

PEDAGOGINEN AUKTORITEETTI JA PEDAGOGINEN RAKKAUS – YHDESSÄ VAI
VASTAKKAIN?

Kaarina Määttä

Kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto, Suomi

Satu Uusiautti

Kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto, Suomi

Kirjoittajat

Kaarina Määttä, Kasvatuspsykologian professori, Lapin yliopisto, Rovaniemi, Finland. Osoite:
P.O.Box 122, University of Lapland, 96101 Rovaniemi, Finland, tel. +358 400 696 480, email.
Kaarina.Maatta@ulapland.fi

Satu Uusiautti, Ed.D., Tutkijatohtori, Lapin yliopisto, Rovaniemi, Finland. Osoite: Lepolantie 29,
01830 Lepsämä, Finland (Touko-Syys)/ 2403 SE 8th Avenue, Cape Coral, 33990, FL, USA (Loka-
Huhti), tel. +358 50 355 1280 / +1 239 789 5562, email. satu@uusiautti.fi

Abstrakti

Nykypäivän koululaitoksessa ydinkysymyksiä ovat millainen on hyvä opettaja ja miten kouluttaa hyviä opettajia. Eri aikakaudet, teorit, ideologiat ja ihmiskäsitykset painottavat omalla tavallaan sitä, millainen henkilö voi parhaiten toimia opettajana. Tässä artikkelissa lähtökohtainen ajatus on, että pedagoginen rakkaus ja pedagoginen auktoriteetti ovat keskeinen osa opettajuutta. Artikkelissa tuodaan esiin, miten vahva yhteys pedagogisella rakkaudella ja pedagogisella auktoriteetilla on oppimisen ilmapiiriin. Tuloksena esitetään opettajan työn kompleksisuutta havainnollistava nelikenttä, joka tarkastelee oppimisilmapiiriä pedagogisen rakkauden ja pedagogisen auktoriteetin valossa ja jonka keskiössä on pedagoginen tahdikkuus. Lopuksi pohditaan hyvää opettajuutta ja mistä se rakentuu esitettyjen tulosten valossa. Hyvä opetus edellyttää elävää vuorovaikutusta ja kykyä asettua vuorovaikutussuhteeseen oppilaiden, opettajatovereiden ja tänä päivänä myös yhä enemmän koululaitosta ympäröivän laajemman toimintaympäristön ja elinkeinoelämän kanssa.

Avainsanat: pedagoginen rakkaus; pedagoginen auktoriteetti; opettajuus; pedagoginen tahdikkuus

Johdanto

Koulu-aika ei unohdu koskaan, ja jälkikäteen koulusta muistetaan parhaiten elämykselliset opetustilanteet, poikkeavat olosuhteet ja persoonalliset tai kummalliset opettajat. Ikävät muistot, kuten julkinen nöyryyttäminen muiden edessä, iva ja pelon aiheuttaminen jättävät opettajista elinikäisiä ahdistavia jälkiä (Lahelma, 2002; Johnson, 1994; Walls, Sperling, & Weber, 2001). Toisaalta opettajan kannustava palaute voi olla oppilaan elämässä jopa merkityksellinen käännekohta koko tulevaisuutta ajatellen. Hyvät opettajat ovat tietoisia siitä, kuinka oppilaiden emotionaalinen hyvinvointi on yhteydessä oppimistuloksiin ja akateemiseen menestykseen. (Huebner, Gilman, Reschly, & Hall, 2009, s. 565). Uusikylä kertoo suomalaisia koulumuistoja koskevassa tutkimuksessaan (2006, ss. 74-75) erään opettajalta saadun ikimuistoksen kommentin: ”Älä anna periksi. Minä uskon sinuun”. (ks. myös Prieto 1992.)

Opettajan toimintaan vaikuttavat hänen koulutuksensa, persoonansa, uravaiheet ja ammatillinen kehityksensä sekä toki myös oppimis- ja ihmiskäsityksensä. Hattin (2005, s. 671) mukaan pedagogiikka alkuperäiseltä merkitykseltään tarkoittaa aikuisen relationaalista ja intentionaalista vastuuta lapsesta. Lapsen haavoittuvuus edellyttää kasvattajalta rakastavaa suhtautumista, joka kohdistuu paitsi oppilaan fyysiseen turvallisuuteen myös hänen sosiaaliseen, emotionaaliseen ja kasvatukselliseen hyvinvointiinsa.

Pedagoginen rakkaus ja pedagoginen auktoriteetti ovatkin opettajuuden keskeisiä käsitteitä – epäselvyydestään ja ristiriitaisuudestaan huolimatta. Haluamme tässä artikkelissa tuoda esiin, miten vahva yhteys pedagogisella rakkaudella ja pedagogisella auktoriteetilla on oppimisen ilmapiiriin. Näillä opettajan pedagogisilla ominaisuuksilla on myös kauaskantoiset seuraukset, kuten edellä mainitut tutkimustulokset esimerkkeinä osoittavat.

Jotta voimme selvittää sitä, miten pedagoginen rakkaus ja pedagoginen auktoriteetti ovat yhteydessä oppimisen ilmapiiriin, meidän on ensin selvitettävä, mitä ovat pedagoginen rakkaus ja pedagoginen auktoriteetti. Miten ne liittyvät toisiinsa vai liittyvätkö? Miten oppimisen ilmapiiriä voidaan kuvailla? Tarkastelemme siis tässä artikkelissa ensiksi näiden vaikeiden käsitteiden olemusta opetustyössä ja luomme sitten koontia siitä, miten opettajan pedagoginen rakkaus ja hänen tapansa ylläpitää auktoriteettia heijastuvat oppimisilmapiiriin. Tavoittemme on tukea opettajan kehittymistä professionaalisesti hyväksi opettajaksi.

Oppimisilmapiiri

Oppimisilmapiiri syntyy opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksesta. Tämän vuorovaikutuksen sisältöä, luonnetta ja merkitystä on tutkittu runsaasti ja eri näkökulmista. 1960-luvulta alkaen vuorovaikutusta tutkittiin prosessi-produktitutkimuksena (mm. Bales, 1970; Flanders, 1970; Good, 1996; Koskenniemi, Karma, & Martikainen, 1974; Uljens, 1997). Ajateltiin, että kun opetustapahtumia eritellään hyvin yksityiskohtaisesti, yksittäisen puheenvuoron tarkkuudella, voidaan vähitellen luoda kuva siitä, mitä on tehokas ja tuloksellinen vuorovaikutus (Pitkäniemi, 1997). Sitten havaittiin, että opetustapahtuman vuorovaikutusta ei voi tutkia ottamalla tarkastelun kohteeksi pelkästään opetuksessa ilmeneviä yksittäisiä, irrallisia ”vuorovaikutussiirtoja” (Bellack, 1968), puheenvuoroja, joista laskettiin määrällinen sisältö ja useus.

Vuonna 1968 ilmestyneet Jacksonin ”*Life in classrooms*” ja Rosenthalin ja Jacobsonin ”*Pygmalion in the classroom*” toivat uudella tavalla esille koulun arkipäivän, opettajan roolin ja koululuokan ilmapiiriin. Usein ne odotukset, joita opettaja asettaa oppilaaseen, toteutuvat ja oppilaasta tulee sellainen kuin opettaja luulee hänen olevan. (Uusikylä & Atjonen, 2005.)

Sittemmin tutkimus opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksesta sekä sen yhteydestä oppimistuloksiin on lisääntynyt huikasti. Wallberg (1986) laati satojen tutkimusten koosteen, jossa tuli ilmi, että myönteisessä oppimisilmapiirissä selkeä, innokas, oppilaita yksilöllisesti ohjaava opettaja saa hyviä tuloksia, kunhan oppilaiden kotitausta ja motivaatio ovat hyvät. Sekava opetus,

oppilaiden klikkiytyminen ja huono opetusilmasto johtavat huonoihin oppimistuloksiin. Vaikka näiden tutkimusten luotettavuutta ja yleistettävyyttä voidaan arvioida kriittisesti – ei esimerkiksi ole aina selvää se, miten opetusilmastoa on tutkittu – antavat ne kuitenkin yleissuuntaa hyvästä opetuksesta ja oppimisilmapiiristä. Niin ikään vuorovaikutuskategorioita ja -analyysseja on tehty runsaasti (Bales, 1970; Flanders, 1970; Bellack, 1968; Mitzel, 1982; Uljens, 1997).

Tarkasteltaessa opetus-oppimisprosessin vuorovaikutusta yleisempien vuorovaikutusteorioiden valossa, voidaan todeta, että jo varhaisimmat näkemykset korostavat, kuinka ihmisen vuorovaikutus toisten kanssa on avoimesti ja tietoisesti suhteutettu toisen ihmisen läsnäoloon. Vuorovaikutus on sosiaalisen sopeutumisen ja sosiaalisten roolien kannalta keskeistä käyttäytymistä (Leary, 1957). Ihminen on ainutlaatuinen sosiaalinen olento, joka kasvaa ja kehittyy yhteydessä muihin ihmisiin. Oppilas on jäsenenä perheessä, ikätoveriryhmässä, koulussa ja vapaa-ajan erilaisissa sosiaalisissa ryhmittämissä. Näissä tilanteissa ihminen oppii tietyt sosiaaliset mallit, jossa vuorovaikutukseen liittyvää informaatiota havainnoidaan, tulkitaan ja luodaan sekä tehdään käyttäytymistä koskevia valintoja ja strategioita (Crick & Dodge, 1994; Greene & Burleson, 2003).

