



Mutanen Annika

Opettajan auktoriteetin vaikutus opettaja-oppilassuhteeseen

Kandidaatin tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajakoulutus  
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajan auktoriteetin vaikutus opettaja-oppilassuhteeseen (Annika Mutanen)

Kandidaatintutkielma, 29 sivua

Toukokuu 2020

---

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää miten opettajan auktoriteetti vaikuttaa opettaja-oppilassuhteeseen. Käsittelen tutkielmassa varsin laajasti myös auktoriteettia käsitteenä, opettajan auktoriteettia eri näkökulmista, ja perehdyn siihen, mitkä tekijät vaikuttavat ihanteellisen opettajan auktoriteetin syntyyn.

Opettajan auktoriteetti muodostuu sekä virallisesta, että epävirallisesta auktoriteetista. Virallisen auktoriteetin opettaja saa ammattinsa puolesta, mutta epävirallinen auktoriteetti hänen täytyy muodostaa itse. Epävirallinen auktoriteetti ansaitaan oppilailta kunnioituksen kautta. Se muodostuu opettajan henkilökohtaisten ominaisuuksien mukaan ja oppilaiden täytyy aidosti pitää opettajasta, jotta epävirallinen auktoriteetti on pysyvä. Jos opettajalla ei ole auktoriteettia, ottaa vallan luokassa usein joku oppilaista tai useampi oppilas. Vaikka kaikilla opettajilla on virkansa puolesta auktoriteettiasema, ei kaikilla opettajilla silti ole auktoriteettia. Opettaja voi myös menettää auktoriteettiasemansa.

Opettajan auktoriteetti jättää oppilaisiin jäljen niin hyvässä kuin pahassa. Oppilaat tarvitsevat opettajan, joka on aito, huumorintajuinen ja ymmärtää sitä maailmaa, jossa oppilaat elävät. Hänen tulee olla luotettava ja osattava kuunnella oppilaita. Opettaja ei saa johtaa pelolla, vaan auktoriteetilta kaivataan lämmintä, mutta jämäkkää johtamista. Auktoriteetilla on suuri vaikutus myös oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Jos opettaja johtaa luokkaa myönteisellä otteella, luokan ilmapiiri on todennäköisemmin positiivinen.

Avainsanat: Auktoriteetti, opettaja-oppilassuhde, valta, johtaminen, pakkovalta

## Sisällys

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Auktoriteetin määrittelyä</b> .....	<b>6</b>
2.1	Auktoriteettisuhteen synty .....	7
2.2	Autoritaarinen ja auktoratiivinen auktoriteetti .....	9
2.3	Auktoriteetti ja kasvatus .....	10
2.4	Auktoriteetin jaottelua .....	11
<b>3</b>	<b>Opettajan auktoriteetti</b> .....	<b>16</b>
3.1	Opettajan auktoriteetin määritelmä .....	16
3.2	Opettaja luokan johtajana .....	18
3.3	Opettajan auktoriteetin onnistumisen takaavat tekijät .....	20
<b>4</b>	<b>Miten opettajan auktoriteetti vaikuttaa koulussa</b> .....	<b>23</b>
4.1	Myönteinen opettaja-oppilassuhde osana toimivaa pedagogista auktoriteettisuhdetta .....	23
4.2	Opettajan auktoriteetin vaikutus luokan ilmapiiriin .....	24
4.3	Mitä jos auktoriteetti puuttuu? .....	27
<b>5</b>	<b>Johtopäätökset ja pohdinta</b> .....	<b>30</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>33</b>

# 1 Johdanto

Nuutisen (2001) mukaan kaikki opettajat ovat virka-asemansa puolesta auktoriteetteja. Opettajien määräysvalta perustuu myös asiantuntemukseen. Julkisessa keskustelussa opettajan auktoriteettiaseman katsotaan usein heikenneen ja työrauhahäiriöiden lisääntyneen (Nuutinen, 2001). Tirrin ja Puolimatkan (2000) mukaan Suomessa opettajat ovat hyvin koulutettuja tehtäviinsä. Koulutuksesta huolimatta, joitakin ongelmia esiintyy. Yksi suurimmista ongelmista liittyy auktoriteetin luonteen ja sen seurausten ymmärtämiseen luokkahuoneessa. Opettajista tuntuu usein, että he ovat valmistautuneet huonosti käyttämään auktoriteettia luokassa. (Tirri & Puolimatka, 2000.)

Valitsin opettajan auktoriteetin tutkielmani aiheeksi, koska auktoriteetti on keskeinen osa opettajuutta. Opettajan persoonallinen auktoriteetti on piirre, joka tekee jokaisesta opettajasta uniikin ja jolla opettaja joko saa, tai ei saa voitettua oppilaat puolelleen. Yksi tutkielmani tarkoituksista on lisätä tietoisuutta opettajan auktoriteetista. On tärkeää, että opettaja ymmärtää, miten auktoriteetti muodostuu ja miten auktoriteettiasemaa voi hyödyntää oikein. Toivon, että työni havahduttaa alalla työskenteleviä tai alalle suuntaavia opettajia näkemään sen, että ei ole vain yhtä oikeaa tapaa olla hyvä auktoriteetti. Tutkielmaani aiheeseen innoitti myös oma haluni kehittää omaa auktoriteettiani ja ymmärtää sen syntymekanismia, sekä auktoriteettiaseman vaikutusta oppilaisiin.

Opettajan auktoriteetti valikoitui tutkielmani aiheeksi myös siksi, että yhteiskunnallisessa keskustelussa se on usein kritiikin kohteena. Mediassa on kohistu malttinsa menettäneistä opettajista ja käyty varsin kiivasta keskustelua aiheeseen liittyen. Moni kokee, että opettajan auktoriteettiasema luokassa ei ole enää niin selkeä kuin ennen. Muuttuva yhteiskunta, luokkakokojen suurentuminen ja monet muut haasteet vaikeuttavat opettajan työtä. Samaan aikaan opettajalta odotetaan lämmintä ja ymmärtäväistä suhtautumista oppilaisiin. Ylhäältäpäin johtamista kehoitetaan välttämään sekä koulussa opettajien ja oppilaiden ajatellaan olevan samalla viivalla. Lisäksi alan opiskelijana koen auktoriteetin jääneen vähälle huomiolle opettajankoulutuksessa. Varsinkin uransa alussa moni opettaja kokee epävarmuutta omaa auktoriteettiaan kohtaan. Vaikka auktoriteetti on iso osa monen opettajan identiteettiä ja sillä on suuri painoarvo kentällä, ei sitä juurikaan opeteta opettajankoulutuksessa.

Tutkielmani on laadultaan kvalitatiivinen kirjallisuuskatsaus. Lähteinä on käytetty alan kirjallisuutta: kirjoja, tutkielmia sekä artikkeleita. Ulkomaiset lähteet ovat englanninkielisiä. Koen, että aiheeni on käytännönläheinen, joten luin lähteisiin tutustuessani runsaasti työelämässä olevien tai pitkän uran tehneiden opettajien kokemuksia auktoriteetista luokkakontekstissa. Aiheen konkreettisuuden vuoksi tutkielmassani lähteiden käytössä painottuvat myös aiheeseen liittyvät väitöskirjat, joissa opettajien haastattelut ovat teoriapohjan luonnin takana. Halusin tuoda esiin myös oppilaiden ajatuksia opettajan auktoriteetista, joten lähteinä on käytetty myös muutamia artikkeleita sekä Pro gradu -töitä, joissa oppilaita on haastateltu aiheeseen liittyen. Koronan aiheuttaman poikkeustilanteen vuoksi kandissa on käytetty myös toisen käden lähteitä, koska painettujen teosten käsiin saaminen vaikeutui huomattavasti.

Päätutkimuskysymykseni on:

1. Miten opettajan auktoriteetti vaikuttaa opettaja-oppilassuhteeseen?

Lisäksi tutkin seuraavia kysymyksiä:

2. Mikä on auktoriteetti?
3. Millainen on opettajan auktoriteetti?

Ensimmäisessä käsittelyluvussa keskityn auktoriteetin määrittelyyn, tyyppittelyyn ja auktoriteettisuhteen syntyyn. Halusin tutkielmassani tuoda esiin eron autoritäärisen ja auktoritatiivisen auktoriteetin välillä, sillä auktoriteetti herättää jo sanana ihmisissä usein negatiivisia miellelyhtymiä. Tässä luvussa auktoriteettiin perehdytään myös sen tyyppittelyä tutkimalla. Toisessa käsittelyluvussa perehdytään opettajan auktoriteettiin sekä siihen, mitkä asiat takaavat sen onnistumisen. Olen pyrkinyt lähestymään aihetta myös vallankäytön ja ihanteellisen auktoriteetin näkökulmasta. Halusin lisäksi tuoda tässä luvussa ilmi oppilaiden ajatuksia hyvästä opettajasta: millaista suhtautumista opettajalta odotetaan kurinpidollisissa tilanteissa ja millaisia luonteenpiirteitä hyvältä opettajalta heidän mielestään tulisi löytyä. Kolmannessa käsittelyluvussa perehdytään siihen, miten opettajan auktoriteetti vaikuttaa koulussa. Luvussa tutkitaan opettajan auktoriteetin vaikutuksia oppilaisiin sekä luokan ilmapiiriin. Lisäksi käsitellään sitä, millaisissa tilanteissa opettaja voi menettää auktoriteettinsa, mitä tapahtuu, jos auktoriteettia ei ole ja miten opettaja voi ennaltaehkäistä auktoriteettisuhteen menettämistä.

## 2 Auktoriteetin määrittelyä

Koska tutkielmani aiheena on auktoriteetti, on auktoriteetin määrittelemisen käsitteenä olennaista. Auktoriteetille on vaikea antaa mitään yleispätevää määritelmää, koska riippuen tutkijasta ja tutkimuksesta sekä maasta ja asiayhteydestä, auktoriteettia määritellään eri tavoin. Koska tutkielmani kohdistuu suomalaisen koulumaailman kentälle, painottuu tutkielmassani erityisesti suomalaisten kasvatustieteilijöiden ja tutkijoiden näkemys auktoriteetin määritelmästä. Lisäksi vertailen auktoriteetin määritelmää ulkomaisiin teoksiin ja pyrin pohtimaan eroja eri määrittelyiden välillä.

Auktoriteetti -sananjuurit ovat latinan kielessä. "Auctoritas" tarkoittaa latinan kielessä aikaansaaneisuutta ja pätevyyttä ja sillä viitataan ihmisen vaikutusvaltaan. (Vikainen, 1984, 3.) Auktoriteettia voidaan tarkastella myös ulkomaisten sanakirjojen määritelmien kautta. *Lexikon der Pädagogik* on Bernissä vuonna 1950 ilmestynyt teos, jonka mukaan auktoriteetti tarkoittaa laajemmassa merkityksessä ihmisten tunnustamaa ylemmyyttä, jonka kantajana voi olla esimerkiksi henkilö tai laitos. Vuonna 1979 julkaistu *International Dictionary of Education* määrittelee auktoriteetin seuraavasti: auktoriteetti tarkoittaa sellaista yksilön statusta sosiaalisissa suhteissa, että se sallii vaikuttamisen toisiin ryhmän jäseniin. Tämä voi perustua rooliin, kuten esimerkiksi johtavan opettajan auktoriteettiin. Näistä kahdesta määritelmästä poikkeaa vuoden 1976 *Wörterbuch der Psychologie*- hakuteoksen määritelmä auktoriteetista. Teoksen mukaan auktoriteetti on tiettyyn asemaan perustuva yhteisöllinen suhde, joka näyttäytyy yleensä ylemmässä asemassa olevan henkilön ja kollektiivin tai toisen henkilön välillä. (Vikainen, 1984, 3-4.)

