaa kuitenkin aina mahdollisuuden haluta toisin. Suostuttelu viittaa omakohtaiseen vapauteen ja tottelemisen haluamiseen. Tämä on auktoriteettia, ei valtaa. Jos auktoriteettisuhteessa keskustelu ilmenee pakottamisena, johtaa se vastentahtoiseen alistumiseen. Vaikka tasa-arvoa ei auktoriteettisuhteessa voisi olla, ei se sulje pois ajatusta kasvattajan ja kasvatettavan välisestä ystävyydestä. (Ojakangas, 2001, 67-68.)

## 2.2 Auktoriteettiluokituksia

Useat nykypäivänä käytettävät auktoriteettiluokitukset ovat tehty kauan aikaa sitten ja ovat vieläkin päteviä. Airaksinen (1988) on tehnyt tutkimusta, jossa auktoriteetit on jaettu kolmeen eri osaan. Auktoriteetti jaetaan Airaksisen mukaan tulokselliseen, teoreettiseen ja normatiiviseen auktoriteettiin. Heikoin näistä luokitelluista tyypeistä on *tuloksellinen de facto –auktoriteetti*. Tässä auktoriteettityypissä auktoriteetin haltija joutuu auktoriteettiasemaan jopa vasten tahtaan, kun auktoriteettiin alistuja valitsee tämän henkilön esikuvakseen. Auktoriteetin haltijalla ei ole välttämättä suuren yleisön kannatusta (Airaksinen, 1988, 128). Auktoriteettiasemassa oleva henkilö saattaa olla valikoitunut omasta toiminnastaan ja kiinnostuksenkohteistaan joutuksen auktoriteettiasemaansa. *Teoreettinen auktoriteetti* kuvastaa sitä, että auktoriteetin haltijalla

on pätevyyttä toimia auktoriteettina. Tällaista henkilöä pidetään usein asiantuntijana, mutta jonka vaatimuksia ei ole välttämätöntä noudattaa. Asiantuntijuus on suuressa roolissa, ja teoreettisen auktoriteetin asiantuntijuutta kunnioitetaan. Teoreettinen auktoriteetti toteutuu kuitenkin vain silloin, kun toinen henkilö päättää seurata auktoriteetin haltijaa omasta tahdostaan (Airaksinen, 1988, 130). Airaksinen (1988, 131) määrittää kolmannen auktoriteetin luokittelutyypin, *normatiiviseksi auktoriteetiksi*, joka kuvastaa muun muassa moraalista, poliittista, uskonnollista ja laillista auktoriteettia. Normatiivisessa auktoriteetissa vaatimusten tekeminen ja auktoriteetin seuraamisen velvollisuus ovat yleisiä. Opettaja-virkamiehet kuuluvat tähän luokkaan. Normatiivisessa auktoriteetissa oleva toimija voi vaatia auktoriteettisuhteen toista osapuolta omiin auktoriteettivaatimuksiinsa, koska on pätevä asiantuntija. (Nuutinen, 2000, 177-179.)

Myös saksalainen sosiologi Max Weber on tehnyt kolmijakoisen auktoriteettityyppien luokittelun. Hänen mukaansa auktoriteetit luokitellaan traditionaalisen, karismaattisen sekä rationaalisen herruuden luokkiin. On olemassa myös pakkovalta, joka ei kuitenkaan sisälly luokituksiin. Pakkovalta perustuu väkivaltaan ja väkivallan uhkaan. Kaikki valta, mikä jää auktoriteetin ulkopuolelle, on pakkovaltaa. Pakkovalta ei opettajan näkökulmasta katsottuna sisällä kovia ponnistuksia esimerkiksi luokan hiljentämisessä, sillä järjestys ja kurinpito voi olla hyvinkin tiukkaa. Vaikka pakkovallan käyttö saattaa houkuttaa monessa eri tilanteessa, ei sen käyttäminen ole suotavaa oppilaan kehityksen kannalta. Mitä vanhemmaksi oppilas tulee, sitä enemmän hän alkaa vastustaa pakonomaista toimintaa ja vallankäyttöä. Opettaja ei siis saa haluamaansa asemaa auktoriteettina, jos hän käyttää pakkovaltaa. (Saloviita, 2007, 50-53.)

Max Weberin mukaan perinteistä opettajanroolia ja arvovallan käyttämistä kuvastaa *traditionaalinen auktoriteetti*. Opettaja, jolla on traditionaalinen auktoriteetti, pukeutuu ja käyttäytyy usein odotuksiin kuuluvasti. Opettajaa kohtaan on väistämättäkin tietynlaisia odotuksia, ja jo ensimmäiselle luokalle tultaessa oppilaille on mielikuva siitä, millainen opettaja on ja miten oppilaiden on suositeltavaa käyttäytyä. Nuorempien oppilaiden keskuudessa usein jo se, että opettaja on aikuinen ja hänellä on virka-asema, herättää heissä kunnioitusta opettajaa kohtaan (Haavio, 1948, 29). Kouluympäristöön kuuluvilla henkilöillä on jokaisella omat roolinsa, joiden mukaan toimitaan. *Rationaalinen auktoriteetti*, josta voidaan puhua myös asiantuntija-auktoriteettina, määritellään pätevyyden ja asiantuntijuuden termein. Luokkahuoneessa tämä ilmenee siten, että oppilaat haluavat omasta tahdostaan seurata opettajaa joka on niin pätevä, että ilman hänen tietämystään ei päämääriin pääsemisestä tulisi mitään. Oppilaat janoavat tietoa opettajalta, ja opettajalla on näin ollen asiantuntija-auktoriteetti. Tämä auktoriteetin muoto ilmenee useimmiten vasta yläkouluun ja lukioon siirryttäessä. Alakoulussa useimmiten vallitsee

*karismaattinen auktoriteetti*, jossa opettaja on oppilaiden ihailun kohteena. Karismaattisessa auktoriteetissa ilmenee kunnioitus auktoriteetin haltijaa eli opettajaa kohtaan. Yleisesti ottaen opettaja, jolla on karismaattista auktoriteettia, on mukava ihminen, johon oppilaat saavat helposti kontaktin. Opettaja kuuntelee oppilaitaan ja tukee heitä. Ongelmaksi saattaa muodostua liian kaverillinen opettaja-oppilassuhde, mikä ei ole lapsen kehityksen kannalta niinkään suotavaa. (Saloviita, 2000, 53-56.) Max Weber on lisännyt auktoriteetin luokituksiin myös neljännen muodon, joka on *ammattillinen auktoriteetti*. Opettajat, joilla on ammatillista auktoriteettia, omistavat vaikutusvaltaisen aseman oppilaisiin ja heidän pedagogiset taitonsa ovat hyvät. (Pace & Hemmings, 2007, 7.)