Learyn (1957) mukaan vuorovaikutus on sosiaalista ja emotionaalista toimintaa, jossa ihminen pyrkii välttämään ahdistusta ja rakentamaan sekä ylläpitämään hyvää itsetuntoa. Hän päätyi muodostamaan kaksi vuorovaikutuksen peruskategoriaa: dominoivuus-alistuvuus (*dominance-submission*) ja vihamielisyys-kiintymys (*hostility-affection*). Myös Bales (1970) piti tätä kaksisuuntaista vuorovaikutuskategorisointia onnistuneena. Triandis (1977) puolestaan käytti lähes vastaavista ulottuvuuksista nimityksiä hallitseminen-alistuminen ja läheisyys-muodollisuus (ks. Kauppila, 2006).

Aiempiä luokitteluja ovat Sigmund Freudin (1947) malli, jossa erityisesti ulottuvuus rakkaus-viha on keskeinen. Toinen vastinpari on voima-heikkous. (ks. Kauppila 2006.) Stagner (1937) loi oman kaksidimensionaalisen luokituksen: lähestyminen – vetäytyminen (*approach – withdrawal*) ja monien muiden teorioiden myötä Parsons (1937) totesi, että pyrkiessään pitämään yllä tasapainoa ihmisen käyttäytymisessä voidaan havaita neljä käyttäytymislukkaa: aggressiivinen, vetäytyvä, pakonomainen eli kompulsiivinen toiminta sekä hyväksyvä.

Opettajan Pedagoginen Rakkaus

Rakkaudella on monia määritelmiä ja myös monet kasvot (ks. Määttä & Uusiautti, 2011). Romanttisen rakkauden (Beck-Gernsheim & Beck, 1995; Fenchel, 2005; Hatfield, 1988; Hegi & Bergner, 2010; Määttä, 2005; Määttä, 2006; Person, 2007; Sternberg, 1998) lisäksi on olemassa ystävyyttä (Alberoni, 1987; Fehr, 1996; Hartup, 1995), lähimmäisenrakkautta (Eriksson, 1989; Janako, 1993; Paldanius & Määttä, 2011), äidin- ja isän- sekä isänmaanrakkautta (Määttä, 2006) sekä pedagogista rakkautta (Haavio, 1948; Skinnari, 2004). Näillä rakkauden eri muodoilla on paljon yhteistä ja ne kaikki kytkeytyvät myös hyvään opetustyöhön: rakkautta ei voi sivuuttaa tarkasteltaessa hyvää opettajuutta.

Hyvän opettajuuden luonnehdinnassa ydinpainotuksena on vuosikymmenien ajan pidetty pedagogista rakkautta, vaikkakin hyvän opettajan luonnehdinnat ovat aina sisältäneet erilaisia piirteitä. Pedagogisesta rakkaudesta ovat Suomessa kirjoittaneet Uno Cygnaeus jo 1860-luvulla ja sittemmin sata vuotta myöhemmin Martti Haavio (1948) sekä Urpo Harva (1955). Haavion mukaan (1948) kasvatus- ja opetustyö, jossa pyritään persoonallisuuden esille tulemiseen, ei voi onnistua ilman rakastavaa asennetta. Haavio (1948) näkee opettajan työn kahtena velvoitteena: toisaalta kiintymyksenä oppijoihin sekä toisaalta velvollisuudentuntona elämänarvojen säilyttämiseksi. Pedagoginen rakkaus saa sisältönsä yksittäisen oppijan ainutlaatuisesta olemuksesta ja pyrkii houkuttelemaan sitä esiin aina täydemmin ja monipuolisemmin. Hyvä kasvattaja ei tyydy seuraamaan sivusta, jos oppija tekee arvottomia valintoja tai laiminlyö mahdollisuuksiaan kasvaa ja kehittyä. Sen sijaan rakastava opettaja tähtää oppilaan hyvinvointiin: Seligmanin (2002) mukaan

ymmärtääksemme hyvinvointia, meidän täytyy myös ymmärtää persoonallisia hyveitä ja vahvuuksia. Pedagoginen rakkaus hyvän opettajuuden toimintatapana merkitsee jatkuvaa luottamusta oppilaiden oppimiseen, heidän usein piilevinäkin uinuviin taitoihinsa ja mahdollisuuksiinsa. Hyvä opettaja auttaa oppilasta näkemään oman kehittymisensä ulottuvuudet.

Kun opettaja hyväksyy kaikki lapset heidän luonteenpiirteistään huolimatta, hänestä tulee todellinen kasvattaja ja siten kasvattajan pedagogisesta rakkaudesta tulee pedagogisen suhteen kasvun edellytys (van Manen, 1991, s. 66). van Manen (1991, s. 65) jopa kysyy: *“Is it possible to act as a real teacher if one is not oriented to children with loving care, trustful hope, and responsibility?”* Harjusen (2004) mukaan taas opettaminen ja rakastaminen ovat tahdon-asioita: Tahdonko olla opettaja? Tahdonko kohdata opiskelijat aidosti ja uskoa ja luottaa heihin aina uudelleen? Vilpitön myönteinen vastaus tuo opettajan työhön mukaan rakkauden.

Saevi ja Eilifsen (2008, s. 11) toteavat, että pedagogiikka itsessään on eettistä ja tarkoittaa lapseen kohdistuvaa huomaavaisuutta. Tämän johdosta opettajan ja oppilaan välille muodostuu erityinen pedagoginen suhde. Välittämisen ja huolehtimisen etiikka siten koskee myös opettamista (Gilligan, 1982; Noddings, 1988; Burns & Rathbone, 2010). Opettajan eettinen välittäminen tarkoittaa aitoa välittämistä, halua ymmärtää ja panostaa oppilaiden suojelemiseen, tukemiseen ja kehitykseen. Opettajan rakkaus oppilasta kohtaan ilmentää jatkuvaa luottamusta siihen, että oppilaassa on enemmän kuin mitä päällepäin näkyy – toisin sanoen, toivoa hyvää muille heidän itsensä vuokseen (ks. myös Aristoteles, 1981). Pedagoginen rakkaus on siten oppilaan rakastamista kokonaisvaltaisesti, odottamatta siitä itselle mitään palkkioita tai vastapalveluja (ks. myös Skinnari, 2004).

Opettajan Pedagoginen Auktoriteetti

Mitä tarkoittaa auktoriteetti? Termi auktoriteetti on johdettu latinan kielen sanasta *auctoritas* (Vikainen, 1984, s. 3), jolle voidaan antaa muiden muassa seuraavia merkityksiä: valta, arvovalta, arvo, vaikutusvalta, arvonanto tai esikuva. Tutkimuksia auktoriteetin osatekijöistä on tehty runsaasti (esim. Pace & Hemmings, 2007). Useat teoreetikot näkevät auktoriteetin perustuvan valtaan. Weberin (1964) mielestä auktoriteettiasemassa oleva henkilö on oikeutettu käyttämään valtaa. Vallan legitiimiys on joko rationaalinen, traditionaalinen tai karismaattinen.

Weberin (1964) mukaan rationaalinen legitimitiitti perustuu annettujen lakien ja normien mukaisten käskyjen ja määräysten antamiseen. Traditionaalisen legitimitiitin perustana ovat vallitsevat perinteet ja niiden myötä määräytyvä auktoriteetti. Karismaattinen legitimitiitti puolestaan nojaa vallankäyttäjän loukkaamattomuuteen, sankaruuteen, esikuvallisuuteen tai asiantuntemukseen. Weber (1964, s. 329) korostaa, ettei kyseinen jako ole kovin selkeä ja legitimitiittien lajit ovat usein päällekkäisiä.

Myös Wrong (1980) ymmärtää auktoriteetin vallan muotona. Vallan lähteitä ovat pakko, palkitseminen, legitimitiitti, pätevyys tai persoonallisuus. Pakkoon perustuva auktoriteetti edellyttää, että pakottamisen, uhkailun ja alistamisen kohteena oleva henkilö on vakuuttunut ja tietoinen pakottajan asemassa olevan henkilön vallasta. Palkitseva auktoriteetti puolestaan perustuu palkkioihin, joita tarjotaan vallan alaisina oleville. Palkkiot voivat olla joko aineellisia tai henkisiä, sisältäen hyväksyntää, kiitosta ja arvostusta. Legitiimi auktoriteetti vastaa Weberin rationaalista legitimitiittiä. Pätevyyteen perustuva auktoriteetti nojaa asiantuntemukseen, erityisiin tietoihin ja taitoihin, ja persoonallinen tai henkilökohtainen auktoriteetti syntyy vallanpitäjän henkilökohtaisista ominaisuuksista.

Niin ikään mm. Hersey ja Blanchard (1988, ss. 195-197) näkevät vallan kontrolli- ja pakottamistapana: ”A:lla on valtaa B:hen siinä määrin, että A voi saada B:n tekemään jotakin, jota B ei muutoin tekisi.”

Spadyn ja Mitchellin (1979) teoria lienee ensimmäisiä yrityksiä määrittää auktoriteetti vallasta erotettuna. He erottavat neljä erilaista auktoriteetti- ja vallankäyttötapaa, joita voidaan

kuvailla erikseen sekä arvonkantajan että arvonantajan osalta. Nämä neljä tapaa ovat traditio, karisma, asiantuntemus ja laillisuus. Ne saavat erilaisen sisällön riippuen siitä, perustuvatko ne vallan käyttöön vai valtakeinoista vapaaseen auktoriteettiin.