Pace ja Hemmings (2006) viittaavat Petersiin (1966), jonka mukaan auktoriteetti on yhä edelleen provosoiva ja huonosti ymmärretty käsite. Petersin mukaan se on liitetty usein kuritukseen ja epäoikeudenmukaiseen sortoon. Kirjavainen (1996, 97) lähestyy auktoriteetin määritelmää Petersin tavoin tuomalla esiin auktoriteetin ja vallan eroja. Ensinnäkin hänen mukaansa auktoriteetti ei ole vallan synonyymi. Keskeisin eroavaisuus auktoriteetin ja vallan välillä on se, että auktoriteetti ei toimi pakottamalla tavoitteiden saavuttamiseksi. Kirjavaisen mukaan auktoriteetti-sanaa käytetään lähinnä kolmessa eri yhteydessä. Sanottaessa, että joku on auktoriteetti, tarkoitetaan sitä, että kyseinen henkilö on jonkin alan asiantuntija tai hänellä on jostakin alasta niin hyvät tiedot, että voidaan sanoa hänen olevan auktoriteetti "siinä ja siinä asiassa". Jos taas henkilöt ovat valmiita tottelemaan tai seuraamaan jonkun henkilön ohjeita,

voidaan sanoa, että henkilöllä on auktoriteettia. Myös Saloviidan (2000, 50) mielestä auktoriteetissa on kyse sosiaalisesta suhteesta, jossa toiset henkilöt ovat johtoasemassa ja toiset suostuvat seuraamaan heitä.

MacLeod, MacAllister & Pirrie (2012) viittaavat Wrongiin (2002), joka taas katsoo, että auktoriteetti on vallankäytön muoto, joka on erillinen muista vallanmuodoista kuten manipulaatiosta ja suostuttelusta. Se, mikä varsinaisesti erottaa auktoriteetin muista vallanmuodoista, on yksilön motivaatio tottelemiseen. Wrongin mukaan auktoriteettiin ei kuulu voimakeinojen käyttöä eikä pakkovaltaa, johon voi liittyä väkivallan uhka. (MacLeod ym., 2012.) Pace ja Hemmings (2006) viittaavat Weberiin (1925/1964), jonka mukaan auktoriteettiasemassa oleva henkilö saa toisilta heidän vapaaehtoisesta kuuliaisuutensa. Oikeus käskyjen antamiseen riippuu pääosin muiden uskosta auktoriteetin pätevyyteen. Toisin sanoen, auktoriteetti on johtamis- ja suostumussuhde, joka perustuu johtajien pätevyyteen ja seuraajien vapaaehtoiseen kuuliaisuuteen. (Pace & Hemmings 2006.)

Auktoriteettia määriteltäessä tehdään tavallisesti ero myös tiedollisen ja ohjaavan auktoriteetin välille. Harjunen (2002, 129) viittaa Bochenskiin (1975), jonka mukaan auktoriteetin haltija toimii tiedollisena auktoriteettina subjektille jollain alueella silloin, kun subjekti hyväksyy lähestulkoon kaikki ehdotukset, jotka haltija välittää hänelle väitteinä ja jotka kuuluvat kyseiselle alueelle. Bochenskin mukaan ohjaavalle auktoriteetille on olennaista, että subjektilla on jokin haluttu päämäärä, ja hän uskoo, että auktoriteetin ohjeita noudattamalla haluttu päämäärä saavutetaan. Ohjaava auktoriteetti voidaan hylätä silloin, jos päämäärä kielletään tai subjekti ei usko, että auktoriteetin kuuleminen on tarpeellista päämäärän tavoittamiseksi. Tiedollinen auktoriteetti herättää luottamusta subjektissa, ohjaavassa auktoriteetissa sen sijaan subjekti luottaa tapahtumien yhteydessä syntyneeseen käsitykseen. (Harjunen, 2002, 129, 131.)

## **2.1 Auktoriteettisuhteen synty**

Tutkielmani kannalta on tärkeää käsitellä myös auktoriteettisuhteen syntyä. Harjunen (2002, 122-123) tuo väitöskirjassaan esille Bochenskin (1974) näkemyksiä auktoriteettisuhteesta. Bochenskin mukaan auktoriteetti on suhdetapa, eli se merkitsee periaatteellisesti suhdetta. Auktoriteetin voidaan ajatella olevan suhde, jossa auktoriteetin haltija, sille alisteinen subjekti ja asiaankuuluva alue muodostavat keskenään kolmipaikkaisen suhteen. Hänen mukaansa auktoriteettisuhteet ilmenevät avoimena, suorana ja näkyvänä. On oleellista, että

auktoriteettisuhteessa subjekti ymmärtää olevansa vaikutuksen alainen ja ymmärtää merkit. Bochenskin mallin mukaan epäsuora vaikuttaminen ei siis kuulu auktoriteetin piiriin. On kuitenkin huomattava, että esimerkiksi luokkatilanteessa oppilaat voivat toimia annettujen sääntöjen mukaan ilman opettajan läsnäoloakin. Bochenskin mukaan sen sijaan kukaan ei voi olla itselleen auktoriteetti. Harjusen mukaan tämä sotii sen ajatuksen kanssa, että auktoriteetista puhuttaessa voidaan siihen sisällyttää ihmisen sisäinen auktoriteetti (Harjunen, 2002, 122-123).

Vikaisen (1984, 11) näkemys auktoriteettisuhteen synnystä poikkeaa hieman Bochenskin (1974) määritelmästä. Vikaisen mukaan auktoriteeteista puhuttaessa tarkoitetaan yleensä arvonantoa saavia henkilöitä. Jotta auktoriteettisuhte voi syntyä, täytyy henkilön, joka arvonantoa odottaa, laatia vaatimuksia, joiden sisältö koskee tiettyjä konkreettisia suhtautumistapoja hyväksymisen ilmaukseksi. Vikaisen mukaan tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että arvonantaja asettaa arvonkantajalle rooli-odotusten täyttämiskaatimuksia. (Vikainen, 1984, 11.) Harjunen (2002, 119) viittaa Paulseniin (1930), joka sen sijaan on sitä mieltä, että auktoriteettisuhdetta ei voi rakentaa tai luoda, vaan se syntyy itsestään. Hänen mukaansa auktoriteettisuhte vaatii sisäisen ilmauksen kahden henkilön tunteessa ja tahdossa vallitsevasta keskinäisestä oleellisesta suhteesta. Tällöin ”hallitseva persoonallisuus” ja ”alempi persoonallisuus” ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Tällöin hallitseva persoonallisuus kokee itsensä auktoriteetiksi ja alempi persoonallisuus tunnustaa sen alistumisen ja jäljittelyn kautta. (Harjunen, 2002, 119.)

Myös Nuutisen (1994) ajatus auktoriteetin synnystä on samankaltainen edellä mainittujen määritelmien kanssa. Eväsoja ja Keskinen (2005, 15) viittaavat Nuutiseen (1994), jonka mukaan auktoriteetti voi syntyä niin, että henkilö suostuu toimimaan kärkevän henkilön tahdon ja toiveiden mukaisesti. Tällaisessa tilanteessa alistuva henkilö uskoo, että kärkevä henkilö tietää paremmin ja on näin ollen täysin oikeutettu johtamaan. Myös kärkevä henkilö uskoo tällöin toimivansa oikein ja olevansa asemaansa oikeutettu. Tällaisessa tilanteessa alistuva henkilö on valmis laittamaan omat toiveensa sivuun ja antamaan etusijan kärkevän henkilön tahdon noudattamiselle. Kärkevä henkilö kokee, että käskyjen noudattaminen on sekä sosiaalisesti, että moraalisesti välttämätöntä, sillä hänen rationaalisuutensa antaa sille perusteet. Näin muodostuu auktoriteetti. (Eväsoja & Keskinen, 2005, 15.) Näyttää siis siltä, että useissa määrittelyissä auktoriteettisuhteen syntyä luonnehditaan alistavan ja alistuvan persoonan vuorovaikutuksen kautta. Tämän perusteella voidaan siis todeta, että auktoriteettisuhteen



syntymiseen liittyy aina valtarakenne, joka toteutuakseen tarvitsee henkilön, joka johtaa, ja henkilön, joka seuraa johtajaa.

## **2.2 Autoritaarinen ja auktoratiivinen auktoriteetti**

On yleistä, että ihmiset sekoittavat autoritaarisen ja auktoratiivisen auktoriteetin keskenään. Tästä syystä haluan tutkielmassani tuoda esiin eron näiden kahden määritelmän välillä. Pedagogiikassa autoritaarisuudella tarkoitetaan yleensä auktoriteettiaseman väärinkäyttöä, kun taas auktoritatiivisuus nähdään useimmiten arvonantoa herättävänä ominaisuutena (Vikainen, 1984, 3). Myös Harjusen (2002, 112) mukaan autoritaarisuus on kasvatuksen kentällä välttävää. Hänen mukaansa auktoriteetti herättää usein jo sanana ihmisissä voimakkaita tunnereaktioita. Tämä johtuu siitä, että usein auktoriteetti-sana tuo mieleen tilanteen, jossa opettaja käskyy oppilaita luokan edessä vastoin pedagogisia suuntauksia. Tällaisissa tilanteissa auktoriteetti sotketaan autoritaarisuuteen. (Harjunen, 2002, 112.) Horppu (1993, 4) taas tuo esiin Smithin (1985) näkökulman, joka lähestyy autoritaarisuuden määritelmää auktoriteettiaseman kautta. Smithin mukaan autoritaarisuudella tarkoitetaan sitä, että henkilöä tulee totella vain auktoriteettiasemansa vuoksi. Hänen mukaansa tätä voidaan havainnollistaa katsomalla lasten kontrollointia luokkakonteksissa autoritaarisuuden tai järjestystä arvossa pitävän auktoriteetin näkökulmasta. Opettaja, joka on autoritaarinen, vetoaa itseensä, kun taas toinen perustelee järjestyksen tarpeen vedoten oppilaiden todelliseen etuun. (Horppu, 1993, 4.)

Harjunen (2002, 112-113) nostaa esille autoritaarisesta kasvattajasta Braumrin (1966) näkemyksen, mikä on linjassa Smithin (1985) näkemyksen kanssa. Braumrin mukaan autoritaarinen kasvattaja kontrolloi lapsen käytöstä ja asenteita. Tähän syynä on yleensä korkeamman auktoriteetin muotoilemat standardit. Autoritaarinen kasvattaja edellyttää lapselta lainkuuliaisuutta, rankaisee lasta tottelemattomuudesta ja olettaa lapsen tahdon mukautuvan kasvattajan tahtoon perusteluitta ja keskusteluitta. Olenmaisessa osassa on kasvattajan valta. Braumrin mukaan auktoratiivinen kasvattaja asettaa lapselle selkeitä sääntöjä, mutta niistä voidaan käydä keskustelua sekä ne perustellaan. Kasvattaja toimii rationaalisesti ja hänessä on lämpöä. Hän ei myöskään tee säännöistä kunniakysymystä ja niiden rajoissa on vapautta. (Harjunen, 2002, 112-113.) Voidaan siis todeta, että autoritaarisen auktoriteetin sijaan auktoratiivinen auktoriteetti on suotavaa, ellei jopa välttämätöntä, kasvatuksen kentällä.

### 2.3 Auktoriteetti ja kasvat

Auktoriteetin roolia kasvatuksessa perustellaan usein sillä, että lapsi on kykenemätön huolehtimaan itsestään ja hän tarvitsee aikuisen auktoriteetin elämäänsä, jotta hänestä kasvaa itsenäinen ja täysvaltainen yhteiskunnan jäsen. Kasvatuksen perimmäinen tarkoitus on siis hyvä. Kasvatuksen merkitystä pohtiessa, törmätään väistämättä kasvatustieteen kentällä paljon puhuttaneeseen pedagogiseen paradoksiin.

Ensinnäkin on tärkeää määritellä kasvat

Kasvat

On tärkeää perustella, mikä auktoriteetin rooli on kasvatuksessa. Lisäksi on hyvä pohtia, mihin auktoriteettia tarvitaan ja mikä sen rooli yhteiskunnassa on. Koulumaailmassa auktoriteetti koetaan välttämättömäksi, koska se takaa koulutyön sujuvuuden ja täten myös oppilaiden hyvinvoinnin. Auktoriteettia tarvitaan välittämään tietoa moraalisesta oikeasta ja hyvästä sekä valvomaan yhteiskunnallisten tai moraalisten velvollisuuksien täyttämistä (Kirjavainen, 1997, 97. Lisäksi auktoriteetin tarjoamia työvälineitä tarvitaan yhteisen hyvän saavuttamiseen

(Kirjavainen, 1996, 97). Eväsoja ja Keskinen (2005, 19) viittaavat teoksessaan Puolimatkaan (1999), joka lähestyy auktoriteetin tarvetta lasten kasvatuksen kautta. Hänen mukaansa kasvatuksessa auktoriteetin tarvetta perustellaan kolmella eri tekijällä. Ensimmäkin ajatellaan, että lapsi on kyvytön ja kypsytön huolehtimaan itsestään. Toiseksi yhteiskunnallista valtaa koetaan tarpeelliseksi hajauttaa ja kolmanneksi yleinen yhteistyö nähdään tarpeellisenä. Puolimatka painottaa, että kasvattajan rooli on olla lapselle ohjaavan auktoriteetin asemassa niin kauan, että lapsi kykenee tekemään valintansa itsenäisesti ja niin, että valinnat vaikuttavat positiivisesti hänen elämäänsä (Eväsoja & Keskinen, 2005, 19).