### **2.3 Onko auktoriteetti valtaa?**

Auktoriteetti nähdään usein vallankäyttönä. On olemassa käsityksiä, että auktoriteettiin liittyy pelkästään negatiivisia seikkoja, kun taas toiset käsitykset kieltävät valtavaikutuksen. Max Weberin mukaan auktoriteettiin sisältyviin vaatimuksiin mukaudutaan vapaaehtoisesti. Auktoriteettia ei voida automaattisesti pitää vallan alakäsitteenä. Auktoriteetti luo yhteistoiminnallisuutta ja kannustavuutta, vaikka siinä auktoriteettia onkin luomassa opettaja, jolla on oppilaita kohtaan johtajan asema. On kuitenkin ehkä väärin puhua opettajasta johtajana, sillä johtajuustermin on oletettu liittyvän vain valtamoodiin. Opettajan tulisi välttää sekoittamista auktoriteettia ja valtaa keskenään. (Vikainen, 1984, 55-57.) Lagerspetz (1989, 58) mainitsee, että jos valta ja auktoriteetti samaistetaan toisiinsa, tulee auktoriteetista liian laaja määritelmä, ja samalla vallasta liian kapea määritelmä. Valtaa ja auktoriteettia ei tästä syystä voida yhdistää samaksi asiaksi. (Gjerstad, 2009, 113.) Tästä huolimatta valta on kasvatustyössä keskeinen käsite. Opettajalla ja oppilaalla on keskenään valtasuhde, joka perustuu vuorovaikutukseen. Valtasuhteessa oppilailta edellytetään mukautumista opettajan asettamiin vaatimuksiin. Vallankäyttö on lapsille myös tärkeä oppimiskohde. Opettajan esimerkkiä seuraten oppilaat saavat valmiuksia relevantteihin päätöksentekoihin tulevaisuudessa. Tähän kuuluu muun muassa neuvottelutaitojen ja konfliktitilanteiden hallinta, demokratiaan sitoutuminen ja lapsen kuulluksi tuleminen. (Nuutinen, 2008, 82-83.)

Yleinen käsitys on, että kasvatukseen liittyy aina valtaa. Aikuisten ja lasten välisissä suhteissa ei aina vallitse pelkästään auktoriteetti, vaan osana on vallankäytön keinoja. Sekä auktoriteettiin että valtaan liittyy alistussuhde. Ne eroavat toisistaan siten, että auktoriteetissa alistussuhde on

vapaaehtoinen, kun taas vallassa pakollista. Jotta opettajan auktoriteetista muodostuisi mahdollisimman kattava, tarvitaan valtaa. Valtaa tarvitaan opetuksen ja opetussuunnitelman järjestämiseen, opetusmetodeihin ja muun muassa rahankäyttöön. Ilman valtaa opetustyö on hankalaa. Koulun ja opettajan toimintaa velvoittavat valtakunnalliset lait ja säädökset, eli opettajatkin ovat vallan alla. Luokkahuoneessa nopeat päätöksentekotilanteet saattavat ajaa opettajaa manipulaation keinoihin. Tällöin opettaja käyttää auktoriteettiasemaansa väärin. Opettajan turhautuessa voimakeinot saattavat tulla käytäntöön, mikä ei edistä ohjaavan auktoriteetin vallitsemista ollenkaan. Jos aito auktoriteetti puuttuu, voi manipulaatiosta tulla yleinen keino hoitaa epämiellyttävät tilanteet. Manipulaatio voi ilmentyä piilevästi esimerkiksi siten, että opettaja kehuu oppilasta vain pitääkseen tämän hiljaisena tunnin työrauhan vuoksi. Tässä tilanteessa oppilas ei ymmärrä olevansa manipulaation vaikutuksen alla, ja opettaja saattaa turvautua samanlaisiin taktiikoihin jatkossakin. Oppilas ei voi manipulaation alaisena saada realistista kuvaa omasta oppimisprosessistaan ja kehityksestään. (Harjunen, 2002, 325-328.)

Nuutisen (1994) mukaan valta ei ole hyvää eikä pahaa, ja kasvatuksessa se on aina näkyvässä. Kasvatuksessa käytetään ja tuotetaan valtaa, ja myös kasvattajat ovat jonkun vallan alla. Valta ympäröi kasvatusta ja sitä käytetään yhteisölle ominaisten mekanismien kautta. Oppilaille ominainen ajattelutapa saattaa olla se, että kun luokan ovi sulkeutuu, on opettajalla hallussaan rajaton vallankäyttö. Opettaja päättää mitä oppitunnilla tehdään ja miten luokassa toimitaan. (Vuorikoski, 2003, 133, 137.) Kasvattajan ja kasvatettavan välistä suhdetta voidaan kutsua pedagogiseksi suhteeksi. Pedagogisessa suhteessa pyritään eroon manipulaatiosta, vallankäytöstä ja alistamisesta. Tällaista ilmiötä kutsutaan pedagogiikan paradoksiksi. Pedagogisessa suhteessa vallitsee epäsymmetria, jolloin kasvattaja on väistämättä suhteessa ylivertaisessa asemassa. Vaikka kasvattajalla on ylivertainen asema, ei se estä vallankäytön purkamista. (Siljan-der, 1996, 68.)

On olemassa avointa ja nimetöntä vallankäyttöä. Nimetön vallankäyttö vetoaa tunteisiin ja se saa muut näkemään tilanteet niin, ettei vallankäyttöä olisi ollenkaan. Kyse on psyykkisestä manipulaatiosta. Opettaja voi vakuuttaa oppilaitaan siitä, että he haluavat tehdä jonkin asian tietyllä tavalla. Opettaja siis käyttää manipulaation keinoja saadakseen oppilaat tekemään jotain, mitä opettaja itse haluaa. Lapsen identiteettiä on helppo muokata, kun vallankäyttö näyttäytyy myönteisenä ja luottamuksellisena. Avoin vallankäyttö tarkoittaa konkreettisia rangaistuskeinoja ja jopa uhkailua. Kasvattajan ja kasvatettavan välit etäännyvät, jos avointa vallankäyttöä ilmenee paljon. Opettajan ja oppilaan välillä vallitsee voimaepätasapaino, joka tarkoittaa sitä,

että opettajan mahdollisuudet vaikuttaa lapseen ovat paljon suuremmat, kuin lapsen vaikuttamismahdollisuudet opettajaan. Kun luodaan tasavertaisuuden illuusio, edistetään samalla manipulaation ja vallankäytön keinoja. Auktoriteetin ollessa avointa ja auktoriteettisuhteen osapuolten hyväksyessä roolinsa auktoriteettisuhteessa, on oppilaalla enemmän mahdollisuuksia arvioida tapoja, joilla valtaa käytetään. Oppilas saa vaikuttaa enemmän itseensä. (Harjunen, 2002, 329.) Moderni kasvatustajattelu ihailee sokraattista asennetta ja dialogista kasvatustajattelu, jossa oppilaita ei pyritä hallitsemaan avoimella auktoriteetilla. Oppilaiden itseohjautuvuutta arvostetaan, mutta manipulaatio ja nimetön vallankäyttö lisääntyvät. Nykyaikana opettajat pyrkivät välttämään kärkevää puhetyyliä, ja turvautuvat manipulaatioon. Oikeastaan tämä ei ole avointa vallankäyttöä parempi keino toimia. (Puolimatka, 1999, 170-171.)