Vallasta on olemassa lukusia määritelmiä, mutta niistä useimmat liittyvät sosiaalisiin suhteisiin ja yleisen järjestyksen ylläpitoon. Nuutinen (1994, ss. 22-23) katsoo ihmisen käyttävän valtaa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa hallitakseen elämää ja saavuttaakseen päämääränsä. Ihmisten on kohdistettava toisiinsa pakkoa, valvontaa, säätelyä ja hallintaa.

Valta on myös valintojen tekemistä, jolloin erilaisista vaihtoehtoista valitaan tavoitteisiin sopivin. Tällöin valta on vaikuttamista asioiden etenemiseen ja mahdollisuus ohjata toisten ihmisten toimintaa (Pikkarainen, 1994). Valta ja vallankäyttö ovat tietoista, kontrolloitua ja päämääräsuuntautunutta vaikuttamista (Wrong, 1980, s. 24).

Kaiken kaikkiaan auktoriteetti merkitsee vaikuttamista, ja se saa erilaisen luonteen riippuen siitä, perustuuko vaikuttaminen paktoon (Wrong, 1980) vai yhteiseen ymmärrykseen (Puolimatka, 1997, s. 250). Auktoriteetti voidaan ymmärtää auktoriteetin vaikutuskeinoksi, joka eroaa pakottamisesta ja suostuttelusta: Puolimatka (1997, s. 250) kutsuu tällaista vaikuttamistapaa oikeutetuksi auktoriteetiksi.

Miten Pedagoginen Auktoriteetti ja Pedagoginen Rakkaus Muotoutuvat Opettajan Työssä?

Auktoriteettiin viitataan usein pedagogisessa tarkastelussa ja sitä on myös tutkittu paljon (esim. Delpit, 1988; Pace & Hemmings, 2007; Deutsch & Jones, 2011;). Silti se on ymmärretty kasvatuksessa ja opetuksessa ristiriitaisellakin tavalla (esim. Applebaum, 1999; Seidl & Friend, 2002; Langford, 2010) riippuen siitä, miten se määritellään ja millaisia merkityksiä sille halutaan antaa (esim. Shalem, 1999). Kun nykyään vaaditaan palauttamaan opettajille auktoriteetti, on oikeutettua kysyä, minkälaisen auktoriteetin palauttamisesta oikeastaan puhutaan (ks. esim. Nuutinen, 2007).

Auktoriteetti-sana voi herättää kielteisiä mielikuvia opettajasta kurinpitäjänä, jolloin auktoriteetti voidaan nähdä autoritaarisuutena (Harjunen, 2002). Autoritaarinen kasvattaja mielletään lapsen käyttäytymisen ja asenteiden tiukkana valvojana (Baumrind, 1966), joka edellyttää lapsen tahdon mukautumista kasvattajan tahtoon ja lapsen rankaisemista tottelemattomuudesta. Tällöin kasvatustyötä ohjaa opettajan valta-asema, ei vuorovaikutuksellisuus tai päätösten perustelu (Harjunen, 2002).

Pedagogisessa rakkaudessa ja auktoriteetissa olennaista on kasvattajan luottamus kasvatettavan sivistyskykyisyyteen ja itsemääräytyvyyteen, toteaa Siljander (2002, ss. 78-79). Opettajan ja oppilaan välillä vallitsee vuorovaikutussuhde, jossa toteutuu kasvatettavan yksilöllinen sivistysprosessi, kulttuurin uusintaminen eli tradition jatkuminen sekä kulttuurin uudistuminen, johon sisältyy ajatus paremmasta tulevaisuudesta ja elämänmuodosta. Opettajan ja oppilaan välinen suhde on kuitenkin epäsymmetrinen, koska opettajalla on jotain, jota oppilaalla ei vielä ole. Haren (1993) mukaan opettajan ei tarvitse ajatella, että oppilas olisi täysin tasavertainen hänen kanssaan, mutta opettajan täytyy ajatella oppilas potentiaalisesti tasavertaiseksi. Oppimissuhteen tavoitteena onkin saada kasvatettava kehittymään itsenäiseksi ja omasta toiminnastaan vastuussa olevaksi autonomiseksi yksilöksi. Kasvava ei kuitenkaan etene tähän tavoitteeseen yksin, vaan hän tarvitsee kasvattajan apua ja ohjaamista. Tämä tuo pedagogiseen suhteeseen jännitettä. Kyseessä on pedagoginen paradoksi, jonka Kant aikoinaan puki kysymyksen muotoon: ”Kuinka edistää vapautta pakolla?” (Pikkarainen, 1994).

Jännitteet Opettajan ja Oppilaan Suhteessa. Opettajan ja oppilaan suhdetta voidaan kuvata jännitteiden avulla. Jännitteitä voi kehittyä, kun oppilas pyrkii aktiivisesti sopeutumaan kulloiseenkin oppimistilanteeseen ja sen vaatimukseen. Oppimisympäristöt voivat olla joko rakentavia eli positiivisia tai tuhoisia ei negatiivisia (Lindblom-Ylänne, 1999; Lindblom-Ylänne &

Lonka, 1999; Vermunt & Verloop, 1999). Rakentavat jännitteet viittaavat tilanteeseen, jossa kasvatettava joutuu kehittämään uusia taitoja ja toimintatapoja sopeutuakseen oppimisympäristöön. Opettaja voi vaatia opiskelijalta uudenlaista aktiivisuutta ja uusien opiskelutaitojen hankkimista, jotta hän selviäisi. Tällöin opettajan toiminta patistaa oppilasta kehittämään taitojaan, ja kyse on rakentavasta jännitteestä.

Tuhoisat jännitteet viittaavat tilanteeseen, jossa oppimisympäristö ja opettaja estävät oppilasta käyttämästä jo kehittämiään taitoja ja valmiuksia. Sopeutuakseen oppilas joutuu taantumaan. Esimerkiksi yhteistoiminnallisesta ryhmätyöskentelyssä onnistunut oppilas joutuukin tekemään työtään ilman vuorovaikutusta muiden kanssa kokien oppimismahdollisuutensa kaventuvan.

Jos oppimisympäristö ja opettajan vaatimukset vastaisivat täysin oppilaan toiveita, olisiko silloin tavoitettu ihanteellinen oppimisympäristö. Jännitteitä ei ole. Vermunt ja Verloop (1999) toteavat kuitenkin, että jännitteetön ympäristö ei ole oppimisen kannalta ihanne, koska se ei haasta oppilasta riittävästi kehittymään. Suotavinta olisi, että oppijan ja hänen oppimisympäristönsä välillä vallitsisi jatkuvasti positiivinen, rakentava jännite.

Opettajan (pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin) kannalta jännitteiden syntyminen on haaste, koska jokainen oppija on yksilöllinen ja reagoi oppimisympäristön vaatimuksiin omalla tavallaan. Opetustilanteessa sekä opettajan ja oppilasryhmän kohtaamisessa on aina samanaikaisesti sekä tuhoavia että rakentavia jännitteitä. Millä tavalla tahansa opettaja toimiikin, oppimisympäristö ei voi koskaan olla kaikille oppilaille samanaikaisesti yhtä myönteinen.

Onko opettajalla pedagogisen rakkauden nimissä oikeus vaatia tai pakottaa oppilas käyttämään kykyjään ja nostamaan tavoitetasoaan sen vuoksi, että opettaja pitää tätä toimintaa oppilaan edun mukaisena? Jos oppilas ei innostu eikä onnistu, rakastava opettaja ei lannistu – mutta mihin rajaan saakka? Kyse on vallasta ja opettajan auktoriteettiasemasta.

Siitä, miten eri tavalla oppilaat kokevat auktoriteetin, on tehty niinikään runsaasti tutkimuksia (Nihart et al 2005; Krause 1975; Levy 2001). Oppilaat muodostavat oman auktoriteettiuskonsa ja asettavat rajat auktoriteetin kunnioitukselle (Yariv 2009). Raelin (2006) ja Burbules (1995) kirjoittavat siitä, kuinka opettajan auktoriteetti merkitsee parhaimmillaan karismaa, joka tuo oppimiseen innostetta ja iloa. On myös todettu auktoriteettiuskon vähenevän iän myötä (Murray & Thompson 1985; Heaven & Furnham 1991).

Opettajan pedagoginen rakkaus ja auktoriteetti hakevat muotoaan tasapainoillen muun muassa edellä kuvattujen jännitteiden ja karisman pauloissa. Etsiminen ja onnistuneen aseman saaminen ei ole aina helppoa. Tämä on saanut eräät tutkijat puhumaan pedagogiikasta mysteerinä (Cooper 2002). Tällöin mysteerinä on pidetty juuri auktoriteettia ja rakkautta. Peters (1973, 13) toteaa: “Authority is a word that has an aura about it, a mystique” ja Weil (2005, 297): “What we think, do and say is limited and is a mixture of good and evil. I have to know this with all my heart and not love them the less”.

Vaikka tarkastelemamme käsitteet – pedagoginen rakkaus ja pedagoginen auktoriteetti – ovatkin vaativia ja herkkiä, ne voivat yhdessä myös luoda keskeisen kimmokkeen ja uuden sytykkeen tämän päivän opetukselle. Eivätkä ne menetä tehoaan, vaikka ne otettaisiin konkreettisen tarkastelun kohteeksi pyrkimyksensä saada ne ymmärrettävämmiksi.