## **2.4 Auktoriteetin jaottelua**

Haluan tässä tutkielmassa tuoda esiin sekä vertailla eri tapoja tyypitellä auktoriteettia. Tutkielmani painottuu auktoriteetin rooliin koulumaailmassa, joten määritelmässä ja esimerkeissä korostuu opettajan auktoriteetti. Tässä kappaleessa esitetyissä näkemyksissä painottuvat erityisesti sosiologeinkin mainetta niittäneiden saksalaisen Max Weberin sekä amerikkalaisen vallantutkija Dennis Wrongin tapoihin luokitella auktoriteettia. Saloviita (2000, 50-51) nostaa teoksessaan esille Weberin (1921) luoman auktoriteetin jaottelun, jossa auktoriteetti jaetaan traditionaaliseen ja karismaattiseen auktoriteettiin sekä rationaaliseen herruuteen. Pacen ja Hemmingsin (2006) mukaan neljäs Weberin auktoriteetin muoto on asiantuntija-auktoriteetti. Weberin mukaan ulkopuolelle jää väkivaltaan ja sen uhkaan perustuva pakkovalta (Saloviita, 2000, 50-51). Wrongin auktoriteetin määritelmässä painottuu vallan rooli. Nuutinen (2001) kertoo, että vallan tutkija Wrongin mukaan auktoriteetti voi perustua erilaisiin vallan lähteisiin. Tällaisia voivat olla esimerkiksi pakko, palkitseminen, legitimitetti tai pätevyys (Nuutinen, 2001).

MacLeod työryhmineen (2012) viittaa Wrongin (2002) mukaan henkilöstä tulee laillinen auktoriteetti, kun hän saa laillistetun auktoriteetin aseman työpaikalla, esimerkiksi koulutuksensa avulla. Hänen mukaansa legitimiin auktoriteetti myönnetään, kun henkilöllä on tunnustettu oikeus käskyjen antamiseen. Legitiimin auktoriteetti perustuu siis velvoitteeseen noudattaa tottelemista sosiaalisen kontekstin ja yhteisten normien olemassaolon vuoksi. Oppilaat siis tottelevat opettajaansa, vaikka eivät haluaisikaan, koska tietävät, että niin kuuluu tehdä. Opettajan legitimiin auktoriteetti perustuu siihen, että oppilas tunnustaa opettajan oikeuden antaa käskyjä ja velvollisuutensa noudattaa niitä. Juuri opettajan

legitiiminen auktoriteetti joutuu usein koulussa kyseenalaistetuksi, koska nykyään oppilaat kokevat oikeudekseen kyseenalaistaa ja haastaa opettajaa. (MacLeod ym., 2012.)

Macleod työryhmineen (2012) nostavat esille Wrongin (1976) ajatuksia pätevistä auktoriteetista. Hänen mukaansa pätevät auktoriteetit on selkeimmin yhteydessä opettajan auktoriteettiin, joka taas johtuu opettajan statuksesta. Wrongin mukaan pätevät auktoriteetit tarkoittaa valtasuhdetta, jossa subjekti tottelee, uskoen siihen, että auktoriteetin korkea pätevyys pystyy näkemään sen, mitkä teot parhaiten palvelevat yksilön etuja ja tavoitteita. Wrong tekee selkeän eron pätevän auktoriteetin ja legitiimin auktoriteetin välille. Pätevät auktoriteetit pohjautuu uskoon auktoriteetin tiedosta ja taidoista, kun taas legitiimin auktoriteetti riippuu tietyn yksilön roolista hierarkiasta. (MacLeod ym., 2012.) Weberin määritelmä asiantuntija-auktoriteetista muistuttaa jonkin verran Wrongin luomaa määritelmää pätevistä auktoriteetista. Pace ja Hemmings viittaavat Blauun (1974) ja Parsoniin (1947), joiden mukaan asiantuntija-auktoriteetti perustuu yksimielisten tavoitteiden saavuttamiseen tarvittavaan asiantuntemukseen. Opettajat, jotka rakentavat auktoriteetin omaksumalla ammatillisen asiantuntijan roolin, hallitsevat pedagogiset taidot ja aineosaamisen. (Pace & Hemmings, 2006.) Molemmista määritelmistä painottuu asiantuntemuksen rooli, sekä yksilön usko siihen, että auktoriteettiasemassa oleva tietää paremmin.

Weber käyttää pitkäaikaisiin perinteisiin perustuvasta auktoriteetista, jotka antavat pätevyyden korkeassa asemassa toimiville ihmisille, nimitystä ”traditionaalinen auktoriteetti”. Tällöin hänen mukaansa ylemmässä asemassa oleva henkilö palvelee perinteitä käskyjensä kautta ja saa alaistensa uskollisuuden vastineeksi. Perinteisen auktoriteetin noudattajat odottavat kuuliaisuutta toisilta roolinsa vuoksi. (Pace & Hemmings, 2006.) Saloviita (2008, 53) allekirjoittaa Weberin näkemyksen traditionaalisesta auktoriteetista. Hänen mukaansa traditionaalinen valta on keskeinen osa opettajan auktoriteettia. Kaikilla ihmisillä on erilaisia rooleja ja rooliodotuksia. Ihmiset tunnistavat roolit ja osaavat sen perusteella ennakoita henkilön käyttäytymistä ja säädellä omaa käyttäytymistään ennakoivalla tavalla. Traditionaalinen opettaja hyödyntää työssään näitä ominaisuuksia. Oleellista on kuitenkin se, että traditionaalinen opettaja menettää auktoriteettinsa välittömästi astututtaan roolinsa ulkopuolelle. (Saloviita, 2008, 53.)

Weberin määritelmä traditionaalisesta auktoriteetista muistuttaa hänen määritelmänsä rationaalista herruudesta. Nämä auktoriteetin muodot eivät ole täysin samankaltaisia, mutta niissä on yhtäläisyyksiä. Pace ja Hemmings (2006) viittaavat Weberiin, jonka mukaan rationaalinen herruus perustuu rationaalisiin arvoihin perustuviin sääntöihin ja menettelytapoihin. Se antaa institutionaalisessa byrokratiassa korkeammassa asemassa toimiville ihmisille oikeuden antaa ja toimeenpanna käskyjä, joihin sisältyy palkkioiden tai rangaistusten käyttövalta. Tällaisen auktoriteetin omistavat opettajat ovat niitä, jotka ottavat pomon aseman luokassa. (Pace & Hemmings, 2006.) Kuten traditionaalisessa auktoriteetissa, myös rationaalisisessa herruudessa auktoriteetin katsotaan perustuvan ainakin osittain roolin tuomiin odotuksiin. Molemmissa määrittelytavoissa auktoriteettiasemassa oleva nauttii alaistensa kunnioitusta roolinsa vuoksi, eikä auktoriteettia ole ansaittu henkilökohtaisten ominaisuuksien kautta.

Pakkoauktoriteettia on vaikea hyväksyä yhtenä auktoriteetin muotona, koska se perustuu vallankäytön uhkaan (MacLeod ym., 2012). Myös pakkoauktoriteetti on yksi komento-kuuliaisuussuhteen muoto. Sille on ominaista, että käskytettävä henkilö uskoo auktoriteettiasemassa olevan toteuttavan uhkauksensa fyysisestä tai psyykkisestä voimankäytöstä. Pakkoauktoriteetin kohdalla olennaista onkin käskytettävän henkilön usko siihen, että jotain saattaa tapahtua, jos hän ei toimi kuten pyydetään. Esimerkiksi oppilas voi uskoa, että opettaja saattaa nöyryyttää häntä luokan edessä, vaikka opettaja ei oikeasti koskaan tekisikään niin. (MacLeod ym., 2012.)

Pakkoauktoriteettia hyödyntävä opettaja käyttää vallan keinona pakkovaltaa. Pakkovallan käyttö voi olla opettajan mielestä miellyttävää, sillä työrauha saavutetaan sen avulla helposti (Saloviita, 2000, 52). Pakkovalta perustuu ulkoiseen kontrolliin, eivätkä oppilaat pysty hankkimaan itsekontrolliin tarvittavia taitoja. Ilman pakkovaltaa saavutettu työrauha edellyttää sen, että oppilaat hallitsevat itse omaa käyttäytymistään. Siirtyessä yläluokille pakkovallan käytöstä tulee haastavampaa, sillä oppilaat alkavat taistella opettajan toimia vastaan. (Saloviita, 2000, 52.) Noponen viittaa teoksessaan Arendtiin (1959), jonka mukaan, kuten kaikkeen valtaan, myös auktoriteettiin liittyy vallan väärinkäytön mahdollisuus. Arendtin mukaan auktoriteetti käsitteenä liittyy vallan käsitteeseen, mutta on erotettava siitä. Hänen mielestään on oleellista, että auktoriteetin mallia tai ohjeita seurataan ilman pakkoa, vapaaehtoisesti. Hänen mukaansa voidaan sanoa, että auktoriteetilla on valtaa seuraajaansa nähden, mutta tämä

valta ei edellytä pakottamista eli pakkovaltaa. Jos auktoriteetti alkaa käyttää voimaa, osoittaa hän samalla auktoriteettinsa toimimattomaksi. (Noponen, 2007, 152.)

Myös Harjunen käsittelee väitöskirjassaan pakkovaltaa auktoriteetin kontekstissa. Monien tutkijoiden mukaan opettamiseen ja kasvattamiseen kuuluu aina vallankäyttöä (Harjunen, 2002, 325). Harjunen nostaa teoksessaan esille Rautiaisen (2000) tutkimuksen, jonka mukaan kasvatuksessa lasten ja aikuisten välisissä suhteissa ei ole täysin kyse vain auktoriteetista, vaan käytössä on koko kirjo vallasta väkivaltaan. Harjunen viittaa myös Puolimatkaan (1997), jonka mukaan auktoriteetille ja pakolle on yhteistä se, että ne molemmat perustuvat alistussuhteeseen. Keskeinen ero on kuitenkin se, että auktoriteetille ominainen alistussuhde on vapaaehtoinen ja pohjautuu rationaalisuuteen. Viime kädessä kyse on siis siitä, että oikeutetulle auktoriteetille kasvatettava on päämäärä itsessään, eikä kuten mielivaltaisessa vallankäytössä, tarkoitusperien väline. (Harjunen, 2002, 325.)

Suostutteleva vallankäyttö on samantapaista kuin paktoon perustuva auktoriteetti (MacLeod ym., 2012). Suostutteleva vallankäyttö voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että työntekijät tekevät työtä vain palkkion toivossa. Suostuttelevan vallankäytön tehokkuus riippuu saatavan palkkion suuruudesta. Palkkio voi johtaa paktoon, jos sitä käytetään liikaa tai palkkiosta tulee liian todennäköinen. Luokkakontekstissa suostuttelevaa vallankäyttöä esiintyy usein kurinpidollisissa tilanteissa. Sekä suostuttelemisen että pakon käyttö voi johtaa manipulaatioon tai voimakeinojen käyttöön. (MacLeod ym., 2012.)