### 3 Opettajan auktoriteetin ilmeneminen alakoulussa

Opettajan auktoriteetti voidaan määritellä instituutiossa syntyneeseen rooliin, eli sellaiseksi asiaksi, joka jokaisella opettajalla olisi jo ammattiroolinsa kautta. Auktoriteetti ei muodostu pelkästään ihmisen persoonasta, vaan siitä valta-asemasta, mikä opettajalla on asiantuntevana kasvattajana. Yleisesti koulumaailmassa sekä opettaja että oppilaat ovat tietoisia auktoriteetin olemassaolosta. (Mäensivu, 2012, 110.) Niin kauan kuin koulut ovat missään määrin oppilaitoksia, ei voi myöskään auktoriteetti kadota. Vaikka auktoriteetin väitetäänkin kadonneen tai heikentyneen, on se silti olemassa. (Noponen, 2007, 152.)

Opettajan auktoriteetista puhutaan yleisenä normina ja sellaisena se ilmenee myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Perusopetuksen toimintakulttuuriin kuuluvat normit sisältävät juurikin aiemmin mainittuja seikkoja oppilaiden hyvinvointiin ja turvallisuuteen liittyen. Tapa, miten aikuiset eli opettajat ja koulun henkilökunta toimivat, välittyy oppilaille. Oppilaat omaksuvat aikuisilta koulu yhteisön arvoja, asenteita ja tapoja toimia. Vuorovaikutuksen, kielenkäytön ja sukupuoliroolien mallit siirtyvät opettajilta oppilaille. Jos nämä asiat eivät toteudu, on koulun toimintakulttuuria syytä kehittää. (POPS, 2014, 26.)

Opettajalla on hallussaan työnsä puolesta virallinen auktoriteetti, jossa jokaisella opettajalla on velvollisuus toteuttaa määrättyjä asioita. Jokaisella on lisäksi oma yksilöllinen auktoriteettinsa, mutta viralliset määräykset muodostavat opettajan ammatillista auktoriteettia. Opettajan koulutus, koululaki ja -asetukset, sekä koulun oma linja vaikuttavat opettajan lailliseen auktoriteettiin. Koulutus sisältää keskeiset käsitykset ja sisällöt opettajan pätevyyden muodostumiselle. Sisältöihin eivät vaikuta opettajiksi opiskelevien yksilölliset erot – opinnot ovat kaikille samat. Vastuuta ja oikeuksia opettajan toimintaan koululuokassa antavat koululaki ja -asetukset. Nämä lait ja määräykset koskevat Suomessa työskenteleviä opettajia. Perusopetuslaki määrittää useat opettajan toimintatavat, kuten esimerkiksi kurinpidolliset asiat. Opettajalla on kurinpidon lisäksi valtaa ja vastuuta arvioida omia oppilaitaan. (Eväsoja & Keskinen, 2005, 22-24.)

Opettajan työssä ohjaava auktoriteetti on suuressa roolissa. Ohjaava auktoriteetti perustuu ohjeiden ja määräysten antamiseen ja sillä on tietty päämäärä. Lapsella on omat päämääränsä koulussa ja siksi oppilaat yleensä hyväksyvät opettajan auktoriteetin vähin äänin. Oppilaat uskovat auktoriteetin kunnioittamisen olevan välttämätön edellytys omille päämäärilleen. Opettajan tehtävänä on saada oppilaat saavuttamaan päämääränsä. Ohjaava auktoriteetti toimii opet-



tajan työkaluna oppilaiden ohjaamisessa ja luokkahuoneen toiminnan edistämisessä. Ohjaavasta auktoriteetista löytyy myös varjopuolia. Opettajalla ei välttämättä ole tiedollista auktoriteettia, eli pätevyyttä opettamaansa asiaan, joten ristiriitoja opetustilanteissa voi ilmetä. Auktoriteettisuhteen alistetulta osapuolelta katoaa pieni osa vapautta ollessaan auktoriteettisuhteessa, joten erilaisten toimintatapojen toteutus ei välttämättä ole mahdollista, jos ohjaavan auktoriteetin haltija käskää tekemään ainoastaan ehdottamallaan tavalla. Opettaja-oppilassuhteessa kuitenkin auktoriteettina toimii opettaja, joten useimmat tilanteet hoituvat opettajan määräyksen alla. Luokkahuoneessa toiminta tapahtuu opettajan määräysten mukaan, mutta myös opettajan on tärkeä olla joustava ja kuunnella oppilaitaan ja heidän toiveitaan. (Puolimatka, 1999, 239-240.)

### **3.1 Pedagoginen auktoriteetti ja kasvatus**

”Haren (1993) mukaan mukaan pedagoginen rakkaus, välittäminen luokkahuoneessa, nöyryys, sitoutuminen ja toivo ovat piirteitä, jotka tekevät ‘hyvän opettajan’, vaikka ne eivät modernissa koulussa olekaan aina helposti toteutettavissa” (Määttä & Uusiautti, 2012, 33).

Vikainen (1984, 60) määrittää pedagogisen auktoriteetin olevan valta- ja pakkokeinoista vapaa. Auktoriteettiasemassa oleva ylemmäksi tunnustettu osapuoli auttaa alempaa osapuolta toimimaan itsenäisesti ja saamaan onnistumisen kokemuksia. Tavoitteena on kasvatettavan omiin kehityspyrkimyksiin pohjautuva vaikuttaminen. Pedagoginen auktoriteetti voidaan erottaa vallasta. (Gjerstad, 2009, 116.) Terminä pedagoginen auktoriteetti tarkoittaa auktoriteetin kantajan kouluympäristöön (Harjunen, 2002, 115). Meri (1998, 47) kokoaa pedagogisen auktoriteetin ominaisuudet yhteen. Ominaisista pedagogiselle auktoriteetille on opettajan ja oppilaan välinen aito vuorovaikutussuhde. Vuorovaikutussuhteessa molemminpuolinen luottamus on keskeistä. Opettajan käyttämä sosiaalinen kontrolli virittää oppilaisissa myönteisiä kokemuksia. Oppilaat kokevat läheisyyttä, itsearvostusta, turvallisuutta ja pätevyyttä. Pedagoginen auktoriteetti ja sosiaalinen kontrolli toimivat silloin, kun oppilaat reagoivat opetukseen osallistumalla ja aktiivisella toiminnalla. (Harjunen, 2002, 118.)

Opettajan auktoriteettia tarkastellaan pedagogisesta näkökulmasta, ja opettajan työhön liittyy aina kasvatukselliset periaatteet. Pedagogisessa auktoriteettisuhteessa keskeistä ovat luottamus ja avoimuus. Opettamis-opiskelu-oppimisprosessin toimivuus kertoo siitä, että pedagoginen auktoriteetti on olemassa ja se toimii. Pedagoginen auktoriteetti rajataan pois vallankäytön piiristä, ja se ei sisällä pakottavia keinoja opetuksessa. Tärkeintä on se, että oppilas tuntee olonsa

merkitykselliseksi ja tulee rohkaistuksi suoriutumaan tehtävistä ja vuorovaikutustilanteista. Onnistumisen kokemukset ovat merkittäviä. Opettajan pedagoginen auktoriteetti on sekä tiedollista, ohjaavaa, että moraalista. Myönteinen opetustyyli ja suhtautuminen oppilaisiin edistää pedagogisen auktoriteetin syntymistä. Haasteitakin väistämättä on: esimerkiksi työrauhan säilyttämisessä. Haasteellisissa tilanteissa oppilas ei vielä ole välttämättä hyväksynyt opettajalleen pedagogista auktoriteettia, mutta se voi muodostua myös ajan kanssa. (Tainio & Harjunen, 2005, 173.)