Luonnehdintoja Opettajan Pedagogisesta Auktoriteetista. Kasvattaja voi olla auktoritatiivinen, joka tarkoittaa arvonantoa herättävää ominaisuutta (Vikainen 1984, s. 3). Tällöin oppilaalle annetaan selkeät säännöt, joista keskustellaan ja jotka perustellaan. Ne merkitsevät lapselle myös turvaa ja suojaa sekä ottavat huomioon lapsen tarpeet. Valta ja valtasuhteet kietoutuvat siis monin eri säikein niin pedagogiseen rakkauteen kuin pedagogiseen auktoriteettiin. Van Manen (1991, ss. 69-70) painottaa, kuinka aikuisen mahdollisuus vaikuttaa kasvatettavaan on aitoa silloin, kun auktoriteetti ei nojaa valtaan, vaan rakkauteen ja kiintymykseen. Tällöin pedagogin käyttäytymistä ohjaa kasvatettavan sisäistynyt hyväksyminen sekä luottamus.

Pedagogisessa suhteessa opettajan valtaa voi tarkastella kahtena erilaisena muotona (Hersey & Blanchard, 1990) riippuen siitä, mistä suunnasta valta ansaitaan. Se voidaan saada ylhäältä päin muotoutuvana asemavaltana. Pedagogista työtä ohjaavat monet ylemmiltä viranomaisilta tulevat säännökset ja menettelytavat, viran myötä tuleva valta. Alhaalta päin ansaittu valta on henkilökohtaista valtaa, joka ansaitaan oppilailta ja niiltä, joihin ollaan vaikuttamassa.

Opettajan pedagogisen auktoriteetin muodostumiseen vaikuttaa opetettava sisältö. Opettaja edustaa sitä, mitä hän itse opettaa. Hän on osa opettamaansa ainetta. Esimerkiksi käsityön opettaja ei ole vain joku, joka sattuu opettamaan käsityötä vaan oikea käsityön opettaja elää käsityötä (Hast, 2011; vrt. liikunta Kunnari, 2011). Hänellä on myös vankka käsityön oppiaineen hallinta sen lisäksi, että hän välittää käsityötä omalla persoonallisella tavallaan (ks. myös Van Manen, 1991, ss. 76-77).

Dunbar ja Taylor (1982) katsovat opettajan auktoriteetin muodostuvan virallisesta ja epävirallisesta auktoriteetista. Samaa luokittelua päätyivät myös Eväsoja ja Keskinen (2005). Opettajan virallinen auktoriteetti syntyy koulutuksen, koululakien ja -asetusten sekä koulun omien linjauksien kautta. Epävirallinen auktoriteetti ansaitaan oppilailta ja se perustuu opettajan persoonallisiin piirteisiin, luonteeseen sekä kykyihin. Tämän henkilökohtaisen auktoriteetin muodostumiseen vaikuttavat opettajan johtamistaidot, persoonallisuus, käyttäytyminen, kyvykkyys sekä opettajan ja oppilaan välillä vallitseva vuorovaikutus (ks. myös Price & Osborne, 2000).

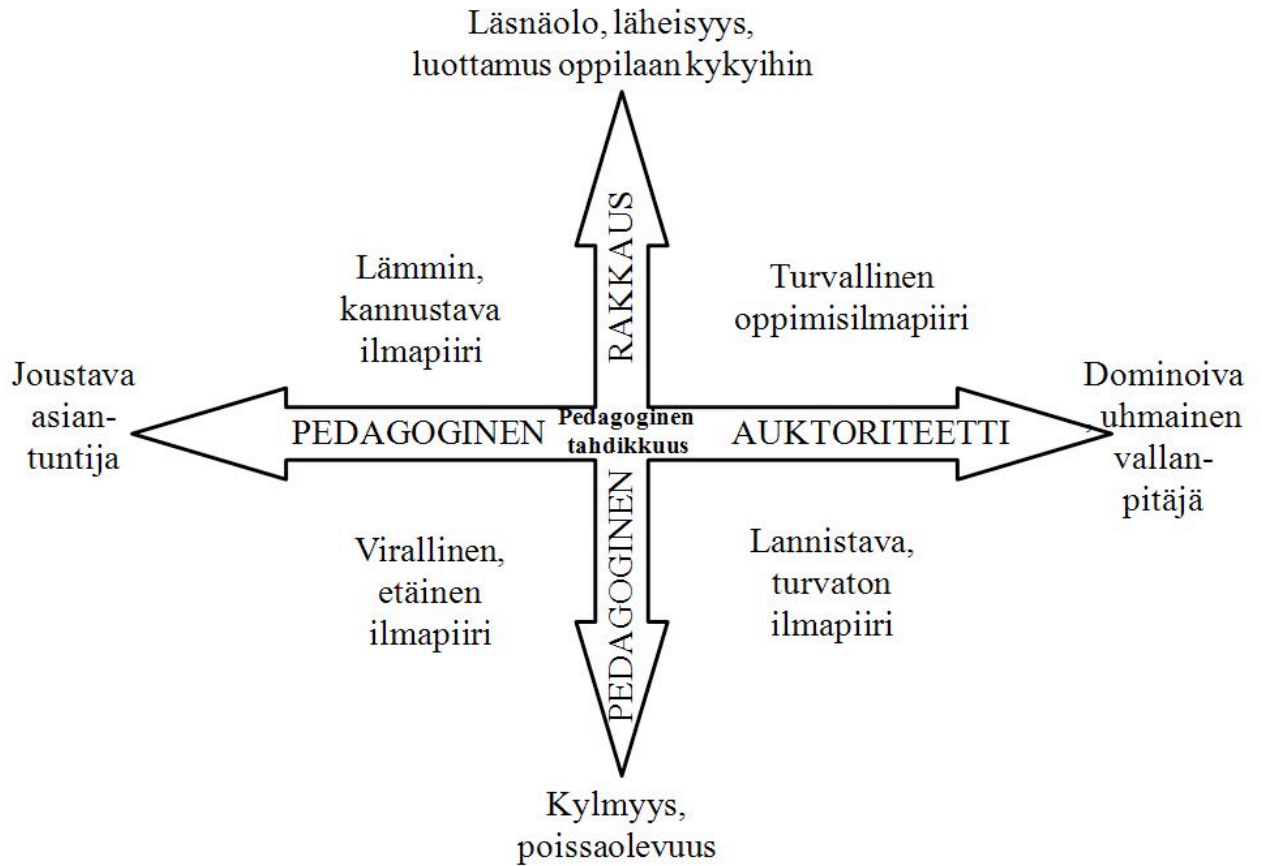
Myös Harjunen (2009) määrittelee pedagogista auktoriteettia pedagogisen vuorovaikutuksen kautta. Hänen mukaansa pedagoginen vuorovaikutus koostuu luottamuksen rakentamisesta, oppilaiden inhimillisestä kohtelusta sekä välittämisen ja oikeudenmukaisuuden etiikasta. Tämä rakentaa pohjan pedagogiselle auktoriteetille, joka saa aikaan tarkoituksenmukaisen suhteen sekä opettajan ja oppilaiden välille että oppilaiden keskuudessa, mutta myös oikeanlaisen ilmapiirin luokkaan. Muita pedagogisen vuorovaikutuksen muotoja Harjusen jaottelussa ovat didaktinen ja deonttinen vuorovaikutus.

Niin ikään Puolimatka (1997, ss. 250-251) luonnehtii pedagogista auktoriteettia kahdesta näkökulmasta. Opettaja on yhtäältä tiedollinen auktoriteetti ja toisaalta yhteiskunnallinen auktoriteetti. Tiedollinen auktoriteetti perustuu opettajalla olevaan pedagogiseen tietoon ja aineenhallintaan sekä henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Yhteiskunnallinen auktoriteetti perustuu koulunpidon sääntöihin ja opetustilanteiden hallitsemiseen sekä järjestyksen ylläpitämiseen perustuviin oikeutuksiin. Gordon (1977) näkee kasvattajan auktoriteetin olevan ”aitoa” silloin, kun se on valtateinoista vapaata. ”Epäaito” auktoriteetti nojautuu vallankäyttöön.

Johtopaatokset: Oppimisilmapiiri Pedagogisen Rakkauden ja Pedagogisen Auktoriteetin Valossa

Pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin nelikenttä

Opettajan pedagoginen rakkaus ja hänen tapansa ylläpitää auktoriteettia liittyvät toisiinsa ja ne yhdessä heijastuvat oppimisilmapiiriin merkittäväällä tavalla (ks. Kuvio 1).



Kuvio 1. Oppimisilmapiiri pedagogisen rakkauden ja pedagogisen auktoriteetin valossa (Määttä, ennen julkaisematon)

Opettajan työssä pedagoginen rakkaus ilmenee parhaimmillaan uskona ja luottamuksena oppijan kykyihin, läsnäolona, läheisyytenä sekä myönteisenä velvollisuudentuntoa tukeva oppilasta (esim. van Manen, 1991, Määttä & Uusiautti, 2011). Vastakohtaisesti, jos opettajalla ei ole pedagogista rakkautta, opetustyö on ulkokohtaista, etäistä, oppilaiden kykyjä ja osaamista mitätöivää.

Kuviossa 1 pedagoginen auktoriteetti on jaoteltu a) vallankäyttöön ja opettajalle annetun ulkoisen aseman varaan rakentuvaksi tai b) arvostuksen ja asiantuntemuksen perusteella syntyväksi auktoriteetiksi. Vallankäyttöön nojautuva auktoriteetti ottaa dominoivan ja uhmaisen vallanpitäjän roolin (ks. Hersey & Blanchard, 1988; Wrong, 1980). Asiantuntija-auktoriteetti taas saa arvostusta osaamisestaan eikä hänen tarvitse pinnistellä asiiasältöjen hallinnan kanssa. Asiantuntijuus vapauttaa hänet joustamaan opetustilanteissa oppilaiden tarpeiden ja edellytysten mukaisesti. Hän voi huomioida, auttaa ja tukea oppilaita heidän lähtökohdistaan. Kyse on myös eräänlaisesta empatiasta, kyvystä nähdä opetettavat asiat oppilaan maailmasta käsin (Hättich, Hättich, & Hoffman, 1970; van Manen, 1991).

