



Leinonen Juho

Opettajan ja oppilaan välinen luottamus ja sosiaalinen vuorovaikutus

Kasvatustieteen kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajan ja oppilaan välinen luottamus ja sosiaalinen vuorovaikutus (Juho Leinonen)

Kasvatustieteen kandidaatintyö, 40 sivua

Maaliskuu 2018

Tutkielmani aihe on opettajan ja oppilaan välinen luottamus ja sosiaalinen vuorovaikutus. Kandidaatintyössäni keskityn tutkimaan, millaisia tekijöitä toimivaan opettajan ja oppilaan väliseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen kuuluu, sekä miten opettaja voi omalla toiminnallaan ja persoonallaan vaikuttaa opettajan ja oppilaan väliseen luottamussuhteeseen. Haluan nostaa esiin myös luottamuksen ja vuorovaikutuksen suhdetta koulussa viihtymiseen, hyvinvointiin ja oppimiseen.

Tutkielma keskittyy koulukontekstin ympärille, mutta käsittelen sosiaalista vuorovaikutusta ja luottamusta myös yleisellä tasolla ihmisten välisissä suhteissa. Koulussa työskenteleminen perustuu ihmisten välisiin sosiaalisiin suhteisiin ja koulu toimii sekä opettajille että oppilaille työpaikkana. Kun tiedostetaan toimivan sosiaalisen vuorovaikutuksen ja hyvien luottamussuhteiden suuri merkitys, se on askel oikeaan suuntaan. Oppilaat ovat koulun merkityksen kannalta keskiössä – koulua pidetään yllä ja kehitetään oppilaita varten. Opettajat ovatkin tässä kokonaisuudessa avainhenkilöitä, jotka voivat omilla valinnoillaan ja suhtautumisellaan vaikuttaa merkittävästi yksittäisenkin oppilaan opiskeluun ja myös vapaa-ajan elämään koulun ulkopuolella. Koulussa opiskellaan tietysti eri aineiden tietoja ja taitoja, mutta erittäin tärkeää on myös saada toimivia malleja sosiaalisen vuorovaikutuksen ja luottamuksen rakentamisesta.

Koulumaailmassa puhutaan usein vain *opettajista* ja *oppilaista* ja se tuntuu jokseenkin viileältä. Sekä oppilaat että opettajat täytyy nähdä ja kokea ihmisinä, joiden välillä vallitseva vuorovaikutus on aina inhimillistä. Myös ihmisten persoonallisuudet eroavat toisistaan, minkä vuoksi toimintamallien kopiointi ei välttämättä ole helppoa. Ei siis ole olemassa absoluuttisia tapoja, joita pitkin opettaja voi rakentaa hyvän luottamussuhteen oppilaaseen. Tietynlaisia toimintaa edistäviä piirteitä ja tyynejä on kuitenkin mahdollista nostaa esiin, joita jokainen opettaja voi työssään hyödyntää tavalla, jotka sopivat joustavasti yhteen oman persoonan kanssa. Vuorovaikutuksen ja luottamuksen kenttään panostaminen luo voittoisan tilanteen kaikille koulun ihmisille, sillä sen kokonaisuuden hyvä toteutuminen kasvattaa osapuolten viihtyvyyttä, hyvinvointia ja oppimista.

Avainsanat: sosiaalinen vuorovaikutus, luottamus, kohtaaminen, kouluviihtyvyys, oppiminen

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Sosiaalinen vuorovaikutus ja luottamus sosiaalisina ilmiöinä	7
2.1	Sosiaalinen vuorovaikutus käsitteenä	7
2.1.1	<i>Vuorovaikutustaidot</i>	8
2.1.2	<i>Kuunteleminen ja keskusteleminen</i>	9
2.2	Kohtaava vuorovaikutus	10
2.2.1	<i>Opettajan rooli vuorovaikutussuhteessa</i>	10
2.2.2	<i>Kuuntelu ja välittäminen oppilaan kohtaamisessa</i>	11
2.3	Luottamuksen määrittelyä	12
2.3.1	<i>Luottamuksen behavioraalinen, kognitiivinen ja emotionaalinen ulottuvuus</i>	13
2.4	Luottamus ja riski	13
2.5	Ihmisen taipumus luottamukseen	14
3	Opettajan toiminta ja persoona luottamussuhteen rakentajana	16
3.1	Luottamuksen merkitys koulussa	16
3.2	Opettajan valta ja luottamus – toimivatko ne yhdessä?	17
3.3	Opettajan tarjoama sosiaalinen tuki	18
3.4	Luottamuksen rakentaminen koulussa	19
3.5	Opettajan rooli yhteydessä oppilaiden luottamuskokemuksiin	20
4	Luottamuksen ja vuorovaikutuksen suhde kouluviihtyvyyteen ja koulumenestykseen	22
4.1	Kouluviihtyvyyden tutkimustuloksia ja merkityksiä	22
4.2	Koulumenestyksen tutkimustuloksia ja merkityksiä	23
4.3	Luottamus ja koulussa viihtyminen	24
4.4	Opettajan toiminta kouluviihtyvyyden ja hyvinvoinnin lisääjänä tai vähentäjänä	25
4.5	Kouluviihtyvyyden suhde oppimismotivaatioon	26
4.6	Opettaja-oppilassuhteen vaikutus koulumenestykseen	28
5	Tutkielman johtopäätökset	30
5.1	Tutkielman tulokset	30
5.2	Tutkielman luotettavuus	32
6	Pohdinta	34
	Lähteet	36

1 Johdanto

Tämän tutkielman primäärinen tarkoitus on koota ja tiivistää informaatiota opettajan ja oppilaan välillä vallitsevasta luottamuksesta sekä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Huomiota haluan keskittää erityisesti luottamuksen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitykseen, sekä opettaja-oppilassuhteen rakentumiseen vaikuttaviin tekijöihin luottamuksen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tutkielman sekundäärisenä tarkoituksena on esittää opettajille luokka-asteesta riippumatta hyödyllistä tietoa luottamukseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyen keräämällä informaatiota aiemmista tietolähteistä.

Kiinnostukseni luottamuksen ja vuorovaikutuksen maailmaan sai alkunsa käytännön kokemuksista opettamiseen, ohjaamiseen ja kouluttamiseen liittyvissä tehtävissä. Olen opintojen ohella työskennellyt sijaistavan opettajan tehtävissä noin kahden vuoden ajan, mutta määrät ovat nousseet merkittävästi erityisesti viimeisen vuoden aikana. Lisäksi olen toiminut jääkiekon tuomaritehtävissä lähes kahdeksan vuotta, ja mukaan on viime vuosina tarttunut kokemusta myös jalkapallon tuomaritehtävistä. Mainitsemani kokemukset yhteenlaskettuina ovat herättäneet minussa ajatuksia ja kiinnostusta luottamuksen ja vuorovaikutuksen tärkeän merkityksen tiedostamisessa.

Taustalla on myös lähinnä positiivisia muistoja omilta kouluvuosilta luottamukseen ja vuorovaikutukseen liittyen, joten niillä on myös oma vaikutuksensa aihepiiristä kiinnostumiseen. Vuorovaikutustaidoiltaan pätevät ja luottamusta herättävät opettajat ovat jääneet erittäin hyvin mieleen, ja heidän avullaan jopa ei niin suosikkiainetta on ollut mielenkiintoisempaa opiskella. Opettajien ja oppilaiden vuorovaikutusta kuvataan liian usein kielteisestä näkökulmasta, vaikka opettajan ja kasvattajan työssä tapahtuu jatkuvasti myönteistäkin vuorovaikutusta, kuten iloitsemista, kannustamista ja myötäelämistä (Cantell 2010, 9).

Sosiaalinen vuorovaikutus on myös nykypäivän yhteiskunnassa tärkeä aihe, sillä sosiaalinen media on voimakkaasti rantautunut ihmisten elämään lähes iästä riippumatta. Sosiaalinen media on merkittävästi vähentänyt kasvokkain tapahtuvaa keskustelua ja myös ilmaisun jyrkkyys on muuttunut radikaalimpaan suuntaan (Sipola, 2017). Tämänhetkinen perusopetuksen opetussuunnitelma pyrkii omalta osaltaan vastaamaan muuttuneeseen

vuorovaikutuksen maailmaan, sillä vuorovaikutuksen käsite kuuluu laaja-alaisen osaamisen alueisiin osana perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (POPS 2014, 21).

Tutkielmassa otan esiin myös näkökulman luottamuksen ja vuorovaikutuksen, kouluviihtyvyyden sekä koulussa menestymisen keskinäisistä suhteista. Opettajan rooli on merkittävä myönteisen oppimisilmapiirin luomisessa, ja oppimisilmapiiri taas rakentuu sekä luokkahuoneessa että sen ulkopuolella tapahtuvan vuorovaikutuksen pohjalle (Fan, 2012).

Tämä työ on teoriapohjainen kandidaatintutkielma, jossa hyödynnän aihepiirin kannalta relevanteista tutkimuksista ja tieteellisistä lähteistä saatua informaatiota. Tutkielma keskittyy kokonaisuudessaan koulukontekstin ympärille, mutta käsittelen vuorovaikutusta ja luottamusta sosiaalisina ilmiöinä myös yleisellä tasolla. Koulun toimintaympäristön kannalta kiinnitän huomiota opettajan toimintaan ja persoonaan luottamussuhteen rakentamisessa, sekä luottamuksen ja vuorovaikutuksen yhteyttä kouluviihtyvyyteen, hyvinvointiin ja koulussa menestymiseen.

Tämän kandidaatintutkielman tutkimuskysymykset ovat:

1. Minkälaista on opettajan ja oppilaan välinen toimiva sosiaalinen vuorovaikutus?
2. Miten opettajan oma toiminta ja persoona ovat yhteydessä opettajan ja oppilaan luottamussuhteeseen?
3. Mikä on luottamuksen ja vuorovaikutuksen suhde koulussa viihtymiseen, hyvinvointiin ja oppimiseen?

2 Sosiaalinen vuorovaikutus ja luottamus sosiaalisina ilmiöinä

Seuraavissa alaluvuissa avaan sosiaalista vuorovaikutusta ja luottamusta sosiaalisina ilmiöinä aiheista tehtyjen tutkimusten sekä kirjallisuuden pohjalta. Sosiaalisen vuorovaikutuksen osalta huomio kiinnittyy yleisellä tasolla erityisesti vuorovaikutustaitoihin, kuten kuuntelun ja keskustelun hallitsemiseen, ja koulukontekstissa kohtaavaan vuorovaikutukseen. Luottamuksen määrittelyn osalta perehdyn luottamuksen tehtävän selvittämiseen, sen moniulotteisuuteen ja haavoittuvaisuuteen, sekä ihmisen pohjimmaiseen taipumukseen luottaa.

2.1 Sosiaalinen vuorovaikutus käsitteenä

Sosiaalinen vuorovaikutus on viestinnästä riippuvaista, eikä sen syntymiseksi pelkkä fyysinen läheisyys ole riittävä edellytys, vaan vaaditaan myös, että ihmiset osoittavat havainneensa tämän seikan. Sosiaalinen vuorovaikutus on riippuvainen sekä kielen että ruumiinliikkeiden avulla välitetyistä viesteistä. (Gahagan 1977, 21.) Sosiaaliset ärsykkeet muovaavat meistä ihmisyyhteisön jäseniä, ja ihmisen kehittymistä yhteiskunnan jäseneksi sosiaalisilta taidoiltaan nimitetään *sosialisaatioprosessiksi*, joka saa alkunsa jo varhain lapsuudessa. Sosialisaatioprosessissa ihminen oppii yhteiskunnan arvoista ja normeista lähtevät käyttäytymissäännöt ja toimintatavat. (Kauppila 2005, 19.)

Sosiaalinen vuorovaikutus on yläkäsite, johon luetaan kuuluvaksi käsitteet *sosiaaliset suhteet* ja *sosiaaliset taidot*. Sosiaaliset suhteet kuvaavat sosiaalisen vuorovaikutuksen luonnetta ja erilaisia kvalitatiivisia piirteitä. Sosiaaliset taidot sen sijaan kuuluu käsitteenä *sosiaalisen kompetenssin* alueeseen, joka sisältää esimerkiksi ihmisen sopeutumiseen liittyviä taitoja. Sosiaaliset taidot käsittävät kokonaisuudessaan hyvin laajasti tiettyjä vuorovaikutuksen muotoja, kuten *yhteistoimintataitoja* tai *sosiokognitiivisia* eli ihmisen tiedollisia taitoja, jotka kuvaavat sosiaalisten tilanteiden tiedollista hallintaa. Sosiaalipsykologian tutkimusalalla puhutaan myös *interpersoonallisista* taidoista, jotka tarkoittavat ihmisten välisiä lähinnä kasvokkain tapahtuvia vuorovaikutustapoja. (Kauppila 2005, 19.)

Vuorovaikutuksen kenttään liittyy vielä *kommunikaation käsite*, jolla tarkoitetaan sanallista tai sanatonta viestintää. *Verbaalinen* eli sanallinen viestintä on sosiaalisessa tilanteessa tapahtuvaa puhumista ja esittämistä, johon kuuluu olennaisena *kielioppi*, se kuinka sanat

ovat järjestyneet peräkkäin ja muodostavat merkityksiä. Eleet ja ilmeet kuuluvat sen sijaan sanattomaan eli *non-verbaaliseen* viestintään, joka joskus onkin verbaalista viestintää vaikuttavampaa. (Kauppila 2005, 19-20.) Erään käsityksen mukaan erityisesti non-verbaalisilla merkeillä olisi erityinen tehtävä sosiaalisen vuorovaikutuksen ohjaamisessa ja sopeuttamisessa, sillä ne mahdollistavat tunteiden ja asenteiden ilmaisemisen. Kielen pääasiallisen merkityksen arvellaan taas olevan sellaisten ajatusten, asioiden ja tapahtumien kuvaamisessa, jotka eivät välittömästi ole läsnä. Gahaganin (1977, 24) mukaan todellisuus ei kuitenkaan ole niin mustavalkoinen kuin teoria kuvailee, sillä kielellä on merkitystä myös sosiaalisen käyttäytymisen ohjaamisessa. Tunteita ja asenteita voidaan siis kielen avulla ilmaista huomattavasti moniulotteisemmin kuin non-verbaalisella viestinnällä. (Gahagan 1977, 24.)

2.1.1 Vuorovaikutustaidot

Vuorovaikutustaidot sisältävät laajan joukon erilaisia asioita, ja ihmisten vuorovaikutustaidoissa on havaittu merkittäviäkin eroja. Kauppila (2005, 22) jakaa vuorovaikutustaidot neljään eri kehittämisen alueeseen. Ensimmäisenä vuorovaikutustaitojen osa-alueena mainitaan *kommunikoinnin eli viestintätaidon kehittäminen*, ja kommunikaatio- eli viestintätaitoja pidetäänkin ihmisen vuorovaikutustaidoista yhä merkittävämpänä. (Kauppila 2005, 22.) Kommunikaatiossa mahdollistuu toisen ihmisen ajatteluun tai käyttäytymiseen vaikuttaminen, eli kommunikaatio on käytännössä vuorovaikutuksen ydin ja myös välttämätön edellytys – ilman sanallista tai sanatonta viestintää myöskään vuorovaikutus ei mahdollistu (Ojala & Uutela 1993, 76).

Toisena kehittämisen osa-alueena mainitaan *sosiaalisen kyvykkyyden kehittäminen*. Sosiaaliseen kyvykkyyteen lukeutuu laaja valikoima sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja, jotka ilmenevät kykynä tulla toimeen toisten ihmisten kanssa, kuten valmius ryhmätyöskentelyyn tai hyvien neuvottelutaitojen hallitseminen. Kauppilan (2005, 23) mukaan ekstrovertit eli ulospäin suuntautuneet ihmiset saavat etumatkaa introverteihin eli sisäänpäin suuntautuneisiin ihmisiin verrattuna. Molemmissa ryhmissä sosiaalisuuden kehittämisen katsotaan kuitenkin olevan mahdollista, sillä sitä voidaan kehittää huomattavasti kokemuksen ja koulutuksen avulla. (Kauppila 2005, 23.)

Vuorovaikutustaitojen kolmanneksi kehittämisen alueeksi Kauppila (2005, 23) nostaa *sosiaalisen havaitsemisen ja herkkyyden kehittämisen*, joiden hallitseminen vaihtelevissa sosiaalisissa tilanteissa auttaa ymmärtämään toista ihmistä. Kuinka paljon toista ihmistä taas voidaan lukea, riippuu se taas sosiaalisesta herkkyydestä. Myös sosiaalista havaitsemisen herkkyyttä voidaan harjoitella erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, kuten ryhmätyöskentelyssä. Neljäntenä vuorovaikutustaitojen kehittämisen alueena mainitaan *empatian kehittäminen*, joka sisältää kykyä osallistua toisen tilanteeseen tunnetasolla ja ymmärtää toista. Empatian osa-alueen merkitys nouseekin korostetusti esiin juuri opetustyössä, sillä opettajalta odotetaan empatiakykyä erityisesti haasteellisten opiskelijoiden kohtaamisessa. (Kauppila 2005, 23-24.)

2.1.2 Kuunteleminen ja keskusteleminen

Kuunteleminen ja keskusteleminen ovat sosiaalisesta vuorovaikutuksesta puhuttaessa erittäin merkityksellisiä taitoja. Mahdollisesti eniten ongelmia ja väärinkäsityksiä ihmisten välille syntyy nimenomaan huonon kuuntelemisen johdosta, ja hyvin herkästi myös käy niin, että ihminen kuulee vain sen, mitä haluaa kuulla tai pelkää kuulevansa (Huhtinen 2001, 21). *Dissonanssiteorian eli sisäisen ristiriidan teorian* mukaan ihmiset pyrkivät välttämään sisäisiä paradokseja, jotka voivat olla esimerkiksi ristiriitoja aikaisemman ja uuden kokemuksen välillä. Paradokseja välttääkseen ihmiset ottavat vastaan mieluiten sellaista informaatiota, joka on heille mieluista tai josta on heille hyötyä. (Ojala & Uutela 1993, 78.)

Huhtisen (2001, 21) mukaan hyvä kuunteleminen ei ole ainoastaan korvien käyttöä ja keskittymistä, vaan keskittynyt kuuntelija kykenee katsomaan, kysymään ja tarkentamaan. Non-verbaalinen viestintä, eli ilmeet, eleet ja asennot antavat myös paljon lisäinformaatiota verbaalisen viestinnän ohella. Aktiivinen kuuntelu on tehokas menetelmä esimerkiksi neuvottelutilanteissa, sillä se viestii neuvottelukumppanille, että hän on tullut kuulluksi. Lisäksi tarkentavat kysymykset, kuten esimerkiksi *”Ymmärsinkö oikein?”*, *”Tarkoititko siis sitä, että?”* vähentävät väärinymmärryksen vaaraa. Usein sanat ja ilmaisut ovat hyvin monitulkintaisia ja väärinymmärryksen paikkoja on lukuisia. (Huhtinen 2001, 21.)

Keskustelu on yksi sosiaalisen vuorovaikutuksen perusmuodoista, jossa kieltä käytetään organisoidusti, intentionaalisesti ja luovasti ihmisten kesken. Vuorovaikutteisuus heijastuu keskustelussa puheen ja kuuntelun vuorottelemisena ja siihen liittyvinä sanattomina toimintoina, kuten eleinä ja ilmeinä. Keskustelussa tärkeää on välittää merkityksellisiä

viestejä, joihin toisten odotetaan vastaavan. Keskustelulla pyritään esimerkiksi saamaan toinen tekemään jotakin, välittämään informaatiota sekä vaikuttamaan toisen päätöksiin ja asenteisiin. Myös psyykkisenä tasapainotekijänä ja tunnekokemuksena keskustelu on tärkeä toiminnan muoto, eli käytännössä se lisää ihmisten välistä kiinteyttä ja läheisyyttä sekä ihmissuhteiden toimivuutta. Keskustelun avulla ihminen kykenee toteuttamaan omaa luontaista sosiaalisuuttaan toisten kanssa, ja yleisenä tavoitteena on pyrkiä yhteisymmärrykseen keskusteluun osallistujien kesken. (Kauppila 2005, 179.)

2.2 Kohtaava vuorovaikutus

Vuorovaikutus on toisen kuuntelemista, lukemista sekä toiselle puhumista ja aistimista, mutta myös läsnäolo ja välittäminen kuuluvat olennaisesti vuorovaikutukseen (Harjunen 2002, 65). Läsnäolo ja välittäminen linkittyvät läheisesti kohtaamisen käsitteeseen, ja koulumaailmassa aito välittäminen ja kohtaaminen ovat erittäin tärkeitä asioita. Vaikka puhuttaisiin yksittäisestä oppiaineen sisältöihin liittyvästä asiasta, kuten pilkun tai pisteen paikasta lauseessa, kyse on viime kädessä luottamuksellisten suhteiden ja vuorovaikutuksen korostamisesta ja rakentamisesta (Harjunen 2002, 66).

Peruskoulussa oppilaat ja opettajat ovat luonnollisesti eri-ikäisiä, mikä voi joissain tapauksissa aiheuttaa haasteita kohtaamisessa oppilaan ja opettajan välillä. Sukupolvesta toiseen ollaan siis usein saman tilanteen edessä: vanhemmilla on vaikeuksia ymmärtää nuorten ajatuksia, valintoja ja ratkaisuja (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 175).

Moni aikuinen kokee murrosikäisen kohtaamisen vaikeaksi, koska nuori tuntuu kritisoivan ja kyseenalaistavan kaikkea, mitä on ennen pitänyt itsestään selvänä. Hyväksi havaittu menettelytapa nuorimmaisten murrosikäisten kanssa on se, että käyttäytyy kuin tapaisi heidät joka päivä ensimmäistä kertaa. Ensimmäistä kertaa tavattaessa ollaan aina kiinnostuneita, kohteliaita, kunnioittavia ja sensitiivisiä. Käytännössä on siis suositeltavaa kohdata nuori kuin ystävä, ja tehdä tyynen rauhallisesti hänelle selväksi, mitä tältä odotetaan. (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 176.)

2.2.1 Opettajan rooli vuorovaikutussuhteessa

Koululuokan opiskelu on aina vuorovaikutusta sekä oppilaiden ja opettajan, että myös oppilaiden kesken (Aho 2002, 30). Nykyisin lapset ja nuoret nähdään aktiivisina toimijoina,

joilla on oikeus ilmaista itseään, ja oppia vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien, sekä eri oppimisympäristöjen ja yhteisöjen kanssa (POPS 2014, 17). Koulun ensisijainen tehtävä on auttaa oppilasta kasvamaan ihmisenä ja mahdollistaa jatkuva sosiaalisten taitojen kehittyminen. Koulussa on kokonaisuudessaan merkittävää saada aikaan ilmapiiri, jossa jokaisella on mahdollisuus oppia tehokkaasti ja tuloksellisesti, sekä tärkeää on myös osallistaa oppilaat mukaan yhteistyöhön suotuisan oppimisilmapiirin aikaansaamiseksi. (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 179-180.)

Opettaja nähdään nykyisin ensisijaisesti oppimisen ohjaajana, auttajana ja tukijana, eli entisaikojen karttakeppipedagogiikka ei lukeudu enää opettajan kasvatuksellisiin toimiin (Aho 2002, 27). Ammattitaitoiselle opettajan ja oppilaan väliselle vuorovaikutukselle sen sijaan on ominaista, että opettaja kohtelee oppilaitaan ymmärtävästi, avuliaasti ja ystävällisesti (Fan, 2012). Opettajan myönteisessä vuorovaikutuksessa nähdään myös oppimista tukevia seurauksia, sillä opettajan toiminta tukee oppimista, kun opettaja todistaa olevansa vastuullinen aikuinen, joka kykenee sekä auttamaan että ymmärtämään oppilaitaan (Sivan & Chan 2013, 20-35). Nuoren on hyvä olla sellaisessa seurassa, jossa voi tuntea itsensä onnistuneeksi. Onkin varsin merkityksellistä, että jokainen lapsi ja nuori saisi koulussa päivittäin useita hyväksyviä katseita, joista välittyisivät hyväksyntä, kunnioitus ja välittäminen. (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 181.) Tämän tunteen aikaansaamisessa opettajat ovat ehdottomasti avainasemassa.

2.2.2 Kuuntelu ja välittäminen oppilaan kohtaamisessa

Vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidot ovat alati kysytympiä taitoja oppilaiden kanssa, mikä johtuu pitkälti oppilaiden lisääntyvästä erilaistumisesta. Opettajalta vaaditaan tahtoa kohdata jokainen oppilas omana itsenään. (Määttä & Uusiautti 2012, 32) Pedagogiikan ominaispiirteisiin kuuluvat välittäminen ja rakkaus, sekä toivo ja vastuu lapsesta (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 133). Ihmistä, oppilasta tai opiskelijaa ei tule kohdata esineen kaltaisena. Uusikylän (2006, 42) mukaan meidän tulisi kasvattaa persoonallisuudeltaan tasapainoisia ihmisiä specialistien sijaan. (Uusikylä 2006, 42.)

Oppilaan kohtaamisessa voidaan myös epäonnistua, jos häntä ei pidetä aidosti tasavertaisena vaan häntä pyritään lokeroimaan henkilökohtaisen osaamisen mukaan. Heikkoa on myös sellainen vuorovaikutus, jossa tarkastellaan vain joitakin kehityksen osa-alueita,

ominaisuuksia tai piirteitä lapsessa tai nuoressa kokonaisuuden sijaan. (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 133.)

Mutta mitä todellinen välittäminen käytännössä on? Välittämisen etiikassa kuuliija on kiinnostunut toisen ihmisen kerronnasta, eikä kuuntele toista ainoastaan velvollisuutensa vuoksi. Estola, Kaunisto, Keski-Filppula, Syrjälä ja Uitto (2007, 54-56) nostavat esiin välittämiseen pohjautuvan keskustelukulttuurin sekä aktiivisen kuuntelun. Aktiivinen kuuntelu tarkoittaa halua kuunnella ja reagoida toiseen ihmiseen sekä hänen kertomukseen. Käytännössä aktiivinen kuuntelu on normaalia keskustelukumppanin mukana elämistä ja reagoimista, johon sisältyvät empatian ja kuuntelemisen ilmaiseminen erilaisin elein, kuten katsekontaktin ja pään nyökäytysten avulla. (Estola, et al., 2007, 54-56.)

Aito kohtaaminen on iso taito. Sadoilta nettipalstoilta voidaan lukea opettajille suunnatuista kiitoksista; mutta mikä merkittävä – kiitoksen aiheet ovat hyvin usein samat: välittäminen, aito kohtaaminen, kannustaminen ja esimerkiksi onnistumisten kokemusten tuottaminen. Jokaisella koulumaailman ammattilaisella on mahdollisuus vaikuttaa lapsiin ja nuoriin tavalla, jonka vaikutus heijastuu koulun ulkopuolelle aina koteihin saakka. (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 134.)

2.3 Luottamuksen määrittelyä

Mitä luottamus täsmälleen tarkoittaa? Useat tutkijat liittävät luottamuksen käsitteen *sosiaalisen pääoman* yhteyteen, ja esittävät luottamuksen olevan sosiaalisen pääoman tukipilari (Ilmonen & Jokinen 2002, 85). Sosiaalinen pääoma sen sijaan kuvaa ihmisten tai ryhmien välillä vallitsevia sosiaalisia suhteita eli sosiaalisia verkostoja sekä niissä esiintyvää vastavuoroisuutta ja luottamusta (THL, 2013). Luottamuksen täsmällinen määrittely on haastavaa, sillä käsite on vaikeasti lähestyttävä, koska se monessa suhteessa muistuttaa terveyden käsitettä. Lääketieteessäkin on haastavaa määritellä, mitä terveys on, mutta sairauden käsitteen määritelmiä löytyy varsin runsaasti. On siis huomattavasti helpompaa kertoa, mitä luottamus ei ainakaan ole, eli sen substantiaalinen määrittely on hankalaa. (Misztal 1996, 72.)

Luottamus on tärkeä sekä yksilöiden että yhteisöjen elämässä. Luottamus nähdään mekanismina, joka on sosiaalisesti sitova ja integratiivinen, ja jonka tehtävänä on luoda ja ylläpitää yhteisön keskinäistä solidaarisuutta. Vallitsevan solidaarisuuden ansiosta

yhteiskunnallisesta elämästä muodostuu ennakoitavaa ja sujuvaa. Kun ihminen luottaa toiseen, hänen ei tarvitse käyttää henkilökohtaisia resurssejaan toisen kontrollointiin. Toisekseen; luottamuksen vallitessa annetaan toiselle mahdollisuus kasvattaa vapausastetta, eli mahdollisuus lisääntyvään vastuuseen omista teoistaan ja valinnoistaan kasvaa. (Ilmonen & Jokinen 2002, 95-96.)

2.3.1 Luottamuksen behavioraalinen, kognitiivinen ja emotionaalinen ulottuvuus

Lewisin ja Weigertin (1985, 967) mukaan luottamus voidaan moniulotteisena ilmiönä jakaa kolmeen ulottuvuuteen: behavioraaliseen, kognitiiviseen ja emotionaaliseen ulottuvuuteen. *Behavioraalinen ulottuvuus* ilmenee luottavaisena käytöksenä toista ihmistä kohtaan. Behavioraalisisessa ulottuvuudessa luottamisesta muodostuu varmaa toimintaa, koska toisen käyttäytymistä pidetään ennakoitavana. (Lewis & Weigert 1985, 971.)

Kognitiivisella eli tiedollisella ulottuvuudella tarkoitetaan ihmisen rationaalista päättelyä siitä, voiko toiseen osapuoleen luottaa, sekä onko toisen käyttäytymisessä havaittavissa pidättyväisyyttä. Luottamuksen päätös perustuu toisen ihmisen luotettavuudesta, vastuuntunnosta ja kyvykkyydestä tehtyihin arvioihin, sillä nämä ovat luottamuksen tukipilareita sen kognitiivisessa ulottuvuudessa. Luottamuksen kognitiivinen ulottuvuus vaatii aikaisempaa kokemusta luottamuksen kohteesta, jotta ihmisen on mahdollisuus toteuttaa arviointia. (Lewis & Weigert 1985, 970.)

Luottamuksen *emotionaalinen* eli tunneperäinen ulottuvuus vallitsee kaikissa luottamussuhteissa, mutta erityisen vahvana se ilmentyy läheisissä ihmissuhteissa (Lewis & Weigert 1985, 971). Emotionaalinen ulottuvuus perustuu täysin tunteeseen sekä siihen, kuinka ihminen toista kohtaan tuntee (McAllister 1995, 25). Vaikka Lewis ja Weigert (1985, 969) jakavatkin luottamuksen käsitteen ulottuvuuksiin, on näiden ulottuvuuksien erottaminen käytännössä hyvin hankalaa, koska luottamus usein ilmenee suurena sosiaalisena kokemuksena, jossa nämä kolme ulottuvuutta ovat läsnä.

2.4 Luottamus ja riski

Riski voidaan nähdä yhtenä luottamuksen tunnuspiirteistä (Lewicki & Bunker 1996, 117). Luottamus nähdään taas halukkuutena ottaa riski, mutta riski ei kuitenkaan ole yhtä kuin luottamus – riskin olemassaolo ei vielä yksinomaan riitä luottamuksen syntymiseen

(Sztompka 1999, 30). Baierin (1986, 236) mukaan luottamukseen sisältyy aina riski, koska luottaessaan ihminen asettaa itsensä haavoittuvaaseen asemaan. Luottamuksessa olennaista on myös tiedostaa, että toisen osapuolen toimintaa on mahdoton hallita täysin. (Baier 1986, 236.) Haavoittuvaisuuden asemalla tarkoitetaan esimerkiksi luottamista lentokoneen lentäjiin. Riski voi olla valintana tietoinen tai tiedostamaton. Tietoisessa valinnassa toimintaan liittyvät uhat ja riskit ovat henkilön tiedossa, kun taas tiedostamattomassa toiminnassa uhkien läsnäoloa ei kyetä havaitsemaan. (Giddens 1990, 33.)

Luottamuksen riski voi saada hyvin eri merkityksen erilaisissa ympäristöissä, mikä on yhteydessä luottamuksen muodostumisen ja ilmentymisen kanssa. Esimerkiksi armeijakontekstissa sotilasjohtajan täytyy pystyä täyttämään asemansa ja roolinsa vaatimat odotukset vaihtelevissa tilanteissa. Tutkimukset ovatkin osoittaneet armeijayhteisöissä vallitsevan luottamuksen perustuvan arvioihin johtajan ammatillisesta pätevyydestä, mikä on aivan luontevaa riskin vakavuus huomioon ottaen. Armeijakontekstissa sotilasjohtajaan kohdistuva luottamus voi siis sisältää konkreettisen riskin vahingoittua. (Brandebo, Sjöberg, Larsson, Eid & Olsen 2013, 127.)

Tiedetään, että riski sisältyy luottamukseen, mutta luottamuksen voidaan sanoa olevan itsessään riskin muotoilema. Tuoreempi sosiologinen teoria ja tutkimus on tuonut esiin luonnonympäristöön ja esineistöön linkittyviä riskejä, ja niitä on mitä suuremmissa määrin otettu tarkastelussa keskiöön. Riskiyhteiskunnasta puhuminen on saanut alkunsa siitä, että olemme sekä itse aiheuttamassa että kokemassa riskejä, usein jopa arvaamattomin seurauksin. (Ilmonen & Jokinen 2002, 113.)

2.5 Ihmisen taipumus luottamukseen

Kotkavirran (2001, 55) mukaan luottamus on yksi niistä asioista, joita tarvitaan toisten lähestymiseen, yhdessä toimimiseen sekä ylipäättään elämiseen. Epäluottamus taas nähdään puolestaan toisistaan loitontavana tekijänä. (Kotkavirta 2001, 55.) Luottamusta on usein luonnehdittu ihmissuhteiden liimaksi ja liukasteeksi. Tällä tarkoitetaan käytännössä sitä, että sen olemassaolo helpottaa ihmisten välistä kanssakäyntiä epävarmuutta vähentämällä, ja samaan aikaan myös luo yhteisöllisyyden tunnetta. (Tschannen-Moran & Hoy 1998, 341.)

Jokaisella ihmisellä on lähtökohta luottamukselle, ja ihmiset suostuvat hyödyntämään sitä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Burke, Lazzarra, Salas & Sims 2007, 609). Taipumus

luottamiseen voidaan siis nähdä halukkuudeksi luottaa ihmisiin – näin ollen myös luottamus on mahdollista määritellä yleiseksi uskomukseksi, että ihmisiin voi luottaa. Lewicki ja Tomlinson (2003, 2) vetävät yhteen, että tämä yleinen uskomus toimii kunnioituksen asteena luottamuksessa, ja se perustuu ihmisen aiempaan historiaan sosiaalisen vuorovaikutuksen kentällä.

Luottamisen taipumuksessa on tietysti yksilöllisiä vaihteluja, ja siihen vaikuttavana tekijänä on perimän kautta saatu taipumuksen suuruus (Mayer, Davis & Schoorman 1995, 716). Luottamisen taipumukselle on löydetty myös ääripäät, jotka ovat *epäluottamus* sekä *sokea luottamus*. Sokean luottamuksen taipumuksessa ihminen luottaa mihin hyvänsä, ja vastaavasti epäluottamuksessa hän ei luota mihinkään. Mikäli ihmisen taipumus toisiin luottamiseen on suuri, hänen luottamukseensa eivät vaikuta kolmannen osapuolen tekemät arviot, vaan ainoastaan hänen omat kokemuksensa. (Mayer ym. 1995, 716.)

3 Opettajan toiminta ja persoona luottamussuhteen rakentajana

Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen opettajan toiminnan ja persoonan merkitystä luottamussuhteen rakentajana koulussa. Opettajan rooliin liittyy paljon sekä kysymyksiä, että odotuksia, ja opettajan toiminta on käytännössä jatkuvan tarkastelun alaisena. Avaan myös hieman vallan ja luottamuksen välistä suhdetta – toimivatko valta ja luottamus aina toisiaan poissulkevinä tekijöinä, vai voivatko ne jopa tukea toisiaan?

3.1 Luottamuksen merkitys koulussa

Luottamuksen olemassaolo on elintärkeä palanen kaikissa kestävässä sosiaalisissa suhteissa (Seligman 1997, 13). Jokaisella meistä on myös mahdollisuus rakentaa luottamusta usein eri tavoin, joista tärkeimpiä ovat teot, jotka vahvistavat luottamusta ja sen edellytyksiä (Pentikäinen 2014, 75). Koulu on hyvin keskeinen vaihe lapsen ja nuoren elämässä, sekä myös tärkeä osa sosialisatiota kohti aikuisuutta. Kasvaminen ja oppiminen eivät enää tukeudu ainoastaan opettajan asiantuntemukseen ja kykyyn opettaa. Oppiminen nykyisen luokkahuoneen moninaisissa ja ripeästi vaihtuvissa tilanteissa koostuu varsin monenlaisista tekijöistä. Tämä nousee esiin erityisesti silloin, kun halutaan oppia jotain sellaista, joka loisi valmiuksia selvitä modernissa maailmassa. Tässä tapauksessa vaaditaan informaation ja asiantuntemuksen lisäksi juuri auktoriteettia, tunnettyötä sekä kommunikaatiotaitoja. Kokonaisuuden keskiöön nousee luottamus. (Ilmonen & Jokinen 2002, 167-168.)

Luottamuksen merkitys koulussa on ihmisten kykyä ja halua huolehtia toisistaan. Luottamukselliset ihmissuhteet luovat positiivisia siirtovaikutuksia eli *transfereita*, mikä tarkoittaa luottamuksen ruokkivan itseään. Ilmiötä kutsutaan positiivisuuden kehäksi – luottamus siis lisää luottamusta. Luottamus koulussa on sidonnainen myös ihmisten työnteon laadun kanssa. Mikäli koulussa siis on luottamusta, on opettajilla todennäköisesti suurempi tunne tehokkuudesta, sekä pystyvyydestä vaikuttaa tekijöihin, jotka johtavat kohti menestystä. (Raatikainen 2011, 59.)

Hyvä opettaja-oppilassuhde edellyttää osapuolilta rehellisyyttä, avoimuutta ja toisen huomioimista (Gordon 1979, 22). Jos opettaja ja oppilaat kykenevät luottamaan toisiinsa, luokan ilmapiiri voidaan nähdä onnistuneena. Näin koulu muodostaa luottamuksen varaan rakentuvan yhteisön, jossa hankittua luottamisen kykyä on mahdollista laajentaa myös muille sektoreille nyky-yhteiskunnassa. (Ilmonen & Jokinen 2002, 168-169.)

3.2 Opettajan valta ja luottamus – toimivatko ne yhdessä?

Luottamus ja vallankäyttö sosiaalisina mekanismeina ovat lähellä toisiaan, minkä vuoksi vallan ja luottamuksen välisen suhteen käsitteleminen on väistämätöntä. Yleinen ajattelumalli on usein se, että valta ja luottamus ovat toisensa poissulkevia mekanismeja. Poissulkeminen nähdään monesti seurauksena siitä, että vallankäyttö tuhoaa luottamuksen. Usein myös vallankäyttöön yhdistetään negatiivista sävyä, kun taas luottamuksen ajatellaan herättävän myönteistä palautetta. (Ilmonen & Jokinen 2002, 103.) Opettajan ensisijainen tehtävä on toimia kasvattajana (Applebaum 1995, 447). Ojakankaan (2001, 51-52) mukaan kasvatusta sisältää jo lähtökohtaisesti epätasaisen suhteen kasvattajan ja kasvatettavan välillä, koska kasvatuksen tapahtuminen tasavertaisten välillä on mahdotonta.

Myös useat tutkijat toteavat, että opettamiseen ja kasvattamiseen sisältyy aina vallankäyttöä. Auktoriteetille ja pakkoon perustuvalla vallankäytöllä on yhteistä se, että molemmat sisältävät alistussuhteen. Auktoriteetin suurin poikkeama pakosta piilee kuitenkin siinä, että auktoriteetin alistussuhde perustuu rationaalisuuteen ja on myös vapaaehtoinen. Olennaista on ymmärtää, että oikeutetulle auktoriteetille juuri kasvatettava toimii päämääränä. Opettajat tarvitsevat riittävästi auktoriteettia ja valmiuksia huomata, että auktoriteetti oikeuttaa antamaan ohjeita ja laatimaan sääntöjä. Valta on kuitenkin olennaista opetuksen toteuttamisen ja organisoimisen kannalta. (Harjunen 2002, 325-326.)

Opettaja on vallankäyttäjä, sillä hän käyttää tehtävässään jatkuvasti valtaa huolehtiakseen koulunkäynnin perimmäisen tarkoituksen – työskentelyn – toteutumisesta. Opettaja valvoo ja neuvoa oppilaita, ja vallankäyttö tuntityöskentelyssä pohjautuu pitkälti osaamiseen. (Harjunen 2002, 339) Valta ja luottamus toimivat molemmat kuitenkin kommunikaatiovälineinä. Vallan avulla haltija ja sen kohde saavat mahdollisuuden sovittaa odotuksiaan yhteen. Luottamuksen avulla sen sijaan pyritään tilanteen hallintaan, mutta tilannetta ei kuitenkaan siinä yritetä muokata itselle edukkaaksi, koska luottaja uskoo toista kohtaan tuntemaansa hyväntahtoisuuteen. (Ilmonen & Jokinen 2002, 104.)

Valta ja luottamus ovat mekanismeina samankaltaisia, mutta eivät kuitenkaan toisensa vaihtoehtoja, vaan pikemminkin toisiaan rakentavia ja muokkaavia tekijöitä. Valtasuhteen pysyvyys luo suhteesta ennakoitavan ja tätä myötä luotettavan. Kokonaisuudessaan sosiaalisissa suhteissa ei ole mahdollisuutta valita puhtaan vallankäytön ja puhtaan luottamussuhteen väliltä, vaikka suhteen toisella osapuolella olisikin reipas yliote toisesta.

Vallanpitäjä on lähes aina riippuvainen vallan kohteesta edes jonkin verran, jolloin valta ja luottamus kietoutuvat näin toisiinsa. (Ilmonen & Jokinen 2002, 110.)

3.3 Opettajan tarjoama sosiaalinen tuki

Sosiaalinen tuki nähdään päivittäisessä elämässä huolenpitona ihmisistä, jotka jollain tavoin tarvitsevat tukea ja apua (Toivonen 2009, 7). Gothonin (1990, 13) mukaan sosiaalinen tuki on myös selviytymistä edistävää toimintaa tilanteissa, jotka liittyvät ihmisen kokemiin vastoinkäymisiin, kriisitilanteisiin sekä elämänmuutoksiin. Määrittelystä riippumatta, sosiaalinen tuki on aina yhteydessä ihmisten välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Sosiaalinen tuki on myös varsin tärkeä tekijä yksilön identiteetin muodostumisessa, ja sopeutumisessa elämän aiheuttamiin haasteisiin. (Gothoni 1990, 3.)

Opettajan tarjoama sosiaalinen tuki voidaan jakaa kolmeen muotoon: emotionaaliseen, organisoivaan ja opastavaan tukeen (Pianta, La Paro & Hamre, 2004). Emotionaalinen eli tunneperäinen tuki tarkoittaa esimerkiksi myönteisen oppimisilmapiiriin luomista sekä kunnioitusta oppilaiden näkemyksille (Hamre & Pianta 2007, 59). Positiivinen luokkahuoneilmapiiri viestii opettajan kyvystä luoda oppimista edistävää emotionaalista ilmapiiriä ryhmän sisällä. Emotionaalisesti oppilaitaan tukeville opettajille ominaista on oppilaiden arvostus, läheisten ja välittömien suhteiden luominen oppilaisiin, sekä ylipäättään kiinnostuneisuus heitä kohtaan. (Curby, Brok & Hamre 2013, 292-309.)

Organisoivan tuen avulla opettaja pyrkii luomaan käytänteistä ja rutiineista oppilaille mahdollisimman toimivia, sekä ylipäättään hallitsemaan oppilaiden käyttäytymistä. Organisoivan tuen tarkoituksena on myös kehittää oppilaiden itsesäätelytaitoja. (Hamre & Pianta 2007, 59, 64) Opastavalla tuella tarkoitetaan opettajan antamaa henkilökohtaista, ohjaavaa palautetta, tai oppilaille suunnattuja kehotuksia itsenäiseen ajatteluun (Hamre & Pianta 2007, 59).

Opettajan tarjoama sosiaalinen tuki voi olla joko oppilaan yksilölliset tarpeet huomioivaa tai koko oppilasryhmän ilmapiiriä kohentavaa tukea. Hamren ja Piantan (2007, 59) mukaan opettaja voi myös omalla toiminnallaan yrittää tukea oppilaan oppimista. Suomalaisista nuorista vain kolme prosenttia kokee saavansa sosiaalista tukea opettajaltaan aina ja 17 prosenttia lähes aina. Myös sukupuolten välillä on eroa, joskin kovin vähän. Tytöistä 21

prosenttia kokee saavansa tukea aina tai lähes aina, kun taas pojilla vastaava luku on 19 prosenttia. (Toivonen 2009, 38-39.)

3.4 Luottamuksen rakentaminen koulussa

Brown ja Skinner (2007, 1) ovat julkistaneet viiteen vaiheeseen jaetun mallin opettajille luottamuksen rakentamista varten. Mallin perimmäisenä tarkoituksena on luoda luottamuksellinen oppimisympäristö, jossa jokaisella on mahdollisuus olla oma itsensä sekä valmius ottaa vastuuta omasta oppimisesta. Brownin ja Skinnerin malli on konstruktivistinen, eli uudet vaiheet rakentuvat aina edellisen päälle, jolloin jokaisen vaiheen huolellinen rakentaminen on merkittävää. (Brown & Skinner 2007, 1.)

Mallin ensimmäinen vaihe on kuunteleminen. Empaattisen eli aktiivisen kuuntelun tarkoituksena on luottamusta ja yhteisymmärrystä. Käytännössä se toimii mahdollistajana oppilaan huomioimiselle yksilönä ja auttaa näin vastaamaan suoraan oppilaan henkilökohtaisiin tarpeisiin. Opettajalta empaattisen kuuntelemisen taito vaatii kykyä määrittää oppilaiden äänettömiä tunteita, joita he eivät halua myöntää tai eivät välttämättä tunnista ollenkaan. (Brown & Skinner 2007, 2.)

Brownin ja Skinnerin (2007, 3) mallissa toista vaihetta kutsutaan vahvistamisen vaiheeksi, johon liittyvät oppilaan tunteiden kunnioittaminen ja vahvistaminen. Tärkeää on huomata, ettei vahvistaminen tarkoita sopimattoman käytöksen hyväksymistä, vaan pikemminkin apua tunteiden neutralointiin ja normalisointiin. Vahvistamisen vaiheessa olennaista on myös tuottaa oppilaille tunteita siitä, että heidän ideoitaan ja ajatuksiaan oikeasti arvostetaan. (Brown & Skinner 2007, 3.)

Kolmas vaihe on nimetty dialogisen ongelmanratkaisun vaiheeksi, jossa opettajaa kehoitetaan aloittamaan keskusteluja oppilaiden kohdatessa ongelmia. Kysymyksien avulla opettajan tehtävänä on avata sujuva keskusteluyhteys oppilaan ja opettajan välillä, sillä oppilas ei aina kykene itse ilmaisemaan vallitsevaa ongelmaa. Dialogisen ongelmanratkaisun vaiheessa opettaja toimii oppimisen ohjaajana ja ongelmanratkaisun auttajana. (Brown & Skinner 2007, 3.)

Neljättä vaihetta kutsutaan positiivisen palautteen vaiheeksi, jossa rehellisyys on keskiössä. Brownin ja Skinnerin (2007, 4) mukaan oppimista edistävä luottamus vaatii rehellisyyttä – luotamme siis ihmisiin, jotka ovat rehellisiä. Positiivisen palautteen vaiheessa opettajan

pitkäjänteisyys ja kärsivällisyys sekä positiivisten huomioiden tekeminen oppilaista ovat ensiarvoisen tärkeitä elementtejä. Aiempien vaiheiden onnistumisen ja luottamuksellisen suhteen syntymisen jälkeen viimeinen vaihe luottamuksen rakentamisen mallissa keskittyy toivoon. Viidennessä vaiheessa olennaista on auttaa oppilasta tuntemaan itsensä aktiivisena toimijana omien oppimisprosessien yhteydessä, sekä ylläpitämään kommunikaatio- ja opiskelutaitoja. (Brown & Skinner 2007, 4.)

Nykypäivän oppilaat eivät kaipaa opettajalta vanhan mallin auktoriteetin representaatioon sopivia ominaisuuksia, kuten autoritaarisuutta, etäisyyttä ja kurinpitoa. Nykyisessä koulumaailmassa opettajan on erikseen lunastettava auktoriteettiasema, jota kohti on hyvä edetä asiantuntemuksen ja reilusti omalla persoonalla työskentelyn kautta. Oppilaat näkevät auktoriteetin liittyvän tukemiseen, läheisyyteen ja vastuuntuntoon, eli ei niinkään rankaisovaltaan ja ulkoisen järjestyksen ylläpitoon. Kireä virkamiesmäisyys ja huumorintajuttomuus eivät siis enää ole ominaisuuksia, jotka rakentaisivat turvallista ja rauhaisaa työympäristöä. (Ilmonen & Jokinen 2002, 192.)

3.5 Opettajan rooli yhteydessä oppilaiden luottamuskokemuksiin

Opettajan luottamuksenarvoisuus on ollut esillä opettajan tärkeänä ominaisuutena ainakin 1900-luvun puolivälistä lähtien, jolloin Hargreavesin (1967) teettämässä tutkimuksessa oppilaat mainitsivat opettajan yhdeksi tärkeimmäksi ominaisuudeksi luotettavuuden ja herkkyyden. Opettajan luotettavuuden taso kytkeytyy opettajan pedagogiseen ja vuorovaikutukselliseen ulottuvuuteen. Pedagogiseen sektoriin lukeutuvat opettajan asiantuntijuus ja rooli, sekä annettu ja ansaittu luottamus. Vuorovaikutuksellinen sektori sen sijaan käsittää oppilaan ja opettajan välittömän ja välillisen suhteen tarkastelun. (Raatikainen 2011, 155-156.)

Raatikaisen (2011, 157) tutkimuksessa opettajan roolisuhteet liittyvät opettajan pedagogiseen ja vuorovaikutukselliseen osaamiseen. Opettajan rooliodotuksen mukainen opettajuus sisältää tietynlaista perusluottamusta ja asioiden ennustettavuutta, jota on opettajalta kohtuullista odottaa. Tutkimuksessa puhutaan myös rooliodotukset alittavasta opettajuudesta, johon oppilaat liittävät epäluottamuksen ja viihtymättömyyden kokemuksia. Myös epäoikeudenmukaisuus ja epäjohdonmukaisuus nähdään opettajalle negatiivisina piirteinä. Onkin mahdollista todeta, että oppilaiden kokema luottamus opettajia kohtaan ei

ole vain tyypillistä ihmisten välistä luottamusta, vaan se käsittää myös toiveita, odotuksia ja ennakko-olettamuksia, jotka ovat opettajan roolille tyypillisiä. (Raatikainen 2011, 157.)

Oppilaat luottavat koulussa opettajiin persoonallisella tasolla, mutta erityisesti opettajan roolin vuoksi. Raatikaisen (2011, 158) tutkimuksen perusteella on mahdollista väittää, että koulussa vallitseva luottamus linkittyy ensisijaisesti opettajan rooliin, jolloin opettajalle annettu luottamus toimii lähtökohtana koko luottamuksen kokonaisuudelle. Tämän lisäksi vuorovaikutukseen perustuvan neuvottelun kautta on myös mahdollista saavuttaa ansaittua luottamusta opettajan ja oppilaan välille. Raatikaisen tutkimuksesta käy ilmi, että ansaitun luottamuksen saavuttaminen vaatii opettajalta rooliodotuksen mukaista tai rooliodotuksen ylittävää opettajuutta. (Raatikainen 2011, 158.)

Oppilaiden luottamuksen voittaminen työskentelyssä on haastava tehtävä. Opettajan täytyy kyetä luomaan oppilaille sekä selkeät odotukset, että myös rakentamaan toimivan kaverillinen ilmapiiri, jossa on hyvä työskennellä. Hyvä työskentelyilmapiiri koostuu molemminpuolisesta hyväksynnästä ja kunnioituksesta. Oppilaiden tulee pystyä uskomaan, ettei opettaja suosi ketään ja toimii näin ollen oikeudenmukaisesti esimerkiksi arvioinnissa. Oppilailla tulee myös olla mahdollisuus luottaa opettajan ammattitaitoon sekä hänen omassa aineessaan, että tietysti opettamisessa. Kokonaisuudessaan opettajan työ oppilaiden luottamuksen voittamisineen edellyttää pitkäjänteistä työtä ja uskoa omaan näkemykseen. (Harjunen 2002, 87, 89.)

4 Luottamuksen ja vuorovaikutuksen suhde kouluviihtyvyyteen ja koulumenestykseen

Seuraavissa alaluvuissa avaan kouluviihtyvyyden ja koulumenestyksen merkityksiä ja tutkimustuloksia, sekä perehdyn luottamuksen ja vuorovaikutuksen suhteeseen kouluviihtyvyyteen ja koulussa menestymiseen liittyen. Ylipäätään koulutuksesta puhuttaessa on oppiminen luonnollisesti keskiössä, mutta myös viihtyvyys on tärkeää ottaa huomioon, sillä koulussa vietetään kuitenkin merkittävä määrä aikaa. Mitä yhteyksiä koulussa tapahtuvalla luottamuksella ja vuorovaikutuksella siis on tähän oppimisen ja viihtyvyyden suureen osa-alueeseen?

4.1 Kouluviihtyvyyden tutkimustuloksia ja merkityksiä

Ollilan (2015, 29) tekemästä tutkimuksesta on nähtävissä, että 8. ja 9. luokan oppilaista 57,4% viihtyi koulussa hyvin ja vastaavasti 42,4% viihtyi huonosti. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että enemmistön viihtyminen koulussa on hyvä asia, mutta mistä johtuu näin suuri prosenttiosuus huonosti viihtyvissä? Kouluviihtyvyydessä havaittiin tilastollisesti merkitsevää yhteyttä sukupuolta tarkasteltaessa. Tytöistä 64,0% viihtyi koulussa hyvin, poikien vastaavan luvun ollessa 51,1%. Jakaumien perusteella on siis mahdollista havaita, että poikiin verrattuna suurempi osa tytöistä viihtyi koulussa hyvin, vaikka yhteys onkin tilastollisesti heikko. (Ollila 2015, 29-30.) Tutkimuksesta käy ilmi myös varsin mielenkiintoinen seikka liittyen vuosiluokkaan ja kouluviihtyvyyteen, vaikka varsinaista tilastollista yhteyttä ei niiden väliltä löytynyt. Jakaumatietojen perusteella 9. luokkalaisista 3,9% viihtyi koulussa huonommin 8. luokkalaisiin verrattuna, johon tutkimuksessa ei kuitenkaan löydetty mitään syytä (Ollila 2015, 31).

Kouluviihtyvyys on käytännössä tiukasti sidoksissa sekä kouluhyvinvointiin, että oppimismotivaatioon, vaikka analyttisesti käsitteet toisistaan eroavatkin. Kouluviihtyvyyttä ja kouluhyvinvointia voidaan tarkastella oppimismotivaation edellytyksinä, jolloin huomio keskittyy fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön, sekä hyvään ilmapiiriin kaikkien koulussa toimivien henkilöiden kesken. Miellyttävällä ympäristöllä ja hyvällä ilmapiirillä vahvistetaan positiivisia oppimiskokemuksia ja oppilaiden kiinnittymistä oppimiseen ja koulun toimintaan. (Harinen, Laitio, Niemivirta, Nurmi & Salmela-Aro 2015, 68.)

Myös perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, 27) tuo esiin kouluviihtyvyyden kannalta olennaisia tekijöitä. Koulu toimii oppivana yhteisönä ja kannustaa jokaista jäsentään oppimiseen. Oppivan yhteisön rakenteet taas edistävät turvallisuutta ja hyvinvointia. Esiin nousevat myös arjen ennakoitavuus ja kiireettömyys, joiden tarkoituksena on mahdollistaa oppilaille kuulluksi tulemisen ja oikeudenmukaisuuden kokemuksia, jotka niin ikään toimivat luottamusta rakentavina tekijöinä. (POPS 2014, 27.) Kouluviihtyvyydestä puhuttaessa on kuitenkin merkityksellistä muistaa, että siihen vaikuttavat tekijät ja mekanismit vaihtelevat ikäryhmittäin ja koulunkäynnin eri vaiheissa, vaikka osa kouluviihtyvyyteen ja oppimismotivaatioon liittyvistä havainnoista on yleistettävissä koko peruskoulu-aikaan (Harinen ym. 2015, 68).

4.2 Koulumenestyksen tutkimustuloksia ja merkityksiä

Ollilan (2015, 26-28) tutkimuksesta käy ilmi, että opetushallituksen määrittelemien oppimistavoitteiden hyvän osaamisen luokka nousee suurimmaksi, kun tarkastellaan 8. ja 9. luokkalaisten koulumenestystä. Hyvän taitotason saavuttaneiden luokka sijoittuu keskiarvollisesti välille 8-8,4. Hyvän taitotason saavuttaneiden tai sen ylittäneiden oppilaiden osuus oli yhteensä 48,6%, mikä tarkoittaa, että hieman yli puolet jäi hyvän taitotason alapuolelle. Tarkasteltaessa sukupuolen yhteyttä koulumenestykseen voidaan huomata, että hyvin menestyneiden tyttöjen osuus on poikia suurempi. Tutkimuksessa jako on tehty arvosanan kahdeksan kohdalle. Hyvin menestyneiden tyttöjen osuus oli 61,1%, kun taas poikien vastaava luku oli 38,9%. (Ollila 2015, 26-28.)

Koulussa menestymisen ja oppimisen yhteyteen sitoutuu erityisesti arviointi, kun tarkastellaan nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Perusopetuslain mukaan oppilaan arvioinnin tehtävänä on kannustaa ja ohjata opiskelua sekä kehittää oppilaan kykyä itsearviointiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 47-51) mukaan arvioinnin painopiste on oppimista edistävässä arvioinnissa, ja suurin osa arvioinnista on oppilaiden ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Perusopetuksessa oppimisen arviointi jaetaan opintojen aikana tehtävään arviointiin sekä päättöarviointiin. Oppimista edistävä palaute ja arviointi on luonteeltaan kuvailevaa ja analysoivaa, ja sen tavoitteena on ohjata oppilasta jäsentämään oman oppimisprosessin eri vaiheita, sekä löytämään eri keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi. Tärkeää on myös, että tavoitteet ja arviointiperusteet ovat oppilaiden tiedossa. Tavoitteiden pohtiminen ja oman oppimisen seuraaminen suhteessa

asetettuihin tavoitteisiin on myös olennainen osa oppilaan itsearviointitaitojen kehittämistä. (POPS 2014, 47-51.)

Opetus ja arviointikäytännöt suunnitellaan ja toteutetaan siten, että oppilas saa riittävän määrän monipuolisia mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan. Seuraavalle vuosiluokalle on oikeutettu siirtymään oppilas, joka saavuttaa vuosiluokan oppimäärään sisältyvissä oppiaineissa vähintään välttävät tiedot ja taidot osoittavan arvosanan tai sanallisen arvion. Seuraavalle vuosiluokalle siirtyminen on mahdollista kuitenkin, vaikka vuosiluokan suoritukset jossain oppiaineessa olisivat hylätyn tasoiset. Tässä tapauksessa tulee kuitenkin tarkastella oppilaan selviytymismahdollisuuksia seuraavan vuosiluokan oppimäärästä kyseisessä oppiaineessa. (POPS 2014, 51-52.)

4.3 Luottamus ja koulussa viihtyminen

Hyvät ja tukea antavat ihmissuhteet ja ystävyysuhteet ovat merkittävimpiä tekijöitä nuorten hyvinvoinnin kannalta (Raatikainen 2011, 154). Aikuisten ja nuorten välisissä suhteissa pienet ja yksinkertaiset asiat voivat muodostua tärkeämmiksi, kuin etukäteen tarkasti suunnitellut, tekemisen pohjalle rakennetut hetket. Tunnetyö mahdollistuu siis myös ilman jatkuvaa yhdessäolon kehittämistä ja yhteisten hetkien valmistelua. Tärkeintä on, että osapuolten välille muodostuu avoin vuorovaikutuksen ilmapiiri ja kyky arvostaa yhteistä aikaa. (Ilmonen & Jokinen 2002, 190.)

Toimivan kouluyhteisön on todettu vahvistavan nuorten hyvinvointia, ja myös Raatikaisen (2011, 154-155) tutkimuksen tulokset ovat linjassa edeltäjiensä kanssa. Suurimpia syitä kouluviihtymiselle ovat esimerkiksi opettajan ammattitaitoisuus ja tuttuus, mukavat luokkakaverit, sekä ylipäättään positiivinen luokka ja luokassa vallitseva ilmapiiri. Viihtymättömyyttäkin tietysti esiintyy, vaikka Raatikaisen (2011, 154-155) tutkimuksessa suurin osa oppilaista kertoi viihtyvänsä koulussa melko hyvin. Viihtymättömyyden merkittävimmiä syiksi listataan juoruilut ja hylkäämiset, väkivaltainen käytös, erilaisuuden kokemukset ja ylipäättään kiusaaminen. Lisäksi kotoa lähtevät ongelmat voivat vaikuttaa viihtymättömyyden kokemuksiin myös koulussa. (Raatikainen 2011, 154-155.)

Luottamuksen ilmapiiri ei synny kovin herkästi tilaan, joka ei itsessään tarjoa selkeää, vahvaa rakennetta, ja jonka säännöt sekä arkirutiinit ovat täten jatkuvien neuvotteluiden keskiössä. Tällaisesta tilasta käy esimerkkinä perinteinen luokkahuone, jonka asemaa

haastavat entisestään siinä työskentelevän yhteisön jatkuvat muodonmuutokset. Jatkuvia muodonmuutoksia ovat esimerkiksi opettajien tiivis vaihtuminen, oppilaiden asuinpaikan muuttuminen, ja myös valinnaisuus sekä yksilölliset opintosuunnitelmat. Luokkayhteisö voidaan nähdä yhdistelmänä muutosta ja pysyvyyttä. Yhteisön jäsenet ovat tiiviisti tekemisissä toistensa kanssa, mutta siitä huolimatta yhteisö tavallaan muotoutuu kerta toisensa jälkeen uudelleen. Jatkuva muotoutuminen vaatii oppilailta halua ja jopa suoranaista pakkoa neuvotella toistensa kanssa. Tunnettyö ja ilmapiirin rakentaminen ovat siis ehdottoman tärkeitä – mikäli näistä ei huolehdi, luottamuksen ilmapiirin kärsiminen on varsin todennäköistä. (Ilmonen & Jokinen 2002, 189-190.) Luottamuksen ilmapiirin puuttuminen ei siten edistä koulussa viihtymisen kokemuksia.

Raatikaisen (2011, 155) tutkimuksessa havaittiin, että itse oppilaiden oli kuitenkin melko vaikea arvioida luottamuksen suhdetta kouluviihtyvyyden kannalta, sillä vain vähemmistö oppilaista oli asiaa suoranaisesti pohtinut. Kuitenkin ne oppilaat, jotka olivat ottaneet asiaan kantaa, päätyivät varovasti siihen, että luottamuksellisella ilmapiirillä voi olla hienoinen positiivinen yhteys koulussa viihtymiseen, vaikka eivät asiaa olleet aiemmin pohtineetkaan. Osa oppilaista taas totesi, että kouluviihtyvyydellä ja luottamuksellisella ilmapiirillä on selvä yhteys, jossa esimerkiksi opettajan kanssa riitelemisen nähtiin koulussa olemista hankaloittavana tapahtumana. Tutkimuksen ainoan, täysin poikkeavan mielipiteen sisältävän kirjoituksen mukaan luottamuksen ja kouluviihtyvyyden välillä ei nähty mitään yhteyttä. Tutkimuksen pääasiallinen havainto oli kuitenkin se, että oppilaat pitivät luottamuskokemuksiaan eräänlaisina oikeuksina ja itsestään selvinä. Opettajien tulee siis olla luotettavia ja täten kouluun sekä sen opettajiin tulee pystyä luottamaan. Luottamukselliset kokemukset toimivat näin lähtökohtana koulun ihmissuhteille. (Raatikainen 2011, 155.)

4.4 Opettajan toiminta kouluviihtyvyyden ja hyvinvoinnin lisääjänä tai vähentäjänä

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 34) mukaan arvoperusta, oppimiskäsitys ja toimintakulttuuri ilmenevät arkipäivän koulutyön järjestämisessä. Järjestämisen tulee olla kasvatukselle ja opetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisen kannalta edistävää, ja sen tulee myös tukea perusopetuksen tehtävän toteuttamista. Järjestäminen luo edellytyksiä oppilaiden hyvinvoinnille, oppimiselle ja kehitykselle, sekä huolehtii koko kouluyhteisön sujuvasta yhteistoiminnasta. Lähtökohtana on yhteinen vastuu

ja huolenpito jokaiselle oppilaalle taattavasta hyvästä ja turvallisesta koulupäivästä. Hyvinvoinnin ja kasvatustyön edistäminen kuuluu kaikille koulussa työskenteleville aikuisille tehtävästä riippumatta. Jokaisella opettajalla sen sijaan on vastuu oppilasryhmänsä oppimisesta, toiminnasta ja hyvinvoinnista. Opettajan tehtäviin kuuluu oppilaiden oppimisen, työskentelyn ja hyvinvoinnin seuraaminen ja edistäminen, oppilaiden arvostaminen ja yhdenvertainen kohtelu, mahdollisten vaikeuksien varhainen tunnistaminen, sekä oppilaiden ohjaaminen ja tukeminen. Opettajat vaikuttavat näihin kouluarjen toimintoihin pedagogisilla ratkaisuillaan ja ohjausotteellaan. (POPS 2014, 34.)

Opettajalla mahdollisuudet vaikuttaa luokkansa ilmapiiriin ovat hyvät. Jukantuvan (2015, 57) tekemässä tutkimuksessa huomattiin, että opettajan osuus kouluviihtyvyyden osatekijänä on suuri. Opettajalla on esimerkiksi mahdollisuus vaikuttaa luokan keskinäisiin jännitteisiin kiusaamiseen puuttamalla, sekä vaikuttaa oppilaiden minäkäsitykseen, itsetuntoon ja sosiaaliseen asemaan. Jukantuvan (2015, 57) tutkimuksen mukaan oppilaat toivoivat opettajalta sekä kurinpidollisia taitoja että hauskuutta ja rentoutta. Useissa haastattelussa esiin nousi nimenomaan rentous, joka toimii äreiden vastakohtana. Mukavien ja rentojen opettajien tunneilla on mukava olla ja oppia, ja positiiviset kokemukset opettajasta vaikuttavat kiinnostuksen kannalta edistävasti opetettavaa ainetta kohtaan. (Jukantupa 2015, 57.)

Opettajan rentous on tärkeää, mutta myös lähestyttävyyys nähtiin Jukantuvan (2015, 58) tutkimuksessa varsin merkittävänä. Helposti lähestyttävää opettajaa kuvattiin lämminhenkiseksi, kuuntelevaksi ja hänen ei myöskään koettu asettuvan oppilaidensa yläpuolelle. Opettajalle tärkeitä ominaisuuksia ovat myös neuvottelu sekä herkkä oikeudenmukaisuuden taju. (Jukantupa 2015, 58.) Lukuisten tutkimusten mukaan opettaja sen sijaan voi omalla negatiivisella toiminnallaan aiheuttaa häiriöitä esimerkiksi luokan työrauhaan, josta esimerkkejä ovat oppilaihin kohdistuva uhkailu tai ivailu (Lindqvist & Niemenlehto 2002, 39-43). Kokonaisuudessaan opettajalta odotetaan tasokasta pedagogista toimintaa sekä lempeyttä. Ylipääntään sosiaalisilla suhteilla ja sosiaalisella ympäristöllä on suuri vaikutus oppilaiden hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen. (Jukantupa 2015, 60.)

4.5 Kouluviihtyvyyden suhde oppimismotivaatioon

Oppimismotivaatio on ilmiönä varsin monimutkainen, johon vaikuttavat monet yksittäiset tekijät. Peltonen ja Ruohotie (1992, 82) puhuvat sosiaalisesti oppimismotivaatioon

vaikuttavista tekijöistä, joita ovat esimerkiksi sosiaalinen ilmapiiri sekä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Onnistunut opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ja positiiviseksi koettu yleinen ilmapiiri ovat taas yhteydessä kouluviihtyvyyteen (ks. s. 20). Brunellin ja Kuparin (1993, 1) mukaan koulu sisältää oppimisympäristönä kaikki ne tekijät, jotka vaikuttavat oppilaan toimintaan, eli oppimiseen, osaamiseen ja asennoitumiseen. Oppilaan toimintaa on mahdollista tutkia ennen muuta motivaation, mutta myös eri toimintatapojen vuorovaikutuksen kautta. Oppilaan toiminta voi siis olla seurausta suorasta ja epäsuorasta vuorovaikutuksesta koulun, kodin ja kavereiden kanssa. Tässä tapauksessa koulun vuorovaikutuspiiri kattaa henkilösuhteet, suhteet oppisisältöihin, sekä menetelmät ja työtavat. (Brunell & Kupari 1993, 1; Peltonen & Ruohotie 1992, 82.)

Pärjääminen ja erilaiset onnistumisen kokemukset luovat lapsille ja nuorille hyvän pohjan identiteetin rakentumiselle ja itsetunnon kehittymiselle. Tämän vuoksi jokaisen oppilaan tulisi koulussa saada kokea onnistumisen kautta tulevaa tyydytystä ja iloa. Onnistumisen kokemukset mahdollistetaan riittävän monipuolisten työtapojen hyödyntämisellä sekä oppilaiden oman valinnaisuuden lisäämisellä. Peruskoulun alaluokkien oppilaat eivät ole kovinkaan merkittävästi kiinnostuneita oppiaineiden ja tehtävien sisällöistä, mutta oppiminen koetaan siitä huolimatta tärkeäksi. Tilanne kuitenkin kehittyy yläkoulua kohden mentäessä, eli oppilas alkaa vähitellen havaita saavutettujen tietojen ja taitojen välisen hyötynäkökohdan, ja näin myös motivaatiossa tapahtuu selkeitä muutoksia. Koulussa koetut kokemukset ovat yhteydessä oppilaiden motiiveihin. (Pirhonen 2000, 19, 22.)

Suomalaisessa nykytilanteessa kouluun ollaan yleisesti ottaen melko tyytyväisiä, ja se koetaan myös turvallisen paikkana, mutta tietynlaista koulunvastaista ajattelutapaa on havaittavissa. Oppilaiden ja opettajien väliset suhteet koetaan myös keskimäärin myönteisinä, mutta opettajien ja nuorten välinen etäisyys, auktoriteettikiulu on kuitenkin tunnistettavissa. Salliva ja kannustava sosiaalinen ympäristö, yhteisölliset työskentelymenetelmät ja yksilölliset reitit oppimiseen tuottavat oppilaille onnistumisen kokemuksia, ja vahvistavat näin sekä itseluottamusta että kiinnostusta. Oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta vastuun ja velvollisuuksien hajauttaminen, sekä osallisuus ja vaikutusmahdollisuuksien laajentaminen edistävät koulua sosiaalisena yhteisönä. Näiden tekijöiden varaan uudenlaisen oppimisen ja hyvinvoinnin kulttuurin rakentaminen on kannattavaa. (Harinen ym. 2015, 71-72.)

4.6 Opettaja-oppilassuhteen vaikutus koulumenestykseen

Opettaja-oppilassuhteen laadun on todettu olevan merkittävästi yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin koulussa. Oppilaat, joilla on hankaluuksia rakentaa opettajaansa tukeva suhde, omaavat suuremman riskin akateemiseen epäonnistumiseen koulussa. On myös havaittu, että opettajan ja oppilaan suhteen viileys ja lisääntyneet ristiriidat ovat yhteydessä heikkoon koulumenestykseen. Opettajan tarjoama sosioemotionaalinen tuki on merkittävässä yhteydessä erityisesti sellaisen oppilaan koulumenestykseen, joka tarvitsee sosioemotionaalista tukea. (Niemelä 2016, 26-27.)

Opettajat asettavat oppilaille odotuksia ja niiden on todettu vaikuttavan positiivisesti oppilaan koulumenestykseen. Opettajan oppilaisiin kohdistama kontrolloiva toiminta esimerkiksi lopputuloksen arvioinnin suhteen kuitenkin voi muovata oppilaista suorituskeskeisiä ja mekaanisin tavoin virheitä vältteleviä, mikä taas heikentää motivaatiota ja niin edelleen oppimista (Pietarinen, Soini & Pyhältö, 2008). Kun opettaja luo uskoa oppilaan menestymiseen, on menestyminen myös todennäköisempää. Tutkimuksissa on osoitettu myös, että helposti lähestyttävä ja vastaanottavainen opettaja on myönteisesti yhteydessä sekä oppilaan sosiaaliseen kompetenssiin että menestymiseen koulussa. Lukuisat tutkimukset korostavat opettajan antaman tuen merkitystä, ja sen positiivista suhdetta kouluun kiinnittymiseen ja koulumyönteisyyteen. Tutkijoiden mukaan erityisesti nuorten elämää ympäröivien aikuisten suunnasta tuleva tuki voi olla koulumenestymisen kannalta jopa vertaisten tukea merkittävämpää. (Niemelä 2016, 25-26.)

Syrjäytetyksi joutuminen ja kokemukset torjutuksi tulemisesta ja heitteillejäämisestä ovat oppilaan tunteita, jotka muodostuvat negatiiviseksi koetussa opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa. Oppimisen on todettu olevan yksilön kannalta kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa mukana on koko oppilaan persoona. Oppilaan koulusuoriutumiseen positiivisesti vaikuttavat sekä realistinen ja kannustava opettajalta saatu palaute että myös turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri. Kuulumisen tai huomatuksi tulemisen tunteiden puuttuminen on oppimisen kannalta erityisen haitallista. Kokonaisuudessaan negatiiviset vuorovaikutuskokemukset voivat aiheuttaa oppilaalle vieraantumista, syrjäytymistä ja torjuntaa, ja toimia näin myös akateemisen menestymisen heikentäjänä. (Kautto-Knape 2012, 97-98.)

Opettaja voi siis monella tavoin olla vaikuttamassa oppilaan opiskelun laatuun, ja näin ollen menestymiseen koulussa. Kokemukset opettajasta linkittyvät oppimis- ja

opiskelumotivaatioon ja sitä myötä saavutettaviin arvosanoihin. Koulun ja luokan ilmapiiri välittyy oppilaalle erityisesti opettajan suhtautumistavan ja asenteiden kautta, ja opettajalta toivotaankin ennen kaikkea inhimillisyyttä sekä aitoa kykyä kohtaamiseen ja ainesisältöjen opettamiseen. (Kontoniemi 2003, 39.)

5 Tutkielman johtopäätökset

Tutkielman käsitteissä avattiin asioita, jotka johdattelevat tutkielman aihekokonaisuuteen ja ovat myös olennaisimpia tietää tutkimuskysymysten kannalta. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla avattiin opettajan ja oppilaan välistä sosiaalista vuorovaikutusta, millaista se on ja mitä sen toimivaan luonteeseen kuuluu. Toisen tutkimuskysymyksen kautta päästiin perehtymään opettajan oman toiminnan ja persoonan merkitykseen, oppilaan ja opettajan välisen luottamuksen kannalta. Kolmas tutkimuskysymys avasi näkökulmia luottamuksen, kouluviihtyvyyden ja koulumenestyksen keskinäisistä suhteista. Tässä kappaleessa kootaan yhteen tutkielman tärkeimmät havainnot ja mietitään niiden luotettavuutta ja tärkeyttä opettajan työskentelyn kannalta.

5.1 Tutkielman tulokset

Tutkielman ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta halusin selvittää opettajan ja oppilaan välisen sosiaalisen vuorovaikutuksen kokonaisuutta ja löytää näkemyksiä kohtaamisen ja välittämisen taitoihin. Opettajan työssä sosiaalinen vuorovaikutus on jatkuvasti läsnä, sillä koululuokan opiskelu perustuu aina vuorovaikutukseen sekä oppilaiden ja opettajan että myös oppilaiden kesken (Aho 2002, 30). Piironen-Malmi & Strömberg (2008, 179-180) toteavat, että koulun primäärinen tehtävänä on auttaa oppilasta kasvamaan ihmisenä ja samalla mahdollistaa sosiaalisten taitojen kehittyminen. Oppimisen kannalta tehokkaan ja tuloksellisen ilmapiirin saavuttaminen on merkittävää, ja tähän yhteistyöhön myös oppilaiden osallistaminen on tärkeää. (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 179-180.)

Opettaja toimii oppimisen ohjaajana, auttajana ja tukijana. Auttamisen ja tukemisen näkökulma linkittyy ammattitaitoiseen opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen, jolle on ominaista kohdella oppilasta ymmärtävästi, avuliaasti ja ystävällisesti. (Aho 2002, 27; Fan, 2012.) Sivan & Chan (2013) nostavat esiin näkökulman, jonka mukaan opettajan myönteinen vuorovaikutus ja vastuullisena aikuisena toimiminen tukee oppilaiden oppimista. Pedagogiikan ominaispiirteinä nähdään välittäminen ja rakkaus, sekä toivo ja vastuu nuoresta. Nuorelle hyvänä ympäristönä toimii seura, jossa voi tuntea itsensä onnistuneeksi, ja tässä olennaista on aikuisilta saatavien hyväksyvien katseiden merkitys, josta välittyvät sekä kunnioitus että välittäminen. Oppilaan aito kohtaaminen on suuri taito, jonka vaikutukset heijastuvat aina koulun ulkopuoliseen ympäristöön saakka. (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 133, 181.)

Luottamuksen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen muodostama kenttä on suuri kokonaisuus, mutta toisessa tutkimuskysymyksessä halusin perehtyä enemmän opettajan konkreettiseen toimintaan ja henkilökohtaiseen persoonallisuuteen luottamuksen kannalta. Seligmanin (1997, 13) mukaan luottamuksen olemassaolo on korvaamaton palanen osana kaikkia kestäviä sosiaalisia suhteita. Opettamiseen ja kasvattamiseen sisältyy aina vallankäyttöä, sillä valta on olennaista opetuksen toteuttamisen ja organisoinnin kannalta. Opettaja käyttää opetustoiminnassaan valtaa huolehtiakseen koulunkäynnin pohjimmaisen tarkoituksen, eli työskentelyn toteutumisesta. (Harjunen 2002, 325-326, 339.) Valta ja luottamus ovat mekanismeina samankaltaisia, mutta eivät toistensa vaihtoehtoja, vaan sen sijaan toisiaan tukevia tekijöitä (Ilmonen & Jokinen 2002, 110).

Opettajan tarjoama sosiaalinen tuki nähdään myös luottamuksellisen suhteen kannalta merkityksellisenä, ja se voidaan jakaa kolmeen muotoon: emotionaaliseen, organisoivaan ja opastavaan tukeen (Pianta, La Paro & Hamre, 2004). Emotionaalisella tuella tarkoitetaan myönteisen oppimisilmapiirin luomista ja kunnioitusta oppilaiden mielipiteitä kohtaan. Organisoivan tuen avulla opettaja taas pyrkii luomaan arkirutiineista oppilaille mahdollisimman toimivia, ja ylipäätään hallitsemaan oppilaiden käyttäytymistä. Opastava tuki sisältää sen sijaan henkilökohtaisen palautteen antamisen ja muut ohjaamiseen liittyvät toiminnot. (Hamre & Pianta 2007, 59, 64.) Opettajan persoonallisuuden piirteiden suhteen nykypäivän oppilaat eivät enää kaipaa autoritaarisuutta, etäistä vaikutelmaa ja kurinpitoa. Kireä virkamiesmäisyys ja huumorintajuttomuus nähdään lähinnä negatiivisina ominaisuuksina; eivät tekijöinä, jotka rakentaisivat turvallista ja rauhallista työympäristöä. Oppilaat siis edelleenkin kaipaavat opettajalta auktoriteettia, mutta sen koetaan liittyvän tukemiseen, läheisyyteen ja vastuuntuntoon. (Ilmonen & Jokinen 2002, 192.)

Kolmannen tutkimuskysymyksen kautta halusin selvittää luottamuksen, kouluviihtyvyyden ja koulumenestyksen keskinäisiä suhteita. Koulutuksen keskiössä on tietysti oppiminen, mutta myös viihtyvyyden kokemuksilla on merkittävä rooli, sillä oppilaat viettävät koulussa kuitenkin merkittävän määrän aikaa. Kouluviihtyvyyttä ja kouluhyvinvointia voidaan tarkastella edellytyksinä oppimismotivaatiolle, jolloin miellyttävän ympäristön ja hyvän ilmapiirin merkitys nousevat suuriksi. Miellyttävä oppimisympäristö ja hyvä ilmapiiri tukevat positiivisia oppimiskokemuksia ja oppilaiden kiinnittymistä oppimiseen ja koulun toimintaan. (Harinen ym. 2015, 68.)

Raatikaisen (2011, 154-155) tutkimuksen mukaan hyvät ja tukea antavat ihmissuhteet ja ystävyysuhteet ovat merkittävimpiä tekijöitä nuorten hyvinvoinnin kannalta. Suurimmiksi kouluviihtyvyyden syiksi oppilaat listaavat opettajan ammattitaitoisuuden ja tuttuuden, mukavat luokkakaverit, sekä ylipäätään positiivisen luokan ja siellä vallitsevan ilmapiirin. Sen sijaan syrjäytymisen ja erilaisuuden kokemukset, väkivaltainen käytös ja joskus myös kotoa lähtevät ongelmat voivat vaikuttaa viihtymättömyyden tunteeseen koulussa. (Raatikainen 2011, 154-155.) Luokkayhteisöä voidaan kuvata yhdistelmänä muutosta ja pysyvyyttä. Jatkuva muotoutuminen edellyttää oppilailta halua ja toisaalta myös pakkoa neuvotella keskenään. Tunnettyö ja ilmapiirin jatkuva rakentaminen ovatkin näin ehdottoman tärkeitä, ja ilman näistä huolehtimista on luottamuksen ilmapiirin vahingoittuminen varsin todennäköistä. (Ilmonen & Jokinen 2002, 189-190.)

Opettajan mahdollisuudet luokkansa ilmapiiriin vaikuttamiseen ovat myös hyvät. Opettaja voi vaikuttaa olennaisesti luokan keskinäisiin jännitteisiin esimerkiksi kiusaamiseen puuttamalla, sekä vaikuttaa oppilaiden sosiaaliseen asemaan, itsetuntoon ja minäkäsitykseen. (Jukantupa 2015, 58.) Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että helposti lähestyttävä ja vastaanottavainen opettaja on positiivisesti yhteydessä oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin ja koulumenestykseen. Kokonaisuudessaan tärkeä havainto on, että opettajan suunnasta tulevalla tuella on suuri merkitys positiiviseen suhtautumiseen koulua kohtaan. (Niemelä 2016, 25-26.) Opettaja voi täten monella tavoin olla vaikuttamassa oppilaan opiskelun laatuun, ja tätä kautta menestymiseen koulussa. Opettajasta saadut kokemukset linkittyvät oppimis- ja opiskelumotivaatioon ja näin myös saavutettaviin arvosanoihin. (Kontoniemi 2003, 39.)

5.2 Tutkielman luotettavuus

Tutkielmaan koottiin laajalti informaatiota saatavilla olevista lähteistä liittyen koko sosiaalisen vuorovaikutuksen ja luottamuksen kenttään. Mukana on sekä kotimaisia että kansainvälisiä lähteitä, jotta aihekokonaisuudesta saadaan luotua parempi kokonaiskäsitys. Tiedon kokoamisen yhteydessä pyrittiin huomioimaan opetuslalla työskenteleviä henkilöitä, jolle koottu tieto on työn kannalta hyödyllistä.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja luottamuksen aihealueesta on tehty runsaasti aiempia tutkimuksia aina kandidaatintöistä väitöskirjoihin saakka. Aihealueen laajuudesta johtuen tutkimukset eivät kuitenkaan ole käyneet yksitoikkoisiksi, sillä sosiaalista vuorovaikutusta

ja luottamusta on mahdollista tutkia monesta eri näkökulmasta kasvatustieteen tehtävissä. Sosiaalinen vuorovaikutus ja luottamus ovat myös niin tärkeitä tekijöitä ihmissuhdetyössä, ettei niiden merkitystä vain voi yli korostaa. Tähän tutkielmaan koottu tieto perustuu luotettaviin tutkimuksiin, joiden pohjalta tiedon hakeminen aiheesta mahdollistui myös yksittäisinä lähteinä.

Tutkielmassa hyödynnettiin suurimmaksi tieteellisiä lähteitä kasvatustieteen ja psykologian tutkimusaloilta, sekä asiantuntijoiden ja tietokirjailijoiden teoksia. Erityisen relevanttia informaatiota käytännön kannalta oli saatavilla aiheeseen liittyvistä väitöskirjoista, ja niiden yhteydessä toteutetuista haastatteluista ja tulkinnoista niihin pohjautuen. Tutkielman ehdoton vahvuus on saatavilla olevan informaation määrä aihekokonaisuuteen liittyen, joten työtä on hyvä lähteä jatkamaan pro gradu –tutkimuksen yhteydessä.

6 Pohdinta

Opetusalalla työskentelevät henkilöt tekevät jatkuvaa ihmissuhdetyötä. Usein kiire kuitenkin tuntuu koulussa painavan kovaa päälle, sillä opetussuunnitelmassa määritellyt ainekohtaiset sisällöt pitäisi saada opiskeltua. Kiire ja jatkuva hektisyys voivatkin omalta osaltaan vaikuttaa negatiivisesti opettajan ja oppilaiden väliseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja sitä kautta syntyvään luottamussuhteeseen.

Tutkielmassa pyrittiin ensisijaisesti selvittämään opettajan ja oppilaan välisen, toimivan sosiaalisen vuorovaikutuksen piirteitä, sekä löytämään näkökulmia opettajan ja oppilaan välisen luottamuksen rakentumiseen vaikuttaviin tekijöihin. Lisäksi mukaan otettiin kouluviihtyvyyden ja koulussa menestymisen yhteydet luottamukseen, sillä koulutuksen tavoitteena on tietysti opettaa tietoja ja taitoja, mutta myös tarjota viihtyisää ympäristöä. Viihtyisällä oppimisympäristöllä on kuitenkin todettu olevan laajasti positiivisia vaikutuksia koulussa menestymisen kannalta.

Tutkielman kanssa työskenteleminen on ollut opettavaista niin akateemisesti kuin myös aiheen tuntemuksen kannalta. Kirjoittamisen kannalta kokonaistilanne on ollut varsin voittoisa, koska tutkimusaiheen kanssa ovat yhdistyneet kohtuullisen runsas lähdemateriaalin saatavuus, sekä runsas oma mielenkiinto tutkittavaa ainetta kohtaan. Koen kiinnostukseni johtuvan pitkälti siitä, että saan sidottua tutkimusaiheen osa-alueita tiiviisti käytäntöön omassa toiminnassani. Opettajan työn kannalta todella merkityksellisen aiheen tutkiminen ja samalla sijaistavan opettajan tehtävissä toimiminen on mielestäni erittäin opettavainen yhtälö, sillä tutkielman yhteydessä tehdyn ajatustyön tuloksia voi välittömästi soveltaa koulun toimintaympäristöön.

Henkilökohtaisen mielenkiinnon lisäksi sosiaalisen vuorovaikutuksen ja luottamuksen rakentumisen merkitys yleisesti on opetuslalla niin suuri, että siitä on ehdottoman hyödyllistä tehdä tutkimuksia. Koulun arki voidaan nähdä eräänlaisena tasapainoiluna vaikuttavien tekijöiden välissä. Mielialat, ainesisällöt, oppilasryhmien koot, koulun ulkopuolinen elämä – esimerkiksi nämä mainitut seikat ovat vaikuttamassa jatkuvasti sosiaalisen ilmapiirin muotoutumiseen koulussa. Opettaja toimii työssään kasvatusalan ammattilaisena ja käytännössä hänen tehtävänä on organisoida päivittäistä työskentelyä ja vastata oman oppilasryhmänsä toiminnasta.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja luottamuksen aihealue on myös siinä mielessä varsin mielenkiintoinen, että jokaisella meistä on henkilökohtaista kokemusta peruskoulun oppilaana olemisesta. Lukuisat opettajat ehtivät opettaa yksittäistä oppilasta yhdeksän kouluvuoden aikana, ja tuona aikana myös yksittäinen opettaja voi jäädä mieleen niin hyvässä kuin pahassa. Tietysti on täysin mahdotonta toimia aina oppilaita miellyttävällä tavalla, mutta luottamusta herättävään toimintaan on jokaisella opettajalla mahdollisuus. Sujuvia toimintamalleja viihtyisän oppimisympäristön luomiseen voi siis harjoitella, mutta kuten ihmisten välisissä suhteissa aina, myös opettamisessa persoonalla on merkitystä. Oman persoonallisuuden muokkaaminen on taas huomattavasti haastavampaa, mutta toisaalta sellaiseen ei ole juuri tarvettakaan. On hyvä tiedostaa omat heikkoudet ja vahvuudet, hyväksyä ne, ja toimia reilusti omalla persoonalla. Itselle sopimattoman roolin ylläpitäminen käy ennen pitkää raskaaksi itselle, mutta myös oppilaat aistivat tämän hyvin herkästi, eikä se ole positiivinen tekijä luottamuksen rakentumisen kannalta.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen pohtiminen on aiheellista myös sen ajankohtaisuuden vuoksi. Sosiaalisen median marssiminen ihmisten päivittäiseen elämään on muuttanut vuorovaikutuksen muotoja olennaisesti. Kasvokkain tapahtuva keskustelu on vähentynyt, kun ruutu-aika taas on lisääntynyt. Kasvokkain tapahtuvan kommunikoinnin väheneminen vapaa-ajalla voi taas heijastua oppilaan käyttäytymiseen koulussa. Mikäli aidossa välittämisessä ja kohtaamisessa on puutteita kotona, tämä voi näkyä sen kasvavana tarpeena koulussa. Kasvanut tarve sen sijaan voi ilmentyä monenlaisena käytöksenä, esimerkiksi levottomuutena tai epävarmuutena.

Tämä kandidaatintyö toteutettiin kirjallisuuskatsauksena, eli varsinaisesti uutta tutkimusta ei ole luotu. Jatkotutkimuksessa voisikin olla hyödyllistä kartoittaa oppilaiden näkemyksiä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja luottamussuhteesta opettajan kanssa. Sekä oppilaiden näkemykset luottamusta herättävistä opettajan luonteenpiirteistä että heidän henkilökohtaiset kokemukset luotettavista ja epäluotettavista opettajista, ja onnistuneista tai epäonnistuneista vuorovaikutustilanteista olisivat arvokasta tulkittavaa.

Lähteet

- Aho, L. (2002). Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. (19-36). Helsinki: WSOY.
- Applebaum, B. (1995). Creating a Trusting Atmosphere in the Classroom. *Educational Theory* 45 (4), 443-452.
- Baier, A. (1986). Trust and antitrust. *Ethics* 96 (2), 231–260. Saatavilla: http://www.jstor.org/stable/2381376?seq=1#page_scan_tab_contents. [luettu 28.1.2018].
- Brandebo, M.F., Sjöberg, M., Larsson, G., Eid, J. & Olsen, O.K. (2013). Trust in a military context: What contributes to trust in superior and subordinate leaders? *Journal of Trust Research* 3 (2), 125-145. Saatavilla: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21515581.2013.820029?scroll=top&needAccess=true>. [luettu 28.1.2018].
- Brown, D. & Skinner, D. A. (2007). Brown-Skinner Model for Building Trust with At-Risk Students. *National Forum of Applied Educational Research Journal* 20 (3), 1-4. Saatavilla: <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Brown,%20Donald%20Donald%20Brown-Skinner%20Model%20for%20Building%20trust%20with%20At-Risk%20Students.pdf>. [luettu 8.2.2018].
- Brunell, V. & Kupari, P. (1993). Peruskoulu oppimisympäristönä. Teoksessa Brunell, V. & Kupari, P. (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 - tutkimuksen tuloksia. (1-6). Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Burke, C.S, Lazzarra, E.H., Salas, E. & Sims, D.E. (2007). Trust in leadership: A multi-level review and integration. *The Leadership Quarterly* 18 (6), 606-632.
- Cantell, H. (2010). Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Curby, T. W., Brock, L. L. & Hamre, B. K. (2013). Teacher's emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills. *Early Education and Development* 24 (3), 292–309.
- Estola, E., Kaunisto, S-R., Keski-Filppula, U., Syrjälä, L. & Uitto, M. (2007). Lupa puhua: Kertomisen voima arjessa ja työssä. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Fan, F. A. (2012). Teacher: Students' interpersonal relationships and students' academic achievements in social studies. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 18(4), 483-490.
- Gahagan, J. (1977). *Vuorovaikutus, ryhmä ja joukko*. Espoo: Weilin+Göös.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity press.
- Gothoni, R. (1990). *Vanhusten sosiaaliset verkostot ja sosiaalinen tuki. Tutkimus kalliolaisten ja kiteeläisten vanhusten elämäntilanteesta*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. Teoksessa R. Pianta, M. J. Cox & K. L. Snow (toim.) *School Readiness and the Transition Kindergarten in the Era of Accountability*. (49-83). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Harinen, P., Laitio, T., Niemivirta, M., Nurmi, J-E., Salmela-Aro, K. (2015). Oppimismotivaatio, kouluviihtyvyys ja hyvinvointi. Teoksessa Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. (toim.) *Tulevaisuuden peruskoulu*. (66-75). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Harjunen, E. (2002). *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Huhtinen, P. (2001). *Neuvottelijan vuorovaikutustaidot*. Tampere: Puheviestintä Oy Pirkko Huhtinen.
- Ilmonen, K. & Jokinen, K. (2002). *Luottamus modernissa maailmassa*. Jyväskylä: Kopijyvä Kustannus Oy.
- Jukantupa, S. (2015). *Unelmakoulu viidesluokkalaisen silmin*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: kasvatustieteiden laitos. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/46193/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201506042183.pdf?sequence=1>. [luettu 9.2.2018].
- Kauppila, R. (2005). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kontoniemi, M. (2003). ”Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?” Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden laitos. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13316/9513914186.pdf?sequence=1>. [luettu 15.2.2018].
- Kotkavirta, J. (2001). Luottamus instituutioihin ja yksilöllinen hyvinvointi. Teoksessa K. Ilmonen (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja luottamus*. (55-68). Jyväskylän yliopisto: SoPhi 42.

- Lewicki, R. J. & Bunker, B. B. (1996). Developing and maintaining trust in work relationships. Teoksessa R. M. Kramer & T. R. Tyler (toim.) Trust in organizations: Frontiers of theory and research. (114–139). Thousand Oaks: Sage.
- Lewicki, R.J. & Tomlinson, E.C. (2003). Trust and Trust building. Julkaistu Beyond Intractability:ssa. Saatavilla: <http://www.beyondintractability.org>. [luettu 29.1.2018].
- Lewis, J. D. & Weigert, A. (1985). Trust as a social reality. Social Forces 63 (4), 967-985. Saatavilla: https://www.jstor.org/stable/2578601?seq=1#page_scan_tab_contents. [luettu 12.2.2018].
- Lindqvist, H. & Niemenlehto, M.-L. (2002). Työrauhaa etsimässä. Kokeneiden luokanopettajien käsityksiä työrauhasta ja sen häiriöistä. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10329/hilmalin.pdf?sequence=1>. [luettu 1.2.2018].
- Mayer R. C., Davis J.H., & Schoorman F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. Academy of Management Review 20 (3), 709-734. Saatavilla: https://www.jstor.org/stable/258792?seq=1#page_scan_tab_contents. [luettu 10.2.2018].
- McAllister, D. J. (1995). Affect- and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. Academy of Management Journal 38(1), 24-59. Saatavilla: https://www.jstor.org/stable/256727?seq=1#page_scan_tab_contents. [luettu 11.2.2018].
- Misztal, B. (1996). Trust in Modern Societies. Padstow: Polity Press.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus - yhdessä vai vastakkain? International Journal of Whole Schooling 8 (1), 1-19. Saatavilla: <http://docplayer.fi/6432392-International-journal-of-whole-schooling-vol-8-1-2012-pedagoginen-auktoiteetti-ja-pedagoginen-rakkaus-yhdessa-vai-vastakkain.html>. [luettu 20.1.2018].
- Niemelä, M. (2016). Oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarve ja opettajaoppilassuhde, opettajan minäpystyvyys ja opettajan tarjoama sosioemotionaalinen tuki - alakoulun 3.–6. –luokkien opettajien näkökulma. Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden laitos. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/51751/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201610314502.pdf?sequence=1>. [luettu 13.2.2018].
- Ojakangas, M. (2001). Pietas. Kasvatuksen mahdollisuus. Helsinki: Summa.

- Ojala, T. & Uutela, A. (1993). Rakentava vuorovaikutus. Helsinki: WSOY.
- Ollila, H. (2015). Kouluhyvinvointi, koulumenestys ja kouluviihtyvyys. Peruskoulun yläluokkalaisten kouluterveyskyselyn tarkastelua. Pro gradu –tutkielma. Lapin yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavilla: <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62066/Ollila.Henry.pdf?sequence=2>. [luettu 1.2.2018].
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. [luettu 5.2.2018].
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. (1992). Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.
- Pentikäinen, M. (2014). Luottamus. Keuruu: Otava.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2004). Classroom assessment scoring system [CLASS] manual: Pre-K. Baltimore: Brookes Publishing.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. (50-75). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Piironen-Malmi, U. & Strömberg, S. (2008). Välittämisen pedagogiikka. Helsinki: Tammi.
- Pirhonen, M.-L. (2000). Liikuntaa harrastavien oppilaiden kouluviihtyvyys. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Chydenius-Instituutti. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/10133>. [luettu 30.1.2018].
- Raatikainen, E. (2011). Luottamus koulussa. Tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto: Käyttäytymistieteiden laitos. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/24546/luottamu.pdf?sequence=1>. [luettu 27.1.2018].
- Seligman, A. (1997). The problem of Trust. Princeton: Princeton University Press.
- Sipola, T. (2017). Vuorovaikutustaidot puskevat koulumaailmaan – uusi opetussuunnitelma haastaa somen älämölökeskustelun. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-9451279>. [luettu 10.1.2018].
- Sivan, A. & Chan, D. W. K. (2013). Teacher interpersonal behaviour and secondary students' cognitive, affective and moral outcomes in Hong Kong. Learning Environments Research 16(1), 20-35.
- Sztompka, P. (1999). Trust. A sociological theory. Cambridge: Cambridge University Press.

- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2013). Sosiaalinen pääoma. Saatavilla: <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/sosiaalinen-paaoma>. [luettu 12.1.2018].
- Toivonen, Eero. (2009). Sosiaalinen tuki: Vertaileva tutkimus suomalaisten ja yhdysvaltalaisien nuorten saaman sosiaalisen tuen määrästä ja merkityksestä. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta, opettajankoulutuslaitos Hämeenlinna. Saatavilla <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/80796/gradu03704.pdf;sequence=1>. [luettu 3.2.2018].
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (1998). Trust in Schools: a Conceptual and Empirical Analysis. *Journal of Educational Administration* 36 (4), 334-352.
- Uusikylä, K. (2006). Hyvä paha opettaja. Jyväskylä: Minerva Kustannus.