Opettajan ajattelutapaa opetustyössä voidaan kutsua pedagogiseksi ajatteluksi. Kasvatusympäristössä tapahtuva ajatustyö ei ole päivittäistä pohtimista ja miettimistä, vaan siihen liittyy aina kasvatuksellinen ja pedagoginen näkökulma. Opettajan tulee muistaa omat velvollisuutensa ja vastuunsa, jotka työ tuo mukanaan. Luokkahuoneessa täytyy pystyä toimimaan sekä tekemään päätöksiä päivittäin. (Toom, 2006, 35.) Opettajalla on suuri rooli oppilaan elämässä kasvattajana. Päämääränä kasvatustyössä on oltava ”lapsen paras”. Vastuullinen auktoriteetti on osana kasvatusta. Kasvatus on käytännöllisen järjen ohjaamaa ja vapautta edistävää. Se ohjaa lasta kypsään suuntaan, jossa toiminta on vapaata ja mielekästä. Tällaista modernia pedagogiikkaa on tarkasteltu myös toiselta kannalta – jos kasvatus on menossa liian vapaaseen suuntaan, ei sellainen kasvatustyyli välttämättä ole lapselle paras. Moderni pedagogiikka on yhteydessä auktoriteetin rappeutumiseen, joten ehkä kasvatuksessa olisi hyvä vaalia myös tietynlaista perinteistä auktoriteettia. (Rautiainen, 2000, 171-172.)

Kasvatus kaipaa ja tarvitsee auktoriteettia. Kasvatuksellisen auktoriteetin tarpeelle voidaan määrittää kolme syytä. Ensimmäinen on lapsen ohimenevä kypsyttömyys tai kyvyttömyys huolehtia itsestään. Toisena syynä auktoriteetille on tarve hajauttaa yhteiskunnallista valtaa. Kolmas syy on se, että on olemassa yleisiä yhteistyön tarpeita. Ilman aikuista lapsen terve kehitys ei pääse etenemään oikeaan suuntaan, ja lapsi saattaa tehdä sellaisia valintoja jotka ovat häntä itseään ja muita vahingoittavia. Aikuisen ohjaava auktoriteetti on lapsen tekemien valintojen kannalta merkittävää. Lasta tuleekin ohjata itsenäiseen elämään ja saavuttamaan omat päämääränsä mahdollisimman hyvin. Opettajan rooli on ohjaavan auktoriteetin lisäksi jakaa omaa pätevyyttään lapselle ja näin ollen hyödyntää tiedollista auktoriteettiaan. (Puolimatka, 1999, 242-243.)

Jokaisella koululla on opetussuunnitelman mukaan kasvatus- ja opetustehtävä. Koulun tarkoituksena on sosiaalistaa oppilaita yhteiskuntaan ja opettajat toimivat tässä oppilaiden esimerkeinä ja ohjaajina. Opettajat ohjaavat oppilaita toimimaan kunnollisten kansalaisten tavoin sekä

muotoutumaan yhteiskunnan jäseniksi. Kouluissa on näkyvillä erilaisia vaikutuskeinoja, joilla oppilaita ohjataan. Vaikutuskeinot näkyvät pakon, uhkailun, tarjouksen, ohjauksen, vetoomuksen ja arvostuksen keinoin. Tilanteesta riippuen kaikki keinot ilmenevät kouluissa jollain tavalla. Opettajan tuleekin pohtia, että mikä vaikutuskeino on tilanteisiin paras ja voisiko jotain keinoa muuttaa toiseen, jotta tuloksia saataisiin aikaiseksi. Pakotus ja uhkailu toimivat keinoina vihamielisesti ja luovat negatiivista ilmapiiriä. Pakon ja uhkailun ilmapiirissä oppilaat alistuvat ja tottelevat, mutta eivät välttämättä auktoriteetin kunnioituksen vuoksi. Näitä keinoja ei kouluhin yleensä suositellakaan. Tarjous ja ohjaus ovat keinoista asiallisia ja järkeviä, ja ilmenevät oppilaissa hyväksyvinä ja vastaanottavina reaktioina. Vetoamus ja arvostus saavat aikaan ystävällisen ilmapiirin ja oppilaat sitoutuvat näiden vaikutuskeinojen myötä paremmin annettuun tehtävään. Vaikutuskeinoja kannattaa opettajan roolissa pohtia tarkkaan, sillä myös auktoriteetti vahvistuu, kun oppilaat saavat olla turvallisessa ja lämpimässä ilmapiirissä. (Savolainen, 2010, 14-15.)

Kasvatuksessa ja opetuksessa työn moraalisuus näkyy käytännössä. Opettaminen merkitsee oppilaista huolehtimista, toisen kuuntelemista sekä vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamista. Koulutyössä ilmenee myös arvoja, jotka näkyvät tavoitteina. Arvot näkyvät myös valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa, jonka pohjalta koulut ja opettajat muodostavat omat toimintamallinsa ja arvopohjansa. Kasvatukseen kuuluva etiikka ilmenee koulun säännöissä ja toimintatavoissa piilevästikin. Opettaja on tahtomattaan ja alitajuisesti moraalinen opettaja ja arvokasvatustaja, sillä esimerkiksi jokaista oppiainetta voidaan tarkastella oikean ja väärän näkökulmasta. Koulut antavat moraalikasvatusta oppiaineiden yhteydessä ja myös erikseen muun muassa elämänkatsomustiedossa ja uskonnonopetuksessa. Eettistä pohdintaa voidaan sisällyttää jokaiseen opetushetkeen. Pelkästään opettajan omat kannanotot, keuhut ja torut oppitunneilla sisältävät moraalista opetusta. Opetustyötä tulisi tehdä käyttäen sekä päätään että sydäntään. Opettaja tekee työnsä persoonallaan rakentaen oman arvomaailmansa, mutta hyödyntäen myös yleisiä normeja ja sääntöjä. (Harjunen, 2002, 322-323.) Auktoriteetti viitoittaa tietä kasvavalle ihmiselle. Auktoriteetti osoittaa hyvän ja pahan, oikean ja väärän. Kasvatuksessa väistämättäkin tapahtuu oikean ja väärän erottelua. (Ojakangas, 2001, 56.)

### 3.2 Opettajan auktoriteetti käytännössä

Opettajan ja oppilaan välinen yhteisymmärrys ja kommunikaatio ovat liitoksissa valtaan, jota käytetään luokkahuoneessa. Vallankäyttö vaatii kommunikaatiota, tai muuten valtaa ei oikeastaan ole. (McCroskey & Richmond, 1983, 177.) Silloin, kun oppilaat suostuvat toimimaan opettajan sääntöjen mukaisesti ja vallan alla, saa opettaja itselleen auktoriteetin. Lapsen sosiaalisessa maailmassa auktoriteettisuhteilla on Damonin (1977, 171) mukaan keskeinen rooli. Lapsi sijoittaa auktoriteetin esimerkiksi vanhempiinsa ja opettajiinsa, sekä instituutioihin – tässä tapauksessa kouluun. Lapsen käsitys auktoriteetista muuttuu kasvun ja kehityksen myötä, lapsen varttuessa varhaislapsuudesta nuoruusikään. (Damon, 1977, 3, 172.)