1) Jos opettajan työssä ilmenee vahvana pedagoginen rakkaus ja pedagoginen, asiantuntija-arvostukseen nojautuva auktoriteetti, oppimisilmapiiri on lämmin ja kannustava. Empatiata tukee molemminpuolinen kunnioitus: Oppilaat kunnioittavat opettajaa hänen asiantuntijuuteensa perustuen, jolloin opettaja on ikään kuin turvallinen tukipilari, johon oppilaat voivat luottaa. Opettaja sen sijaan luottaa ja uskoo oppilaiden kykyihin, kunnioittaa heidän yksilöllisyyttään ja pyrkii auttamaan heidän tasapainoista kehittymistään sekä löytämään heidän omat vahvuutensa.

2) Jos vahvaan pedagogiseen rakkauteen kytkeytyy valta-asemaan nojaava auktoriteetti, oppilaat oppivat ilmapiirissä, jossa vallitsevat tiukat säännöt, työskentely on kurinalaista ja opettajan määräämällä tavalla etenevää. Vaikka yhteistoiminnallisuudesta tingitään, silti oppimisilmapiiri voi olla turvallinen. Säännöt voivat olla tiukat, mutta niiden tarkoitus on edistää oppimista. Koska opetus-oppimistyötä ohjaa myönteinen pedagoginen rakkaus, oppilaat voivat luottaa oikeudenmukaisuuteen ja johdonmukaisuuteen. Silti voi kysyä, kykeneekö liian varma ja vahva opettaja antamaan tilaa riittävästi toisille—alisteissakin asemassa oleville oppilaille?

3) Jos opettajalta puuttuu pedagoginen rakkaus, mutta hänellä on hankittuna arvostettu auktoriteetin asema, opetusilmapiiri muodostuu viralliseksi ja/tai etäiseksi. Opettajaa voisi luonnehtia arkikielen ”leipäpapin” tavoin ”virkamiesopettajaksi”, joka ei ole tee työtään niinkään oppilaasta kiinnostuneena ja hänen oppimistaan innostavana, vaan ehkä sen vuoksi, että on ajautunut opettajan työhön, koska ensisijainen ammattitoive ei ole toteutunut. Kyse voi olla myös siitä, ettei persoonallisuudeltaan pysty kohtaamaan oppilaita sillä palkitsevuudella tai kannustavuudella, jota pedagoginen rakkaus merkitsee. Kyky asettua lapsen asemaan ja kyky tunnistaa oppilaan viestit ja tarpeet voi olla puutteellinen, vaikka niiden taitojen hallintaan olisi vilpittömiä haluakin. Opetettävien aineiden sisällöllinen hallinta on tämän päivän opettajille tärkeä ja yhä kasvava haaste, koska tieto uusiutuu nopeasti. Näin ollen aineenhallinnan puutteita on vaikea korvata. Silti loistavinkaan matematiikanero tai musiikkitaikuri ei ole paras mahdollinen opettaja, jos puuttuu kyky välittää oppilaista tai eettinen herkkyyys havaita oppimisen solmukohtia on heikko (Uusikylä & Atjonen, 2005).

4) Vakavan uhan oppilaiden oppimisen etenemiseksi muodostaa sellainen koululuokan ilmapiiri, jossa opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta leimaa pedagogisen rakkauden puute sekä opettajan valta-asemaan tukeutuva auktoriteetti. Oppimisilmasto on turvaton ja lannistava. Sosiologi Waller luonnehti jo 1930-luvulla koulua ”as a despotism in a state of peridous equilibrium (1932/1961, s. 10): oppilaat pakotetaan luokkatyöskentelyyn ja paneutumaan opintoihin tavalla, joka ei vastaa heidän henkilökohtaisia mielenkiinnon kohteitaan. Heitä ei koskaan kuulla, ja konfliktit ja vastustus kytevä pinnan alla. Opettajan ja oppilaiden välinen suhde on epävakaa ja voi purkautua epätasapainottomuudeksi millä hetkellä hyvänsä. Historia osoittaa, kuinka ihmiset reagoivat joutuessaan kylmän vallankäytön kohteeksi (Pace & Hemmings, 2007). Reaktiot ovat yleismaailmallisia: kun ihmisten vapautta uhataan, he reagoivat tekemällä vastarintaa, uhmaamalla, kostamalla, mahtailulla, mielistelyllä tai katkeruudella (esim. Gordon, 1977). Myös opettajalle vallankäytön ”voittajana” on hintansa. Vallankäytön seuraukset pakottavat opettajan jatkuvasti tiukentamaan otteitaan pitääkseen luokan kurissa. Tällöin opetukselle ja oppimiselle jää yhä vähemmän aikaa. Vallankäyttö vähentää opettajan todellista vaikutusta oppilaisiin, hän menettää mahdollisuutensa luoda lämpimiä ja läheisiä suhteita oppilaisiinsa ja joutuu tekemään työtään vihamielisessä ja kylmässä ilmapiirissä. Todennäköisesti valtateinot aiheuttavat myös käyttäjälleen syyllisyydentunteita – varsinkin, kun sen kohteena ovat lapset.

Kyseinen nelikenttä on ideaalimalli ääripäineen eikä kerro kaikkea opetustyön kompleksisuudesta. Oman lisänsä oppimisilmapiiriin luomiseen tuovat myös oppiainekohtaiset erot sekä oppilaskohtaiset yksilölliset erot. Voi olla, että luokanopettaja toimii eri tavoin eri oppiaineissa eri ryhmien kanssa.

Opettajan pitäisi löytää tasapaino kuviossa 1 esitetyt ulottuvuuksien – pedagoginen rakkauden ja pedagogisen auktoriteetin – välillä, yhdistää niitä kumpaakin, oppilaasta riippuen. Pedagoginen tahdikkaus ilmenee voimakkaimmillaan juuri tällaisessa opettajan kyvyssä olla sekä rakastava että asiantunteva ja huomioonottava auktoriteetti. Eri oppilaiden kohtaamisessa opettajalta vaaditaan joustavuutta ja herkkyyttä pedagogisessa otteessa: joku oppilas kaipaa enemmän läheisyyttä, toiselle on tärkeää erityisesti asiantuntijuus. Myös opetussisällöt ja oppitavoitteet voivat vaatia opettajalta erilaista pedagogista menettelyä, jota siis kutsumme tahdikkaudeksi.

Pedagoginen tahdikkuus pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin ytimessä.

Pedagogisesti taitava opettaja on sitoutunut ja hänellä on sellainen määrä pedagogista rakkautta ja auktoriteettia, että hän voi toimia tahdikkaasti eri opetustilanteissa ja eri oppilaiden kanssa työskennellessään (ks. myös Van Manen, 1991). Juuri tahdikkuus on hyvän opetustyön ydin ja pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin leikkauspisteessä.

Termi tahdikkuus on lähtöisin latinalaisesta sanasta *tactus*, jolla Haavion mukaan tarkoitetaan kosketusta niin fyysisesti kuin psyykkisesti. Haavio (1948, 49) määrittelee pedagogisen tahdikkuuden seuraavasti: ”Pedagoginen tahdikkuus on kykyä löytää jokaisessa kasvatus- ja opetustoiminnan tilanteessa nopeasti ja varmasti tarkoituksenmukainen menettelytapa” ja tähän tarvitaan ”avointa silmää” (Haavio, 1948, s. 54) ymmärtää ihmiselämää.

Haavion kirjoittaessa ymmärtämisestä, Siljander (2002, s. 87) tarkoittaa pedagogisella tahdikkuudella kasvattajan kykyä ja halua oivaltaa kasvavan tilanne. Se on kasvattajan hienotunteisuutta, mutta samalla myös taito sovittaa kasvavan yksilön ja yhteiskunnan vaatimusten välistä jännitettä (Siljander, 2002, s. 87). Tätä näkökulmaa laajentaen Van Manen (1991, ss. 122-156) toteaa, että pedagoginen tahdikkuus on ”yllättävän ja ennakoimattoman pedagogisen toiminnan kieli”, joka syntyy aidosta kiintymyksestä kasvatettavaa kohtaan. Kaiken ytimenä on lapsen haavoittuvuus ja puolustuskyvyttömyys, mikä saa kasvattajan suojelemaan lasta. Tahdikas käyttäytyminen nousee aina kunkin hetken pedagogisesta tilanteesta ja merkitsee taitoa kuunnella ja kykyä eläytyä lapsen asemaan. Tahdikkuus on vaistonvaraista puuttumista tilanteisiin, joissa täytyy kyetä tekemään nopeita ratkaisuja. Tirri ja Puolimatka (2000, s. 164) toteavatkin, että nopeissa ja vaikeissa päätöksentekotilanteissa opettajalla on suuri houkutus päätyä käyttämään valtaa auktoriteettiasemansa vuoksi, jolloin ratkaisuna voi olla ilmapiirin kannalta vääränlainen toimenpide, esimerkiksi manipulointi. Pedagogisessa tahdikkuudessa on kyse toimintatavasta, joka parhaimmillaan on opettajan ”toinen luonto” (Meri & Toom, 2006, s. 60), taitoa toimia erilaisen ominaisuuksien ja kykyjen varassa säilyttäen herkkyys lapsen maailmaan (Haavio, 1948, s. 54).

Kaiken kaikkiaan tahdikas opettaja on professionaalinen ja sitoutunut oppimisen edistämiseen. Hänen työtään kuvaa kunnioitus oppilaita kohtaan. Opettaja ei voi pakottaa oppilastaan hyväksymään itseään auktoriteetiksi, vaan se syntyy tunnustuksen ja kunnioituksen kautta (ks. myös van Manen, 1991, ss. 76-77). Tällöin auktoriteetti ymmärretään erityisesti positiivisena, asiantuntijuuteen ja pedagogiseen rakkauteen perustuvana, eikä autoritäärisen dominointiin assosioitavana. Opettajan ja oppilaan välinen suhde on kahdensuuntainen ja tavoitteellinen, jossa opettajan pyrkimys on auttaa oppilasta oppimaan, kasvamaan ja kehittymään opettavissa tiedoissa ja taidoissa. Oppilaan puolestaan tulee suhtautua myönteisesti oppimiseensa. Tämä myönteinen asennoituminen voi toki olla myös opettajan pedagogisen rakkauden tulos, joskin tietoista oppimista tuskin tapahtuu, jos oppilas suhtautuu oppimiseen penseästi.

Tällöin myös opettaja luottaa työnsä arvoon ja uskoo, että hänen ponnistelunsa voi vaikuttaa oppijoiden elämään. Hän reflektoi, tarkkailee ja arvioi omaa ajatteluaan ja käytäntöjään sekä oppilaiden reaktioita ja tuloksia. Hän hyväksyy oppilaiden erilaisuuden haasteeksi. (Niemi & Kohonen, 1995).

Opettajan pedagoginen tahdikkuus on monen tekijän ja monenlaisen pätevyyden summa. Ehkä jokaiselle opettajalle voisi löytää erityisen ja oman pisteen kuviossa 1, kahden ulottuvuuden nelikentässä. Joku opettaja on strategisesti ja hallinnollisesti vahva, toinen taas sosiaalisesti ja persoonallisesti taitava (ks. Uusikylä & Atjonen, 2005). Opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta olisi tärkeä tulla tietoiseksi omista vahvuuksistaan. Tällöin niitä osaisi hyödyntää parhaiten ja samalla pitäisi myös saavuttaa herkkyys pyrkiä parantamaan heikkouksia.

Pohdinta: Pedagoginen Rakkaus ja Auktoriteetti Opettajuuden Keskiossa – Myös Tulevaisuudessa

Suomalaisen koululaitoksen kunniakas toiminta on tähdännyt laadukkaisiin oppimistuloksiin. Oikeus oppimiseen on haluttu turvata jokaiselle—riippumatta oppijan asuinpaikasta, taloudellisesta tai sosiaalisesta taustasta, sukupuolesta, iästä tai kyvyistä ja ominaisuuksista. Tiedollisessa osaamisessa onkin onnistuttu mallikkaasti, kuten kansainväliset arviot osoittavat (Kupiainen, Hautamäki, & Karjalainen, 2009). Kiitos tästä menestyksestä lankeaa suurelta osin maamme hyvälle opettajille ja opettajankoulutukselle.

Koululaitoksemme uudistusten myllerryksessä ydinkysymys on ollut ja tulee edelleen olemaan, millainen on hyvä opettaja ja miten kouluttaa hyviä opettajia. Eri aikakaudet, teoriat, ideologiat ja ihmiskäsitykset painottavat omalla tavallaan sitä, millainen henkilö voi parhaiten toimia opettajana. Yhtenäistä ihannekuvaa opettajan persoonallisista ominaisuuksista on tuskin mahdollista luoda.

On monta tapaa olla hyvä opettaja. Hyvä opettaja on omanlaisensa yksilöllinen persoonallisuus, joka ei käyttäydy tietyllä mekaanisella tavalla. Vaikka hyvästä opettajasta onkin laadittu erilaisia piirreluetteloja, hyväksi opettajiksi todetut eroavat yksilöllisiltä piirteiltään usein melkoisesti toisistaan. Onneksi! Olisihan se aika mahdoton ajatus, että opettajasta voitaisiin luoda joku prototyyppi, tietynlaiseen muottiin valettu, saman kaavan mukaan käyttäytyvä ja toimiva olento. Onneksi hyvät opettajat ovat erilaisia, koska oppilaatkin ovat.

Silti on selvää sekin, ettei kuka tahansa voi olla hyvä opettaja. ”We would think little of a teacher who was rich in the capacity to reflect (in whatever sense) but who was unable to establish appropriate relationships with pupils, or was disinclined to invite them to engage in any work (McLaughlin, 1999, s. 17).” Kyse on siis ihmissuhdetyöstä, jossa opettaja käyttää omaa persoonaansa työvälteenä. Työ sisältää paljon tunneperäistä rasitetta ja opettaja joutuu väistämättä kokemaan työssään turhautuneisuutta. On tilanteita, joissa opettaja kokee aina epäonnistuvansa, riippumatta siitä, minkä ratkaisun hän tekee. Hän kohtaa työssään sellaisia ongelmia ja haasteita, joihin ei ole olemassa mitään valmiita ratkaisuja.

Hyväksi opettajaksi kouluttaminen merkitsee siis paljon samaa kuin hyväksi persoonallisuudeksi auttaminen. Opettajien koulutuksessa olisikin huolehdittava erityisesti persoonista eikä vain osaamisesta.

Vaikka hyvän opettajan painotukset ovat ajan myötä muuttuneet, silti odotuksissa on myös ollut jotain pysyvää. Opettajan persoonallisten ominaisuuksien rinnalla tärkeänä on aina pidetty yhteistyö- ja ihmissuhdetaitoja. Hyvä opetus edellyttää elävää vuorovaikutusta ja kykyä asettua vuorovaikutussuhteeseen oppilaiden, opettajatovereiden ja tänä päivänä myös yhä enemmän koululaitosta ympäröivän laajemman toimintaympäristön ja elinkeinoelämän kanssa. Opettajan kyky verkottaa koulu osaksi alueen erityisasemaa vahvistaa koulun kulttuurista ja sosiaalista tehtävää.

Yhteiskunnassamme tapahtuva muutosten kiivaus, kansainvälistyminen ja monikulttuurisuus edellyttävät opettajalta uudenlaista asiantuntijuutta, jossa on korostettava myös opettajan yhteiskunnallista vastuuta ja roolia aktiivisena tulevaisuuden tekijänä. (esim. von Wright, 2009; Seidl & Friend, 2002.)

Ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot koulun sisällä ja oppilaiden kanssa ovat yhä tärkeämpi osaamisen alue oppijoiden lisääntyvän erilaisuuden vuoksi. Oppijoiden oppimisvaikeudet ja syrjäytyminen sekä erilaiset sosiaaliset ongelmat edellyttävät opettajilta yhä parempia valmiuksia tulla toimeen erilaisten oppijoiden kanssa. Silloinkin kun oppilaiden lähtökohtatilanne on heikko, hyvän opettajan tulee olla kiinnostunut oppilaistaan ja hänellä tulee olla rohkeutta ja halua asettua vuorovaikutussuhteeseen. Kontaktien luominen ja ylläpitäminen ei ole koskaan mutkatonta. Oppilaiden ulkoinen olemus, karski ulkoinen kuori, ronski kielenkäyttö, kaikki nämä aiheuttaa opettajasta pelkoa tai haluttomuutta lähestyä oppilasta. Kuitenkin usein hurjan ulkokuoren alta paljastuu hauras ja ehkä haavoitettukin sisin. Sitä kysyi eräs opettajaksi opiskeleva didaktiikan luennoilla: *”Millä tavalla antaa tilaa sille, jolla on siivet? Entä sille, jolla ei vielä ole?”*

Opettajan auktoriteetti syntyy opetettavien aineiden sisältöjen hallinnasta. Hyvä oppiaineiden hallinta, se, että opettaja itse osaa ja ymmärtää, ei kuitenkaan sekään vielä riitä. Vaikka opettaja olisi kuinka osaava ja innostunut asiastaan itse, oppilaat eivät välttämättä opi. Oppiminen on oppilaassa tapahtuva prosessi ja siksi hyvälle opettajalle olennaista on saada erilaiset oppijat onnistumaan ja innostumaan. Opettajan pedagoginen rakkaus näkyy juuri kyvyssä nähdä opetettava aines oppijan maailmasta käsin, kyvyssä tukea oppilasta ja ennakoita oppimisen kriittiset solmukohdat, halussa ponnistella oppimistehtävien kanssa oppilaiden parhaaksi. Hyvä opettaja osaa asettaa työn vaatimukset tärkeysjärjestykseen. Kyky iloita pienistäkin saavutuksista sekä luottamus oppijoiden kykyyn ja haluun ponnistella oppimistehtävien kanssa antaa eväitä opettajan työn imuun - tiedostaen, etteivät oma jaksaminen ja motivaatio ole automaatio. Opetusmaailman ulkopuolisista voi tuntua epäolennaiselta kysymys *”Kuka auttaa auttajaa?”*

Opettajan ohjaustaidot joutuvat nykykoulussa koetukselle, myös lisääntyvän tietotulvan vuoksi (Wills, 2006). Opettajaan kohdistuu monenlaisia vaatimuksia ja paineita eri suunnista, niin opetustyötä säätelevistä virallisista ohjeista kuin oppilailta, heidän vanhemmiltaan sekä kouluviranomaisilta. Opettaja joutuu usein toimimaan useamman kuin kahden tulen välissä. Auktoriteetin kunnioitus voi olla koetuksella (Hemmings, 2003). Tällöin opettajan on myös huolehdittava omasta jaksamisestaan siten, ettei kuormitu liikaa ja että opetustyön motivaatio ja aktiivisuus säilyy.

Opettajalla on oltava hyvä itsetuntemus, realistisuus sekä arvostus itseä ja opetustyötä kohtaan. Vanha sananlasku ”paras on hyvän vihollinen” on hyvä pitää mielessä myös opetustyössä. Hyvä opettaja ei ole täydellinen, mutta hän on humaaninen sekä itseään että oppilaitaan kohtaan. Tällöin opettajan työtä kuvastaa myös suvaitsevaisuus sekä inhimillisuus. Oppilasta tulee ymmärtää ja kunnioittaa myös silloin, kun hän on heikko, sopeutumaton tai vaikea – myös silloin, kun hän ei täytä ihanteellisia toiveita ja odotuksia. Hyväksytyksi tuleminen omana itsenä auttaa uskaltautumaan uuden oppimiseen.

Hyvien opettajien ei tarvitse ihmisinä olla täydellisiä sen enempää kuin heidän pitäisi odottaa, että oppilaat olisivat tai heistä tulisi täydellisiä. Haren (1993) mukaan pedagoginen rakkaus, välittäminen luokkahuoneessa, nöyryys, sitoutuminen ja toivo ovat piirteitä, jotka tekevät ’hyvän opettajan’, vaikka ne eivät modernissa koulussa olekaan aina helposti toteutettavissa. Pedagoginen tahdikkaus onkin avainasemassa, sillä se, pedagogisen hyvyyden ohella, ilmentää myös pedagogisen suhdetta ja perimmäistä ajatusta siitä, että aikuinen on olemassa ensisijaisesti lasta varten tässä kontekstissa (Saevi & Eilifsen, 2008).

Opettajuus merkitsee jatkuvaa tiedonhankintaa ja täydennyskoulutusta. Opettajan on kyettävä uudistumaan ja kartutettava pedagogista ja aineenhallinnallista tietoutta ja taitoa sekä haettava ratkaisuja työn pulmakohtiin. Heidän tulisi uudistaa ja monipuolistaa koulumaailmaa sekä käynnistää erilaisia uusia kokeiluja ja arviointeja tutkimuksellisin keinoin. Martti Haavio kirjoitti jo vuonna 1948, kuinka opettaja on ikuinen koululainen ja ikuinen ylioppilas. Tämän päivän opettajankoulutuksessa korostetaan näkemystä opettajasta oman työnsä tutkijana, puhutaan tutkivasta opettajuudesta (esim. Jakku-Sihvonen & Niemi, 2006; Maaranen, 2009).

Hyvät opettajat ovat lapsille ja nuorille esikuva vaikeissakin elämäntilanteissa. Opettajat ovat tulevaisuuden tekijöitä ja heidän tulee säilyttää usko ja pyrkimys paremman kasvuympäristön ja inhimillisemmän maailman rakentamiseen. Tulevaisuudessa parhaita opettajia ovat ne inhimilliset, valppaat ja rohkeat, jotka auttavat lapsia ja nuoria kokemaan, mitä elämä parhaimmillaan voi tarjota.

Kyky iloita elämästä on hyvän kasvattajan ja opettajan tärkeä taito. von Wriqth (2009) on sanonut, että rakastaaksemme maailmaa, meidän on hyväksyttävä se ja siksi rakastaaksemme oppilaita, meidän on hyväksyttävä heidät ja pitäydyttävä yrittämästä muuttaa heitä tai valmistelemasta heitä muuttamaan maailmaa jollain tietyllä, ennalta määritetyllä tavalla. Pystyvyys löytää ilonaiheita arjesta on entistä tärkeämpi ominaisuus tässä epävarmuuden ajassamme

lisääntyvien tehokkuusvaatimusten puristuksessa. Elämänilon opettaminen voi olla monelle kasvavalle ihmiselle ratkaiseva taito välttyä tai selviytyä elämän synkimmistä syövereistä.

Lähteet

- Alberoni, F. (1987). *Falling in love*. New York, NY: Random House Inc.
- Applebaum, B. (1999). On good authority or is feminist authority an oxymoron? In R. Curren (Ed.), *Philosophy of education* (ss. 307-317). Urbana-Champaign: Philosophy of Education Society. Retrieved from <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/1999/applebaum.asp>
- Aristotle. (1981). *Nikomakhoksen etiikka [The ethics of Nikomakhos]*. (Transl. Simo Knuuttila). Helsinki: Gaudeamus.
- Bales, R. F. (1970). *Personality and interpersonal behavior*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Baumrind, F. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(3), 887-907.
- Beck-Gernsheim, E., & Beck, U. (1995). *The normal chaos of love*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Bellack, A. A. (1968). *Methods for observing classroom behavior of teachers and students*. New York, NY: NY Teachers College.
- Burbules, V. C. (1995). Authority and the tragic dimension of teaching. In J.W. Garrison & A.G. Jr. Rud (Eds.), *The educational conversation. Closing the gap* (pp. 29-40). Albany, NY: State University of New York Press.
- Burns, D. S., & Rathbone, N. (2010). The relationship of narrative, virtue education, and an ethic of care in teaching practice. *in education*, 16 (2), Retrieved from: <http://ineducation.ca/article/relationship-narrative-virtue-education-and-ethic-care-teaching-practice>
- Cooper, D. (2002). *The Measurement of Things. Humanism, Humility and Mystery*. Oxford: Clarendon Press.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Cygnæus, U. (1910). *Uno Cygnæuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä [Uno Cygnæus's writings about the foundation and organization of the Finnish elementary school]*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Delpit, L. D. (1988). The silenced dialogue; Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280-298.
- Deutsch, N. L., & Jones, J. N. (2011). 'Show me an ounce of respect': Respect and authority in adult-youth relationships in after-school programs. *Journal of Adolescent Research*, 23(6), 667-688. DOI: 10.1177/0743558408322250
- Dunbar, A., & Taylor, B. (1982). Children's perceptions of elementary teachers as authority figures. *The Journal of Social Psychology*, 118, 249-255.
- Eriksson, K. (1989). *Caritas-idea [The idea of Caritas]*. Hämeenlinna: Karisto.
- Eväsoja, H., & Keskinen, S. (2005). Opettaja auktoriteettina ja vallan käyttäjänä [Teacher as an authority and ruler]. In S. Keskinen (Ed.), *Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä [Power, competition, and bullying in teachers' work]* (pp. 12-65). Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö.
- Fehr, B. (1996). *Friendship processes*. London: SAGE.
- Fenchel, G. H. (2005). What is love? *Issues in Psychoanalytic Psychology*, 27(1), 49-67.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing teacher behavior*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Freud S. (1947). *War, sex and neurosis*. New York, NY: Arts and Science Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice. Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Green, J. O., & Burlison, B. R. (Eds.) (2003). *Handbook of communication and social interaction skills*. London: Lawrence Erlbaum Ass.
- Good, T. L. (1996). Teaching effects and teacher evaluation. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 617-665). New York, NY: Macmillan.
- Gordon T. (1977). *T.E.T. Teacher Effectiveness Training*. New York, NY: David McKay.
- Haavio, M. (1948). *Opettajapersoonallisuus [Teacher personality]*. Jyväskylä: Gummerus.
- 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? [How does a teacher create his/her pedagogical authority?]*. (Doctoral dissertation. Research in educational sciences No. 10.) Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- Harjunen, E. (2004). Tahdotko? In J. Loima (Ed.), *Theoria et praxis* (pp. 69-75). Helsinki: University of Helsinki, Viikki Teacher Training School. Retrieved from: http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria_et_praxis_edited_04.pdf
- Harjunen, E. (2009). How do teachers view their own pedagogical authority? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(1), 109-129. DOI: 10.1080/13540600802661345
- Harva, U. (1955). *Aikuiskasvatus. Johdatus aikuiskasvatuksen teoriaan ja työmuotoihin Suomessa [Adult education: introduction to the theory and work methods of adult education in Finland]*. Helsinki: Otava.
- Hast, M. (2011). *Konstruktio käsityön teknologiasta: analyysi- ja tulkintaprosessi teknologiasta yleissivistävän käsityön oppiaineen osana [The Construction of the Technology of Crafts: An Analysis and Interpretation Process about Technology as a Part of General Crafts Education]*. (Acta Universitatis Lapponiensis No. 208.) Rovaniemi: University of Lapland.
- Hatt, B. E. (2005). Pedagogical love in the transactional curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 671-688. DOI: 10.1080/00220270500109247
- Heaven, P.C., & Furnham, A. (1991). Orientation to Authority among Adolescents: Relationships with Personality and Human Values. *Personality and Individual Differences*, 12(10), 977-982.
- Hegi, L. E., & Bergner, R. M. (2010). What is love? An empirically-based essentialist account. *Journal of Social and Personal Relationships*, Aug 27, 620-636.
- Hemmings, A. (2003). Moral order in High School Authority: Dis/enabling care and (un)scrupulous Achievement. In J. L. Pace & A. Hemmings (Eds.), *Classroom authority: theory, research, and practice* (pp. 25-150). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1988). *Management of organizational behavior: utilizing human resources*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Huebner, E. S., Gilman, R., Reschly, A. L., & Hall, R. (2009). Positive schools. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 561-568). (2nd ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Hättich, E., Hättich, M., & Hoffman, M. (1970). Autorität. In J. Speck, & G. Wehle (Eds.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Band I* (pp. 38-54). München: Kösel-Verlag.
- Jackson, S. W. (1968). *Life in classrooms*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Janako, B. J. (1993). Caring is loving. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 192-194.
- Jakku-Sihvonen, R., & Niemi, H. (Eds.) (2006). *Research-based teacher education in Finland – Reflections by Finnish teacher educators*. Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- Kauppila, R. (2006). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille [Interaction and social skills. Interaction manual for teachers and students]*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Koskenniemi, M., Karma, K. & Martikainen, M. (Eds.) (1974) *DPA Helsinki System for Describing Educational Processes*. (Research Bulltin No. 42. Institute of Education.) Helsinki: University of Helsinki.
- Krause, M. (1975). Schoolchildren's attitudes towards public authority figures. *Adolescence*, 10, 111-122.
- Kunnari, A. (2011). *Liikuntapääoma ja holistinen ihmiskäsitys liikuntaa opettavan työssä [The experience-based capital of physical exercise and the holistic conception of human being in PE teachers' work]*. (Acta Universitatis Lapponiensis, No. 205.) Rovaniemi: University of Lapland.
- Kupiainen, S., Hautamäki, J., & Karjalainen, T. (2009). *The Finnish education system and PISA*. (Ministry of Education Publications, No. 46). Finland: Ministry of Education. Retrieved from http://www.pisa2006.helsinki.fi/files/The_Finnish_education_system_and_PISA.pdf
http://www.pisa2006.helsinki.fi/files/The_Finnish_education_system_and_PISA.pdf
- Lahelma, E. (2002). School is for meeting friends: secondary school as lived and remembered. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (39), 367-381.
- Langford, R. (2010). Theorizing an early childhood educator's authority for the advancement of social goods. *The Alberta Journal of Educational Research*, 56(3), 291-303.
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality*. New York, NY: The Ronald Press Co.
- Levy, K. (2001). The Relationship between Adolescent Attitudes towards Authority, Self-concept, and Delinquency. *Adolescence*, 36, 333-346.
- Lindblom-Ylänne, S. (1999). *Studying in a traditional medical curriculum – study success, orientations to studying and problems that arise*. Helsinki: Helsinki University Printing House.
- Lindblom-Ylänne, S., & Lonka, K. (1999). Individual ways of interacting with the learning environment – are they related to study success? *Learning and Instruction*, 9, 1-18.
- Maaranen, K. (2009). *Widening perspectives of teacher education. Studies on theory-practice relationship, reflection, research and professional development*. (Doctoral Dissertation. Department of Applied Sciences of Education Research Report No. 305). Helsinki: University of Helsinki. Retrieved from <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/45140/widening.pdf?sequence=1>
- McLaughlin, T. H. (1999). Beyond the reflective teacher. *Educational Philosophy and Theory*, 31(1), 9-25. DOI: 10.1111/j.1469-5812.1999.tb00371.x
- Meri, M., & Toom, A. (2006). Ei takomalla vaan kyselemällä – Sokraattinen menetelmä ja tahdikkuus opettajan taitavuuden elementteinä [Not by hammering but asking questions – The Sokratean method and tact as the elements of teachers' skillfulness]. In J. Husu & R. Jyrhämä (Eds.), *Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta [Saying straight. Collegially about teaching and education]* (pp. 57-68). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mitzel, H. E. (Ed.) (1982). *Encyclopedia of educational research*. (5th ed.) New York, NY: Macmillan.
- Murray, C. & Thompson, F. (1985). The representation of authority: an adolescent viewpoint. *Journal of Adolescence*, 8, 217-229.
- Määttä, K. (2005). *Kestävä parisuhde [Long-lasting intimate relationship]*. Juva: WSOY.
- Määttä, K. (2006). *Rakastumisen lumous [The fascination of falling in love]*. Juva: WSOY.
- Määttä, K., & Uusiautti, S. (2011). Pedagogical love and good teacherhood. *In Education*, 17(2). Retrieved from <http://ineducation.ca/article/pedagogical-love-and-good-teacherhood>
- Niemi, H., & Kohonen, V. (1995) *Towards new professionalism and active learning in teacher development*. (Department of Teacher Education No. A 2.) Tampere: University of Tampere.

