



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

KARI, JOHANNA & VIRKKALA, JAANA

LUOTTAMUS
KERTOMANA

OPETTAJA-OPPILASSUHTEESSA

LUOKANOPETTAJIEN

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus

[Click here to enter text.](#)



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Kari Johanna & Virkkala Jaana	
Työn nimi/Title of thesis Luottamus opettaja-oppilassuhteessa luokanopettajien kertomana			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year 2016	Sivumäärä/No. of pages 70+3
Tiivistelmä/Abstract <p>Tutkielmassamme tutkimme luokanopettajien kertomuksia luottamussuhteistaan oppilaisiin. Tavoitteenamme oli ymmärtää, miten opettajat toimivat luottamussuhteiden rakentumisen ja ylläpitämisen eteen. Halusimme myös tietää, missä määrin epäluottamusta esiintyy opettajan ja oppilaan välisissä suhteissa ja mihin asioihin epäluottamus kytkeytyy. Opettajan ja oppilaan välistä luottamusta on tutkittu Suomessa melko vähän ja tutkimus on keskittynyt pääasiassa oppilaan näkökulmaan. Halusimme ymmärtää, miten opettajat näkevät luottamuksen omasta näkökulmastaan ja miten he kokevat voivansa vaikuttaa luottamussuhteisiin.</p> <p>Tutkimuksen teoriaosuudessa tarkastelemme luottamuksen monia puolia luottamuksen olemuksesta epäluottamukseen. Tarkastelemme tarkemmin teorioita luottamuksen rakentumisesta ja luottamuksen eri osa-alueista. Käsittelemme myös opettajan ja oppilaan välistä suhdetta ja erityisesti opettajan roolia kohtaavana ja välittävänä aikuisena.</p> <p>Käytimme narratiivisen tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua. Haastatelimme kahta työelämässä jo useamman vuoden toiminutta luokanopettajaa. Haastattelun teemat käsittelivät luottamusta yleisesti, luottamuksen rakentamiseen ja ylläpitämiseen liittyviä aiheita, sekä luottamuksen haasteita. Analysoimme haastattelut aineistolähtöisesti. Käytimme teemoittelun apuna aluksi tutkimuskysymyksiämme, joiden avulla aineiston teemoiksi nousivat lopulta opettajan teot luottamussuhteiden hyväksi, luottamussuhteen ylläpitäminen vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa, sekä epäluottamuksen ilmeneminen.</p> <p>Tutkielmamme tulosten mukaan opettajat rakentavat luottamussuhteiden perustan olemalla oppilaita kohtaan välittävä aikuinen. Luottamussuhteet rakentuvat ja kehittyvät kuitenkin vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa, jossa luottamus myös ilmentyy. Epäluottamuksen ilmeneminen ja siitä puhuminen näyttäytyivät tässä tutkimuksessa haastavina. Opettaja-oppilassuhteen ainutlaatuisuus kaipaava opettajan pysähtymistä jokaisen oppilaan äärelle. Luottamus opettajan ja oppilaan välille syntyy välittävässä kohtaamisessa.</p>			
Asiasanat/Keywords luottamus, vuorovaikutus, opettaja-oppilassuhde, välittäminen,			

Sisällys

1 Johdanto	3
2 Teoreettinen viitekehys	7
2.1 <i>Luottamuksen määrittelyä</i>	8
2.1.1 Luottamuksen rakentumisen vaiheita	10
2.1.2 Riski luottamuksessa	12
2.1.3 Luottamus opettaja-oppilassuhteessa	14
2.2 <i>Kohtaava vuorovaikutus</i>	15
2.2.1 Opettaja vuorovaikutussuhteen osapuolena	17
2.2.2 Vuorovaikutussuhteen jännitteisyys ja asymmetrisyys	20
2.2.3 Välittäminen ja kuuntelu oppilaan kohtaamisessa	21
3 Tutkimuksen toteutus	24
3.1 <i>Narratiivinen lähestymistapa tutkimukseen</i>	24
3.2 <i>Aineiston keruu</i>	26
3.2.1 Tutkimukseen osallistujat	26
3.2.2 Haastattelu	27
3.3 <i>Analyysi</i>	29
3.4 <i>Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus</i>	31
4 Tutkimuksen tulokset	36
4.1 <i>Välittävä opettaja rakentaa luottamussuhteen perustan teoilla</i>	37
4.1.1 Kiinnostuminen henkilökohtaisista asioista, välittää oppilaasta aidosti ja antaa aikaa	38
4.1.2 Asemoituminen aikuisen asemaan	40
4.1.3 Toiminnan läpinäkyvyys, avoimet käytänteet ja ristiriitojen johdonmukainen selvittäminen	42
4.1.4 Tasavertaisuus	44
4.1.5 Opettaja tulkitsee oppilaan tarpeita	45
4.2 <i>Opettaja ylläpitää luottamussuhdetta vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa</i>	46
4.2.1 Avoin keskusteluilmapiiri	47
4.2.2 Turvallisuus ja oikeudenmukaisuus	48
4.2.3 Läheisyys ja henkilökohtaisten asioiden jakaminen	49
4.3 <i>Epäluottamuksen ilmeneminen opettajan ja oppilaan välisessä luottamussuhteessa</i>	51
4.3.1 Suhteen ulkopuoliset tekijät	51
4.3.2 Opettajan tiedostamaton epätasa-arvoinen kohtelu	53

4.3.3 Kollektiiviset kokemukset	54
5 Yhteenveto ja päätelmät	57
Lähteet	64

1 Johdanto

Perusopetus perustuu käsitykseen lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä. Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että koulu yhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Yhtä tärkeää on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia. (Opetushallitus 2014, 15)

Suomalainen koulu on menestynyt kansainvälisissä koulusaavutusvertailuissa aina hyvin, mutta kouluviihtyvyydessä ja oppilaiden sosiaalisissa taidoissa tulokset eivät ole olleet yhtä hyviä (Launonen & Pulkkinen 2004, 5). Opettajalla on suuri rooli oppilaiden kouluviihtyvyydessä. Opettaja pystyy omalla toiminnallaan edistämään kouluviihtyvyyttä, sekä auttamaan oppilaita itse edistämään sitä. Kouluviihtyvyys pitää sisällään kysymykset sitä, onko koulussa hyvä ja turvallinen olla ja antaako koulu riittävän paljon tilaa ja huomiota jokaisen oppilaan yksilöllisille tarpeille? YK:n lapsen oikeuksien komitea on kiinnittänyt huomiota lasten heikkoon kouluviihtyvyyteen Suomessa ja he ovat suositelleet, että meillä otettaisiin lähempään tarkasteluun kouluviihtyvyys, sen syyt, sekä lasten oikeudet saada mielipiteensä kuuluviin. (Harinen & Halme 2012, 6-7.)

Meidän opettaja-ideologiaamme kuuluu, että haluaisimme luoda koulusta ja luokasta oppilaillemme sellaisen paikan, johon he tulevat mielellään ja viihtyvät siellä. Haluaisimme, että jokainen oppilas pystyisi olemaan oma itsensä ja kokemaan olonsa turvalliseksi ja hyväksytyksi myös luokan sosiaalisissa suhteissa. Opettajina olemme avainasemassa luokan ilmapiirin luomisessa ja esimerkin näyttäjänä lapsille ottamalla jokaisen oppilaan vastaan yksilöllisenä ja erityisenä persoonana. Oletamme, että nämä tuntemukset edistäisivät kokonaisvaltaisen kasvun lisäksi myös oppilaiden koulumenestystä ja kouluviihtyvyyttä.

Oppilaiden ja opettajien väliset suhteet ovat kouluviihtyvyyden kannalta avainasemassa. Suomalaisessa koulussa nämä suhteet ovat kuitenkin valitettavan etäiset. Kouluterveyskyselyissä 2000- ja 2010- luvuilla vain noin kolmasosa oppilaista on sitä mieltä, että opettaja on kiinnostunut siitä, mitä hänelle, oppilaalle kuuluu. Myös Pisa-tutkimuksessa kysymys opettajan mielenkiinnosta oppilaan asioita kohtaan on saatu samanlaisia tuloksia. Samaisessa tutkimuksessa oppilaat arvioivat opettajat kuitenkin avuliaksi ja reiluiksi, sekä kertovat tulevansa heidän kanssaan hyvin toimeen. Oppilaiden ja opettajan emotionaaliseen välimatkaan on haettu selitystä perinteisestä opettaja-auktoriteetin sisältävästä koulunkäyntikulttuuristamme. Kansainvälisten tutkimusten mukaan opettajan auktoriteettiaseman mureneminen ei kuitenkaan lisännyt kouluviihtyvyyttä, vaan päinvastoin. (Harinen & Halme 2012, 60-61.) Kasvattajana ja luokan toiminnan ohjaajana opettaja on tässä suhteessa avainasemassa.

Siekkinen (2015) kirjoittaa Itä-Suomen yliopiston uutisarkistossa, että opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on suurempi vaikutus oppimistuloksiin, kuin esimerkiksi luokkakooilla tai oppimateriaaleilla. Opettajan lämminhenkisyyden on huomattu suojaavan oppilaan minäkuva, sekä ehkäisevän oppilaiden syrjityksi tulemistä. (Siekkinen 2015.)

Näitä asioita pohtiessamme, ja kirjallisuutta lukiessamme mielestämme merkittävämmäksi tekijäksi nousi opettaja-oppilassuhde. Käsityksemme opettaja-oppilassuhteen merkityksellisyydestä oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta voimistui. (Murray & Greenberg 2006; Murray & Pianta; 2007; Raatikainen 2010.) Opettaja-oppilassuhteen peruspilariksi puolestaan määrittelimme luottamuksen, jonka näemme hyvin perustavanlaatuisena kaikkien koulun toimijoiden hyvinvoinnin kannalta ja erittäin olennaisena osana yleistä kouluviihtyvyyttä. Tulevia työuriamme ajatellen halusimme näin ollen ymmärtää luottamussuhteiden moninaisuutta ja vaikutuksia opettajien ja oppilaiden välisissä suhteissa.

Kiinnostuimme siitä, miten luottamussuhteet oppilaisiin rakentuvat ja mitä haasteita niissä voi ilmetä. Aiheesta tehdyt suomalaiset tutkimukset Raatikainen (2010) ja Raitio (2012), Poutiainen (2009) tuovat esille oppilaiden näkökulmia siitä, millainen on luotettava opettaja ja miten luottamus rakentuu oppilaiden näkökulmasta. Myös

Laine (2008) on tutkinut luottamusta työelämän näkökulmasta esimies-alainen –suhteessa. Karppinen (2014) puolestaan keskittyi tutkimuksessaan luottamuksen rakentumisen alkuvaiheisiin, ja sen pohjalta tarkensimme tutkimuskohdettamme luottamussuhteen ylläpitoon. Valitsimme omaan tutkimukseemme opettajan näkökulman, koska halusimme kartoittaa opettajien näkemyksiä toimivista luottamussuhteista sekä tuoda esille niitä konkreettisia välineitä, millä opettajat rakentavat ja ylläpitävät luottamussuhteita oppilaisiin. Lähtökohtamme oli siis omien pedagogisten taitojen kehittäminen, mutta halusimme tuottaa myös keinoja kaikille opettajille luottamussuhteiden kehittämiseen.

Tutkimuksessa haluamme selvittää, mitä välineitä opettajilla on luottamussuhteiden ylläpitoon. Tutkimuskysymyksemme ovat:

- Miten opettaja toimii edistääkseen luottamussuhteen syntymistä?
- Miten opettaja ylläpitää luottamussuhdetta?
- Mitkä asiat voivat horjuttaa luottamusta?

Kirjallisuus antaa runsaasti ohjeita ”hyvään opettajuuteen”, mutta haluamme haastattelututkimuksellamme vielä selvittää konkreettisesti yksittäisten opettajien näkemyksiä, siitä, miten he uskovat toimivansa parhaalla mahdollisella tavalla luottamussuhteen eteen. Haluamme myös tietää, missä tilanteissa opettajat ovat kokeneet epäluottamusta oppilaiden taholta. Tutkimuksen avulla pyrimme kehittämään omia pedagogisia taitojamme luottamussuhteen rakentamisessa ja ylläpitämisessä, mutta tavoitteena on myös tuottaa jo työelämässä oleville opettajille uusia näkökulmia ja välineitä, joita myös he voisivat hyödyntää opettaja-oppilassuhteissaan.

Toimiva opettaja-oppilassuhde sisältää ennen kaikkea aitoa kohtaamista ja oppilaasta välittämistä. (Piironen- Malmi & Strömberg 2008; Noddings 2005) Helposti lähestyttävä, aito oma itsensä oleva opettaja on paras lähtökohta luottamuksellisen suhteen syntymiselle. Uskomme, että myös rajojen asettamisen ja rakkauden osoittamisen kyky sekä huumori ovat opettajan tärkeitä ominaisuuksia rakennettaessa ja ylläpidettäessä luottamussuhteita. Luottamus on ihmissuhteita kannatteleva voima, jonka merkityksellisyyttä ei välttämättä tule tavallisissa arjen

toiminnoissa mietittyä. Sen perustavanlaatuisuus ja ehdoton olemassaolo on meille läheisissä ihmissuhteissa niin itsestäänselvyys, että mietimme sitä usein vasta kun sen lujuus joutuu koetukselle.

Tutkimuksemme voi herätellä opettajia ja opettajiksi opiskelevia pohtimaan luottamusta, sen rakentumista ja ylläpitämistä tietoisella tasolla. Tutkimuksemme tulosten perusteella luottamus rakentuu hyvin tiedostamatta, vaikka aiempien tutkimuksen mukaan siihen olisi hyvä kiinnittää huomiota tietoisesti. (Brown & Skinner, 2007) Tutkimuksemme saa myös mahdollisesti pohtimaan epäluottamuksen olemassaoloa ja sen hyväksymistä osana kaikkia luottamussuhteita.

2 Teorettinen viitekehys

Luottamusta on tutkittu monien eri tieteenalojen piirissä ja eri näkökulmista käsin. Päädyimme rajaamaan teoreettisessa viitekehyksessä käyttämämme lähteet luottamuksen käsitteenmäärittelyyn sekä luottamussuhteen rakentumisen näkökulmiin. Lisäksi pyrimme perehtymään erityisesti koulukontekstissa tehtyihin luottamusta käsitteleviin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. Luottamuksen rakentumiseen liittyvissä teorioissa (Brown & Skinner 2007; Reina & Reina 2016) nousi esiin vuorovaikutuksen suuri rooli. Tämän perusteella määrittelimme tutkimuksemme kannalta keskeiset käsitteet: *luottamus* ja *vuorovaikutus*.

Tutkimuksemme yhdeksi keskeisimmäksi lähteeksi nousi Eija Raatikaisen (2011) väitöskirja, jossa hän on tutkinut 9-luokkalaisten luottamus- ja epäluottamuskokemuksia sekä niiden merkityksiä oppilaille itselleen. Kyseisessä tutkimuksessa luottamuksen rakentumisessa koulukontekstissa korostui vuorovaikutuksen, yhteistyön ja ihmisen tuntemisen merkitys. Yhdysvalloissa tehty tutkimus (Goddard, Tschannen-Moran & Hoy 2001) puolestaan toi esiin mielenkiintoisen tuloksen. Siinä opettajan luottamus oppilasta kohtaan oli heijastunut positiivisesti oppilaan koulumenestykseen sekä kouluviihtyvyyteen. Organisaatioiden ja työyhteisöjen parissa on myös tehty tutkimusta luottamuksesta. Muun muassa Laine (2008) on tarkastellut väitöskirjassaan luottamusta esimies-alainen -suhteessa. Vaikka tutkimus ei sijoitukaan koulukontekstiin, saimme siitä monipuolista näkemystä luottamussuhteesta eri asemassa olevien ihmisten välillä. Luottamus-aiheesta on tehty myös opinnäytetöitä. Raitio (2012) käsittelee opinnäytetyössään luottamuksen rakentumiseen liittyviä elementtejä nuorten työpajalla. Karppinen (2014) on tutkinut Pro Gradu -työssään luottamuksen rakentumisen alkuvaiheita koululuokassa. Poutiaisen (2009) Pro Gradu -työ käsittelee oppilaan ja opettajan välistä luottamusta oppilaan näkökulmasta, millainen opettaja on luotettava ja millaista luottamusta oppilaat tuntevat opettajaa kohtaan. Nämä opinnäytetyöt auttoivat suuntaamaan ja tarkentamaan omaa tutkimustamme nimenomaan opettajan näkökulmaan luottamussuhteen osapuolena.

Opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta sekä suhteen rakentumiseen liittyvistä lähteistä keskeisimmiksi tutkimuksemme kannalta nousivat Newberryn

(2010) suhteiden rakentumisen neljä yleistettävää vaihetta sekä Minseongin ja Schallertin (2011) määrittelemät suhteen rakentumiseen vaikuttavat tekijät, joista yhtenä mainittiin luottamus. Alustamme tutkimustamme myös Louhelan (2012) kuulluksi tulemisen pedagogiikan avulla.

2.1 Luottamuksen määrittelyä

Luottamus-sanalla on monia ulottuvuuksia. Sen historia ulottuu 1700-luvulle ja siihen liittyy kiinteästi järjestäytyneen kansalaisyhteiskunnan synty. Luottamuksen käsite on tieteellisessä tutkimuksessa kytkeytynyt niihin sosiologisiin teorioihin, joissa on analysoitu yhteiskunnan koossapysymisen ja toimivuuden edellytyksiä. (Ilmonen & Jokinen 2002, 10, 37-42.) Luottamus on myös hyvin arkipäiväinen käsite ja ilmiö ja se ymmärretään helpommin intuitiivisesti kuin teoreettisesti kulttuurista riippumatta. Useille arkipäiväisille ilmiöille on tyypillistä, että niiden tieteellinen käsitteellistäminen ja teoretisointi on haastavaa. (Raatikainen 2011, 35.) Tieteellisessä tutkimuksessa luottamuksen määrittelyn onkin todettu olevan vaikeaa (Kramer 1999, 571; Laine 2008, 7). Vaikka tutkijat ovat nähneet paljon vaivaa määritelläkseen luottamuksen, on tarkka ja yleisesti hyväksytty määrittely jäänyt saavuttamatta. Tästä seurauksena luottamuksen termiä käytetään useissa erilaisissa, eikä edes kovin yhteensopivissa, eri tieteenalan tutkimuksissa. (Kramer 1999, 571.) Ilmonen ja Jokinen (2002) toteavat suurimmaksi vaikeudeksi luottamuksen määrittelyssä sen monimuotoisuuden. Jotta luottamuksen käsitettä voidaan täsmentää, tulee luottamuksen muotoja ja niiden keskinäisiä suhteita tarkentaa. (Ilmonen & Jokinen 2002, 86.)

Yhteiskuntatieteiden ja sosiologian tutkimustiedon mukaan useat yhteiskunnan palvelut perustuvat ihmisten välisiin luottamussuhteisiin. Tästä on esimerkkinä suomalainen koulutusjärjestelmä. Kun luottamuskulttuuri vallitsee yhteiskunnassa, instituutiot ja niiden edustajat pyrkivät kohtelevaan kaikkia yhteiskunnan jäseniä samanarvoisina ja oikeudenmukaisesti. Tällainen yhteiskunnallinen toiminta luo ilmapiiirin, jossa ihmisten on helpompi luottaa instituutioihin sekä toisiinsa. (Kankainen 2007, 47).

Suomen kielessä ei ole erilaisia luottamuksen muotoja tai tyyppisiä kuvaavia sanoja, kuten esimerkiksi englannin kielessä (*trust, reliance, confidence, faith*), mikä tekee omalta osaltaan luottamuksesta kirjoittamisen haasteelliseksi (Kankainen, Jyväskylän yliopisto, Kansalaisyhteiskunnan tutkimusportaali). Sekä Giddens (1990) että Misztal (1996) jakavat luottamuksen kahteen osa-alueeseen, henkilökohtaiseen, eli ihmisten väliseen luottamukseen ja abstraktiin, eli institutionaaliseen luottamukseen (Giddens 1990, 79-80, 83; Misztal 1996, 72; Seligman 1997, 17.) Luhmann (1988) tekee samanlaisen kahtiajaon, mutta määrittelee niille myös omat termit. Hänen mukaansa luottamus (*trust*) on ihmisten välistä ja luottavaisuus (*confidence*) instituutioihin ja abstrakteihin systeemeihin kohdistuvaa. (Luhmann 1988, 97.) Kankaisen mukaan niitä on silti vaikea ymmärtää toisistaan erillisinä. Voidaan sanoa, että luottavaisuus on luottamusta, joka on jo vakiinnutettu tai rakennettu. (Kankainen, Jyväskylän yliopisto, Kansalaisyhteiskunnan tutkimusportaali.) Koska tutkimuksemme koskee pedagogista suhdetta, on olennaista keskittyä henkilökohtaisen luottamuksen ja nimenomaan ihmisten välisen luottamuksen tarkasteluun. Lisäksi tutkimuksessamme on perusteltua puhua nimenomaan luottamuksessa eikä luottavaisuudesta, koska oletamme luottamuksen olevan opettaja-oppilassuhteessa jatkuvasti kehittyvä prosessi.

Arkikielessä luottamus esiintyy monenlaisissa yhteyksissä ja sisältää monenlaisia vivahteita. Esimerkiksi lause ”*minä luotan sinuun*” kuulostaa varsin tyhjentävältä. Tulee tunne, että lauseen esittäjällä ei ole minkäänlaista epäilystä henkilöä kohtaan, jolle lause on esitetty. Usein tällainen tilanne on ihmissuhteessa, jossa osapuolet ovat tunteet toisensa jo pitempään. Ihmiset luottavat toisiinsa, koska tuntevat toistensa arvomaailman ja löytävät tarpeeksi yhteneväisyyksiä niistä (Ilmonen & Jokinen 2002, 13). Pätevyyttä käytetään myös yhtenä luottamuksen määritelmänä. Esimerkiksi luotettava henkilö voidaan määritellä ihmiseksi, jolla on hyvät aikeet ja kohtuullinen pätevyys. (Laine 2008, 18.) Henkilö, jolle voidaan sanoa, että ”*minä luotan sinuun*”, edustaa vakautta ja harkintakykyä. Luottamuksen kohde saa harteillensa tuon lauseen myötä myös paineita. Hänen oletetaan toimivan ennalta tunnetulla, yhteiskunnan hyväksymien sääntöjen mukaisella tavalla. Hän on siis luottamuksen arvoinen. (Kankainen 2007, 41.)