Opettajan ja oppilaan välisen suhteen tulisi perustua yhteisymmärrykseen. Yhteisymmärrystä ei aina kuitenkaan synny, sillä kaikki oppilaat eivät hyväksy opettajaa auktoriteetikseen. Voidaankin pohtia, että miten yhteisymmärrys lasten kanssa syntyy ilman pakon ja manipulaation keinoja. (Puolimatka, 1999, 256-257.) Opettaja pyrkii työssään siihen, että oppilaat seuraisivat kehoituksia ja hyväksyisivät opettajan auktoriteetikseen. Jos opettaja ei aseta vaatimuksia auktoriteetista, ei auktoriteettia voi syntyä (Robertson, 1989, 42-43, 47).

Luokkahuoneessa vallitsee pysyvä ristiriita, kun opettajan on säilytettävä valtansa, mutta erilaisten käskyjen seurauksena opetustilanteisiin saattaa syntyä konflikteja ja vastarintaa oppilaiden taholta. Yhteistyöhön houkutteleva auttaa opettajaa selviytymään opetustyöstään. Auktoriteetin luominen ei tapahdu hetkessä, vaan se tapahtuu monien erilaisten neuvotteluiden avulla. Auktoriteetin luomista voidaankin kutsua kaupankäynniksi opettajan ja oppilaiden välillä. Yhteistyötä voidaan hakea esimerkiksi lahjomalla, kaveeraamalla, ryhtymällä välinpitämättömäksi, tinkimällä vaatimuksista, näyttelemisellä, kovalla kurilla ja voimakeinoilla tai lapsikeskeisellä toiminnalla. Lahjominen ja kaveeraaminen koituvat oikeudenmukaisuuden ja eettisyyden periaatteiden vuoksi ongelmallisiksi, sillä opettaja saattaa valita luokasta itselleen mieluisimmat oppilaat, joille antavat hyviä arvosanoja hyvän käyttäytymisensä ansiosta. Tasa-arvo luokassa ei toteudu näin. Välinpitämättömyys, vaatimuksista tinkiminen ja näytteleminen tekevät opetustilanteista haastavia, kun toisinaan lopputulos ilmentyy rituaalisena koulunkäyntinä, jossa aito välittäminen ja pedagoginen rakkaus eivät esiinny. Opettaja ei tässä tapauksessa ole aidosti kiinnostunut oppilaidensa kehityksestä, vaan hoitaa työtään pintapuolisesti. (Saloviita, 2007, 47-48.)

Muun muassa työrauhahäiriöitä hoidetaan usein voimakeinojen avulla. Konservatiiviset opettajat käyttävät kovaa kuria, jolla uskovat saavuttavansa parhaan lopputuloksen. 13.6.2003 tehtiin perusopetuslakiin muutoksia opettajien voimakeinojen lisäämisestä työrauhaongelmien poissa pitämiseksi. Liberaalit opettajat taas korostavat lapsikeskeistä toimintaa, jossa näkyvät demokraattiset arvot ja opettajaa ja oppilaita koskevat tasa-arvoiset suhteet. Oikeastaan mitään oikeaa koulun työrauhajärjestelmää ei ole olemassa, vaan opettajan tehtävänä on omien moraalisten valintojensa kautta soveltaa näkemystään opettajan ja oppilaiden välisistä suhteista. Tärkeintä on, että opettaja saa oppilaiden hyväksymällä auktoriteetillaan luotua luokkahuoneeseen kaikkien osapuolien kannalta hyväksi koetun ilmapiirin. (Saloviita, 2007, 48-50.)

Jacob Kounin (1977) on tehnyt tutkimusta opettajan työhön liittyen työrauhamenetelmistä. Tutkimuksessaan hän kuvasi videokameralla opettajia, joilta sujui hyvin työrauhan ylläpitäminen luokassa, sekä opettajia joilla oli oppilaidensa kanssa vaikeuksia. Eroja löytyi opettajien omassa toiminnassa. Läsnäolo, päällekkäisyys, sujuvuus ja vauhti sekä koko ryhmän aktivointi olivat seikkoja, joissa opettajien toimintaerot huomattiin. Taitavat opettajat pystyivät tarkkailemaan luokkahuoneen toimintaa koko ajan, ja osasivat heti paikantaa häiriötekijät. Heiltä sujui asioiden tekeminen yhtä aikaa: yksittäisten oppilaiden auttamisen lomassa he ylläpitivät koko luokan toimintaa samanaikaisesti. Opetustilanteet vietiin eteenpäin sujuvasti oikealla vauhdilla, jolloin oppilaiden keskittyminen ei häiriintynyt opetuksen yhteydessä. Oppilaat pidettiin toimeliaina tehtävien avulla. Taitavat opettajat osasivat tutkimuksessa ennakoida luokassa tapahtuvat tilanteet ja häiriöt, joka edesauttoi opetusprosessin sujuvuutta. Kounin havaitsi myös oppilaiden keskittymiskyvyn olevan parhaimmillaan, kun opettaja kuulusteli oppilaita. Heikoin keskittymiskyky oppilailla oli itsenäisen työnteon parissa. Kuitenkaan opettajan ei olisi hyvä turvautua vain keinoihin, joissa kokee häiriötekijöiden olevan pienimmillään. Auktoriteettia tulisi kunnioittaa kaikenlaisen työn aikana. (Saloviita, 2007, 62-64.)

Tänä päivänä oppilaslähtöinen ajatusmalli on koulutyössä tärkeää. Keskeistä on, että oppiminen lähtee oppilaalta itseltään, ja opettaja toimii oppimisprosessin ohjaajana ja edesauttajana. Opettajan toimiminen tiedollisen auktoriteetin haltijana ei siis ole välttämättä enää pätevin vaihtoehto. Opettajan odotetaan toteuttavan osallistavaa työskentelyä ja oppilaan roolin muuntamista aktiiviseksi toimijaksi. Feministinen pedagogiikka edistää tasa-arvoista luokkahuonetyöskentelyä, jossa opettaja ja oppilas ovat tasavertaisessa suhteessa. (Weiste & Stevanovic, 2016, 50.)