Opettajan henkilökohtainen auktoriteetti perustuu opettajan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin (MacLeod ym., 2012). Oppilaiden halu miellyttää opettajaa nousee opettajasta itsestään, eikä siitä, että opettajalla koetaan olevan koulun myöntämät valtuudet auktoriteettiasemaan. Karismaattinen auktoriteetti on yksi henkilökohtaisen auktoriteetin muoto. Macleod työryhmineen viittaa Wrongiin (2002), joka kuvailee karismaattisen auktoriteetin olevan intensiivisempi ja kattavampi, mutta myös epävakampi kuin muut muodot. (MacLeod ym., 2012.) Pace ja Hemmings (2006) viittaavat Weberiin (1925/1964), jonka mukaan karismaattinen auktoriteetti syntyy, kun esimerkillinen henkilö, jolla on poikkeukselliset ominaisuudet, saa poikkeuksellisen korkeaa arvostusta. Karismaattiset opettajat herättävät oppilaissa emotionaalista kiintymyksen tuntemusta. Karismaattisia opettajia eivät sido viralliset säännöt ja heidän legitimiteettinsä kestää niin kauan kuin he pystyvät tyydyttämään

oppilaidensa oppimisen tarpeet ja saamaan oppilaat sitoutumaan työskentelyyn. (Pace & Hemmings, 2006.)

Harjunen nostaa väitöskirjassaan esille Petersin (1973), näkökulman, joka poikkeaa Weberin ja Wrongin määritelmistä karismaattisesta auktoriteetista. Petersin mukaan nimittäin karismalla on vaaransa. Hän toteaa, että opettaja voi viehättäytyä vallan tunteeseen ja valtaan. Lisäksi autoritaarisuuden mahdollisuus voi houkuttaa opettajaa. Petersin mukaan ei ole olemassa mitään tiettyä tekijää, joka tekee ihmisestä auktoriteetin. Auktoriteetin muodostuminen on yhteydessä ryhmän luonteeseen ja työn muotoon. Jos karismaattinen johtaja on usein oikeassa, hänellä on taipumus saada muut uskomaan itseään ja sitä helpommin häneen uskotaan. Tästä voi seurata se, että tuloksena on yhteiskunta tai koululuokka, jonka johtaja ei voi olla väärässä. Harjunen nostaa esille myös Wilsonin (1990) ajatuksen, jonka mukaan karismaattinen auktoriteetti on täten epärationaalinen ja siten myös epälegitiiminen. (Harjunen, 2002, 146.) Myös Elliotin (2009) mukaan karismaattisuus ei aina ole hyvä asia. Hänen mukaansa karismaattinen opettaja kerää usein ihailua muilta opettajilta. Muut opettajat saattavat pyrkiä jäljittelemään samanlaista opetustyyliä menestyksen toivossa. Tämä on kuitenkin usein virhe, sillä karismaattiset opettajat näyttävät olevan vähemmän sitoutuneita perinteisiin menettelytapoihin, jotka taas koskettavat kaikkia muita. Näin ollen tällaisten opettajien suora jäljitteleminen voi johtaa odottamattomiin ja kielteisiin tuloksiin. (Elliot, 2009.)

Wrongin mukaan rajat eri auktoriteetin muotojen välillä ovat häilyviä, koska auktoriteetin muodot voivat olla päällekkäisiä. (MacLeod ym., 2012.) Jokainen opettaja hyödyntää työssään eri auktoriteetin muotoja. On varsin yleistä, että opettajat toisinaan sortuvat hyödyntämään esimerkiksi kurinpitotilanteissa pakkoauktoiteettia työrauhan palauttamiseksi. On hyvä muistaa, että opettajakin on vain ihminen ja taipuvainen virheisiin. Kuitenkin on tärkeää, että opettaja pohtii omaa auktoriteettiaan ja sitä, millaisiin toimintatapoihin se perustuu. Itsensä kehittäminen opettajan työssä on oleellista, sillä oppilaat ovat ikään kuin opettajan peili. Mitä lujemmin opettaja pyrkii kehittämään omaa auktoriteettiaan, sitä vähemmän hänen tarvitsee nojata arveluttaviin työtapoihin ja ongelmanratkaisukeinoihin. Täten myös oppilaiden hyvinvointi lisääntyy.

### 3 Opettajan auktoriteetti

Mediassa kiersi muutama vuosi sitten malttinsa menettäneestä opettajasta video, jonka oppilaat olivat kuvanneet salaa. Tämä video herätti mediassa vilkasta keskustelua opettajien auktoriteettiasemasta, opettajan kunnioituksesta ja koulun työrauhasta. Kivipelto (2016) haastatteli Helsingin sanomien juttuunsa kasvatustieteen professori Timo Saloviitaa Jyväskylän yliopistosta. Saloviidan mukaan mediassa on käyty jo sadan vuoden ajan keskustelua työrauhaongelmien lisääntymisestä. Tästä huolimatta opettajankoulutuksessa auktoriteettia ei juurikaan opeteta. Hän sanoo, että nykyään ajatellaan, että akateemisten valmiuksien avulla opettaja osaa hyödyntää ongelmanratkaisukykyjään. Hänen mukaansa nykyään opettaja-oppilassuhteen katsotaan perustuvan yhteistoiminnalliseen ajatukseen vastakkainasettelun sijaan. Ennen perinteiset arvot määräisivät lapset kunnioittamaan vanhempia, mutta nykyään auktoriteetti täytyy hankkia. Saloviidan mukaan opettajat eivät saa unohtaa, että auktoriteetin syntymiseksi täytyy luoda suhdetta lapsiin sekä rakentaa sääntöjä. Varsinkin nettikeskusteluissa osa ihmisistä haluaisi syyttää lapsia kaikesta. Hänen mukaansa opettajat ovat kuitenkin kasvatustieteen ammattilaisia, joiden kuuluu ratkaista ongelmat myönteisillä, auktoriteettiin perustuvilla keinoilla. (Kivipelto, 2016.)

#### 3.1 Opettajan auktoriteetin määritelmä

Jantusen ja Haapaniemen (2013, 147) mukaan opettajan rooliin sisältyy poikkeuksetta esikuvallisuus, joka johtuu mallioppimisesta. Oppilaat ja heidän vanhempansa näkevät opettajan väistämättä auktoriteettiasemassa. On kuitenkin selvää, että opettajan auktoriteettiasema on vuosien saatossa muuttunut. Enää opettajan vastuulla ei ole esimerkiksi koko kylän kulttuuritoiminta, kuten viime vuosisadan puolivälissä, jolloin elettiin vielä osittain agraarisessa yhteiskunnassa. (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 147.) Pacen ja Hemmingsin (2006) mukaan auktoriteetti toteutuu opettajien ja oppilaiden välillä aktiivisten neuvotteluiden kautta, jotka usein sisältävät konflikteja. Auktoriteetti on merkittävässä roolissa luokan ilmapiirin, oppilaiden saavutusten, opettajan työn ja demokratian onnistumisen kannalta. (Pace, & Hemmings, 2006.) Opettajan auktoriteettiasema on siis yhä nykyaikana välttämätön osa opettajan työtä ja opettaja nähdään auktoriteettina virkansa puolesta.

Opettajan auktoriteetti ei perustu pelkästään viran suomaan asemaan. Dunbar ja Taylor (1982, 250-255) lähestyvät opettajan auktoriteetin määrittelyä jakamalla opettajan auktoriteetin



viralliseen ja epäviralliseen auktoriteettiin. Heidän mukaansa virallisella auktoriteetilla tarkoitetaan opettajan paikkaa organisaatiossa. Lisäksi virallisen auktoriteetin valta perustuu lakiin tai perinteiden ja aseman suomiin oikeuksiin. He toteavat, että virallisen auktoriteetin valta on kuitenkin vähäistä, jonka vuoksi opettajat kehittävät epävirallisen auktoriteetin. Dunbarin ja Taylorin mukaan epävirallisesta auktoriteetista puhuttaessa käytetään usein sanaa legimitoitu eli oikeutettu auktoriteetti. Heidän mukaansa epävirallinen auktoriteetti täytyy ansaita oppilailta ja se pohjautuu opettajan persoonallisiin kykyihin ja luonteenpiirteisiin. Lisäksi opettajan tulee siis saada oppilaat pitämään hänestä ja saada heidät luottamaan häneen. Oppilaiden täytyy havaita opettajan pitävän ja välittävän heistä aidosti. Näin mahdollistetaan epävirallisen auktoriteetin syntyminen ja pysyvyys. (Dunbar & Taylor, 1982, 250-255.)

Pace ja Hemmings (2006) viittaavat Ericksoniin (1987), joka toteaa, että luokkakontekstissa opettajien täytyy saada oppilaat suostumaan yhteistyöhön ja oppilaiden täytyy antaa suostumuksensa siihen, mitä opetetaan. Hänen mukaansa yhteiskunta antaa opettajille muodollisen oikeuden ja vastuun odottaa oppilailta tottelevaisuutta ja johtaa luokassa. Opettajan ja oppilaiden välisillä auktoriteettisuhteilla on suuri vaikutus siihen, miten oppilaat kokevat opetuksen ja opettajat työnsä. (Pace, & Hemmings, 2006.) Opettajan tehtävänä on siis rakentaa auktoriteetti, joka parhaiten palvelee oppilaiden sekä opettajan etuja, ja takaa näin ollen kouluhyvinvoinnin.

Harjusen (2008) tutkimuksessa selvitettiin mihin opettajan pedagoginen auktoriteetti perustuu. Tutkimustuloksista voidaan päätellä, että painopiste opettajan pedagogisen auktoriteetin rakentumisella on opettajan pedagogisessa, deonttisessa ja didaktisessa vuorovaikutuksessa. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla neljää suomalaisen peruskoulun opettajaa. Kaikki neljä haastateltua opettajaa olivat sitä mieltä, että oppilaita täytyy kuunnella ja yrittää ymmärtää. Opettajien tulee myös unohtaa valtapelit opettajan ja oppilaiden kesken, sillä niistä ei ole mitään hyötyä. Oleellista, on, että opettaja pyrkii rakentamaan oppilaisiin luottamusta. On tärkeää, että oppilaita ei jätetä yksin, jos heillä on vaikeuksia oppimisessa. Oppilaita tulee myös kohdella ihmisinä. Eräs haastatelluista opettajista toteaa, että opettaja, joka on avoin, läsnä ja puhelias voittaa todennäköisesti oppilaidensa empatian puolelleen. (Harjunen, 2008.)

### 3.2 Opettaja luokan johtajana

Opettaja toimii auktoriteetin asemassa luokkahuoneessa. Hän on siis täten vastuussa luokan johtamisesta. Blombergin (2008, 26) mukaan opettajan työ on kaksijakoista, sillä siihen kuuluu järjestyksen ylläpito ja opettaminen. Osa opettajista kokee, että opettamisen ja järjestyksen ylläpitämisen välillä on ristiriita. Opettaja tarvitsee työssään pedagogista tahdikkuutta ja kykyä pitää välimatkaa sekä asioihin että oppilaisiin. Opettaja tarvitsee taitoa olla astumatta liian lähelle, mutta samaan aikaan kykyä oman tilan säilyttämiseen. Jotta oppiminen mahdollistuu, nöyryyttämistä tulee välttää ja asioita ennakoida. Tahdikas opettaja on samaan aikaan sekä sensitiivinen että vahva. Järjestyksen pitäminen on siis yhteydessä opettajan tahdikkuuteen ja auktoriteettiin. (Blomberg, 2008, 26.)

Pace ja Hemmings (2006) viittaavat artikkelissaan Metziin (1978), jonka mukaan varsinainen vallankäyttö luokassa edellyttää jatkuvia neuvotteluita opettajan ja oppilaiden välillä, joihin vaikuttavat usein ristiriitaiset institutionaaliset, kulttuuriset ja yhteiskunnalliset tekijät. Luokkahuoneen auktoriteetti todellisimmassa muodossaan riippuu opettajan pätevyydestä, oppilaiden myöntymyksestä ja moraalista järjestyksestä, joka koostuu yhteisistä tavoitteista, arvoista ja normeista. (Pace & Hemmings, 2006.)

Saloviita (2008, 42) huomauttaa, että opettajalla ei juurikaan ole mahdollisuuksia vaikuttaa käyttäytymisongelmiin, jotka liittyvät yhteiskuntaan, perheeseen tai lapsen kehitykseen. Opettaja voi kuitenkin vaikuttaa opetuksen laatuun. Monesti työrauhaongelmat johtuvat puutteellisesta opetuksesta. Saloviita viittaa Brophyyn (1988), jonka mukaan opettajat, jotka panostavat opetuksen tehokkuuteen, saavat aikaan parempia tuloksia, kuin opettajat, jotka painottavat vain kurin ja järjestyksen roolia. (Saloviita, 2008, 42.)