Sosiaalinen läheisyys vaikuttaa merkittävästi luottamukseen. Ihminen luottaa ensisijaisesti perheenjäseniin, ystäviin ja työtovereihin. Tuttuus sekä pitkään jatkunut ja

jatkuva henkilökohtainen vuorovaikutussuhde selittää merkittävän osan läheisiin ihmisiin kohdistetusta luottamuksesta. Toisen tunteminen ja yhteiset kokemukset tekevät toisen toiminnasta ennustettavampaa. Luottamus jonkin asian suhteen vaihtelee ajan ja paikan mukaan. Siihen liittyy usein tiedollista ajattelua ja tulevaisuuden ennakoimista. Myös tunteet vaikuttavat vahvasti luottamuksen suuntautumiseen ja vahvuuteen. Luottamusta voidaan osoittaa ja tuntea hyvin erilaisia asioita ja ihmisiä kohtaan. (Kankainen 2007, 36; 43; 48.) Ihmisellä on olemassa tarve luottaa. Kun luottamus vallitsee ihmissuhteessa, osapuolet uskovat toistensa kykyihin, hyvään tarkoitukseen sekä sitoutumiseen. Yhteistyö on tällöin sujuvaa ja inspiroivaa. (Reina & Reina 2015, 2-3.)

2.1.1 Luottamuksen rakentumisen vaiheita

Kaikki ihmistenväliset luottamussuhteet pohjaavat yksilön siihenastiseen elämäkokemukseen. Giddens (1990) perustaa luottamuksen ontologiseen turvallisuudentunteeseen ja itseluottamukseen. Hänen mukaansa perusluottamus kehittyy lapsuudessa ja mahdollistaa näin emotionaalisten suhteiden muodostamisen myöhemmin aikuisuudessa. Turvallinen lapsuus ja kiintymyssuhde vanhempiin toimii perustana kehittyvälle itseluottamukselle sekä toisiin luottamiselle. Nämä positiiviset luottamuskokemukset puolestaan vahvistavat turvallisuudentunnetta. (Giddens 1990, 92-100.) Tämän perusteella voitaisiin ajatella, että luottamuksellisen suhteen rakentuminen on yksilöllinen ja erilainen prosessi jokaisen oppilaan kohdalla, koska heillä voi olla hyvinkin erilaiset perhetaustat kouluun tullessaan.

Reina & Reina (2006) ovat kuvanneet luottamuksen rakentumista sekä millaisia toimintoja siihen liittyy. Brown & Skinner (2007) ovat laatineet viisivaiheisen ohjeistuksen opettajille luottamuksen rakentamisen avuksi. Tutkimuksemme kannalta on tärkeää avata näitä luottamusteorioita, koska oletamme, että tutkimuksen kohteemme ovat läpikäyneet luottamussuhteen rakentumisen alkuvaiheet.

Reina & Reina (2015) esittelevät kolme vaihetta luottamuksen rakentumisessa. Ensimmäinen vaihe on yksilön omien luottamustaitojen kehittäminen. Se tarkoittaa, että ihminen opettelee luottamaan itseensä ja omiin kykyihinsä. Se on lähtökohta sille,

että kykenee luottamaan muihin ihmisiin. Toinen vaihe on yhteistyön vaihe. Siinä opetellaan luottamussuhdetta toisen ihmisen kanssa. Tähän vaiheeseen kuuluu yhteisen työskentelyn lisäksi avoimuus. Molempien osapuolten tulisi olla rehellisiä toisilleen, myöntää mahdolliset virheensä, osata antaa ja vastaanottaa rakentavaa palautetta sekä ylläpitää luottamusta. Kolmannessa vaiheessa luottamus kohdistuu nimenomaan muihin ihmisiin. On tärkeää, että ihminen osaa luottaa muiden ihmisten taitoihin ja kykyihin. Lisäksi on osattava luottaa toisten tekemiin päätöksiin ja kunnioittaa niitä. Tähän vaiheeseen kuuluu myös positiivinen kannustaminen ja taito auttaa toista ihmistä huomaamaan omat kykynsä ja taitonsa. (Reina & Reina 2015, 19-92.)

Brown & Skinner (2007) ovat kehittäneet viisivaiheisen ohjenuoran opettajille luottamuksen rakentamista varten. Malli on kehitetty erityisoppilaita varten, mutta on hyvin yleistettävissä kaikkiin opettaja-oppilassuhteisiin. Brownin & Skinnerin mukaan luottamuksen rakentaminen tulee olla tietoista toimintaa opettajalta. Koko mallin tarkoitus on luoda luottamuksellinen oppimisympäristö, jossa oppilaat voivat olla omana itsenään ja pystyvät myös itse ottamaan vastuuta oppimisestaan. Uudet vaiheet rakentuvat aina edellisen vaiheen päälle, joten on tärkeää rakentaa jokainen vaihe huolella. (Brown & Skinner 2007, 1.)

Ensimmäinen vaihe on kuunteleminen. Empaattinen kuuntelu eli aktiivinen kuuntelu mahdollistaa oppilaan huomioonottamisen yksilönä ja auttaa vastaamaan suoraan kyseisen oppilaan tarpeisiin. Se kehittää yhteisymmärrystä sekä luottamusta. Empaattinen kuuntelu vaatii opettajalta taitoa määrittää ja tunnistaa niitä ääneen lausumattomia tunteita, joita oppilailla voi olla ja joita he eivät itsekään välttämättä tunnista tai ovat haluttomia myöntämään. (Brown & Skinner 2007, 2.)

Toinen vaihe on vahvistamisen vaihe. Oppilaan tunteita tulee kunnioittaa ja vahvistaa. Oppilaan tunteiden vahvistaminen ei kuitenkaan tarkoita sopimattoman käytöksen hyväksymistä, vaan ennemminkin apua tunteiden neutraloimiseen ja normalisoimiseen. Lisäksi oppilaiden on tärkeä tuntee, että heidän ideoitaan ja vastauksiaan ei arvostella vaan arvostetaan. Opettajan tulee pystyä toimimaan jokaisen oppilaan kanssa johdonmukaisesti. (Brown & Skinner 2007, 3.) Tämä edellyttää opettajalta

aitoa välittämistä ja kuuntelemista, eli ensimmäisen vaiheen on onnistuttava, jotta toinen vaihe voi toteutua.

Kolmannessa vaiheessa, dialogisessa ongelmanratkaisussa, opettajaa kehoitetaan luomaan keskusteluja oppilaiden törmätessä ongelmiin. Näin oppilaita tulisi auttaa itse huomaamaan ja ratkaisemaan ongelmia. Kysymyksillä opettaja auttaa avaamaan toimivan keskusteluyhteyden opettajan ja oppilaan välillä, sillä oppilas ei välttämättä itse osaa suoraan sanoa, että häntä painaa jokin asia. Näin toimiessaan opettaja auttaa oppilaita oppimaan ja olemaan aktiivisia osallistujia oppimisprosesseissaan. (Brown & Skinner 2007, 3.)

Positiivisen huomion ja aidon välittämisen osoittaminen on paras tapa luoda luottamusta tukevaa ilmapiiriä. Neljäs vaihe onkin positiivisen palautteen vaihe. Luottamus, joka edistää oppimista, edellyttää rehellisyyttä. Ihmiset luottavat ihmisiin, jotka ovat rehellisiä. Luottamuksellisen suhteen syntyminen edellyttää opettajalta kiinnostusta oppilaiden henkilökohtaista elämää kohtaan ja myös toisinpäin. Opettajan tulee olla pitkäjänteinen ja kärsivällinen rakentaessaan luottamusta, myös ristiriitatilanteissa. (Brown & Skinner 2007, 4.)

Kun kaikki edelliset vaiheet ovat onnistuneet ja luottamuksellinen suhde on syntynyt, viimeinen vaihe kulminoituu toivoon. Viimeisen vaiheen tarkoituksena on auttaa oppilasta itse ylläpitämään kommunikaatio- ja opiskelutaitoja, sekä näkemään itsensä aktiivisena toimijana omissa oppimisprosesseissaan. (Brown & Skinner 2007, 4.) Kaikissa vaiheissa korostuu opettajan herkkyys tunteiden vastaanottamiselle sekä aito välittäminen.

2.1.2 Riski luottamuksessa

Kohdatessamme tuntemattoman ihmisen, teemme tarvittaessa reflektiota siitä, kuinka todennäköisesti hän tulee käyttäytymään luottamukseenarvoisesti (Kankainen 2007, 42). Kankaisen mukaan Annette Baier (1986, 1994) on huomauttanut, että luottamukseen liittyy olennaisesti haavoittuvuus. Luottamus syntyy hitaasti eri vaiheiden kautta, mutta epäluottamus voi syntyä hetkessä. Kun toimimme luottamuksen mu-

kaan, luotamme jonkin asian toisen haltuun. Tämä toiminta sisältää petetyksi tulemisen riskin. Riskin suuruus riippuu siitä, mitä tai millaista asiaa olemme luottamassa toiselle. Mitä arvokkaampi kyseinen asia on, sitä suuremman riskin otamme ja sitä haavoittuvaisempia olemme. (Kankainen 2007, 46.)

Laine (2008) määrittelee luottamuksen luonteen kolmesta näkökulmasta: hyvántahtoisuus, riski ja pätevyys. Hyvántahtoisuus luottamuksessa tarkoittaa, että uskomme, että luottamuksen kohteemme ei petä luottamustamme. Luottaminen tästä näkökulmasta tarkoittaa uskoa luottamuksen kohteen toimintaa kohtaan. Luottamussuhteeseen kuulu aina pieni riski, johtuen siitä, että emme pysty täydellisesti kontrolloimaan luottamuksemme kohteen käyttäytymistä. Eikä meillä ole täydellistä tietoa toisen ihmisen motiiveista tai hänen sosiaalisesta todellisuudesta. (Laine 2008, 18.)

Luottamukseen kuuluu riskin lisäksi epäily. Lewisin ja Weigertin (1985) sosiologisen määrittelyn avulla voidaan erottaa luottamus erilaisista psykologisista prosesseista, kuten esimerkiksi uskominen tai ennustaminen. Luottamuksella on kognitiivinen, emotionaalinen ja behavioraalinen ulottuvuus, jotka sulautuvat yhtenäiseksi sosiaalisiksi kokemukseksi. Kognitiivinen luottamus perustuu tiedolliseen ajatteluun. Päätelemme siis itse mihin haluamme luottaa saatavilla olevien tietojen perusteella. Tuttuus on esiaste luottamukselle. Täydellinen luottamus kognitiivisella tasolla on saavutettu, kun sosiaaliset vaikuttajat eivät enää tarvitse tai halua tietoa tai järkisyitä luottaakseen luottamuksen kohteeseen. (Lewis & Weigert 1985, 970.)

Kognitiivinen luottamus täydentyy emotionaalisella luottamuksella. Tämä luottamuksen affektiivinen osa koostuu luottamussuhteen kaikkien osapuolten keskinäisestä tunnesiteestä. Luottamus luo sosiaalisen suhteen, jolle on ominaista voimakkaatkin tunteet ja tuntemukset. Emotionaalisuus on läsnä kaikessa luottamuksessa, mutta on voimakkaimmillaan läheisissä ihmisten välisissä suhteissa. Luottamuksen behavioraalisuus perustuu sosiaaliseen kanssakäymiseen. Siinä ihminen sitoutuu riskialttiiseen toimintatapaan, luottaen että muutkin toimintaan osallistuvat henkilöt toimivat asiantuntevasti ja velvollisuudentuntoisesti. Emotionaalisen alueen vahvistuessa luottamussuhteessa kasvaa myös mahdollisen luottamuksen rikkoutumisen aiheuttama haavoittuvuus. (Lewis & Weigert 1985, 970-971.)

Luottamuksessa yhdistyvät kognitiivinen ja emotionaalinen ja behavioraalinen ulottuvuus ja niiden suhteellinen määrä luottamuksen syntyyn vaihtelee luottamuksen kohteen ja tason mukaan. Kun luottamus pohjautuu enemmän yksilön tunteisiin ja kiintymykseen, voidaan puhua affektiivisestä luottamuksesta. Tämä luottamuksen emotionaalinen puoli korostuu erityisesti läheisissä ihmissuhteissa. Kognitiivinen luottamus syntyy pääasiassa yksilön oman rationaalisen ajattelun tuloksena ja on tyypillisempää etäisemmissä luottamussuhteissa, kuten luottamuksessa instituutioihin. (Lewis & Weigert 1985, 972; Poutiainen 2009, 17.)

Luottamuksen eri ulottuvuuksien myötä hyväksymme siis riskin luottamuksessa. Se on myös intuitiivinen asia, emmekä arkielämän ihmissuhteissa kokoajan tietoisesti mieti riskin roolia luottamuksessa. Luottamus on siis myös uskomista. Vaikka emme voi itse koko ajan kontrolloida muiden ihmisten toimintaa, uskomme heidän toimivan tietyllä, meille sopivalla tavalla. Luottamus siis perustuu uskomuksiin, jotka olemme todenneet luotettaviksi historian perusteella, kun tietyt tapahtumat ovat toimineet pitkiä aikoja samalla tavalla. Järkemme sanoo meille näin tapahtuvan jatkossakin. Luottamus on siis samalla myös pysyvyyttä. Luotamme, että jokin asia on olemassa, vaikka emme voi sitä nähdä.

2.1.3 Luottamus opettaja-oppilassuhteessa

Luottamuksen olemassaolo on elintärkeä elementti kaikille kestäville sosiaalisille suhteille (Seligman 1997, s. 13). Luottamus on toisaalta myös hyvin ongelmallinen, mutta toistuva piirre sosiaalisissa suhteissa. Esimerkiksi se on nähty olennaiseksi pysyvissä suhteissa, elintärkeäksi yhteistyön ylläpidossa ja perustavanlaatuisiksi mihinkään vaihtoon ja tarpeelliseksi jopa kaikkein rutiininomaisimmissa jokapäiväisissä vuorovaikutustilanteissa. (Misztal 1996, s. 12.) Opettaja-oppilassuhteessa luottamus opettajaa kohtaan syntyy, jos opettaja pystyy toiminnallaan vastaamaan oppilaiden odotuksiin ja tarpeisiin. Oppilaan kasvava luottamus opettajaa kohtaan lisää puolestaan oppilaan turvallisuuden tunnetta. (Poutiainen 2009, 60.) Oppilaan luottamusta herättää sellainen opettaja, joka ehtii kouluarjessa pysähtyä kuuntelemaan ja ottamaan oppilaan oman näkökulman huomioon (Lundan 2003, 478-480).

Luottamus koulussa kuuluu olennaisena moneen osa-alueeseen. Se on osa opetusta, kasvatusta sekä vuorovaikutusta. Luottamus myös näkyy kouluarjessa moninaisesti. Oppilaan tunne oikeudenmukaisuuden toteutumisesta, jokapäiväiseen toimintaan liittyvien tapahtumien ennustettavuus sekä oppilaan positiiviset henkilökohtaiset tunteukset tai odotukset koulun jäseniä kohtaan, ovat kaikki osoituksia luottamuksen toteutumisesta. Koulun kaikki ihmissuhteet ja luottamus tukevat tai heikentävät toisiaan. Luottamuksen tunne lisää luottamusta ja hyvinvointia ihmissuhteissa, kun taas epäluottamus voi luoda negatiivisia tunteita muita ihmisiä kohtaan sekä huonoa ilmapiiriä. Huono ilmapiiri saa epäluottamuksen tunteen kasvamaan ja vaikeuttaa ihmissuhteiden toimivuutta. (Raatikainen 2010, 15-17)

Hyvän opettaja-oppilassuhteen ja toimivan vuorovaikutuksen edellytys on opettajan ja oppilaan välinen luottamus. Vuorovaikutus ja luottamus kulkevat käsikädessä. Toimiva vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä vaatii luottamusta osakseen, kun taas onnistunut vuorovaikutustilanne vahvistaa luottamusta opettajan ja oppilaan välillä. (Raatikainen 2010, 21.)

2.2 Kohtaava vuorovaikutus

Ihmisten välisellä vuorovaikutuksella tarkoitetaan tilannesidonnaista tulkintaprosessia, jonka aikana kerrotaan itselle tärkeiksi koettuja asioita muille. Vuorovaikutustilanteessa pyritään vaikuttamaan ja luomaan yhteys toiseen ihmiseen, sekä saamaan palautetta omasta toiminnasta. (Himberg & Jauhiainen 1998, 81.) Suhde itseen, muihin ja ympäröivään maailmaan rakentuu vuorovaikutuksessa. Vaikuttavina toisina osapuolina ovat perhe, vertaissuhteet ja sukupolvien väliset suhteet. (Bardy 2009, 18.)

Ihmisenä olemiseen liittyy oleellisena osana yhteys muihin ihmisiin. Ihmiseksi kasvetaan olemalla yhteydessä toisiin. (Janatuinen & Haapaniemi 2013, 264.) Janatuinen ja Haapaniemi (2013) viittaavat Värin väitöskirjaan Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Värri (2004) avaa väitöskirjassaan Martin Buberin dialogisuusfilosofiaa, jonka mukaan ihmisestä tulee persoona vain Minä – Sinä – suhteessa, eli yhteydessä toiseen ihmiseen. Värri puhuu laadullisesta kohtaamisesta.

Aidon ja välittömän vuorovaikutuksen syntyminen edellyttää Minä – Sinä – yhteyden luomista. Tällaisen yhteyden perustana on kanssaihminen hyväksyminen ja kunnioittaminen vuorovaikutuksessa. Välitön ja molemminpuolinen kohtaaminen mahdollistuu vain jos emme kategorisoi kanssaihmiä omien toiveidemme ja tarkoituksiemme mukaisiksi. Tutustumistilanteissa toisen ihmisen reviiirin tunnistaminen on tärkeää. Näiden mekanismien syntyminen vaatii harjoittelua, sillä ihminen oppii sosiaalisuutta olemalla sosiaalisissa tilanteissa mukana. Buberin mukaan ihmisellä on kutsumus tähän olemisen yhteyteen, joka Minä – Sinä – suhteessa ilmentyy. (Värri 2004, 66- 74.)

Gordonin ja Savolaisen Toimiva koulu -mallin mukaan oppilaan ja opettajan välille täytyy muodostua ainutlaatuinen vuorovaikutussuhde, jotta heidän välinen kommunikaatio voi kehittyä toimivaksi. Oppilaan ja opettajan väliseen toimivaan vuorovaikutussuhteeseen kuuluu avoimuus, rehellisyys, toisen huomioonottaminen ja vapaus tukea toinen toisiaan. Lisäksi siihen kuuluu erillisyyttä, joka sallii toistensa yksilöllisyyden, luovuuden ja kasvun, sekä tyytyväisyys, joka edellyttää sitä, ettei kumpikaan täytä tarpeitaan toisen kustannuksella. Tämän ainutlaatuisen suhteen luomiseksi opettajalta vaaditaan hyviä vuorovaikutustaitoja, jotka kehittyvät kokemuksen myötä. (Gordon & Savolainen 2006, 23, 47.) Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ei toimi, mikäli opettaja pyrkii hallitsemaan oppijaa tiedolla ja siten lokeroimaan osaamisen perusteella. Myöskin vuorovaikutus, jossa lasta ei nähdä kokonaisuutena, vaan hänessä tarkastellaan ainoastaan yhtä tiettyä osa-aluetta, ominaisuutta tai piirrettä, johtaa yleensä harhaan. Opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa merkityksellistä on aito kohtaaminen, jossa opettaja kykenee asettumaan lapsen asemaan ja kohtaamaan tämän kaikkine ominaisuuksineen ja piirteineen, vuorovaikutusta rakentavalla ja positiiviseen suuntaan vievällä tavalla. (Piironen- Malmi & Strömberg 2008, 133-134.)

Emotionaalisesti lämpimät suhteet, avoin vuorovaikutus, tuki ja kiintymys oppilaiden ja opettajan välillä luovat turvallisuuden tunteen, joka edistää lasten sosiaalisten, emotionaalisten ja oppimisen taitojen kehittymistä. Negatiivissävytteisellä yhteydellä oppilaan ja opettajan välillä on kuitenkin huomattu olevan enemmän vaikutusta lapsen kehitykselle, kuin positiivisesti rakentuneella suhteella. Suhteen laadulla on huomattu todella olevan merkitystä lapsen kehitykselle. (Murray & Greenberg 2006,

221, 228.) Murray ja Pianta (2007) ovat tutkineet tukea antavan opettaja-oppilassuhteen vaikutuksia murrosikäisten mielenterveydelle ja sosiaalis-emotionaaliseen kehitykselle. He havaitsivat, esimerkiksi, että luokassa soivituilla selkeillä säännöillä, rutiineilla ja turvallisuudella, opettajan osoittamalla aidolla kiinnostuksella ja sitä osoittavilla teoilla oppilasta ja hänen asioitaan kohtaan on positiivinen vaikutus oppilas-opettajasuhteiden laatuun. (Murray & Pianta 2007, 107-110.)

2.2.1 Opettaja vuorovaikutussuhteen osapuolena

Opettajan rooli luokan vuorovaikutusilmapiirin luomisessa on ratkaiseva, sillä hän määrittelee sen, millaisessa ympäristössä luokassa toimitaan. Luokan vuorovaikutusilmapiiristä voidaan päätellä, millaista ajattelua siellä arvostetaan. (Rausku-Puttonen 2006, 113.) Oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus edellyttää opettajalta erityistä herkkyyttä oppilaan tarpeille. (Määttä & Uusitalo, 2008, s. 126.) Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on kaksisuuntainen viestintäsuhde, jossa rakentuvat suhteen ulottuvuudet, sekä vuorovaikutuksen osapuolien identiteetit. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde nähdään viestintäprosessina, jossa jaetaan merkityksiä. Viestin sisältö toteutuu aina joidenkin ihmisten välisessä suhteessa, joka rakentuu viestintäprosessissa. (Gerlander & Koistiainen, 2005, 68, 71) Vuorovaikutus on keskeisessä asemassa opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa, sillä luokan kaikki ihmisten väliset suhteet ja niiden ylläpitäminen vaativat opettajalta aktiivista kuuntelemista, puheenvuoron antamista jokaiselle yksilölle, rohkaisemista mielipiteen ilmaisuun, yhteisistä säännöistä kiinnipitämistä ja yksilölliseen toimintaan ohjaamista (Raatikainen 2010, 20).