Harjusen (2002) tutkimus opettajan pedagogisesta auktoriteetista käsittelee muun muassa opettajien näkökulmia auktoriteetin asemasta alakoulussa. Eräs opettaja oli sitä mieltä, että auktoriteetti on terminä negatiivinen ja viittaa vallankäyttöön. Opettaja viittasi, että auktoriteetista syntyy ajatuksia entisajan autoritaarisista rehtoreista, joiden toimintamallit ovat vastoin nykyistä käsitystä koulumaailman toimintatavoista. Nykypäivänä paljon käytössä oleva tiimityöskentely murtaa entisajan mallia hyvin. Auktoriteetti on asema, joka ei synny olemalla mukava ja hauska opettaja. Tällainen rooli on helppo ottaa, mutta opettaja tarvitsee työssään auktoriteettia, jotta voi luoda ilmapiiristä turvallisen, välittävän ja luotettavan. Auktoriteettiasemaan kuuluu puuttuminen ikäviinkin tilanteisiin. Opettajan rooli on olla aikuinen: aikuinen opettaja hallitsee itsensä ja on peloton rajojen pitäjä. Opettajan työhön perustuu neuvottelutaidoista, ihmillisyydestä ja ammattilaisuudesta. Auktoriteetti liittyy asioihin puuttumiseen, sillä opettajan työ tuo mukanaan velvollisuuden ja vaikutusvallan. Opettajalta edellytetään suoraselkäistä toimintaa ja kaikenlaisiin epäkohtiin puuttumista. (Harjunen, 2002, 193-197.)

Heli Eväsojan ja Soili Keskinen (2005) tekemää tutkimusta opettajien auktoriteetista on tehty niin, että oppilaiden ja opettajien omia havaintoja auktoriteetista on selvitetty kyselyn avulla, ja tulosten perusteella päätelty auktoriteetin luonnetta luokkahuoneessa. Oppilaiden rooli tässä tutkimuksessa oli täyttää kyselylomake, jossa muun muassa kerättiin tietoa oppilaiden halusta ja haluttomuudesta totella omaa opettajaansa. Useimmat oppilaista olivat sitä mieltä, että he tottelivat mieluiten opettajaa oman oppimisensa vuoksi sekä työrauhan säilyttämisen takia. Myös rangaistusten pelko oli tottelemisen syynä. Oppilaat pohtivat tottelemisensa syitä tulevaisuutensa kannalta. Opettajan oma persoona ja kyvyt vaikuttivat oppilaiden halukkuuteen totella. Hyvänä työpersoonana opettajaa kuvailtiin kärsivälliseksi, äitihahmoksi, päättäväiseksi, auttavaiseksi ja mukavaksi. Opettajan ystävällistä, asiallista ja kohteliasta käyttäytymistä arvostettiin. Oli myös tärkeää, että opettaja hoitaisi velvollisuutensa ja olisi tasapuolinen kaikkia kohtaan. Jos opettaja hallitsee tilanteet oppilaidensa nähden – eli ei esimerkiksi itke tai luopaniikkia oppilaidensa edessä – voidaan auktoriteettia pitää toimivampana. Tutkimustuloksissa ilmeni myös vastauksia siitä, että kaikki eivät halunneet totella opettajaansa. Voidaan siis pohdita, että onko opettaja tällöin luonut itselleen hyväksyttävää auktoriteettiasemaa. (Eväsoja & Keskinen, 2005, 41, 50-54.)

Horpun (1993) mukaan auktoriteettikäsityksen syntymiseen vaikuttaa myös oppilaiden sosiaalinen asema ja luokkailmasto. Yleistäen ilmaistuna hyvin menestyneet oppilaat ovat edistyneempiä auktoriteettikäsityksen muodostamisessa, kuin heikosti menestyneet oppilaat. Kun vaikutus on negatiivista, niin oppilas vetäytyy ja hänet leimaavat kielteisesti sekä opettaja että

muut oppilaat. Itsenäistä työtä tai vastuuta ei anneta heikosti menestyneille, mistä johtuu tuen puute auktoriteettikäsitteen muodostamisessa. Hyvin menestyneet oppilaat saavat demokraattisempaa kohtelua, kuin muut. Jos opettajalla on kielteinen suhtautuminen oppilaisiin, on oppilaiden vaikea nähdä opettajaa hyvän tekijänä. Luokkailmastolla voidaan todeta olevan vaikutusta opettajan auktoriteetin säilymiseen. (Horppu, 1993, 160, 182.)

## 4 Pohdinta

Tässä tutkielmassa keräsin tietoa opettajan auktoriteetista sekä auktoriteetin ja vallan käsitteistä useita eri lähteitä hyödyntäen. Auktoriteetista löytyi monipuolisesti kirjallisuutta ja artikkeleita. Huomasin kuitenkin, että yleisiä käsitteitä avaava kirjallisuus toisti toinen toistaan. Käsitteiden määritelmät ilmenivät samankaltaisina sekä kansainvälisissä että kotimaisissa lähteissä. Heli Eväsojan ja Soili Keskisen (2005) tekemä laadullinen tutkimus opettajan auktoriteetista käytännössä antoi uusia näkökulmia työn tekemiseen. Tutkielman luotettavuutta lisää monipuolinen lähdeluettelo. Lähteinä olen käyttänyt tieteellistä aineistoa ja kirjallisuutta. Perusopetuksen opetussuunnitelma tukee opettajan auktoriteetin tarvetta. Luotettavuutta pohdin myös samankaltaisten käsitelmääritelmien kannalta. Jos eri kirjallisuudessa on päädytty samankaltaisiin tuloksiin, ovat tutkimustulokset auktoriteetista yhdenmukaisia ja joltain osin muuttumattomia. Pehdyin tutkielmassa tarkemmin vain muutamiin auktoriteettiluokituksiin, sillä esimerkiksi Max Weberin tekemät auktoriteettiluokitukset toimivat kattavana pohjana tutkielmalle. Kirjallisuudessa on viitattu paljon tunnettuihin sosiologeihin ja tutkijoihin, kuten mainitsemani Max Weberiin. Työtä täytyi rajata niin, että jokaisen auktoriteetin tutkijan näkökulmat eivät ole kirjattuna ylös.

Tutkielmassa ilmenee keskeisimmin opettajan auktoriteetti sekä opettajan ja oppilaan välinen auktoriteettisuhde. Tutkielmasta ei siis käy ilmi auktoriteettikäsityksiä muun muassa yläkoulusta tai toisen asteen opiskelijoiden näkökulmasta. Tämä rajaus oli mielestäni aiheellinen, sillä mielenkiintoni oli kohdistunut erityisesti luokanopettajan työhön ja alakouluikäisiin oppilaisiin. Tässä tapauksessa vertailukohtia erilaisiin auktoriteettikäsityksiin ei ollut ehkä tarpeeksi, mutta toisaalta jo otsikosta voi nähdä, että työ keskittyy alakouluun. Koski-Heikkisen (2014) väitöskirja ammatillisen opettajan identiteetistä ja auktoriteetista toisaalta käsitteli nimensä mukaisesti ammatillisen koulutuksen opettajia ja opiskelijoita. Tämänkaltaisista lähteistä olen poiminnut vain määritelmiä auktoriteetista ja sellaista tietoa, joka ei käsittele vain tiettyjä ikäryhmiä.

