

”Mun täytyy olla se ammattilainen joka löytää siit lapsesta hyvän” -
PEDAGOGINEN RAKKAUS OSANA OPETTAJAN TYÖN TARKOITUSTA

Jani Lauretsalo
Pro gradu -tutkielma
Turun yliopisto, Rauman yksikkö
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Huhtikuu 2018

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Rauma

JANI LAURETSALO: ”*Mun täytyy olla se ammattilainen joka löytää siit lapsesta hyvän*” -
Pedagoginen rakkaus osana opettajana työn tarkoitusta

Pro gradu -tutkielma 52 sivua + 8 liitesivua
Luokanopettajan koulutus
Huhtikuu 2018

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää työssä olevien luokanopettajien näkemyksiä pedagogisen rakkauden näkymisestä osana luokanopettajan arkityötä. Lisäksi haluttiin selvittää käsitteen tuttuutta opettajilta, sekä heidän käsityksiään pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin yhteyksistä. Tutkimus toteutettiin haastattelututkimuksena viidelle eteläsuomalaisessa koulussa työskentelevälle luokanopettajalle keväällä 2018.

Haastattelujen analysointi ja teemoittelu osoittivat, että vaikkei pedagoginen rakkaus käsitteenä ollut kovinkaan tuttu, sen mukainen ajattelutapa ja arvomaailma näkyivät opettajien kertomuksissa esimerkiksi työn tavoitteista ja opettajan työn tarkoituksesta. Opettajan työn tarkoitus nähtiin yleisesti kasvattamisena ja eväiden antamisena oppilaan tulevaisuutta varten.

Pedagogiseen rakkauteen liittyy ajatus siitä, että opettaja pyrkii näkemään hyvän kaikissa oppilaissa heidän haasteistaan ja erilaisista lähtökohdistaan huolimatta. Tämä teema nousi esiin kaikkien haastateltavien kertomuksissa. Monet haastatelluista myös tunnistivat vaatimuksen haastavuuden, mutta toisaalta nostivat esiin tehdyn työn palkitsevuuden, kun oppilas haasteista huolimatta onnistuu ja kokee oppimisen iloa.

Pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin käsitteiden yhdistymisessä opettajan arkityössä haastatellut luokanopettajat eivät nähneet ongelmaa. Monet mainitsivat auktoriteetin välttämättömyyden luokkahuoneessa, mutta kertomukset erosivat hieman toisistaan siinä, mistä auktoriteetti syntyy ja millaisena se käytännön opetustilanteissa näkyy. Monet haastateltavat mainitsivat tässä yhteydessä haluavansa rakentaa luokkaansa ilmapiirin, jossa yhdistyvät auktoriteetin mahdollistamat rajat sekä pedagogisen rakkauden ohjaama rakkaus.

Koska tutkimus toteutettiin haastattelututkimuksena ja haastateltavia oli vain viisi, tutkimuksen tuloksista ei voi vetää koko opettajakuntaan yleistettäviä johtopäätöksiä. Haastatteluissa esiin tulleet teemat olivat kuitenkin hyvin pitkälti yhteneväisiä olemassa olevan pedagogista rakkautta koskevan teoreettisen tutkimuskirjallisuuden kanssa. Tutkimusta pedagogisen rakkauden ilmenemisestä tai vaikutuksista käytännön opetustyössä on olemassa hyvin vähän, joten jatkotutkimukselle jää vielä monia hedelmällisiä tutkimuskohteita.

Avainsanat: pedagoginen rakkaus, rakkaus, pedagoginen auktoriteetti, auktoriteetti, välittäminen, pedagoginen ajattelu, opettajan työmotivaatio, opettajan työn tarkoitus, opettajan tavoiteorientaatiot

1	JOHDANTO	1
2	OPETTAJAN TYÖN EETTINEN PERUSTA – MIKSI TYÖTÄ TEHDÄÄN?.....	3
	2.1 Motivaatiotekijät	3
	2.1.1 Sisäiset, ulkoiset ja altruistiset motivaatiotekijät	4
	2.1.2 Tavoiteorientaationäkökulma motivaation rakentumiseen	5
	2.1.3 Opettajan työn merkityksellisyys.....	7
	2.2 Ammattietiikka.....	8
	2.3 Pedagoginen ajattelu.....	10
	2.4 Pedagogisen ajattelun ja toiminnan välinen suhde.....	11
	2.5 Didaktinen kolmio	13
	2.5.1 Pedagoginen suhde.....	14
3	PEDAGOGINEN RAKKAUS.....	16
	3.1 Rakkaus	16
	3.2 Pedagogisen rakkauden käsite.....	17
	3.2.1 Käsitteen historia.....	18
	3.2.2 Pedagoginen rakkaus 1980-luvulta nykypäivään.....	19
	3.3 Opettajan perustehtävä ja pedagoginen rakkaus	21
	3.4 Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus	24
	3.5 Pedagogisen rakkauden kehittyminen työuran aikana	28
	3.6 Pedagoginen rakkaus ja hyvinvointi.....	29
	3.7 Pedagoginen rakkaus työvälteenä opettajan työn haasteellisimmissä hetkissä.....	30
	3.8 Opettajien motivaatio pedagogiseen rakkauteen	31
	3.9 Pedagogisen rakkauden haasteet opetustyössä.....	31
4	TUTKIMUSMENETELMÄT	33
	4.1 Aineiston kerääminen ja osallistujat.....	33
	4.2 Tutkimusaineiston analyysi.....	34
	4.3 Tutkimuksen luotettavuus ja tutkimusetiikka.....	35
5	TULOKSET	37
	5.1 Luokanopettajan työn merkitys	37
	5.2 Työn motivaatiotekijät	38
	5.3 Pedagoginen rakkaus	39
	5.3.1 Opettamisenhalu.....	39
	5.3.2 Kannustaminen.....	40
	5.3.3 Haasteelliset hetket ja oppilaat.....	40
	5.3.4 Pedagogisen rakkauden kehittyminen.....	41
	5.4 Luokanopettajien tavoitteet työlleen	41

5.4.1	Työn tarkoitus	43
5.5	Luokanopettajan auktoriteettiasema.....	44
5.6	Auktoriteetin ja pedagogisen rakkauden suhde opetustyössä	46
6	POHDINTA	48
6.1	Käsitteen tuttuus ja esiin nousseet teemat	48
6.2	Tutkimuksen rajoitukset ja tulevaisuuden tutkimussuuntaukset	51
LÄHTEET		53
LIITTEET		58

1 JOHDANTO

Tie kasvatustieteiden pro gradu -tutkielman aihevalintaan alkoi kandidaatintutkielmaa tehdessäni. Sen aiheena oli opettajan ammattitaidon osa-alueet ja niiden kehittyminen opettajan työuran aikana. Tuolloin yhdeksi ammattitaidon osa-alueeksi nousi opettajan suhtautuminen oppilaisiin ja heistä välittäminen, josta tarkempana terminä käytettiin sanoja ”pedagoginen rakkaus”. Kiinnostuin tästä opettajan työn ulottuvuudesta, joka vaikutti olevan perustavanlaatuinen osa opettajan ammattia, mutta josta emme olleet opettajankoulutuksen aikana puhuneet vielä missään yhteydessä. Lisäksi olin opetusharjoittelussa ja sijaisuuksissa keräämäni lyhyen opetuskokemuksen myötä herännyt pohtimaan, kykenevätkö opettajat todella pedagogisen rakkauden mukaiseen suhtautumiseen työssään. Opettajanhuoneissa kuulemieni keskustelujen pohjalta sävy, jolla oppilaista puhutaan, oli monesti ollut varsin toinen.

Australialaisessa julkaisussa (Stehlik 2016) pedagogista rakkautta arvioidaan jopa Suomen koulujärjestelmän menestyksen salaisuudeksi. Käsitteenä tai ilmiönä pedagoginen rakkaus ei kuitenkaan suinkaan ole uusi. Suomessa puhuttiin jo 1900-luvun alussa opettajan kasvatuksellisesta rakkaudesta (ks. Haavio 1948; Harva 1955; Salomaa 1947). Salonen (2006) muistuttaa tässä yhteydessä, että tuolloin kristillisen kasvatuksen ollessa paljon nykyistä vahvemmin läsnä kouluissa, oli luonnollista liittää opetukseen rakkaudellinen asenne kasvatettavia kohtaan. Ensimmäisiä käsitettä tutkineita suomalaisia olivat Uno Cygnaeus 1860-luvulla ja sittemmin sata vuotta myöhemmin Martti Haavio (1968).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa käsitteen ilmentymistä opettajan työkentällä haastatteleamalla viittä työuransa eri vaiheessa olevaa luokanopettajaa. Haastatteluiden avulla haetaan vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- Onko pedagogisen rakkauden käsite tuttu haastateltaville luokanopettajille?
 - Miten pedagoginen rakkaus ilmenee luokanopettajien kertomuksissa työn arjesta?
- Miten teoreettisen viitekehyksen käsitteet (auktoriteetti, työn tarkoitus, motivaatiotekijät, pedagoginen rakkaus) näyttäytyvät opettajien kertomuksissa?

Aiempaa tutkimusta pedagogisen rakkauden ajatuksesta opettajan arkityössä ei ole juurikaan tehty. Ainoa samaa aihetta käsittelevä tutkimus on Salosen (2006) kirjoittama kehittämisraportti ”Pedagoginen rakkaus – avain parempaan huomiseen? Pedagoginen rakkaus käsitteenä ja opettajan toimintana”. Siinä hän tutki ammatillisen koulutuksen opettajien tuntemusta pedagogisen rakkauden käsitteestä, sekä heidän ajatuksiaan siitä, miten käsite ilmenee opettajan käytännön työssä.

Pedagogisen rakkauden käsitettä teoreettisesta näkökulmasta on käsitelty melko paljon niin Suomessa kuin ulkomaillakin. Hatt (esim. 2005) on kirjoittanut paljon opettajan työhön kuuluvasta välittämisestä ja Suomessa aiheesta ovat kirjoittaneet viime vuosikymmeninä eniten Skinnari (2004) sekä Määttä (2004) yksin että yhdessä Uusiautinin (2011) kanssa.

Haastatteluissa pedagogista rakkautta lähestyttiin nimenomaan siihen liittyvää teoreettista käsitteentäyttöä taustoittamalla. Tavoitteena oli selvittää, millaisena opettajat ylipäätään näkevät opettajan työn merkityksen ja mikä heitä siinä motivoi. Näin ajateltiin saatavan jonkinlainen kuva siitä, onko pedagogiseen rakkauteen liittyvät välittämisen ja kasvatuksen teemat kuitenkin opettajien omien kokemusten mukaan opettajan työn ytimessä, vaikei pedagogisen rakkauden käsite sellaisenaan olisikaan tuttu.

Tässä tutkimuksessa tutkimusotteena on laadullinen tutkimus ja puolistrukturoitu haastattelu. Eskolan ja Salorannan (1998, 14) mukaan tilastotieteellisessä tutkimuksessa perinteenä on yleisesti ollut asettaa tutkimushypoteesit etukäteen ennen aineiston hankintaa. Hypoteesin asettamisesta Eskola ja Saloranta (1998, 14) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa periaatteena voidaan pitää hypoteesittomuutta. Tämä tarkoittaa, ettei tutkijalla ole ennalta asetettuja olettamuksia tutkimuksen tuloksista. Näin ollen tässäkin tutkimuksessa ei aseteta tutkimushypoteesia haastattelujen analysoinnin tuloksista.

2 OPETTAJAN TYÖN EETTINEN PERUSTA – MIKSI TYÖTÄ TEHDÄÄN?

Opettajan työ ja siihen liittyvät tavoitteet ovat muuttuneet vuosikymmenten aikana kulloinkin vallalla olleita kasvatusihanteita mukaillen. Ymmärtääksemme paremmin opettajan työn perustaa, on hyvä aloittaa siitä perustavanlaatuisesta kysymyksestä, miksi työtä tehdään.

Työn tavoitteita voi hakea yhteiskunnallisista muutoksista, opetusalaan koskevasta lainsäädännöstä ja opetussuunnitelmista, mutta tässä työssä tarkastelu aloitetaan henkilökohtaisemmalta tasolta tutkimalla opettajan työhön liittyviä motivaatiotekijöitä. Tämän jälkeen nykytilannetta tarkastellaan yleisemmällä tasolla selvittämällä opettajien ammattieettisiä näkökulmia, jolloin tarkastelu pohjataan lähinnä opettajien ammattijärjestä OAJ:n linjauksiin. Lopuksi hahmotetaan työn tarkoitusta ja opettajan työnkuvaa pedagogisen ajattelun ja didaktisen kolmion käsitteiden avulla. Kun myöhemmin siirrytään pohtimaan opettajan työhön sisältyviä arvoja ja asenteita pedagogisen rakkauden käsitteen avulla, on tärkeä ymmärtää miten erilaisia eteenpäin ajavia voimia halu tehdä opettajan työtä voi pitää sisällään.

2.1 Motivaatiotekijät

Opettajien työmotivaation tarkastelu on hyvä aloittaa motivaatiotekijöiden teoreettisella tarkastelulla. Millaisista osatekijöistä opettajan työmotivaatio voi koostua? Kuten tarkastelussa pian huomataan, opettajaa työssään eteenpäin ajavia voimia on paljon muitakin kuin pitkät kesälomat ja kuukausittain tilille maksettava vakaa palkka. Näiden ulkoisten motivaationlähteiden rinnalla opettajan sisäinen motivaatio on työssäjaksamisen ja työn laadun näkökulmasta vähintään yhtä tärkeää (Martela, Mäkikallio & Virkkunen 2017).

Opettajan työhön liittyviä motivaatiotekijöitä on tutkittu paljon (ks. esim. Butler 2014; Chiong, Menzies & Parameshwaran 2017; Vasalampi 2017; Watt & Richardson 2007) ja monenlaisista näkökulmista. Vaikka opettajan ammattiin hakeutumiseen ja siinä pysymiseen on tutkimuksissa löydetty erilaisia motivaatiotekijöitä, ollaan motivaatiotutkimuksissa yksimielisiä siitä, että opettajan työmotivaatio rakentuu

monenlaisista tekijöistä. Tutkimuksissa erotellaan yleensä kolmenlaisia tekijöitä: sisäisiä, ulkoisia ja altruistisia (Kaplan 2014). Lisäksi tutkimuksissa on tutkittu sekä opettajan ammattiin hakeutumiseen että siinä pysymiseen vaikuttavia motivaatiotekijöitä. Tämän tutkimuksen näkökulmasta mielenkiinnon kohteena ovat erityisesti sisäiset motivaatiotekijät, jotka saavat opettajat pysymään valitsemassaan ammatissa.

2.1.1 Sisäiset, ulkoiset ja altruistiset motivaatiotekijät

Motivaatiotekijöitä on karkeasti luokiteltuna kolmenlaisia: sisäisiä, ulkoisia ja altruistisia. Nämä kaikki ovat läsnä myös opettajan työssä. Sisäisillä motivaatiotekijöillä tarkoitetaan ihmisestä ja työstä itsestään kumpuavia tekijöitä, kun taas ulkoiset motivaatiotekijät liittyvät ihmisen ulkopuolelta tuleviin kannustimiin. Lähtökohtaisesti voidaan ajatella, että kun opettajaa motivoivat työhön sisäiset motivaatiotekijät, hän kokee työn itsessään innostavaksi ja kiinnostavaksi. (Martela ym. 2017; Vasalampi 2017, 42).

Ulkoisella motivaatiolla tarkoitetaan henkilön toimintaa ajavia hänen ulkopuolellaan olevia asioita. Klassinen esimerkki ulkoisesta motivaatiotekijästä on työstä saatava palkka. Vastaavasti työntekoa voivat motivoida myös henkilön ulkopuolelta tulevat esimerkiksi työn tekemättä jättämisestä seuraavat rangaistukset. Opettajan työssä ulkopuolelta tulevat rangaistukset voisivat tarkoittaa vaikkapa oppilaiden, vanhempien tai rehtorin huonosti tehdystä työstä antamat nuhteet. (Martela ym. 2017; Vasalampi 2017, 42).

Työn tekemisen altruistisiin syihin luetaan opettamistyön kokeminen sosiaalisesti merkityksellisenä. Chiong ym. (2017) tutkivat Englannissa yli kymmenen vuotta opettajan työtä tehneiden opettajien motivaatiotekijöitä ja havaitsivat, että tutkimukseen osallistuneiden opettajien keskeisimmät motivaatiotekijät liittyvät työn myötä kehittyvän ammattitaidon kasvuun ja altruistisiin syihin. Klassinen ajatus pitkistä lomista opettajuuden parhaimpana puolena ei siis pidä tutkimuksen mukaan paikkaansa.

Ajatuksena näissä eri motivaation lähteiden tarkastelussa Martelan ym. (2017) mukaan on, että mitä enemmän työn sisältö ja puitteet ovat sisäsyntyistä motivaatiota ruokkivia, sitä paremmin ihminen työssään voi. Taustalla on ajatus ihmisen autonomian tukemisesta, jonka seurauksena myös autonominen motivaatio kasvaa. Yksilön kokemus siitä, onko hänellä mahdollisuus toteuttaa työssään itselleen merkityksellisiä asioita, on ylipäätään

keskeinen työhyvinvointiin liittyvä tekijä (Lehkonen 2009). Tällainen yhteys on löydetty myös nimenomaan opettajan työtä käsitelleessä tutkimuksessa (Nie, Chua, Yeung, Ryan & Chan 2015). Tutkimukset tukevat siis ajatusta, jonka mukaan opettajaa eivät riitä motivoimaan pelkästään korkeakaan palkka tai rehtorilta saadut kiitokset, jotta hän voisi työssään hyvin. Näiden rinnalla opettajan täytyy löytää työhön myös hänestä itsestään ja työn merkityksellisyydestä löytyviä eteenpäin vieviä voimia. Merkityksellisyyttä voi hyvin hakea pedagogisen rakkauden kaltaisten käsitteiden takaa.

2.1.2 Tavoiteorientaationäkökulma motivaation rakentumiseen

Yksi näkökulma opettajan sisäisen työmotivaation rakentumiseen on tavoiteorientaatioteoria, jonka mukaan opettajan toiminnan ymmärtämiseksi on olennaista selvittää, mitä opettaja toiminnallaan tavoittelee. Samaa motivaatioteoriaa on käytetty jo pitkään oppimiseen liittyvässä motivaatiotutkimuksessa, kun on haluttu selvittää miten oppilaiden motivaatiot vaikuttavat heidän oppimistuloksiinsa. Molemmissa tutkimuskohteissa on erotettu perinteisesti tehtävä- ja suoritussuuntautuneet orientaatiot, joista molempiin liittyy lisäksi välttämisen- ja lähestymissuuntautunut näkökulma. Nämä orientaatiot esimerkkeineen on esitetty taulukossa 1. (Butler 2014; Nurmi 2013; Pintrich 2000)

	Lähestyminen	Välttäminen
Hallintaorientaatio	Tavoitteena asian hallinta ja oppiminen	Tavoitteena virheiden välttäminen
Suoritusorientaatio	Tavoitteena paremmuus muihin verrattuna	Tavoitteena huonommuuden välttäminen

Taulukko 1 Oppimiseen ja opettamiseen liittyviä orientaatioita (Pintrich 2000, 477)

Butler (2014) on kehittänyt näiden neljän tavoiteorientaation pohjalta opettajien tavoitteita mittaavan itsearviointityökalun, jonka tulokset osoittavat, että opettajat eroavat toisistaan melko paljonkin sen suhteen millaisia tavoitteita heillä on työlleen. Opettaja voi esimerkiksi todeta työpäivän olleen hyvä jos ”*kukaan ei kysynyt kysymystä, johon en olisi osannut vastata*” (hallinta-välttämisorientaatio) tai ”*opin itsestäni jotain uutta opettajana tänään*” (hallinta-lähestymisorientaatio). Jos opettajan tavoiteorientaatioista vahvin olisi suoritusorientaatio, suoritus-lähestymisorientaatio näkyisi vaikkapa

kommentissa ”*Olen onnistunut työssäni hyvin, rehtori kehui, että olen onnistunut luokkani kanssa paljon paremmin kuin aiemmat opettajat*”. Suoritus-välttämisorientaatio näkyisi, jos opettaja kokisi onnistuneen, kun ”*luokkaa on ollut helppo opettaa, eikä kukaan oppilaista ole teettänyt ylimääräistä työtä tai vaivaa*”.

Samassa tutkimuksessa Butler (2014) nostaa esiin tämän perinteisen tavoiteorientaationäkökulman puutteet opettajan työmotivaation tarkastelussa. Hänen mukaansa monissa opettajan työmotivaatiota mitanneissa tutkimuksissa tavoiteorientaatioiden oppimisesta tuttua nelikenttäluokittelua on käytetty sellaisenaan. Tällöin oletetaan, että opettajan työn tavoiteorientaatiot liittyisivät kiinteästi oppilaan oppimistuloksiin. Butler (2014) kritisoi, että oppimistulosten ohella opettajan tavoitteiden tarkastelussa tulisi muistaa myös opettaja-oppilassuhteeseen liittyvät tavoitteet. Tätä korostaakseen hän lisäsi viidenneksi tavoiteorientaatioksi edellä esitettyjen lisäksi opettaja-oppilassuhteeseen liittyvät tavoitteet. Näitä ovat esimerkiksi ”*tuntisin itseni paremmaksi opettajaksi, jos näkisin voivani muodostaa läheisempiä ja parempia suhteita oppilaisiin*” ja ”*päätavoitteeni työssäni on näyttää oppilaille, että välitän heistä*”.

Opettajan tavoiteorientaatioilla on tutkimusten mukaan monenlaisia vaikutuksia työhyvinvointiin. Tutkimuksissa on työhyvinvoinnin osalta tutkittu muun muassa sitä, miten opettaja selviytyy ja palautuu työn vaatimuksista ja miten sitoutunut hän on työhönsä. Hallinta-välttämis- sekä suoritus-välttämis- orientaatioiden on havaittu olevan yhteydessä opettajien heikompaan työhön sitoutumiseen ja vähempään kiinnostukseen opettamista kohtaan. Lisäksi tällaisten opettajien havaittiin välttelevän haasteita muita opettajia enemmän. (Butler 2014).

Opettajan oman toiminnan lisäksi erityisesti opettaja-oppilassuhteeseen liittyvien tavoiteorientaatioiden on havaittu vaikuttavan oppilaiden käytökseen. Vahva opettaja-oppilassuhteen laatuun panostava tavoiteorientaatio lisäsi oppilaiden mielenkiintoa juuri tämän opettajan opetukseen ja heidän herkkyyttä kääntyä opettajan puoleen tarvitessaan apua. Onkin varsin luonnollista, että oppilaat kokevat oppilaan helposti lähestyttävämmäksi ja miellyttäväksi, jos he kokevat opettajan välittävän heistä oppilaina. (Butler 2014).

2.1.3 Opettajan työn merkityksellisyys

Vaikka kouluja ympäröivä maailma muuttuu ja opettajan työn haasteet sen mukana, opettajat kokevat edelleen työnsä merkitykselliseksi ja tärkeäksi. Työn merkityksellisyyden kokemus on tärkeää motivaation, työhön sitoutumisen sekä elämäntyytyväisyyden kannalta. Kun ihminen saa tehdä työssään asioita, jotka hän kokee merkityksellisiksi ja joilla voi lisätä myös muiden hyvinvointia, työnteko tuntuu vaivattomalta ja luonnolliselta. Kallio (2016, 84) korostaa, että jos ihminen kokee työn merkityksellisyyden olevan hukassa, sitä olisi hyvä lähteä tietoisesti. (Kallio 2016, 83 – 85).

Kallio (2016) on haastatellut kirjaansa ”Opettajan vallankumous” (2016) varten suomalaisia opettajia ja tutkinut mistä opettajan työn merkityksellisyys muodostuu. Merkityksellisyyden kokemus syntyy haastattelujen mukaan siitä, että näkee oppilaansa kehittyvän ja pääsee seuraamaan läheltä oppilaiden kasvua ja onnistumisia.

Mediassa on ajoittain vilkasta keskustelua opettajien tarpeellisuudesta nykypäivän yhteiskunnassa opittavan tiedon ollessa helposti saatavilla muutenkin. Sahlberg (2016) toteaa kirjoituksessaan, että vaikka opettajan työ on yksi vaikeimmin automatisoitavista ammateista, robotit tuskin tulevat ikinä korvaamaan opettajien ammattikuntaa. Hän nostaa samassa yhteydessä kuitenkin esiin, että opettajien vakavasti pohdittava, mikä on opettajien ja koulujen rooli tulevaisuuden yhteiskunnassa. Esimerkiksi korkeakouluissa kaikille avoimet internetissä välitettävät massaluennot ovat tulleet osaksi monia opetusohjelmia. Niissä opettajan rooli on hyvin erilainen kuin perinteisessä opetuksessa.

Opettajan työssä merkityksellisyyden kokemukset eivät liity pelkästään opettajien työtapoihin ja työn rakenteellisiin puoliin. Merkityksellisyyden kokemukset syntyvät yhtä lailla opettajan saadessa seurata oppilaiden kehitystä ja päästessä seuraamaan läheltä heidän onnistumisiaan ja kasvua. Tärkeintä opettajille on päästä myötäelämään oppilaiden kasvua, kehitystä, iloa ja onnea. (Kallio 2016).

2.2 Ammattietiikka

Ihmisten työskennellessä erilaisissa ammateissa, niihin liittyy usein jonkinlainen ammatillinen vastuu. Airaksinen (1991, 14) kuvaa, että monissa yhteiskunnan toiminnan kannalta merkittävissä ammateissa työskentelevillä on oikeuksia sekä velvollisuuksia ja siksi heille siirretään koko yhteiskuntaa koskettavaa valtaa. Opettajan ammatti on yksi tällaisista yhteiskunnan kannalta merkittävistä ammateista. OAJ:n (2014) mukaan ammatin vastuullisuus perustuu hankittuun ammattitaitoon, että työn arvo- ja normipohjaan. Opettajan ammatti on eettisyystarkastelun näkökulmasta mielenkiintoinen.

Atjosen (2005) mukaan opettajan työssä arvopohjan tiedostaminen on erityisen tärkeää, sillä kasvatuksessa ja opetuksessa toimitaan lähtökohtaisesti sen suuntaisesti mitä pidetään tärkeänä. Airaksinen (1991, 108) toteaa lisäksi, että opettajan työssä eettisiä ongelmia on mahdoton välttää, sillä sen lisäksi että opettaja toimii työssään opettajaksi koulutettuna itsenään, hän toimii aina myös koko ammattikunnan edustajana. Yksittäisen opettajan valinnat ja toiminta edustavat siis osaltaan koko ammattikuntaa.

Eettisyys liittyy Airaksisen (1991, 108) ja Atjosen (2005) mukaan opettajan työssä ennen kaikkea opettajan ja oppilaiden välisiin suhteisiin, unohtamatta oppisisältöjä ja opetusmenetelmien valintoja. Vaikkei opettaja tietenkään opeta, mitä mieleen juolahtaa, vaan toimii sovittujen opetussuunnitelmien mukaan, hänellä on paljon valtaa suhteessa oppilaiden elämään ja tulevaisuuteen. Airaksinen (1991, 109) nostaa esiin myös opettajan ammatin virkamiespiirteen. Opettaja edustaa valtiota tai kuntaa ja hänen toimintansa on oltava sopusoinnussa työnantajan valitsemien päämäärien kanssa. Se, mitä arvoja kulloinkin pidetään niin tärkeinä, että opettajien on siirrettävä ne tuleville sukupolville, määritellään loppujen lopuksi valtion yhteiskuntafilosofisten ratkaisujen pohjalta. (Airaksinen 1991, 109).

OAJ (2014) määrittelee tässä ajassa voimassa olevien opettajan eettisten periaatteiden taustalla olevat arvot seuraavanlaisesti: *ihmisarvo, oikeudenmukaisuus, totuudellisuus sekä vastuu ja vapaus*. Nämä arvot on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1 Opettajan työn eettiset periaatteet (ks. OAJ 2014)

Ihmisarvon eettisen periaatteen ajatuksena on ihmisen kohtelemisen itseisarvona, mihin kuuluu oppijan näkeminen ajattelevana ja oppivana persoonana. Oppijaa tulee kunnioittaa riippumatta hänen sukupuolesta, taustoista ja yhteiskunnallisesta asemasta.

Oikeudenmukaisuuden toteutuminen yksittäisen oppijan, ryhmän ja muun työyhteisön toiminnassa on tärkeää. Oikeudenmukaisuuteen sisältyy erityisesti tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen sekä kaikenlaisen syrjinnän ja suosimisen välttäminen.

Totuudellisuus on opettajan yksi perustehtävien keskeisimmistä arvoista, jossa tavoitteena on ohjata oppijaa elämän ja ympäristön kohtaamisessa tutkivaa lähestymistapaa ja vuorovaikutusta hyödyntäen.

Vastuu ja vapaus periaatteen ajatuksena on, että opettajalla on oikeus omaan arvomaailmaansa, vaikka hänen työnsä ja siihen liittyvä vastuu on sidoksissa perustehtävään ja sitä määrittelevään normistoon, kuten esimerkiksi lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmaan.

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ (2014) on koonnut opettajien eettiset periaatteet tavoitteenaan selkeyttää ja kehittää opettajan ammattikuvaa. Opettajan työn vastuullisuus edellyttää OAJ:n ammattieettisen ohjeistuksen mukaisesti jatkuvaa ammattitaidon ylläpitämistä ja herkkyyttä tunnistaa työhön liittyviä eettisiä ongelmia. Vaatimuksena on myös valmius toimia näissä tilanteissa korkeaa ammattietiikkaa noudattaen. Vaatimus on suuri ja Spoof (2007) toteaaikin väitöskirjassaan, että opettajalta vaaditaan ihmisenä ammatissaan jo poikkeuksellisen paljon.

2.3 Pedagoginen ajattelu

Missä opettajan opetukselle asettamat tavoitteet ja hänen kasvatuksessa tärkeinä pitämät arvot käytännössä näkyvät? Pedagogisen ajattelun käsite selventää tätä puolta opettajan työssä. Opettajan pedagoginen ajattelu ja siihen liittyvä päätöksenteko muodostavan perustan opettajan toiminnalle erilaisissa opetustilanteissa. Opettajan pedagoginen ajattelu vaikuttaa myös siihen millaisena oppilas opetuksen ja oppimisen koulussa kokee. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2008).

Pedagoginen ajattelu tarkoittaa kaikkea opettajan ajattelua, joka kohdistuu opetus-oppimistapahtuman aihepiiriin ja siinä läsnä oleviin tekijöihin. Opettajan muusta ajattelusta sen erottaa opetussuunnitelman määrittelemä opetuskonteksti. (Kansanen 2004, 87; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2008)

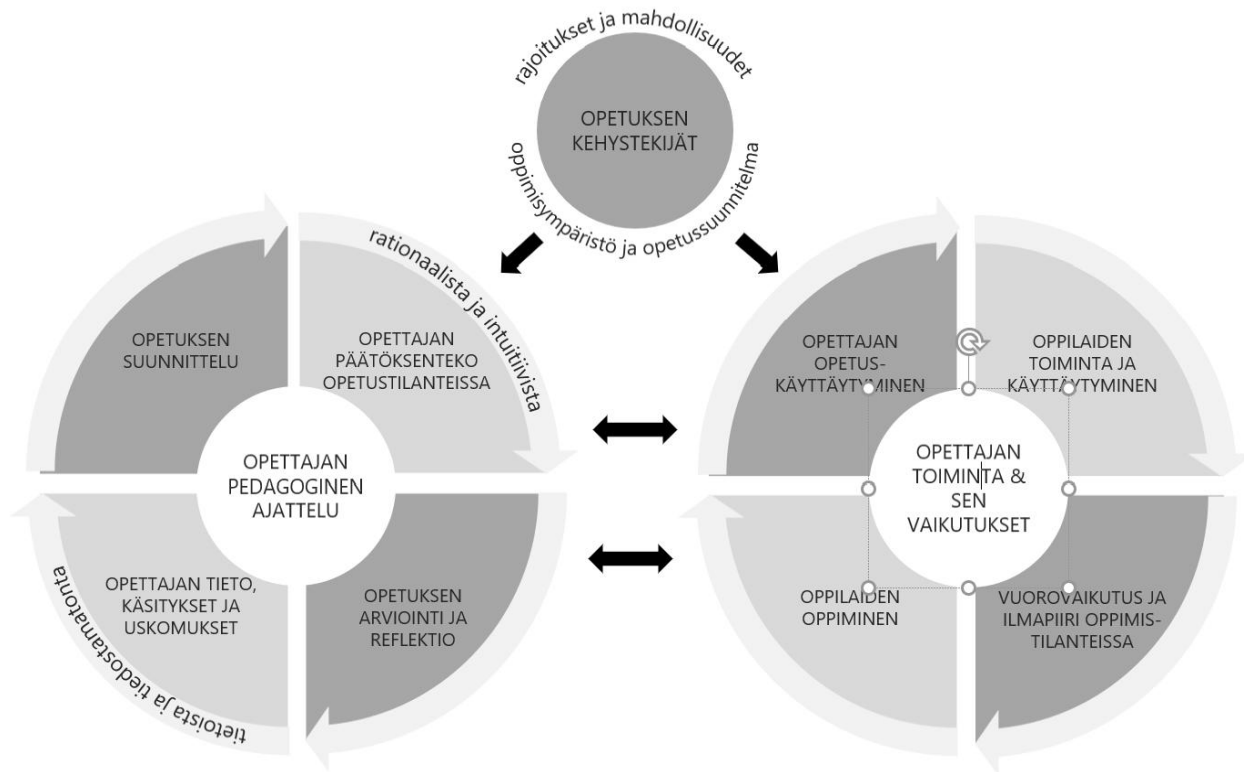
Kansanen (2004, 91) tuo esiin, että pedagoginen ajattelu ilmenee selkeimmin erilaisissa päätöksentekotilanteissa, joiden kanssa opettaja joutuu opetustyössä jatkuvasti kasvatustilanteiden. Hänen mukaan päätöksenteko on kaikkein perustavanlaatuisin opettamistaidon osa-alue, ja vielä tarkemmin nimenomaan opetustilanteen aikana tapahtuva päätöksenteko. Opettaja joutuu työssään esimerkiksi puuttumaan konfliktitilanteisiin, tekemään päätöksiä koskien opetusmenetelmiä ja -sisältöjä sekä muokkaamaan omaa vuorovaikutustyyliään suhteessa oppilaisiin. Kansanen (2004, 92) jaottelee kirjassaan pedagogiseen ajatteluun liittyvät päätökset kasvatuksen tuloksia ja tavoitteita, kasvatuksen sisältöjä ja kasvatuksen tapaa koskeviin päätöksiin. Kaikkien päätösten taustalla on opettajan oma kasvatustilafilosofia, johon liittyvät erilaiset uskomusjärjestelmät ja uskomukset.

Opettaja ei suinkaan arjen opetustilanteissa aina pysty reflektoimaan erilaisten vaihtoehtojen etuja, vaan monet tilanteet vaativat välitöntä reagointia. Kansanen (1991) tarkastelee kriittisellä otteella opettajien päätöksenteon taustalla olevia tekijöitä tuomalla esiin kysymyksen siitä, miten tietoisia opettajien tekemät päätökset todella ovat. Monien teorioiden mukaan päätöksenteon taustalla on nimittäin pedagogisten teorioiden ja tavoitteiden lisäksi myös monia implisiittisiä opettamiseen liittyviä teorioita. Tällaisista hän nostaa esimerkkeinä opitut syy-seuraussuhteet, monenlaiset peukalosäännöt, omiin kokemuksiin pohjautuvat yleistyksen sekä uskomukset, joilla ei välttämättä ole pedagogiikan kanssa mitään tekemistä.

Myös Palomäki & Heikinaro-Johansson (2008) erottelevat päätöksentekotilanteissa pohdiskelevaa ja tiedostamatonta ajattelua vaativat tilanteet korostaen etenkin jaottelun tilannesidonnaisuutta. Tilanteissa, jotka eivät vaadita välitöntä toteuttamista, pedagoginen ajattelu on reflektoivaa, kun taas äkillisesti eteen tulevat välitöntä reagointia vaativat tilanteet edellyttävät tiedostamatonta ja rutiininomaista toimintaa. Reflektoivassa ajattelussa tavoitteellisuus ja pedagogisen päätöksenteon perusteleva ilmentävät pedagogisen ajattelun olennaisia piirteitä.

2.4 Pedagogisen ajattelun ja toiminnan välinen suhde

Tämän tutkimuksen taustalla käytettävä viitekehys (kuviot 1 ja 2) auttaa hahmottamaan opettajan ajattelun ja toiminnan välisiä yhteyksiä. Ymmärtääksemme pedagogisen rakkauden näkymistä opettajan työn arjessa, meidän on ymmärrettävä miten ylipäättään opettajan pedagoginen ajattelu voisi näkyä laajemmassa opetuskontekstissa. Viitekehys on sama, mitä Palomäki ja Heikinaro-Johansson (2008) käyttivät tutkiessaan liikunnanopettajiksi opiskelevien pedagogisen ajattelun kehittymistä koulutuksen aikana ja sen ovat alun perin kehittäneet Clark ja Peterson (1986, 257).



Kuvio 2 Opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan malli (Aaltonen 2003, 8; Clark ja Peterson 1986, 257; Tornberg 2000, 5)

Opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan mallissa opettajan ajattelu jaetaan opetusta edeltävään ja opetuksen aikaiseen ajatteluun sekä opetuksen jälkeiseen reflektioon. Nämä kolme ajattelun osaa ovat tietysti käytännön opetustyössä myös kiinteässä vuorovaikutuksessa toisiinsa, eivätkä siten ole aina tarkasteltavissa erillisinä.

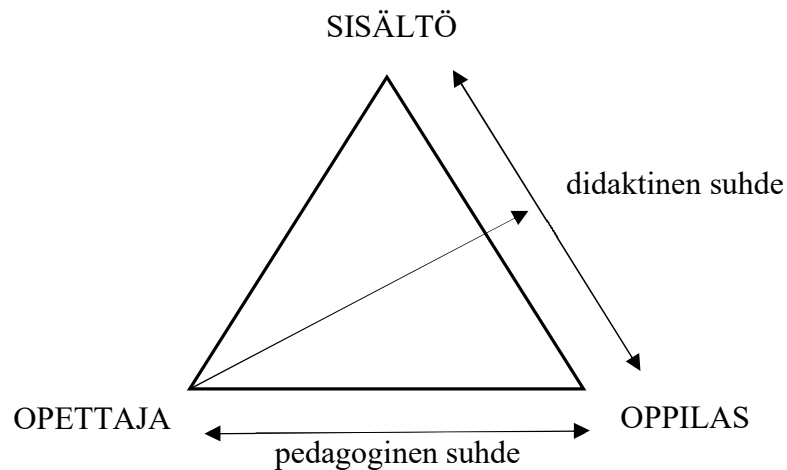
Mihin opettajan pedagoginen ajattelu sitten perustuu? Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2008) mukaan pedagogisen ajattelun taustalla vaikuttavista tekijöistä on esitetty monenlaisia malleja, mutta monissa on havaittu, että pedagoginen ajattelu perustuu opettajan oppimiseen ja opettamiseen liittyviin henkilökohtaisiin teorioihin ja uskomuksiin. Tällaisia voivat olla esimerkiksi käsityksen siitä, millainen on hyvä oppilas ja millaisia ovat ihmisen kehityksen lainalaisuudet. Palomäki ja Heikinaro-Johansson (2008) tarkentavat lisäksi, että tämä uskomusjärjestelmä on luonteeltaan osin ihmiselle itselleen tiedostettua, mutta osin myös tiedostamatonta.

2.5 Didaktinen kolmio

Kasvatusfilosofi Herbartin alun perin luoma ja muun muassa Kansasen (2004, 73) sekä Kansasen ja Meren (1999, 112) soveltama didaktinen kolmio havainnollistaa opetuksen perusosien suhdetta toisiinsa. Kansasen (2004, 70) mukaan didaktinen kolmio on vanha tapa kuvata opetustapahtumaan liittyviä tekijöitä. Jos tähän mennessä opettajan työhön, tekotavan taustalla olevaan ajatteluun ja oppilaaseen liittyvät tekijät ovat tuntuneet sekavilta, didaktinen kolmio auttaa havainnollistamaan opetukseen liittyvien tekijöiden suhdetta.

Kolmiossa on esitetty opetukseen vaadittavat vähimmäistekijät: opettaja, oppilas ja sisältö. Kolmion sivuissa on esitetty tekijöiden väliset suhteet, joiden mukaan opettajalla on kaksi suhdetta oppilaaseen: pedagoginen ja didaktinen. Didaktisen suhteen avulla opettaja säätelee oppilaan kohtaamiseen liittyviä asioita. Syrjäläisen, Jyrhämän ja Haverisen (2004) mukaan didaktinen suhde saa lopullisen ilmenemismuotonsa luokassa opettajan ja oppilaan arkisessa vuorovaikutuksessa. Pedagogisessa suhteessa opettaja on kasvattajan roolissa ja suhde perustuu pedagogiselle kiintymykselle. Tässä tutkimuksessa perehdytään erityisesti pedagogisen suhteen ominaisuuksiin jättäen didaktinen suhde vähemmälle huomiolle.

Kasvatusfilosofi Herbartin alun perin luoma ja muun muassa Kansasen (2004, 73) sekä Kansasen ja Meren (1999, 112) soveltama didaktinen kolmio havainnollistaa opetuksen perusosien suhdetta toisiinsa. Kolmion mukaan opettajalla on kaksi suhdetta oppilaaseen: pedagoginen ja didaktinen. Didaktisen suhteen avulla opettaja säätelee oppilaan kohtaamiseen liittyviä asioita. Syrjäläisen, Jyrhämän ja Haverisen (2004) mukaan didaktinen suhde saa lopullisen ilmenemismuotonsa luokassa opettajan ja oppilaan arkisessa vuorovaikutuksessa. Pedagogisessa suhteessa opettaja on kasvattajan roolissa ja suhde perustuu pedagogiselle kiintymykselle. Tässä tutkimuksessa perehdytään erityisesti pedagogisen suhteen ominaisuuksiin jättäen didaktinen suhde vähemmälle huomiolle.



Kuvio 3 Pedagoginen ja didaktinen suhde didaktisessa kolmiossa (Kansanen ja Meri 1999; Syrjäläinen, Jyrhämä ja Haverinen 2004)

2.5.1 Pedagoginen suhde

Pedagogisella suhteella tarkoitetaan Kansasen (2004, 75) mukaan sitä inhimillistä vuorovaikutusta, joka ilmenee opettajan ja oppilaan välillä opetustilanteissa.

Van Manen (1994, 142–143) on kuvannut suhdetta kolmen käsitteen kautta. Ensinnäkin pedagoginen suhde on spontaanisti syntyvä suhde aikuisen ja lapsen välillä. Kansanen (2004, 77) lisää tähän, että pedagogista suhdetta ei voi ikinä pakottaa ja parhaimmillaan pedagoginen suhde perustuu vapaaehtoisuuteen. On kuitenkin ymmärrettävä, ettei suhde synny yhtä helposti ja automaattisesti kaikkien kesken.

Toiseksi pedagoginen suhde on Van Manenin (1994, 142) mukaan intentionaalinen siten, että suhteella on kaksi keskeistä tavoitetta: oppilaasta välittäminen sellaisena kuin tämä on ja oppilaasta välittäminen suhteessa siihen, mitä hänestä voi tulla. Kansanen (2004, 76) korostaa lisäksi suhteen merkityksellisyyttä oppilaan itsensä takia. Suhteen tavoitteena on tällöin tähdätä toimintaan, joka on oppilaan parhaaksi.

Viimeiseksi (Van Manen 1994, 142) korostaa, että kasvattajan tulee kyetä jatkuvasti tulkitsemaan ja ymmärtämään sen hetkistä tilannetta, oppilaan kokemuksia ja ennakoimaan hetkiä, jolloin oppilas voi itse ottaa suuremman vastuun osallistumisestaan. Kansanen (2004, 76) lisää tähän laajemman historiallisen kontekstin merkityksen korostamalla, että kunakin aikana ajatellaan ja toimitaan eri tavoin yhteiskuntakäytännön mukaisesti. Historiallisen kontekstin tunnistaminen vaatii kasvatusvastuun jatkuvaa

uudelleen tulkintaa ja sen pohdintaa, mikä kulloinkin on oppilaan parhaaksi. Samoin opettajan on jatkuvasti päivitettävä käsitystään pedagogisen suhteen ja koko didaktisen kolmion luonteesta. Kansanen ja Meri (1999) kuvaavat tarvetta esittelemällä painotuseroja eri suuntauksissa: autoritaarinen ilmapiiri painottaa opettajan persoonallisuutta, oppilaskeskeiset metodit oppilaan roolia, kun taas sisällön painottaminen tarkoittaa tietyn oppiaineen eksperttiyden korostamista.

Syrjäläinen ym. (2004) nostavat esiin, että opetustyöstä tekee tämän kahden välisen pedagogisen suhteen näkökulmasta vielä monimutkaisempaa se, että luokkahuoneessa vallitsee samanaikaisesti monta pedagogista suhdetta. Pedagogiselle suhteelle ominaista onkin epävarmuus ja opettajan jatkuva riittämättömyyden tunne, sillä vaikka opetustilanne olisi miten hyvin kontrolloitu, sisältyy käytännön tilanteisiin aina epävarmuutta ja epätäydellisyyttä.

3 PEDAGOGINEN RAKKAUS

Pedagogisen rakkauden käsitettä hahmottaessa huomio kiinnittyy ensin sanaan ”rakkaus”. Siksi vauhtia varsinaisen käsitteen määrittelemiseen otetaan ensin taustoittamalla rakkauden käsitteen moninaisuutta. Salosen (2006) mukaan aikakautemme ihmisille on tyypillistä liittää rakkaus nimenomaan eroottiseen ja seksuaaliseen kahden ihmiseen väliseen verovoimaan, vaikka siihen liittyy ilmiönä ja sanan keskeisesti myös kasvatuksellinen ja henkinen puoli.

Pedagoginen rakkaus on käsitteenä kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa yli sata vuotta vanha juontaen juurensa 1910-luvulle Cygnaeuksen ajatuksiin. Salonen (2006) toteaa, että kuluneen sadan vuoden aikana sen suosio on vaihdellut taustalla olevista yhteiskunnallisista arvopainotuksista johtuen, mutta viimeisen vuosikymmenen aikana se on noussut uudelleen esiin monien kasvatustietelijöiden tutkimuksissa.

3.1 Rakkaus

Rakkautta voidaan ilmiönä tarkastella monesta eri näkökulmasta ja voidakseen ymmärtää pedagogista rakkautta, tulee tiedostaa rakkauden moniulotteinen luonne. Spoof (2007) erottelee, että on olemassa perinteistä kahden ihmisen välistä romanttista rakkautta, äidin rakkautta, lapsen rakkautta vanhempiinsa, rakkautta työhön tai vaikkapa musiikkiin tai mihin tahansa kohteeseen. Rakkaus-käsitteen määrittely-yritysten kohdalla on syytä erottaa toisistaan myös rakastumisen ja rakastamisen käsitteet. Frommin (1994) mukaan rakkaus on voima, joka yhdistää ihmiset aidosti toisiinsa. Hän korostaa myös, että rakkaus ei ole vaan tunne, vaan myös opittavissa oleva taito.

Myös Haavio (1969) toteaa rakkauden olevan vaikeasti määriteltävissä sen sisäisen luonteen vuoksi. Hänen mukaansa rakkauden ymmärtäminen ja käsitteellistäminen vaativat rakkaudellisten hetkien ja tunteiden elämistä itse. Tästä huolimatta rakkautta on pyritty määrittelemään niin filosofian kuin psykologiankin alalla. Spoof (2007) nostaa esiin, että filosofiassa rakkaus jaotellaan perinteisesti kolmenlaiseen rakkauteen: filiaan, erokseen ja agapeen. Näistä hän tarkentaa, että filia on asioihin ja elämänalueisiin kohdistuvaa rakkautta, eros-rakkauteen liittyy seksuaalinen halu ja intohimo, kun taas agape on pyyteetöntä, uhrautuvaa rakkautta, joka ei odota vastapalveluksia tai laskelmoi.

3.2 Pedagogisen rakkauden käsite

Pedagogiselle rakkaudelle ei ole esitetty yhtä selkeää määritelmää, mutta kaikissa käsitettä selittävässä kuvauksissa olennaista on jo sata vuotta sitten Cygnaeuksen (1910) kuvaama avarakatseinen ja tulevaisuuteen kurkottava rakkaus, jota opettaja tuntee ja osoittaa suhteessa oppilaisiinsa. Skinnari (2004, 26) käyttää pedagogisesta rakkaudesta myös selkokielisempää ”kasvatuksellinen rakkaus” -termiä. Pohjimmiltaan pedagoginen rakkaus kuvaa opettajan asennetta ja suhdetta oppilaisiinsa.

Pedagogisen rakkauden yksiselitteinen määrittely lienee yhtä mahdotonta kuin rakkauden olemuksen tiivistäminen yhteen lauseeseen, mutta hyviä tiivistyksiä kuitenkin löytyy kirjallisuudesta käsitteen kohdalla useita. Skinnarin (2004, 25–26) mukaan termi pedagoginen rakkaus kuvaa ”hyvälle opettajalle tyypillistä toimintatapaa, jossa hän kykenee luottamaan oppilaiden oppimiseen sekä heidän usein piilevinäkin uinuviin taitoihin ja mahdollisuuksiin”. Myös Hatt (2005) kuvaa pedagogisen rakkauden ytimen olevan kaksiuolotteinen: opettajan tulee pystyä rakastamaan oppilasta sekä kulloinkin vallitsevissa olosuhteissa että siinä tulevaisuuden kuvassa, mikä kussakin oppilaassa elää.

Lisäksi pedagogiseen rakkauteen liittyy altruistinen ajatus siitä, että hyvä opettaja auttaa oppilasta näkemään oman kehittymisensä mahdollisuudet silloinkin, kun oppilas ei niitä itse näe. Tämä merkitsee myös sitä, että opettaja rakastaa oppilaitaan kokonaisvaltaisesti toivoen heille hyvää heidän itsensä vuokseen, ei ulkoisia kannustimia tai arvostusta kerätäkseen. Opettajan pedagoginen rakkaus ei myöskään ole riippuvainen siitä, miten oppilas vastaa saamaansa rakkauteen. Siinä mielessä pedagogisen rakkauden käsite on yhtenevä ehdottoman rakkauden käsitteen kanssa. (Hatt 2005, Määttä & Uusiautti 2013)

Määttä (2011) nostaa esiin alun perin Haavion korostaman ajatuksen, jonka mukaan pedagoginen rakkaus suuntautuu kaikkiin lapsin erotuksetta, eli riippumatta niin oppilaiden ulkoisista ominaisuuksista, käyttäytymistavoista kuin persoonallisuuden piirteistäkin.

Lisäksi Määttä (2011) korostaa pedagogisen rakkauden kurinalaista ja tavoitteellista luonnetta. Sen tavoitteena ei ole tehdä oppimisesta vain hauskaa ja helppoa, vaan pyrkimyksenä on nimenomaan luoda oppimiselle sellaiset puitteet, että oppilas pääsee kehittymään resurssiensa antamissa rajoissa saavuttaen lopulta omien kykyjensä ylärajat.

Aina se ei siis tietenkään ole vain helppoa ja mukavaa. Saman ajatuksen toi Cygnaeus (1910) esiin jo sata vuotta aiemmin: *”pyhä rakkaus, joka ei omaansa etsi, joka ei katso nykyisyyttä, vaan tulevaisuutta; rakkaus, joka voi rangaistakin, milloin asiat sitä vaativat.”*

Pedagoginen rakkaus ilmenee välittävänä opettajuutena, joka tähtää oppilaiden positiivisen kasvun ja korkeatasoisen oppimisen tukemiseen (Määttä & Uusiautti 2014a) ja merkitsee opettajan hellittämätöntä luottamusta oppilaiden mahdollisuuksiin sekä heidän usein piilevinäkin uinuviin kykyihinsä (Määttä & Uusiautti 2012, 25).

Tässä työssä ja tutkimuksen haastatteluvaiheessa pedagoginen rakkaus määritellään opettajan asenteeksi oppilaita kohtaan, jossa hän pyrkii näkemään jokaisessa oppilaassa hyvän vaikkei oppilas sitä itsessään osaisi tai haluaisi nähdä.

3.2.1 Käsitteen historia

Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa pedagogisesta rakkaudesta on kirjoitettu jo vuosikymmenten ajan. Viitteitä siitä on niinkin kaukaa kuin 1900-luvun alusta, jolloin Uno Cygnaeus (1910) kirjoitti opettajuudesta: *”Tiedot eivät voi yksin kohottaa siveellisesti. Tiedon on valauduttava eläväksi vakaumukseksi, joka johtaisi sisäiseen jalouteen. Opetuksen tulee olla kasvattavaa ja uutteruuden hengen leimaamaa, ei kuitenkaan päähän pönttämistä, vaan toimintaa, sopusuhtaisesti sielua ja ruumista kehittävä. Jokaisessa opettajassa tulee hehkua pyhän rakkauden henki.”* Lainauksesta käy ilmi jo sadan vuoden takainen ajatus siitä, että kouluissa tapahtuvan kasvatuksen tulisi tavoitella pelkän tiedon siirtämisen ja kasvattamisen lisäksi myös ”sielun kehittämistä” ja ”sisäistä jaloutta”.

1900-luvun alussa pedagoginen rakkaus olikin yleinen käsite ja sitä kutsuttiin silloin myös kasvatukselliseksi rakkaudeksi. Ymmärtääksemme pedagogisen rakkauden luonnollista asemaa tuon ajan koulumaailmassa, on muistettava, että tuolloin kristillinen kasvatusta oli paljon nykyistä enemmän läsnä kouluissa. Siksi koulujen tarjoamaan kasvatukseen oli luonnollista liittää rakkaudellinen asenne kasvatettavia kohtaan. Salonen (2006) nostaa esiin, että uskontoihin liittyvä lähimmäinen rakkaus on ylipäättään hyvin samanlaista rakastamista kuin pedagoginen rakkaus.

Cygnaeuksen jälkeen pedagogisesta rakkaudesta opettajan työssä kirjoittivat ahkerasti muun muassa Salomaa ja Haavio. Salomaa (1947, 118) korosti teksteissään rakastavan asenteen tärkeyttä opettajan työssä. Se auttaa opettajia ymmärtämään oppilaiden hyviä ja huonoja puolia osana opettajan työtä. Hänen mukaan rakkaudesta voi kasvaa opettajalle luonteen ominaisuus, joka auttaa suhtautumaan elämään ja ihmisiin toiveikkaasti ja luottavasti. Tämä heijastuu hänen mukaansa myös oppilaisiin: ”*kasvatuksellinen rakkaus on se aurinko, joka lämmittää lapsia*”.

Haavio (1948, 67–72) taas korostaa opettajan velvollisuutta sekä kasvatukselliseen rakkauteen lasta kohtaan että lapsen ohjaamiseen hyvien arvojen mukaiseen elämään. Pedagoginen rakkaus ei siis suinkaan tarkoita, että opettajan pitäisi sokeasti hyväksyä kaikenlainen käytös ja kannustaa lasta kaikessa, mitä hän ikinä keksikään. Haavio (1948, 68) tarkentaa, että opettajan on tunnettava vastuunsa saattaa oppilaat kasvamaan omiksi eheiksi persoonallisuuksikseen, mutta samalla hyvä kasvattaja ei tyydy seuraamaan sivusta, jos lapsi tekee arvojensa vastaisia valintoja tai laiminlyö mahdollisuuksiaan kehittyä.

3.2.2 Pedagoginen rakkaus 1980-luvulta nykypäivään

1960-luvun jälkeen suuri osa Suomen kasvatustieteilijöistä on keskittynyt käsittelemään tehokkuutta, metakognitiota ja didaktisia prosesseja, eikä pedagogisen rakkauden kaltainen ”sydämen virran hehkuttelu” ole ollut oikein sopivaa kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa. (Skinnari 2004, 19).

1970- ja 1980- luvuilla oltiin vaarassa ajautua koulutuksen tasapäistymiseen, kun koulutusta tavoitteellisesti yhdenmukaistettiin. Kun tähän ongelmaan herättiin, tilannetta alettiin korjata opiskelun yksilöllistämällä esimerkiksi luokattoman lukion ja henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien avulla. Nyt 2010-luvulla aikakauttamme leimaa yhä enemmän suorittaminen ja yksilöllisyyden arvostaminen, jotka uhkaavat jättää yhteisöllisyyden ja yhteisen vastuun jalkoihinsa. (Salonen 2006; Skinnari 2004, 39).

2000-luvun alun jälkeen pedagoginen rakkaus on saanut käsitteenä uudelleen jalansijaa aatteellisesti samankaltaisten käsitteiden, kuten inklusiivinen oppiminen jo noustua pintaan. 2000-luvulla pedagogisesta rakkaudesta ovat kirjoittaneet vain muutamat

suomenkieliset kasvatustieteilijät, Määttä, Uusiautti ja Skinnari. Ulkomaisissa julkaisuissa aihetta ovat käsitelleet muun muassa Patience (2008) ja Loreman (2011).

Skinnarin (2000) mukaan pedagoginen rakkaus on yksi nykypäivän opettajuuden keskeisimmistä osista. Hän kohdistaa samassa yhteydessä kritiikkiä muun muassa kouluissa vallitseviin tehokkuus- ja mittausvaatimuksiin todetessaan, että mikäli pedagoginen rakkaus ei ole yhteiskunnallisesti tässä asemassa ja ihmistä alistetaan, manipuloidaan ja esineellistetään, on pedagogisen rakkauden painottaminen entistä ajankohtaisempaa. Pedagogista rakkautta tarvitaan juuri siksi, että voimme tietoisesti kunnioittaa ja auttaa toista ihmistä. (Määttä & Uusiautti 2012, 29).

Myös Määttä ja Uusiautti (2013) sekä Salonen (2006) tuovat esiin sen, että pedagogisen rakkauden ajatus on erityisen tärkeä juuri näinä tehokkuutta ja taloudellista tuottavuutta arvostavina aikoina. Juuri silloin, kun rakkauden ajatus tehokkuutta ja menestystä arvostavassa koulumaailmassa saattaa tuntua toisarvoiselta ja naiivilta. Heidän mukaansa opettajan kyky auttaa oppilaita näkemään iloa, ihmetystä ja onnellisuutta elämässä, on yhä tärkeämpää epävarmuuksien keskellä elävässä yhteiskunnassamme. Yhtä tärkeää on pystyä tehokkuusvaatimuksista huolimatta näkemään oppilaat omina ainutlaatuisina yksilöinä: ”*Suomi ei tarvitse viisivuotiaita yksinpurjehtijoita tai kilpa-autoilijoita. Se tarvitsee tasapainoisia rakastettuja lapsia, jotka pystyvät iloitsemaan erityislahjakkuuksistaan ja kehittämään niitä elämänsä aikana iloisesti nauttien, ei pakosta tai palkkion toivossa. Siten niitä kaivattuja nobelistejakin tulee jos on tullakseen.*” (Uusikylä 2003, 95).

Australialaisessa ajankohtaistekstissä pedagogista rakkautta on esitetty jopa Suomen koulujärjestelmän menestyksen takana olevaksi tekijäksi. Stehlik (2016) kirjoittaa australialaisessa kasvatustieteen julkaisussa Suomen koulujärjestelmän erinomaisuudesta otsikolla: ”*Is ‘pedagogical love’ the secret to Finland’s educational success?*”. Kirjoituksessa suomalaisten opettajien pedagogisesti rakastavaa asennetta verrataan muissa maissa vallalla olevaan suoritus- ja arviointikeskeiseen koulujärjestelmään.

Tähän mennessä pedagogista rakkautta on kasvatustieteissä käsitelty lähinnä käsitteen historian ja yleisen käsitteenmäärittelyn kautta. Syvällisiä kasvatustieteellisiä tutkimuksia, jotka käsittelisivät pedagogisen rakkauden ilmentymistä tai yhteyksiä muihin opettajuuden osa-alueisiin ei vielä juurikaan ole. Tämän työn kirjoittamishetkellä

talvella 2017 ainoa aihetta käsittelevä tutkimus, joka laajentaa pedagogista rakkautta käsitteen määrittelyn ulkopuolelle oli Salosen (2006) kehittämisraportti Jyväskylän ammatillisesta opettajakorkeakoulusta otsikolla ”Pedagoginen rakkaus – avain parempaan huomiseen? Pedagoginen rakkaus käsitteenä ja opettajan toimintana”. Siinä hän tutki käsitteen taustan lisäksi sen tunnettuutta opettajakunnan keskuudessa. Tutkimuksen otos jäi kuitenkin varsin pieneksi kattaen 38 opettajan vastauksen survey-tutkimukseen.

Aiheen käsittelystä opettajankoulutuksessa ei ole löytynyt tutkimustietoa. Oman kokemukseni mukaan pedagoginen rakkaus mainitaan käsitteenä koko luokanopettajan koulutuksen aikana vai yksittäisiä kertoja. Ensimmäisen kerran törmäsin sen rinnakkaiseen käsitteeseen ”caring” (välittäminen) vasta opintojeni viimeisenä vuonna Opetuksen ja oppimisen -teoriakurssilla.

Myös Lerkkanen (2014) nostaa esiin tarpeen antaa jo opettajankoulutuksessa tuleville opettajille välineitä laadukkaan luokahuonevuorovaikutuksen rakentamiseen. Suomalaisessa Alkuportaat-seurantatutkimuksessa (Kiuru ym. 2012) on osoitettu, että oppimisyhteisöihin kiinnittyminen edellyttää opettajalta sensitiivisiä vuorovaikutustaitoja sekä osallisuutta vahvistavaa toimintakulttuuria luokassa. Nämä taidot ja ominaisuudet ovat kiinteästi yhteydessä pedagogisen rakkauden mahdollistamiseen.

3.3 Opettajan perustehtävä ja pedagoginen rakkaus

Opettajan työn eettisen toiminnan vaatimusta lienee turha kyseenalaistaa, sillä sen perusta on esitetty Suomen lainsäädännössä. Perusopetuslaissa (1998) todetaan, että opetuksen pitää tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa hänelle elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä edistää oppilaiden edellytyksiä itsensä kehittämiseen elämänsä aikana. Lisäksi opetuksen tavoitteena on yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella. (628/1998, PoL 2§.)

OAJ:n laatimissa opettajantyön eettisissä periaatteissa nostetaan esiin opettajan kunnioittava suhtautuminen jokaiseen oppilaaseen: ”*opettaja hyväksyy ja ottaa huomioon*

oppijan ainutkertaisena ihmisenä” sekä ”opettaja pyrkii oppijan lähtökohtien, ajattelun ja mielipiteiden ymmärtämiseen---”. Näissä periaatteissa pedagogisen rakkauden ajatus rakastavasta suhtautumisesta oppilaisiin heidän itsensä ja ainutkertaisuutensa vuoksi ei nouse esiin. Eettisissä periaatteissa mainitaan kyllä oppilaiden hyväksyminen ja ymmärtäminen, mutta ei tulevaisuudenuskon luomista tai kunkin henkilökohtaisen potentiaalin näkemistä. Pollarin ja Korppisen (2010, 13) mukaan opettajan toiminnan perustana on suhde ihmiseen: omaan itseensä ja oppilaaseen. Heidän mukaan opettajan pitäisi kyetä refleктоimaan omaa toimintaansa niin, että hän arvioi mahdollisuuksiaan nähdä ja hyväksyä itsensä ja toiset ihmiset realistisesti ja yksilöllisesti ainutkertaisiksi. Opettajan tulisi myös pohtia, kykeneekö hän ohjaamaan omaa ja toisen toimintaa vastuullisesti ja kunnioittavasti yksilöllistä kasvua tukien.

Rakkauden käsite sellaisenaan loistaa poissaolollaan, vaikka maininta oppilaiden ainutkertaisuuden huomioonottamisesta löytyykin sekä OAJ:n eettisistä periaatteista että vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmasta (Opetushallitus 2014), jossa mainitaan: *”jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on.”* Molemmissa nostetaan esiin myös kaikkien oppilaiden ihmisarvon kunnioittaminen.

Hattin (2005) ja van Manenin (1991) kuvauksista rakastavasta opettajasta löytyy juuri tämä kyky ottaa kunkin oppilaan henkilökohtainen tilanne huomioon tulevaisuudenkuvaa rakennettaessa. Hattin (2005) mukaan pedagogisen rakkauden ydin on juuri siinä, että opettaja sekä ammatillisesti että henkilökohtaisesti on asennoitunut rakastamaan oppilaitaan sekä nykyisessä tilanteessa että siitä potentiaalisesta tulevaisuudesta käsin, joka oppilaissa piilee. OAJ:n eettisistä periaatteista puuttuu tämä pedagogisen rakkauden ajatukseen kuuluva tulevaisuuskuvan luominen kunkin oppilaan kohdalla. Opetushallituksen (2014) perusopetuksen opetussuunnitelmassa tämä arvo on mainittu yhdessä lauseessa: *”Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä”*. Arvoperustan toteuttaminen käytännön työssä jäänee pitkälti yksittäisen opettajan kiinnostuneisuuden ja perehtyneisyyden varaan.

Määttä & Uusiautti (2013) kuvaavat rakkauden määrittävän ihmisten toimintojen suuntaa ja niiden intensiteettiä. Myös Haavio (1948 & 1969) kuvaa pedagogisen rakkauden olevan tapa tehdä opettajan työtä. Hän kuvaa pedagogisen rakkauden olevan kasvatustoiminnan onnistumisen tärkeimpiä edellytyksiä antaen opettajan pedagogiselle toiminnalle suuntaviivat. Pedagoginen rakkaus antaa siis suunnan sille, miten opetustyötä

tehdään eikä rajaa sitä, mitä tehdään. Voidaankin ajatella perustuslain, perusopetuslain, opetussuunnitelman ja myös OAJ:n eettisten säädösten kuvaavan sitä, mitä opettajan tulee tehdä, kun taas pedagoginen rakkaus on viitekehys sille, miten lain määräämää tehtäväkenttää (mitä) hoidetaan.

Mitä sitten olisi opettaja ilman pedagogisesti rakastavaa asennetta? Tätä ovat pohtineet monet käsitettä tutkineet tutkijat. Salovaara ja Honkonen (2011) toteavat, että vaikka opettaja olisi kuinka taitava toimija koulun ja opetuksen rakenteissa, kuten opetussuunnitelman laatimisessa, tietokoneiden käyttämisessä ja puhujana, häntä ei voi kutsua kasvattajaksi sanan aidossa merkityksessä, mikäli hän ei kykene toimimaan turvallisena ja välittävänä kasvattajana nuorille.

Opettajan tulee olla aidosti kiinnostunut oppilaiden kasvusta ja kehityksestä, ja ennen kaikkea uskoa siihen, että omalla panostuksellaan hän voi vaikuttaa oppilaiden elämään myönteisesti. Opettajalla tulee olla kykyä tunnistaa oppilaiden tunnetiloja ja herkkyyttä auttamaan heitä tarpeidensa mukaan. Jollei opettajan työssä ole lainkaan pedagogista rakkautta, hänen rooliksi jää Websterin (2009) mukaan vain opetussuunnitelman tavoitteiden ja oppimistulosten välikädessä toimiminen. Opettajan rooli supistuu siis opetussuunnitelman sisällön täytäntöönpanijan tehtäväksi.

Myös Noddings (1992) on määritellyt opettajan ja oppilaan välisen merkityksellisen ihmissuhteen luomisen hyvän opettajuuden ytimeksi. Kirjassaan ”*The Challenge to Care in Schools*” (1992) Noddings nostaa esiin ajatuksen, jonka mukaan nykyajan koulut tulisi itseasiassa organisoida välittämisen ympärille. Hänen mukaansa nykyiset koulut on rakennettu sen oletuksen ympärille, että kouluissa käy lapsia, joilla on kotona kaksi rakastavaa vanhempaa, jotka huolehtivat lapsen koulumenestyksestä ja hyvinvoinnista. Noddingsin (1992) mukaan tämä on kaukana koulujen todellisesta tilanteesta, eikä koulujärjestelmä ole pystynyt vastaamaan tähän sosiaaliseen muutokseen.

Noddingsin (1992) ajatuksia lukiessa tulee ottaa huomioon, että hän tarkastelee koulumaailmaa oman kotimaansa, Yhdysvaltojen, näkökulmasta. Hänen todetessa, että koulujärjestelmän ainoa tavoite on opettaa lapsille kokeissa tarvittavia tietoja jättäen esimerkiksi muiden huomioon ottaminen ja kunnioittaminen opintosuunnitelman ulkopuolelle, on huomattava Yhdysvaltojen koulujärjestelmän ominaispiirteet. Siellä ei ole käytössä koko valtion kattavia opetussuunnitelmia tai edes koulutuksen

rahoitusjärjestelmiä, vaan kukin osavaltio omaa lähes täydellisen itsemääräämisoikeuden koulutuksen järjestämisessä. Tämä lisää alueellisia eroja ja kannustaa varsin erilaisiin taso- ja taitotestauksiin kuin Suomen koulujärjestelmässä on totuttu. (International Student & Scholar Services 2018)

3.4 Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus

Opettajan ammattitaidosta ja työstä puhuttaessa ei voi välttyä käsittelemästä auktoriteetin teemaa pedagogisen rakkauden rinnalla. Auktoriteetin käsitteeseen liittyy kiinteästi myös näkemys vallasta.

Gjerstadin (2015) mukaan vallan määrittellään tarkoittavan valtaa käyttävän ihmisen kykyä saada vallan kohde tekemään jotain, mitä hän ei muuten tekisi. Opettajalla on esimerkiksi valtaa oppilaaseen siten, että hän saa oppilaan tekemään jotain mitä hän ei muuten tekisi, kuten esimerkiksi keskittymään koulutyöhön tovereiden kanssa jutustelun sijaan.

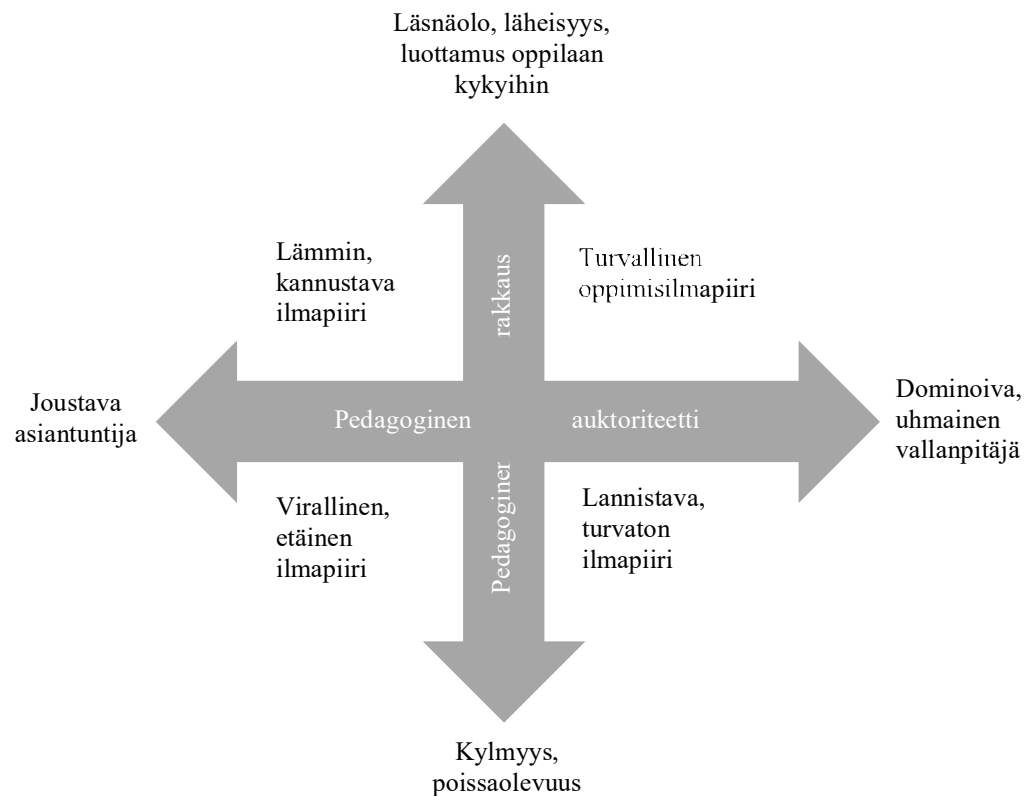
Kun puhutaan opettajan auktoriteetista, on syytä erottaa se autoritaarisuuden käsitteestä. Autoritaarisuus tarkoittaa määräilevyyttä ja komentelevuutta. Vikaisen (1984, 3) mukaan sillä viitataan usein valta-aseman väärinkäyttöön. Opettajalla taas on auktoriteettiasema hänen ohjatessa ja valvoessa luokan toimintaa. Vaikka opettaja pyrkisikin osallistavaan ja oppilaslähtöiseen toimintaan luokassa, hän tarvitsee auktoriteettiasemaansa, jotta hänellä on oikeus asettaa luokan turvalliselle toiminnalle välttämättömiä sääntöjä. (Saloviita 2007, 47).

Vikaisen (1984, 14) mukaan auktoriteetin syntymiseen tarvittavia tekijöitä kutsutaan arvostuksen rakenneosiksi. Niitä ovat muun muassa karismaattisuudesta ja kompetenssista muodostuvat henkilökohtaiset ominaisuudet, sekä näiden rinnalla suoraan opettajan asemaan liittyvä ylemmyys, joka perustuu traditioon pohjautuvaan sekä vakinaiseen tai tilapäiseen vaikutusvaltaan. Burbulesin (1995, 36) mukaan opettajan auktoriteetti koostuu tietopohjasta, kokemuksesta sekä asiantuntijuudesta. Hän ei siis sisällytä auktoriteettiin lainkaan opettajan persoonan vaikutusta, vaikka korostaakin, että auktoriteetti syntyy ja kasvaa jatkuvassa oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa.

Vikainen (1984, 14) korostaa lisäksi, että auktoriteettiasema syntyy aina suhteessa subjektiin, eli opettajan tapauksessa oppilaaseen. Opettaja ei siis voi yksin määrittää, onko hänellä aina ja suhteessa kaikkiin oppilaisiin auktoriteettiasema vai ei. Oppilaan näkökulmasta opettajan auktoriteettiasemassa olennaista on hänen suhtautumisensa opettajaan. Joko hän hyväksyy opettajan, jolloin auktoriteettiasema syntyy osaltaan myös oppilaan opettajaan kohdistamasta ihailusta tai sitten hän ei hyväksy opettajaa, jolloin auktoriteettiasema pohjautuu rangaistuksen pelolle ja pakottamiselle.

Opettajan auktoriteettia on käsitelty tutkimuksissa myös siitä näkökulmasta, ettei vahva auktoriteettiasema tee opettajasta automaattisesti pätevää. Harjunen (2002, 19) nostaa tällöin esiin ideaalin auktoriteetin käsitteen, jonka mukaan opettajan auktoriteetti on syvästi henkilökohtainen asia, ylipäättään opettajan tapa olla opetustilanteissa.

Määttä ja Uusiautti (2012) jäsentävät pedagogisen rakkauden ja pedagogisen auktoriteetin suhteen kuvion 4 nelikentän avulla. Kuviossa 4 pedagoginen auktoriteetti jaotellaan a) vallankäytön ja opettajalle annetun ulkoisen aseman varaan rakentuvaksi ja b) arvostuksen ja asiantuntemuksen perusteella syntyväksi auktoriteetiksi. Vallankäyttöön pohjautuvassa opetuksessa opettaja ottaa dominoivan ja uhmaisen vallanpitäjän roolin, kun taas asiantuntija-auktoriteetti saa arvostusta osaamisestaan ja vaivattomasta aineenhallinnasta.



Kuvio 4 Oppimisympäristö pedagogisen rakkauden ja pedagogisen auktoriteetin valossa (Määttä & Uusiautti 2012)

Määttä ja Uusiautti (2012, 29) sekä Pollari ja Koppinen (2010, 25) painottavat, että opettajan asiantuntijuudesta kumpuava auktoriteetti ei ole sen huonompaa kuin vallankäyttöön ja ulkoisen aseman varaan rakentuva auktoriteetti, vaan päinvastoin. Arvostukseen ja asiantuntijuuteen perustuva auktoriteetti ei vaadi persoonallisuudesta ja asiantuntijuudesta luopumista inhimillisemmän opetustavan nimissä. Se nimenomaan edesauttaa opetustilanteiden muovaamista oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioonottavaksi ja mahdollistaa opettajan kyvyn nähdä opettavat asiat oppilaan maailmasta käsin. Pollari ja Koppinen (2010, 25) kuvaavat, että kun opettaja ei koe tarvetta pönkittää asemaansa ja pingottaa opettajana olemista, hänen asiantuntijuutensa ja persoonansa vahvuudet pääsevät opetustyössä paremmin esiin.

Tätä ilmiötä voi tarkastella laajemmin kuvion 4 nelikentän osioita tarkastelemalla. Kuviossa 4 voidaan nähdä neljä erilaista opettajatyyppeä, joiden lähestymistavat ja opetusmenetelmät poikkeavat toisistaan:

1) Määtän ja Uusiautin (2012, 29) nelikentän vasemmassa ylänurkassa olevan opettajan toiminnassa ja ajattelussa ilmenee vahva pedagoginen rakkaus ja asiantuntija-arvostukseen pohjautuva auktoriteetti, oppimisilmapiiri on lämmin ja kannustava. Luokassa vallitsee molemminpuolinen kunnioitus, missä oppilaat arvostavat opettajaa hänen asiantuntijuutensa johdosta. Oppilaat kokevat opettajan tukipilarina ja henkilönä, johon voi luottaa. Opettaja sen sijaan luottaa ja uskoo oppilaiden kykyihin, kunnioittaen heidän yksilöllisyyttään ja kehittymistä sekä auttamalla heitä löytämään omat vahvuutensa.

2) Jos vahvaan pedagogiseen rakkauteen kytkeytyy valta-asemaan nojaava auktoriteetti, luokan ilmapiiri muodostuu tiukoista säännöistä, kurinalaisesta työskentelystä ja oppiminen on opettajajohtoista. Tämä tyyli sijoittuu Määtän ja Uusiautin (2012, 29) nelikentän oikeasta yläreunasta. Tällöin oppilaat voivat kokea oppimisilmapiirin turvalliseksi, vaikka yhteistoiminnallisuudesta tingitäänkin. Tiukkoja sääntöjä ja opetusta ohjaa myönteinen pedagoginen rakkaus, minkä johdosta oppilaat voivat luottaa oikeudenmukaisuuteen ja johdonmukaisuuteen. Myös Pollari ja Koppinen (2010, 26) painottavat, että luottamus on ehdoton edellytys turvallisen oppimisilmapiirin luomiselle.

3) Jos opettaja on hankkinut arvostetun auktoriteettiaseman mutta häneltä puuttuu pedagoginen rakkaus, opetusilmapiiri muodostuu viralliseksi ja mahdollisesti myös etäiseksi. Määtän ja Uusiautin (2012, 29) nelikentässä tämä on vasemmassa alareunassa. Tämän tyyppinen opettaja ei tee työtään oppilaasta kiinnostuneena ja hänen oppimistaan innostavana, vaan mahdollisesti sen takia, että on ajautunut pakosta opettajaksi, koska toiveammatti ei ole toteutunut. Pollari ja Koppinen (2010, 13) tuovat esiin, että tällaisen opetustyylin takana voi olla myös opettajan halu lisätä omaa hallinnan tunnettaan käyttämällä oppilasjoukkoa opettajan oman voimantunnon ja elämänhallinnan pönkittämisen välineenä.

On myös mahdollista, ettei opettaja pysty persoonallisuudeltaan kohtaamaan oppilaita sillä palkitsevuudella tai kannustavuudella, jota vaaditaan pedagogisessa rakkaudessa. Jos opettaja ei itse ole saanut omassa elämässään olla arvokas ja tärkeä toiselle, on hänen kokemuksena ihmisyydestä jäänyt vajavaiseksi, eikä hän siksi pysty tarjoamaan tätä myöskään oppilaille. Myös kyky nähdä maailma oppilaan silmin ja täten kyky tunnistaa oppilaan tarpeet ovat myös mahdollisesti jääneet puutteellisiksi, vaikka opettajalla

olisikin halua hallita nämä taidot. (Määttä & Uusiautti 2012, 29; Pollari & Koppinen 2010, 13).

4) Oppilaiden oppimista uhkaavan koululuokan ilmapiirissä opettajan ja oppilaiden vuorovaikutusta leimaa pedagogisen rakkauden puute sekä opettajan valta-asemaan tukeutuva auktoriteetti. Luokan ilmapiiri on turvaton ja lannistava. Opettajan ja oppilaiden suhdetta kuvaa se, ettei oppilaita koskaan kuulla, mikä lisää kapinahenkeä. Luokassa vallitseva ilmapiiri on epävakaa, joka voi purkautua epätasapainottomuudeksi millä hetkellä hyvänsä. Opettajan vallankäytön seuraukset pakottavat jatkuvasti tiukentamaan otteitaan ylläpitääkseen luokan kurissa, mikä jättää opetukselle ja oppimiselle vähemmän tilaa. Vallankäyttö vähentää opettajan todellista vaikutusta suhteessa oppilaisiin, hän menettää mahdollisuutensa luoda hyvät suhteet oppilaisiinsa ja joutuu työskentelemään vihamielisessä ja negatiivisessa ympäristössä.

Kyseisen kuvion kuvaamat ideaalimallit eivät kerro kaikkea opetustyön kompleksisuudesta, eroja oppimisilmapiirin luomiseen tuovat myös oppianeikohtaiset erot sekä oppilaiden yksilölliset erot. Tärkeää olisi, että opettaja löytää tasapainon pedagogisen rakkauden ja pedagogisen auktoriteetin välillä, yhdistelemällä niitä oppilaasta ja tilanteesta riippuen. (Uusiautti & Määttä 2012, 30).

3.5 Pedagogisen rakkauden kehittyminen työuran aikana

Sekä Haavio (1948) että Skinnari (2004) pohtivat pedagogisesti rakastavan asenteen ja toimintatavan kehittymistä osana opettajuutta. Haavio hakee pedagogisen rakkauden kehittymistä sekä synnynnäisistä piirteistä että ajan ja kokemuksen myötä hankituista ominaisuuksista. Haavion (1948, 67–72) mukaan kaikki opettajat eivät työuransa alkuvaiheessa osaa välttämättä vielä rakastaa oppilaitaan, mutta jokainen voi oppia rakastamaan kasvatettaviaan toimimalla heidän kanssaan yhdessä arjen koulutyössä. Viskarin (2003, 156) mukaan jo pedagogisen rakkauden käsitteen pohdinta ja soveltamismahdollisuuksien äärelle pysähtyminen on alku rakastavan asenteen kehittymiselle: ”jokainen, joka herää kysymään, miten pedagogista rakkautta on mahdollista toteuttaa opetustyössä, on jo aloittanut oman matkansa sitä kohti”.

Uusikylä (2003, 202) esittää, että toisin kuin vaikkapa aineenhallinnalliset taidot tai opettajan varmuus ja luottamus omaan ammattitaitoonsa, pedagogisesti rakastava asenne ei automaattisesti kehity työuran edetessä. Se vaatii opettajalta henkilökohtaista reflektointia ja itsetuntemuksensa kehittämistä. Aidosti välittävä opettaja osaa kohdata oppilaansa aidosti ja auttaa heitä oppilaan omista lähtökohdista käsin. Uusikylä (2003, 202) toteaaakin, että opettajan on ensin opittava rakastamaan itseään ennen kuin hän kykenee rakastamaan muita. Myös Pollari ja Koppinen (2010, 15) painottavat sekä kohtaamisen merkitystä että vaikeutta opettajan työssä. Heidän mukaan kohtaamista vaikeuttaa se, ettemme välttämättä ole ihmisinä oppineet olemaan rauhassa sen enempää itsemme kuin toistemme kanssa. Tämän takia emme osaa aidosti välittää itsestämme tai toisista: kuunnella, vaihtaa ajatuksia tai olla toisillemme läsnä. Läsnäolo vaatii meiltä riskinottoa ja rohkeutta, mutta juuri sitä vaaditaan, jotta voisimme kohdata toisemme.

3.6 Pedagoginen rakkaus ja hyvinvointi

Kasvatustieteellisissä ja psykologisissa tutkimuksissa ei ole käytetty varsinaisesti käsitettä ”pedagoginen rakkaus”, kun on tutkittu opettajan välittävän asenteen ja lämpimän opettaja-oppilassuhteen vaikutuksia työhyvinvointiin. Lisäksi kirjallisuudessa on paljon tutkimusviitteitä tutkimuksiin, joissa on tutkittu opettaja-oppilassuhteen vaikutusta oppilaan opiskelumotivaatioon (ks. esim. Bieg ym. 2012; Kansanaho 2005; Hughs & Kwok 2007; Lerkkanen 2014; Menengah di ym. 2007). Sen sijaan opettajan välittävän asenteen tai opettaja-oppilassuhteen lämpimyden vaikutusta opettajan työmotivaatioon ja hyvinvointiin on tutkittu vasta varsin vähän.

Pedagoginen rakkaus liittyy kiinteästi opettajuuden etiikkaan ja opettajan työn eettisen ulottuvuuden vaikutusta koettuun työhyvinvointiin on tutkittu melko paljon (Onnismaa 2010). Eettisen pohdinnan on havaittu parantavan stressinsietokykyä sekä kasvattavan opettajien itseluottamusta, rohkeutta ja uskoa tulevaan (Spoof 2007). Samassa tutkimuksessa havaittiin, että luokanopettajat ja erityisopettajat pitävät työhönsä liittyvää eettistä pohdintaa tärkeänä voimavarana.

3.7 Pedagoginen rakkaus työväliseen opettajan työn haasteellisimmista hetkistä

Pedagogisen rakkauden perusajatuksen mukaisesti opettajan pitäisi pystyä näkemään kaikissa oppilaissa heidän ainutlaatuinen hyvyys ja kasvun mahdollisuus. Tämä asettaa tietysti suuremman vaatimuksen opettajan päivittäiseen työhön, kuin etäiseen tiedonvälittäjän rooliin asettuminen. Hattin (2005) mukaan monesti kuulee hämmästeltyä, onko opettajan todella ryhdyttävä vanhemmaksi kaikille oppilailleen. Hän vastaa siihen, että se riippuu oppilaasta. Kaikki oppilaat eivät kaipaa opettajaa täyttämään vanhemman roolia, mutta luokassa on usein myös pieni joukko niitä oppilaita, joille opettaja on se ainoa aikuinen, joka kykenee täyttämään vastuullisen aikuisen puutteen jättämän aukon. Nämä oppilaat ovat usein myös niitä, jotka itse uskovat vähiten ansaitsevansa aikuisen välittämistä ja joille pedagogisen rakkauden vastaanottaminen ja hyväksyminen on siksi myös kaikkein vaikeinta. Juuri tämä vaikeus on psykologisten kehitysteorioiden mukaan osasyynä esimerkiksi erilaisten ongelmakäyttäytymismallien syntymisessä (Keltikangas-Järvinen 2003, 48).

Monet käytösongelmien ennaltaehkäisyssä toimiviksi havaituista käytännöistä pohjautuvat ajatukselle, jonka mukaan myönteinen huomio ja palaute toimivat lasta suojaavana tekijänä ja ongelmien ennaltaehkäisijänä. Tällöin käytösongelmiin liittyvissä interventioissa keskeisessä roolissa on myönteisen suhteen luominen oppilaaseen sekä opettajan ja oppilaan yhteistoiminnan parantaminen. (Laajasalo 2016)

Kaikki opettajan työtä tehneet tietävät, ettei myönteinen tunnistaminen aina ole helppoa. Laajasalo (2016) valaisee tätä opettajan työn haastetta oppilaan toiminnan psykologisesta näkökulmasta toteamalla, että opettajan kyky kannatella yksittäisten oppilaiden ja koko luokan tunnedynamiikkaa on usein koetuksella arjen keskellä. Hän kuvaa oppilaan järjettömältä tuntuvan käytöksen olevan ennen kaikkea kehittymässä olevan luottamussuhteen testaamista. Mitä integroitumattomampi oppilaan mielen maailma on, sitä enemmän hänen on tarve testata opettajan toiminnan taustoja: ”*Hylkäätkö minut nyt, kun olen toiminut näin?*”, ”*Kestätkö minua ja raivoani?*” ja ”*Uskallanko luottaa?*”

Opettajan luottamus oppilaan mahdollisuuksiin saa oppilaan yrittämään parhaansa ja kannustaa häntä vaikeuksienkin keskellä toiveikkuuteen ja yrittäjyyteen. Huolimatta siitä miten haastavalta opettajan ja oppilaan suhde joinain yksittäisinä hetkinä saattaa tuntua, on oppilaan hyvin haastavaa nähdä sellaista tulevaisuutta itsessään, jota edes oma opettaja ei hänessä näe. (Leskisenoja 2016).

3.8 Opettajien motivaatio pedagogiseen rakkauteen

Haavio (1969) kuvaa pedagogisen rakkauden lähteen olevan toisaalta opettajien luonnonomaisessa halussa kiintyä, ohjata ja suojata lapsia, sekä toisaalta opettajien eettisessä velvollisuudessa olla vastuussa lasten kasvamisesta. Hänen mukaan opettaja tuntee vastuuta sekä lapselle itselleen että ympäröivälle yhteiskunnalle. Pedagoginen rakkaus syntyy opettajan kunnioittaessa lapsen piilevää persoonallisuutta sekä vaadetta niiden elämänarvojen säilymisestä, joiden palveluksessa hän opettajana toimii.

Skinnarin (2004) ihmiskäsitys perustuu samankaltaisille idealistisuuden piirteille kuin Haavionkin (1969). He kuvaavat, miten ihmiset eivät koskaan opi vain irrallisia tiedon palasia, vaan samalla kehittyvät myös ihmisinä johonkin suuntaan. Erityisesti Skinnari (2004) painottaa kasvatustajattelun keskeisen tehtävän olevan näiden suuntien kartoittamisessa.

Näiden pyrkimysten juuria Haavio (1969) perustelee idealistisen ihmiskäsityksen peruspiirteillä, mutta lisäksi myös uskonnollisella pohjalla. Silloin ihmiselämän korkeimmaksi arvoksi nähdään yhteys Jumalan kanssa ja opettajan vastuulla on oppilaan saattaminen siihen. Skinnarin (2004) kuvauksissa pedagogisen rakkauden perustaa ei yhtä vahvasti kuvata uskonnolliseksi, mutta sen sijaan käytetään hengellisiä kuvauksia ”heräämisestä” ja ”oman sisäisyyden löytymisestä”. Molempien kuvauksissa toistuu tema pedagogisesta rakkaudesta kaiken kasvatustajattelun ja -toiminnan tärkeimpänä edellytyksenä.

3.9 Pedagogisen rakkauden haasteet opetustyössä

Pedagogiseen rakkauteen liittyvä perusajatus oppilaiden rakastamisesta sellaisena kuin he ovat ja sellaisina, kuin miksi he voivat kasvaa, ei ole tietenkään täysin ongelmaton.

Jasinski ja Lewis (2016) esittävät kritiikkiä sekä oppilaan tulevaisuudenkuvan että ainutkertaisuuden korostamisesta, sillä molempiin arvoihin liittyy myös riskinsä. Oppilaan tulevaisuudenkuvan luominen siirtää heidän mukaansa opettajan rakkauden pois siitä yksilöstä, joka oppilas juuri sillä hetkellä on. Kun rakkaus ei näin kohdistuu ainoastaan oppilaaseen juuri sellaisena kuin hän nyt on, se ei kohdistu oikeastaan oppilaaseen olleenkaan, vaan ainoastaan opettajan luomaan kuvaan oppilaasta. He

käyttävät tällaisesta rakkaudesta termiä ”*tough love*”, kova rakkaus, kuvaten sitä ehdolla: ”*I love you for what you can and should become*” (rakastan sinua sellaisena kuin sinä voit ja sinun pitäisi tulla).

Yhtä lailla ongelmalliseksi muodostuu oppilaan ainutkertaisuuden korostaminen sellaisenaan. ”*Olet rakastettava sellaisena kuin olet*” -ajattelu ei tee kasvatuksellisesta asenteesta Jasinskin & Lewisin (2016) mukaan kovinkaan eteenpäin vievää, sillä se ikään kuin antaa oppilaalle luvan jäädä sille tasolla, jossa hän juuri nyt on. Tällöin voikin pohtia, mikä on opetustyön idea, jollei kasvatata oppilaita saavuttamaan tason, jolla he eivät vielä ole.

Pedagogiseen rakkauteen liittyy opettajan työssä myös arkisempia ongelmia. Rakkauden käsite saattaa kuulostaa mahdottomalta vaatimukselta jo itsessäänkin vaativassa opettajan työssä. Myös Spoof (2007) nostaa esiin, että päivittäisen koulutyön lomassa syvälinen arvojen pohtiminen ei välttämättä ole mitenkään mahdollista. Koska opettajan on kuitenkin selvittävä arjessa vastaan tulevista eettistä pohdintaa vaativista tilanteista, johtaa selviytymisen pakko tiedostamattomaan päätöksentekoon ja toimintaan. Jotta tällaisilta tilanteilta vältyttäisiin, tulisi opettajan pohtia työssä käytössä olevia arvojaan jo etukäteen. Perttulan (1999, 13) mielestä opettajan toimimisen tärkeimmät asiat löytyvät juuri sieltä, missä ne tuntuvat arkipäiväisemmiltä ja itsestään selvimmiltä. Opettajuuteen liittyvät tekijät ovat usein niin lähellä, että niitä on vaikeaa huomata ja ne löytyvät sieltä, mistä niitä vähiten osaisi etsiä.

Kervinen & Selivuo (2004) nostavat esiin myös opettajuuden itsenäisyyden tuoman monimuotoisuuden opettajan työn perustehtävään ja tavoitteisiin. Vaikka opettajan perustehtävän ydin on yksiselitteisesti opetus- ja kasvatustyössä, opettajien välillä on tunnistettavissa lähes loputon määrä sävyeroja painotuksissa siinä, mikä on tärkeää. Siinä missä yksi opettaja kokee perustehtävänsä olevan opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamisessa, voi toinen korostaa luokkahuonerauhan ylläpitämistä ja turvaamista. Eikä kumpikaan ole toista enemmän oikeassa tai väärässä. Onnismaa (2010) painottaa kuitenkin, että koulun hektisessä ja uudistusten täyttämässä arjessa, juuri opettajantyön perustehtävän tarkasteleminen tulisi olla olennainen osa kehittämistä.

4 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena haastattelemalla viittä alakoulun luokanopettajana työskentelevää henkilöä. Valitsin tutkimusotteeksi laadullisen tutkimuksen määrällisen tutkimuksen sijaan, sillä halusin nimenomaan ymmärtää ilmiön esiintymistä luokanopettajien arkityötä kuvaavissa kertomuksissa. Laadullinen tutkimus on tämänkaltaiseen tutkimukseen käyttökelpoinen tapa, sillä se ei pyri tilastollisiin yleistyksiin tai yhteyksien etsimiseen vaan kuvaamaan ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä nimenomaan tutkimukseen osallistujan näkökulman huomioon ottaen. (Eskola & Suoranta 1998, 61)

Tutkimus on toteutettu fenomenologisen tutkimusotteen lähtökohdista. Laineen (2010, 28) mukaan tällöin tarkastelun kohteiksi nousevat tutkimukseen osallistujien kokemus, merkitykset sekä niiden ymmärtäminen ja tulkinta. Lisäksi Laine (2010, 28–30) tarkentaa, että fenomenologisessa tutkimusotteessa tutkimuksen kohteena ovat nimenomaan ihmisen kokemukset ja niiden ympärille muodostuvat merkitykset. Tässä tutkimuksessa keskiössä ovat nimenomaan opettajien kokemukset pedagogisen rakkauden ja siihen keskeisesti liittyvien käsitteiden ilmenemisestä koulutyön arjessa.

Halusin lähestyä ilmentymistä nimenomaan opettajien arjen kertomusten kautta, sillä esimerkiksi Hargreaves ja Goodson (1996, 21–23) arvioivat, että opettajilta saatava kokemuksellinen tieto antaa opettajien työstä erilaisen kuvan kuin virallinen, niin kutsuttu professoriretoriikka. Myös Spooft (2007) nostaa esiin, että opettajankoulutuksessa opitut teoriat eivät tutkimusten mukaan automaattisesti välity koulun käytäntöihin, vaan opetustyötä vallitsevat jopa enemmän opettajan omat kokemuksen oppilaana, muiden opettajien jäljittely ja tarve hallita luokkatilanteita.

4.1 Aineiston kerääminen ja osallistujat

Haastattelumenetelmänä tutkimuksessa oli puolistrukturoitu haastattelu. Eskolan (1998, 63) mukaan puolistrukturoidun haastattelun tunnuspiirteenä on samojen kysymysten esittäminen kaikille, mutta ilman valmiita vastausvaihtoehtoja. Tämän periaatteen mukaisesti esitin kaikille haastateltaville samat kysymykset ja he saivat kertoa vastauksiin

kokemuksiaan niin paljon tai vähän kuin halusivat. Tarpeen tullen pyysin haastateltavia täydentämään vastauksiaan kertomalla lisää tai tarkentamalla jo kertomaansa.

Tutkimukseen osallistujat valikoituvat tutkimukseen eteläsuomalaisista kouluista olemassa olleita kontakteja hyödyntäen. Haastatteluun osallistujiksi rajattiin nimenomaan luokanopettajat jättäen ulkopuolelle aineenopettajat, sillä olisi oletettavaa, että aineenopettajien näkökulmat esimerkiksi opetustyön tavoitteista eroaisi luokanopettajien näkökulmista. Tavoitteena oli valita haastateltavat niin, että he kattaisivat opettajan työuran eri vaiheet mahdollisimman kattavasti. Tarkempaa rajausta kokemuksen pituudesta ei tehty, jotta haastatteluissa saataisiin näkyviin mahdollisimman kattavasti eri kokemuksen omaavien luokanopettajien kokemuksia ja pystyttäisiin analysoimaan myös työuran pituuden vaikutuksia kertomuksiin. Haastateltujen luokanopettajien työkokemus vaihteli alle vuoden opetuskokemuksesta 27 vuoteen.

Puolistrukturoidun haastattelun kysymyksiä ja etenemistä testattiin etukäteen yhdellä opettajalla, joka ei osallistunut lopulliseen tutkimukseen. Testauksen perusteella kysymysten järjestystä muutettiin loogisemmaksi ja niiden sanamuotoja tarkennettiin aihetta tarkemmin rajaaviksi. Haastattelut toteutettiin maaliskuussa 2018 ja kaikki haastattelut litteroitiin kokonaisuudessaan jälkikäteen. Haastattelukysymykset on esitetty sellaisinaan liitteessä 1.

4.2 Tutkimusaineiston analyysi

Litteroitujen haastattelujen jälkeen haastatteluaineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysillä tarkoitetaan haastatteluaineiston tiivistämistä sellaiseen muotoon, että sitä voidaan helpommin kuvailla ja selvittää tutkittavien ilmiöiden välisiä suhteita. Samalla aineistosta erotellaan samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. (Patton 2002, 453).

Aineiston analysointi aloitettiin heti litterointien valmistuttua maaliskuussa 2018. Kun kaikki haastattelut oli käyty huolellisesti läpi, jaoteltiin haastattelujen sisällöt seitsemän teeman alle. Nämä teemat on esitelty liitteessä 3 olevassa taulukossa.

Teemat merkittiin analyysivaiheessa kukin omalla värillään ja niille annettiin mahdollisimman kuvaava otsikko. Teemat muodostuivat hyvin samankaltaisiksi kuin haastattelukysymysten teemat, mutta nämä yläteemat haluttiin pitää sen verran yleisinä, että joidenkin kysymysten teemoja päädyttiin yhdistelemään keskenään. Tulososio on ryhmitelty seitsemän alaotsikon alle niin, että kukin otsikko vastaa yhtä löydetystä teemoista.

Teemat ovat:

- työn merkitys
- motivaatiotekijät
- henkilökohtaiset tavoitteet
- auktoriteetti
- pedagoginen rakkaus
- auktoriteetin ja pedagogisen rakkauden suhde.

Haastateltaville on annettu järjestysnumerot kuvaten vastaajan numeroa (V1-V5). Vastaajan tunnusteen jälkeen on esitetty henkilön työkokemusten lukumäärä vuosina.

Haastatteluaineiston lajittelun jälkeen löydetty teemat koottiin alustaviin taulukoihin ja kuvattiin aineistosta tehdyt olennaiset löydöt laajemmin tekstimuotoisessa analyysissä, kuten Patton (2002, 465) ohjeistaa. Laajemmassa tekstimuotoisessa analyysissä käytettiin paljon haastattelulainauksia sellaisenaan. Ne on erotettu muusta tekstistä kursiivein ja sisennyksin.

4.3 Tutkimuksen luotettavuus ja tutkimusetiikka

Eskolan ja Suorannan (1998, 212–213) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereinä voidaan pitää uskottavuutta, siirrettävyyttä, varmuutta ja vahvistuvuutta. Uskottavuudella tarkoitetaan haastattelijan käsitysten vastaavuutta haastateltavien omien käsitysten kanssa. Tässä tutkimuksessa käsitysten vastaavuus näyttäytyi esimerkiksi jaettuna uskomuksena siitä, millaiset arvot ohjaavat opettajien työtä ja mikä siinä on tärkeää. Tällainen jaettu arvoperusta oli tärkeää, jotta haastateltavien kanssa päästiin vaivattomasti syvemmälle pedagogisen rakkauden teemoihin.

Tutkimuksen varmuus tarkoittaa Heikkisen, Huttusen ja Syrjälän (2007) mukaan tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavien asioiden huomioimista ja vahvistuvuus tarkoittaa sitä, että tutkijan tekemät tulokset saavat tukea muista samaa ilmiötä koskevista tutkimuksista. Vahvistuvuuden varmistamiseksi ennen haastatteluvaihetta tehtiin mahdollisimman kattava katsaus olemassa olevaan pedagogista rakkautta taustoittavaan tutkimuskirjallisuuteen.

Eräs tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttava ennustamaton seikka saattaisi olla, etten tutkijana voi aukottomasti varmistua siitä, että haasteltavat kertoisivat ainoastaan omista kokemuksistaan. Periaatteessa haastateltavilla on ollut mahdollisuus perehtyä aiheeseen etukäteen esimerkiksi internetistä tietoa etsimällä. Pysin kuitenkin minimoimaan tämän riskin painottamalla haastateltaville, että tutkimuksen tavoitteena on kerätä nimenomaan aitoja kertomuksia ja pohdintoja. Lisäksi pyrin haastattelijana johdattamaan vastaajia mahdollisimman vähän. Rakensin haastattelun etenemisen niin, etten kertonut esimerkiksi pedagogisen rakkauden määritelmään liittyviä seikkoja ennen kuin käsitteen tuttuutta tarkasteleva kysymys oli kysytty haastateltavilta.

Varton (1996, 73) mukaan siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimuksen tulosten siirrettävyyttä ja yleistämismahdollisuuksia. Varto (1996, 73) korostaa samassa yhteydessä, että laadullinen tutkimuskohde on kuitenkin aina ainutkertainen ja tämä tulee huomioida silloin, kun tehdään ilmiötä koskevia yleistyksiä. Laine (2010, 30) korostaa, että fenomenologisessa tutkimuksessa tavoitteena ei ole universaalien yleistysten tekeminen, vaan tutkittavien henkilöiden sen hetkisen merkitysmailman ymmärtäminen. Näiden näkökulmien valossa tässä tutkimuksessa ei tehtyjen viiden haastattelun perusteella tehdä yleistyksiä siitä, miten pedagoginen rakkaus näyttäytyy koko opettajakunnan keskuudessa. Tutkimuksen näkökulma pysyy tiukasti yksittäisten luokanopettajien kertomuksissa ja niiden analysoinnissa.

Tutkimusetiikka huomioitiin toteuttamalla tutkimus tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti. Haastattelujen yhteydessä haastateltavat allekirjoittivat suostumuslomakkeen (liite 2), jossa määritellään tutkimuksen tavoitteet ja käytännöt, vastaajien anonymiteetti ja suostumus tutkimukseen osallistumisesta.

5 TULOKSET

Haastattelujen analyysituloksista ei tehty varsinaisia tutkimushypoteeseja, vaan ajatuksena on tarkastella, miltä osin arjen kertomukset ovat yhteneväisiä jo tehtyjen tutkimusten ja teoreettisen tutkimustiedon kanssa. Tässä yhteydessä tavoitteena on vastata alussa asetettuihin haastattelututkimusta koskeviin tutkimuskysymyksiin:

- *Onko pedagogisen rakkauden käsite tuttu haastateltaville luokanopettajille?*
 - *Miten pedagoginen rakkaus ilmenee luokanopettajien kertomuksissa työn arjesta?*
- *Miten teoreettisen viitekehityksen käsitteet (auktoriteetti, työn tarkoitus, motivaatiotekijät, pedagoginen rakkaus) näyttäytyvät opettajien kertomuksissa?*

5.1 Luokanopettajan työn merkitys

Haastatellut opettajat taustoittivat opettajan työn merkitystä yllättävänkin samalla tavalla. Kaikki haastateltavat esimerkiksi mainitsivat sanan ”kasvatus” ja tavalla tai toisella kuvailivat oppilaiden kasvattamista nimenomaan heidän tulevaisuuttaan varten. OAJ (2018) on määritellyt opetustyön tavoitteen työksi ”kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen mahdollisuuksien edistämiseksi yksilön parhaaksi”. Samalla OAJ (2018) nostaa esiin opetustyön yhteiskunnallisen vastuun kasvatustyötä yhteiskunnan odotusten mukaan tehtäessä. Haastateltujen opettajien vastauksista löytyi hyvin samanlaisia teemoja:

”Kyl täs yleisesti ottaen on tarkoitus lapsia kasvattaa työelämää ja kohtaamaa ja pärjäämää arjessa ja elämässä. Yks aikanaa mun kollega kerto ku lapsista kasvatetaan rehellisiä veronmaksajia ni silloin ollaa onnistuttu. Mut siis antaa eväitä elämään mahdollisimman laajasti ja monipuolisesti ni kyl se on se peruskoulun tarkoitus.” (V4, 8 vuotta)

”...kasvattaa ja opettaa ja kasvattamisella tarkotan lähinnä sellasia tietoja ja taitoja, joilla sit pärjää tulevaisuudessa.” (V5, 11 vuotta)

5.2 Työn motivaatiotekijät

Haastatellut luokanopettajat kertoivat työmotivaationsa rakentuvan varsin moninaisista tekijöistä, kuten opettajien työmotivaatiota koskevissa tutkimuksissakin (ks. esim. Chiong ym. 2017) on havaittu. Vain yksi haastatelluista nosti esiin ulkoiset motivaatiotekijät mainitessaan, että opettajan ammattiin hakeutuessaan ja työuran alkuvaiheessa häntä olivat motivoineet klassiset opettajan työn positiiviset puolet, kuten palkka ja vuosilomat. Sisäisistä motivaatiotekijöistä kaikki haastatellut nostivat esiin oppilaiden onnistumisen ja kehittymisen ja yksi nosti esiin tämän rinnalla myös oman kehittymisen:

”varmaanki se ku näkee et oppilas onnistuu tai oppilas oivaltaa jotakin uutta ni se. Onnistumisen ja oppimisen ilo. ... onhan se mukava nähdä kun kehittyy myös itsekin tässä työssä. Et ei oo ikinä valmis itekkää.” (V1, 4 vuotta)

Vain yksi haastatelluista opettajista mainitsi opetussuunnitelman häntä työssään motivoivana tekijänä. Vastauksesta on löydettävissä ajatus oman työn jäljen näkymisestä, kun opettaja pystyy onnistuneesti opettamaan oppilaille opetussuunnitelmassa linjattuja asioita. Monet nostivat esiin motivoivana tekijänä myös oppilaissa lukuvuoden aikana nähtävissä olevan muutoksen, mutta vain yksi liitti muutoksen nimenomaan opetussuunnitelmassa vaadittuihin oppimistavoitteisiin.

Lisäksi yksi haastatelluista nosti esiin opettajan työn autonomisuuden motivoivana tekijänä. Myös Martelan ym. (2017) mukaan työhön liittyvä autonomian tukeminen lisäävät työhön liittyvää motivaatiota. Haastateltava kuvasi, että luokanopettajan työssä häntä motivoivat työn autonomia ja mahdollisuus itse tehdä asioita, sekä muokata päivien kulkua. Näin yksikään työpäivä ei ole täysin samanlainen.

5.3 Pedagoginen rakkaus

Kuten on jo aiemmin mainittu, pedagogisen rakkauden käsite saa opettajankoulutuksessa hyvin vähän painoarvoa. Haastateltujen opettajien vastauksia käsitteen tuttuudesta analysoidessa voi huomata, ettei tilanne ilmeisesti ole aiemminkaan ollut sen parempi. Yhtä haasteltavaa lukuun ottamatta muut haastateltavat eivät olleet aiemmin kuulleet käsitteestä. Se haastateltava, jolle käsite oli tuttu, mainitsi nimenomaan muistavansa käsitettä tutkineen Skinnarin. Skinnarin nimen nouseminen käsitteen kohdalla esiin ei ole yllätys, sillä suomenkielisessä kirjallisuudessa hänen kirjoituksensa (ks. esim. Skinnari 2004) ovat ahkerasti siteerattuja pedagogisen rakkauden käsitteen yhteydessä.

Haastateltavien kuvatessa käsityksiään pedagogisesta rakkaudesta, mielikuvat vaihtelivat melko paljon haastateltavien kesken ja esiin nousi monenlaisia teemoja. Kaikkien haastateltavien kertomuksista löytyi kuitenkin hyvin samanlaisia teemoja, kuin mitä pedagogista rakkautta käsittelevässä kappaleessa 3 esiteltiin. Esiin nousseet teemat käsittelivät oppilaista pitämistä, kokonaisvaltaista huomioimista, kannustamista, yksilöiden näkemistä ja tukemista sekä hyvän löytämistä haasteellisistakin lapsista. Pedagoginen rakkaus nähtiin opettajalle välttämättömänä ominaisuutena.

5.3.1 Opettamisenhalu

Yksi hieman muista poikkeava teema oli ajatus siitä, että juuri pedagoginen rakkaus oikeuttaisi tai velvoittaisi opettajaa siirtämään tietoa eteenpäin. Samassa nousi esiin pedagogisen rakkauden osuus ylipäättään opettajan halussa opettaa:

...ymmärtäisin sen et se on semmonen hyvä mikä on sen opettajan lähtökohta ja halu opettaa ja antaa jotakin tietämästään eteenpäin... (V3, 27 vuotta)

Pedagogisen rakkauden näkyminen opettajan halussa opettaa nousi esiin myös toisessa vastauksessa, jonka keskeinen teema oli pedagoginen rakkaus oppilaan kokonaisvaltaisena välittämisenä. Tämä ajatus on jo varsin yhtenevä käsitteestä kirjallisuudessa esitettyjen määritelmien kanssa:

”ku on pedagoginen vastuu heidän oppimisestään mut sit kuitenkin kun opettaminen on useamman ihmisen vuorovaikutusta ni kyl siihen semmonen kanssakäyminen, kommunikointi ja vuorovaikutus ni ehkä pedagoginen rakkaus on semmosta oppilaan huomioimista kokonaisvaltaisesti.” (V2, 1 vuosi)

5.3.2 Kannustaminen

Kannustamisen ja välittämisen teemat nousivat erillisinä esiin kahden vastaajan kuvauksissa. He kuvasivat pedagogisen rakkauden olevan esimerkiksi sitä, että opettaja kannustaa oppilasta huomaamaan pienetkin onnistumisena. Toinen nosti esiin vielä sen, että pedagogisesti rakastavan opettajan kannustus ei ole riippuvainen jostain yleispätevästä suoriutumisen tasosta, johon oppilaan pitää yltää kannustuksen ansaitakseen. Jos opettaja tietää jollekin oppilaalle tietyn asian olevan erityisen haastava, häntä pitää kannustaa jo pienestäkin onnistumisesta, vaikka toiselle oppilaalle saman asian aikaansaaminen ei olisikaan erityisen haastavaa.

Tämä hyvän näkeminen oppilaassa hänen haastavista tai vähemmän haastavista ominaisuuksista huolimatta on keskeinen asia pedagogisen rakkauden määritelmässä. Siihen tarttuivat tavalla tai toisella kaikki haastateltavat sen jälkeen, kun olin kuvannut heille tässä tutkimuksessa käytettävän pedagogisen rakkauden määritelmän.

”ne on lapsia et vaiks ne tulis kuin vaikeista olosuhteista ni kyl siel usein on se taustatekijä mikä on sen käytöksen taustal ja sit se oireilee... tää on vaa sit seurasta et se syy on jossain muualla. Se voi olla et hänellä ei ole yhtää hyvää aikuiskontaktia muualla ni mun täytyy olla se ammattilainen joka löytää siit lapsesta hyvän.” (V4, 8 vuotta)

5.3.3 Haasteelliset hetket ja oppilaat

Yksi haastateltava nosti esiin hyvin vastaavan ajatuksen kuin nousi esiin jo Laajasalon (2016) kuvauksessa käytöshäiriöisten lasten opetuksesta kappaleessa 3.7 Pedagoginen rakkaus työvälineenä opettajan työn haasteellisimmista hetkissä. Hän kuvaa oppilaan järjettömältä tuntuvan käytöksen olevan juuri opettajan ja oppilaan välisen luottamussuhteen testaamista. Mitä integroitumattomampi oppilaan oma mielen maailma on, sitä enemmän hänen on tarve testata opettajan toiminnan taustoja. Haastateltava kuvasi ajatusta näin:

”Se pedagoginen rakkaus, et pyritää löytämään se hyvä jokaisesta lapsesta, koska sehän on jokaisessa lapsessa. mutta ne jotka sitä pedagogista rakkautta kaikkein eniten kaipaa, ni he eivät välttämättä sitä omaa hyvää tunnista ja sitte se on aikuisten tehtävä löytää se hyvä sieltä.” (V5, 11 vuotta)

5.3.4 Pedagogisen rakkauden kehittyminen

Haastateltavien luokanopettajien työkokemus vaihteli noin yhdestä vuodesta 27 vuoteen. Kuten Uusikylä (2003, 202) on todennut, pedagogisesti rakastava asenne ei automaattisesti kehity työvuosien karttuessa. Haastattelun tavoitteena ei ollut asettaa haastateltavia erityisesti paremmuusjärjestykseen osaamisestaan pedagogisen rakkauden saralla, joten arvioita työkokemuksen vaikutuksesta pedagogisen rakkauden kehittymiseen ei voida esittää. Yhdessä vastauksessa nousi kuitenkin esiin Uusikylän (2003, 202) toteamus:

”mut kyl se enemmän täs ku kasvaa ihmisena ja muutenkin valveutuu ni ajattelee et kyl se oikeesti on se et näkee et ne oppilaat oppii ja isommas mittakaavas pystyy vaikuttamaan aika monen ihmisen tulevaisuuteen ja antaa hyvää roolimallia...” (V4, 8 vuotta)

Kaiken kaikkiaan teemat olivat häkellyttävänkin yhteneväisiä kirjallisuudessa esiintyneiden määritelmien kanssa ottaen huomioon, että yhtä lukuun ottamatta muut eivät muistaneet aiemmin kuulleensa käsitteestä. Haastattelussa avaamani kuvaus pedagogisesta rakkaudesta oli lisäksi sen verran yleisellä tasolla, että haastateltavat löysivät yllättävän monipuolisia ja arvokkaita ajatuksia määritelmän takaa.

5.4 Luokanopettajien tavoitteet työlleen

Opettajien sisäisen motivaation rakentumisen ymmärtämiseksi työmotivaatiota lähestyttiin haastattelussa myös tavoiteorientaationäkökulman avulla. Tavoitteena oli selvittää, mitä opettaja toiminnallaan oikeastaan tavoittelee ja millaiseksi hän kokee työn tarkoituksen. Muun muassa Butler (2014), Nurmi (2013) ja Pintrich (2000) ovat

erottaneet tavoiteorientaatioissa tehtävä- ja suoritussuuntautuneet orientaatiot, joita voi molempia lähestyä lähestymisen tai välttämisen kautta. Näitä käsiteltiin taulukossa 1 kappaleessa 2.1.1 Sisäiset, ulkoiset ja altruistiset motivaatiotekijät.

Butler (2014) käsitteli tavoiteorientaatioita nimenomaan opettajan työn näkökulmasta ja kritisoi sitä, että opettajan tavoiteorientaatiot on nähty vain oppilaiden oppimistulosten kautta. Tällöin esim. hallinta-lähestymisorientaation tavoitteena on oppilaiden oppiminen jonkin pelkästään opettajaa itseään koskevan osaamistavoitteen sijaan. Kritiikistä huolimatta selkeimpänä opettajan työn tavoitteena haastatteluissa nousi esiin juuri tämä oppilaiden oppimista koskeva tavoite. Saman suuntaisia oppilaiden oppimiseen liittyviä tavoitteita nousi esiin kaikissa haastatteluissa. Butlerin (2014) oletus siitä, että opettajien tavoitteista löytyy kattavasti tavoiteorientaatioita nelikentän kaikista nurkista, ei näkynyt haastateltujen viiden luokanopettajan kertomuksissa, vaan tavoitteet painoutuivat omaan ja oppilaiden kehittymiseen liittyviin tavoitteisiin.

Pintrichin (2000) nelikentän alarivin suoritusorientaatioista ei noussut esiin kumpikaan opettajien kertomuksissa. Ainoastaan yksi haastateltavista kertoi, että etenkin työuran alkuvaiheessa hänellä oli ajatuksena edetä työuralla, hankkia arvostusta ja saada enemmän oppitunteja pidettäväkseen. Tämän ajatuksen voisi nähdä suorituslähestymisorientaatioksi, jolloin tavoitteille ominaista on paremmuus opettajana muuhun työyhteisöön tai muihin opettajiin verrattuna.

Haastateltujen opettajien työn tavoitteiden teemoissa nousi esiin vahvasti Butlerin (2014) nelikenttään lisäämä tavoite, joka pitää sisällään opettaja-oppilassuhteeseen liittyvät tavoitteet. Tämä nousi esiin esimerkiksi useampina mainintoina ”turvallisesta aikuisesta” ja ”oppilaan turvallisesta olosta”. Olin haastattelun runkoa rakentaessani tietoisesti välttänyt vielä tässä kohtaa mainitsemasta erikseen mitään pedagogiseen rakkauteen tai oppilaista välittämiseen viittaavaa. Olikin yllättävää, että tämä suhteeseen viittaava teema nousi siitä huolimatta niin vahvasti esiin.

Opettaja-oppilassuhteeseen panostamiseen liittyvät tavoitteet näkyivät esimerkiksi seuraavissa kommentteissa:

”haluun olla semmonen turvallinen aikuinen et se oppilas pystyy tulee asiassa ku asiassa. hyvässä ja pahassa. Ja se et kaikilla on turvallinen olo semmosena ku onkaa.” (V1, 4 vuotta)

”...ja huomaa et toisella on turvallinen olo ja hyvä mieli... kuitenkin et siel on semmonen hyvä meininki siel luokassa” (V2, 1 vuosi)

Syitä siihen, miksi nimenomaan opettaja-oppilassuhteeseen ja ilmapiiriin liittyvät tekijät nousivat niin vahvasti esiin opettajien työhön liittyvissä tavoitteissa, voi hakea myös opettajan työn eettisestä perustasta. Kuten kappaleessa 2.2 Ammattietiikka todettiin, opettajan työssä vastuullisuus nousee erityiseen asemaan. Atjonen (2005) ja Airaksinen (1991, 108) korostavat, että eettisyys liittyy opettajan työssä nimenomaan opettajan ja oppilaiden välisiin suhteisiin. Opettajalla on erityislaatuista valtaa suhteessa oppilaisiin ja tämän nosti esiin erillisenä tavoitteita kysyttäessä yksi haastateltavista:

”ja isommas mittakaavas pystyy vaikuttamaan aika monen ihmisen tulevaisuuteen ja antaa hyvää roolimallia” (V4, 8 vuotta)

5.4.1 Työn tarkoitus

Selkeimpänä teemana esiin nousi työn tarkoituksena eväiden antaminen oppilaiden elämää varten. Yksi haastateltavista kuvasti työn tarkoitusta näin:

”...antaa eväitä elämään mahdollisimman laajasti ja monipuolisesti ni kyl se on se peruskoulun tarkoitus” (V4, 8 vuotta)

Yksi haastatelluista nosti keskeiseksi työn tarkoitukseksi lisäksi itsetuntemuksen kasvattamisen, minkä voidaan ajatella liittyvän yleisten ”elämän eväiden” teeman alle. Kukaan ei nostanut esiin varsinaisesti ”opetussuunnitelma” -sanaa, mutta yksi haastatelluista lähestyi opetustyön tarkoitusta opittavien taitokokonaisuuksien kautta. Hän nosti esiin taitokokonaisuuksista aineenhallinnan ja nyky-yhteiskunnan vaatimukseen kuuluvan luotettavan tiedon etsimisen taidon.

Konkreettisimpana työn onnistumista mittaavana tavoitteena esiin nousi kaikkien opettajien kertomuksissa oppilaiden oppiminen. Myös tutkimuskirjallisuudessa teema oli noussut keskeiseksi tekijäksi opettajan työn merkityksellisyyttä tarkasteltaessa. Kallion

(2016) tutkimuksessa havaittiin, että opettajille on tärkeintä päästä myötäelämään oppilaiden kasvua, kehitystä, iloa ja onnea. Yksi haastatelluista nostikin esiin erityisenä työn tarkoituksena oppilaiden henkisen kasvun ja kuvasi opetustyön olevan oppilaiden kasvattamista ihmisinä sekä heidän käytöksen kehittämistä arvossa pidettyjen normien mukaisiksi.

Tutkimustiedossa tai haastatteluaineistossa ei noussut esiin eroja erilaisissa työn tarkoituksissa suhteessa erilaisiin oppijoihin. Yksi haastateltavista nosti sen sijaan esiin, että juuri haasteellisemmissä tilanteista onnistumisten kokeminen saa aikaan iloa:

”joita joutuu kovast... kovast ohjaamaa mut heilläkin on sit hetkensä ja niist iloitsee ehkä eniten sitte, jos ne onnistuu.” (V3, 27 vuotta)

5.5 Luokanopettajan auktoriteettiasema

Opettajan auktoriteettiasemasta puhuttaessa haastatteluissa nousi esiin hyvin samankaltaisia teemoja kuin tutkimuskirjallisuudessa on havaittu. Yksi keskeinen teema oli auktoriteetin rakentuminen opettajan persoonan varaan. Määttä ja Uusiautti (2012, 29) sekä Pollari ja Koppinen (2010, 25) toteavat molemmat, ettei auktoriteettiasema vaadi persoonallisuudesta tai asiantuntijuudesta luopumista. Sama ajatus auktoriteettiaseman rakentumisesta nimenomaan henkilön rehellisen persoonan varaan nousi esiin useissa haastatteluissa. Yksi haastatelluista kuvasi omaa polkuaan auktoriteetin muodostumisessa työuran aikana näin:

”kyl se on siit omasta persoonasta ja semmosesta määrätietosesta kaavasta joka on selkä ja pitkäjänteinen jonka lapset oppii. Et se oma persoona, ei sitä auktoriteettia saa huutamalla, sitä tuli nuorempana kokeiltuu ja siin huomaa, et lapset on enemmän levottomia ja ittekii on henkinen takki tyhjä. Et kyl se auktoriteetti tulee siit et on oma rehellinen... ja aito oma ittes...” (V4, 8 vuotta)

Esiin nousi auktoriteetin rakentumisessa ja hyödyntämisessä myös opettajan kyky sekä sovittaa omaa toimintaansa että sopeutua tilanteen ja oppilaan tarpeiden mukaan. Yksi haastatelluista kuvasi eri oppilaiden vaatimia eri tyyppisiä auktoriteetin asteita kertomalla, että eri oppilaiden kanssa joutuu käyttämään erilaisia auktoriteetin muotoja

esimerkiksi ohjaamalla joitakin oppilaita jämäkämmin kun toisia. Toinen haastateltava lähestyi sopeutumisen ja sopeuttamisen vaatimusta läsnäolon kautta. Haastateltava totesi, että opettajalle tärkeämpää on se, että hän kykenee sopeutumaan tilanteen vaatimusten mukaisesti ja ajoittain sivuuttamaan omat päämäärät ja ajatukset ainoana oikeana toimintamallina. Haastateltavan mukaan behavioristinen opetustyyli ei sovi enää nykypäivänä opetusmaailmaan.

Oman toiminnan muokkaamisen ja sopeuttamisen lisäksi yhden haastateltavan puheessa nousi esiin yhteistyön tärkeys oppilaiden kanssa:

”mun mielest auktoriteetti on semmosta yhteistyötä. Et opettaja on se, joka määrittelee sen suunnan ja sit on erilaisia tapoja siihen pästä. Ja mikäli kaikki kulkee siihen oikeeseen suuntaan, ni silloin opettajalla on se auktoriteetti siellä...” (V5, 11 vuotta)

Vastauksesta nousee myös esiin opettajan rooli nykypäivän opetuksessa enemmänkin suunnannäyttäjän ja raamien laatijana, kuin ylhäältä ja edestäpäin joukkojaan ohjaavana autoritäärisenä johtajana.

Vastauksissa nousi esiin myös hienoinen sävyero eri sukupolvia edustavien opettajien välillä. Arvomuutoksesta on puhuttu kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa jo vuosikymmeniä. Muun muassa Luukkainen (2005, 76) toteaa, että Suomessa on siirrytty tiukasta ja epäröimättömästä kasvatuskulttuurista luovaan ja demokraattiseen kasvatuskulttuuriin. Samalla opettajan sallitaan olevan entistä enemmän epäröivä ja erehtyvä vankkumattoman erehtymättömyyden sijaan.

Pisimmän työuran omaava haastateltava kuvasi auktoriteettiasemaa sanoin:

”miä vaadin sen et kuunnellaa se mitä täl tunnilla tehdää ja sillon miä vaadin sen et tarvin hyvinkin hiljasta ja et kaikki tietää et miä sanon vaa kerran.” (V3, 27 vuotta).

Työuransa alkuvaiheessa oleva, 2010-luvulla opettajankoulutuksesta valmistunut, luokanopettaja taas totesi, että:

”ei mikää semmonen et miä oon opettaja ja oon ylempänä ku sä oppilas... mut et... tottakai... oppilaiden pitää kuunnella silloin ku opettaja puhuu...” (V1, 4 vuotta)

Vaikka molempien keskeinen viesti oli korostaa sitä, että oppilaiden on kuunneltava oppitunneilla, tavassa ilmaista näkyy mielestäni hienoinen koulukuntaero opettajan asemassa suhteessa oppilaisiin.

Opettajien täydellisyyden ja erehtymättömyyden vaateen muutos näkyi yhden haastateltavan ajatuksissa. Hän nosti esiin, ettei opettajan kuulu olla se, joka aina sanoo viimeisen sanan. Tärkeintä olisi kyky keskustella ja neuvotella oppilaiden kanssa kouluun liittyvistä asioista, etenkin haasteellisina hetkinä.

Vaikka joissain lähteissä on peräänkuulutettu opettajan auktoriteettiaseman palauttamista ja maalailtu uhkakuvia luokkahuoneiden villistä länneistä, jossa kenelläkään ei ole enää vastuuta luokan tapahtumista, tämänkaltainen huoli ei välittynyt haastateltujen luokanopettajien kertomuksista. Sen sijaan keskeinen teema kaikkien haastateltavien kertomuksissa oli, että opettajan asemassa tapahtuneista muutoksista huolimatta auktoriteettiasema on yhä tärkeä. Tämä käy ilmi esimerkiksi seuraavissa kuvauksissa luokanopettajan auktoriteetin tarpeesta:

”auktoiteetilla luodaa se turvallinen oppimisympäristö ja ilmapiiri...” (V4, 8 vuotta)

sekä

”toisaalta onhan se tärkeet et koulus ... aikuisilla on tiettyjä etuoikeuksia tai tiettyjä erilaisia vastuualueita et siks he voi toimia ajoittain toisin.” (V2, 1 vuosi)

5.6 Auktoriteetin ja pedagogisen rakkauden suhde opetustyössä

Tutkimuksen yksi tavoite oli tarkastella luokanopettajien ajatuksia siitä, miten he kokevat pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin mahtuvan samaan luokkahuoneeseen. Pedagogiseen rakkauteen kuuluu keskeisesti ajatus siitä, että kaikissa oppilaissa on pyrittävä näkemään hyvä oppilaan ominaisuuksista tai omasta suhtautumisesta

huolimatta. Tämä nostaa esiin ymmärrettävästi huolen siitä, että voiko opettajalla enää olla auktoriteettia tai valtaa suhteessa oppilaisiin, jos hänen tehtävänsä ytimessä on nimenomaan kaikkia rakastava ja tulevaisuuteen nojaava suhtautuminen.

Aiheesta ei ollut juuri saatavilla empiiristä tutkimustietoa, mutta aiheen ovat kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa nostaneet esiin muun muassa Määttä & Uusiautti (2012). He toteavat käsitteiden sekä muodostavan opettajuuden ytimen, mutta toisaalta olevan monella tapaa myös paradoksaalinen yhdistelmä. Tätä kuvatessaan he käyttivät kysymystä *“How to advance freedom with compulsion?”*

Haastateltujen luokanopettajan kertomuksissa ei noussut esiin ongelmia näiden kahden käsitteen tai toimintatavan yhdistämisessä. Päinvastoin. Yksikin haasteltava totesi, etteivät ne sulje pois toisiaan. Toinen taas pohti, että auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus kulkevat käsi kädessä ja ne molemmat kuuluvat yhtäläillä luokkahuoneeseen. Kolmas yhdisti käsitteet klassiseen kasvatusideologiaan:

”mun luokan seinällä vois lukea rajoja ja rakkautta.” (V4, 8 vuotta)

Yksi haastateltavista kiteytti auktoriteetin ja pedagogisen rakkauden suhteen seuraavassa lauseessa:

”Opettajan tehtävä on järjestellä luokka sellasee kuosii, et siel oppii ja siel on hyvä olla. Ja jos tää onnistuu, ni silloin opettajalla on auktoriteettia ja silloinhan se rakkaus on siinä läsnä ja silloin opettaja kohtaa ne oppilaat yksilöinä... ni nää ei ole poissulkevia asioita alkunkaan.” (V5, 11 vuotta)

6 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia pedagogisen rakkauden ilmentymistä luokanopettajien kertomuksissa arkityöstään suomalaisissa alakouluissa sekä käsitteen tuttuutta haastatelluille luokanopettajille. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, miten luokanopettajat kuvaavat pedagogisen rakkauden yhteyksiä muihin luokanopettajan työn keskeisiin käsitteisiin. Haastattelututkimus osoitti, että vaikei käsite sinällään ollut suurelle osalle haastateltavista tuttu, sen sisällään pitämät asiat ja arvot nousivat luokanopettajien kertomuksissa selkeästi esiin.

Ennen tutkimukseen ryhtymistä lähtöajatukseni pedagogisen rakkauden todellisuudesta opettajien keskuudessa oli jopa negatiivinen. Opettajainhuoneissa ja luokkien ulkopuolella olin kuullut hyvin negatiivissävyyisiä kertomuksia ”mahdottomista oppilaista” ja opettajien voimattomuudesta. Esimerkiksi opetusharjoittelussa opettajien kanssa käymissäni keskusteluissa toistuvana teemana oli usein ”tässäkin luokassa on nämä ja nämä tosi haastavat oppilaat, joiden kanssa on aina vaikeaa”. Olin hyvin iloinen siitä, että haastatteluissa tällaiset asenteet eivät nousseet esiin, sillä pedagogista rakkautta käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa näkökulma on hyvin ratkaisukeskeinen ja toiveikas.

Sen lisäksi, että tutkimusaihe mahdollisti opettajuuden peruskäsitteisiin syventymisen kasvatustieteellisestä kirjallisuudesta käsin, koin hyvin arvokkaaksi saada kuulla erilaisen työkokemuksen omaavien luokanopettajien kokemuksista. En voisi kuvitella parempaa tiedollista evästyötä opettajuuden polulle astuessani.

6.1 Käsitteen tuttuus ja esiin nousseet teemat

Aiempaa tutkimusta pedagogisesta rakkaudesta opettajien kokemana ei juurikaan ole Salosen (2006) tutkimusta lukuun ottamatta. Se eroaa tästä tutkimuksesta siinä, että sen kohteena olivat ammatillisen koulutuksen opettajat ja tutkimus toteutettiin sähköisenä kyselytutkimuksena. Tutkitut teemat ovat kuitenkin jossain määrin päällekkäisiä. Tämän tutkimuksen tulos on osittain yhteneväinen Salosen (2006) kehittämisraportin tulosten kanssa. Siinäkin havaittiin, että käsite oli kyselyyn vastanneille ammatillisen koulutuksen opettajille suhteellisen tuntematon. Tämän tutkimuksen haastatelluista neljä viidestä ei

osannut kertoa mitä käsite tarkoittaa, eikä se ollut heille tuttu. Vain yksi kuvasi käsitteen olevan entuudestaan tuttu. Sen jälkeen, kun haastateltaville oli määritelty käsite (käytetty määritelmä: ”*opettajan asenne oppilaita kohtaan, jossa hän pyrkii näkemään jokaisessa oppilaassa hyvän vaikkei oppilas sitä itsessään osaisi tai haluaisi nähdä*”), he kykenivät kuvaamaan käsitteen ilmenemistä ja ajatuksiaan siitä hyvinkin rikkaasti, joskin käsitykset pedagogisen rakkauden sisällöstä vaihtelevat melko paljon.

Haastateltujen luokanopettajien kertomuksissa pedagogisen rakkauden ilmentymisestä esiin nousi monenlaisia teemoja, eikä yksi teema noussut esiin muita vahvemmin. Esiin nousseet teemat käsittelivät oppilaista pitämistä, kokonaisvaltaista huomioimista, kannustamista, yksilöiden näkemistä ja tukemista sekä hyvän löytämistä haasteellisistakin lapsista. Pedagoginen rakkaus nähtiin opettajalle välttämättömänä ominaisuutena. Kaikki teemat ovat hyvin yhteneväisiä pedagogista rakkautta käsittelevän kasvatustieteellisen teoreettisen kirjallisuuden kanssa (ks. esim. Skinnari 2004; Määttä 2004). Myös Salosen (2006) kyselytutkimuksessa esiin nousivat opettajan aito läsnäolo, aito omana itsenä oleminen vuorovaikutustilanteissa, sekä hyväksyvä välittäminen oppilaista juuri sellaisina kuin he ovat.

Yksi tämän tutkimuksen tavoitteista oli löytää konkreettisia arjen kertomuksia siitä, miten pedagoginen rakkaus käytännön työssä ilmenee. Haastateltavat kertoivat esimerkiksi pedagogisen rakkauden kannalta haastavista tilanteista konkreettisin kertomuksin. Tätä aihetta ei ole aiemmin tutkittu opettajien kertomusten kautta, joten vastauksia ei voi verrata muuhun tutkimukseen. Teemoista kertoessaan opettajat laajensivat usein kuvauksiaan kertomuksilla konkreettisista tapahtumista. Salosen (2006) tutkimus oli toteutettu sähköpostitse kyselytutkimuksena, jolloin vastaukset olivat yleisemmällä tasolla ja pintapuolisempia.

Pedagogisen rakkauden ilmentymistä taustoitettiin haastatteluissa työn merkityksen kuvauksilla. Kaikki haastateltavat nostivat esiin kasvatuksen opettajan työn perimmäisenä tarkoituksena. Tämä perusta on yhteneväinen perusopetuslaissa (1998) määriteltyjen yleisten opetuksen tavoitteiden sekä OAJ:n (2018) määrittelemien opetustyön tavoitteiden kanssa.

Motivaatiotekijöitä kartoitettaessa opettajat painottivat sisäisiä motivaatiotekijöitä ulkoisia enemmän. Vain yksi haastatelluista nosti esiin, että työuran alkuvaiheessa häntä

olivat motivoineet ulkoiset motivaatiotekijät, kuten palkka ja lomat. Sisäisistä motivaatiotekijöistä kaikki nostivat esiin oppilaiden onnistumisen ja kehittymisen. Vain yksi mainitsi opettajan oman henkilökohtaisen kehittymisen motivaation lähteenä. Myös Nie ym. (2015) ovat huomanneet opettajia motivoivan nimenomaan mahdollisuudet toteuttaa itselleen merkityksellisiä asioita.

Opettajien sisäisen motivaation rakentumista tarkasteltiin tarkemmin työlle asetettujen tavoitteiden kautta. Tämän ajateltiin valaisevan opettajien arvomaailmaa suhteessa pedagogisen rakkauden tausta-ajatuksiin. Butlerin (2014) esittelemässä nimenomaan opettajille kehitetyssä tavoiteorientaatiomallissa tavoitteita tarkastellaan sekä oppimistulosten, opettajan kehittymisen että opettaja-oppilassuhteen kehittymisen kautta. Haastattelussa painottuivat Butlerin (2014) oletuksen mukaisesti oppilaiden hyvien oppimistulosten rinnalla nimenomaan opettaja-oppilassuhteen kehittymiseen liittyvät tavoitteet. Suhteeseen liittyvät tavoitteet nousivat esiin esimerkiksi maininnoissa opettajan turvallisuuden ja oppilaan turvallisen olon tavoittelussa.

Kun ajatellaan pedagogista rakkautta opettajan kokonaisvaltaisesti ja pyyteettömästi rakastavana asenteena oppilasta kohtaan, herää nopeasti kysymys opettajan auktoriteettiaseman perusteltavuudesta. Voiko opettaja olla samaan aikaan kokonaisvaltaisesti ja oppilasta sellaisenaan rakastava, mutta samaan aikaan vaatia oppilailta tietynlaista käytöstä ja ylipäättään määrätä sen, mihin suuntaan heidän tulisi kasvaa ja kehittyä? Samaa kysymystä ovat pohtineet muun muassa Määttä ja Uusiautti (2012) ja sitä haluttiin tutkia myös opettajien kertomuksista. Haastatellut opettajat eivät nähneet käsitteissä ristiriitaa, vaan kaikki mainitsivat tavalla tai toisella pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin käsitteiden olevan pari käytännön opettajan työssä. Ilman rajoja ei voi olla rakkautta, tiivistää hyvin opettajien ajatukset käsitteiden yhteensopivuudesta. Samaa tulokseen päätyivät Määttä ja Uusiautti (2012) aihetta käsitelleessä artikkelissaan.

Nykyinen vallalla oleva konstruktivistinen oppimiskäsitys on muovannut opettajan auktoriteettiasemaa (Nieminen 2014; Tynjälä 1999). 1950-60 lukujen vaihteeseen asti opettajien auktoriteetin muodostumista ohjasi behavioristinen oppimiskäsitys. Suurena muutoksena tähän on nykyajan auktoriteetti, jota tunnutaan haastateltavien kertomusten mukaan rakentavan rehellisesti omasta persoonasta ja hyvästä luottamussuhteesta käsin. Myös Hemmings (2006, 137) korostaa, että opettajan persoona ja luonne ovat

merkittävimmät tekijät auktoriteetin synnyssä. Opettajien työhön kohdistuvien vaatimusten jatkuvasti lisääntyessä, uskon tämän olevan ainoa terve perusta, jolle opettajuutta voi rakentaa.

6.2 Tutkimuksen rajoitukset ja tulevaisuuden tutkimussuuntaukset

Tutkimusotoksen pienuus ja valinta asettavat rajoituksia tutkimustuloksista tehtäville tulkinnoille. Kattavamman otoksen saamiseksi olisi pitänyt haastatella vielä suurempaa joukkoa luokanopettajia. Lisäksi saatoin jälkeempään ajatellen valita tutkimukseen alitajuisesti tuntemiani luokanopettajia, joiden tiesin jakavan joitain keskeisiä omalle opetustyölleni asettamia arvoja. Näistä monet ovat pitkälti yhteneväisiä pedagogisen rakkauden käsitteen kanssa. Jotta olisin saanut kuuluviin myös täysin erilaisia näkemyksiä, olisi ollut hedelmällisempää valita otos vielä enemmän satunnaisesti. Salonen (2006) toteutti oman, hieman vastaavan, tutkimuksensa survey-tutkimuksena, mikä mahdollisti suuremmat tutkimusotoksen. Hän sai tutkimuksessaan kuuluviin omaani paremmin myös pedagogisen rakkauden käsitettä vastustavia kokemuksia ja niihin liittyviä merkityksiä. Koska halusin kuitenkin kuulla kertomuksia laajemmin, kuin mitä survey-tutkimus olisi mahdollistanut, pitäydyin valitsemassani tutkimusmenetelmässä.

Tutkimusta pedagogisen rakkauden ilmenemisestä tai vaikutuksista käytännön opetustyössä on olemassa hyvin vähän, joten jatkotutkimukselle jää vielä monia hedelmällisiä tutkimuskohteita. Sekä tämän tutkimuksen että Salosen (2006) otokset jäivät suhteellisen pieniksi, joten pedagogisen rakkauden ilmenemistä opettajien työssä olisi syytä tutkia vielä kattavammilla otoksilla. Jos tutkimus toteutettaisiin laadullisen sijaan määrällisenä tutkimuksena, pystyttäisiin haastattelututkimusta selkeämmin löytämään käsitteen ilmenemisen yhteyksiä esimerkiksi opettajien erilaisiin ominaisuuksiin, kuten työkokemusvuosiin, kouluttautumisaikajankohtaan tai opetettavaan luokka-asteeseen. Opettajan opetustyylin vaikutuksia oppimistuloksiin, lukemisen kehittymiseen ja luokan oppimisilmapiiriin on tutkittu jo paljon (ks. esim. Lehtinen 2015, Savolainen 2017, Tang 2017), mutta itse opetustyyliin tai pedagogiseen ajatteluun vaikuttavia tekijöitä on tutkittu paljon vähemmän.

Suomalainen opettajankoulutus on kansainvälisesti vertailtuna hyvin menestyksestä (Kupiainen, Hautamäki & Karjalainen 2009). Uutena mahdollisena tutkimuskohteena olisi selvittää, missä määrin opettajankoulutuslaitokset pystyvät kasvattamaan tulevien opettajien osaamista pedagogiseen rakkauteen liittyviin asenteisiin ja toimintamalleihin liittyen. Siitä, onko välittämällä ja pedagogisella rakkaudella enää paikkaa tai arvoa tämän päivän kouluissa, ei pitäisi olla enää epäselvyyttä.

LÄHTEET

Aaltonen, K. (2003). Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 89.

Airaksinen, T. (1991). Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Helsinki: Gaudeamus

Burbules, N. (1995). Authority and the tragic dimension of teaching. Teoksessa J. W. Garrison & A. G. Rud Jr. (toim.) *The educational conversation. Closing the gap*. State University of New York Press, Albany. 29–40.

Butler, R. (2014). What teachers want to achieve and why it matters: An achievement goal approach to teacher motivation. Teoksessa: P. W. Richardson, S.A. Karabenick, H. M. G. Watt (toim.) *Teacher motivation: Theory and practice*. New York: Routledge, 20–36.

Butler, R. (2000). What learners want to know: The role of achievement goals in shaping information seeking, learning and interest. Teoksessa: C. Sansone, J. M. Harackiewicz (toim.) *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego: Academic Press, 161–194.

Clark, C. & Peterson, P. (1986). Teacher's thought processes. Teoksessa M. Wittrock (toim.) *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, 255–296.

Eskola J. & Saloranta J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino

Fromm, E. (1994). *Rakkauden vaikea taito*. Helsinki: Kirjayhtymä

Gjerstad, E. (2015). *Kuka on kukkulan kuningas? Lasten ja aikuisten valtasuhteet kasvun tukena*. Jyväskylä: PS-Kustannus Oy

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

Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Harva, U. (1955). *Aikuiskasvatus*. Helsinki: Gummerus.

Hatt, B. E. (2005). Pedagogical love in the transactional curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 671–688.

Heikkinen, H., Huttunen., R. & Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research* Vol 15, No. 1, March 2007, 5–9.

Hemmings, A. 2006. Moral Order in High School Authority: Dis/Enabling Care and (Un)Scrupulous Achievement. Teoksessa J. L. Pace & A. Hemmings (toim.) *Classroom Authority: Theory, Research and Practice*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates,

Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1988). *Management of organizational behavior: utilizing human resources*. Prentice- Hall, Englewood Cliffs, NJ.

J. Hughes, O. Kwok. (2007). Influence of Student-Teacher and Parent-Teacher Relationships on Lower Achieving Readers' Engagement in the Primary Grades. *JEduc Psychol.*, 99 (1) (2007).

International Student & Scholar Services. (2018). Guide to the education system in the United States. Viitattu 16.1.2018 <https://isss.umn.edu/publications/USEducation/2.pdf>

Jasinski, I. & Lewis, T. E. (2016). Another Kind of Love in Education: Whatever Love. *Interchange* (2016) 47:429–441.

Kansanaho, M. (2005). Opettaja-oppilassuhteen, itsetunnon ja motivaation vaikutus kuudesluokkalaisten koulumenestykseen. Tampereen yliopisto.

Kansanen, P. (2004). Opetuksen käsitemaailma. Helsinki: PS-Kustannus

Kansanen, P. & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. Julkaisussa: *Didaktik/Fachdidaktik as science(-s) of the teaching profession?: papers of a symposium of TNTEE sub-network A at the ECER in Frankfurt, September 1997* 107–116

Keltikangas-Järvinen, L. (2003). Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY

Kallio, J. (2016). Opettamisen vallankumous. Helsinki: Tietosanoma

Kaplan, A. (2014). Theory and Research on Teachers' motivation: Mapping and Emerging Conceptual Terrain. Teoksessa P. Richardson, S. Karabenick, H. Watt (toim.) *Teacher Motivation – Theory and Practice*. New York: Taylor & Francis

Kiuru, N., Poikkeus, A. M., Lerkkanen, M-K., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Ahonen, T., & Nurmi, J.-E. (2012). Teacher-perceived supportive classroom climate protects against detrimental impact of reading disability risk on peer rejection. *Learning and Instruction*, 22, 331–339

Kupiainen, S., Hautamäki, J., & Karjalainen, T. (2009). The Finnish education system and PISA. (Ministry of Education Publications, No. 46). Viitattu 22.4.2018 http://www.pisa2006.helsinki.fi/files/The_Finnish_education_system_and_PISA.pdf

Laajasalo, T. (2016). Hiljennä häirikkö hyvällä – tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus Oy

Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. 84 Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 28 – 45.

Lehtinen J. (2015). Ojentamisen ja kurinpitomenettelyn merkitys turvallisen oppimisympäristön luomisessa perusopetuksen yläluokkien liikunnanopetuksessa. Jyväskylän yliopisto.

Lerkkanen, M-K. (2014). Mihin opettajaa tarvitaan? Opettajan merkitys oppimisprosesseissa. *Kasvatus-lehti* 4/2014.

Leskisenoja, E. (2016). Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä. Lapin yliopisto.

Loreman, T. (2011). *Love as pedagogy*. Rotterdam: Sense Publishers

Määttä, K. (2005). Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 205–219

Määttä, K & Uusiautti, S. (2012). Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – Yhdessä vai vastakkain? *International Journal of Whole Schooling*. Vol 8(1), 2012.

Määttä, K. & Uusiautti, S. (2013). *Pedagogical Love and Good Teacherhood*. Teoksessa: K. Määttä & S. Uusiautti (toim.) *Many Faces of Love*. Rotterdam: Sense Publishers

Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An Alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.

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

Nurmi, J-E. (2013). Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus* 5/2013.

Nie Y, Chua BL, Yeung A, Ryan R, Chan W. (2015). The importance of autonomy support and the mediating role of work motivation for well-being: testing self-determination theory in a Chinese work organisation. *Int J Psychol*. 2015 Aug;50(4):245-55.

OAJ. (2014). Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Viitattu 15.12.2017 <http://www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=OAJWrapper&childpagename=OAJ/Page/sisalto&cid=1398855048744&showOne=true&contentID=1408904211157>

OAJ. (2017). OAJ: Opettajat edellyttävät palkankorotuksia . 3.8.2017. Viitattu 15.12.2017 https://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?&contentID=1408919558135&page_name=Opettajat+edellyttavat+palkankorotuksia

Onnismaa, J. (2010). Opettajien työhyvinvointi - Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Viitattu 1.3.2018 http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Viitattu 25.2.2018 www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Palomäki S., Heikinaro-Johansson P. (2008). Opettajan pedagogisen ajattelun kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksen aikana. *Liikunta & Tiede* 45 (6), 24–30.

Patience, A. (2008). The art of loving in the classroom: A defence of affective pedagogy. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(2), 4.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications

- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Viitattu 18.12.2017 <http://cachescan.bcub.ro/e-book/E1/580704/451-529.pdf> . The University of Michigan.
- Pitkäniemi, H. (1998). Opettajaksi opiskelevien opetustilanneajattelun sisällöt ja oppitunnin toteutus. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 162.
- Sahlberg, P. (2016). Tarvitaanko opettajia? Kun koulu loppuu. Taloudellinen tiedotustoimisto TAT. Viitattu 4.2.2018 <https://www.kunkoululoppuu.fi/blogi/tarvitaanko-opettajia/>
- Salomaa, J. E. (1947). Koulukasvatusoppi. Helsinki: WSOY
- Salovaara, R & Honkonen, T. (2011). Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Skinnari, S. (2004). Pedagoginen rakkaus. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- van Manen, M. (1991). The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness. London: Althouse Press.
- Savolainen, V. (2017). Kurinpidon ja opettajan auktoriteetin vaikutus oppimistuloksiin 7. luokan biologian laboratoriotyöskentelyssä. Jyväskylän yliopisto.
- Spoof, M. (2007). "Pintaa syvemmälle": Eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. Tutkimuksia 277. Helsingin yliopisto.
- Stehlik, T. (2016). Is 'pedagogical love' the secret to Finland's educational success? Australian Association for Research in Education. Viitattu 15.12.2017 <https://www.aare.edu.au/blog/?p=1578>
- Syrjänen, E. Jyrhämä, R. Haverinen, L. (2004). Opettajan pedagoginen ajattelu. Praktikum-käsikirja. Viitattu 15.12.2017 <http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/luku1/sisalto1.htm>
- Tang X. (2017). Teaching Practices in Early Primary School: Dimensions, Patterns and Consequences. Jyväskylän yliopisto.
- Uusikylä, K. (2003). Vastatulia, inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus Oy
- Varto, J. (1996). Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä
- Vasalampi, K. (2017). Itsemääräämisteoria. Teoksessa J-E. Nurmi & Salmela-Aro, K. (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus Oy, 42–53
- Vikainen, I. (1984). Pedagoginen auktoriteetti. Julkaisusarja B:13. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos
- Viskari, S. (2003). Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino

Watt, H. M. G., ja Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale. *Journal of experimental education*, 167–202.

LIITTEET

LIITE 1: HAASTATTELUKYSYMYKSET

TYÖN TARKOITUS

- Mikä on mielestäsi yleisesti ottaen opettajan työn tarkoitus?
- Mitkä tekijät motivoivat sinua tekemään opetustyötä?
- Mitä tavoittelet opettajan työssä? Onko sinulla esimerkiksi joitain itse asettamiasi tavoitteita, jotka saavuttaessasi tiedät onnistuneesi työssäsi?

AUKTORITEETTI

- Mistä opettajan auktoriteetti mielestäsi muodostuu?
- Tuleeko mieleesi jokin arkinen tilanne, jossa olisit hyödyntänyt auktoriteettiasemaasi onnistuneella tavalla? Mitä tapahtui ja miten toimit?

PEDAGOGINEN RAKKAUS

- Oletko kuullut käsitteestä ”pedagoginen rakkaus”? Mitä se sinusta tarkoittaa? Pedagogisen rakkauden määritelmiä on useita, mutta omassa tutkimuksessani käytän seuraavaa:
 - Tuleeko mieleesi joku arkinen tilanne, jossa pedagogisen rakkauden ajatus olisi ollut läsnä? Voisitko kertoa siitä omin sanoin.
 - Pedagogiseen rakkauteen liittyy ajatus, jonka mukaan opettaja pyrkii näkemään kaikissa oppilaissaan jotain hyvää heidän ominaisuuksistaan riippumatta. Miten koet tämän vaatimuksen?
 - Tuleeko mieleesi joku arjen tilanne, jossa olet joutunut pinnistelemaan nähdäksesi oppilaassa hyvän? Miten tilanne meni ja muuttuiko ajattelusi oppilasta kohtaan tilanteen jälkeen?
- Olemme keskustelleet opettajan työssä näkyvistä pedagogisesta auktoriteetista ja pedagogisesta rakkaudesta. Miten koet pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin mahtuvan samaan luokkahuoneeseen?

LIITE 2: HAASTATTELUSOPIMUS

SOPIMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

Osallistun vapaaehtoisesti haastateltavaksi Jani Lauretsalon tutkimukseen *Pedagoginen rakkaus osana opettajan työn tarkoitusta*.

Olen saanut tutkimuksesta tietoa etukäteen ja tiedän, että haastattelut nauhoitetaan ja raportissa käytetään haastatteluista suoria lainauksia. Olen tietoinen tutkimuksen luottamuksellisuudesta ja minulle on selvitetty, ettei henkilöllisyyttäni pystytä tunnistamaan tutkimuksen missään vaiheessa. Tiedän myös voivani keskeyttää tutkimuksen milloin tahansa.

Paikka

Aika

Allekirjoitus

Nimen selvennys

Jani Lauretsalo
Turun yliopisto, Rauman yksikkö

LIITE 3: AINEISTON ALUSTAVA TEEMOITTELU

Yläteema	Alateema
Työn merkitys	Mistä koostuu?
Motivaatiotekijät	Millaisia?
Henkilökohtaiset tavoitteet	Millaisia?
Auktoriteetti	Mitä auktoriteetti tarkoittaa? Mistä se koostuu?
Pedagoginen rakkaus	Mitä pedagoginen rakkaus tarkoittaa? Pedagogisen rakkauden tutuus Tilanteet, joissa ilmiö näkyy arjessa Haasteet
Auktoriteetin ja pedagogisen rakkauden suhde	Miten käsitteet sopivat yhteen? Sulkeeko toinen pois toisen? Miten ne näkyvät yhdessä opetustyön arjessa?

LIITE 4: PEDAGOGINEN RAKKAUS OPETTAJIEN KERTOMUKSISSA

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu	Yläluokka	Yhdistävä
<p><i>lapsia kasvattaa työelämää ja kohtaamaa ja kohtaamaa ja pärjäämää arjessa ja elämässä. --- antaa eväitä elämään mahdollisimman laajasti ja monipuolisesti ni kyl se on se peruskoulun tarkoitus. (V4, 8 vuotta)</i></p> <p><i>... kasvattaa ja opettaa ja kasvattamisella tarkotan lähinnä sellasia tietoja ja taitoja, joilla sit pärjää tulevaisuudessa. (V5, 11 vuotta)</i></p> <p><i>... osaisi kasvattaa oppilasta itsensä tuntevia. (V1, 4 vuotta)</i></p> <p><i>varmaanki se ku näkee et oppilas onnistuu tai oppilas oivaltaa jotakin uutta ni se. Onnistumisen ja oppimisen ilo.</i></p> <p><i>onhan se öö mukava nähdä kun kehittyv myös itsekin tässä työssä. et ei oo ikinä valmis itekää. (V1, 4 vuotta)</i></p> <p><i>Kyl ne oppilaat iisessä, se kommunikointi ja heidän kans jutustelu se on minuu kaikkein eniten motivoiva tekijä. Se yhteispeli heidän kanssaan. (V3, 27 vuotta)</i></p> <p><i>varmaan ainaki se et viis vuotta on panostanut opiskeluun ni on kiva päästä tekemään työtä. ja ehkä haluaa työskennellä ihmisten parissa (V2, 1 vuosi)</i></p> <p><i>Et voi suoraa sanoo et nää opettajan lomat, työpäivät ja ammatin autonomisuus on semmosia päällimmäisiä juttuja miks tuli hakeuduttu alalle ja pysytty... (V4, 8 vuotta)</i></p> <p><i>sanottaa näin et se työn monipuolisuus, et voit itte muokata sitä päivää ja itte tehdä asioita. (V4, 8 vuotta)</i></p> <p><i>ku tietää... esim. tän uuden opetussuunnitelman... et niitä asioita pystytään viemään niiden oppilaiden tietoisuuteen. (V5, 11 vuotta)</i></p> <p><i>...ja tottaikui ku huomaa et oppilaat oppii jotakin... (V2, 1 vuosi)</i></p>	<p>Antaa oppilaalle eväitä elämään</p> <p>Oppilaan itsetuntemuksen kasvattaminen</p> <p>Oppilaan onnistuminen</p> <p>Opettajan oma kehittyminen</p> <p>Yhteistyö oppilaiden kanssa</p> <p>Työelämään siirtyminen opintojen jälkeen</p> <p>Lomat</p> <p>Autonomisuus</p> <p>Työn vaihtelevuus ja monipuolisuus</p> <p>Opetussuunnitelman mukaisten asioiden opettaminen</p> <p>Oppilaan oppiminen</p> <p>Turvallisen ilmapiirin luominen</p> <p>Oppilaan kasvu ihmisenä</p> <p>Uralla eteneminen</p> <p>Oppilaan tulevaisuuteen vaikuttaminen</p> <p>Roolimallina oleminen</p>	<p>Työn merkitys</p> <p>Motivaatiotekijät</p> <p>Tavoitteet työlle</p>	<p>Pedagoginen rakkaus</p>

<p><i>kyl mulla oli aina tavoitteena, ku lähti opettamaan, et se lukuvuosi menee tietyllä tavalla, et pyrki jaksoittamaan sen koko lukuvuoden niin että sieltä tulee ne opetussuunnitelman asiat esille ja ne tulee käytyä läpi. Ja sit mä näin tärkeinä sen, et... mä panosti aika paljo tällömmiin sosiaalisiiin taitoihin ja vuorovaikutustaitoihin, että sain niitä käyty läpi sen lukuvuoden aikana ja jos oppilaisa näky jotain muutosta sen lukuvuoden aikana näis taidoissa, ni se oli palkitsevaa. (V5, 11 vuotta)</i></p>	<p>Opetussuunnitelman sisältöjen mukainen opetus Vuorovaikutustaitojen kehittäminen</p>		
<p><i>opettajalla on tietoa, taitoa, ööö.. tilannetaju ja sitte persoona. (V1, 4 vuotta)</i></p> <p><i>kyl se on siit omasta persoonasta ja semmosesta määrätietosesta kaavasta joka on selkeä ja pitkäjänteinen jonka lapset oppii. Et se oma persoona, ei sitä auktoriteettia saa huutamalla, siitä tuli nuorempana kokeiltuu ja siin huomaa, et lapset on enemmän levottomia ja itekii on henkinen takki tyhjä. et kyl se auktoriteetti tulee siit et on oma rehellinen... ja aito oma ites... (V4, 8 vuotta)</i></p>	<p>Tieto, taito, tilannetaju Persoona</p> <p>Määrätietoinen ja pitkäjänteinen toiminta</p>	<p>Auktoriteetti</p>	
<p><i>tavallaa joka päivä ku miä kohtaan oman luokan ni sehän tulee jo siin hetkes ku miä tuun siihen luokkaa tai ei mun ees tarvi olla siin luokas ni et oonks miä saanu luotuu sitä auktoriteetti vai en. (V1, 4 vuotta)</i></p>	<p>Jokapäiväiset kohtaamiset</p>		
<p><i>ehkä et sopeutuu tilanteeseen eikä vaa jyrää siä ajatusta et mä oon täällä pomo ja te kuuntelette ni ehkä se ei ole se tärkein ja paras asia koulussa. (V3, 27 vuotta)</i></p>	<p>Tilanteisiin sopeutuminen</p>		
<p><i>miä vaadin sen että kuunnellaa se mitä täl tunnilla tehdää ja sillon miä vaadin sen et tarvin hyvinkin hiljasta ja et kaikki tietää et miä sanon vaa kerran. (V3, 27 vuotta)</i></p>	<p>Saa oppilaat olemaan hiljaa ja kuuntelemaan</p>		
<p><i>lapset on kuitenkin siinä mielessä tarkkoja ja ne huomaa jos joku esittää tai riehuu ihan hyviksee... et ne kyl haistaa sen et. toisaalta ne haistaa myös sen ku oot oma rehellinen ites ni se on se mikä palkitsee. (V4, 8 vuotta)</i></p>	<p>Oman persoonan hyödyntäminen</p>		
<p><i>miä mietin etukätee itelleni kaksi sopivaa vaihtoehtoa ja sit sanoin napakasti oppilaalle et joko teet näin tai näin, saat valita (V3, 27 vuotta)</i></p>	<p>Valinnanmahdollisuuksien rajaaminen</p>		
<p><i>... auktoriteetin ei kuulu olla semmost, et oppilas pelkää opettajaa, vaan et tarvittaes kuunnellaan ja käyttäydytään ohjeiden mukaisesti mutta kuitenkin että olotila olis semmonen turvallinen (V2, 1 vuosi)</i></p>	<p>Turvallisuus</p>		
<p><i>... heillä on luottamussuhde, että he uskaltavat kertoa asioita mulle ja he tietää et opettaja ei suutu siitä vaan niist pystytää keskustelemaan ni ehkä sen luottamuksen kautta tulee parempi auktoriteetti. (V2, 1 vuosi)</i></p>	<p>Luottamus</p>		
<p><i>kun olen sitä luottamusta tässä muutaman vuoden aikana pyrkinyt keräämää, ni ne asiat on sit aika helppo tuoda esille ja muuttaa sitä käytöstä siten että, näitä tällömmiisiä keskusteluja joudutaan tiettyjen oppilaiden kanssa aina käymään. (V5, 11 vuotta)</i></p>			
<p><i>Mun mielestä se muodostuu luottamuksesta, molemmin puolisesta luottamuksesta sekä... joo kyllä oppilaan ja opettajan välisestä luottamuksesta ja myös huoltajien ja opettajan välisestä luottamuksesta. Siitä muodostuu auktoriteetti. (V5, 11 vuotta)</i></p>	<p>Kodin ja koulun välinen luottamus</p>		

	Oman kiukun selittäminen	Haasteet
<p>joissain tilanteissa joutuu vähä käyttämään ääntä ja olla vähä kiukkusempi mut et tilanteen jälkeen oppilaat tietää et se liittys siihen tilanteeseen eikä niihin lapsii henkilökohtaisesti välttämättäkään, vaan se tilanne kiukuttaa eikä ne lapset. (V2, 1 vuosi)</p> <p>sä pyrit jollain sun valinnoilla miellyttämään juuri sitä yhtä oppilasta, johon tietää et ne muut 20 oppilasta mukautuu mut silti se oppilas jotenki kokee että häntä on kohdeltu väärin tai et häntä sorjetaan ni ne tilanteet on semmosia hankalia. (V2, 1 vuosi)</p> <p>hankalimmat tapaukset on ne hiljaiset oppilaat jotka ei paljo kommunikoi opettajan kanssa ku siin ei synny sitä vuorovaikutusta ja sen miä koen nyt varsinki murrosikästen kanssa ku siel on semmonen vaihe et ollaan niin cool ettei paljo puhuta, ni se on kaikkein vaikein se on vaikeampi ku se joka huutaa ja räyhää ni semmonen hiljainen. (V3, 27 vuotta)</p> <p>suomalaisee kulttuurii ei ihan kuulu se et kehuu se et se toruminen on aina helpompaa. (V4, 8 vuotta)</p> <p>eikä meidän opettajakolustus ehkä riittävästi huomioi sitä et pitäis muistaa kehuu sitä lasta. se on niinku bensaa koneeseen ja tulta pesään ku muistat kehuu niit lapsia. (V4, 8 vuotta)</p> <p>opettajille se on haastavampaa ku siel on se oma tunnetila päällä. (V5, 11 vuotta)</p> <p>ne jotka sitä pedagogista rakkautta kaikkein eniten kaipaa, ni he eivät välttämättä sitä omaa hyvää tunnista ja sitte se on aikuisten tehtävä löytää se hyvä sieltä. Et ne jotka sitä eniten kaipaa ni ne sitä eniten vaatii ja ne yleensä sitä vaatii sellasilla tavoilla, jotka voi olla opettajille kaluttavia. (V5, 11 vuotta)</p>	<p>Oppilaalta saamatta jääneen vastakaivun sietäminen</p> <p>Kehumisen vaikeus</p> <p>Opettajan oma tunnetila</p> <p>Oppilaiden keinot hakea tarvitsemaansa huomiota</p> <p>Ei tuttu käsite</p> <p>Tuttu käsite</p> <p>Halu antaa tietoa eteenpäin</p> <p>Tasapuolinen arvostus koko työyhteisöä kohtaan</p> <p>Oppilaista pitäminen</p> <p>Oppilaan kokonaisvaltainen huomioiminen</p>	<p>Pedagoginen rakkaus</p>
<p>oon kuulu mut en tiedä kuinka tuttu se on... (V2, 1 vuosi)</p> <p>no itseasiassa se ei ole tuttu (V3, 27 vuotta)</p> <p>Suoraa sanoen en ole, ei ole tullut käsitteenä vastaa. (V4, 8 vuotta)</p> <p>Olen. Onks se Simo Skinnari, joka on kirjottanut pedagoginen rakkaus (V1, 4 vuotta)</p> <p>mut ymmärtäisin sen et se on semmonen hyvä mikä on sen opettajan lähtökohhta ja halu opettaa ja antaa jotakin tietämästään eteenpäin... (V3, 27 vuotta)</p> <p>Et ku meet sinne töihin ni sun pitää kaikkia osata arvostaa ja sama koskee kaikkia ihmisiä siin ympäristössä. (V4, 8 vuotta)</p> <p>en miä ajattelle että se olis mitenkää että opettajan pitäisi oppilasta rakastaa vaan pitää heistä. (V3, 27 vuotta)</p> <p>ku on pedagoginen vastuu heidän oppimisestaa mut sit kuitenkin kun opettaminen on useamman ihmisen vuorovaikutusta ni kyl siihen semmonen kanssakäyminen, kommunikointi ja vuorovaikutus ni ehkä pedagoginen rakkaus on semmosia oppilaan huomioimista kokonaisvaltaisesti. (V2, 1 vuosi)</p>		

<p><i>pyrkii kannustamalla huomaatko ku nytteki sä pystyt jo viis minuuttii... (V2, 1 vuosi) et pitäis muistaa kehu näit lapsia myöskin välillä. ja just niiden kohtaamisten kautta eikä se et laitat vilmaa positiivinen merkintä (V4, 8 vuotta)</i></p> <p><i>et jos toinen ei millää pysty ni et pysty millää verrata heitä et niitä haastavampia tapauksia pitäisi kannusta niinku pienemmästä ja kehua pienemmästä (V2, 1 vuosi)</i></p> <p><i>Ja tota semmosen aidon kohtaamisen, jossa pyritään näkemään, ei ryhmää ryhmänä vaan ryhmä joukkona yksilöitä. (V5, 11 vuotta)</i></p> <p><i>... et osaa kohdata ne oppilaat yksilöinä ja löytää sieltä sitä hyvää ja pyrkii tukemaan. (V5, 11 vuotta)</i></p> <p><i>en mä kyl koe sitä vaatimuksena vaan mun mielestä kaikilla opettajilla pitäisi tollanen ominaisuus olla. on aika surullista jos joku opettaja ei löydä jostain oppilaasta mitään hyvää... (V2, 1 vuosi)</i></p> <p><i>opettajan empaattisuus kylä herää kun tietää oppilaan kotitaustaa ja lähtökohtia ja tietää oppilaan jo monelta vuodelta. (V3, 27 vuotta)</i></p> <p><i>ne on lapsia et vaiks ne tulis kuin vaikeista olosuhteista ni kyl siel usein on se taustatekijä mikä on sen käytöksen taustal ja sit se oireilee... tää on vaa sit seurasta et se syy on jossain muualla. se voi olla et hänellä ei ole yhtää hyvää aikuiskontaktia muualla ni mun täytyy olla se ammattilainen joka löytää siit lapsesta hyvän. (V4, 8 vuotta)</i></p> <p><i>tai joita joutuu kovast... kovast ohjaamaa mut heilläkin on sit hetkensä ja niist iloitsee ehkä eniten sitte, jos ne onnistuu. (V3, 27 vuotta)</i></p> <p><i>sul pitää olla herkkyyttä niitten oppilaitten ideoille ajatuksille ja kysymyksille, asioille ja sellasta tilannetajua, et siä voit tarttua niihin asioihin, mitkä niillä oppilailla nousee vaikka se olisikin sen tunnin aiheen vierestä. (V1, 4 vuotta)</i></p> <p><i>elkää se et mulle opettajana on tosi tärkeetä et oppilaat tietää ja näkee et miä oon heitä varten ja heidän surut on mun suruja ja ilot on mun iloja et haluan heille kaikkea hyvää. (V1, 4 vuotta)</i></p> <p><i>ja siin vaatii myös niit rajoja, et ei voi ilman yhteisiä sääntöjä olla pedagogista rakkautta täysin et sit se vapaus tuo vastuuta mut sitäki pitää myös antaa. (V1, 4 vuotta)</i></p>	<p>Kannustaminen</p> <p>Yksilöllinen kannustaminen</p> <p>Yksilöiden näkeminen</p> <p>Hyvän näkeminen ja tukeminen</p> <p>Välttämätön ominaisuus opettajalle</p> <p>Hyvän haasteellistakin lapsista löytäminen</p> <p>Herkkyys</p> <p>Yhteiset tunteet</p> <p>Rajat</p>	
---	---	--

<p>Se semmonen vanha ”joka kuritta kasvaa ni se kunniaa kuolee” -tilanne mut ei ehkä nim vahvana mut kyllähän se koulussa on rakenteet jotka kuitenkin vaatii sitä auktoriteettiä jotta siel joku semmone rytmi ja päiväjärjestys ja kaikki se toiminta pitää olla. (V3, 27 vuotta)</p> <p>en koe et ne ainakaa sulkee pois toisiaa mitenkää. (V2, 1 vuosi)</p> <p>mun mielestä ne kulkee käsi kädessä ja molempia pitää löytyy kaikista luokkahuoneista (V1, 4 vuotta)</p> <p>...ni mun luokan seinällä vois lukea rajoja ja rakkautta. (V4, 8 vuotta)</p> <p>pyrkimys on et kenellekkään ei se semmosta oloa etä tilanne päätyy näin koska opettaja sano piste. et aina neuvotellaa ja pyritää käymää semmoset hankalat tilanteet läpi. (V2, 1 vuosi)</p> <p>kyl mä pyrin et jos vaiks keskustellaa tai neuvotella oppilaitten kans ni kyl mä istun siihen piiriin enkä papata siel edessa vaan et sit ois semmonen tiimpelaaaja (V2, 1 vuosi)</p> <p>toisaalta onhan se tärkeet et koulus ... aikuisilla on tiettyjä etuoikeuksia tai tiettyjä erilaisia vasstualueita et siks he voi toimia ajoittain toisin (V2, 1 vuosi)</p> <p>auktoriteetillä luodaa se turvallinen oppimisympäristö ja ilmapiri ja se sit taas antaa pohjan sille pedagogiselle rakkaudelle... (V4, 8 vuotta)</p> <p>se auktoriteetti ei saa kimpoilla ja muuttua, vaan määrätietoisesti omalla linjalla se antaa... tavallaa palkitsee pitkässä juoksussa sen et sitä pedagogista rakkautta syntyy ja et se ilmapiiri on turvallinen , lämmin ja rakastava siel luokassa. (V4, 8 vuotta)</p> <p>Mun mielestä auktoriteetti on semmosta yhteistyötä. Et opettaja on se, joka määrittelee sen suunnan ja sit on erilaisia tapoja siihen päästä. Ja mikäli kaikki kulkee siihen oikeeseen suuntaa, ni silloin opettajalla on se auktoriteetti. (V5, 11 vuotta)</p> <p>...kohdellaan toisia kunnioittavasti ja siel on semmonen työnteon ilmapiiri ja tää on niinku opettajan tehtävä ja nään, et tää on sitä auktoriteettiä, ei niinkää se, et opettajan pitää olla autoritäärinen tai tämmönen niinku... diktaattorimainen johtaja. (V5, 11 vuotta)</p> <p>Opettajan tehtävä on järjestellä se luokka sellasee kuosi, et siel oppii ja siel on hyvä olla. Ja jos tää onnistuu, ni silloin opettajalla on auktoriteettiä ja silloinhan se rakkas on siinä läsnä ja silloin opettaja kohtaa ne oppilaat yksilöinä. (V5, 11 vuotta)</p> <p>Ja näksin, et se opettajan rooli on nykypäivänä sellanen ohjaaja, tukija, ehkä välillä myös koutsaja, enemminkin ku semmonen yksinpuhujia. Et pedagoginen rakkas on osa auktoriteettiä. (V5, 11 vuotta)</p>	<p>Auktoriteetti oltava, jotta päiväjärjestys pysyy</p> <p>Ei sulje toisiaan pois</p> <p>Ei tarkoita opettajan yksinmääräämisoikeutta</p> <p>Kuuluu osaksi opettajan roolia</p> <p>Luo turvallisuutta ja antaa pohjan pedagogiselle rakkaudelle</p> <p>Auktoriteetin oltava johdonmukaista</p> <p>Auktoriteetti näkyy opettajan kyyvyssä määritellä suuntaa ja ohjata luokkaa sinne</p> <p>Toisten kunnioittava kohtelu</p> <p>Auktoriteetti ei tarkoita autoritäärisyyttä</p> <p>Auktoriteetti on opettajan tehtävä</p> <p>Käsitteet liittyvät kiinteästi yhteen</p>	<p>Pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin suhde</p>
---	---	---