- Nihart, T., Lersch, K.M., Sellers, C.S., & Mieczkowski, T. (2005). Kids, cops, parents, and teachers: exploring juvenile attitudes towards authority figures. *Western Criminology Review*, 6 (1), 79-88.
- Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education*, 96(2), 215-231.
- Nuutinen, S. (1994). *Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta [From a child to a subject. A study about power and rearing]*. Joensuu: University of Joensuu.
- Nuutinen, S. (2007). Lasten oikeuksista ja pedagogisesta vallankäytöstä [On children's rights and pedagogical exercise of power]. In A. Niikko, I. Pellikka, & E. Savolainen (Eds.), *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä [Learning, teaching, multidisciplinary. Writings from Kuninkaankartanonmäki]* (ss. 81-90). Joensuu: University of Joensuu.
- 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. DOI: 10.3102/003465430298489
- Paldanius, A., & Määttä, K. (2011). What are students' views of (loving) caring in nursing education in Finland? *International Journal of Caring Sciences*, 4(2), 81-89.
- Parsons, T. (1937). *Structure of social action*. New York, NY: McGraw-Hill Book Company.
- Person, E. S. (2007). *Dreams of love and fateful encounters. The power of romantic passion*. New York, NY: W.W. Norton & Co.
- Peters, R. (1973). *Authority, responsibility, and education*. London: Allen and Unwin.
- 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.
- Pitkäniemi, H. (1997). Opetuksen tutkimus: muutosta vai kehitystä [Researching teaching: change or development?]. In M.-L. Julkunen (Ed.), *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus [Teaching, learning, interaction]* (pp. 35-63). Helsinki: WSOY.
- Price, J. N., & Osborne, M. D. (2000). Challenges of forging a humanizing pedagogy in teacher education. *Curriculum and Teaching*, 15(1), 27-52.
- Puolimatka, T. (1997) *Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa [Teaching or indoctrination? Power and manipulation in teaching]*. Tampere: Kirjayhtymä.
- Raelin, J.A. (2006). Taking the Charisma Out: Teacing as Facilitation. *Organization Management Journal*, 3 (1), 4-12.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Saevi, T., & Eilifsen, M. (2008). 'Heartful' or 'heartless' teachers? Or should we look for the good somewhere else? Considerations of students' experience of the pedagogical good. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 8, 1-14.
- Seidl, B., & Friend, G. (2002). Leaving authority at the door: equal-status community-based experiences and the preparation of teachers for diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 18, 421-433.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness. Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York, NY: Free Press.
- Shalem, Y. (1999). Epistemological labor: The way to significant pedagogical authority. *Educational Theory*, 49(1), 53-70.
- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen [Systematic introduction to the science of education]*. Keuruu: Otava.

- Skinnari, S. (2004). *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä [Pedagogical love. Educator by the meaning of life and riddle of human being]*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Spady, W., & Mitchell, D. (1979). Authority and the Management of Classroom Activities. In *The 78. Yearbook of NSSE* (pp. 75-115). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Stagner, R. (1937). *Psychology of personality*. New York, NY: McGraw-Hill Book Company.
- Sternberg, R. J. (1988). *Love is a story. A new theory of relationships*. Oxford: Oxford University Press.
- Tirri, K., & Puolimatka, T. (2000). Teacher authority in schools. A case study from Finland. *Journal of Education for Teaching*, 26, 157-166.
- Triandis, H. (1977). *Interpersonal behavior*. CA: Wadsworth.
- Uljens, M. (1997). *School didactics and learning*. Hove: Psychology Press.
- Uusikylä, K. (2006). *Hyvä, paha opettaja [The good, bad teacher]*. Helsinki: Minerva.
- Uusikylä, K., & Atjonen S. (2005). *Didaktiikan perusteet [The basics of didactics]*. (3rd ed.) Porvoo & Helsinki: WSOY.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. London: Althouse Press.
- Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and Friction between Learning and Teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
- Vikainen, I. (1984). *Pedagoginen auktoriteetti [Pedagogical authority]*. (The Faculty of Education, No. B: 13.) Turku: University of Turku.
- von Wright, M. (2009). *The shunned essentials of pedagogy: authority, love and mystery*. Nordic Philosophy of Education Network NERA Annual Meeting, Trondheim, March 5-7th 2009. Retrieved from: <http://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:212954>
- Wallberg, H. J. (1986). Syntheses of research on teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 214-229). New York, NY: Macmillan.
- Waller, W. (1932/1961). *The sociology of teaching*. New York, NY: John Wiley.
- Walls, R. T., Sperling, R. A., & Weber, K. D. (2001). Autobiographical memory of school. *The Journal of Educational Research*, 95(23), 116-127.
- Weber, M. (1964). *Theory of social and economic organization*. New York, NY: Free Press.
- Weil, S. (2005). Human personality. In S. Miles (Ed.) *An Anthology* (pp. 222-312). London: Penguin Books.
- Wills, J. S. (2006). Authority, culture , context: Controlling the production of historical knowledge in elementary classrooms. In J. L. Pace & A. Hemmings (Eds.), *Classroom authority: Theory, research, and practice* (pp. 33-62). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wrong, D. (1980). *Power. Its forms and uses*. New York, NY: Harper & Row.
- Yariv, E. (2009). Students' attitudes on the boundaries of teachers' authority. *School Psychology International*, 30(1), 92-111. DOI:10.1177/0143034308101852