Vallan ja auktoriteetin erottelu oli ajoittain tutkimusta tehdessä itsellenikin epäselvää. Kirjallisuudesta kävi ilmi, että myös eri tutkijat ovat epä tietoisuudessa siitä, että liittyvätkö valta ja auktoriteetti toisiinsa vai täytyykö ne erottaa toisistaan täysin. Pyrin selventämään tätä eroa toisessa pääluvussa erillisellä alaluvulla, sillä koin tarpeelliseksi tuoda myös vallan käsitteen esille. Vallan käsite ilmenee tutkielmassa myös tulosluvussa, sillä kasvatuksessa valta on olennainen asia. Voin tutkimusten perusteella todeta, että vallan ja auktoriteetin pystyy erottamaan toisistaan, mutta ne ovat helposti liitettävissä toisiinsa. Valta ei ole aina negatiivinen käsite,



vaikka se useassa kirjallisuudessa sellaiseksi mielletäänkin. Auktoriteetin ja vallan keskeisin ero on se, että auktoriteetti hyväksytään toisen osapuolen toimesta, kun taas valta on olemassa ilman hyväksyntää. Johtopäätöksenä tästä herää se, että auktoriteetti on pätevämpi keino hallita esimerkiksi koululuokkaa, sillä luokan hallinta pakottavin keinoin ei ole pysyvä ratkaisu. Auktoriteettisuhteessa valta on kuitenkin väistämättä näkyvissä, sillä kasvatusuhde ei ole tasavertainen ja jonkinlaista vallankäyttöä on kasvatuksessa pakko ilmetä. On eri asia, että käyttääkö opettaja pakkovaltaa ja manipulaation keinoja vai oikeanlaista, pedagogisesti perusteltua valtaa.

Uskon opettajan auktoriteetin syntyvän kokemuksen ja läsnäolon kautta. Jokainen opettaja on oma persoonansa, ja myös sen avulla opettaja pystyy kasvattamaan omaa auktoriteettiaseemaansa. Tutkielman tuloksissa halusin tuoda esiin opettajien ja oppilaiden kertomia kokemuksia auktoriteetista. Auktoriteettisuhte ei toimi kaavamaisesti, eikä voida olettaa sen syntyvän silmänräpäyksessä. Osapuolet suhteessa ovat oikeita ihmisiä pienillä eroavaisuuksillaan. Heidän täytyy muodostaa yhteishengessä toistensa kunnioitus ja luottamus. Tuloksista käy ilmi auktoriteetin tärkeys kasvatuksellisesta ja pedagogisesta näkökulmasta. Auktoriteetin olemassaolo edesauttaa oppilaan kehitystä niin sosiaalisesti kuin tiedollisestikin. Opettajan luoman auktoriteetin tavoitteena on saada oppilaat saavuttamaan päämääränsä niin oppimisessa kuin sivistyneiksi yhteiskunnan jäseniksi tulemisessa.

Opettajan työtä helpottaa oppilaiden hyväksyvä asenne sekä opettajaa että luokkatovereita kohtaan. Opettajan täytyy muistaa, että auktoriteettisuhte muodostetaan jokaiseen oppilaaseen, eikä vain ryhmään. Oppilaat ovat yksilöitä eivätkä toimi laumana. Luokan ilmapiiri ja yhteishenki muodostuvat siten, että jokaisella on koulussa hyvä olla. Pysin tutkimuksessa korostamaan sitä, miten monia eri ulottuvuuksia opettajan auktoriteetilla on olemassa. Auktoriteetin luominen luokkahuoneessa on erityisen tärkeää ja se ei ole itsestäänselvyys.

Tutkielmaa tehdessäni pyrin muistamaan eettiset ja moraaliset näkökulmat aiheelleni. Halusin käsitellä aihetta puolueettomasti, ja pohdin lukemiani tutkimuksia kriittisellä tavalla. Auktoriteetti on kuitenkin keskeinen asia opettajan työssä, joten varmasti kehottaminen auktoriteettiaseeman saavuttamiseen näkyy monessa eri lähteessä. Tutkimustuloksista käy ilmi, että oppilaat haluavat ja toivovat auktoriteetin olemassaoloa oman turvallisuutensa vuoksi. Moni oppilaista ymmärtää, että opettajalla on luokassa tietynlainen rooli, jota he kunnioittavat omasta tahdostaan. Varsinkin nuorempien oppilaiden kohdalla auktoriteetin kunnioittaminen näkyy selkeästi. Ensimmäisillä luokka-asteilla olevat oppilaat kunnioittavat opettajaa sen vuoksi, että hän on

turvallinen aikuinen ja yleisoletuksena on, että oppilaat kunnioittavat opettajaansa. Usein oppilaat saattavat myös testata ja tarkkailla opettajaansa pidempään, jolloin auktoriteettisuhteen muodostumiseen voi mennä enemmän aikaa. Tutkimustulosten perusteella auktoriteettisuhteen muodostaminen on kaikille osapuolille positiivista, ellei siihen sisälly pakkovaltaa.

Etiikka ja moraalit näkyvät tutkielmassa myös opettajan työnkuvassa. Auktoriteetin tulisi ilmetä oikeudenmukaisin ja vilpittömin keinoin. Opettajalla on moraalinen vastuu toimia oikein, ja esimerkiksi empatiakyvytön ihminen ei voisi toteuttaa opettajan työtä kaikille suotuisalla tavalla. Luokanopettajan työ on kaiken muun ohella kasvatustyötä. Kasvatus ja auktoriteetti liittyvät mitä suuremmissa määrin toisiinsa. Opettajien onkin syytä muistaa, että kyseessä on lapsen ja aikuisen välinen pedagoginen suhde, johon tarvitaan auktoriteettia. Ilman auktoriteetin olemassaoloa ilmapiiristä saadaan aikaan vain turvaton ja levoton. Oppilaille koulun tulisi olla paikka, jossa on hyvä olla.

Käsitteenä auktoriteetti oli minulle jo ennen kandidaatintutkielman aloittamista mielenkiintoinen, ja olen ollut kiinnostunut luokanhallinnasta ja oppilaiden kunnioituksen ansaitsemisesta. Hetket, kun olen lasten kanssa työskennellyt tai viettänyt aikaa, ovat opettaneet minulle erilaisia näkökulmia luottamukseen ja kunnioitukseen. Pakkovaltaa tai manipulaatiota käyttämällä en ole ikinä onnistunut niin, että se tuntuisi moraalisesti oikealta tai käytännössä toimivalta. Tutkimusten perusteella pakkovaltaa ja manipulaatiota ei olisi suotavaa käyttää kasvatus- ja opetustyössä. Innostuin tutkielman aiheesta niin, että olisi mielenkiintoista lähteä toteuttamaan auktoriteettisuhteen muodostumisesta ja ilmenemisestä luokkahuoneessa laadullista tutkimusta. Laadulliset tutkimukset, joihin tulososiossakin viittasin, olivat kattavia ja monipuolisia, mutta kaipaisin selkeämpää rakennetta ja tiukempaa rajausta tutkimuksiin. Tutkimusta voisi toteuttaa alakoulun valikoiduilla luokka-asteilla käsitellen erityisesti opettajan ja oppilaan välistä auktoriteettisuhdetta.

## Lähteet

Airaksinen, T. (1988). *Ethics of coercion and authority*. Pittsburgh: University of Pittsburgh press.

Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass.

Erickson, F. (1987). *Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement*. *Anthropology & Education Quarterly*, 18, 335–355.