Siinä missä Saloviita painottaa opetuksen laatuun panostamisen roolia, Uusikylä (2006, 110, 112) nostaa esille yhteisten sääntöjen ja niistä seuraavien rangaistusten merkityksen. Hänen mukaansa on tärkeää, että olemassa on selkeät säännöt, mutta oppilaiden täytyy myös hyväksyä ne sekä se, että sääntöjen rikkomisesta seuraa rangaistus. Opettajalla on oikeus tunnereaktioihin, mutta niiden liioittelu johtaa helposti niiden tehon alenemiseen. Opettajan ei tule käyttää joukkorangaistuksia, sillä ne ovat epäoikeudenmukaisia, eivätkä ne tehoa kaikkiin oppilaisiin. Hyvä opettaja ei etsi syyllistä jokaiseen pieneen rikkeeseen ja ajattele, että syyllisen

on löydyttävä, oli hinta mikä hyvänsä. Ankaruus ei paranna oppilaiden käyttäytymistä, vaan johtaa oppilaiden keskuudessa usein ikäviin tunnereaktioihin. On myös tärkeää, että opettaja yrittää ehkäistä käyttäytymisongelmia etukäteen, eikä vasta sitten, kun tilanne on jo riistäytynyt käsistä. (Uusikylä, 2006, 110, 112.) Harjunen nostaa esille Haavion (1949) ajatuksen siitä, että opettajan auktoriteetti on ihanteellinen silloin kun opettajasta “säteilee” eettistä voimaa luokkaan. Haavion mukaan aidolla opettajaluonteella on vaistomainen tunne siitä, missä menee raja, jota hänen ei sovi ylittää. Hän näkee vaatimattoman auktoriteetin hyvänä kurinpitäjänä (Harjunen, 2002, 147). Sekä Uusikylä (2006) että Haavio (1949) näyttävät siis olevan yhtä mieltä siitä, että opettajan auktoriteetin tulee olla armelias ja ymmärtäväinen, eikä oleellista ole johtaa luokkaa ylhäältä käsin.

Haluan tässä tutkielmassa nostaa esiin myös opettajien näkökulman opettajan auktoriteettiasemasta sekä luokan johtamisesta. Lauretsalo (2018, 46-47) haastatteli Pro gradu-tutkielmaansa luokanopettajia opettajan auktoriteettiasemaan liittyen. Eräs haastatelluista opettajista totesi, että joidenkin oppilaiden kohdalla joutuu käyttämään eri auktoriteetin muotoja, esimerkiksi ohjaamalla heitä jämäkämmin. Toisen haastateltavan mukaan behavioristinen opetustyyli ei ole enää osa nykyaikaista opetustyyliä. Kolmannen haastateltavan mukaan nykyään opettajan rooli on enemmänkin olla suunnannäyttäjänä ja raamien laatijana autoritaarisen johtajan sijaan. Yksi haastatelluista opettajista korosti kykyä neuvotella ja keskustella luokassa – opettaja ei ole aina se, jonka sana on laki. Kaikki haastateltavat olivat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että opettajan auktoriteettiasemaa tarvitaan. Haastateltavat painottavat useasti pedagogisen rakkauden roolia opettajan työssä. Erään haastateltavan mukaan auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus kuuluvat molemmat luokkahuoneeseen, toinen totesi, etteivät ne sulje toisiaan pois. Yksi haastateltava painotti, että opettajan tehtävä luokassa on mahdollistaa oppilaille turvallinen ja miellyttävä työympäristö. Jos opettaja onnistuu tässä, on opettajalla auktoriteettia ja samalla rakkautta kohdata jokainen oppilas yksilönä. (Lauretsalo, 2018, 46-47.)

### 3.3 Opettajan auktoriteetin onnistumisen takaavat tekijät

Tässä kappaleessa pohditaan, millaisia ovat hyvän opettajan piirteet, jotka takaavat hyvän auktoriteetin synnyn ja pysyvyyden. Teoriaa tukevat opettajien ja oppilaiden ajatukset siitä, millainen on hyvä opettaja. Ensiksi on todettava, että opettajan hyvyttä ei voi päätellä oppilaiden koulumenestyksen perusteella (Uusikylä, 2006, 59, 110). Roomalainen Quintilianus oli jo 2000 vuotta sitten sitä mieltä, että opettajan tulee suhtautua oppilaisiinsa isällisesti. Opettajan tulee olla pahuutta suvaitsematon. Hän ei saa olla ankara, eikä tuttavallinen, mutta lujuus ja ystävällisyys ovat hänelle ominaisia piirteitä. Hyvä opettaja suunnittelee opetuksensa ja motivoi oppilaat tekemiseen monipuolisilla työtavoilla. Hän myös suhtautuu oppilaisiin kannustavasti ja myönteisesti. Opettajan negatiivinen asenne oppilaita kohtaan voi ilmetä esimerkiksi pelotteluna, vaikeuksien ennustamisena ja uhkailuna. Opettajan leimatessa oppilaan pahaksi, hän usein saa ennustuksilleen vastinetta. (Uusikylä, 2006, 59, 110.)

Uusikylä (2006, 59-60) viittaa Highetiin (1951), joka asettaa hyvälle opettajalle kolme vaatimusta. Ensimmäiseksi on tärkeää, että opettaja tietää mitä opettaa, eli tuntee oppiaineen hyvin. Toiseksi opettajan tulee myös pitää opettamastaan oppiaineesta ja kolmanneksi hänen täytyy pitää oppilaistaan. Highetin mukaan hyvä opettaja ymmärtää myös niitä oppilaita, joita koulunkäynti ei kiinnosta. Opettaja tuntee oppilaat ja hänellä on halu toimia heidän parhaakseen. Hyvä opettaja on huumorintajuinen ja ystävällinen. (Uusikylä, 2006, 59-60.) Salovaara ja Honkonen (2011, 91) viittaavat Salovaaraan ja Honkoseen (2008), joiden mukaan toisinaan oppilaat purkavat opettajaan negatiivisia tuntemuksiaan. On tärkeää, että opettaja ei vastaa samalla mitalla takaisin vaan vastaanottaa negatiiviset tunteet. Tunnepurkauksen vastaanottaminen voi olla vaikeaa, mutta opettajan tulee ymmärtää, että se ei ole henkilökohtaista. Opettajan tulee mahdollistaa oppilaalle turvallinen tilanne käsitellä negatiivisia tuntemuksia ja antaa kokemus siitä, että niitä on lupa ilmaista ja käsitellä. (Salovaara & Honkonen, 2011, 91.)

Myös Pasanen ja Romppainen (2014, 55) tuovat esiin vastaavia ajatuksia hyvän opettajan ominaisuuksista. He haastattelivat Pro gradu -tutkielmaansa varten oppilaita siitä, millainen on hyvä opettaja. Haastatteluissa nousi esiin, että hyvä opettaja toimii ja käyttäytyy rauhallisesti. Opettaja myös osaa hillitä itsensä ja suuttumisensa, vaikka hänellä saakin olla temperamenttia. Opettajan kireys heijastuu helposti oppilaisiin ja jos opettaja ei ole kireä, on oppilailla hyvä ja

turvallinen olla. Oppilaat myös arvostavat opettajan lempeää suhtautumista asioihin, mutta korostavat opettajan roolia järjestyksen ylläpitäjänä koulussa. Toisinaan käy niin, että oppilaat joutuvat tilanteeseen, jossa opettajan on ohjattava heidän toimintaansa oikeaan suuntaan tai komennettava heitä. Oppilaat ajattelevat, että koulu on oppimista eikä leikkiä varten. Jämäkkä ja huumorintajuinen opettaja herättää arvostusta oppilaiden keskuudessa. (Pasanen & Romppainen, 2014, 55.)

Pasanen ja Romppainen (2014, 56-57) lisäävät vielä, että oppilaiden mielestä hyvä opettaja ei määräile liikaa. Opettaja ei saa olla liian ankara, vaan hänen tulee olla sopivan tiukka. Opettajan tulee antaa oppilaille tilaa toimia vapaasti tiettyjen rajojen sisällä. Oppilaat haluavat, että opettaja pitää luokassa yllä kuria, jotta työrauha ja järjestys mahdollistuu. Heidän mielestään on kuitenkin tärkeää, että opettaja osaa toimia rauhallisesti myös häiriö- ja kurinpitotilanteissa. Kuudennen luokan oppilaat olivat sitä mieltä, että ensimmäisen luokan opettaja voi olla hieman rennompä, kuin kuudennen luokan opettaja. Alempien luokkien opettajilla tulee lasten mukaan olla ymmärrystä esimerkiksi läksyjen teon suhteen. Ensimmäisen luokan oppilaiden mukaan hyväkin opettaja voi olla joskus huonolla tuulella. He ymmärtävät opettajaa, sillä toimivathan hekin joskus väärin, mikä saattaa heijastua opettajan käyttäytymiseen. Oppilaat kuitenkin painottivat, että häiriötilanteessakaan hyvä opettaja ei huuda, vaan pyrkii rauhalliseen selvittelyyn ja käyttää tiukkuutta tarvittaessa. (Pasanen & Romppainen, 2014, 56-57.)

Kuten aiemmin on mainittu, luottamuksen rakentaminen myönteisen auktoriteetin muodostamiseksi on välttämätöntä. Myös Harjusen (2002, 258-259) haastattelumateriaali vahvistaa edellisen väitteen. Harjunen haastatteli väitöskirjaansa varten suomalaisia opettajia opettajan auktoriteetista. Erään opettajan mukaan opettajan auktoriteetin rakentumisen kannalta olennaista on oppilaiden luottamuksen voittaminen. Hänen mukaansa auktoriteettiasema mahdollistuu itsestään luottamuksen, oppilaiden viihtymisen, leppoisan ja luotettavan ilmapiirin avulla. Hänen mukaansa, jos opettaja saa oppilaat hyväksymään opettajan omana persoonanaan, ymmärtävät he opettajan auktoriteettiaseman tärkeyden. (Harjunen, 2002, 258-259.)

Auktoriteettia ei myöskään ansaita helposti. Eväsoja ja Keskinen (2005, 39) viittaavat teoksessaan Siroseen (1992), jonka mukaan opettajan on tehtävä paljon työtä auktoriteetin ansaitsemiseksi. Opettajan tulee muun muassa perustella syyt siihen miksi mitään opiskellaan, sekä motivoida oppilaat tekeillä olevaan asiaan. Oppilaat eivät ole halukkaita ottamaan mitään

asioita itsestäänselvyyksinä. Eväsoja ja Keskinen tuovat myös esille Aittolan, Jokisen ja Laineen (1995) näkemyksen siitä, että opettajan auktoriteettiasema perustuu opettajan ja oppilaiden väliseen vaihtokauppaan. Oppilaat antavat opettajalle kuuliaisuuksensa ja saavat vaihdossa tietoa ja todistuksia. (Eväsoja & Keskinen, 2005, 39.)

Auktoriteetin kontekstissa on nostettava myös esiin pedagogisen rakkauden rooli onnistuneen auktoriteettisuhteen takana. Voidaan sanoa, että pedagoginen rakkaus on opettajan työn kulmakiviä. Pedagogista rakkautta on kahdenlaista: luonnonomaista ja eettistä (Viskari, 2003, 162-163). Opettajalla luonnonomainen rakkaus esiintyy kiintymyksenä lapsiin ja nuoriin. Opettaja haluaa olla heidän kanssaan, sekä ohjata ja suojata heitä. Luonnonomainen pedagoginen rakkaus on herätettävissä ihmisessä. Eettisen rakkauden puolestaan opettaja oppii työnsä ohessa. Eettiseen rakkauteen kuuluu, että opettaja kunnioittaa lapsen piilevää persoonallisuutta, sekä pyrkii saattamaan lapsen sellaiseksi, kuin hänet on tarkoitettu. Opettajan pedagogisen rakkauden pitäisi sisältää molemmat puolet. Viskari viittaa teoksessaan Kierkegaardin käsitykseen pedagogisesta rakkaudesta. Kierkegaardin mukaan kasvattajan edellyttäessä rakkauden olevan ihmisessä, hän tulee samalla houkutelleeksi esiin kaiken sen, mikä on hyvää kasvavassa. (Viskari, 2003, 162-163.)