Spoofin (2007) mukaan oppilaalla on kymmenen tarvetta, joihin opettajan tulisi pystyä vastaamaan. Nämä tarpeet ovat tulla rakastetuksi, tulla ohjatuksi, saada olla haavoittuva, tarve saada ymmärtää, miellyttää muita, tarve saada toivoa, oppia tuntemaan totuus, olla huomattu, tarve olla turvassa ja tarve saada vaikuttaa. Opettajan tulisi vastata näihin yhteisöllisiin hyvein, joita ovat kasvamaan auttaminen, ystävällisyys, oikeudenmukaisuus, kärsivällisyys, toivo, rehellisyys, kunnioitus,

vastuullisuus, autonomia ja ehdoton rakkaus. (Spoof 2007, s. 21.) Uusitalon (2008) mukaan oppilaan hyvinvoinnin kannalta merkityksellisintä on taata mahdollisuus kiintymykseen, tunteiden jakamiseen, oppimiseen ja itsekontrolliin. Kiintymys on sitä tärkeämpää, mitä pienemmästä oppilaasta on kysymys. Oppilas tarvitsee erityisesti opettajan kiintymystä. Tunteiden jakaminen on hyvinvoinnin ja kehityksen kannalta oleellinen, mutta opettajan kannalta vaativa perustarve. Lapselle kehittyy kyky oman elämän hallintaan sen kokemuksen kautta, jossa aikuinen hallitsee hänen arkielämäänsä. (Uusitalo 2008, 126-127.)

Brekelmans, Wubbels ja Tartwijk (2005) ovat tutkineet opettaja-oppilassuhdetta opettajan työuran eri vaiheissa. Tutkimuksessa käy ilmi että yleisesti ottaen opettajan ihannekäsitys omasta vaikutusvallastaan ja läheisyydestä suhteessa oppilaisiin säilyy kohtalaisen samana läpi työuran. Tutkimus vahvistaa Hubermanin käsityksiä opettajan työuran vaiheista, joiden mukaan työuran alku ja loppu ovat kuitenkin erityisesti niitä vaiheita, joissa opettaja-oppilassuhteissa on usein nähtävissä samankaltaisia piirteitä. Työuran alun vaikeudet opettaja-oppilassuhteissa johtuvat tutkijoiden mukaan usein aloittavien opettajien nuoresta iästä, joka usein tarkoittaa myös sitä, että opettaja ei ole ehtinyt saamaan kokemusta rooleista, joissa täytyy olla "johtajan" asemassa. Heidän mukaansa nuoren opettajan persoonan kehitys on vielä myös siinä vaiheessa, että se riitelee jonkin verran työrooliin sisältyvien haasteiden kanssa. Nuori opettaja saattaa huomaamattaan antaa oppilaiden ottaa liikaa päätäntävaltaa siitä, miten luokassa toimitaan. Tällainen tilanne kuluttaa opettajalta paljon energiaa ja usein sen vuoksi tälle syntyy halu tehdä tilanteelle jotain. Opettajat kuitenkin yleensä kehittyvät ongelmatilanteiden ratkomisessa, sekä rutiinien luomisessa, jotka taas auttavat pitämään järjestystä ja työrauhaa yllä, oltuaan työelämässä noin 3-6 vuotta. Tutkimuksessa selvisi myös, että vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa aloittavat opettajat kokevat eniten haasteita silloin kun heidän pitäisi jollain tavoin vaikuttaa oppilaisiin. Empatian tunteminen ja yhteistyöhalukkuuden ilmaiseminen olivat sitä vastoin vähemmän ongelmallisia. (Brekelmans, Wubbels & Tartwijk, 2005, s. 67-69.)

Minseongin ja Schallertin (2011) tutkimuksessa kolmen oppilaan ja yhden opettajan välillä huomattiin, että suhteet rakentuvat opettajan ja jokaisen oppilaan välillä eri tavalla. Suhteen rakentumiseen vaikuttavat osapuolien odotukset, uskomukset, sekä

molempien tulkinnat toistensa sanomisista. Tutkimuksessa käsiteltiin myös luottamuksen merkitystä välittävän suhteen rakentumisessa. Edes opettajan hyvät aikomukset oppilasta kohtaan ei riitä, jollei oppilas ei pysty luottamaan opettajaan ja mikäli oppilas ei pysty tuntemaan opettajan välittävää yhteyttä. Välittävän suhteen rakentaminen on monimutkainen prosessi ja vaikka opettajalla on kaikki halu onnistua rakentamaan suhteesta mahdollisimman lämmin ja toimiva, yllättävät tilanteet ja väärinkäsitykset voivat pysäyttää välittävän suhteen kehityksen nopeastikin. Välittävän suhteen syntyminen siis nimenomaan edellyttää suhteen kehittämistä jokaisen oppilaan kanssa yksilöllisesti. (Minseong & Schallert 2011, 1062-1066.)

Opettajilla on hyvin erilaisia lähestymis- ja vuorovaikutustapoja suhteessa eri oppilaisiin, vaikka pyrkimyksenä onkin luoda välittävä suhde jokaiseen oppilaaseen. Newberryn (2010) tutkimuksessa nousi kuitenkin esiin neljä vaihetta, joiden avulla opettajat usein rakentavat suhdetta oppilaisiinsa. Ensimmäisessä, arviointivaiheessa, osapuolet oppivat tuntemaan toisensa, saavat vahvistuksia toisistaan luomiin ennakkokäsityksiin tai muuttavat niitä ja etsivät omia roolejaan ryhmässä. Sopimuksien solmimisvaiheessa luodaan luokan rutiinit ja toimintamallit. Nämä syntyvät joko puhuttuna tai yhteisen sanattoman sopimuksen kautta. Tässä vaiheessa toimijoiden roolit on vakiintuneet, vuorovaikutusta ja yhteistyötä koskevat odotukset ja toimintatavat ovat hahmottuneet ja valtarakenteet syntyneet. Kolmanteen eli testaamisvaiheeseen, liittyy sääntöjen ja rajojen testaamista. Tässä vaiheessa testataan niin eri persoonien, auktoriteetin ja roolien rajoja kuin myös vuorovaikutukselle ja käytökselle asetettuja normeja. Tässä vaiheessa esimerkiksi oppilaat voivat testata toistensa huumoria, kiltteyttä ja kärsivällisyyttä. Myös opettajan auktoriteettia kokeillaan tässä vaiheessa. Viimeisessä, suunnitteluvaiheessa, opettaja reflektoi sen hetkisiä vuorovaikutuksen rakenteita tulkiten ja suunnitellen tulevaisuutta vuorovaikutuksen ja osallisuuden näkökulmasta. Nämä vaiheet voivat esiintyä silloin kun opettaja ja oppilaat vasta tutustuvat toisiinsa tai myöhemmissä vaiheissa. Vuorovaikutussuhteen rakentaminen on prosessi, joka sujuu usein huomaamatta ja helposti, mutta joissakin tapauksissa suhteen rakentaminen vaatii opettajalta paljon oman toiminnan reflektointia, keskustelua ja tietoa siitä, miten vuorovaikutussuhteet toimivat. (Newberry 2010, 1695; 1697-1698.)

2.2.2 Vuorovaikutussuhteen jännitteisyys ja asymmetrisyys

Jännitteisyys kuuluu opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Jännitteisyyttä syntyy neljälle eri ulottuvuudelle. Autonomisuuden ja riippuvuuden välinen jännite syntyy opettajan tarpeena toisaalta tukea oppilaan itsenäisyyttä, mutta myös antaa riittävästi tukea ja apua. Välittämisen ja instrumentaalisuuden välinen jännite syntyy siitä, kuinka paljon oppilaiden mielestä välittäminen on keino saavuttaa pedagogisia tavoitteita. Vuorovaikutus, joka nojautuu pelkkiin sääntöihin, tukahduttaa oppilaiden luontaisen uteliaisuuden ja ideoiden esittämisen. Kolmas jännite syntyy arvioinnin ja hyväksymisen välille. Opettajan tulee samaan aikaan ilmaista oppilaan kehittymistä ja arvioida oppimistuloksia, sekä antaa palautetta. Neljäs jännite on ilmaisemisen ja suojaamisen välillä. Mitä opettajan tulee kertoa ja mitä jättää kertomatta? Voiko hän haavoittaa itseään tai oppilasta kertomalla? Milloin on aiheellista antaa negatiivista palautetta? (Gerlander & Kostiainen, 2005, 72, 74-80.) Määttä ja Uusiautti puhuvat rakentavista ja tuhoavista jännitteistä. Rakentavat jännitteet vaativat oppilasta kehittämään uusia toimintamenetelmiä sopeutuakseen ympäristöön. Tuhoisat jännitteet taas aiheutuvat tilanteista, joissa oppilas ei pääse käyttämään jo saavutettua osaamista ja joutuu ikään kuin taantumaan. Luokkaympäristössä vallitsee koko ajan sekä rakentavia ja tuhoisia jännitteitä. Pedagogisen rakkauden näkökulmasta jännitteiden syntyminen on haaste, koska opettaja ei voi koskaan vastata erilaisten oppilaiden tarpeisiin siten, että oppimisympäristö olisi kaikille yhtä myönteinen. (Määttä & Uusiautti 2012, 27.)

Asymmetrisyys ja jännitteisyys kuuluvat opettajan oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Asymmetrisyyden piirrettä esiintyy osapuolten erilaisten tehtävien, sekä niihin liittyvien oikeuksien ja velvollisuuksien vuoksi. Tämän takia osapuolilla on myös erilainen näkökulma suhteeseen. (Gerlander & Koistiainen 2005, 71.) Asymmetrinen suhde ei ole este tasa-arvoiselle suhteelle, vaan se tarkoittaa aikuisen ja lapsen erilaista asemaa pedagogisessa vuorovaikutuksessa. Kasvatettava ei ole vielä saavuttanut samanlaista toiminnallista kompetenssia kuin kasvattaja ja tarvitsee siis kasvattajaa sivistysprosessinsa läpikäymiseen. (Kansanen 2004, 75; Siljander 2002, 77) Kasvatuksen tavoite on kuitenkin tehdä itsensä tarpeettomaksi (Siljander 2002, 36). Näin ollen asymmetrisyyden piirteiden pitäisi hävitä opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta sitä mukaa kun lapsi kasvaa

2.2.3 Välittäminen ja kuuntelu oppilaan kohtaamisessa

Vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidot ovat yhä tärkeämpiä taitoja oppilaiden kanssa oppilaiden koko ajan lisääntyvän erilaistumisen vuoksi. Opettajalta vaaditaan halua kohdata jokainen oppilas sellaisena kuin hän on. (Määttä, Uusiautti 2012, 32) Pedagoginen rakkaus ilmenee kunnioituksena omaa ja kasvatettavan persoonaa ja henkistä ainutlaatuisuutta kohtaan. Se on myös rakastavaa läsnäoloa ja toimintaa. Totuudellisuus ja empaattisuus ovat avaimia todelliseen pedagogiseen rakkauteen. Pedagogista rakkautta osoittaa opettaja, jonka mielessä jokainen oppilas on täydellinen. Kuitenkin ihminen on täydellisyydessäänkin kehityskelpoinen ja hän voi rakkauden ilmapiirissä tuoda esille ihmisyytensä ydintä, herätä hyvyyteen, kauneuteen ja totuuteen. Pedagogisesta rakkaudesta puhuttaessa myös Skinnari viittaa Buberin määritelmään Minä-Sinä –suhteesta, jossa ihminen kohdataan ainutlaatuisena kokonaisuutena, ei osiensa summana. Rakkaus on ainutlaatuisena olemista ja toisen ainutlaatuisuuden tunnustamista myös todellisessa arjessa. Rakkaus on tunnetta, mutta syvimmillään se on tahdossa ja toiminnassa. Oppilaiden tarpeiden huomioiminen on yksi opettajan työn lähtökohdista. Näiden tarpeiden oivaltamiseen tarvitaan rakkaudellista mielenlaatua. (Skinnari 2004, 24-26; 51).

Estola, Kaunisto, Keski-Filppula, Syrjälä ja Uitto (2007) puhuvat välittämiseen pohjautuvasta keskustelukulttuurista ja aktiivisesta kuuntelusta. Välittämisen etiikkaa he pitävät velvollisuusetiikan vastakohtana. Välittämisen etiikassa kuuliija on kiinnostunut toisen ihmisen kerronnasta, eikä kuuntele ainoastaan siksi, että se on hänen velvollisuutensa. Väittävään keskustelukulttuuriin liittyy myös aktiivinen kuuntelu, joka on halua kuunnella ja reagoida toiseen ja tämän kertomukseen. Aktiivisen kuuntelun avulla syntyy ryhmässä tunne, että jokainen ryhmäläinen hyväksytään. Aktiiviseen kuuntelemisen piirteitä ovat empatian ja kuuntelemisen ilmaiseminen erilaisten eleiden kuten pään nyökäytyksien, katsekontaktin, myöntelyiden ja joskus myös kosketuksen avulla. Aktiivinen kuuntelu on normaalia keskustelukumppanin mukana elämistä ja siihen reagoimista. (Estola, et al., 2007, 54, 56.)

Louhela (2012) puhuu väitöskirjassaan kuulluksi tulemisen pedagogiikasta. Hän soveltaa kuulluksi tulemisen pedagogiikan koululiikuntaan, mutta mielestämme se on liitettävissä myös laajemmin opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Kuulluksi tulemisen pedagogiikka on opettajan jatkuvaa ja tiedostettua pedagogista toimintaa, jonka avulla tuetaan oppilaan osallistumista ja onnistumista. Kuulluksi tulemisen pedagogiikka on kuuntelemisen ja kuulluksi tulemisen hetkien vuorovaikutusta, eikä sen ole mahdollista toteutua kiireisessä ilmapiirissä. Tutkimuksen mukaan kuulluksi tuleminen vaatii aktiivista kuuntelua, turvallista ilmapiiriä ja samanaikaisopettajuutta. Turvallinen ilmapiiri ilmenee esimerkiksi opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Opettajan toiminnassa ilmapiirin turvallisuutta lisäävät johdonmukaisuus, selkeys, kiireettömyys, valinnanvapauden kunnioittaminen, ilmaisunvapauden salliminen, yksityisyyden ja läheisyyden rajapintojen arviointi, positiivinen palaute ja kannustaminen. Näiden toteutuminen opettajan toiminnassa lisäsi oppilaan mahdollisuuksia ennakoida tulevaa, rohkeutta luottaa, kokemusta vapaudesta, rohkeutta ilmaisuun ja tunteiden käsittelyyn. Esimerkiksi oppilaiden ennakointimahdollisuutta lisää opettajan johdonmukaisuus ja kiireettömyys ja selkeys ohjeidenannossa ja toiminnassa. (Louhela 2012, 87; 92-93; 123.)

Aktiivinen kuuntelu nousee siis myös tässä tutkimuksessa tärkeään rooliin opettajan oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Aktiivisen kuuntelun keskeisin piirre on tilannesidonnaisuus. Kuuntelu ei rajoitu pelkästään vuorovaikutustilanteeseen, vaan se on tilannetta edeltävän ja sen jälkeisen kokonaistilanteen, ilmapiirin, tunnelman ja koko ryhmän kuuntelua. Aktiivista kuuntelua voi harjoittaa myös oppilasryhmän kanssa. Vuorovaikutuksen ei siis tarvitse olla aina kahdenkeskeistä. Erityisen tärkeää aktiivinen kuuntelu on tilanteissa, joissa oppilas tekee aloitteen keskustelulle. Aloite saattaa joskus olla pelkkä oppilaan luoma katsekontakti opettajaan. Itselle merkityksellisiä asioita jaetaan usein kuin ohimennen, toiminnan lomassa. Kun oppilaalla on sanottavaa, opettajan täytyy herkistyä oppilaan asialle, vaikka sisältö ei liittyisikään oppisisältöön millään tavalla. Huomioimalla lasten aloitteita, opettajalla on mahdollisuus rakentaa aitoa kontaktia oppilaisiin. (Louhela 2012, 108 -111.)

Kuuntelemiseen liittyy kuitenkin myös riskejä, jotka liittyvät valtaan. Kuunteleminen ei aina toteudu, vaikka opettaja niin haluaisikin. Toisinaan opettajakaan ei pysty pitämään kiinni lupauksista ja hän voi tehdä vuorovaikutustilanteissa myös väärintulkintoja. Opettajan ja oppilaan tavoitteissa saattaa esiintyä myös ristiriitaa, joka Louhelan tutkimuksessa oli yleensä seurausta kasvatuksellisista rajanvedoista, joissa aikuinen otti selkeän auktoriteetin ja oppilaan oli hankalaa hyväksyä hänelle asetettuja rajoja. Louhela ei kuitenkaan pidä näitä kuuntelun epäonnistumisena, sillä kasvatusta on aina aikuisen vastuulla, eikä kuulluksi tulemistakaan pidä sekoittaa oppilaan tahdon ainaiseen toteuttamiseen. (Louhela 2012, 117-118.)

Kaiken pedagogisen toiminnan perustana on välittävä suhde oppilaisiin. Opettajan ominaisuuksista puhuttaessa nousee yleensä aina esille rakkaus ja aito välittäminen. Välittäminen ei ole aitoa, kun se nousee halusta saavuttaa jotain tavoitteita esimerkiksi oppimisen suhteen, vaan aito välittäminen perustuu huolenpitoon ja luottamukseen. Kuuntelemalla oppilaita, voi ansaita heidän luottamuksen. (Noddings 2005) Kun opettaja välittää aidosti hän todella kuulee, näkee ja tuntee, mitä vuorovaikutuksen toinen osapuoli kertoo (Noddings 2005, 16). Keskusteluyhteydessä jokaiseen oppilaaseen, pääsemme tietoisuuteen heidän tarpeistaan, kiinnostuksen kohteistaan ja taidoistaan. (Noddings, 2005) Välittämiseen ei ole olemassa ohjeita tai neuvoja. Jokainen lapsi tarvitsee omanlaistansa välittämistä. Toiset haluavat tulla kohdelluksi kunnioituksella ja arvostuksella, toiset taas kaipaavat halauksia ja hymyjä. Aidosti voi välittää vain kohtaamalla jokainen oppilas sellaisena kuin hän on, niiden tarpeiden kanssa, joita hänellä on. (Noddings 2005, 17.)

3 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksemme on narratiivinen tutkimus. Tässä luvussa esittelemme narratiivisen metodologiaa ja sen käyttöä omassa tutkimuksessamme. Avaamme tarkemmin aineistonkeruutapaamme haastattelua ja sen soveltuvuutta tutkimusaiheeseemme. Lisäksi esittelemme haastattelemamme henkilöt sekä aineistonkeruuprosessimme. Analyysi-luvussa kuvaamme tarkasti aineistolle suoritettut erilaiset vaiheet tulosten löytämiseksi. Lopuksi arvioimme oman tutkimuksemme eettisyyttä ja luotettavuutta.

3.1 Narratiivinen lähestymistapa tutkimukseen

Valitsimme tutkimuksen lähtökohdaksi narratiivisen lähestymistavan ja aineistonkeruutavaksi haastattelun. Luottamus aiheena on hyvin moniulotteinen, joten se vaatii haastattelussa tilaa haastateltavalle kertoa luottamukseen liittyvistä kokemuksistaan vapaasti kertomusten muodossa. Tässä luvussa avaamme tarkemmin narratiivista tutkimusmenetelmää sekä sen näkymistä omassa tutkimuksessamme.

Narratiivisuus-käsite on hankalasti määriteltävissä, koska sillä ei ole suoraa suomenkielistä vastinetta. Narratiivisissa tutkimuksissa esiintyvät usein käsitteet tarina ja kertomus, jotka kuuluvat myös arkipäiväiseen kieleemme ja sisältävät jo itsessään voimakkaita mielikuvia. Se saattaa luoda ongelmia tieteellisessä kirjoittamisessa, koska lukija voi luoda sanoille aivan eri merkityksen, kuin tutkimuksen tekijä on tarkoittanut. Lisäksi narratiivi-käsitettä käytetään myös usein synonyymina tarinalle sekä kertomukselle. (Hyry 2007, 42.) Hänninen (2000) käyttää omassa tutkimuksessaan termiä sisäinen tarina kuvaamaan ihmisen elämän merkityksellisyyden kokemuksen muodostumista (Hänninen 2000, 13). Hänen mukaansa sisäisen tarinan muodostaminen on prosessi, jossa ihminen tulkitsee elämäntapahtumiaan tietyssä kontekstissa ja käyttää apunaan omaksumiaan tarinallisia malleja. Sisäinen tarina on jatkuva ja luova prosessi, joka yhdistää yksilön elämän yksittäiset tapahtumat suu-

remmaksi johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi. Sisäisen tarinan tutkimuksen tarkoituksena ei pitäisi olla tarinan tarkastelu sosiaalisen vuorovaikutuksen aikaansaannoksena, vaan kertomuksen taustalla olevan yksilön sisäisen ajatteluprosessin tutkiminen. (Hänninen 2000, 21-22, 31.) Narratiivinen aineisto on sanan vaativimmassa merkityksessä juonellinen kertomus tai kertomuksia, joilla on alku, keskikohta ja loppu. Yksinkertaisimmillaan narratiivisuus on mitä tahansa kerrontaan perustuvaa aineistoa, jossa ei ole mukana juonellisuutta. (Heikkinen 2007, 147).

Eletty elämä koostuu ihmisen omista kokemuksista, mielikuvista, tunteista, halusta, ajatuksista ja merkityksistä. Kerrottu elämä on narratiivi. Siihen voivat vaikuttaa kerrontaan liittyvät tilanteet, kuulijoiden asema sekä sosiaalinen konteksti. Narratiivista tutkimusta tehdään siis kerrotusta elämästä. (Hyry 2007, 45.) Kertoja itse valitsee tavan ja muodon kertoa kokemastaan, ja tutkijan mielenkiinto kohdistuu kerrotun rakenteen lisäksi myös kertojan tunteisiin ja tunnelmiin kerronnan aikana. Tällöin myös kerronnassa ja kertomuksessa painottuvat kertojan oman elämän merkittävimmät ja tärkeimmät tapahtumat. (Huhtanen 2004, 18; Polkinghorne 1988, 160.) Narratiivit voidaan nähdä myös ihmisen toimintaa järjestävinä periaatteina (Laine 2008, 65). Huhtanen (2004) kuvaa koettujen vuorovaikutustilanteiden ja eletyn elämän yhdistyvän tarinaksi eli narratiiviksi. Tutkija kokoaa näistä narratiiveista tutkimuksensa aineiston. (Huhtanen 2004, 21.) Narratiivisen aineiston käsittely voidaan jakaa kahteen kategoriaan: narratiiviseen analyysiin ja narratiivien analyysiin. Narratiivisessa analyysissä tuotetaan aineiston kertomusten perusteella uusi kertomus, jossa pyritään tuomaan esiin aineiston keskeiset teemat. Narratiivien analyysissä kertomukset luokitellaan erilaisiin luokkiin esimerkiksi tapaustyyppien tai kategorioiden avulla. (Polkinghorne, 1995, 6-8.) Aineiston tulkinnasta voi syntyä myös narratiivi tai narratiiveja sekä koko tutkimusprosessin kuvaus voi olla narratiivi (Huhtanen 2004, 21).

Tässä tutkimuksessa narratiivisuus tarkoittaa tutkimusmenetelmää, joka tutkii haastateltavien omia kokemuksia tutkimusaiheesta. Narratiivit puolestaan tarkoittavat tässä tutkimuksessa aineistoa, jotka ovat haastateltavien kertomuksia omista kokemuksistaan. Otamme analyysissä myös huomioon sen, että kokemukset ovat jättäneet jäljen haastateltavien muistiin tunteina ja merkityksellisinä tapahtumina (Clandinin & Connelly 2000, 160-161; Huhtanen 2004, 18). Tutkimuksessamme aineiston

käsittelytapa on narratiivien analyysi. Olemme käyttäneet haastateltavien kertomuksia välineinä ymmärtää luottamukseen liittyviä, sekä tiedostettuja että tiedostamattomia, toimintoja ja käsityksiä. Moilanen (2002) tuo esiin Carterin (1993) perustelun narratiivisen tutkimuksen soveltuvuudesta opettajatutkimukseen. Sen mukaan narratiivinen tutkimus sopii hyvin opettajatutkimukseen, koska tarinoiden avulla on mahdollista kuvailla opettajan työn rikkautta ja siihen liittyvien kokemusten moniulotteisia sisältöjä. (Moilanen 2002, 91.)

3.2 Aineiston keruu

Seuraavassa esittelemme tarkemmin haastateltavamme ja heidän taustansa sekä esitämme perustelut aineistomme syvyyden riittävydestä. Avaamme myös tarkemmin haastattelua aineistonkeruumenetelmänä tämän tutkimuksen näkökulmasta.

3.2.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksemme haastateltaviksi valikoitui kaksi naispuolista luokanopettajaa. Kriteereitä haastateltavien valitsemisessa oli kaksi: 1) haastateltavilla tulisi olla vähintään viisi vuotta työkokemusta, 2) sekä kokemusta saman luokkaryhmän kanssa työskentelystä enemmän kuin yhden vuoden ajalta. Molemmat haastateltavat täyttivät nämä ehdot. Pidimme näitä vaatimuksia tärkeinä tutkimuksemme kannalta, koska lähtöoletuksemme aiemman tutkimustiedon pohjalta oli, että luottamussuhde vaatii aikaa kehittyäkseen, ja että jo jonkin aikaa työskennelleillä opettajilla olisi enemmän kokemuksia erilaisista luottamussuhteista sekä niissä ilmenevistä haasteista. Valitsimme näkökulmaksemme nimenomaan luottamussuhteen tarkastelun opettajien näkökulmasta, koska oppilaiden näkökulmasta tehtyjä tutkimuksia oli runsaammin.

Aloitimme tutkimushenkilöiden hankinnan lähettämällä heille sähköpostia joulukuussa 2015. Saimme ystäviltämme vinkkejä luokanopettajista, jotka voisivat soveltaa haastateltaviksemme. Sähköpostissa esittelimme tutkimusaiheemme lyhyesti ja varmistimme, että tutkimushenkilöt täyttäisivät tutkimuksen luotettavuuden kannal-

ta tärkeäksi kokemamme em. kriteerit. Kun saimme myöntävät vastaukset, lähetimme tutkimushenkilöille haastattelua varten orientoivia kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2014, 73). (LIITE 2). Toteutimme haastattelut tammikuussa 2016. Aluksi pohdimme haastateltavien määrää kahden ja kolmen välillä, mutta tehtyämme molemmat haastattelut, totesimme niistä löytyvän hyvin tutkimuskysymyksiimme vastaavaa aineistoa, joten emme etsineet enää lisää tutkimushenkilöitä. Koimme, että saamme aineistosta paremmin irti, kun paneudumme syvällisemmin kahteen haastatteluun.

Seuraavaksi esittelemme lyhyesti tutkimushenkilöt. Henkilöiden nimet on muutettu, mutta päädyimme kuitenkin käyttämään nimiä numeroinnin sijaan, koska nimien käyttö soveltuu hyvin narratiiviseen tutkimukseen ja helpottaa hahmottamaan haastattelun aineistoa henkilökohtaisina kertomuksina.

Hilkka on työskennellyt 25 vuotta luokanopettajana. Näihin vuosiin sisältyy yhteensä kaksi vuotta poissaoloa työelämästä perhevapaan vuoksi. Hänen suhtautumisensa oppilaisiin on lähtökohtaisesti hyvin äidillinen ja huolehtiva. Hän pyrkii luomaan yksilöllisiä suhteita kaikkiin oppilaisiinsa ja painottaa luokan hallinnassa selkeitä toimintamenetelmiä sekä huumorin värittämää ”sopivan rentoa otetta”. Hän on työuransa aikana ollut mukana myös oppikirjaprojektissa, ja on kokenut sen tuovan lisää motivaatiota ja luovuutta omaan työhön.

Paula on työskennellyt 9 vuotta luokanopettajana. Näihin vuosiin sisältyy yhteensä kaksi vuotta poissaoloa työelämästä perhevapaan vuoksi. Myös hänen suhtautumisensa oppilaisiin on erittäin lämmin ja huolehtiva. Hänen työssään painottuu oppilaiden kuuntelu. Eri luokkien kanssa hän on kokenut oppilaiden välistä kilpailua, joka on tuonut työhön paljon ristiriitojen selvittelyä ja asettanut haasteita luokan ilmapiirin kehittymiselle. Haastattelutilanteeseen hän saapuu suoraan tilanteesta, jossa oli selvitetty oppilaiden välistä ristiriitaa.

3.2.2 Haastattelu

Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi yksilöhaastattelun. Ajattelimme haastattelun soveltuvan tutkimukseemme, sillä luottamus on aiheena intiimi ja herkkä ja se

sisältää myös tiedostamatonta toimintaa ja ajatuksia. Haastattelun suurimpia etuja on sen joustavuus. Haastattelu antaa mahdollisuuden säädellä aineiston keruuta tilanteen mukaan vastaajaa myötäillen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 200-201.) Haastattelu sopii menetelmäksi silloin kun halutaan saada tutkittavilta kuvaavia esimerkkejä, jotka meidän tutkimustapauksessamme olivat esimerkiksi haastateltavien kuvaamia kertomuksia luokkahuoneen tapahtumista (Metsämuuronen 2008, 113). Aineistonkeruumenetelmänä haastattelun ainutlaatuisuus korostuu siinä, että haastattelutilanteessa ollaan suorassa kielellisessä yhteydessä haastateltavan kanssa (Hirsjärvi et al. 1997, 200-201). Haastattelussa haastattelija voi näin ollen havainnoida sitä, miten asiat kerrotaan ja millaisia tunteita niihin liittyy (Tuomi & Sarajärvi 2014, 73).

Haastattelumme olivat tarkemmilta ominaisuuksiltaan kertomuksellisia teemahaastatteluja eli puolistrukturoituja haastatteluja. Teemahaastattelu sopii tutkimusmenetelmäksi silloin kun halutaan tietoa juuri tietyistä asioista, eikä haastateltaville pyritä antamaan vapauksia aiheesta poikkeavaan kerrontaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Teemahaastattelussa edetään etukäteen suunniteltujen teemojen mukaisesti ja esitetään tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2014, 75). Kysymysten järjestys ja muoto voivat kuitenkin elää haastateltavan kerrontaa mukaillen (Hirsjärvi et al. 1997, 204-205).

Narratiivisessa haastattelututkimuksessa pyritään kokoamaan aineistoksi kertomuksia. Kertomuksia kerätään Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005) mukaan esimerkiksi siksi, että kertomusten avulla voidaan ymmärtää ja hallita menneisyyttä sekä ihmisten identiteetit rakentuvat kertomuksina. Kertomukset myös auttavat suuntaamaan toimijaa tulevaisuuteen. Koska haastattelussa pyritään saamaan aineistoksi kertomuksia, tutkijan täytyy antaa haastattelutilanteissa tilaa kertomuksille. Tilaa voidaan antaa esimerkiksi muotoilemalla kysymykset siten, että niiden avulla haastateltava vastaa kysymyksiin kertomuksin. Kertomuksellisuuden aste voi kuitenkin vaihdella aina sen mukaan missä määrin puheessa on mukana kokemuksellisuutta. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005 189, 191-192.)

Haastattelurunko (LIITE 1) rakentui kolmesta eri teemasta, joita lähdimme avaamaan jo ennakkoon haastateltaville lähetettyjen kysymysten avulla. Pidimme näitä kysymyksiä niin sanottuina keskustelunavauksina ja pyrimme muotoilemaan kysymykset

niin, että ne antaisivat keskustelulle mahdollisimman avoimen lähtökohdan, mutta auttaisivat opettajia kuitenkin hiukan fokusoitumaan ja valmistautumaan haastatteluuun. Kysymysten avulla halusimme opettajien nimenomaan peilaavan kokemuksia kouluarkeen ja luottamussuhteisiin oppilaiden kanssa. Teemat koskivat luottamusta yleensä ja opettajan kokemusta luottamussuhteen osapuolena, epäluottamusta ja luottamuksen rakentumista.

Haastattelutilanteissa pyrimme etenemään haastattelurungon mukaan. Joitakin poikkeavuuksia kuitenkin esiintyi kysymysten järjestyksessä haastattelujen välillä, sillä pyrimme reagoimaan haastateltavan sanomaan ja esittämämme tarkentavat kysymykset nivoivat kertomuksia laajempiin konteksteihin, kuin juuri käsiteltävään teemaan. On kuitenkin ainoastaan hyvä, jos haastattelija pystyy olemaan luonteva ja esittää jatkokysymyksiä kertomukseen liittyen (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 203).

3.3 Analyysi

Analyysitapamme oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Tuomi ja Sarajärvi (2013) avaavat Milesin ja Hubermanin (1984) kuvausta aineistolähtöisen analyysin kolmesta vaiheesta:

1. Aineiston redusointi eli pelkistäminen
2. Aineiston klusterointi eli ryhmittely
3. Aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen

Aineiston pelkistäminen on joko aineiston tiivistämistä siten, että siitä karsitaan pois kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen informaatio tai se voi olla myös informaation pilkkomista osiin. Pelkistäminen voidaan tehdä siten, että aineistoista etsitään tutkimustehtävän kysymyksiin vastaavia ilmaisuja, jotka voidaan erotella esimerkiksi eri väreillä alleviivaten. Alleviivauksen jälkeen samaan kysymykseen vastaavat ilmaisut listataan yhteen. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108-109).

Ryhmittelyssä aineistosta kootut ilmaisut käydään läpi ja niistä pyritään löytämään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Samaa asiaa kuvaavat käsitteet yhdistetään

omaksi luokaksi ja nimetään mahdollisimman hyvin luokan sisältöä kuvaavalla otsikolla. Klusteroinnin tarkoituksena on luoda perusta tutkimukselle ja saada aikaan alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. (Hämäläinen, 1987, 35, 36).

Kolmannessa, eli aineiston abstrahoinnin vaiheessa erotetaan aineistosta tutkimuksen kannalta oleellinen tieto, jonka perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Tässä vaiheessa yhdistetään siis alkuperäiset aineiston ilmaukset teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Luokituksia yhdistetään niin pitkälle kuin se on mahdollista aineiston sisällön kannalta. (Hämäläinen 1987, 36).

Aloitimme aineiston analyysin haastattelun litteroinnilla. Litteroinnin jälkeen luimme haastattelut läpi ja kirjoitimme sivun reunoihin omia huomioitamme. Seuraavaksi aloimme lukea haastatteluja läpi tutkimuskysymysten valossa. Alleviivasimme jokaiseen kolmeen tutkimuskysymykseen vastaavat ilmaukset omilla väreillä. Tämän jälkeen kokosimme alleviivaavamme ilmaukset jokaisen tutkimuskysymyksen alle. Luokkia oli tässä vaiheessa siis kolme.

Seuraavassa, eli ryhmittelyvaiheessa, kävimme läpi aineistoista nousseita ilmauksia ja pyrimme löytämään samoihin aiheisiin liittyviä ilmauksia. Haastattelujen litteroinnin jälkeen teimme aineiston pelkistämisen, eli etsimme aineistosta tutkimuskysymyksiimme vastaavia katkelmia. Sen jälkeen nimesimme jokaisen tutkimuskysymyksen alle useita alakategorioita, joiden aiheet nousivat vahvoina kertomuksista. Pyrimme löytämään kategorioille mahdollisimman kuvaavat nimet. Tässä vaiheessa keräsimme kategorioiden alle kaikki lainaukset, jotka sopivat kunkin alle. Linausten ryhmittelyn jälkeen ryhdyimme vielä tiivistämään ja yhdistelemään kategorioita, muokkasimme niiden otsikoita edelleen kuvaavimmaksi ja valitsimme niistä tutkimuksemme kannalta merkittävimmät aiheet. Ryhdyimme rakentamaan analyysiä näin syntyneiden aiheiden ympärille. Tehdessämme analyysiä tutkimuskysymysten alle, huomasimme, että kertomuksista nousseet sitaatit vastasivat hyvin ensimmäiseen ja toiseenkin tutkimuskysymykseen vielä osittain. Analyysin edetessä huomasimme kuitenkin, että kysymykseen siitä, miten toimimaton luottamussuhde näkyy kouluarjessa, sekä kolmanteen tutkimuskysymykseen asioista, jotka voivat horjuttaa luottamusta oppilaan ja opettajan välillä, emme kokeneet saavamme analysoinnin kohteeksi sopivaa, tarpeeksi kattavaa materiaalia.

Tässä vaiheessa luimme kuitenkin analyysia uudestaan ja yritimme listata tuloksiamme taulukon muotoon. Aineiston uudelleentarkastelun pohjalta analyysistä nousi lopulta esille uusia näkökulmia, joiden avulla aloimme muokkaamaan tuloslukujamme. Erotimme tulosluvuissa selkeästi kolme asiaa, joiden avulla lähdimme jatkamaan analyysia. Käsitteet olivat opettajan teot, luottamussuhteen ylläpito ja epäluottamus. Näistä kaksi viimeistä, eli luottamussuhteen ylläpito ja epäluottamus kokivat eniten näkökulmamuutoksia. Luottamussuhteen ylläpidon tulkitsimme olevan enemmän opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa tapahtuvaa toimintaa. Epäluottamusta käsittelemme aiemmin siitä näkökulmasta, missä tilanteissa opettajat ovat kokeneet epäluottamusta opettaja-oppilassuhteissa, mutta koska aineisto jäi tältä osin melko ohueksi, muutimme näkökulmaa ja tarkastelimme, sitä miten opettajat puhuvat epäluottamuksesta. Opettajan teot -kappale pysyi melko samanlaisena analyysin alusta asti.

Kolmannessa, eli aineiston abstrahoinnin vaiheessa luimme tuloksia ja teoriaa läpi ja mietimme niitä asioita, jotka nousivat tässä tutkimuksessa oleellisiksi seikoiksi. Olimme toki miettineet niitä myös koko ajan aineistoa analysoidessa ja analyysiä kirjoittaessa. Kirjoitimme matkan varrella nousseita ajatuksia muistiin. Näistä nousi näin ollen myös keskeisimmät tutkimustuloksemme.

3.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Haastattelutilanteissa tuli useasti ilmi se, kuinka haastava aihe luottamus on. Uskomme, että aiheen haastavuus johtuu siitä, että luottamus on aiheena hyvin henkilökohtainen, moniulotteinen ja vaikeasti määriteltävissä oleva. Narratiivinen tutkimus pyrkii nostamaan esille tutkittavalle henkilölle tärkeitä ja merkityksellisiä asioita. Tämä ominaisuus tuo toisaalta myös eettisiä haasteita. Tutkijan esiin nostamat asiat tarkastellaan ja analysoidaan, joten tutkittava voi tuntea olonsa paljastetuksi ja haavoittuvaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 129.) Tutkijan onkin pohdittava kaikissa tutkimuksen vaiheissa, miten hyödyntää haastattelun tuloksia siten, että ne palvelevat sekä haastateltavaa että tutkimusaihetta (Atkinson 2007, 239). Tutkijan eettinen vel-

vollisuus on pyrkiä muodostamaan tulkintansa siten, että sisäisen tarinan kertoja voi tunnistaa ja kokea sen uudelleen omakseen (Hänninen 2000, 32, 34).

Koska tutkimusmenetelmänämme on haastattelu, joka voi muodostua hyvinkin inttiimiksi, mutta sisällöltään avoimeksi tilanteeksi, on syytä kiinnittää huomiota haastattelijoiden rooliin tutkimuksen tekijöinä. Narratiivisen tutkimuksen keskeisimpänä eettisenä periaatteena voidaan pitää välittämisen etiikkaa. Opettajat voivat jakaa kertomuksissaan hyvin yksityisiä ja koskettavia asioita, jolloin tutkijalta vaaditaan nopeita yksilöllisiä ratkaisuja ja välittämiseen pohjautuvaa moraalaa. (Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto 2006, 185). Haastattelutilanteet muodostuivat lopulta kahdeksi hyvin omanlaiseksi tilanteeksi. Koimme, että olimme myös keskustelukumppaneita, jotka eläytyivät tutkittavien kokemuksiin kysymällä tarkentavia kysymyksiä ja myötäelämällä tutkittavien tunteissa.

Haastattelututkimuksessa on hyvien puolien lisäksi kuitenkin myös luotattavuutta heikentäviä näkökulmia. Haastatteluaineisto on tuotettu aina jossain tilanteessa, joten se on aina myös konteksti- ja tilannesidonnaista. Tämä tarkoittaa sitä, että haastatteltava saattaa puhua toisessa tilanteessa asiasta aivan eri tavalla, kuin haastatteluhetkessä. Tämä täytyy ottaa huomioon siinä, että tuloksia ei voi yleistää liiaksi. (Hirsjärvi et al. 1997, 203)

Tutkija kohtaa eettisyyskysymyksiä jo pohtiessaan tutkimusaihetta. Tutkijan täytyy punnita, ohjaako aiheenvalintaa esimerkiksi huoli lasten hyvinvoinnista, aiheen muodikkuus tai tieteenkentän vaatimukset tutkimuksille. Tutkimuksen viitekehystä valitessa tutkija valitsee tutkimukselleen tietyt käsitteet ja tavoitteet. Narratiivisen tutkimuksen tulisi olla välittävää kohtaamista, jossa tutkija osallistuu tutkimukseen tiedonrakentajana ja tarkastelee tutkimusolosuhteita ja oman työn ehtoja kriittisesti. (Syrjälä et al. 2006, 186.)

Kvalitatiivinen tutkimusprosessi on myös aina yksilöllinen. Aineiston keruumenetelmät sekä analyysimenetelmät ovat monimutkaisia eri työvaiheiden sarjoja, joita kaikkien tutkijoiden on mahdotonta toistaa juuri samanlaisina. Esimerkiksi jotkut tutkijat ovat hienotunteisempia ja herkempiä haastattelutilanteissa kuin toiset. Oivallamme myös tulkinnoissamme eri asioita. (Moilanen 2002, 92.)

Narratiivisessa haastattelututkimuksessa haastateltava yleensä kertoo oman elämän-tarinansa ja tutkija tuo sen julkiseksi. (Atkinson 2007, 239.) Koska narratiivisen tutkimuksen lähtökohtana on välittäminen, tulee tutkijan kantaa vastuuta siitä, miten raportoi tuloksista niin, että se ei loukkaa tai aiheuta harmia tutkittavalle. Narratiivisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu myös tutkijan äänen kuuluminen tarinassa (Syrjälä et al., 2006, 186, 189).

Tutkimuksemme luotettavuutta voisimme arvioida Eskolan ja Suorannan (1996) laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kriteereitä soveltaen. Näitä kriteereitä on neljä. Ensimmäinen on credibility eli uskottavuus. Se tarkoittaa sitä, että vastaa-ko tutkijoiden käsitteellistykset ja tulkinta tutkittavien käsityksiä. Pyrimme tutkimuksemme analyysissä avaamaan tutkittavien kertomuksista nousseita ajatuksia lukijalle ymmärrettävämpään muotoon. Tulkitsemme katkelmia parhaamme mukaan. Hyödynnämme kaikkea tietoa, mitä olemme haastattelutilanteessa läsnä olleina saaneet. Irrottaessamme jonkin katkelman aineistosta, pidämme mielessä yhteyden, mistä kukin sitaatti on otettu ja avaamme sen kontekstia aina tarpeen mukaan lukijalle. (Eskola & Suoranta 1996, 165)

Toinen kriteeri on transferability eli siirrettävyys. Pyrimme nostamaan tuloksissamme esille asioita, jotka nousevat molemmista kertomuksista ainakin jossain määrin. Näin ollen uskomme, että voimme hyödyntää niitä asioita myös itse siirtyessämme työelämään. Toivomme, että myös muut alan ammattilaiset voisivat hyötyä tuloksista. (Eskola & Suoranta, 1996, 166.)

Kolmas luotettavuuden kriteeri on dependability eli varmuus. Tutkimuksessa on siis pyrittävä mahdollisuuksien mukaan ottamaan huomioon tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot. Tutkimukseemme liittyviä ennustamattomia ennakkoehtoja ovat esimerkiksi tutkittavien sen hetkiset työolosuhteet, se minkälaisesta tilanteesta tutkittava tilanteeseen saapuu ja mitä hänen elämässään muuten sillä hetkellä tapahtuu. Tutkittavien kuvauksissa olemme tietojemme mukaan avanneet tutkittavien tämän hetkiseen työelämään liittyviä olosuhteita. (Eskola & Suoranta 1996, 166-167.)

Viimeinen kriteeri on confirmability eli vahvistuvuus. Siinä tulkinnat saavat tukea toisista tutkimuksista. Peilaamme tutkimustuloksiamme teoriaan merkittävimmiltä osin tutkimuksen päätelmissä. Pyrimme nostamaan esille tutkimuksen kannalta merkittävimmät asiat. (Eskola & Suoranta 1996, 167.)

Narratiivisessa tutkimuksessa subjektiivisuus on läsnä kokoajan, sillä kertomukset tai kirjoitelmat ovat aina subjektiivisia. Lisäksi tutkijan tekemät tulkinnat aineistostaan ovat subjektiivisia. Heikkisen (2002) mukaan narratiivisen tutkimuksen reliabiliteetin kannalta olennaisempaa on, että lukija ymmärtää narratiivien tarkoituksen ja tutkijan suhteen todellisuuteen. Tutkijan tulee tuoda esille, onko hänen päämääränsä tulkita ja luoda uutta todellisuutta narratiivien avulla, vai esittääkö hän vain väitteitä asioiden tilasta. (Heikkinen 2002, 24-25.)

Hännisen (2000) mukaan yksilöllisen mielen tutkimista voidaan pitää käytännössä tieteellisesti mahdottomana, sillä tutkijalla ei ole pääsyä tutkittavan ihmisen mieleen. Kielelliset ilmaukset toimivat kuitenkin hyvinä tulkkeina yksilön sisäiseen maailmaan. Tähän perustuu myös ihmisten keskinäinen vuorovaikutus ja ymmärrys arkielämässä. (Hänninen 2000, 29.) Sisäisen tarinan hahmottamisen kannalta omaelämäkerralliset kirjoitukset, kuten päiväkirjamerkinnät ja narratiiviset tutkimushaastattelut, ovat hyvää aineistoa. Jos kyseisten aineistojen osia irrotetaan kontekstistaan, voi tulkintoja syntyä lukematon määrä. Kuitenkin vain se henkilö, jonka sisäisestä tarinasta on kyse, pystyy tietämään mikä syntyneistä tulkinnoista on hänelle tosi. (Hänninen 2000, 31-32.)

Tutkimuksen validiteettia arvioitaessa tarkastellaan sitä, onko tutkimus tehty perusteellisesti ja ovatko saadut tulokset ja niistä tehdyt päätelmät oikeita (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Narratiivisessa haastattelututkimuksessa itse tutkimuksen kohde on ainoa, joka voi tietää onko kerrottu narratiivi totta. Tutkijalla on mahdollisuus tehdä lukuisia erilaisia tulkintoja haastattelumateriaalista, koska myös tutkimustulos on tutkijan subjektiivinen näkemys. Narratiivinen tutkimus tähtääkin yleistettävän tiedon sijaan subjektiivisen todellisuuden esiin tuomiseen. (Atkinson 2007, 239.) Yhtenä validiteetin arvioinnin perusteena voisi esimerkiksi olla se, onko tutkimusstrategia valittu tutkimuskohteen ominaisuuksien mukaisesti, ja että vastaa tutkimus sille asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksemme sisäinen validi-

teetti tulisi olla helposti todennettavissa juuri tutkimuskysymysten ja tutkimustulosten vastaavuudessa.

4 Tutkimuksen tulokset

Luottamus on aiheena intiimi ja henkilökohtainen. Se voi tarkoittaa eri asioita eri ihmisille. Luottamus opettaja-oppilassuhteessa on myös hyvin moniulotteinen ja vivahteikas asia. Aineistomme kertomuksista nousee esiin lukuisia asioita, joita opettajat tekevät arjessa rakentaakseen ja ylläpitääkseen luottamuksellisia suhteita oppilaisiin. Haastattelemamme opettajat kokevat, että he eivät kuitenkaan tietoisesti kokoajan pyri rakentamaan tai ylläpitämään luottamusta, vaan teot, joiden opettajat uskovat lujittavan luottamusta, ovat osa tavallista arkea, jota he elävät oppilaiden kanssa. Lähestyimme aihetta kolmesta eri näkökulmasta:

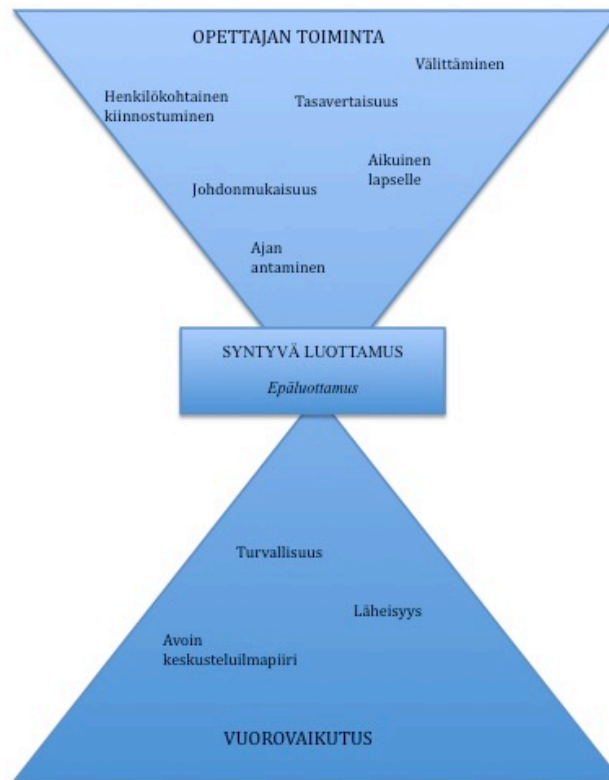
Miten opettaja toimii edistääkseen luottamussuhteen syntymistä?

Miten opettaja ylläpitää luottamussuhdetta?

Mitkä asiat voivat horjuttaa luottamusta?

Tutkimuskysymystemme perusteella aineistosta nousi kolme kategoriaa, jotka kuvaavat luottamussuhteen eri ominaisuuksia opettajan näkökulmasta. Luvussa 4.1 nostamme esille, miten opettajat pyrkivät rakentamaan ja syventämään omalla toiminnallaan luottamussuhdetta oppilaaseen. Luvussa 4.2 kuvataan miten luottamussuhde rakentuu ja syvenee vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa. Viimeisessä luvussa 4.3 käsitellään epäluottamuksen ilmenemistä opettajien kertomuksissa.

Seuraavassa esittelemme tuloksistamme kootun kaavion (Kuvio 1). Kuviossa tiimalasin yläosaan on poimittu aineistostamme esiin nousseet toimintatavat, joilla opettaja rakentaa luottamussuhdetta oppilaaseen. Nämä toimintatavat synnyttävät luottamusta, joka kehittyy ja ilmenee vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa. Epäluottamustekijöitä on olemassa, mutta niitä on vaikea tunnistaa osana luottamussuhdetta



Kuvio 1

Opettaja toimii luottamussuhteen aktiivisena synnyttäjänä ja rakentajana. Opettajan toiminta on tiimalasin hiekka, joka valuu opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Luottamus syvenee vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa ilmeten kouluarjessa läheisyytenä, turvallisuutena ja avoimena keskusteluympäristönä. Luottamus syntyy ja sitä ylläpidetään opettajan aktiivisessa toiminnassa ja vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa. Luottamussuhteisiin sisältyy aina epäluottamus, joka tutkimuksen tuloksissamme nousi opettajan ja oppilaan välille pääosin suhteen ulkopuolelta.

4.1 Välittävä opettaja rakentaa luottamussuhteen perustan teoilla

Aineistostamme nousi esille asioita, joita opettajat tekevät arjessa rakentaakseen ja ylläpitääkseen luottamussuhteita. Opettajat kuvasivat luottamussuhteen rakennus- ja

ylläpitotyötä esimerkein omista teoista ja toiminnasta luokka-arjessa. Haastattelemamme opettajat kokevat, että kiinnostuminen henkilökohtaisista asioista, ajan antaminen jokaiselle, aikuisena oleminen, läpinäkyvyys ja avoimuus teoissa ja toiminnoissa, sekä ristiriitojen johdonmukainen selvittäminen ovat niitä opettajan toimintaan liittyviä tekoja, joilla he rakentavat ja ylläpitävät jokapäiväisessä kouluarjessa luottamussuhteita oppilaisiin.

4.1.1 Kiinnostuminen henkilökohtaisista asioista, välittää oppilaasta aidosti ja antaa aikaa

Haastattelemamme opettajat pitävät erittäin tärkeänä luottamuksen rakentamisessa ja ylläpitämisessä kiinnostuksen osoittamista lapsen henkilökohtaisiin asioihin, jotka eivät liity kouluun. Heidän kokemuksiensa mukaan aito kiinnostus henkilökohtaisella tasolla luo lapselle turvallisuuden tunteen ja voi auttaa uskoutumaan opettajalle vaikeissakin asioissa.

Hilkka: Kyllä niille lapsille pitäis löytyä jokaiselle sitä aikaa. Et se voi olla ihan pieniki hetki, et kysyy jonku asian, jos ne on kertonu niin ku esimerkiks jostain viikonloppujutusta niin sit vaikka viikon mittaan muistaa et ainii, et sullaha oli se juttu...olipas se kiva. Ja sitte niin ku jotenki ehkä jatkaa sitä asiaa eteenpäin, mut se ois semmonen, et löytäis sitä aikaa jokaiselle, eikä sitä tarvi olla hirveen paljo ja musta sillon ne asiat on aika tärkeitä, et ne ei oo välttämättä kouluun liittyviä, vaan ne on ihan sen lapsen siihen omaan elämään liittyviä asioita. Niin sit semmonen läheisyys, niin se sit herättää varmaan niis kriisitilanteiskin sitä luottamusta.

Paula: (tapahtui leirikoulussa) Mulle sano toiset tytöt et se jäi sinne saunalle itkemään ja me varmaan puoli tuntia siellä juteltiin kaikesta häneen, häntä niinkö mietityttävistä asioista, tai semmosista, mikä sitä mätti ja pelotti ja ahisti.

Hilkka puhuu ajan löytämisestä oppilaalle. Ajalla hän tarkoittaa sellaista hetkeä, jossa opettaja osoittaa kiinnostusta johonkin oppilaan henkilökohtaiseen elämään liittyvään aiheeseen. Hilkan mukaan on erityisen tärkeää palata aiheeseen myöhemmin, vaikka vain ohimennen, ja näin osoittaa, että opettaja on kuunnellut ja ajatellut oppilaan asiaa myös edellisen keskustelun jälkeen. Tällainen toiminta

herättää Hilkan mukaan läheisyyttä, joka kannattelee luottamusta myös kriisitilanteissa. Paula kuvailee tilannetta, jossa lapsella on ollut todellinen hätä henkilökohtaisessa elämässään. Tässä oppilas luottaa henkilökohtaiset asiansa opettajalle ja opettaja osoittaa olevansa luottamuksen arvoinen kuuntelemalla ja olemalla läsnä lapsen hädässä.

Luottamussuhteet ovat myös erilaisia erilaisten ihmisten välillä ja jokaisen yksilöllisen suhteen luonne vaihtelee eri aikoina eri tilanteissa. Opettajan onkin tärkeää tunnistaa jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet siitä, millaiselle luottamussuhteelle milloinkin on tarve.

Paula: ...mä aattelin, että hänen tarpeensa on nyt siis se, että se käy mulle niinku kertomassa ja höpöttelemässä ja kertoo jotaki, mitä se oli eilen tehny kotona.

Paula: Mä koen että mulla on hyvä semmonen [puhuu ihmistuntemuksesta], että mä huomaan lapsissa, että ketkä tarvii enempi niinkö semmosta tsemppiä ja ketkä tarvii enempi rajoja ja ketkä tarvii semmosta... semmosta jotenki hoitavaa hyväksyntää... Niin, mä luulen, että mulla on aika hyvä semmonen ihmistuntemus, että niille ossaan sitte ollakki... Niitä auttaa sillai niitä lapsia siinä.

Ensimmäisessä katkelmassa Paula ymmärtää lapsen tarpeen ihmisestä, jolle jakaa henkilökohtaisia asioitaan. Suhteessa kyseiseen oppilaaseen, opettaja täyttää lapsen tarpeet kuuntelemalla ja antamalla aikaa. Toisessa katkelmassa Paula puhuu oppilaan yksilöllisestä kohtaamisesta, oppilaan tuntemisesta ja jokaisen lapsen yksilöllisistä tarpeista suhteessa opettajaan tai aikuiseen. Hän haluaa aidosti auttaa jokaista lasta. Vuorovaikutuksen luonnetta hän räätälöi sopivaksi jokaiselle lapselle ottamalla huomioon heidän yksilöllisyytensä sekä sen hetkiset tarpeensa.

Hilkka nostaa esiin myös positiivisen kannustamisen merkityksen luottamuksen rakentamisessa:

Hilkka: Ja sit se, jotenki se positiivinen kannustaminen, siihen mä kyl niin ku pyrin... [kertomus siitä, miten kollega oli huomannut haastateltavan opettajan kannustavan oppilaitaan liikuntatunnilla]... sen mää niin ku uskon, et sillä on niinku aika paljon merkitystä just varsinki ehkä semmosessa, no jos ajattelee tämmösiä taito- ja taideaineita, jotka voi joillekin olla tosi vaikeita, ja kokee semmosta [huonommuutta],

niin kyllä se positiivinen kannustaminen [auttaa], ja sit niin ku näkee et toi aikuinen arvostaa mua, ja... ja tuota kyllähän seki tuo sitä luottamusta, että siinä ois semmonen niin ku välittämisen ilmapiiri. Niin mä uskon, et sillä on tosi suuri merkitys. Joo.

Hilkka korostaa positiivista kannustamista oppilaan hyvän itsetunnon kehittymiselle. Hyvä itsetunto toimii myös luottamussuhteen perustana. Opettajan osoittama huomio saa oppilaankin uskomaan itseensä ja yrittämään enemmän. Se myös luo oppilaalle tunteen, että opettaja välittää ja sitä kautta vahvistaa luottamussuhdetta.

4.1.2 Asemoituminen aikuisen asemaan

Olenaisena osana luottamussuhteen syventymisessä haastattelemamme opettajat pitävät aikuisena olemista lapsille. Se osoittautuu käytännön toiminnassa välittävänä otteena, johon sisältyy rajoja asettava ja rakkaudellinen kasvatusote. Opettaja ei toimi ainoastaan opetuksellisten asioiden lähtökohdista, vaan huomioi oppilaat kokonaisvaltaisen kasvatuksen näkökulmasta.

Hilkka: Mä kohtelen vähän niin ku omiani niitä lapsia. Et mä tiedän et ne ei säry ku siille sanoo suoraan ja ne niin ku oikeastaan toivooki sitä. Ja sitte osottaa se semmonen niin ku rakastava otekin myöskin niihin lapsiin ja sitä kautta mun mielest se luottamus sit tulee. Et siin on pakko olla vähän semmonen niin ku vanhempi-lapsisuhdekin, et se luottamus syntyy.

Paula: [Tilanne luokassa sijaisopettajan jälkeen.] Mut huomasin, että ne oli hyvillään, että nyt on köysi taas kiristetty [naurahdus], että ne sillain kuitenkin luottaa muhun.

Hilkka pitää tärkeänä, että opettaja on lapsille aikuinen, joka asettaa rajat ja puhuu sekä positiivisista että negatiivisista asioista suoraan. Rakkauden osoittaminen kulkee kuitenkin rinnalla samalla tavalla kuin omia lapsia kasvattaessa. Paula puhuu köyden kiristämisestä sijaisopettajan jälkeen. Hänen ikään kuin ottaa luokan takaisin haltuun palauttamalla oppilaiden mieleen heidän yhteiset säännöt ja toimintatavat. Oppilaat tarvitsevat rajoja, jotka tuttu opettaja on heille asettanut. Se osoittaa heille opettajan välittävän ja pitävän heistä huolta.

Myös sillä on merkitystä millainen aikuinen opettaja oppilaille on. Molemmat haastateltavat korostavat välittävää ja huolehtivaa kasvatusotetta luottamussuhteen ylläpitäjänä. Sopivan rento oleminen lasten kanssa yhdistettynä selkeisiin rajoihin vaikuttaa kasvattavan positiivista luottamusta opettajaa kohtaan.

Hilkka: Kyl se semmonen, jotenki se semmonen lepposa, et mielummin, et ei oo se ihan kauhee tiukkis, semmonen niin ku lepposa, semmonen rento ote, siis napakka, mut silti kuitenkin semmonen rento niitten lasten kanssa, niin se kyl mun mielestä kasvattaa luottamusta. Et ne lapsetki niin ku saa olla lapsia. Ja antaa niitten tehdä mokia ja epäonnistua. Et musta tuntuu et mulla on niin ku henkilökohtaisesti kehittynyt vuosien myötä se semmonen jotenki lepposuus olla niitten kanssa.

Hilkka kuvailee sitä, millainen aikuinen herättää hänen havaintojensa ja kokemuksensa mukaan luottamusta lapsissa. Hän puhuu rentoudesta ja napakkuudesta yhdessä. Tämä sisältää ajatuksen siitä, että lapset saavat olla lapsia. Lapsen olemiseen kuuluu erehtyminen ja epäonnistuminen, ja aikuisen kuuluu tukea, mutta myös auttaa huomaamaan kehittymisen mahdollisuuksia. Tällainen asenne opettajuutta kohtaan kehittyy hänen mukaansa osaltaan kokemuksen myötä.

Paula: Minä pidän niistä huolta ja niitä autan, ja oon heitä varten.

Paula: Kyllä se on se välittäminen. Ja ehkä se semmonen... läsnäoleminen... Ja... ne on ehkä ne molemmat just semmosia, miksi niillä on sitte helppo muakin lähestyä.

Paula pitää aikuisena olemisessa tärkeimpänä läsnäoloa, huolenpitoa ja turvallisuutta. Näiden piirteiden vuoksi hän kokee olevansa myös helposti lähestyttävä. Paula puhuu paljon opettajan ja aikuisen rooleista erottelevasti. Oppilaan henkilökohtaisista asioista puhuttaessa hän siirtyy oman kokemuksensa mukaan opettajan roolista aikuisen roolin, kuten seuraavassa katkelmassa:

Paula: Mä aattelin, että hänen tarpeensa on nyt siis se, että se käy mulle niinku kertomassa ja höpöttelemässä ja kertoo jotaki, mitä se oli eilen tehny kotona tai... Että niinkö sillonki mää koin, että mää en ollu enää sit se niinkö opettaja, vaan mää olin sitten ihminen, joka oli turvallinen aikuinen hänen mielestä.

4.1.3 Toiminnan läpinäkyvyys, avoimet käytänteet ja ristiriitojen johdonmukainen selvittäminen

Molempien haastateltavien mukaan ristitiitatilanteet koulussa tulee selvittää avoimesti ja johdonmukaisesti. Opettajan on määriteltävä linjansa millaisiin asioihin puuttuu ja millaisiin asioihin ei puutu. Rajanveto on usein varsin ongelmallista. Opettajat korostavatkin intuition merkitystä, sekä oppilaiden tunnetilojen herkkää tarkastelua päätettäessä, million konfliktit tulee selvittää opettajan avulla. Lisäksi kerran selvitettyä asiaa ei saisi nostaa esille jälkeinpäin missään tilanteessa. Näin säilyy johdonmukaisuus ristiriitatilanteiden selvittämisessä ja se puolestaan kasvattaa luottamusta opettajan ja oppilaiden välillä. Opettajan tulee tehdä päätös myös siitä, selvitetäänkö konflikti koko luokan kesken vai vaatiiko asian käsittely intiimimpää ympäristöä. Tähän vaikuttaa olennaisesti ongelmatilanteen luonne ja se kuinka useita henkilöitä asia koskee.

Hilkka: ...jos joku on kokenu, et sitä on kiusattu tai on ollu semmonen tilanne että tää laps on itte ollu tekemäs jotain väärää, niin se et mä oon saanu ehkä semmosen tunnelman siinä, että nyt tää niinku kannattaa selvittää, että et ne voi luottaa et mä osaan sen selvittää oikeen. Ja sit se on niille lapsille ihan hirveen tärkeätä, että, et sit kun sen selvitetty niin sit siihen ei enää palata.

Hilkka: ... Et ku jos jotain on sattunu ja ne muut tietää siitä, niin silloin mun mielestä ihan avoimesti voi puhua kaikkien kanssa siitä ja sillohan se niin ku tulee se tietyllä tavalla se luottamus koko siihen ryhmään, että täällä aikuinen kuitenkin on se peräseinä, joka hoitaa ne tilanteet.

Hilkka: Ja kyllähän ne lapset, kyl ne tarkkailee, et useinhan ne tietää myös niin ku toistensa asioista, niin et kyl ne niinku hoksaa tai just ku niinku selvitetään jotain tiettyä tapausta, niin kylhän se leviää se tunnelma, että tää hoidettiin tämäki asia. Et kyl niillä on ihan tosi suuri merkitys siihen. Varsinki jos niitä asioita niinku käsitellään siten, että koko luokka on siinä joissaki tilanteis mukana.

Paula: Kun siinä on luokkatilanteessa jatkuvasti valtava määrä sellasia sosiaalisia törmäyksiä, että miten se yks ihminen klaaraa ne jutut... miten se hoitaa ne ristiriidat, lasten välisiä ja lasten ja opettajan välisiä, tällöisiä asioita. Ja, ja ... musta sekin herättää luottamusta, että puuttuuko niihin vai että antaako mennä ohi...

Hilkka kokee, että on osannut käsitellä kriisitilanteet niin, että oppilaat voivat luottaa opettajan toimivan niissä oikeudenmukaisesti ja reilusti kaikkia kohtaan. Anteeksiannon ja unohtamisen merkitys nousee kriisitilanteissa aivan erityiseen asemaan, sillä kun tilanne on selvitetty, siihen ei enää palata kenenkään toimesta. Hilkan mielestä myös avoimuus kriisitilanteissa on luottamuksen kannalta merkityksellinen asia. Mikäli asia on muidenkin tiedossa, se myös käsitellään yhdessä, vaikka se ei varsinaisesti koskettaisikaan koko luokkaa. Yhdessä läpikäytyt kriisitilanteet tuntuvat vahvistavan luottamusta koko luokan kesken ja myös käsitystä siitä, että opettaja on lopulta aina varmistamassa, että kriisitilanteet ratkaistaan oikein.

Myös Paulan mielestä opettajan toiminnassa on luottamuksen kannalta merkityksellistä se, miten tämä hoitaa kriisitilanteet ja millaisiin tilanteisiin sekä asioihin puuttuu. Huomattava asia on, että Paula mainitsee konflikteja olevan myös oppilaan ja opettajan välillä, mutta niihinkin tilanteisiin pätee samat ongelmanratkaisusäännöt ja -menetelmät kuin oppilaiden välisiin tilanteisiin. Molempien haastateltavien mielestä johdonmukainen puuttuminen asioihin ja kriisien onnistunut ratkaiseminen on merkittävä osoitus siitä, onko opettaja luottamuksen arvoinen. Onnistuneet kriisitilanteiden ratkaisut lisäävät luottamusta luokassa.

Tilanteet, jotka koskevat lapsen henkilökohtaisia asioita, ja jotka voivat edellyttää moniammatillista yhteistyötä, vaativat asian käsittelyä erityisen luottamuksellisesti. Niitä ei siis tuoda koko luokan tietoisuuteen opettajan toimesta.

Hilkka: Perheeseen liittyvät tämmöset niinku sosiaalipuolen asiat, niin ehottomasti luottamuksellisesti, mutta niissäkin sitten... [taustatilanteen kartoitus], en mä yritä jotenki salailla niit asioita lapsilta, et kyl mä sanon sit että tiäkkö tää on nyt semmonen asia, että tästä pitää puhua muittenki kanssa. Mutta että älä huoli, että tää niinku selviää, ja sä oot, aina korostan silleen, et laps on tehny oikein, et se on kertonu. Mut et ne on semmosia asioita, et ne pysyy tosi tarkaan sitte niinku sen lapsen kans kahdenkesken, ja sit mä kerron sen, jos mä aion siitä jollekin sanoa.

Hilkka korostaa, että oppilaan henkilökohtaisia asioita käsiteltäessä on tärkeää, että lapsi tuntee tehneensä oikein kertoessaan asioistaan opettajalle. Opettajan täytyy olla

puheessaan kuitenkin rehellinen ja kerrottava oppilaalle avoimesti, mikäli asian luonne vaatii myös ulkopuolisen ihmisen mukaan ottamista. Vaikeissa tilanteissa lapsen voi olla hankala ymmärtää miksi opettajan täytyy kertoa asiasta eteenpäin. Nämä tapaukset ovat haasteellisia luottamussuhteen säilyttämisen kannalta. Opettajan tulee kuitenkin toimia lapsen edun mukaisesti, vaikka se tarkoittaisikin hetkellisesti säröä opettajan ja oppilaan väliseen luottamussuhteeseen.

4.1.4 Tasavertaisuus

Oppilaiden tasavertainen kohtelu on molempien haastateltaviemme mielestä luottamuksen peruspilareita. Sen toteuttaminen ei kuitenkaan ole aivan yksinkertaista, sillä osa oppilaista saa luonnostaan enemmän huomiota, koska ovat puheliaampia ja sosiaalisesti avoimempia kuin toiset. Jotkut oppilaat puolestaan saavat opettajan huomiota enemmän negatiivisten asioiden kautta, koska ovat usein osapuolina konflikteissa joita opettaja joutuu selvittämään. Paulan kertomuksessa esiintyy usein tasavertaisen kohtelun merkitys. Hän oli saanut palautetta oppilailta joidenkin suosimisesta ja koki nykyisen luokkansa olevan muutenkin tarkka siitä, että kaikki jaetaan tasan oppituntien sisältöjä myöten. Seuraavassa Paula kertoo, miten pyrki edistämään oppilaiden kokemaa tasavertaisuutta suosimisasiaan liittyen:

Paula: Mää oon ehkä vähemmän jääny. On niinku vähemmän jääny se suokkari sitte sinne keskusteleen (...) ja enempi oon sitte huomannukki, että okei jos se muita ärsyttääki.

Paula reagoi muutaman oppilaan kokemaan toisten suosimiseen ottamalla suosimaansa oppilaaseen etäisyyttä. Paula myönsi myös oppilaille, että tietysti tykkää kyseisestä oppilaasta paljon, mutta korosti, että pitää myös kaikista muistakin oppilaista. Hän kiinnitti kuitenkin keskustelun jälkeen enemmän huomiota siihen, kuinka suosimansa oppilas hakeutuu hänen seuraansa, minkä ymmärsi ärsyttävän joitakin muita oppilaita.

Myös Hilikka puhuu siitä, kuinka tärkeää on jakaa huomiota kaikille oppilaille, myös niille, joiden kanssa ei ole suurempia haasteita, tai tilanteita, jotka vaativat ehdottomasti opettajan täyden huomion.

Hilikka: Se on just se kontaktin ottaminen ja se ajan löytäminen niille muillekin. Se on niin ku tosi tärkeätä ja joskus se luottamus, se ei välttämättä tarvi olla mitään kahenkeskistä. Se voi olla vaikka jossain pienessä ryhmässä, että jutellaan jostain asiasta ja muuta että kyllähän se yksilö sellaseski pääsee esille, mutta isossa luokassa ei välttämättä niin hyvin. Et siks on tärkeätä niin ku luoda välil sellasia vaikka vähän niin ku keinotekosiaki tilanteita, mut et ottaa niitä niin ku pieninä porukoina, jos ei oo aikaa ihan jokaiselle aina erikseen.

Hilkan mukaan on tärkeää, että oppilaat kokevat tulevansa huomatuiksi yksilöinä. Hän pyrkii huomioimaan jokaisen yksilönä esimerkiksi pienissä ryhmissä, koska kahdenkeskiset tilanteet jokaisen oppilaan kanssa on ajallisesti haastavaa järjestää jokapäiväisessä arjessa. Pienempien ryhmien kanssa työskennellessä hän varmistaa kohtaamisen jokaisen kanssa.

4.1.5 Opettaja tulkitsee oppilaan tarpeita

Edellisissä luvuissa opettajat kuvailevat sitä, millainen aikuinen herättää heidän havaintojensa ja kokemuksiansa mukaan luottamusta lapsissa. Opettajat perustavat nämä näkemykset pitkälti tulkintoihin oppilaiden tarpeista ja rakentavat niiden avulla yksilöllisiä luottamussuhteita oppilaisiin.

Kiinnostuminen oppilaan asioista vaatii opettajalta tulkintaa siitä, milloin oppilas kaipaa opettajan henkilökohtaista huomiointia. Opettajalta vaaditaan herkkyyttä oppilaiden tarpeille. Tähän liittyy myös vahvasti aikuisen roolin ottaminen ja aikuisena oleminen. Oppilaat tarvitsevat opettajaa aikuisena erilaisiin tilanteisiin. Myös opettajat kokivat aikuisena olemisen välillä vahvemmin kasvattajan ja välillä opettajan roolissa. Luottamussuhteista puhuttaessa korostui usein kasvattajan rooli.

Selvittäessään ristiriitoja, joissa opettajalta vaaditaan johdonmukaisuutta, opettajat tulkitsevat tilanteita ja tarvetta niihin puuttumiselle. Ristiriitatilanteissa opettajat

tulkitsevat oppilaiden tunteita ja sitä, ovatko oppilaat kokeneet, että opettaja on toiminut tilanteessa reilusti ja oikeudenmukaisesti. Myös tasavertaiseen kohteluun liittyy paljon oppilaan tulkintaa. Opettaja tulkitsee oppilaiden kokemaa tasavertaisuutta, kunnes joku ilmoittaa kokemuksensa tasavertaisesta kohtelusta ääneen. Haastateltavistamme Paula kertoi siitä, kuinka oli ajatellut kohdelleensa kaikkia tasapuolisesti siihen, asti kunnes sai palautetta toiminnastaan. Oppilaiden tasavertainen kohtelu vaatii opettajalta tasapainoilua suhteessa erilaisiin oppilaisiin. Kuten aineistostammekin nousi ilmi, oppilaiden tarpeet ja odotukset opettajaa kohtaan eroavat toisistaan paljon.

Tutkimuksemme käsittelee luottamusta ainoastaan opettajan näkökulmasta. Aineistomme pohjalta voimme sanoa, että opettajat kokevat olevansa vastuussa luottamussuhteen toimivuudesta ja ainakin alkuvaiheessa aktiivisempia osapuolien kehittämisessä. Toisaalta heidän roolinsa on aktiivinen koko ajan. Olennaisena osana luottamussuhteen kehittämiseen kuuluu oppilaan tunteiden ja toiminnan tarkkailu. Näiden perusteella opettaja osaa toimia parhaalla mahdollisella tavalla luottamussuhteiden eteen.

4.2 Opettaja ylläpitää luottamussuhdetta vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa

Aineistoimme mukaan opettajat luovat luottamussuhteille perustan omilla teoilla ja toiminnallaan. Luottamus on kuitenkin aina kahden välinen suhde ja siihen vaikuttavat vuorovaikutussuhteen molemmat osapuolet, vaikka tutkimuksemme näkökulma nojaakin täysin opettajien kertomuksiin. Opettajat kokevat rakentavansa luottamussuhteita paljon tekemällä asioita tietyllä lailla ja ottamalla tietynlaista kasvattajan roolia. Se millaisen roolin opettaja ottaa, määrittelee myös paljon sitä, millaisessa suhteessa luottamusta opettajan ja oppilaan välillä lähdetään rakentamaan. Seuraavaksi kuvatut vuorovaikutustoiminnot ovat seurausta opettajan teoista luottamussuhteen rakentumisen eteen.

4.2.1 Avoin keskusteluilmapiiri

Aineistomme mukaan toimiva luottamussuhde helpottaa yleistä kommunikointia luokassa. Opettaja on merkittävässä roolissa siinä, miten avoin ilmapiiri luokkaan muodostuu. Hän pystyy esimerkillään sekä tavallaan ratkaista ja selvittää asioita antamaan mallin siitä, miten avoimuus on merkittävä asia jokaisen luokan toimijan hyvinvoinnin kannalta. Ilmapiiri keskustelulle on sitä avoimempaa, mitä syvempi luottamussuhde opettajalla on oppilaisiinsa. Haastatteluissa ilmenee myös oppilaiden välisten luottamussuhteiden merkitys koko luokan ilmapiirille.

Hilkka: lapset, kyl ne tarkkailee, et useinhan ne tietää myös niin ku toistensa asioista niin kyl ne niin ku hoksa tai just ku niin ku selvitetään jotain tiettyä tapausta niin kylhän se leviää sit se että, se niin ku se tunnelma, että tää niin ku hoidettiin tämäki asia. Et kyl niillä on ihan tosi suuri merkitys siihen. Varsinki jos niitä asioita niin ku käsitellään siten, että koko luokka on siinä joissain tilanteis mukana.

Hilkan mukaan luottamus näkyy siinä, että asioista voidaan puhua avoimesti yhdessä. Avoimuus ja asioiden rehellinen käsittely yhdessä luo ilmapiiriä, jossa toisiin ja opettajaan voi luottaa. Luokassa on sellainen tunnelma, että kaikki asiat voidaan selvittää. Avoin keskusteluilmapiiri vahvistaa ja ylläpitää opettajan ja oppilaan välistä, oppilaiden keskinäisiä ja kaikkien luokassa olevien keskinäisiä luottamussuhteita. Hilkka puhuu avoimuuden seurauksena syntyvästä tunnelmasta, joka leviää luokassa ikään kuin luokan luottamusilmapiiriä ylläpitävänä voimana, joka antaa varmistusta sille, että me kaikki olemme toistemme luottamuksen arvoisia.

Paulan kertomuksessa nousee usein esille kuinka hänen mielestään merkinä luottamuksen olemassaolosta voidaan pitää sitä, kertooko oppilas asioistaan opettajalle. Hän arvioi luottamuksen olemassaoloa sen perusteella, kuinka paljon oppilas ottaa opettajaan kontaktia itseään koskevien asioiden tiimoilta. Keskusteluilmapiirin avoimuus esintyy Paulan mielestä pääsääntöisesti oppilaan ja opettajan kahdenkeskisessä suhteessa.

Paula: [...] sen porukan kans joitten kans oli sen kolome vuotta niin kylä niitten kans pääasiassa tosi nopeesti synty se hyvä suhde ja sit sielläki oli kuitenkin pari oppilasta niinkö selkeesti oli sellaisia, että ei ne mulle kertonu asioita. Tiesin, että ne niinkö kun-

niottaa ja tykkää minusta, mutta en mä ollu niille semmonen se eika aikuinen jolle ne niinku käy kertomassa.

Paula uskoo, että luottamus syvenee ja vahvistuu, kun oppilas uskaltautuu jakamaan opettajan kanssa henkilökohtaisempia asioita. Hän uskoo, että on saanut rakennettua jonkinlaisen luottamussuhteen perustan myös näihin oppilaisiin, jotka eivät asioistaan hänelle uskoutu. Luottamussuhde ei kuitenkaan pääse kehittymään tai opettaja ei ole varma millaisella tasolla suhde oppilaisiin elää, mikäli oppilas ei ikään kuin tule opettajaa vastaan millään henkilökohtaisemmalla tasolla.

4.2.2 Turvallisuus ja oikeudenmukaisuus

Luottamus rakentuu ja kasvaa opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa myös turvallisuuden ja oikeudenmukaisuuden toteutumisen kautta. Oppilaat odottavat opettajalta oikeudenmukaisia ratkaisuja asioihin, joita eivät halua tai pysty itse selvittämään. Yleinen turvallisuudentunne kehittyy, kun opettaja vastaa oppilaiden tarpeisiin oikeudenmukaisesti. Hyvä luottamusilmapiiri luokassa vaikuttaa haastateltaviemme mukaan myös siten, että oppilaat tulevat herkemmin kertomaan keskinäisistä ristiriidoista ja mieltä hiertävistä asioista. Luottamusta rakennetaan vuorovaikutuksessa, joka sisältää henkilökohtaisten asioiden käsittelyä. Asialla on kaksi puolta. Opettaja joutuu mahdollisesti selvittämään enemmän oppilaiden välisiä ristiriitoja, jotka olisivat ratkaistavissa myös oppilaiden kesken. Toisaalta oppilaiden on helpompi tulla kertomaan myös vaikeista asioistaan, ja saavat näin apua turvalliselta ja luotettavalta aikuiselta. Haastateltavat kertovat luottamuksen kasvavan myös ajan kanssa. Tuttuus tukee osaltaan luottamusta.

Hilkka: On ollu semmosia tilanteita, mitä on pitäny selvittää, niin kyllä mä huomaan sen, että ne paljon herkemmin tulee sitte kertomaan asioista. Et kyllähän sitte se tuttuuskin tuo semmosta turvallisuutta, et ajan myötä.

Paula: Pääasiassa mä oon ainaki kokenut, että muhun on kyllä sillai luotettu, että on pystytty... pystytty kertoon niinkö, jos oppilaalla on joku hätä tai huoli, aikalailla ne

liittyy kyllä kouluasioihin ja kaverisuhteisiin, että mittää semmosia kotihuolia välttämättä ei oo kyllä tullu.

Paula: Ne tukeutuu muhun ja ne, ne... niinkö oottaa, tai ne tietää että minä pidän niistä huolta ja niitä autan, ja oon heitä varten.

Paula: ...mutta ku ne riitelee hirveen monesta asiasta ja kaikki asiat kertoo mulle. Tietenki se on varmaan se luottamuksen osotus myös, mutta..., mut se ärsyttää kauheesti myös.

Hilkka kertoo, että erilaisten tilanteiden ratkaisussa mukana oleminen ja tilanteiden ratkaiseminen oikeudenmukaisesti on rakentanut luottamusta, joka on ilmennyt silloin kun on kohdattu seuraava selvitettävä tilanne. Oppilaat tulevat oikeudenmukaisen kohtelun jälkeen kertomaan asioista herkemmin, mikä ilmentää Hilkan kokemuksen mukaan luottamusta. Myös Paula kokee, että luottamus ilmenee siinä, että oppilaat uskaltavat kertoa opettajalle huolistaan. Luottamus näkyy hänen kertoman mukaan opettajaan tukeutumisenä ja odotuksena huolenpidosta. Toisaalta Paula kokee oppilaiden turvautuvan häneen jo jossain määrin liikaakin, minkä kokee jo kuormittavanakin. Aidosti oppilaistaan välittävän opettajan on toisinaan vaikeaa vetää rajaa sen välille, milloin puuttua oppilaiden asioihin ja milloin odottaa heiltä omatoimisuutta. Oppilaiden odotukset välittävästä ja turvallisesta aikuisesta lataavat opettajalle paineita olla käytettävissä jokaisen ristiriidan selvittämisessä.

4.2.3 Läheisyys ja henkilökohtaisten asioiden jakaminen

Luottamussuhteen rakentajaksi ja lujittajaksi molemmat haastateltavat mainitsevat kontaktien määrän. Niiden oppilaiden kanssa, joihin opettajalla on paljon vuorovaikutustilanteita, syntyy tiivis luottamussuhde. Vuorovaikutustilanteiden syyt vaihtelevat. Oppilas, joka on usein ongelmatilanteissa, saa paljon kontaktiaikaa opettajalta, koska opettaja usein osallistuu oppilaan asioiden selvittelyyn. Myös oppilas, joka on avoin ja sosiaalinen, ottaa itse enemmän kontaktia opettajaan, ja kahdensiväinen luottamussuhde lujittuu.

Hilkka: Kyllähän se vähän näin on et ne hankalimmat [oppilaat, joiden kanssa on konflikteja tai jotka ajautuvat konfliktitilanteisiin useasti], niin niihin hän sitä vielä niinku eniten yrittää rakentaa [luottamussuhdetta], et aina se haaste ja niistä hän sitä monesti vuosien jälkeen ku aattelee, niin niistä on tullu kaikkeist niitä lähimpiä sitä kuitenkin.

Paula: Toivon, että niillä on semmone vahva tunne siitä, että ne on mulle tärkeitä ku ne oikeesti on. Ja ehkä sen takia ne sanoo mua äitiksi ja mummoksi ja isäksiki joskus.

Paula: Mun on helppo olla lasten kanssa ja kyllä ne niinku kertoo kertoo asioista ja varsinki sitte huomaa, että jotku lapset tekkee sillai, että ne niinkö jää koulun jälkeeseen kauheen pitkäks aikaa laittaa tavaroita ja... ku mä oon siinä niin sitä saattaa alkaa että ku meillä oli semmosta eilen ja... Ylleensä ne liittyy kaikkii kivvoihin, mukaviin asioihin.

Hilkka kuvailee suhdettaan oppilaisiin, joiden kanssa ollut eniten haasteita. Hän kokee, että haasteet toimivat kuitenkin opettajan ja oppilaan välisen luottamussuhteen lujittajina ja lähentäjinä, ainakin jälkeen päin katsottuna. Hilkka kokee, että haasteita sisältävään suhteeseen täytyy panostaa enemmän, jonka myötä suhteeseen tulee myös enemmän syvyyttä. Paula kertoo siitä, miten uskoo oppilaiden osoittavan sen, että he kokevat olevansa opettajalle tärkeitä. Oppilaiden toiminta on automaattista ja vilpitöntä. Äidiksi, mummoksi tai isäksi kutsuminen tulee heiltä luonnostaan aidoissa arjen tilanteissa. Opettajan rinnastaminen kyseisiin rooleihin kertoo oppilaiden todella pitävän opettajaa heille läheisenä ihmisenä. Toisessa katkelmassa Paula kertoo myös omista kokemuksistaan ja luottamuksen vaikutuksista suhteessa oppilaiden kanssa olemiseen. Hän kokee lasten kanssa olemisen helppona, koska he luottavat opettajaan ja jakavat hänelle asioitaan. Aikaisemmin tuli ilmi, kuinka Paula kokee välillä kuormittavana sen, että oppilaat kertovat kaikki keskinäiset riidat ja murheet opettajalle, mutta toisaalta hän kokee oppilaiden henkilökohtaiseen elämään liittyvän avoimuuden myös opettajan ja oppilaan läheisyyttä lisäävänä ja työtään suuresti helpottavana tekijänä.

4.3 Epäluottamuksen ilmeneminen opettajan ja oppilaan välisessä luottamussuhteessa

Luottamussuhteisiin olennaisena osana kuuluvaan epäluottamukseen liittyvät aiheet näyttäytyivät tässä tutkimuksessa jokseenkin haastavina. Mahdollisia ilmenneitä ongelmia oli haasteellista palauttaa mieleen ja usein luottamussuhdeongelmiin lapsen ja opettajan välillä tuntui liittyvän suhteen ulkopuolinen tekijä, joka näissä kertomuksissa oli vanhempi. Paulan kertomuksissa nousi esille myös muutaman oppilaan kokema opettajan tiedostamaton epätasa-arvoinen kohtelu oppilaita kohtaan. Luokan ilmapiirin ollessa hyvin kilpailuhenkinen oppilaat pitävät hyvin tarkasti huolen siitä, että opettaja antaa kaikille saman verran itsestään ja ajastaan. Hilikka tuo luottamussuhteita hiertäviä tekijöitä esille osittain kollektiivisten kokemusten kautta.