Eskelinen, M., Pihlman, H. & Romppanen, M. (2012). *Opettajankoulutuksen kehittäminen: Ilmiön tarkastelua toisella asteella*. Tampereen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Opettajankoulutuksen kehittämishanke. (Haettu ja viitattu 21.2.2018)

[https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/40910/Romppanen\\_Pihlman\\_Eskelinen.pdf?sequence=1](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/40910/Romppanen_Pihlman_Eskelinen.pdf?sequence=1)

Eväsoja, H. & Keskinen, S. (2005). Opettaja auktoriteettina ja vallan käyttäjänä. Teoksessa Keskinen, S. (toim.) *Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä*. Artikkelisarja. Saarijärvi: Saarijärven offset Oy.

Gjerstad, E. (2015). *Kuka on kukkulan kuningas? Lasten ja aikuisten valtasuhteet kasvun tukena*. Juva: Bookwell Oy.

Gjerstad, E. (2009). *Valta kotikasvatuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino. (Haettu ja viitattu 9.4.2018)

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19890/valtakot.pdf?sequence=1>

Goldstone, P. & Tunnell, D. (1975). A critique of the command theory of authority. *Educational Theory* 25 (2), 134-137.

Haavio, M. (1948). *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: K.J. Gummerus Osakeyhtiö.

Hare, W. (1993). *What makes a good teacher: Reflections on some characteristics central to the educational enterprise*. London & Ontario: The Althouse press.

Harjunen, E. (2002). *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta*. Akateeminen väitöskirja. Turku: Painosalama Oy.

Horppu, R. (1993). *Oppilaiden käsitykset opettajan auktoriteetista erilaisissa luokkailmastossa*. Helsinki: yliopistopaino.

Koski-Heikkinen, A. (2014). *Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti – Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä*. Akateeminen väitöskirja.

Lapin yliopistopaino. (Haettu ja viitattu 15.4.2018)

[http://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61682/Koski-Heikkinen\\_ActaE%20138.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61682/Koski-Heikkinen_ActaE%20138.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Kounin, J.S. (1977). *Discipline and group management in classrooms*. Huntigton: Robert E. Krieger. (Alkuteos 1970.)

Lagerspetz, E. (1989). A conventionalist theory of institutions. *Acta philosophica fennica*; 44. Helsinki: Philosophical Society of Finland.

McCroskey, J. & Richmond, V. (1983). Power in the classroom 1.:Teacher and student perceptions 175-184. Teoksessa Dannels, D. (toim.) *Communication Education*. (Haettu ja viitattu 13.3.2018)

<http://www.jamescmccroskey.com/publications/112.pdf>

Mäensivu, M. (2012). Auktoriteettisuhteen vankina? Tapaustutkimus luokanopettajaksi opiskelevista. Julkaisussa: *Aikuiskasvatus* 32. (Haettu ja viitattu 21.2.2018)

<http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/a/0358-6197/32/2/auktoorit.pdf>

Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). Pedagogical authority and pedagogical love – connected or incompatible? Julkaisussa: *International journal of whole schooling*. Vol 8(1). (Haettu ja viitattu 29.3.2018)

[http://www.wholeschooling.net/Journal\\_of\\_Whole\\_Schooling/articles/8-1%20Maata%20&%20Uusiautti%20Finn.docx](http://www.wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/articles/8-1%20Maata%20&%20Uusiautti%20Finn.docx)

Noponen, N. (2007). Auktoriteetti ja kasvatus. Julkaisussa: *Tiede ja edistys* 32. (Haettu ja viitattu 21.2.2018)

<http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/t/0356-3677/32/2/auktorit.pdf>

Nuutinen, P. (1994). *Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta*. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 18.

Nuutinen, P. (2008). Lasten oikeuksista ja pedagogisesta vallankäytöstä. Teoksessa (toim.) Niikko, A., Pellikka, I. ja Savolainen, E. *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia kunnankaartanonmäeltä*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.

Nuutinen, P. (2000). Opettajat vallassa ja vallan alla. Teoksessa (toim.) Enkenberg, J., Väisänen, P. ja Savolainen, E. *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.

Ojakangas, M. (2001). *Pietas – Kasvatuksen mahdollisuus*. Helsinki: Tallinnan kirjapaino-osakeyhtiö.

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (s. 9, 47–50 & 422–425). Helsinki: Opetushallitus.

Pace, J.L. & Hemmings, A. (2007). Understanding authority in classrooms: A review of theory, ideology, and research. *Review of educational research*. Vol. 77(1) sivut 4-27. (Haettu ja viitattu 23.4.2018)

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/003465430298489>

Pikkarainen, E. (1994). *Kasvatuksen teorian perusteiden luonnostelua: alustavia lähtökohtia opettajan ammatillisen kasvun tarkastelua varten. Outlining the basics of educational theory: initial starting points for dissecting teachers' professional development*. Oulu: University of Oulu.

Puolimatka, T. (1999). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Tampere: Tammer-paino Oy.

Rautiainen, S. (2000). Lapsuus, auktoriteetti ja lapsen oikeudet. Julkaisussa *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 31*. (Haettu ja viitattu 21.2.2018)

<http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/k/0022-927-x/31/2/lapsuusa.pdf>

Robertson, J. (1989). *Effective classroom control. Understanding teacher – pupil relationships*. London: Hodder and Stoughton.

Savolainen, T. (2010). *Haastava nuori ja koulunkäynti – opas opettajalle*. Opetushallituksen SAIREKE-hankkeen materiaaleja. Tuusula: Tuusulan kunnan monistamo. (Haettu ja viitattu 28.2.2018)

[http://kalliomaa.net/opas\\_haastava\\_2012.pdf](http://kalliomaa.net/opas_haastava_2012.pdf)

Saloviita, T. (2007). *Työrauha luokkaan: löydä omat toimintamallisi*. Juva: Bookwell Oy.

Siljander, P. (1996). *Johdatus kasvatustieteen teoreettisiin perusteisiin*. Oulu: Oulun yliopistopaino.

Tainio, L. & Harjunen, E. (2005). Pedagogisen auktoriteetin rakentuminen luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Opettajan näkemykset ja käytänteet kahden metodin valossa. Julkaisussa *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 36*. (Haettu ja viitattu 21.2.2018)

<http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/k/0022-927-x/36/3/pedagogi.pdf>

Toom, A. (2006). *Tacit pedagogical knowing at the core of teacher's professionalism*. Helsinki: yliopistopaino. (Haettu ja viitattu 29.3.2018)

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.870.6680&rep=rep1&type=pdf>

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

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

Weber, M. (1964). *Theory of social and economic organization*. New York, NY: Free Press.

Weber, M. (1968). *Economy and society. An outline of interpretive sociology*. New York: Bedminster Press. (Alkuteos 1921.)

Weiste, E. & Stevanovic, M. (2016). Opettajan valta-asema ja käytetyt opetusmenetelmät: onko kaikilla varaa samoihin pedagogisiin ratkaisuihin? Julkaisussa: *Yliopistopedagogiikka 2016*. (Haettu ja viitattu 29.3.2018)

[https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2016/12/2016\\_02\\_stevanovic.pdf](https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2016/12/2016_02_stevanovic.pdf)