Viskari (2003, 162-163) nostaa tekstissään esille myös Salomaan (1944) ajatuksia pedagogisesta rakkaudesta. Salomaan mukaan rakkaus auttaa kasvattajaa ymmärtämään lapsia ja nuoria. Samalla opettajan positiivinen asenne elämään ja ihmisiin kasvaa. On kuitenkin hyvä muistaa, että kasvatuksellinen rakkaus ei tarkoita sitä, että kasvavat voivat tehdä ja toimia kuin he itse haluavat. Opettajan tehtäviin kuuluu vaatia kasvavilta sellaisia velvollisuuksia, joiden täyttäminen ei miellytä heitä. Opettajan tulisi pyrkiä säilyttämään inhimillisyys ja totuudellisuus, jotta oppilaat luottavat häneen. Salomaan mukaan opettajalta edellytetään kasvatuksellista tahdikkautta ja moraalista persoonallisuutta pyrkiäkseen oppilaita auttavaan ja ymmärtävään toimintaan. (Viskari, 2003, 162-163.)

## **4 Miten opettajan auktoriteetti vaikuttaa koulussa**

Tässä luvussa haluan tuoda esiin ajatuksia siitä, miten opettajan auktoriteetti vaikuttaa koulussa. Kuten jo aiemmin on useasti noussut esiin, on opettajan auktoriteetilla merkittäviä vaikutuksia oppilaiden kouluhyvinvointiin. Auktoriteetin onnistumisen taustalla vaikuttaa onnistunut opettaja-oppilassuhde. Jos opettaja-oppilassuhde puolestaan on onnistunut, on luokan ilmapiiri todennäköisemmin positiivinen. On olemassa myös mahdollisuus, että opettajalla ei ole auktoriteettia tai hän menettää auktoriteettiasemansa. Näitä teemoja tarkastellaan seuraavissa kappaleissa.

### **4.1 Myönteinen opettaja-oppilassuhde osana toimivaa pedagogista auktoriteettisuhdetta**

Raatikainen (2011, 18-19) viittaa Hopkinsiin (2000), joka jakaa opettajuuden kolmeen osa-alueeseen ja tarkastelee opettajuutta taitona, mallina ja suhteena, joiden yhdistävänä tekijänä toimii reflektio. Hopkins tarkoittaa opettajuuden tarkastelemista suhteena sitä, että opettaja luo oppilaisiinsa suhteen. Raatikainen nostaa esille myös Pedderin (2008) näkemyksen kumppanuussuhteista, jotka jaetaan epätasa-arvoiseen, yhteistyökykyiseen ja muutoksia aiheuttavaan kumppanuuteen. Näiden kumppanuussuhteiden taustalla on tarve ja motivaatio mahdollistaa sekä oppiminen että opettaminen. Raatikainen viittaa myös Piantaniin & Stuhlmaniin (2004), joiden mukaan hyvän opettaja-oppilassuhteen syntyminen perustuu jo aikaisiin koulukokemuksiin. Oppilaat usein samaistuvat opettajiin, joita he arvostavat. Raatikainen viittaa Lundaniin (2003), jonka mukaan oppilaiden kunnioituksen saavat opettajat, joilla on kiireenkin keskellä aikaa kuunnella ja huomioida oppilaiden näkökulmia. Sen sijaan Lundanin mukaan opettajat, jotka herättävät oppilaissa pelkoa, ovat niitä, jotka kohtelevat oppilaita yksilöiden sijaan massana. Raatikainen nostaa esille myös Carrin (2005) näkemyksen siitä, että onnistuneen opettaja-oppilassuhteen taustatekijät ovat opettajan positiivinen ja persoonallinen suhde oppilaisiin sekä opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet. (Raatikainen, 2011, 18-19.)

Eväsoja ja Keskinen (2005, 37, 40) nostavat teoksessaan esille Harjusen (2002) ja Merin (1998) tutkimukset, joiden mukaan koulussa vuorovaikutus on opettamisen ja oppimisen perusta, jonka seurauksena syntyy opettajan ja oppilaan välille suhde. Harjusen ja Merin mukaan auktoriteettisuhteen syntymisen kannalta on erityisen tärkeää, että opettajalla on taito kuunnella

oppilaitaan. Kuuntelemalla opettaja saa oppilaan äänen kuuluviin, sekä rohkaistua oppilasta kehittymään ja ilmaisemaan oman mielipiteensä. Tehokas ja toimiva auktoriteettisuhde vaatii lisäksi myös taidon tunnistaa sellaisia asioita, jotka ehkäisevät osallistumista tunnin toimintaan. Tällaisia voivat olla esimerkiksi ympäristön olosuhteet sekä henkilöiden väliset suhteet. (Eväsoja & Keskinen, 2005, 37, 40.) Raatikainen taas (2011, 21) viittaa Davisiin & Dupperiin (2004), joiden mukaan, jotta opettaja-oppilassuhde on onnistunut, täytyy opettajan ja oppilaan välillä olla toimiva vuorovaikutussuhde. Tätä varten tarvitaan opettajan ja oppilaan välistä luottamusta. Positiivinen opettaja-oppilassuhde mahdollistuu, jos opettaja osoittaa luottamusta oppilaisiinsa ja palkitsee heitä heidän rakentavasta toiminnastaan. Vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä heijastuu oppilaan hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen sekä koulumenestykseen, siten että oppilaat yrittävät parhaansa, jos he kunnioittavat opettajaa. (Raatikainen, 2011, 21.)

Saloviidan (2008, 65) mukaan opettajan ja oppilaan välinen suhde korreloi vahvasti oppilaiden koulun sujuvuuteen ja käyttäytymiseen koulussa. Oppilaat pitävät suurella arvolla opettajia, jotka osoittavat välittävänsä heistä. On tärkeää, että opettaja tarkastelee negatiivisen ja positiivisen palautteen suhdetta. Opettajan huomio kiinnittyy usein luokassa tapahtuvaan häiriökäyttäytymiseen, mutta hyvä käytös jää taas huomaamatta. Tästä syystä oppilas voi kokea saavansa paremmin huomiota negatiivisen käyttäytymisen kautta. Opettajan tulisi päästä eroon ulkoisesta kontrollista ja opettajalla onkin mahdollisuus välttyä turhalta valtataistelulta oppilaan kanssa. Oppilas ei pysty käymään opettajan kanssa valtakamppailua, jos opettaja ei käytä ulkoista valtaa oppilaaseen. Oppilas alkaa vähitellen näkemään opettajan positiivisessa valossa ja syntyy keskusteluyhteys. Hän suostuu kuuntelemaan opettajan ehdotuksia ja mielipiteitä, kun myönteinen sidos alkaa rakentua oppilaan ja opettajan välille. (Saloviita, 2008, 65, 69, 141.)

## **4.2 Opettajan auktoriteetin vaikutus luokan ilmapiiriin**

Salovaaran ja Honkosen (2000, 50) mukaan opettajan rooli luokassa on toimia myös ryhmän ohjaajana. Opettajan ja ryhmän ohjaajan roolilla on eronsa. Opettajan roolissa opettaja vastaa opetettavan oppiaineen opettamisesta sekä ryhmän asiatarvoitteen etenemisestä. Ryhmän ohjaajan roolissa ollessaan opettajan tehtävä on huolehtia ryhmän tunnetavoitteesta, ryhmäprosesseista ja turvallisuudesta. Hänen tulee myös huomioida ryhmäprosessit sekä ryhmän pinnan alla tapahtuvat asiat. On tärkeää, että tulkinnat ja oletukset eivät vie tilaa



opetukselta. Opettajan tulee siis osata kyseenalaistaa ja kertoa ääneen havainnoistaan. (Salovaara & Honkonen, 2000, 50.)

Siljander (2014, 132) liittyy opettajan roolin kriittisen pedagogiikan kontekstiin. Hän näkee, että opettajan tehtävä on antaa tilaa oppilaan kokemukselle. Opettajan tulee varoa tukahduttamasta oppilasta pedagogisilla käytännöillä. Jotta tieto voisi olla kriittistä, täytyy sen ensin olla merkityksellistä. Oppilaille täytyy antaa tilaisuus kertoa omia, merkityksellisiä tarinoitaan. Täten ristiriitaisista kokemuksista sekä todellisuuksista tulee osa luokkahuoneen dialogia. Opettajan tulee myös tuoda esiin luokan hiljaisten ääni. Siljander viittaa McLareniin ja Girouxiin, joiden mukaan tämä tapa voisi toimia keinona tuoda oppimiseen mielekkyyttä. (Siljander, 2014, 132.)

Opettajan tulee myös suhtautua varauksella omaan valta-asemaansa ja sen käyttöön luokkatilanteissa. Saloviidan (2008, 90) mukaan toisinaan opettajan on vaikeaa luoda rajaa siihen, mihin kaikkeen luokassa pitäisi puuttua. Esimerkiksi, jos luokassa tapahtuu yhtä aikaa paljon pieniä häiriöitä, kuten kynän tahallista naputtamista, turhaa ääntelyä ja paperin repimistä, eivät nämä välttämättä erikseen aiheuttaisi ylitä kynnystä puuttua niihin, voi niiden yhdistelmä olla liikaa. Opettaja voi joutua tilanteeseen, jossa hän hyväksyy oppilailta yhä suurempia häiriöitä, mutta jossakin vaiheessa raja ylittyy, ja hän saattaa kieltää sinänsä varsin pienen asian. Opettaja voi myös päätyä liioittelemaan järjestysvaatimuksia ja vaatia oppilaita olemaan täysin liikkumatta ja hiljaa. Näin äärimmäisyyksiin viety järjestys on luonnotonta ja voi heikentää opettajan ja oppilaiden keskinäisiä välejä. (Saloviita, 2008, 90.)

Eväsoja ja Keskinen (2005, 31) taas painottavat, että kouluorganisaatiossa koululuokka luo sosiaalisen järjestelmän, jossa opettaja on johtaja ja oppilaat hänen alaisiaan. Tavoitteena on saada oppilaat oppimaan. Luokan johtajana opettajan tehtävä on päättää, miten oppilaita tulisi kontrolloida, jotta tavoitteet saavutettaisiin. Kontrollointi opettajan työssä on keskeistä. Opettaja kontrolloi toimintatavoitteiden saavuttamista, osallistumista koulutyöskentelyyn ja yhdessäoloon sekä toimintatapojen ja sääntöjen sisältöä. Eväsoja ja Keskinen viittaavat teoksessaan Määttä (1989), jonka mukaan luokan vuorovaikutussuhteisiin vaikuttaa paljon se, miten paljon opettaja antaa oppilaille vapautta vaikuttaa asioihin. (Eväsoja & Keskinen, 2005, 31.)

Blomberg (2008, 25) viittaa Lehtovaaraan ja Koskenniemeen (1974), joiden mukaan, jos opettaja johtaa luokkaa niin, että jokainen sen jäsenistä kokee kuuluvansa siihen sekä tiedostaa ja hyväksyy asemansa luokassa, muodostuu luokan ilmasto todennäköisesti myönteiseksi. Heidän mukaansa joustavasti toimivien opettajien oppilailla on myönteisemmät asenteet koulunkäyntiä kohtaan kuin niillä oppilailla, joiden opettajat toimivat kaavamaisesti ja jäykästi. Oppilaiden kehitykseen vaikuttaa työskentelytapa, johon he päivästä toiseen tottuvat. On tärkeää, että opetustyössä vaikutetaan oppilaiden persoonallisuuksiin kehittävällä tavalla. Opettajan tulee suhtautua oppilaisiin niin, että he tuntevat olevansa hyväksytyjä, vaikka eivät suoriutuisikaan täydellisesti. Johdonmukainen ja oikeudenmukainen kohtelu edistää oppimista sekä saa oppilaat tuntemaan olonsa turvalliseksi. (Blomberg, 2008, 25.)