4.3.1 Suhteen ulkopuoliset tekijät

Seuraavissa katkelmissa opettajat kuvaavat luottamussuhteiden haasteita tilanteissa, joissa he kokivat ulkopuolisen tekijän, tässä tapauksessa vanhempien, vaikuttavan luottamussuhteeseen. Vanhemmilta tulevan epäluottamus koettiin hyvin ongelmallisena, sillä sen negatiivinen vaikutus koettiin usein myös opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa.

Hilikka: No just tota mä mietin ja tota mulla oli ihan siis uran alkuvaiheessa oli semmonen just tapaus, että tota... mulla oli semmonen yks hankala äiti siinä, yhen oppilaan äiti. Ja kylhän mä sit huomaan sen, et jos vanhemmalla (korostaa sanaa) ei oo sitä luottamusta niin kyllähän se heijastuu lapseen.

Kysyttäessä mahdollisista luottamussuhteiden haasteista Hilikka kertoo tapauksesta, jossa koki vanhemman taholta ilmenneen epäluottamuksen vaikuttaneen myös hänen ja oppilaan väliseen suhteeseen. Hän korostaa sanaa vanhempi, koska on kokenut kotoa tulevan luottamuksen olevan erityisen merkityksellinen myös opettajan ja oppilaan väliselle luottamussuhteelle. Hän pitää vanhemman epäluottamuksen vaikutusten heijastumista lapsen suhtautumiseen opettajaa kohtaan automaattisena.

Paula: Vanhempien ja minun kanssa tuli semmosia erimielisyyksiä niin sitte huomasi sen, et se vaikutti myös sitte niitten lasten suhtautumiseen minuun [...] Jos ne oli kaks ja puoli vuotta tosi hienosti ollu...Et ope on kiva ja mahtava ja hienosti kuuntelee ja sitte yhtäkkiä oliko sitte vähä, kyräili. Niin tiesin sitte että, okei, nyt kotona on asiasta vissiin puhuttu.

Paula: Mulla on ollu huoli lapsesta, ja sitte ku mä oon vanhemmille puhunu, niin vanhemmat on sitte haukkunu mut, että mä oon surkia opettaja ja huono ja... ja hyvä on että lapsi siirtyy toiseen kouluun, että ei tarvi minun kans enää.[...] Sitte mä huomasiin, että heti tän keskustelun jälkeen se lapsi suhtautu muhun tosi epäluuloisesti.[...]Se asettu selkeesti vanhempien puolelle. Ja se vaikutti sitte inhottavalta, koska meillä oli menny siihen asti älyttömän hyvin kaikki asiat.

Edellä olevissa katkelmissa opettajat kertoivat epäluottamuksen siemenen tulevan opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen suhteen ulkopuolelta. Opettajat kokivat, että koska luottamuspula tuli opettaja-oppilassuhteen ulkopuolelta, ei heillä opettajana ollut siinä tilanteessa enää keinoja vaikuttaa asiaan. Ulkopuolelta tuleva epäluottamus, joka tuli vanhemmalta ja vaikutti näin ollen suuresti oppilaaseen aiheutti erityisesti Paulassa avuttomuuden- ja ulkopuolisuuden tunnetta suhteessa oppilaaseen. Paula koki, että suhteen ulkopuolelta tuleva epäluottamus murensi opettajan ja oppilaan välillä siihen asti vallinneen luottamuksen ilmapiirin.

Tämän perusteella voidaan päätellä, että opettajan ja oppilaan välinen luottamussuhde ei ole kahdenvälinen, vaan siihen vaikuttavat aina myös ulkopuoliset tekijät, tässä tutkimuksessa vanhemmat. Vanhempien vaikutus pieneen lapseen on niin voimakas, että vanhemman ja opettajan välinen erimielisyys tai luottamuspula vaikuttaa väistämättä myös lapseen ja sitä kautta hänen ja opettajan väliseen luottamussuhteeseen. Opettaja voi kuitenkin pyrkiä korjaamaan tätä suhteen ulkopuolisten tekijöiden aiheuttamaa säröä kohtelemalla lasta kuten ennenkin, kuten Hilikka seuraavassa katselmassa kertoo:

Hilikka:[...] mä niin ku kohtelin sitä lasta, et [...] niin ku enemmän nousee se semmonen huoli ja semmonen sääliki sitä lasta kohtaan, että tota et ei sillä oo ihan helppoo. Niin varmaan [...] että ihan samalla lailla [kohteli lasta kuin ennenkin], enkä niin ku missään

nimessä lähteny niin ku siihen mukaan millään lailla. Et..et tota osasin niin ku käyttäytyä. (naurua)

4.3.2 Opettajan tiedostamaton epätasa-arvoinen kohtelu

Seuraavissa katkelmissa on kuvauksia tilanteista, joissa oppilaat ilmaisevat opettajalle tarpeensa tasavertaisuuden kokemisesta. Tilanteissa oppilaat ovat kokeneet, että tasavertainen kohtelu on mahdollisesti uhattuna tulevaisuudessa tai tasavertaisuus ei ole toteutunut samalla lailla opettajan ja kaikkien luokan oppilaiden välillä.

Paula: Että kun on mulla on aamupäivällä niinku puolikas ryhmä ja iltapäivällä puolikas, niin ne ehtii jo päivän aikana kerätä semmosen se iltapäiväryhmä, että ku nuo aamun ryhmäläiset oli saanu sitä ja tätä ja tuota... Ja sitte se, että nehän saa sitte iltapäivällä, mutta siinä on niin pitkä aika niitten lasten mielestä, koko päivä, että toiset on saaneet soittaa ukuleleä, ja he saa vasta iltapäivällä. Nii se on ihan epiä ja ope on ihan surkee ku se ei anna heti kaikkia sammaa niinku tasan. Että mä silloin sanoin että tää on myös minua kohtaan tosi loukkaavaa...että kyllä minä yritän olla reilu ja tasapuolinen niinkö ryhmien kesken... Kyllä ne sitte hiljaa oli [naurhdus].

Paulan kertomuksessa tulee ilmi asia, jonka Paula kokee jossain määrin epäluottamuksen osoituksena häntä kohtaan. Oppilaat haluavat tehdä selväksi, että odottavat saavansa opettajalta samoja asioita, kuin mitä muut oppilaat ovat saaneet aiemmin. Useamman tunnin odottelu on kuitenkin heille liian pitkä aika, ja lapset purkavat turhautumisen tällöin opettajaan. Opettaja kokee oppilaiden reaktion loukkaavana, koska on omasta mielestään aina ollut reilu ja tasapuolinen. Molemmat ryhmät tekevät samat asiat ja opettajan mielestä oppilaiden valitus on turhaa. Silti hetkellinen epäily oppilaiden taholta saa opettajan pahoittamaan mielensä ja opettajan asemoitumaan puolustuskannalle.

Seuraavassa katkelmassa Paula kuvailee keskustelua, jossa kaksi oppilasta ilmaisee hänelle kokeneensa opettajan suosivan joitakin oppilaita. Suosimissyytös tuli Paulalle

yllätyksenä, sillä hän ei ollut tiedostanut suhteen kyseiseen oppilaaseen näyttäytyneet muille tällä tavoin.

Paula: Nyt tän mun uuden porukan kanssa huomas, että muutama tyttö oli mulle silleen vähän niin ku joka asiasta vähä nenä pystyssä... Mää kyssyinki että mikä teitä nyt niin mättää, niin ne sano sitte, että heitä ärsyttää ku mää lellin jotaki. Ja sit mä sanoin että miten niin lellin? Että miten mulla?... Onko suokkareita? Joo, on ihan selvästi tuo ja tuo ja tuo. Ja sit mää itekki alakoin mieltä, että no en mää nyt koe että ne ois suosikkeja, mutta että ne on semmosia reippaita ilosia tyyppejä, jotka sitte paljo mua sitte haastaaki niin poriseen. Ja ne on just sit niitä, jotka jää koulun jälkeeseen juttelee, että en mää niin ku koe, että mää suosisin niitä missää, että ei ne saa erityis... niinku vapauksia tai jotaki tällaisia että. Sit mää niin ku alakoin jotenki tiedostaan sitte, että miten mää niinkö oikeesti käyttäydyn, että jos oikeesti ne on näreissään ne parit tyypit siitä.

Oppilaiden suora palaute saa opettajan pohtimaan omaa toimintaansa ja suhdettaan oppilaisiin, jota muutama oppilas koki hänen suosivan. Asiaa pohdittuaan opettaja ymmärsi itsekin nauttivansa vuorovaikutuksesta ja keskusteluista näiden oppilaiden kanssa, mutta ei ollut kokenut, että toimisi näin tietoisesti epätasapuolisesti oppilaita kohtaan ottamalla heihin enemmän kontaktia. Tässä tapauksessa oppilaat olivat kuitenkin itse enemmänkin hakeutuneet vuorovaikutukseen opettajan kanssa, johon opettaja oli vastannut keskustelulla ja olemalla läsnä. Keskustelu tyttöjen kanssa sai Paulan pohtimaan omaa käytöstään ja tiedostamaan sen vaikutuksia muiden oppilaiden kokemalle tasavertaisuudelle. Opettaja koki myöhemmin, että suhde tyttöihin parani keskustelun jälkeen.

4.3.3 Kollektiiviset kokemukset

Hilkka kuvasi epäluottamuksen syntymistä osittain kollektiivisten kokemusten näkökulmasta. Hilkan näkemykset perustuvat jonkin verran hänen tulkintoihinsa tilanteista, joissa hän on ulkopuolisena tarkkailijana. Hän peilaa havaintojaan kuitenkin myös omiin kokemuksiinsa luottamussuhteissa ilmenneissä ongelmassa, hakien näin ehkä varmistusta niille.

Hilkka: Ja sit mitä oon seurannu kollegoita niin ne on melkein aina niitä tilanteita et se tulee sieltä niin ku sielt kodin kautta se se... tilanne sitte että siellä selkeesti puhutaan, että "jaaha, et onpa sulla vähän käyny huono tuuri, et on tommonen opettaja tullu" ja näin, että kyllähän sen lapsen on hirveen vaikee sit olla siinä välissä.

Hilkan kertoman mukaan voidaan päätellä, että opettajat kokevat olevansa usein voimattomia siinä vaiheessa, kun epäluottamus heitä kohtaan tulee lapsen vanhemmilta. Vanhemman vaikutusvalta lapseen on niin voimakas, että opettajat kokevat vanhemman epäluottamuksen suurena haasteena myös opettajan ja oppilaan väliselle luottamussuhteelle. Myöhemmin kertomuksessa Hilkka kokee kuitenkin, että luottamussuhde myös vanhempaan korjaantui helposti, kun hän opettajana kohteli oppilasta kuten ennenkin, eikä antanut vanhemman ja hänen välisen luottamuspulan vaikuttaa hänen ja oppilaan väliseen suhteeseen. Opettaja siis koki voittaneensa luottamuksen niin lasta kuin vanhempaa kohtaan kunnioittamalla lasta.

Hilkka: En mä usko, et sitä paljo tapahtuu, mut kyl sitä varmaan pikkusen tapahtuu, et oon mäki niin ku sivusilmällä vähän huomannu, et välil sitä sen lapsen semmonen mollaaminen, niin ku ihan pikkusen mennään niin ku yli rajan, sen että mitä ehkä niin ku muitten kuullen voi sanoa niin tota, niin kyl se jos on herkkä lapsi niin kyllä se varmasti nakertaa sitä luottamussuhdetta, et tota kyllähän joku lause saattaa jäähä lapsen mieleen niin ku ikuisiks ajoiks. Ja voi olla et välttämättä se opettajakaan ei niin ku sitä ees tajua, et mitä tuli sanottua ja sit ku osa on niin kauheen räväkkiä persoonia, et ne niin ku niitten tyyl puhua siel opettajahuoneessaki on semmonen, et välillä aina itteki et HOPS! Ai mitä se tol niin ku tarkotti ja se ei tarkota mittää pahhaa, vaan se on vaa tyyliltään osa semmosia että sieltä tulee sitä tekstiä.

Tässä katkelmassa Hilkka kuvaa luottamussuhdetta nakertavaa ilmiötä tarkkailijan näkökulmasta. Hilkka haluaa tällä kuvauksella tuoda esille opettajan herkkyyden opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa. Hänen näkökulmastaan opettajan on tärkeää olla vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa herkkä tämän persoonalle, jotta ei tulisi sanoillaan loukanneeksi oppilasta. Luokan vuorovaikutuksessa tapahtuu jatkuvasti niin paljon asioita, että opettaja ei tule välttämättä ajatelleeksi ja huomanneeksi kaikkien tilanteiden vivahteita. Hilkka on ulkopuolisena tarkkailijana huomannut "räväkkien" opettajien vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa pieniä rajanylityksiä, joista voi olettaa seuranneen säröjä oppilaan ja opettajan väliseen

luottamussuhteeseen. Nämä rajan ylitykset ovat seurausta opettajan erilaisesta persoonasta suhteessa oppilaaseen, sekä taitamattomuudesta hillitä omaa ilmaisua oppilaan tarpeita vastaavaksi. Hilkan mielestä opettajan oppilaan välisessä suhteessa opettaja on se joka muokkaa omia käyttäytymismalleja oppilaan tarpeita vastaaviksi. Hänen mukaansa opettajan tulee ymmärtää omien sanojensa mahdollinen vaikutus hänen ja oppilaan väliselle luottamussuhteelle.

5 Yhteenveto ja päätelmät

Yhteenveto

Tutkimuksemme tavoitteena on ollut löytää opettajien kertomuksista niitä asioita, joilla he kokevat työssään rakentavan ja ylläpitävän luottamussuhdetta oppilaisiin. Tutkimuksemme lähtökohtana on ajatus siitä, että opettajat pyrkivät rakentamaan ja ylläpitämään luottamussuhteita oppilaisiin aidon välittämisen ja pedagogisen rakkauden värittämän ammatillisuuden kautta. Tutkimuksen avulla halusimme selvittää, miten aito välittäminen ilmenee näissä vuorovaikutussuhteissa. Avaamme tutkimuksemme opettajien kertomuksia omasta toiminnastaan luottamussuhteiden ylläpitäjänä, luottamussuhteiden vuorovaikutteisuuutta, sekä epäluottamuksen ilmenemistä luottamussuhteissa.

Lähtökohtaisesti ajattelimme luottamuksen aiheena olevan kouluarjessa niin perustavanlaatuinen, että siitä olisi helppo puhua esimerkkien kautta. Luottamuksen määrittelyn vaikeus on kuitenkin todettu useissa tieteellisissä tutkimuksissa (Kramer 1999; Laine 2008) ja se ilmeni myös meidän tutkimuksemme. Opettajat eivät kertomuksissaan osanneet yksiselitteisesti määritellä mitä luottamus on, vaan se liittyi aina laajempaan kontekstiin sisältäen toimintaa, tunteita ja niiden tulkintoja. Brown ja Skinner (2007) korostavat opettajan tietoista roolia luottamuksen rakentajana. Tutkimuksemme tulosten perusteella voimme kuitenkin sanoa, että opettajat eivät rakenna tai ylläpidä luottamusta oppilaisiin tietoisesti, vaan luottamus syntyy jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa, osittain myös irrallaan koulukontekstista ja siihen yleisesti sidotuista rooleista. Tämä selittyy mielestämme sillä, että välittävälle opettajalle luottamus on hyvin intuitiivinen asia ja sitä on vaikea eritellä arkipäiväisestä toiminnasta (Raatikainen 2011). Koska suhteet oppilaisiin rakentuvat hyvin eri tavoin, on opettajien mahdollisesti vaikea sanallistaa, miten he tietoisesti toimivat luottamussuhteen eteen (Newberry 2010).

Opettajan ja oppilaan välisen luottamussuhteen perustaksi aineistostamme nousi opettajan välittämistä ilmaisevat teot oppilasta kohtaan. Välittäminen ilmeni avoimuutena ja johdonmukaisuutena opettajan toiminnassa, oppilaiden tasavertaisena kohteluna, olemalla aikuinen lapselle, olemalla kiinnostunut lapsen henkilökohtais-

ta asioista ja antamalla aikaa jokaiselle oppilaalle. Opettajan teoissa ja puheissa korostuu pedagoginen rakkaus. Opettajan tulee löytää jokaisen oppilaan kanssa yksilöllinen tapa olla vuorovaikutuksessa ja rakentaa luottamusta (Noddings 2005). Jokaisen oppilaan kuulluksi tuleminen vaatii opettajalta aktiivista kuuntelua. Kuulluksi tuleminen vaatii pysähtymistä oppilaan asian äärelle ja ajan antamista oppilaan yksilöllisille tarpeille. Kuulluksi tuleminen edellyttää opettajalta myös oppilaan läheisyyden ja yksityisyyden tarpeiden arviointia. (Louhela 2012.) Oppilaan kuunteleminen mahdollistaa hänen huomioimisen yksilönä ja sitä myötä helpottaa myös oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista. (Brown & Skinner 2007)

Luottamussuhde ei synny kuitenkaan pelkästään yksipuolisesti opettajan toimesta, vaan se myös kehittyy opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Opettajan rooli luokan vuorovaikutusilmapiirin luomisessa on ratkaiseva, sillä hän määrittelee sen, millaisessa ympäristössä luokassa toimitaan. Luokan vuorovaikutusilmapiiristä voidaan päätellä, millaista ajattelua siellä arvostetaan. (Karila et. al. 2006.) Oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus edellyttää opettajalta erityistä herkkyyttä oppilaan tarpeille (Määttä & Uusitalo 2008). Opettaja luo toiminnallaan pohjan avoimelle keskusteluilmapiirille ja yleisesti vallitsevalle turvallisuudentunteelle. Ne antavat oppilaille uskoa siitä, että kaikki asiat on selvitettävissä ja että ne selvitetään oikeudenmukaisesti. Avoin keskusteluilmapiiri, turvallisuus ja läheisyys rohkaisevat oppilaita jakamaan vaikeitakin asioita opettajan kanssa. Luokan turvallinen ilmapiiri mahdollistaa ristiriitojen käsittelyn yhdessä koko luokan kesken. Tasavertaisesta vuorovaikutuksesta huolimatta opettajan tulee olla aktiivinen ja vastuullinen osapuoli luottamussuhteen rakentajana. (Brown & Skinner 2007).

Tutkimuksestamme nousi epäluottamukseen liittyen mielenkiintoisia, odottamattomia näkökulmia. Ainoa puhtaasti opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen liittyvä luottamusta horjuttava tekijä oli opettajan tiedostamaton epätasa-arvoinen kohtelu. Tilanteessa oppilaiden kokemus ja tulkinta poikkesivat opettajan tarkoituksesta vastata toisen oppilaan tarpeisiin. Tutkimuksemme tuloksissa ilmeni, että epäluottamusta oli luonteva käsitellä kollektiivisten kokemusten kautta. Ulkopuolisena tarkkailijana tilannetta pystyy analysoimaan objektiivisesti molempien osapuolien näkökulmasta. Näiden tilanteiden avulla haettiin myös vahvistusta omille kokemuksille. Vahvistusta haettiin erityisesti suhteen ulkopuolisten tekijöiden vaikutuksille opettajan ja

oppilaan väliseen luottamussuhteeseen. Ulkopuolisina vaikuttavina tekijöinä koettiin oppilaiden vanhemmat.

Päätelmät

Luottamuksen teorian mukaan epäluottamus kuuluu normaaliin luottamussuhteeseen (Raatikainen 2011; Kankainen 2007). Tutkimuksessamme luottamussuhteen säröjä ilmeni kuitenkin oletettua vähemmän. Yksi syy tähän voi olla, että opettajat eivät välttämättä tunnista epäluottamuksen vivahteita tai pieniä asioita, joissa epäluottamus ilmenee arjessa. Tämän lisäksi luottamussuhteen säröistä saattaa olla vaikea puhua, tai ne saatetaan jättää huomiotta, koska niistä puhumisen voidaan kokea vaikuttavan negatiivisesti omaan opettajuuteen. Opettajan rooli nähdään yhteiskunnassa edelleen jossain määrin erehtymättömänä (Ilmonen & Jokinen 2002). Opettajat itse kokevat vahvana odotukset siitä, että opettaja olisi aina täydellinen, eikä inhimillisiä negatiivisiin asioihin liittyviä piirteitä sallita.

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on usein asymmetrinen (Kansanen 2004). Myös tästä voi johtua, että luottamussuhdetta opettajan ja oppilaan välillä voi olla vaikeampaa analysoida, kuin esimerkiksi kahden aikuisen välistä luottamussuhdetta. Toisaalta luottamussuhteita on helpompi analysoida ulkopuolelta, koska luottamussuhteeseen kuuluvat myös emotionaaliset siteet (Lewis & Weigert 1985). Epäluottamus voi herättää opettajassa voimakkaita tunteita, ja ne voivat toimia ikään kuin suojamuurina omaan opettajuuteen kohdistuvaa negatiivista vastaan. Tutkijoina meidän on helpompi tarkastella kertomuksissa kuvailtuja luottamussuhteita ulkopuolelta, ilman niihin liittyviä tunnesiteitä.

Kokemus luottamussuhteesta kahden ihmisen välillä perustuu toisen osapuolen tulkintaan, sillä luottamuksesta ei puhuta juuri luottamus -sanaa käyttäen (Kankainen 2007). Tutkimuksemme käsittelee luottamusta ainoastaan opettajan näkökulmasta. Aineistomme pohjalta voimme sanoa, että opettajat kokevat olevansa vastuussa luottamussuhteen toimivuudesta ja ainakin alkuvaiheessa aktiivisempia osapuolia sen kehittämisessä. Toisaalta heidän roolinsa on aktiivinen koko ajan. Ihmisten välinen vuorovaikutus on tilannesidonnaista tulkintaa, jonka aikana kerrotaan itselle tärkeiksi koettuja asioita vuorovaikutussuhteen toiselle osapuolelle.

Vuorovaikutustilanteessa pyritään vaikuttamaan ja luomaan yhteys toiseen ihmiseen, sekä saamaan palautetta omasta toiminnasta. (Himberg & Jauhiainen 1998)

Olenaisena osana luottamussuhteen kehittämiseen kuuluu oppilaan tunteiden ja toiminnan tarkkailu. Näiden perusteella opettaja osaa toimia parhaalla mahdollisella tavalla luottamussuhteiden eteen. Luottamussuhteen rakentaminen, ylläpitäminen ja korjaaminen myös edellyttää, että opettaja kykenee tulkitsemaan oppilaan käsityksiä luottamuksesta. Opettaja analysoi luottamussuhteen tilaa toimimalla vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa. Opettaja pyrkii toimimaan sen mukaan, mitä olettaa oppilaan ajattelevan heidän välisestä luottamuksesta ja hän pyrkii toiminnallaan vastaamaan niihin tarpeisiin, joita oppilaalla heidän välisessä suhteessa on. Aineistostamme nousee useita esimerkkejä siitä, kuinka opettaja tulkitsee oppilasta ja määrittää sitä kautta omaa toimintaansa luottamussuhteen ylläpitäjänä. Opettaja ei voi tietää, miten oppilas kokee luottamuksen todellisuudessa, vaan tulkinta perustuu lapsen käyttäytymisen ja tunnetilojen havainnointiin.

Aineistomme perusteella luottamussuhteet ovat moniulotteisia rakenteita, jotka elävät ja kehittyvät tavallisessa arjessa, jota opettaja elää oppilaiden kanssa. Luottamussuhteita ei muovata tietoisesti, vaikka ne pohjimmiltaan koetaan kaiken perustaksi. Opettajat osaavat kuitenkin sanallistaa asioita, joilla uskovat synnyttävänsä oppilaisissa luottamusta ja he myös näkevät arjessa paljon luottamuksen ilmentymistä. Luottamussuhteiden tärkeydestä ja perustavanlaatuisuudesta kertoo omaa kieltään myös epäluottamukseen liittyvä puhe opettajien kertomuksissa. Opettajat eivät liitä epäluottamusta niin tiivistä osaksi luottamusta, kuten se yleisesti ottaen luottamuksen teoriassa liitetään. Opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa luottamuksen havaitaan tämän tutkimuksen mukaan olevan altis myös suhteen ulkopuolisille tekijöille, mikä ei vahvista yleistä käsitystä luottamussuhteen kahdenvälisyydestä. Tutkimuksesamme vanhemmat ja heidän taholta tuleva epäluottamus oli tässä suhteessa merkittävä luottamussuhteen kolmas osapuoli.

Tutkimuksestamme nousi esille paljon samoja merkityksellisiä asioita opettajan ja oppilaan välisen suhteen toimivuuden kannalta, joita olemme esitelleet myös teoriaosuudessa ja joiden oletimme jo ennen tutkimuksen aloittamista nousevan tutkimuksesamme esille. Opettajan välittäminen, kiinnostuminen ja kuunteleminen ovat niitä asioita, joilla opettaja rakentaa ja vahvistaa suhdettaan oppilaaseen. Luottamus-

suhteen intuitiivisen luonteen kannalta näiden asioiden vahvistuminen itsellemme on kuitenkin merkityksellinen asia, sillä saimme tutkimuksen myötä myös paljon käytännön vinkkejä siihen, mitkä asiat kouluarjessa todella merkitsevät puhuttaessa luottamussuhteista opettajan ja oppilaan välillä ja millä keinoin luottamussuhteita on mahdollista rakentaa ja ylläpitää. Rakentaessa luottamussuhdetta pieneen lapseen on myös hyvä muistaa, että tupsahdamme hänen elämäänsä usein tuntemattomana aikuisena, joka saattaa aluksi tuntua kovin vieraalta lapselle. Lapsen usein vahvin luottamussuhde on kuitenkin luotu jo paljon aikaisemmin omiin vanhempiin ja heidän vaikutuksensa heijastuu näin ollen väistämättä myös lapsen ja opettajan väliseen luottamukseen. Opettajan ja oppilaan välinen luottamus on siis aina näin ollen kolmen osapuolen välistä luottamusta.

Tutkimuksemme perusteella saimme käsityksen siitä, miten opettajat pyrkivät toimimaan parhaansa mukaan luottamussuhteiden eteen. Yllättävänä tuloksena tutkimuksestamme nousi se kuinka vähän epäluottamusta opettajat olivat kokeneet puhtaasti opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa. Epäluottamus tuli suhteeseen opettajien kokemuksen mukaan hyvin usein suhteen ulkopuolelta, mikä herätti opettajissa turhautumisen ja voimattomuuden lisäksi joskus myös säälin tunteita lasta kohtaan. Opettajat kokivat, että lapselle ei ole helppoa olla osallisena opettajan ja vanhemman välisessä ristiriidassa. Pohdimme epäluottamuksesta puhumisen haastavuutta myös opettajan ammattiroolin kannalta. Ammattiin sidotut odotukset saattavat osaltaan hankaloittaa negatiivissävytteisistä asioista puhumista, vaikkakin epäluottamus kuuluu oleellisena osana kaikkiin ihmisten välisiin luottamussuhteisiin. Voimme myös päätellä, että epäluottamuksen ilmaiseminen sanallisesti opettajaa kohtaa ei ole oppilaalle välttämättä kovin helppoa. Rohkeimmat ehkä saattavat ottaa asian puheeksi, mutta moni jättää asian sikseen, vaikka se mieltä vaivaisikin.

Kuten aineistostammekin kävi ilmi, opettajat perustavat toimintansa luottamussuhteiden eteen pitkälti oppilaan tulkintaan. Opettaja toimii tietyllä tavalla, koska on tullut kinnut, että niin on paras oppilaan kannalta. Tulkinta on kaikessa vilpittömyydessäänkin kuitenkin aina yhden ihmisen näkökulma asiaan. Tämä takia uskomme, että avoimella keskustelukulttuurilla ja jokaisen oppilaan yksilöllisellä kohtaamisella voidaan saada aikaan ihmeitä niin opettajien ja oppilaiden välisissä suhteissa kuin myös kouluviihtyvyydessä. Kouluarki on kiireistä, mutta kaiken keskiössä on kuitenkin lap-

si ja hänen hyvinvointinsa, jonka vuoksi opettajat tekevät töitä joka päivä. Tähän liittyen haasteeksi voimmekin ottaa kohtaamiseen varatun ajan löytämisen jokaiselle. Se, miten kaikki saadaan rohkaistumaan keskustelulle, riippuu paljon meistä opettajista ja tavastamme olla oppilaiden kanssa.

Tutkimuksemme pohjalta heräsi kiinnostus luottamussuhteen ulkopuolisia tekijöitä kohtaan. Olisi kiinnostavaa laajentaa näkökulmaa luottamuksesta kolmen osapuolen, esimerkiksi opettajan, oppilaan ja vanhemman, välisessä suhteessa. Opettajan ja oppilaan välistä luottamusta olisi mielenkiintoista tutkia myös tapaustutkimuksena yhden opettajan ja yhden oppilaan välillä. Tällöin olisi mahdollista tutkia, miten luottamuskäsitykset opettajan ja oppilaan välillä yhtenevät tai eroavat.

Tutkielmaprosessi

Tutkielman teko oli mielenkiintoinen ja rikas kokemus, joka sisälsi paljon haasteita, mutta myös onnellisia onnistumisen kokemuksia. Meidän tutkimuksemme suurimmat haasteet koettiin ehkä jo tutkimuksen alkumetreillä, kun pohdimme tutkimusaihettamme. Koulumaailmaan ja erityisesti sen ihmissuhteisiin liittyy niin paljon mielenkiintoisia asioita, että oli aluksi vaikea hahmottaa, mikä siellä on juuri se palanen, josta me olemme kiinnostuneita. Aihepiirit pyörivät kuitenkin alusta asti vahvasti opettajuudessa ja sen suhteessa oppilaan hyvinvointiin. Teorian kokoamisen jälkeen paneuduimme haastatteluiden suunnitteluun ja niiden toteuttamiseen, mikä oli molemmille meille jännittävä ja opettavainen kokemus. Haastattelutilanteissa yllätyimme kuitenkin positiivisesti siitä, kuinka luontevasti ne sujuivat.

Opimme paljon uutta narratiivisuudesta ja narratiivisen aineiston analysoinnista. Koimme, että pääsimme opettajien kertomuksiin hyvin sisälle ja saimme niistä irtimonenlaisia näkökulmia. Keskustelimme aineistosta ja siitä nousseista ajatuksista useita kertoja. Keskusteluissa koimme juuri kahdestaan tekemisen rikkauden. Tutkimuksen teossa suurena apuna oli myös osaavan ohjaajan ja tutkimusryhmän kanssa käydyt keskustelut, joissa saimme arvokkaita neuvoja lähteä viemään analyysiä uuteen suuntaan, jos olimme tulleet tien päähän omin neuvoin. Analyysin teko vaati siis myös rohkeutta unohtaa huonoksi havaittu tie, vaikka se toisinaan tuntuikin haastavalta. Uuden näkökulman ottamiseen kannustaminen avasi meidän silmiämme kat-

somaan asioita eri valossa ja silloin onnistuimme myös löytämään aineistostamme tutkimuksen kannalta arvokasta ja uutta tietoa.

Lähteet

- Atkinson, R. 2007. The Life Story Interview as a Bridge in Narrative Inquiry. Teoksessa Clandinin, D.J. (Toim.) *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. Sage Publications Inc. Thousand Oaks. California. United States. 224-245.
- Bardy, M & Heino (2009) Katsaus lastensuojelun toimintaympäristöihin: paniikista toivoon ja näköalat auki. Teoksessa Bardy, M.,(toim.) (2009) *Lastensuojelun ytimissä*. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Brekelmans, M., Wubbels, T. & Tartwijk, J. (2005). *Teacher-student relationships across the teaching career*. International Journal of Educational Research 43. 55-71. Elsevier.
- 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), 1-7.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative research*. San Francisco. Jossey-Bass, cop.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1996). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Estola, E., Kaunisto, S-R. Keski-Filppula, U., Syrjälä, L. & Uitto, M. (2007). *Lupa puhua: Kertomisen voima arjessa ja työssä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gerlander, M. & Koistiainen, E. (2005) Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. Teoksessa Välikoski, T-R., Kostainen, E., Kyllönen, E. & Mikkola, L. (toim.) Prologi. *Puheviestinnän vuosikirja 2005*. Jyväskylä: Prologos ry. (68- 87).
- Giddens, A. 1990. *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Goddard, R. D.; Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. (2001). A Multilevel Examination of the Distribution and Effects of Teacher Trust in Students and Parents in Urban Elementary Schools. *The Elementary School Journal* 102, 3-17.
- Gordon, T., & Savolainen, M. (2006). *Toimiva koulu*. Helsinki: LK-kirjat.

- Harinen, P. & Halme, J. (2012) *Hyvä, paha koulu, kouluhyvinvointia hakemassa*. (online) Helsinki: P. Harinen & J. Halme. (viitattu 25.9.2015) Saatavilla html-muodossa:
http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf
- Heikkinen, H. (2007). Narratiivinen tutkimus –todellisuus kertomuksena. (142-157) Teoksessa (toim.) Aaltola, J. & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: Ps-kustannus.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. *Minä ja muut*. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Huhtanen, K. (2004). *Pianistista soitonopettajaksi*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Hyry, E. K. (2007). *Matti Raekallio soitonopetuksensa kertojana ja tulkitsijana*. Oulu: Oulu University Press.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvoori, J. & Tiittula, L. *Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Hämäläinen, J. (1987). *Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus laadulliseen sosiaalitutkimuksen "käsiyötaitoon"*. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.
- Hänninen, V. (2000). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampere: Juvenes Print Oy.
- Ilmonen, K., & Jokinen, K. *Luottamus modernissa maailmassa*. 2002. Jyväskylä: Korpijyvä Kustannus Oy.
- Jantunen, T., & Haapaniemi, R.,. (2013). *Iloa kouluun : Avaimia kouluviihtyvyyteen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kankainen, T. 2007. *Yhdistykset, instituutiot ja luottamus*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Kankainen, T. Luottamus. Jyväskylän yliopisto. Kansalaisyhteiskunnan tutkimusportaali. (viitattu 25.9.2015) Saatavilla html-muodossa: <http://kans.jyu.fi/sanasto/sanat-kansio/luottamus>

Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Juva: WS Bookwell Oy.

Karila, K. (2006) Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa Alasuutari, M., Nummenmaa, A. R., Hännikäinen, M., Rasku-Puttonen, H., Karila, K., Korhonen, M., Korkeamäki, R. (2006). *Kasvatusvuorovaikutus*. (91- 108) Tampere: Vastapaino.

Karppinen, K. (2014). *Toisiin orientoitumisesta yhteisen ymmärryksen tilaan. Luottamuksen rakentumisen alkuvaiheet*. Pro Gradu. Oulun yliopisto. Viitattu 14.9.2015. Saatavilla html-muodossa: <http://jultika oulu.fi/files/nbnfioulu-201412052103.pdf>.

Kramer, R. M. (1999). Trust and Distrust in Organizations: Emerging Perspectives, Enduring Questions. *Annual review of Psychology* 50, s. 569-598.

Laine, N. (2008). *Trust in Superior-Subordinate Relationship*. Tampere: Juneves Print.

Lewis, J. D. & Weigert, A. 1985. *Trust as a social reality*. *Social Forces* 63 (4), 967- 985.

Louhela, V. (2012). *Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa*. Oulu: Oulun yliopiston kirjasto.

Luhmann, N. (1988). Familiarity, confidence, trust: problems and alternatives. Teoksessa Gambetta, D. (toim.) *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*. Basil Blackwell. Oxford. 94-105.

Lundan, A. 2003. *Opiskelijan ja opettajan kohtaaminen lukiossa*. *Kasvatus* 34(5), 476-487.

Minseong, K, & Schallert, D. L. (2011). *Buildin caring relationships between students in a teacher preparation program word-by-wordm moment-by-moment*. *Teaching and Teacher Education* 27 1059-1067. Elsevier.

Misztal, B. 1996. *Trust in Modern Societies*. Cambridge: Polity Press.

- Murray, C. & Greenberg, M. T. (2006) *Examining the Importance of Social Relationships and Social Contexts in the Lives of Children With High-Incidence Disabilities*. The Journal of Special Education. Vol 39. No. 4/2006. (220-233).
<http://search.proquest.com/eric/docview/194702962/fulltextPDF/76106DC9FOF14D8BPQ/4?accountid=13031>
- Metsämuuronen, J. (2008) *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.
- Moilanen, P. (2002) Narrative, truth and correspondence. (91-104) Teoksessa Huttunen, R., Heikkinen H. & Syrjälä, L. *Narrative Research, Voices of Teachers and Philosophers*. Jyväskylä: SoPhi.
- Murray, C. & Pianta, R. C. (2007) . *The Importance on Teacher-Student Relationships for Adolescents With Incidence Disabilities*. *Adolescent Mental Health*. 46(2) (105-112). (Viitattu 12.12.15) Saatavana html-muodossa:
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00405840701232943#UxWwvbQpH50>.
- Määttä K. & Uusiautti, S. (2012). *Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – yhdessä vai vastakkain?* International Journal of Whole Schooling. Vol 8 (1) 2012.
- Newberry, M. (2010). *Identified phases in the building and maintaining of positive teacher-student relationships*. Teaching and Teacher Education 26 (2010) 1695-1703. Elsevier.
- Noddings, N. (2005) *Caring in education*. (online) N. Noddings. (viitattu 5.10.2015) Saatavilla html-muodossa: <http://infed.org/mobi/caring-in-education/#pedagogy>
- Noddings, N. (2005). *The Challenge to care in schools. An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press.
- Opetushallitus (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. (viitattu 2.4.2016) Saatavilla html-muodossa:

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

Paloneva, P., (2008). *Kouluviihtyvyydestä kouluhyvinvointiin*. Pro gradu -tutkielma. (online) Tampere: P. Paloneva. (viitattu 9.9. 2015) Saatavilla html-muodossa: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/80217/gradu03218.pdf?sequence=1>

Piironen-Malmi, U. & Strömberg, S. (2008). *Välittämisen pedagogiikka*. Keuruu: Ota-van Kirjapaino Oy.

Polkinghorne, D. 1988. *Narrative Knowing and the Human Sciences*. New York: State University of New York Press.

Poutiainen, H. (2009). *Luottamus oppilaan ja opettajan välisessä suhteessa*. Pro Gradu. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 23.9.2015. Saatavana html-muodossa https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/21766/URN_NBN_fi_jyu-200909083893.pdf?sequence=1

Raatikainen, E. (2011). *Luottamus koulussa. Tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksistä oppilaiden kouluarjessa*. Helsinki: Yliopistopaino.

Raitio, T. (2012). *Luottamuksen rakentuminen nuorten työpajalla*. Opinnäytetyö. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Viitattu 21.11.2015. Saatavilla html-muodossa: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/51555/raitio_taru.pdf.pdf?sequence=1.

Rausku-Puttonen, H. (2006) Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Alasuutari, M., Nummenmaa, A. R., Hännikäinen, M., Rasku-Puttonen, H., Karila, K., Korhonen, M. & Korkeamäki, R. (2006). *Kasvatusvuorovaikutus*. (111-125) Tampere: Vastapaino.

Reina, D. & Reina, M. (2015). *Trust and Betrayal in the Workplace. Building Effective Relationships in Your Organization*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers Inc.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* [online]. A. Saaranen-Kauppinen & A. Puusniekka. (viitattu 2.10.2015) Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto Saatavilla html-muodossa: <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>.
- Seligman, A. (1997). *The Problem of Trust*. Princeton: Princeton University Press.
- Siekkinen, M. (2015). *Opettajan lämminhenkisyys kasvattaa lasten oppimismotivaatiota. Itä-Suomen yliopiston uutiaristo*. (Viitattu 5.4.2016) Saatavana html-muodossa: <https://www.uef.fi/-/opettajan-lamminhenkisyys-kasvattaa-lasten-oppimismotivaatiota>.
- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Keuruu: Otava.
- Skinnari, S. (2004). *Pedagoginen rakkaus: kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Spoof, M. (2007). *"Pintaa syvemmälle" – eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin*. (online) Helsinki: M. Spoo. (viitattu 9.6.2014) Saatavilla html-muodossa: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/spoof/pintaasy.pdf>.
- Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto S-L. (2006). Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa (toim.) Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali I. *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2014). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Uusitalo, T. (2008). *Opettaja oppilaan voimaannuttajana ihanneopettajan myyttiä uhmaten*. Teoksessa Määttä, K. & Uusitalo, T. (toim.). *Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.(115-130).

Värri, V-M. (1997). *Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere: University Press.

LIITE 1

Haastattelu

Tausta

- Ikä, sukupuoli
- Millainen on koulutustaustasi?
- Kuinka kauan olet ollut luokanopettajana?
- Kuinka pitkiä opettaja-oppilassuhteita sinulla on ollut?

Mitä on luottamus ja luottamussuhde?

1. Pystytkö määrittelemään jonkin tilanteen, missä olet herättänyt luottamusta oppilaassa?

Miksi juuri tuo tilanne?

2. Kun ajattelet em. Tilannetta/tilanteita, minkä asioiden sinussa itsessäsi uskot herättävän luottamusta oppilaissa?

-Miten määrittelet luottamuksen opettaja-oppilassuhteessa?

-Minkälaisia elementtejä/asioita luottamuksellinen opettaja-oppilassuhde sisältää?

Luottamussuhteen ylläpito

1. Jos mietit jotain pidempää opettaja-oppilassuhdetta, miten se on kehittynyt?

- Millaisia tapahtumia siihen on liittynyt?

2. Kuinka pitkä aika toimivan luottamussuhteen saavuttamiseen menee keskimäärin?

3. Miten hoidat ja ylläpidät toimivaa luottamussuhdetta?

Luottamussuhteen haasteet

1. Oletko kohdannut työssäsi tilanteita, joissa luottamussuhde oppilaaseen ei ole kunnossa? Mikä sitä on horjuttanut?

2. Miten toimimaton luottamussuhde näkyy oppilaassa?

3. Miten yksittäiset luottamussuhteet vaikuttavat luokkayhteisöön?

-Miten kuvaillet opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta silloin kun luottamussuhde ei ole kunnossa?

-Mitkä asiat horjuttavat luottamussuhdetta?

-Oletko mielestäsi omalla toiminnallasi horjuttanut luottamussuhdetta?

Opettaja luottamussuhteen rakentajana

1. Miten rakennat uudelleen luottamussuhdetta luottamuksen rikkoutumisen jälkeen?
2. Miten luot tasavertaiset luottamussuhteet jokaiseen oppilaaseen luokassa?/ Miten koet tasavertaisuuden ja yksilöllisyyden huomioimisen luottamussuhteessa?
3. Mikä on omassa toiminnassasi tärkeintä toimivan luottamussuhteen kannalta?

-Miten ylläpidät luottamussuhdetta?

-Miksi luottamus on tärkeää opettaja-oppilassuhteessa? Millainen luottamus on tärkeää?

LIITE 2

17.1.2016

Hei!

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Oulun yliopistosta ja teemme pro gradu-tutkielmaa luottamussuhteen ylläpitämisestä opettaja-oppilassuhteessa. Kiitos, että olet lupautunut haastateltavaksemme!

Tässä olisi kolme kysymystä, jotka auttavat sinua orientoitumaan aiheeseen:

1. Pystytkö määrittelemään jonkin tilanteen, missä olet herättänyt luottamusta oppilaassa? Miksi juuri tuo tilanne?
2. Kun ajattelet em. tilannetta/tilanteita, minkä asioiden omassa toiminnassasi uskot herättävän luottamusta oppilaissa?
3. Oletko kohdannut työssäsi tilanteita, joissa luottamussuhde oppilaaseen ei ole kunnossa? Mikä sitä on horjuttanut?

Terveisin

Jaana Virkkala ja Johanna Kari