Blombergin tavoin myös Horppu (1993, 182) tuo esiin ajatuksia oppilaiden tasavertaisesta kohtelusta. Horpun (1993, 182) tutkimuksen mukaan koulussa hyvin menestyvät ja positiivisen aseman omaavat oppilaat saavat muita useammin demokraattista kohtelua. Koska he eivät aiheuta epäsovua tai häiriötä, tarvetta julkiseen nuhteluun tai nöyryytykseen ei juuri ole. Näin ollen heidän arvokkuuttaan vaalitaan enemmän. Heitä myös valvotaan vähemmän ja heidän sisäisen kontrollinsa kehittymistä tuetaan. Opettaja antaa heille useammin luottamustehtäviä sekä mahdollisuuksia osallistua viihtyvyydestä ja säännöistä päättämiseen. Näin ollen he saavat tukea auktoriteettikäsitystensä kehittymiseen. Vastaavasti heikosti menestyvä ja huonommin käyttäytyvä oppilas saa useammin moitteita ja rangaistuksia. Jos opettajan on kaiken lisäksi vaikea pitää oppilaasta, hänen arvokkuuttaan ei välttämättä vaalita erityisen hyvin. Oppilaalle ei anneta vastuullisia tehtäviä sekä häiriötilanteet oppitunneilla johtavat useimmiten tiukkaan ulkoiseen kontrolliin. Jos opettajan negatiivinen suhtautuminen oppilaaseen on hyvin selvää, voi oppilaalla ymmärrettävästi olla vaikeuksia käsittää opettajaa hyväntekijänä, joka ajattelee oppilaan parasta. (Horppu, 1993, 182)

Salovaara ja Honkonen (2011, 50, 54) viittaavat Salovaaraan (2008), jonka mukaan oppilaat tarvitsevat täyspäiväistä aikuista, joka on kiinnostunut heistä, heidän asioistaan ja elämästään. Opettajan työssä avainasemassa on aito läsnäolo, taito kuunnella ja antaa tilaa nuorille. Opettajaa tarvitaan opastamaan, kannustamaan ja tukemaan. Hänen tehtävänsä on luoda oppilaille hyvät puitteet oppimiseen, jossa oppilaat voivat jatkaa eteenpäin epäonnistumisista huolimatta. Ympäristön pitää olla motivoiva ja kannustava. Salovaara ja Honkonen nostavat esille Laineen (2005) näkemyksen, jonka mukaan ystävyys-suhteet ovat lapsille ja nuorille koulussa äärimmäisen tärkeässä roolissa. Opettajan ei odoteta puuttuvan niihin, mutta opettaja

voi omalla toiminnallaan vaikuttaa siihen, millaiseksi koulu- tai luokkayhteisön sosiaalinen kanssakäyminen muodostuu. Opettaja voi myös edesauttaa välillisesti oppilaiden ystävyys- ja kaverisuhteiden syntymisessä. Opettaja voi esimerkiksi säädellä luokan ilmapiiriä niin, että oppilaat ottavat toiset huomioon ja mukaan kaveripiireihin. Hän voi myös opastaa ja ohjata oppilaita sosiaalisten taitojen, kuten ystävyys- ja kaverisuhteiden kanssa. (Salovaara & Honkonen, 2011, 50, 54.)

### **4.3 Mitä jos auktoriteetti puuttuu?**

Kirjavaisen (1997, 99) mukaan toisinaan käy niin, että henkilö on asetettu auktoriteetin asemaan, mutta todellisuudessa hänellä ei ole auktoriteettia. Näin voi käydä myös koulussa auktoriteettiasemaan asetetun opettajan kohdalla, jolla ei kuitenkaan oppilaiden silmissä ole auktoriteettia (Kirjavainen, 1997, 99). Salovaara ja Honkonen (2000, 51) viittaavat Kopakkalaan (2005), jonka mukaan, jos opettaja ei ota ryhmästä vetovastuuta, ottaa ryhmänvetäjän roolin joku tai jotkut oppilaista. Kopakkalan mukaan johtajuuden rikkoutuminen tai siirtäminen oppilaalle aiheuttaa väistämättä hankaluuksia (Salovaara & Honkonen, 2000, 51). Myös Vikainen (1984) muistuttaa, että opettajan auktoriteettiasema ei ole aina itsestään selvä. Eväsoja ja Keskinen (2005, 20) viittaavat Vikaiseen (1984), jonka mukaan opettajalta odotetaan virkansa puolesta auktoriteettia. Myös Vikainen muistuttaa, että aina odotukset eivät kohtaa todellisuuden kanssa ja opettajalta voi puuttua auktoriteetti. Hän toteaa, että jos opettaja auktoriteetin puuttumisesta huolimatta yrittää käyttää valtaa, syntyy opettajan ja oppilaiden välille konflikteja ja jännitystä. (Eväsoja & Keskinen, 2005, 20.)

Myös Eväsojan ja Keskinen (2005, 31-32) mukaan yleensä opettaja on luokan johdossa, mutta myös oppilaalla on mahdollisuus saada valta itselleen. Oppimista voivat haitata tai tukea oppilaiden käyttäytymisen tavoitteet. Vaikka oppilailla ei ole aseman suoma valtaa, voi heillä olla voimakas henkilökohtainen valta, jonka ihailu mahdollistaa. Tällaisessa tilanteessa vaikutusvaltaisella oppilaalla voi olla opettajaa enemmän valtaa muihin oppilaisiin. Jos opettaja saa vaikutusvaltaiset oppilaat tuntemaan, että he pystyvät vaikuttamaan luokassa, on luokan johtaminen helpompaa. Jos opettaja osaa myös jakaa päätöksentekoa, saa hän yleensä enemmän arvostusta oppilailta ja hän omaa vuorovaikutuksellista tahtoa ja voimaa. Demokraattinen päätöksenteko vaikuttaa myös positiivisen sosiaalisen ilmapiirin syntyyn. (Eväsoja & Keskinen, 2005, 31-32.)

Leppävuori (2015) haastatteli Laanilan yläkoulun entistä rehtoria Eero Nikua opettajan auktoriteettia koskevaan lehtijuttuunsa. Nikun mukaan pelottelulla ja tiukkuudella opettaja ei saa mitään hyvää aikaan, eikä auktoriteetti saa perustua niihin. Hänen mukaansa, jos opettajaa arvostetaan, kuritusta ei tarvita. Niku painottaa opettajan vastuuta olla aikuinen. Konfliktitilanteissa opettajan tulee olla vahva ja luottaa omaan aikuisuuteensa. Tärkeintä on, että opettaja ei alennu oppilaan tasolle. Niku kertoo, että pahimpia muistoja ovat ne, kun opettaja on kaikkien muiden oppilaiden kuullen sanonut, että oppilaasta ei tule mitään. Nikun mukaan tällaisissa tilanteissa peli on menetetty, jos opettajan ja oppilaan suhde päättyy tuollaiseen pisteeseen. (Leppävuori, 2015.)

Tirri ja Puolimatka (2000) toteuttivat tutkimuksen suomalaisten opettajien auktoriteettiasemasta. Tutkimuksen mukaan suomalaisilla opettajilla on puutteita deonttisessa auktoriteetissa. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajat eivät esimerkiksi kurinpidollisissa tilanteissa aina pysty toimimaan järkevästi ja saattavat käyttää moraalisesti arveluttavia ratkaisukeinoja tilanteen rauhoittamiseksi. Tirri ja Puolimatka nostavat tutkimuksessaan esiin erään tapauksen, jossa opettaja heitti luokassa häiriköineen oppilaan ulos luokasta väkivaltaisesti. Opettaja kommentoi tapausta jälkikäteen sanomalla, että tiesi tehneensä väärin, mutta tilanteessa mikään muu ei olisi auttanut. Tämän esimerkin kautta nähdään, miten opettaja käytti tilanteessa väärin deonttista auktoriteettiaan. Tässä tapauksessa opettajan johdonmukaisen auktoriteetin puute pakotti opettajan ratkaisemaan tilanteen väkivallalla, jotta tilanne saatiin hallintaan. (Tirri ja Puolimatka, 2000.)

Myös Uusikylä (2006, 109-112) käsittelee teoksessaan opettajan auktoriteetin puuttumista ja sen seurauksia esimerkin kautta. Eräessä tapauksessa opettajalta puuttui auktoriteetti kokonaan, jolloin luokan toimintaa kontrolloivat oppilaat. Jo pieni lapsi ymmärtää, jos opettaja ei ole pätevä eikä pysty hallitsemaan luokkaa. Toisinaan kuria yritetään ylläpitää jopa väkivallalla. Jos opettajan asenne oppilaisiin on negatiivinen, hän saattaa kurinpidollisina keinoina hyödyntää esimerkiksi pelottelua, uhkailua ja joukkorangaistuksia. Jotta tällaisiin keinoihin ei tarvitse turvautua, on oleellista, että opettaja suunnittelee opetuksensa hyvin. Tärkeää on motivoida oppilaita monipuolisilla työmuodoilla, kannustaa heitä sekä suhtautua heihin myönteisesti. Opetuksessa tulisi motivoimisen kannalta olla riittävästi haastavia uusia elementtejä. On tärkeää, että erilaisilta oppilailta ei vaadita samoja suorituksia. Opettajan

kuuluu puuttua häiriökäyttäytymiseen etukäteen, ennen kuin siitä muodostuu ongelma. (Uusikylä, 2006, 109-112.)

Jantusen ja Haapaniemen (2013, 115) mukaan jokainen opettaja kohtaa urallaan hankalia oppilaita. Opettaja saattaa leimata, ainakin omassa päässään, jonkun oppilaan toivottomaksi tapaukseksi. Tällöin oppilas alkaa helposti noudattamaan hänelle annettua roolia. Jotta tällaista tilannetta ei pääsisi syntymään, opettajan tulee pitää kaikista lujimmin juuri niistä oppilaista, joiden kohtaaminen on haastavaa. Keskeinen periaate on se, että teon saa tuomita, mutta henkilöä ei. Väärälle reitille joutuneen oppilaan voi ohjata takaisin ja opettajan tulee luottaa siihen, että kasvatettava voi oppia. (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 115.) Jos opettaja haluaa, että oppilaat kunnioittavat häntä, tulee opettajan vastavuoroisesti osoittaa kunnioituksensa oppilaita kohtaan sekä kuunnella heitä (Eväsoja & Keskinen, 2005, 35). Eväsoja ja Keskinen viittaavat teoksessaan Robertsoniin (1989), jonka mukaan, jotta auktoriteetin on mahdollista syntyä, täytyy opettajan asettaa auktoriteetille vaatimukset. Hänen mukaansa, jos opettaja on epävarma auktoriteetistaan, eikä opettaja tiedä mitä oppilailta tulisi vaatia, eivät oppilaat tiedä kuinka käyttäytyä. (Eväsoja & Keskinen, 2005, 35.)

Kaikissa edellä esitetyissä esimerkeissä painottuu opettajan rooli aikuisena. Oppilaat vaistoavat helposti, jos tilanne on otollinen valtapeleihin ja käyttävät usein tilanteen hyväkseen. Siksi onkin tärkeää, että opettaja pysyttelee roolissaan ja käyttäytyy aikuismaisesti, vaikka tilanne kuumenee. Tärkeää on panostaa kurinpitotilanteiden ennaltaehkäisyyn sekä perustella ja korostaa yhteisten sääntöjen roolia ja tärkeyttä. Opettajan tulee myös olla ymmärtäväinen oppilaita kohtaan. Oppilaat saattavat tahtomattaankin purkaa opettajaan negatiivisia tuntojaan. On huomioitavaa, että koulussa myös negatiivisten tunteiden näyttäminen on sallittua, mutta opettajan ei tule koskaan asettaa auktoriteettiasemaansa haavoittuaiseksi päästämällä irti kaikesta, minkä takana hän seisoo. Näillä asioilla tarkoitan tässä yhteydessä koulun sääntöjä, joihin myös opettajat ovat sitoutuneita. Siksi huutaminen tai pakkovallan käyttö konfliktitilanteissa ei koskaan voi toimia ratkaisuna, vaikka sillä työrauha saataisiinkin väliaikaisesti palautumaan nopeasti.

## 5 Johtopäätökset ja pohdinta

Tämän tutkielman tarkoitus oli syventyä tutkimaan opettajan auktoriteetin vaikutusta opettaja-oppilassuhteeseen. Lisäksi käsittelin tutkielmassani muun muassa auktoriteetin muodostumista, sen vaikutuksia sekä eri auktoriteettityyppejä. Teoreettisena viitekehystenä käytin artikkeleiden ja kirjallisten lähteiden lisäksi aiheeseen liittyviä väitöskirjoja, kuten Elina Harjusen väitöskirjaa opettajan pedagogisesta auktoriteetista. Halusin työssäni tuoda esiin niin ikään opettajien ja oppilaiden näkökulmaa auktoriteetista ja sen ihanteellisuudesta, joten käytin lähteinä myös Pro gradu -tutkielmien ja väitöskirjojen haastatteluosuuksien materiaalia.

Aiheeseen syventyessä huomasin, että aiheeseen liittyviä lähteitä löytyy runsaasti. Lähteiden paljoudesta riippumatta, koin aika ajoin vaikeutta löytää aiheesta uusia tutkimuksia ja teorioita. Useimmat tutkimukset nojaavat erityisesti auktoriteetin määrittelyssä varsin iäkkäisiin tutkimuksiin. Tästä syystä uusia tutkimuksia viime vuosilta oli hieman haastavaa löytää. Auktoriteettia myös määritellään eritavoin eri lähteistöissä, joten koin ajoittain haastavaksi löytää omaan tutkielmaani sopivan määrittystavan. Tästä syystä nostinkin esiin useita määrittelytapoja, joita tarkastelin ja vertailin.

Tutkielmassani lähdin liikkeelle auktoriteetin määrittelystä. Halusin tuoda esiin eron auktoriteetin ja vallan välillä, sekä autoritaarisen ja auktoritatiivisen auktoriteetin välillä. Tutkielmassa selvisi, että auktoriteetti ei ole vallan synonyymi, sillä auktoriteetti ei toimi pakottamalla vallan saavuttamiseksi. Auktoriteettia tarvitaan oikean ja väärän opettajana ja se on välttämätön osa yhteiskunnan toimivuutta. Autoritaarinen auktoriteetti käyttää valta-asemaansa väärin ja pyrkii kontrolloimaan kohdetta, kun taas auktoritatiivinen kasvattaja perustelee käskynsä, on rationaalinen ja lämmin. Usein auktoriteetin ajatellaan olevan järkähtämätön vallanpitäjä, joka pitää kuria ja järjestystä yllä ja jos häntä vastaan rikotaan, seuraa automaattisesti rangaistus. Tutkielmani perusteella on kuitenkin selvää, että auktoriteetti voi samaan aikaan olla lämmin ja hyväksyvä, mutta saada silti ihmiset kuuntelemaan häntä ja asetettuja sääntöjä. Nykyään oikeudenmukaisen auktoriteetin ajatellaan perustuvan auktoritatiivisuuteen ja auktoriteetti nähdään pikemminkin oikealle polulle ohjaajana, kuin vallankahvassa olevana johtajana.

Auktoriteetin oikeutusta kasvatuksessa perustellaan lapsen kyvyttömyydellä huolehtia itsestään. Jotta lapsesta kasvaa tasavertainen yhteiskunnan jäsen, hän tarvitsee elämäänsä

auktoriteetin, joka opastaa häntä moraaliseen oikean ja väärän tunnistamiseen. Tarkoitus on, että kasvatuksen avulla lapsi oppii täyttämään moraaliset ja yhteiskunnalliset velvollisuutensa. Auktoriteettia tarvitaan niin kauan, kunnes lapsi on valmis tekemään valintansa itsenäisesti. Pohtiessa kasvatuksen ja auktoriteetin yhteyttä, törmätään kuitenkin pedagogiseen paradoksiin eli pakon ja vapauden ristiriitaan. Auktoriteettisuhde lapsen ja aikuisen välillä ei koskaan ole tasavertainen. Onko siis oikein kasvattaa lapsesta pakolla vapaa? Kuitenkin kasvatuksen perimmäinen tarkoitusperä on hyvä, sillä sen tavoitteena on kasvattaa lapsi osaksi yhteiskuntaa.

Opettaja on asemansa vuoksi virallinen auktoriteetti, mutta varsinainen opettajan työ tehdään epävirallisen auktoriteetin turvin. On huomattava, että opettajan auktoriteetti perustuu pääosin opettajan persoonallisiin ominaisuuksiin ja taitoihin. Pelkästään virallinen auktoriteetti ei koskaan takaa onnistuneen auktoriteetin syntyvyyttä ja pysyvyyttä. Opettajan tulee ansaita auktoriteettiasemansa kunnioituksen kautta. Opettajan tulee kuunnella oppilaita ja panostaa luottamussuhteen luomiseen. Aidon ja lämpimän auktoriteettisuhteen rakentaminen on pitkälti opettajan vastuulla. Opettajalta vaaditaan siis taitoa voittaa oppilaiden kunnioitus puolelleen rakentamalla toimiva vuorovaikutussuhde oppilaisiin. Tutkielman perusteella näyttää myös siltä, että oppilaat kaipaavat opettajalta aitoutta ja taitoa kuunnella ja olla aidosti kiinnostunut oppilaiden asioista. Konfliktitilanteissa opettajan rooli aikuisena painottuu ja oppilaat toivovat hankalissakin tilanteissa opettajan käyttäytyvän järkevästi ja rationaalisesti.

Jotta opettajan auktoriteetti on onnistunut, täytyy hänen käyttää sen rakentamiseen vaivaa. Opettajan tunnetilat heijastuvat helposti oppilaisiin, joten on tärkeää, että opettaja ymmärtää olla purkamatta negatiivisia tunnetiloja oppilaisiin. Toisaalta tutkielmassa ilmeni myös, että oppilaat ymmärtävät, että toisinaan opettajallakin on huonoja päiviä. Opettajan odotetaan olevan jäykkä ja pitävän luokassa yllä järjestystä. Vaikka opettajan odotetaan toimivan johtajan roolissa luokassa, toivovat oppilaat häneltä myös huumorintajuista ja ymmärtäväistä asennetta. Jokaiseen pieneen rikkeeseen ei ole olennaista löytää syntipukkia, sillä ankaruus ei paranna oppilaiden käyttäytymistä. Liian ankara opettaja aiheuttaa oppilaissa ikäviä tunnereaktioita, jonka takia terve opettaja-oppilassuhde haavoittuu.

Yhteiskunnallinen keskustelu käsittelee usein opettajan auktoriteettia varsin negatiivisessa valossa. On totta, että opettajan auktoriteettiasema on vuosien saatossa muuttunut. Nykyään kouluissa suositaan opetuksessa lempeämpää lähestymistapaa, kuin muutama vuosikymmen sitten, jolloin esimerkiksi karttakepillä oppilaan sormille lyöminen ei ollut mitenkään tavaton

tapa rangaista oppilasta tai palauttaa kuri ja järjestys luokkaan. Nykyään ylhäältäpäin johtamista karsastetaan ja luokkaan pyritäänkin rakentamaan opettajien ja oppilaiden välille myönteinen tunnelma. Opettajan rooli ohjaajana ja suunnan näyttäjänä korostuu. Oppilaat kokevat myös oikeudekseen kyseenalaistaa opettajan päätöksiä. Auktoriteetin avulla opettaja luo luokkaan turvallisen ja luotettavan ilmapiirin.

Tutkielman perusteella voidaan sanoa, että opettajan auktoriteetilla on kokonaisvaltaisia vaikutuksia oppilaiden hyvinvointiin. Opettajan auktoriteetti vaikuttaa luokan ilmapiiriin ja koulussa viihtymiseen. Opettaja voi myös välillisesti vaikuttaa oppilaiden ystävyyssuhteiden muodostumiseen. Jos opettajalla ei ole auktoriteettia tai hän menettää auktoriteettiasemansa, ottaa vallan luokassa usein oppilas tai oppilaat. Tällaisissa tilanteissa opettaja saattaa turvautua arveluttaviin keinoihin palauttaakseen järjestyksen luokkaan. Olennaista on, että opettaja panostaa kurinpitotilanteiden ennaltaehkäisyyn ja asettaa oppilaille vaatimuksia siihen, kuinka heidän tulisi käyttäytyä. Päätöksenteon jakaminen ja oppilaiden osallistaminen luokan toimintaan vahvistaa myönteisen ilmapiirin syntymistä ja pysymistä.



## Lähteet

- Dunbar, A. M. & Taylor, B. W. (1982). Children's perceptions of elementary teachers as authority figures. *The Journal of Social Psychology*. Vol 118, 249-255.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Haettu 18.3.2020 osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20025/noviisio.pdf>
- Elliott J. G. (2009). The nature of teacher authority and teacher expertise. *Support for Learning*, 24(4), 197-203. doi:10.1111/j.1467-9604.2009.01429.x
- Eväsoja H. & Keskinen, S. (2005). *Opettaja auktoriteettina ja vallankäyttäjänä*. Teoksessa Keskinen, S. 2005 (toim.) *Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Harjunen, E. (2002). *Miten opettaja rakentaa pedagogisen identiteetin?* Turku: Painosalama Oy.
- Harjunen, E. (2009). How do teachers view their own pedagogical authority? *Teachers & Teaching*, 15(1), 109-129. doi:10.1080/13540600802661345
- Horppu, R. (1993). *Oppilaiden käsitykset opettajan auktoriteetista erilaisissa luokkailmastoissa*. Helsinki: Yliopistopaino
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. (2013). *Iloa kouluun*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kirjavainen, H. (1996). *Moraali, motivaatio ja yhteiskunta. Johdatus eräisiin motivaatioteoreettisiin sosiaalietiikan keskeisiin ongelmiin*. Pieksämäki: Kirjakas/ RT-paino.
- Kivipelto, H. (2016). *Opettajille voisi helposti opettaa auktoriteettia. Miksi sitä ei tehdä?* Haettu 18.3. 2020 osoitteesta <https://www.hs.fi/tiede/art-2000004891834.html>

- Lauretsalo, J. (2018). *"Mun täytyy olla se ammattilainen, joka löytää siit lapsesta hyvän"* – *Pedagoginen rakkaus osana opettajan työn tarkoitusta*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. Haettu 2.4.2020 osoitteesta [https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/145606/Lauretsalo\\_Jani\\_Progradu.pdf?sequence=1](https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/145606/Lauretsalo_Jani_Progradu.pdf?sequence=1)
- Leppävuori, A. (2015). *"Sinusta ei tule mitään"* – *opettajan auktoriteetti ei saa perustua uhkailulle*. Haettu 18.3.2020 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-7958961>
- Noponen, N. (2007). *Auktoriteetti ja kasvatus*. Julkaisussa *Tiede & edistys* 32 (2007):2,6. Haettu 20.3.2020 osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/t/0356-3677/32/2/auktorit.pdf>
- Nuutinen, P. (2001). *Opettajat vallassa ja vallan alla*. Haettu 28.10.2019 osoitteesta <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/kipinat/PirjoN.htm>
- Macleod, G., MacAllister, J., & Pirrie, A. (2012). Towards a broader understanding of authority in student–teacher relationships. *Oxford Review of Education*, 38(4), 493-508. doi:10.1080/03054985.2012.716006
- Pace, J.L., & Hemmings, A. (2007). Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology and Research. *Review of Educational Research*, 77(1), 4-27. Haettu 21.3.2020 osoitteesta <https://search.proquest.com/docview/214123822?accountid=13031>
- Pasanen, R. & Romppainen, T. (2014). *"Aikalailla hyvä opettaja, tai ei ainakkaa huono"* *Oppilaiden käsityksiä hyvästä opettajuudesta*. Pro gradu- tutkielma. Oulun yliopisto. Haettu 20.3.2020 osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201405161418.pdf>
- Raatikainen, E. (2011). *Luottamus koulussa. Tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa*. Helsingin yliopisto. Haettu 29.3.2020 osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/24546/luottamu.pdf?sequence=1>
- Salovaara, R., & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Saloviita, T. (2000). *Työrauha luokkaan - Löydä omat toimintamallisi*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*. (Adobe Digital Editions -versio). Tampere: Vastapaino.
- Tirri, K., & Puolimatka, T. (2000). Teacher Authority in Schools: a case study from Finland. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 157-165. doi:10.1080/02607470050127072
- Uusikylä, K. (2006). *Hyvä, paha opettaja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Vikainen, I. (1984). *Pedagoginen auktoriteetti*. Julkaisusarja B:13. Selosteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turku.
- Viskari, S. (2003). *Pedagogisen rakkauden mahdollisuus*. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä S. & Viskari S. (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino.