

LUOTTAMUS OPPILAAN JA OPETTAJAN VÄLISESSÄ SUHTEESSA

Heli Poutiainen

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma

Kevät 2009

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän Yliopisto

Poutiainen, H. 2009. Luottamus oppilaan ja opettajan välisessä suhteessa. Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma, 84 sivua.

TIIVISTELMÄ

Tutkimus käsittelee oppilaan ja opettajan välistä luottamusta oppilaan näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millainen opettaja on oppilaan näkökulmasta luotettava opettaja ja millaista luottamusta oppilaat tuntevat opettajaa kohtaan.

Tutkimus toteutettiin keväällä 2008 keskisuomalaisella yläkoululla. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa kaikista tutkimukseen osallistuneista seulottiin kyselytutkimuksen avulla oppilaat, joilla oli jossain koulu-uransa vaiheessa ollut kokemuksia luotettavasta tai epäluotettavasta opettajasta. Kyselytutkimukseen vastasi 18 oppilasta 8.luokalta ja 15 oppilasta 9.luokalta. Haastatteluun näistä valittiin viisi kahdeksaslukulaista ja viisi yhdeksäslukulaista.

Tutkimuksessa selvisi, että oppilaat arvioivat luottamista opettajaan neljän ominaisuuden: ammattitaidon ja pätevyyden, avoimuuden ja lähestyttävyyden, käyttäytymisen luotettavuuden sekä hyvántahtoisuuden toteutumisen kautta. Painotukset eri ominaisuuksissa kertoivat erilaisista odotuksista, joita oppilailla on opettajaan kohtaan. Tutkimuksessa esiin tulivat odotukset opettajasta tiedon ja opetuksen lähteenä, välittävänä aikuisena, kaverillisena kasvattajana ja koulun käytäntöjen toteuttajana. Opettajaan kohdistetuista odotuksista riippui, oliko tunnettu luottamus luonteeltaan enemmän affektiivista vai kognitiivista luottamusta.

Tutkimuksessa tultiin tulokseen, että luotaessa luottamuksellista suhdetta oppilaan ja opettajan välille, on opettajan valta-asemansa vuoksi oltava aloitteellisempi osapuoli. Luottamus opettajaa kohtaan syntyy, jos opettaja pystyy toiminnallaan vastaamaan oppilaiden odotuksiin ja tarpeisiin. Luottaminen opettajaan lisää puolestaan oppilaan turvallisuuden tunnetta.

Avainsanat: luottamus, luotettava opettaja, turvallisuus

Sisällys

1 Johdanto.....	5
2 Luottamuksen käsite.....	7
2.1. Luottamuksen määrittelemisen ongelmallisuus	7
2.2. Luottamuksen lähikäsitteitä.....	8
2.2.1 Käsitteiden suomentaminen	8
2.2.2 Luottavaisuus.....	9
2.2.3 Uskottavuus, luotettavuus ja luottamuksen arvoisuus.....	9
2.2.4 Epäluottamus	10
2.3. Miksi ihminen luottaa?.....	10
2.4. Haavoittuvaisuus, riski ja ennakointi luottamuksessa.....	11
2.5. Luottamus yksilön toimintana ja tunnepitoisena tilana.....	12
2.5.1 Luottamus taipumuksena.....	13
2.5.2 Luottamus vuorovaikutussuhteessa.....	14
2.6. Luottamuksen kohteet	15
2.7. Luottamus kognitiivisena, emotionaalisena ja behavioraalisena ilmiönä ..	16
2.8. Luottamuksen dynaaminen rakenne.....	17
2.9. Luottamuksen muodostuminen osa-alueiden yhdistelmänä.....	19
2.10 Luottamus tässä tutkimuksessa	20
3 Luottamus koulussa.....	21
3.1. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutus – pedagoginen suhde	21
3.2. Koulu - epäluottamuksen maailma?	22
3.3. Opettajan valta ja luottamus	22
3.4. Luottamuksen merkitys koulussa	23
3.5 Luottamustutkimuksia koulusta	23
4 Tutkimuksen toteuttaminen.....	26
4.1 Tutkimusongelmat.....	26
4.2. Tutkimuksen kohdejoukko	26
4.3. Tutkimusmenetelmä	28
4.3.1 Laadullinen tutkimus.....	28
4.3.2 Teemahaastattelu aineiston keruun menetelmänä	30
4.4. Aineiston analyysi	31
4.5 Tutkimuksen luotettavuus	34
4.5.1 Aineiston luotettavuus	34

4.5.2	Analyysin ja tulkinnan luotettavuus	37
5	Tutkimustulokset	39
5.1.	Ammattitaito ja pätevyys.....	39
5.1.1	Selkeää ja varmaa aineenhallintaa.....	40
5.1.2	Opettaa oppilaita, ei vain oppiainetta	41
5.1.3	Viihtyisä oppimisilmapiiri - kurinpitoa ja joustavuutta	43
5.1.4	Yhteenvetoa ammattitaidosta ja pätevyydestä	45
5.2.	Avoimuus ja lähestyttävyys.....	46
5.2.1	Kohtaamisia käytävällä	47
5.2.2	Avoimuus ja omat kokemukset	49
5.2.3	Yhteenvetoa avoimuudesta ja lähestyttävydestä	51
5.3.	Käyttäytymisen luotettavuus	52
5.3.1	Oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus	52
5.3.2	Lupausten pitäminen	53
5.3.3	Käyttäytymisen ennakoitavuus.....	55
5.3.4	Yhteenvetoa luotettavuudesta.....	56
5.4.	Hyväntahtoisuus	56
5.4.1	Huolenpito	57
5.4.2	Kuunteleminen ja ymmärtäminen – aito kohtaaminen.....	58
5.4.3	Huomioiminen.....	59
5.4.4	Yhteenvetoa hyväntahtoisuudesta	59
5.5.	Opettajaan liitetyt odotukset.....	60
5.5.1	Opettaja tiedon ja opetuksen lähteenä	61
5.5.2	Odotus opettajasta välittävänä aikuisena.....	62
5.5.3	Odotus opettajasta kaverillisena kasvattajana	62
5.5.4	Odotus opettajasta koulun käytäntöjen toteuttajana.....	63
6	Tulosten tarkastelua.....	65
6.1	Luottaminen opettajaan lisää turvallisuuden tunnetta	67
6.2	Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheita	69
	LÄHTEET	72
	LIITTEET	80

1 Johdanto

Viimeisten parin vuosikymmenen aikana ihmisen yksilöllisyyden korostaminen on lisääntynyt voimakkaasti. Perinteissä yhteiskunnassa elämää turvasivat vahvat traditionaaliset rakenteet, kuten suurperheet, kyläyhteisöt ja kirkko. Uudelle maailmalle tyypillisiksi piirteiksi ovat tulleet joustavuus, hetkittäisyys, nopeat siirtymät, riskinoton välttämättömyys ja elämän ennakoitumisen vaikeutuminen. Yksilöllistymisen ihannointi on tuonut yksilöiden elämään tietynlaisen epävarmuuden, sillä elämä modernissa yhteiskunnassa edellyttää henkilökohtaista riskinottoa ilman ulkoisia suojaverkkoja. Nyky-yhteiskunnassa ihmisillä on toisaalta kaipuu itsenäisyyteen ja vapauteen, mutta toisaalta myös tarve kuulua johonkin ja nauttia yhteisön tuomaa turvaa. Luottamuksesta on tullut välttämätön keino pitää kasassa yhteisöllisyyttä ja hallita riskien täyttämää tulevaisuutta. (Ilmonen & Jokinen 2002.)

Yhteiskunnan muutokset ovat heijastuneet myös koulumaailmaan. Laineen (2000) mukaan koulun perinteiset rakenteet ja suhdemallit ovat murentuneet ja muuttuneet nykykoulussa alati testattaviksi ja työstettäviksi. Perinteisen opettajan auktoriteettiin ja kuriin nojautunut koulukasvatus on menettänyt otteensa ja oppilaiden hallinnan keinoksi on tullut kontrollointi (Ojakangas 2001, 59). Koulun arki on joutunut neuvotteluiden kohteeksi ja samalla koulun kulttuurinen aura sekä opettajan auktoriteetti ovat maallistuneet (Laine 2000, 14). Koulun aikaisemmin pysyvistä arvoista, identiteeteistä ja sosiaalisesta järjestyksestä on tullut neuvotteluiden kautta jatkuvasti muuttuvia. Neuvotteluissa olennaista ovat vuorovaikutustaidot ja tunnetyö ja sitä kautta merkittäväksi tekijäksi neuvotteluiden onnistumisessa nousee myös osapuolten välinen luottamus. Oppilaisiin kohdistuva kontrollointi ja valvonta viestittävät kuitenkin epäluottamusta, sillä se ei useinkaan anna oppilaille edes mahdollisuutta osoittaa kyvykkyyttään ajatella ja toimia moraalisesti. Aivan kuten yhteiskunnasta, myös koulusta on tullut paikka, jonka toiminnoissa on pohjimmitaan kyse luottamuksesta – tai sen puuttumisesta. (Ilmonen & Jokinen 2002, 172.)

Luottamuksen ilmenemistä koulussa on tutkittu monesta eri lähtökohdasta (ks. luku 3.5) ja aikaisemmissa tutkimuksissa on pystytty osoittamaan luottamuksen positiivinen vaikutus oppilaiden kouluviihtyvyyteen, koulumenestykseen ja oppimiseen ja oppimistuloksiin (mm. Imber 1973; Lee 2007). Lähes poikkeuksetta tutkimuksissa jää puuttumaan oppilaan kokemukset luottamuksesta. Ehkä luottamusta opettajaan pidetään itsestään selvyyttenä, onhan pedagogisen suhteen yksi tärkeimmistä edellytyksistä kasvatettavan luottamus ja tukeutuminen kasvattajaansa (Atjonen 2004, 39). Mutta jo se, että jotain ilmiötä pidetään itsestään selvänä, herättää kiinnostusta. Kasvatuskäytännössä itsestään selvinä pidettyjä ilmiöitä tulee Puolimatkan (1995) mukaan kyseenalaistaa, jotta voitaisiin selvittää vallitsevien käytänteiden taustalla piileviä rationaalisia perusteluita tai osoitettaisiin vallitseva käsitys järjellisesti kestävämmäksi (Puolimatka 1995, 14).

Oppilaan näkökulma luottamuksen tutkimisessa on erittäin tärkeä, sillä luottamus opettajaan voi syntyä vain, jos oppilas kokee opettajansa luotettavaksi. Tässä tutkimuksessa lähestyn luottamusta oppilaan ja opettajan välisessä suhteessa oppilaan kokemana. Pyrin selvittämään millainen on oppilaan näkökulmasta luotettava opettaja ja millaista on oppilaiden opettajaa kohtaan tuntema luottamus.

2 Luottamuksen käsite

2.1. Luottamuksen määrittelemisen ongelmallisuus

Luottamus liitetään yleensä arkikäsitteissä lähinnä läheisiin ihmissuhteisiin kuuluvaksi ominaisuudeksi, mutta sen merkitys voidaan tunnistaa myös muissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Luotamme esimerkiksi hammaslääkäriimme, että hän aiheuttaessaan meille kipua, toimii kuitenkin meidän hyväksemme parhaaksi katsomallaan tavalla. Eräänlaisesta luottamisesta on kyse myös silloin, kun uskomme ulkomaisia tuotteita enemmän kotimaisten tuotteiden kestävyyyteen ja laatuun. Luottamuksen käsitteen määrittelyn ongelma johtuu sen liittymisestä moneen erilaisiin tilanteisiin ja yhteyksiin. Kohteesta ja tilanteesta riippuen, luottamusta voidaan tuntea eriasteisesti ja ilmaista hyvin monella eri tavalla, mikä hankaloittaa osaltaan luottamus-käsitteen yksiselitteistä määrittelyä. Lisäksi vaikka luottamus on läsnä monessa arkipäivän tilanteessa, usein se tiedostetaan vasta, kun se on kokonaan tai osittain menetetty. Tutkimuskirjallisuudesta on löydettävissä luottamukselle hyvin erilaisia määritelmiä riippuen siitä, minkä tieteenalan julkaisusta on kyse. Luottamusta on lähestytty muun muassa yksilön odotuksena tai persoonallisuuden ominaisuutena, vuorovaikutussuhteen ominaisuutena, taloudellisena vaihtokauppana, sosiaalisena rakenteena sekä eettisenä periaatteena (Hosmer 1995, 381).

Sen lisäksi, että luottamuksen määritelmät vaihtelevat eri tieteenalojen välillä, usein tieteenalojen sisälläkään ei ole päästy yksimielisyyteen luottamuksen määritelmästä. Esimerkiksi sosiologian kirjallisuudessa luottamus määritellään joko yksilön ominaisuutena, sosiaalisen suhteen ominaisuutena tai sosiaaliseen systeemiin tai instituutioon kuuluvana elementtinä (Miztal 1998, 14). Psykologiassa luottamus on taas määritelty pääasiassa joko luottavan tai luotetun yksilön persoonallisena ominaisuutena, tunnetilana ja toimintatapana tai vuorovaikutustilanteessa esiintyvinä käyttäytymismalleina. Filosofiasa luottamuksen määritelmä perustuu odotuksiin toisen eettisestä ja moraalista käyttäytymisestä (Nestor-Baker & Tschannen-Moran 2001, 3). Tätä yhtenäistä yksilön moraliin perustuvaa näkemystä luottamuksesta hajottavat kuitenkin eriävät mielipiteet siitä, pitäisikö luot-

tamus nähdä kognitiivisena, affektiivisena vai emotionaalisenä ilmiönä (Kotkavirta 2001, 58). Taloustieteissä luottamusta käsitellään yleensä joko kustannusten ja hyötyjen rationaalisenä laskelmointina tai institutionaalisenä ilmiönä (Rousseau, Sitkin, Burt & Camerer 1998, 393).

Vaikka luottamuksen määrittelemisen aiheuttaa jo tutkimuksen alkuvaiheessa päänvaivaa, tekee se luottamuksesta myös mielenkiintoisen ilmiön. Näyttäisi siltä, että kukaan ei pysty tyhjentävästi sanomaan *mitä* luottamus on, vaikka lähes jokaisella on siitä jonkinlainen omakohtainen kokemus. Kun eri tieteenalat lähestyvät luottamusta omasta näkökulmastaan, pystyvät ne yleensä avaamaan luottamuksen käsitettä vain osittain. Yhtenäistä ja kokoavaa määritelmää luottamukselle onkin vaikea löytää, eikä se tutkimuksen kannalta ole edes järkevää. Luottamuksen määrittelemisen jostain yksittäisestä näkökulmasta pelkistäisi sitä ilmiönä liikaa ja toisaalta liian monen määritelmän yhdistäminen johtaisi vaikeasti hallittavaan kokonaisuuteen eikä loppujen lopuksi onnistuisi selittämään luottamusta enää lainkaan. Luottamuksen tarkasteleminen tutkimuksen kannalta olennaisista näkökulmista voi sen sijaan auttaa lisäämään ymmärrystä ilmiöstä myös kokonaisuudessaan.

2.2. Luottamuksen lähikäsitteitä

2.2.1 Käsitteiden suomentaminen

Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa törmää useisiin luottamuksen eli *trust* rinnalla käytettäviin käsitteisiin, joille suomennokeksi löytyy usein vain termi luottamus. Esimerkiksi englanninkielisellä sanalla *reliance* tarkoitetaan itse luottamusta, *trust*, kapeampaa käsitettä, siinä mielessä, että yksilö luottaa toiseen vain tietyissä asioissa, arvioituaan ensin toisen luonnetta ja käyttäytymistä (Blomqvist 1995, 31). Suomeksi ”reliance” voisi siis kuvata taipumusta tukeutua tai turvautua johonkin (Kotkavirta 2001, 59). *Confidence* merkitsee, että yksilö odottaa jotain tapahtumaa varmaksi eikä edes harkitse muita vaihtoehtoja. ”Confidence” eroaa luottamuksesta siinä, että siihen ei liity tietoista harkintaa. (Blomqvist 1995, 31.) Suomeksi termi ”confidence” voitaisiinkin kääntää eräänlaisena varmuutena. ”Confidence” voi kohdistua myös ihmiseen itseensä. Silloin englanniksi käytetään termiä *self-confidence*, jonka suomenkieliseksi vastineeksi sopii termi

itsevarmuus. Uskolla (eng. *faith*) tarkoitetaan yleisesti luottamista annettuun to- tuuteen, vaikka varsinaisia todisteita sen todenmukaisuudesta ei ole (Rempel, Holmes & Zanna 1985, 97). Usko eroaakin luottamuksesta siinä, että uskoessam- me kaikki uskon puolesta tai vastaan todistava tieto jätetään huomioimatta.

2.2.2 Luottavaisuus

Useimmat tutkijat erottavat ilmiöinä ja käsitteinä toisistaan luottamuksen ja luot- tavaisuuden. Esimerkiksi Seligmanin mukaan luottavaisuus on läsnä, kun tie- dämme, mitä odottaa vuorovaikutustilanteessa. Luottamusta tarvitaan vasta sil- loin, kun vuorovaikutuksen toinen osapuoli on tuntematon, eikä hänen käyttäyty- mistä voi ennakoida (Seligman 2001, 48). Luhmann taas puolestaan käyttää luot- tavaisuuden (*confidence*) käsitettä erottaessaan toisistaan instituutioita kohtaan tunnetun luottamuksen ja ihmisiä kohtaan tunnetun varsinaisen luottamuksen (*trust*). (Seligman 1997, 18.) Yleisemmin luottavaisuudesta kuitenkin puhutaan, kun halutaan eritellä yksilön kykyä tai taipumusta luottaa. Luottavaisuuden voi- daan ajatella silloin olevan persoonallinen ominaisuus: toiset ihmiset ovat kyyni- sempiä ja heidän on jo luonnostaan vaikeampi luottaa ihmisiin. Kun luottavaisuus käsitetään yksilön ominaisuutena, luottamukseen vaikuttavat myös yksilön asen- teet ja halukkuus luottaa.

2.2.3 Uskottavuus, luotettavuus ja luottamuksen arvoisuus

Luottamuksen yhteydessä mainitaan usein myös luottamuksen kohteen uskotta- vuudesta (eng. *credibility*), luotettavuudesta (eng. *reliability* tai *dependability*) tai luottamuksen arvoisuudesta (eng. *trustworthiness*). Uskottavuudella tarkoitetaan, että kohteella on tarvittavat resurssit toimia sanomisiensa mukaisesti (Blomqvist 1995, 29). Luotettavuus ajatellaan yleensä ihmisen persoonallisena ominaisuute- na. Pulkkinen (2002) mukaan luotettavaan ihmiseen suhtaudutaan luottavaisesti, koska hänen uskotaan täyttävän lupauksensa. Luotettavan käyttäytymisen perusta muodostuu kotiympäristössä ja luotettavuus on yleensä pysyvä ominaisuus. (Pulkkinen 2002, 50-55.)

Luottamuksen arvoisuus (*trustworthiness*) on määritelty muiden ihmisten vilpit- tömyydeksi ja kyvyksi toimia eettisesti. Luottamuksen arvoisuutta tarkastelles-

samme arvioimme toisen käyttäytymisen pysyvyyttä ja rehellisyyttä. (Lumsden & Lumsden 2004, 33.) Käsitteet luotettavuus ja luottamuksen arvoisuus määritellään lähes synonyymeina ja selvyuden vuoksi jatkossa tässä tutkimuksessa käytetään termiä luotettavuus.

2.2.4 Epäluottamus

Yhtäläillä kuin luottamuksen käsitteestä, myös epäluottamuksen määritelmästä ei ole tutkimuskirjallisuudessa päästy yksimielisyyteen. Joidenkin lähteiden mukaan epäluottamusta voidaan pitää luottamuksen vastakohtana, jolloin voidaan luottamuksen vähentyessä todeta epäluottamuksen lisääntyvän (Lewicki, Mcallister & Bies 1998, 440). On kuitenkin huomioitavaa, että luottamuksen heikkeneminen ei välttämättä aina tarkoita sitä, että luottamuksen kohde olisi epäluotettava. Luottamus perustuu yleensä sitä edistäviin moraalisiin periaatteisiin, kuten toisen avoimuuteen ja hyväntahtoisuuteen. Se kehittyy hitaasti ja vaiheittain, mutta voi purkautua hyvin nopeasti ja yhdellä kertaa. Epäluottamus taas liittyy yleensä luottamisen riskitekijöihin eli siihen, että edellä mainitut moraaliset periaatteet eivät enää ohjaakaan toisen toimintaa. Lisäksi epäluottamus syntyy yleensä osapuolten välille nopeasti, mutta purkautuu vastaavasti hitaasti. Luottamusta ja epäluottamusta ei siten voi täysin pitää toisilleen käänteisinä prosesseina, sillä niiden lähtökohdat ja dynamiikat ovat erilaiset. (Litmala 2002, 43-44.)

Kankaisen (2007) mukaan epäluottamus voi pohjautua moniin seikkoihin. Se voi syntyä petoksesta tai epäreilusta kohtelusta, jonka yksilö on kohdannut. Se voi toisaalta perustua arvioihin toisen epäpätevyydestä toimia odotusten mukaisesti. Kolmanneksi epäluottamus voi muodostua suhteessa vallitsevasta epäsymmetriasta, jolloin tiedostetaan riski paremmassa asemassa olevan mahdollisuuksista käyttää näitä toista osapuolta vastaan. Epäluottamusta ei kuitenkaan voida pitää itsessään pahana asiana. Parhaimmillaan se mahdollistaa ongelmien esille tuomisen ja niiden ratkaisemisen. (Kankainen 2007, 53.)

2.3. Miksi ihminen luottaa?

Luottamus on yksi niistä asioista, jota tarvitsemme voidaksemme lähestyä toisiamme, elää ja toimia yhdessä (Kotkavirta 2001, 55). Luottamusta on usein kuvattu

sekä suhteiden liukasteeksi että liimaksi. Se helpottaa ihmisten välistä kanssakäymistä vähentämällä epävarmuutta ja samalla luo tietynlaista yhteisöllisyyden tunnetta. (Tschannen-Moran 2004, 15-16.) Jatkuva epäluottamus tekisi ihmisen olon epämukavaksi ja energiaa kuluisi paljon pelkästään toisten tarkkailemiseen ja jatkuvaan varuillaan olemiseen (Tschannen-Moran ja Hoy 1998, 341).

Luottamus on kulttuurin, kielen ja elämäntapojen säilyttämisen kannalta elintärkeä. Ihmiset kertovat asioita, joiden todenperäisyyttä emme pysty välttämättä aina selvittämään, mutta luottaessamme kertojaan hyväksymme ne tosina. (Govier 1997, 58.) Miztalin mukaan ihmisen halulle luottaa voidaan eritellä kolme lähtökohtaa. Luottaminen ensinnäkin voi olla seurausta voimakkaista positiivisista henkilökohtaisista sidoksista tai kiintymyksestä luottamuksen kohteeseen. Toiseksi luottamuksen voi perustua uskomukselle, että meillä on hyvät ja järkevät syyt luottaa. Kolmantena luottamiseen motivoivana lähtökohtana voidaan pitää oman edun tavoittelemista. Usein luottamus on kuitenkin kaikkien näiden motivaatioiden sekoitus. (Miztal 1998,21.)

2.4. Haavoittuvaisuus, riski ja ennakointi luottamuksessa

Riippumatta tutkivan tieteen näkökulmasta, luottamukseen liitetään myös joitakin yleispäteviä ominaisuuksia. Ensinnäkin, vaikka käsitteen määrittelyssä tutkijat eivät ole päässeet yksimielisyyteen, lähes kaikki ovat samaa mieltä luottamuksen merkityksestä ihmisen käyttäytymisessä (Hosmer 1995, 380). Kaikelle sosiaaliselle kanssakäymiselle on joku tarkoituksensa. Joskus se voi olla vain tarvetta hoitaa arkeen liittyviä asioita, kenties vaihtaa ajatuksia tai lievittää yksinäisyyttä, mutta toisinaan tarvitsemme vuorovaikutussuhteelta enemmän. Oli tarpeemme mikä tahansa, sen saavuttaminen on aina jossain määrin riippuvainen toisen osapuolen toiminnasta. Luottamukselle välttämätön ehto onkin vuorovaikutussuhteen osapuolten keskinäinen riippuvaisuus (Rousseau, Sitkin, Burt ja Camerer 1998).

Keskinäisen riippuvuuden aste voi vaihdella luottamuksen muodon ja kohteen mukaan. Voidaan kuitenkin todeta, että missä ei ole tarvetta keskinäiselle riippuvaisuudelle, siellä ei ole myöskään tarvetta luottamukselle. Keskinäisen riippuvuuden esiintyminen vuorovaikutussuhteessa tuo mukanaan haavoittuvaisuuden elementin, jonka nähdään kuuluvan luottamuksen yhteyteen lähes kaikissa määri-

telmissä. Luottaja on tietoinen luottamuksen kohteen mahdollisuuksista vahingoittaa tai pettää luottamus. Luottaessaan, yksilö ottaa tietoisesti riskin ja asettaa itsensä haavoittuvaiseksi toista kohtaan. (Baier 1986, 236; Nestor-Baker & Tschanen-Moran 2001, 4.)

Luottamuksen katsotaan yleensä suuntautuvan tulevaisuuteen ja sen ennakoimiseen. Tulevaisuuteen suuntautuva ennakoiminen yhdistää luottamukseen myös epävarmuuden, sillä luottamuksen toteutuminen ei ole varmaa (Lewis & Weigert 1985, 556; Sztompka 1999). Luottaminen edellyttää siis yksilöltä odotuksia ja ennakkointia tulevasta sekä riskin ottamista, sillä mahdollisuus luottamuksen pettämisestä tekee luottavan henkilön aina haavoittuvaksi (esim. Deutch 1958; Govier 1997; Sheppard & Sherman 1998; Sztompka 1999).

2.5. Luottamus yksilön toimintana ja tunnepitoisena tilana

Psykologiassa luottamus nähdään usein yksilön persoonallisuuden ominaisuutena tai luonteen piirteenä ja siitä voidaan erottaa kognitiivinen, emotionaalinen ja suoraan käyttäytymiseen liittyvä ulottuvuutensa. (Kotkavirta 2001, 57; Lewis & Weigert 1985, 967). Kun luottamusta ajatellaan yksilön ominaisuutena, sen määritelmä painottuu usein yksilön tunteisiin, emotionoihin ja arvoihin (Miztal 1998, 14). Esimerkiksi Rotter (1980) määrittelee luottamuksen sosiaalisen oppimisen kautta tapahtuvana yleisenä odotuksena siitä, että toisen sanaan voidaan luottaa. Kun yksilö yleistää tämän odotuksen koskemaan kaikkia, luottamuksen voidaan ajatella olevan opittu sekä suhteellisen pysyvä persoonallisuuden ominaisuus (Rotter 1980, 1). Deutch taas pitää luottamusta varmuutena siitä, että yksilö toimii toisen kannalta niin kuin toinen toivoo eikä niin kuin toinen pelkää (Deutch 1958). Yksilön taipumuksena tai persoonallisuuden piirteenä luottamusta pitävät myös muun muassa Lewis ja Weigert (1985), Johnson-George ja Swap (1982) sekä McKnight, Cummings ja Chervany (1998).

Vuorovaikutussuhteen toisen osapuolen eli luottamuksen kohteen merkitys on huomioitu määritelmässä, jotka näkevät luottamuksen olettamuksena tai odotuksena toisen yksilön käyttäytymisestä tai ominaisuuksista, kuten hyväntahtoisuudesta ja oikeudenmukaisuudesta (esim. Pearce 1974, 242; Hosmer 1995, 399; Miztal 1998 ja Kotkavirta 2001, 57). Mishra määrittelee luottamuksen yksilön omana

halukkuutena asettaa itsensä haavoittuvaksi ja liittyy luottamukseen sen toiminnallisen ulottuvuuden (Mishra 1996, 265). Yksilön oma valinnan mahdollisuus sisältyy myös Sheppardin ja Shermanin (1998) määritelmään, jossa luottamusta pidetään ihmisen itsensä hallittavissa olevana uskona. Jos luottamus-tilanteessa läsnä olevat mahdolliset riskit ymmärretään ja pystytään hallitsemaan, voidaan niiden luottamusta heikentäviä vaikutuksia lieventää (Sheppard & Sherman 1998, 422).

Luottamusta voidaan siis tarkastella toisaalta yksilön toimintana ja toisaalta inhimilliseen olemiseen liittyvänä tunnepitoisena tilana. Toimintana luottamus voi olla rationaalista laskelmointia luottamuksen hyötyjen ja haittojen välillä. Inhimilliseen olemiseen liittyvänä tunnepitoisena tilana luottamuksen voidaan ajatella muotoutuvan luottamuksen kohteeseen liitettyjen tunnepitoisten odotuksien kautta. Käytännössä luottamuksen määrittelemisen joko rationaalisenä valintana tai odotuksena on turhaa, sillä nämä voidaan käsittää myös luottamuksen eri puolina. (Litmala 2002, 39).

2.5.1 Luottamus taipumuksena

Kun ajatellaan luottamusta yksilön persoonan ominaisuutena, voidaan tällöin mukaan ottaa tarkastelu yksilön taipumuksista luottaa tai toimia osoitetun luottamuksen mukaisesti. Näitä yksilöiden välisiä persoonallisia eroja luottaa on muun muassa tutkittu Rotterin mittariksi (*Rotters Scale*) kutsutulla testillä. Tutkimuksissa on havaittu, että eri ihmisillä on erilainen taipumus luottaa toisiin ihmisiin (McKnight, Cummings, & Chervany, 1998). Erilaiset taipumukset luottaa tulevat esiin erityisesti vieraisiin kohdistuvassa luottamuksessa (Rotter 1980, Johnson-George & Swap 1982). Ihmisen taipumuksiin luottaa toisiin ihmisiin vaikuttavat hänen aikaisemmat kokemuksensa (Tschannen-Moran & Hoy 2000, 559). Eriksonin teoria perusluottamuksen kehittymisestä varhaislapsuudessa on yksi tunnetuimmista luottamustaipumuksia selittävästä teorioista.

Eriksonin psykososiaalisen kehitysteorian mukaan lapsen perusluottamus syntyy jo varhaisissa ihmissuhteissa perusluottamuksen ja epäluottamuksen välisessä konfliktissa. Luottamus syntyy, jos lapsi saa laadukasta ja johdonmukaista hoitoa ja huolenpitoa. Lapsen tarpeisiin vastaamisen epäsäännöllisyys ja epäjohdonmukaisuus synnyttävät ahdistuneisuutta ja turvattomuutta, jolloin lapselle jää pysyvä

tunne ympäristön turvattomuudesta. Lapsesta tulee pessimistinen ja eikä luota itseensä tai toisiin. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 24-25.) Myös Bowlbyn kiintymyssuhdeteoria tukee Eriksonin teoriaa. Bowlbyn (1993, 11-12) mukaan kun lapsi saa hyvää hoitoa, hänelle tulee kokemus perusturvallisuuden tunteesta. Perusturvallisuus (eng. *secure base*) luo lapselle uskoa omiin mahdollisuuksiin vaikuttaa, mutta se sisältää myös käsityksen muiden ihmisten hyvántahtoisuudesta. (Bowlby 1993.) Rotenburgin (1995) on tutkinut tarkemmin lapsuuden kokemusten merkitystä ihmisen myöhempiin taipumuksiin luottaa. Rotenberg toteaa tutkimuksessaan, että jos äiti täyttää lupauksensa lapselle, lapsi luottaa enemmän opettajiinsa. Myös äitien luottamus-uskomuksilla on vaikutusta siihen, miten lapsi tulevaisuudessa luottaa opettajaansa. (Rotenberg 1995, 723.) Vaikka lapsuuden vuorovaikutussuhteet jossain määrin vaikuttavat yksilön taipumukseen luottaa toisiin, ei voida kuitenkaan olettaa, että taipumus luottamukseen kehittyy varhaislapsuudessa ja siirtyy sellaisenaan suhteesta toiseen (Holmes & Rempel, 1989).

2.5.2 Luottamus vuorovaikutussuhteessa

Yleensä luottamuksen ajatellaan kuuluvan sosiaalisiin tilanteisiin, vaikka on olemassa tutkijoita, jotka määrittelevät luottamuksen tapahtumana yksilössä itsessään eikä yksilöiden välisenä ilmiönä (Lewis & Weigert 1985, 967). Luottamuksen vuorovaikutuksellisuutta perustellaan oletuksella, että yksinäisellä ihmisellä, joka olisi suljettu pois sosiaalisesta yhteisöstä, ei olisi tarvetta luottamukselle. Psykologisen ulottuvuuden lisäksi luottamukseen siis yleensä liitetään myös sosiaalinen ulottuvuus (Lewis ja Weigert 1985, 969).

Ilmonen (2001) liittää luottamuksen pelkästään vuorovaikutustilanteisiin. Hänen mukaansa luottamuksen sen syntyminen vaatii aina, että ihmiset ovat konkreettisesti tekemisissä toistensa kanssa (Ilmonen 2001, 14). Toisaalta Ilmonen rajausta voidaan pitää liian jyrkkänä, sillä saatamme luottaa joihinkin tuntemattomiin ihmisiin jo ennen vuorovaikutusta, pelkästään yksilön sosiaalisen roolin tai maineen vuoksi (Govier 1997,31). Tällaista sosiaaliseen rooliin perustuvaa luottamusta tunnetaan usein esimerkiksi lääkäriin, opettajaan ja poliisiin (Govier 1997, 31).

Erityisesti sosiologian ja institutionaalisen näkökulmasta luottamus ajatellaan sosiaalisesti arvostetuksi hyveeksi tai yhteisölliseksi ominaisuudeksi. Tällöin luot-

tamukseen liitetään usein sosiaalisen pääoman käsite. Aivan kuten luottamustakin, myös sosiaalista pääomaa on määritelty monella tavalla. Yhteisön sosiaalista pääomaa pidetään eräänlaisena sosiaalisena resurssina, joka helpottaa ihmisten tarkoituksellista keskinäistä toimintaa. (Ilmonen ja Jokinen 2002, 19). Sosiaalista pääomaa voi esiintyä perheissä, kirkkokunnissa, yrityksissä ja instituutioissa, kaupungeissa tai valtioissa (Pulkinen 2002, 38). Yleisesti sosiaalisen pääoman ajattelaa muodostuvan sosiaalisista verkostoista, jotka pysyvät koossa keskinäisen luottamuksen ja siihen kytkeytyvien sosiaalisten normien sekä vastavuoroisten odotusten ansiosta (Ilmonen 2001, 10). Useissa määritelmässä sosiaalisesta pääomasta erotetaan kolme komponenttia: 1. arvot ja normit, 2. yhteisöllisyys sekä 3. luottamus (Pulkinen 2002, 38). Keskeisimpänä komponenttina sosiaalisessa pääomassa pidetään yleensä luottamusta (Ilmonen 2001, 9).

2.6. Luottamuksen kohteet

Luottamuksella ajatellaan aina olevan jokin kohde. Luottamus voi olla hyvin erilaista kohdistuessaan yritykseen tai kohdistuessaan läheiseen ihmiseen. Luottamus käsitettä onkin yritetty tutkimuskirjallisuudessa saada haltuun jaottelemalla sitä kohteiden mukaan. Luottamus voidaan ajatella kohdistuvan tuttuihin tai tuntemattomiin ihmisiin, instituutioihin, yrityksiin tai esineisiin.

Luottamus liitetään jossain määrin kaikkiin ihmissuhteisiin ja se voi olla hyvin erilaista eri ihmissuhdetyypin kohdalla. Omiin lapsiin tunnetaan erilaista luottamusta kuin esimerkiksi lentokoneen kapteeniin, johtuen erilaisista velvollisuuksista ja odotuksista, joita luottamuksen kohteen odotetaan täyttävän (Misztal 1998, 19). Luottamus on erilaista kohdistuessaan tuntemattomiin ihmisiin tai tuttuihin ihmisiin. Tuttuja ihmisiä kohtaan tunnettu luottamus riippuu luottamuksen kohteesta saaduista kokemuksista. Pulkinen (2002, 48) kutsuu tällaista luottamusta strategiseksi luottamukseksi, Govier (1997,31) puolestaan vuorovaikutukselliseksi luottamukseksi (*interpersonal trust*).

Tuntemattomia ihmisiä kohtaan tunnettu perusluottamus pohjautuu Govierin (1997) mukaan varmuuteen siitä, että toiset ihmiset kohtelevat meitä yleisten moraalisääntöjen mukaisesti (Govier 1997, 32). Pulkinen (2002) kutsuu tuntemattomia ihmisiä kohtaan tunnettua luottamusta moraaliseksi luottamukseksi (Pulk-

kinen 2002, 48). Luottamus tuntematonta ihmistä kohtaan voi myös joskus syntyä esimerkiksi eri ammatteihin yhdistettävien rooliodotusten pohjalta (ks. Govier 1997, 31).

Luottamuksen merkitys kasvaa, mitä läheisemmästä ihmissuhteesta on kyse ja sitä voidaankin pitää läheisen ihmissuhteen yhtenä halutuimpana ominaisuutena. Tutkimusten mukaan luottamus mainitaan usein rakkauden ja sitoutumisen ohella yhtenä rakkaussuhteen tärkeimpänä tekijänä. (Rempel, Holmes & Zanna 1985, 95.) Rempel, Holmes ja Zanna näkevät luottamuksen läheisessä ihmissuhteessa koostuvan kolmesta peräkkäisestä tasosta: toisen käytöksen ennustettavuudesta, kumppanin luotettavuudesta ja uskosta tulevaisuuteen. Luottamukseen liittyy monia muuttujia, jotka eivät aina esiinny samassa suhteessa (Rempel ym. 1985, 109).

Luottamusta voidaan tuntea myös elottomiin kohteisiin, kuten instituutioihin ja esineisiin. Esimerkiksi Seligman erottaa toisistaan instituutioita kohtaan tunnetun luottamuksen ja ihmisiä kohtaan tunnetun luottamuksen. Varsinainen luottamus (trust) kohdistuu ihmisiin. Instituutioihin ja abstrakteihin systeemeihin kohdistuvaa luottamusta Seligman kutsuu luottavaisuudeksi (*confidence*) ja siinä on kysymys toiminnan ja asioiden ennakoitavuudesta. (Seligman 1997, 18.) Sztompka (1999) kuitenkin toteaa, että vaikka luottamusta voidaan tuntea esineitä tai instituutioita kohtaan, taustalla on kuitenkin yleensä luottamus esineen valmistaneita tai instituutiossa vaikuttavia ihmisiä kohtaan (Sztompka 1999, 19-20).

2.7. Luottamus kognitiivisena, emotionaalisena ja behavioraalisena ilmiönä

Luottamus on moniulotteinen ilmiö ja sen jäsentämistä helpottaa luottamuksen ajattelemisen Lewisin ja Weigertin (1985) ehdottamien ulottuvuuksien kokonaisuutena. Lewis ja Weigert (1985, 967) jakavat luottamuksen kolmeen ulottuvuuteen: emotionaaliseen, kognitiiviseen ja toiminnalliseen ulottuvuuteen. Käytännössä näiden ulottuvuuksien erottaminen on itse toiminnassa vaikeaa, sillä luottamus ilmenee näiden kolmen ulottuvuuden muodostamana sosiaalisena kokemuksena (Lewis ja Weigert 1985, 969).

Kognitiivinen ulottuvuus perustuu yksilön tietoihin, joiden perusteella hän jaottelee ihmiset luotettaviin, epäluotettaviin ja tuntemattomiin. Kognitiivisella ulottuvuudella tarkoitetaan siis ihmisen järkipäätä päättelyä siitä, luottaako hän toiseen osapuoleen vai käyttäytyykö hän pidättyväisemmin. Päätös luottaa pohjautuu arvioihin toisen henkilön vastuuntunnosta, luotettavuudesta sekä kyvykkyydestä, jotka toimivat siten luottamuksen perustana. Aikaisemmat kokemukset luottamuksen kohteesta ovat välttämättömiä, jotta luottamuksen kognitiivinen ulottuvuus voi toteutua. Tieto ei kuitenkaan yksin ole rakentamassa luottamusta, se antaa luottamukselle pelkästään alkusysäyksen. (Lewis ja Weigert 1985, 970.)

Vuorovaikutussuhteen osapuolien välillä vallitseva tunnepitoinen sidos muodostaa luottamuksen **emotionaalisen ulottuvuuden**. Luottamuksen emotionaaliseen ulottuvuuteen liittyy aina luottamussuhteeseen sisältyvä pettymisen mahdollisuus, jota pyritään välttämään. Emotionaalinen ulottuvuus on läsnä kaikissa luottamussuhteissa, mutta se on erityisen voimakas läheisissä ihmissuhteissa. Luottamuksen käytännön merkitys tulee esiin vasta sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa. Tämä lisää luottamukseen sen **behavioraalisen ulottuvuuden**, joka ilmenee luottavaisena käytöksenä toista kohtaan. Siten luottaminen on toimimista aivan kuin toisen tulevaa käytöstä voidaan pitää varmana. (Lewis ja Weigert 1985, 971.)

Luottamuksessa yhdistyvät kognitiivinen ja emotionaalinen ja toiminnallinen 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.)

2.8. Luottamuksen dynaaminen rakenne

Lewicki ja Bunker ovat määritelleet luottamusta vuorovaikutussuhteessa jakamalla sen kolmeen eri tasoon. Nämä luottamuksen tasot kuvaavat luottamuksen dynaamista rakennetta: sen muuttumista ihmissuhteen kehittyessä. Ilmonen, Jokivuori, Liikanen, Kevätsalo ja Juuti kuvaavat vastaavaa ilmiötä luottamuksen ke-

hillä, jotka etenevät suhteen kehittyessä eri tavoin (Ilmonen ym. 1998, 45). Blomqvist mainitsee kuitenkin, että toisinaan luottamus voidaan ajatella myös staattisena käsitteenä, sillä luottamuksen syntymiseen saattavat vaikuttaa pysyvästi luottamuksen kohteesta saatu ensivaikutelma ja maine (Blomqvist 1995, 24). Seuraavassa yhdistän Lewickin ja Bunkerin luottamuksen tasot Lewisin ja Weigertin luottamuksen ulottuvuuksiin.

Ensimmäinen luottamuksen taso, *laskelmointiin perustuva luottamus* (eng. calculus-based trust), pohjautuu arvioihin toisen käyttäytymisen ennustettavuudesta. Laskelmointiin perustuva luottamus on jatkuvaa laskelmointia luottamussuhteen hyödyistä ja haitoista ja luottamuksen muodostumiseen vaikuttaa myös toisen osapuolen maine. (Lewicki ja Bunker 1996, 119-124.) Tämä luottamuksen ensimmäinen taso on läsnä aivan vuorovaikutussuhteen alussa ja siten luottamus sisältää luottamuksen ulottuvuuksista eniten kognitiivista päättelyä.

Ajan kuluessa ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa kehittyi *tietoon perustuva luottamus* (engl. knowledge-based trust). Vuorovaikutussuhteen osapuolet havainnoivat toisiaan ja toisten reaktioita eri tilanteissa ja kehittävät samalla tietämystään toisesta. Kun yksilö havaitsee toisen osapuolen käyttäytymismallin olevan johdonmukainen, hän alkaa odottaa käyttäytymisen jatkuvan samanlaisena. Tietoon perustuva luottamus pohjautuu ajan kuluessa syntyneeseen toisen käyttäytymisen ennustettavuuteen. Tarvitaan siis riittävästi tietoa toisesta osapuolesta. (Lewicki ja Bunker 1996, 119-124.) Vuorovaikutussuhteen kehittyessä suhteen osapuolten välille kehittyi myös tunnesidoksia, jotka lisäävät luottamukseen sen emotionaalisen ulottuvuuden.

Kolmas luottamuksen taso, *samaistumiseen perustuva luottamus* (engl. identification-based trust) pohjautuu molemminpuoliseen ymmärrykseen ja yhteisiin sopimuksiin tarpeista, toiveista, valinnoista sekä mieltymyksistä. Tämän tason luottamuksen syntyminen edellyttää pitkäaikaista vuorovaikutussuhdetta ja sen taustalla ovat yhteinen arvomaailma ja molempien luotettava käyttäytyminen.

Samaistumiseen perustuva luottamus on siten läsnä ennemminkin läheisissä ystävyyssuhteissa tai vaikkapa avioliitossa, kuin yrityksen sisällä esiintyvissä suhteissa. Tällöin merkittäviä tekijöitä samaistumiseen perustuvalla luottamuksella ovat

kollektiivinen identiteetti, sijainti samassa paikassa, yhteisten tavoitteiden luominen sekä sitoutuminen yhteisiin arvoihin (Lewicki ja Bunker 1996, 123).

Luottamusta voidaan siis ajatella dynaamisena prosessina, jossa yhdistyvät kognitiivinen, behavioraalinen ja emotionaalinen ulottuvuus. Luottamuksen ensimmäinen, laskennallisuuteen perustuva taso kuvastaa luottamusta vuorovaikutussuhteen alussa. Silloin luottamuksen syntymiseen vaikuttavat eniten yksilön kognitiiviset prosessit. Suhteen kehittyessä tuttuus lisääntyy, kun toisesta saadaan lisää tietoa ja luottamus muuttuu tietoon perustuvaksi luottamukseksi. Tutustuttaessa toiseen paremmin, vuorovaikutussuhteeseen tulee myös emotionaalinen ulottuvuus, joka vaikuttaa myös osaltaan luottamuksen kehittymiseen. Jos suhteen osapuolten tunteminen kehittyy edelleen ja syntyy molemminpuolinen ymmärrys yhteisestä arvomaailmasta, luottamus muuttuu samaistumiseen perustuvaksi luottamukseksi. Emotionaalinen sidos suhteen osapuolten välillä on vahva ja se osaltaan myös vahvistaa luottamusta. Kun suhteen osapuolten välillä on vahva tunnesidos, keskinäinen luottamus ei välttämättä enää rikkoonnu pienistä yksittäisistä teoista. Luottamuksen rikkoutumiseen vaaditaan enemmän, mutta samalla sen seurauksista tulee emotionaalisesti ahdistavampaa.

2.9. Luottamuksen muodostuminen osa-alueiden yhdistelmänä

Imber (1973) määrittelee luottamuksen monimutkaisena muuttujana, jonka syntyyn vaikuttavat toisen käyttäytymisen eri osa-alueista tehdyt arviot. Luottamuksen arviointiin kuuluvat Imberin mukaan 1) varmuus (confidence) toisten sanoja ja tekoja kohtaan, 2) odotus (reliability), että toinen pitää lupauksensa, 3) luotettavuus (dependability), 4) vastuullisuus, 5) uskottavuus (trustworthiness), 6) luottamuksellisuus (confidentiality) sekä 7) turvallisuus, joka ilmenee edellä mainittujen tekijöiden toimiessa yhdessä (Imber 1973, 145.)

Mishra (1996) on tutkinut luottamusta organisaatiossa ja jakaa Imberin tapaan luottamuksen muodostumiseen vaikuttavat tekijät osa-alueisiin. Mishran mukaan luottamusta voidaan arvioida vuorovaikutuksessa neljällä eri osa-alueella. Mishran määritelmän mukaan luottamus on halukkuutta asettaa itsensä haavoittuvaksi uskoen, että toinen osapuoli on käyttäytymisessään 1) ammattitaitoinen ja pätevä, 2) avoin, 3) huolta kantava ja hyväksikäyttöä välttävä ja 4) sanomisen-

sa/lupauksiensa ja tekojensa suhteen ristiriidaton. Luottamus vuorovaikutuksessa syntyy näiden neljän osa-alueen yhdistelmästä ja määrittävät tunnetun kokonaisluottamuksen määrän. (Mishra 1996, 265.)

Tschannen-Moran ja Hoy (2000) ovat täydentäneet Mishran määritelmää lisäämällä luottamuksen arvioinnin yhdeksi osa-alueeksi myös rehellisyyden. Toista ihmistä kohtaan tunnetun luottamuksen muodostavat Tschannen-Moranin ja Hoyn mukaan siis arviot toisen 1) ammattitaidosta ja pätevydestä, 2) avoimuudesta, 3) hyväntahtoisuudesta, 4) luotettavuudesta ja 5) rehellisyydestä. Vaikka kaikki edellä mainitut luottamuksen osa-alueet ovat kokonaisluottamuksen kannalta tärkeitä, niitä painotetaan kussakin suhteessa eri tavoin. Siten esimerkiksi aviopuolisoona voidaan luottaa parisuhteessa, vaikka hänen ammattitaito ja pätevyys kodinhoidon osalta olisikin arvioitu puutteelliseksi.

2.10 Luottamus tässä tutkimuksessa

Kuten edellä on jo tullut todettua, luottamuksen määritelmä riippuu siitä, mistä näkökulmasta luottamusta tarkastellaan. Luottamus muistuttaa jossain määrin käsitteenä rakkautta: sitä ei pysty varsinaisesti määrittelemään ennen kuin tarkentaa keneen se kohdistuu ja missä tilanteessa. Tilanteesta ja kohteesta riippuen luottamuksen intensiteetti voi olla erilainen, samoin sen ilmeneminen ja ne kriteerit, joita sen muodostumiselle vaaditaan. Bigleyn ja Pearcen mukaan tutkimuksen kannalta on tavoitteellisempaa pyrkiä ymmärtämään luottamusta tutkimusongelmasta käsin ja yhdistää useampia tutkimuskontekstiin sopivia määritelmiä kuin yrittää luoda luottamukselle yksiselitteistä määritelmää (Bigley ja Pearce 1998, 16). Tässä tutkimuksessa luottamus käsitetään yksilön (oppilas) kokemana tunnepitoisena tilana, joka kohdistuu toiseen ihmiseen (opettaja). Luottamus pohjautuu arvioihin toisesta ihmisestä vuorovaikutussuhteen tavoitteisiin ja odotuksiin nähden. Arviointi kohdistuu siten toisessa osapuolella niihin osa-alueisiin, jotka koetaan odotusten täyttymisen kannalta tärkeiksi.

3 Luottamus koulussa

3.1. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutus – pedagoginen suhde

Vuorovaikutuksella tarkoitetaan kahden tai useamman henkilön välistä sosiaalista vaihtoa, jolle on ominaista molemminpuolinen aloitteellisuus sekä toisen osapuolen antaman palautteen huomioiminen. Vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä perustuu ensisijaisesti kasvatukseen, joka edellyttää tavallisesti kasvattajan ja kasvatettavan sekä kasvatuksen mahdollistavan ihmissuhteen. Tämä pakottaa suhteen osapuolet jo tiettyihin rooleihin: opettajan ja oppilaan, kasvattajan ja kasvatettavan. (Nurmi 1986, 52; 54.)

Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta kutsutaan *pedagogiseksi suhteeksi*, jolla viitataan kasvattajan ja kasvatettavan väliseen suhteeseen sekä sitä määrittäviin tekijöihin. Pedagogisen suhteen lähtökohtana on kasvatustodellisuus, jota kuvataan usein kolmiolla, jonka kulmissa ovat suhteen osapuolet: kasvattaja, kasvatettava ja kulttuuri. (Siljander 2005, 76-77.) Pedagogisen suhteen perusajatuksena on pyrkimys toimia kasvatettavan parasta ajatellen suhteuttamalla toiminta kuitenkin vallitsevien yhteiskuntakäytäntöjen mukaisesti. Siten yhteiskunnan jatkuva muuttuminen edellyttää alituista kasvatuksellisten kysymyksien pohdintaa. (Kansanen 2004, 76-77.)

Vaikka aikuisen ja lapsen väliselle pedagogiselle suhteelle on tunnusomaista asymmetrisuus, jolla tarkoitetaan osapuolten erilaista asemaa pedagogisessa interaktiossa, kumpaakaan osapuolta ei voida pakottaa pedagogiseen suhteeseen. Kasvattajalta edellytetään toimimista kasvatettavan parhaaksi, mutta perustaltaan pedagoginen suhde vaatii lapselta ja oppilaalta luottamusta ja tukeutumista aikuiseen (Kansanen 2004, 75).

Van Manen (1994) pitää pedagogista suhdetta persoonallisena, aikuisen ja lapsen välisenä spontaanisti syntyvänä suhteena. Pedagoginen suhde on intentionaalinen, jossa opettajan intentio suuntautuu oppilaasta välittämiseen sekä sellaisena kuin tämä on että suhteessa siihen, mitä tästä voi tulla. Kasvattajan tulee kyetä jatku-

vasti ymmärtämään sen hetkistä tilannetta, lasten kokemuksia ja ennakoimaan hetkiä, jolloin lapsi voi ottaa suuremman vastuun osallistumisestaan.

3.2. Koulu - epäluottamuksen maailma?

Epäluottamuksen maailmassa joudutaan uhraamaan valtava määrä resursseja toisen tekojen kontrolloimiseksi. Esimerkiksi vankila voidaan ajatella yhteisöksi, jossa epäluottamuksella on koko yhteisöä ja sen toimintoja leimaava rooli. Vartioiden tehtävä on epäillä, että jokainen vanki on altis suunnittelemaan pakoa ja että vangit ovat joka tapauksessa arvaamattomia sekä yhteiskunnan normeista piittaamattomia. Epäluottamus luo tarpeen jatkuvalla kontrolloinnilla, jota on helpotettu jakamalla tila ja aika siten, että tehokas tarkkailu on mahdollista. (Ilmonen & Jokinen 2002, 95.)

Koulun vertaaminen vankilaan tuntuu ajatuksena hieman kärjistetyltä ja liioittelulta. Koulu ja vankila eroavat toisistaan monella eri tasolla, mutta molemmissa voidaan organisaatiotasolla havaita myös joitain yhtäläisyyksiä. Koululle ja vankilalle on yhteistä, että molemmat ovat palveluorganisaatiota, joissa asiakkaiden on pakko osallistua eikä organisaatiolla ole mahdollisuutta valita asiakkaitaan. Tällaisissa pakkoon perustuvissa palveluorganisaatioissa on tyypillistä, että osa osallistujista ei halua hyötyä palveluista joita organisaatio heille tarjoaa. Tämä tekee asiakkaiden kontrolloinnista toiminnan kannalta keskeistä. (Hoy 2001, 425.)
Kontrollointi on taas itsessään luottamusta estävää toimintaa.

3.3. Opettajan valta ja luottamus

Luottaessamme toiseen ihmiseen, altistamme itsemme sille uhkalle, että toinen ihminen käyttää luottamustamme väärin. Tästä seuraa luottamukseen olennaisesti kuuluva luottajan haavoittuvaisuus ja luottamuksen kohteen valta-asema. Opettajan pääasiallinen tehtävä on toimia kasvattajana. Kasvatukseen liittyy jo itsessään kasvattajan ja kasvatettavan välinen epätasainen suhde, sillä kasvatusta ei voi olla tasaveroisten välillä (Ojakangas 2001, 51-52). Kasvattajan ja kasvatettavan suhteen yksi keskeisistä elementeistä on, että kasvattajalla on valtaa kasvatettavaansa nähden (Moilanen 2001, 49). Opettajan ja oppilaan suhteessa vallan epätasainen jakautuminen ja oppilaan status asettavat oppilaan jo itsessään haavoittuaiseen

asemaan. Koska oppilaan haavoittuvuus ja riskit ovat jo roolista johtuen suuremmat kuin opettajalla, opettajan tulisi olla luottamuksen suhteen aloitteellinen osapuoli. (Applebaum 1995, 447.)

Vallan epätasainen jakautuminen ei kuitenkaan estä luottamuksen syntyä. Luottamusta ja valtaa voidaan pitää hyvin paljon toisiaan muistuttavina sosiaalisina mekanismeina. Molemmat ovat kommunikaatiovälineitä, jotka antavat niiden haltijalle ja kohteelle mahdollisuuden muokata odotuksiaan ja toimintaansa. Ne myös pienentävät epävarmuutta ja arkisiin päätöksiin liittyvää monimutkaisuutta (Ilmonen ym. 1998, 50).

3.4. Luottamuksen merkitys koulussa

Lapsen ja nuoren kehitykselle välttämätöntä on aikuisten osallistuminen sen edistämiseen (Kansanen 2004, 77). Gordonin mukaan hyvä opettaja-oppilas suhde edellyttää avoimuutta, rehellisyyttä ja toisen huomioimista (Gordon 1979, 22). Avoimuus, rehellisyys ja toisen huomioiminen, joka kuuluu hyväntahtoisuuteen, ovat löydettävissä luvussa 2.3 mainituista luottamuksen muodostumiseen vaikuttavista osa-alueista. Hyvä opettaja-oppilas suhde edellyttää siis jo ainakin näiden kolmen luottamuksen osa-alueen toteutumista.

Lapsi oppii kielen jäljittelemällä aikuisia, koulussa luotetaan oppikirjojen ja opettajien puhuvan totta. Saadaksemme tietoa kokeneemmilta, meidän täytyy uskoa, mitä he sanovat. Oppiminen edellyttää luottamista, sillä emme mitenkään voi selvittää asioiden todenperäisyyttä aina itse. Govierin mukaan asiantuntija on luotettava, jos hän tiedostaa omat tietämyksensä rajat ja pysyy niissä rajoissa. Luotettava asiantuntija on rehellinen eikä yritä manipuloida ihmisiä, jotka ovat tietämättömyytensä tai osaamattomuutensa vuoksi puolustuskyvyttömiä (Govier 1997, 69).

3.5 Luottamustutkimuksia koulusta

Kouluun liittyvissä luottamustutkimuksissa on usein keskitytty tarkastelemaan luottamuksen esiintymistä koulussa institutionaaliseen näkökulmasta opettajien välillä sekä opettajien ja rehtorin välillä (mm. Hoy & Kupersmith 1985; Tarter, Bliss & Hoy 1989; Tschannen-Moran & Hoy 1998; Hoy, Smith & Sweetland

2002; Hoy & Tarter 2004). Kaikissa näissä tutkimuksissa on havaittu rehtorin ystävällisen, kannustavan ja avoimen käyttäytymisen lisäävän opettajien luottamusta rehtoria kohtaan. Opettajien väliseen luottamukseen vaikutti puolestaan opettajien välinen yhteistyö ja yleisesti koulussa esiintyvän luottamuksen todettiin liittyvän vahvasti muun muassa koulun ilmapiirin avoimuuteen. (Tarter, Bliss & Hoy 1989, 305; Tschannen-Moran & Hoy 1998, 348; Hoy ym. 2002, 47.)

Hoy ja Tarter (2004) keskittyivät tutkimuksessaan tarkastelmaan oikeudenmukaisuuden ja luottamuksen välistä yhteyttä. Tutkimuksen mukaan koulussa esiintyvä oikeudenmukaisuus ja luottamus ovat hyvin vahvasti sidoksissa toisiinsa. Oikeudenmukaisuudella havaittiin olevan myös suhteessa enemmän merkitystä luottamuksen syntymiseen kuin päinvastoin. (Hoy & Tarter 2004, 257.) Kaiken kaikkiaan kouluun liittyvistä luottamustutkimuksista voidaan tiivistetysti todeta, että luottamus kouluinstituutiossa auttaa avoimen ja vuorovaikutuksellisen ilmapiirin rakentamisessa. Luottamuksellinen ilmapiiri lisää yleisesti koulussa työskentelevien, sekä oppilaiden että muun henkilökunnan, viihtyvyyttä ja työtehokkuutta.

Vanhempien luottamusta opettajia, rehtoria tai kouluinstituutiota kohtaan ovat tutkineet muun muassa Adams ja Christenson (2000) ja Forsyth, Barnes ja Adams (2005). Adams ja Christenson (2000) havaitsivat tutkimuksessaan vanhempien luottamuksen opettajia kohtaan olevan yleensä suurempaa kuin opettajien luottamuksen vanhempia kohtaan. Vanhempien ja koulun välisellä luottamuksella oli myös vaikutusta oppilaiden koulumenestykseen. (Adams & Christenson 2000, 491.) Myös Forsyth, Barnes ja Adams (2005) havaitsivat tutkimuksessaan, että vanhempien ja opettajien välisellä luottamuksella on vaikutusta oppimistavoitteiden saavuttamiseen (Forsyth ym. 2005, 138).

Luottamuksesta opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa tutkimuksia ovat tehneet muun muassa Hoy, Smith ja Sweetland (2002), Goddard, Tschannen-Moran ja Hoy (2001) sekä Van Houtte (2006). Kaikissa näissä tutkimuksissa on havaittu luottamuksen lisäävän oppilaiden koulumenestystä ja vaikuttavan positiivisesti oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Van Houtte on lisäksi tutkinut sukupuolen vaikutusta opettajan luottamukseen oppilasta kohtaan ja todennut tutkimuksessaan, että miesopettajat luottavat oppilaisiinsa naisopettajia enemmän. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että tyttöihin luotettiin yleensä poikia useammin. (Van Houtte 2007.)

Brown ja Skinner ovat rakentaneet opettajia ohjeistavan mallin (*Brown-Skinner Model*) luottamuksen luomisesta *at risk*-oppilaisiin (Brown & Skinner 2007). Myös Applebaum (1995) on kirjoittanut luottamuksellisen ilmapiirin luomisesta luokkahuoneeseen.

Luottamusta on tutkittu myös opettajan ja oppilaan vastavuoroisena luottamuksena. Tutkimusten mukaan vastavuoroisella luottamuksella on positiivista vaikutusta muun muassa oppilaiden kouluviihtyvyyteen (mm. Lee 2007), koulumenestykseen ja myös oppimiseen (mm. Imber 1973; Lee 2007). Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteessa esiintyvän luottamuksen on todettu myös vähentävän negatiivisia tunteita ja tapahtumia koulussa sekä lisäävän oppilaiden akateemista motivaatiota (Lee 2007). Vaikka lukuisissa tutkimuksissa on käsitelty luottamusta opettajan ja oppilaan välillä, luottamusta ei ole juurikaan tutkittu oppilaan näkökulmasta.

4 Tutkimuksen toteuttaminen

4.1 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen lähtökohtana oli tutkia luottamusta oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutussuhteessa oppilaan näkökulmasta. Ennen aineiston keräämistä ei ollut vielä selvillä, millaisiin tarkempiin tutkimuskysymyksiin aineisto tarjoaa vastauksia. Tutkimusongelmat jäsentyivät kirjallisuuskatsauksen ja aineiston keräämisen aikana yleisestä kiinnostuksesta ja uteliaisuudesta kohti tarkempaa ongelmien määrittämistä (Syrjälä 1994, 21 ja Kiviniemi 2001, 69). Lopulliseen muotonsa tutkimuskysymykset saivat vasta aineiston alustavan analyysin yhteydessä.

Tutkimustehtävää lähestytään seuraavin täsmentynein kysymyksiin:

1. Millaiseksi oppilas määrittelee luotettavan opettajan?
 - 1.1. Mitä opettajan ominaisuuksia oppilas arvioi tehdessään päätöstä luottamisesta?
2. Millaista luottamusta oppilaat tuntevat opettajiaan kohtaan?

4.2. Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuskohteena oli sattumanvaraisesti valittu yläkoulu Keski-Suomessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa erilaisista kokemuksista oppilaan ja opettajan välisestä luottamuksesta vuorovaikutussuhteessa. Yläkoulu sopi tutkimuskohteeksi alakoulua paremmin, sillä yläkouluikäisillä on enemmän kokemuksia erilaisista opettajista. Oletuksena oli myös, että yläkoulussa oppilaat ovat jo ikänsä puolesta kypsempiä arvioimaan opettajiensa luotettavuutta. Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa oli tarkoituksena kerätä aineisto yhdeksäsluokkalaisista, mutta tutkimukseen osallistuvien vähyden vuoksi mukaan otettiin samasta koulusta myös kahdeksäsluokkalaiset. Ennen varsinaista tutkimustyötä tutkimukselle pyydettiin suullinen lupa koulun rehtorilta sekä kirjallisesti oppilaiden vanhemmilta

(liite 1). Luvan tutkimukseen osallistumiselle sai 15 yhdeksäsluokkalaista ja 18 kahdeksasluokkalaista.

Tutkimuksen tarkoituksena oli saada selville oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia opettajaan luottamisesta joten sopiviksi aineiston keräämisen menetelmiksi valikoitui teemahaastattelu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 172). Aineiston kerääminen tapahtui kahdessa vaiheessa keväällä 2008. Tutkimuksen aineiston keräämistä edelsi esivaihe, jossa kartoitettiin koko kohderyhmästä kontrolloidun kyselytutkimuksen avulla ne oppilaiden kokemuksia luotettavasta tai epäluotettavasta opettajasta. Kontrolloidulla kyselytutkimuksella tarkoitetaan menetelmää, jossa tutkija jakaa lomakkeet henkilökohtaisesti kertoen samalla tutkimuksensa tarkoituksesta, selittäen kyselyä sekä vastaten mahdollisiin kysymyksiin (Hirsjärvi ym. 2000, 184). Kyselytutkimuksen kysymysten aihepiirit syntyivät tutkijan esiyymmärrykseen nojaten. Aihepiirit keskittyivät oppilaiden kokemuksiin opettajan tietoon pohjautuvasta ja emootioihin pohjautuvasta luottamuksesta. Tarkemman muotonsa ja sisältönsä kysymykset saivat tutkimuskirjallisuudessa esiintyneiden luottamuksen osa-alueiden (ks. luku 2.9) pohjalta.

Kyselytutkimus (liite 2) sisälsi 16 väittämää, joihin vastattiin valitsemalla vastausvaihtoehdoista ”kyllä” tai ”ei”. Kyselylomakkeen lopussa oppilasta pyydettiin arvioimaan asteikolla 0-3, (0= ei lainkaan, 3= erittäin), miten tärkeänä pitää sitä, että opettajaan voi luottaa. Kyselytutkimukseen vastaamiseen ohjeistuksineen kului 10-15 minuuttia ja se tehtiin koulupäivän aikana luokkahuoneessa. Ensimmäiseen kyselytutkimukseen osallistui 15 oppilasta 9. luokalta. Alkuperäisen kyselytutkimuksen vähäisen osallistujamäärän vuoksi kyselytutkimus toistettiin myös kahdeksasluokkalaisille. Tällöin kyselytutkimukseen osallistui 8. luokalta 18 oppilasta. Lopulliseksi tutkimusjoukoksi muodostui siis 33 yläkoululaista, joista 24 oli tyttöä ja poikia oli 9.

Varsinainen tutkimusaineiston kerääminen toteutettiin haastatteleamalla kymmenen kyselytutkimuksen perusteella valittua oppilasta, viisi kummaltakin luokkasteelta. Haastateltaviksi valittiin oppilaita, joilla oli kyselytutkimuksen vastauksen perusteella ollut jossain koulu-uransa aikana kokemuksia luotettavasta sekä epäluotettavasta opettajasta. Haastateltavat pyrittiin valitsemaan siten, että kumpikin sukupuoli sekä luokkataso olisi edustettuina. Haastatelluista 8-luokkalaisista 3

oli tyttöä ja 2 poikaa ja vastaavasti 9-luokkalaisista 3 oli poikaa ja 2 tyttöä. Haastattelut suoritettiin kahden koulupäivän aikana koulun vapaana olevassa neuvotteluhuoneessa. Jokainen haastattelu kestäivät noin 20 minuuttia ja ne nauhoitettiin myöhempää litterointia varten. Haastattelut eteni samojen ennalta suunniteltujen teemojen varassa (liite 3). Kysymysten muoto ja painotus vaihtelivat tapauskohtaisesti ja tutkijan oman esiyttämyksen syventyessä ja tutkimusongelmien täsmentyessä (ks. Moilanen & Rähä 2001, 49).

4.3. Tutkimusmenetelmä

4.3.1 Laadullinen tutkimus

Lähtökohtana laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa pidetään todellisen elämän kuvaamista mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, jolloin aineistoa kuvataan numeroiden sijaan sanoilla. Tarkoituksena on yleensä tavoittaa tutkittavien näkökulma ja heidän näkemyksensä tutkittavasta ilmiöstä. Koska tämän tutkimuksen tavoitteena oli kuvata luottamusta oppilaiden näkökulmasta, tutkimuksen viitekehyykseksi soveltui parhaiten ilmiön laadullinen tarkastelu. Tutkimuskohteena oli selvittää millaisia *merkityksiä* oppilaat antavat luottamukselle. Merkitykset ilmenevät ihmisen toimintana, päämäärien asettamisina, suunnitelmina ja vastavina ihmisestä lähtöisin olevina sekä ihmiseen päätyvinä toimina. Tutkimus keskittyi pieneen määrään tapauksia, joita pyrittiin analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti. Laadullisen aineiston tieteellisyyden perusteena ei olekaan sen määrä vaan sen laatu. (Varto 1996; Eskola & Suoranta 1999; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000; Kiviniemi 2001; Bogdan & Biklen 2006.)

Patton (2002) jakaa laadullisen tutkimuksen viiteen luokkaan sen tarkoituksen perusteella: perustutkimukseen, soveltavaan tutkimukseen, summatiiviseen arviointitutkimukseen, formatiiviseen arviointitutkimukseen sekä toimintatutkimukseen. Perustutkimuksen tutkimuskohteena on usein johonkin tiettyyn tieteenalaan keskittyvä ilmiö tai ongelma, jota tutkimalla pyritään luomaan uusia teorioita tai testaamaan jo olemassa olevia teorioita. Tätä tutkimusta voidaan pitää perustutkimuksena, sillä tarkoituksena on ymmärtää ja selventää luottamusta oppilaan ja opettajan välillä. (Patton 2002, 213, 215.)

Tutkimuksessani yhdistyvät oppilaiden käsitykset ja kokemukset luottamuksen ilmiöstä. Ilmiö voidaan määritellä ihmisen sisäisestä tai ulkoisesta maailmasta saamaksi kokemukseksi, josta hän aktiivisesti rakentaa käsityksen (Ahonen 1994, 116). Siten kokemukset luottamuksesta vaikuttavat myös usein siitä muodostuviin käsityksiin. Toisaalta yksilön jo muodostuneet käsitykset luottamuksesta ohjaavat sitä, miten saatuja kokemuksia tulkitaan ja luokitellaan. Tutkittavien kokemukset ja käsitykset luottamuksesta ovat kietoutuneet erottamattomasti toisiinsa. Tässä tutkimuksessa ei ole tarkoitukseen pyrkä erottelemään käsityksiä kokemuksista vaan muodostamaan mahdollisimman kokonaisvaltaista kuvaa tutkittavasta ilmiöstä.

Yksilön tieto on aina yhteydessä inhimilliseen älylliseen toimintaan. Siksi ilmiön omaa olemusta ei voida saavuttaa sellaisenaan. Ihmisen suhde ja havaitseminen on intentionaalinen tilanne. Tällä tarkoitetaan sitä, että kaikki havaitaan aina joksikin niin, että havainto käsitteellistää kohteen. Kaikki *merkitsee* meille jotain ja kokemusten voidaan ajatella muotoutuvan näiden merkitysten kautta. Kokemus syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. (Laine 2001, 26-29; Patton 2002, 104-107; Bogdan & Biklen 2006, 25-26.)

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen etsin vastausta soveltamalla fenomenologista otetta, jolloin tarkoituksena on löytää ilmiön ”olemus” erilaisista kokemuksista johdettujen yhtäläisyyksien kautta. Tässä analyysivaiheessa luokittelin aineistoa etsien haastatteluvastauksista yhteisiä kuvauskategorioita opettajista, joihin luotetaan. Toiseen tutkimuskysymykseen hain vastausta analysoimalla aineistoa uudelleen, tällä kertaa keskittyen enemmän aineistosta esiin nouseviin erilaisiin painotuseroihin kuvauskategorioissa. Menetelmällisesti tämä muistuttaa fenomenografista tutkimusotetta, sillä fenomenografiassa pyritään kuvaamaan ilmiötä erilaisten kokemusten variaatioiden kautta. (Häkkinen 1996, 11.)

Hermeneuttinen ulottuvuus tutkimuksessa syntyy merkitysten *tulkinnan* tarpeesta. Käsitteellä hermeneutiikka tarkoitetaan teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta sekä tulkinnalla edelleen empiirisesti tavoitettujen merkityssuhteiden avaamista. Hermeneuttisen otteen yksi tärkeistä periaatteista on käsitellä jokaista tutkittavan tekstin osaa suhteessa koko ilmiöön. Jokainen osa saavuttaa merkityksensä ilmiön kokonaisuuden kautta. Kun jokainen yksittäinen pala tulee ymmärretyksi koko-

naisuuden kautta, kokonaisuus itsessään tulee näkyvämmäksi. Uuden ymmärryksen valossa voidaan osia tulkita uudelleen. Tätä tulkinnan ja ymmärtämisen kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. (Tesch 1990, 94; Laine 2001, 26-29; Patton 2002, 113-115.)

4.3.2 Teemahaastattelu aineiston keruun menetelmänä

Laadullisessa tutkimuksessa aineisto kerätään menetelmillä, joiden avulla tutkija pääsee lähelle tutkittavaa kohdettaan. Pattonin (1992) mukaan haastattelua voidaan pitää menetelmänä, jolla on mahdollista saavuttaa toisen henkilön näkökulma. Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella luottamusta oppilaiden näkökulmasta eli millaisia merkityksiä oppilaat antavat luottamukselle. Alasuutari (1994) toteaa, että merkitysrakenteita tutkittaessa tulisi käyttää aineistona sellaista tekstiä, jossa ihmiset saavat puhua omin sanoin. Tutkimusmenetelmäksi valikoitui siten teemahaastattelu, sillä sen avulla oli mahdollista päästä suoraan kielelliseen vuorovaikutukseen tutkittavien kanssa. (Patton 1992, 341; Alasuutari 1994, 72-73.)

Teemahaastattelulla tarkoitetaan haastattelua, joka etenee tiettyjen etukäteen valittujen aihepiirien eli teemojen varassa. Haastattelumuotona se antaa haastateltaville mahdollisuuden kertoa vapaasti ajatuksistaan, kuitenkin tutkimuksen kannalta olennaisten aihepiirien sisällä. Tutkimuksessa haastatteluteemat muodostuivat osittain kyselylomakkeen pohjalta heränneistä kysymyksistä sekä tutkimuskirjallisuudesta löytyneistä luottamuksen arvioinnin osa-alueista. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-48; Hirsjärvi ym. 2000, 191; Kiviniemi 2001, 68.)

Laine (2001) kritisoi teemahaastattelua kokemusten tutkimisen menetelmänä. Kokemuksia tutkittaessa tulisi haastattelukysymysten olla Laineen mukaan mahdollisimman avoimia, jotta ne eivät ohjaisi haastateltavien vastauksia. Vain silloin on mahdollista saavuttaa toisen ihmisen kokemuksellista tietoa. (Laine 2001, 35-36.) Tämän tutkimuksen tavoitteena oli saavuttaa kokoavaa tietoa luottamuksesta oppilaan ja opettajan välillä. Kuten jo luottamus-käsitettä määriteltäessä tuli aiemmin ilmi, luottamus voidaan käsittää ja kokea hyvin eri tavoilla. Jotta haastateltavien kokemuksia voitiin edes jollain tavalla vertailla ja rinnastaa toisiinsa, oli tärkeää, että haastateltavat puhuivat samasta asiasta. Tästä syystä aineiston kerääminen toteutettiin teemahaastattelun avulla.

4.4. Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston tehtävänä on toimia tutkijan apuna, kun hän rakentaa käsitteellistä ymmärrystä ja teoreettisesti kestäviä näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston analyysillä pyritään selkeyttämään kerättyä aineistoa ja tuottamaan uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tarkoituksena on tiivistää aineistoa siten, että sen informaatioarvo kasvaa, mutta mitään olennaista ei jää pois. Aineistoa analysoidessani jouduin useamman kerran palaamaan takaisin alkuperäiseen tutkimusongelmaani löytääkseni suuresta tekstimäärästä tutkimukseni kannalta olennaiset aiheet. (Eskola & Suoranta 1999, 62; 138; 146.)

Alustavaa ja osittain tiedostamatonta haastatteluaineiston analyysia tein jo haastatteluiden aikana, jolloin havaintoni kiinnittyi haastatteluissa usein toistuviin ilmauksiin ja muutamiin mielenkiintoni herättäviin erityistapauksiin. Laadulliselle tutkimukselle onkin tyypillistä, että aineiston keruu ja käsittely kietoutuvat toisiinsa. Varsinaisen haastatteluaineiston käsittelyn aloitin litteroimalla tehdyt haastattelut itse. Tämä lisäsi osaltaan tutkimuksen luotettavuutta ja samalla pääsin jo alustavasti tutustumaan koko tutkimusaineistooni. Litterointivaiheessa poimin haastatteluista sellaisia kohtia, jotka tuntuivat jotenkin mielenkiintoisilta ja tutkimuskysymysten kannalta olennaisilta. Litteroinnin jälkeen luin huolellisesti läpi kaikki haastattelut useaan kertaan tutustuakseni aineistooni perusteellisesti. Tässä vaiheessa aloin myös etsimään aktiivisemmin piirteitä, jotka tuntuivat toistuvan haastatteluissa. (Mäkelä 1990, 45; Hirsjärvi & Hurme 2000, 136; Eskola 2001, 134; Moilanen & Rähä 2001, 53.)

Laadullisen aineiston analyysin voidaan ajatella koostuvan kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Aineiston analysoinnissa kentältä saatu materiaali jäsenetään niiden teemojen mukaan, jotka ovat tutkittavan ilmiön kannalta tulkittavissa merkityksellisiksi. Teemoittamisessa aineisto pelkistetään etsimällä tekstistä tutkimuksen kannalta olennaisimmat asiat. Teemoittelu vaatii onnistuakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta, mikä näkyy analyysitekstissä niiden lomittumisena toisiinsa. Eskolan ja Suorannan (1999) mukaan laadullisen aineiston analyysissa teemahaastattelurunko toimii hyvänä apuvälineenä ja sen avulla tekstimassasta on mahdollista nostaa esille kohtia, jotka valaisevat tutkimusongelmia. Aineistoa lukiessani haastatteluiden teemat tun-

tuivat kuitenkin liian laajoilta ja avoimilta, jotta olisin niiden avulla saanut otetta aineistostani. Sen sijaan lähdinkin luokittelemaan aineistoani omien tutkimuskysymyksieni kautta, etsien ominaisuuksia tai toimintatapoja, joita oppilaat liittivät luotettavaan tai epäluotettavaan opettajaan. (Eskola & Suoranta 1999, 153;176; Kiviniemi 2001, 68; Moilanen & Räihä 2001, 53.)

Teemoitteluvaiheessa luin aineistoa useampaan kertaan löytääkseni myös rivien välistäkin sen keskeiset merkitykset (Moilanen & Räihä 2001, 53). Teemat pohjautuvat tekemiini tulkintoihin haastateltavien vastauksista (Hirsjärvi & Hurme 2000, 173). Jokaiseen teemaan sijoitin oppilaiden suoria lainauksia, joiden katsoin kuuluvaan kyseiseen teeman alle.

Lopullisiksi teemoiksi muodostuivat:

1. *Ammattitaito ja pätevyys*
2. *Avoimuus ja lähestyttävyyys*
3. *Käyttäytymisen luotettavuus*
4. *Hyväntahtoisuus ja välittäminen.*

Aineiston lajittelu teemojen alle ei ollut yksiselitteistä. Osa teemoista lomittui toisiinsa ja rajojen veto niiden välille tuntui vaikealta. Hyväntahtoinen opettaja on usein myös helposti lähestyttävä. Samoin opettajan ammattitaitoon liittyy aika usein jonkinasteinen oppilaista välittäminen tai ainakin oppilaan oppimistuloksista välittäminen. Teemojen tarkkarajaisuuden puuttumisen lisäksi haastatteluvastauksien sijoittaminen tiettyyn teemaan ei ollut itsestään selvää. Esimerkiksi haastatteluvastaus luotettavasta opettajasta:

Siiri:-- ja (opettajan nimi) varsinkin se opettaa tosi selkeesti ja (.) mitäköhän (.) ymmärrettävästi ja pitää huolen että kaikki oppii.

Aluksi tulkitsin tämän liittyvän oppilaiden tasa-arvoiseen kohtelemiseen: *kaikki* oppilaat oppivat. Toisaalta olisin voinut liittää tämän myös välittämiseen: opettaja välittää oppilaistaan *pitämällä huolta* heidän oppimisestaan. Analysoituani tarkemmin tätä ja vastaavia kommentteja asetin ne teemaan opettajan ammattitaito ja pätevyys. Ammattitaitoisen opettajan työltä odotetaan myös tuloksia eli oppilai-

den oppimista. Oman työn tuloksista huolehtiminen kertoo oppilaiden mukaan opettajan ammattitaidosta.

Toinen esimerkki aineiston luokittelun vaikeudesta nousi luotettavan opettajan kuvauksissa esiin tulleista oppitunnilla kerrotuista tarinoista tai jutuista. Aluksi asetin kaikki opettajan tarinoista ja jutuista kertovat haastatteluvastaukset samaan pinnoon. Lukiessani vastauksia tarkemmin, huomasin näillä tarinoilla ja jutuilla olevan kuitenkin kaksi erilaista funktiota: osa näytti toimivan pelkästään ilmapiirin luojina opetustilanteessa ja osa lisäsi vaikutelmaa opettajan avoimuudesta. Ilmapiirin keventäjinä opettajan *hauskat jutut* katkaisivat välillä raskasta työnte-koa ja antoivat oppilaille pienen hengähdystauon:

Vilma: --jos on joku tylsä aine ni sen kesken tunnin voi vaikka sillee kertoa jotai hausko-ja juttuja että sillee jaksaa sitte taas kiinnostua siitä ettei iha nukaha paikalleen--

Tulkitsin oppituntia keventävät jutut osaksi viihtyisän ilmapiirin luomista, joka toisaalta sopi teemaan *välittäminen ja huolenpito*: opettaja välittää oppilaistaan ja yrittää auttaa heitä jaksamaan. Havaitsin kuitenkin haastatteluvastauksista näiden tilanteiden olevan lähes aina työntekotilanteita, joissa opettaja ikään kuin toimi alaisistaan välittävänä työnjohtajana. Päädyin siten asettamaan viihtyisän oppi-misilmapiirin luomisen ja oppilaiden jaksamisesta välittämisen ammattitaito ja pätevyys -teeman alle, sillä tulkitsin niiden olevan osoitus opettajan ammattitai-dosta työnjohtajana.

Kun opettajan kertomat jutut liittyivät opettajan omaan elämään ja kokemuksiin, tulkitsin niiden olevan osoitus opettajan avoimuudesta:

Siiri: --Sen opetuksen lisäksi se saattaa puhua jotain vaikka omista kokemuksistaan, on tosi paljon-kiva kuulla jotain justiin--

Toisinaan kuvaukset opettajan kertomista *jutuista* täyttivät molemmat edellä mai-nitut funktiot ja siten olisivat sopineet sekä avoimuuden että ammattitaidon tee-mojen alle:

Mika: Se kertoo jotai ni ni, puutarhastaan, kuinka se istutti omenapuun taih (naurahtaa) jotai edellisten luokkien tekemisiä, et mitä ne oli tehny tai tällästä omasta perheestä tai

tämmösiä *mitä omaan elämään liittyy* tai *muitten* (naurahtaa) elämään. *Semmone pieni kevennys siihe.*

Lopullisen aineiston analyysin tukena käytetään ilmiöön liittyviä, selkeitä teoreettisia käsitteitä ja näkökulmia. Siten analyysin avulla on mahdollista tehdä aineistoon pohjautuvaa tulkintaa tutkittavalle ilmiölle. Tulkinta on onnistunut, jos se joko tekee ilmeisestä vieläkin ilmeisemmän, kyseenalaistaa ilmeisen tai tuo esiin jonkun piilevän. (Syrjäläinen 1994, 90; 96.)

4.5 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisten tutkimusten aineistot ovat usein laajoja ja vaikeasti hallittavia. Laadullisen tutkimuksen arvioinnin lähtökohtana on sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen työväline. Niin haastatteluihinkin kuin aineiston analyysiin liittyy aina tutkijan oma tulkinta. Näin ollen pääasiallinen luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse ja luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Objektiivisuuteen on tässä tutkimuksessa pyritty kertomalla tarkasti tutkimuksessa käytetyistä menettelytavoista. (Uusitalo 1991, 25; Syrjäläinen 1994, 93; Eskola & Suoranta 1999, 211.)

Mäkelä (1990) on ehdottanut laadullisen analyysin arviointiperusteiksi aineiston *merkittävyyttä*, aineiston *riittävyttä*, analyysin *kattavuutta* sekä analyysin *arvioitavuutta* ja *toistettavuutta*. Seuraavassa tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta näiden arviointiperusteiden valossa.

4.5.1 Aineiston luotettavuus

Aineiston merkittävyyttä arvioitaessa voidaan esittää vaatimus aineiston yhteiskunnallisen ja kulttuurisen paikan määrittämisestä. Tutkittaessa luottamusta oppilaan ja opettajan välisessä suhteessa, on oleellista tarkastella luottamusta suhteen osapuolten näkökulmasta. Luottamuksen ilmenemistä koulussa on tutkittu jo aikaisemmin (ks. luku 3.5), mutta lähes kaikista tutkimuksista puuttuu ilmiön tarkastelu oppilaiden näkökulmasta. On perusteltua selvittää myös oppilaan näkökulma, sillä luottamusta opettajaan ei voi esiintyä, ellei oppilas koe opettajaa luotettavaksi. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tehdä kulttuurillista vertailututki-

musta vaan tutkia ilmiötä oppilaiden näkökulmasta nykyisessä koulujärjestelmässä. Siten tutkimusjoukoksi oli tärkeä valita tällä hetkellä koulua käyviä suomalaisia oppilaita, joilla oli kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimusjoukon edustettavuutta lisäsi se, että tutkimusjoukossa oli sekä kahdeksas- että yhdeksäsluokkalaisia tyttöjä ja poikia. (Mäkelä 1990, 48-49.)

Vaikka tutkimusta ei puhtaasti voidakaan pitää tapaustutkimuksena, on kuitenkin tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa huomioitava, että tutkimusjoukkona on vain yhdestä koulusta valitut oppilaat, siinä mielessä yksittäinen tapaus. Tällä on vaikutusta tutkimustulosten *yleistettävyyteen*. Eskolan ja Suorannan (1999) mukaan kaikkia laadullisia tutkimuksia voidaan pitää tapaustutkimuksina, sillä niiden tarkoituksena ei olekaan tehdä samalla tavalla empiirisesti yleistäviä päätelmiä kuin tilastollisessa tutkimuksessa. Yleistyksiä tehdään aineiston perusteella tehdyistä tulkinnoista. Tutkimusaineiston pohjalta muodostetuista teemoista (sivu 32) on löydettävissä yhtäläisyyksiä verratessa niitä aikaisempiin luottamusta koskeviin tutkimuksiin (ks. Imber 1973, Mishra 1996, Tschannen-Moran & Hoy 2000). Aineisto näyttäisikin tämän perusteella ilmentävän ihmisten väliseen luottamukseen liittyviä yleisiä piirteitä, mikä osaltaan lisää tutkimuksen yleistettävyyttä.

Yleistettävyyden kriteerinä voidaan pitää aineiston järkevää kokoamista. Tämä otettiin huomioon valittaessa haastateltavia tähän tutkimukseen. Pyrkimyksenä oli, että haastateltavilla oli suhteellisen samanlainen kokemusmaailma ja siksi haastateltaviksi valittiin saman yläkoulun oppilaita. Haastateltavat valittiin kyselytutkimuksen perusteella, jotta voitiin varmistua, että heillä oli tietoa tutkimusongelmaan liittyen. Kaikki haastateltavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti, joten he olivat ainakin jossain määrin kiinnostuneita tutkimuksesta. (Eskola & Suoranta 1999, 66.)

Laadullisen aineiston *riittävyttä* mitattaessa käytetään termiä aineiston kylläntyminen. Aineiston kylläntymisestä voidaan puhua, kun uudet tapaukset eivät tuone enää esiin uusia piirteitä, aineiston kerääminen voidaan lopettaa. Haastatteluita tehdessä tutkimusjoukon lukumäärässä on käytettävä harkintaa, sillä haastattelutekstien analyysi on sitä työläämpää, mitä useampia haastateltavia valitaan. Jos haastateltavien joukko on liian pieni, aineistosta ei voi tehdä yleistyksiä ja toisaalta, jos joukko on liian suuri, aineistosta ei voi tehdä syvällisiä tulkintoja. Tässä

tutkimuksessa haastateltavia oli kymmenen, joka riitti aineiston kylläntymisen saavuttamiseen. Tämä voitiin todeta aineistoa analysoitaessa, kun haastateltavien vastaukset eivät enää tuoneet uutta informaatiota tutkittavasta ilmiöstä. On tosin aiheellista kysyä, johtuiko saavutettu aineiston kylläntyminen haastateltavien harkinnanvaraisesta valinnasta ja olisiko mahdollisesti satunnaisotannalla valittu tutkimusjoukko kylläntynyt samassa suhteessa? (Mäkelä 1990, 52-53; Hirsjärvi & Hurme 2000, 58.)

Laadullisessa tutkimuksessa tieteellisyyden kriteeriin ei kuitenkaan vaikuta pelkästään aineiston määrä vaan erityisesti sen laatu. Kun tutkimusaineisto kerätään haastatteluilla, sen laatuun vaikuttavat haastattelija ja hänen taitonsa haastatella. Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on siis syytä huomioida tutkijan kokemattomuus haastatteluissa. Aineiston luotettavuuden lisäämiseksi tehtiin teemarunko, jonka yhteyteen pohdittiin jo etukäteen mahdollisia teemoja syventäviä lisäkysymyksiä. Aineiston laadun parantamiseksi litteroin sanatarkasti kaikki haastattelut itse. Mukaan jätettiin lähes kaikki täytesanat ja tauotukset sekä lisättiin mahdolliset vastauksien sävyyn vaikuttavat eleet ja äänenpainot. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184-185,189.)

Litteroidessani aineistoa oma kokemattomuuteni haastattelijana tuli konkreettisesti esiin. Haastatteluissa oli tilanteita, joissa vastauksia olisi voinut tarkentaa esittämällä lisäkysymyksiä. Joidenkin haastattelukysymysten erilaisella muotoilulla olisi voinut myös saavuttaa tutkimuksen kannalta merkittävämpää tietoa. Lisäksi mukana oli joitakin yksittäisiä johdattelevia kysymyksiä, jotka toivat esiin enemmän tutkijan kuin tutkittavan käsityksiä. Vaikka nämä vastaukset olisivatkin ehkä olleet tutkimuksen kannalta hyödyllisiä, jätin ne aineistostani pois niiden kyseenalaisen luonteen vuoksi.

Tutkimuksen luotettavuutta saattaa heikentää myös se, että haastateltavat ovat ymmärtäneet kysymykset väärin. Hirsjärvi ja Hurme (2000) puhuvat tässä tapauksessa rakennevalidiudesta. Tällä tarkoitetaan, että koskeeko tutkimus sitä, mitä sen on oletettu koskevan. Tutkimukseni luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava luottamus-käsitteen kompleksisuus. Ei voi pitää poissuljettuna sitä, että haastatteluvastausten eroavaisuudet aineistossa johtuvatkin luottamuksen käsitteeseen liittyvistä yksilöllisistä tulkintaeroista. On myös mahdollista, että tutkijan ja tutkitta-

vien käsitykset tutkittavasta ilmiöstä ovat olleet erilaiset, jolloin tutkija tekee väis-tämättä vääriä tulkintoja aineistostaan. Toisen ihmisen ymmärtäminen ja tulkitse-minen ovat kietoutuneet toisiinsa ja tutkija saattaa ymmärtää väärin tutkimansa ihmisen viestit. Haastatteluaineiston luotettavuutta arvioitaessa tulee muistaa myös sen konteksti-sidonnaisuus sekä haastateltavien taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Vaikka painotin jokaisen haastattelun alussa haastatteluiden luottamuksellisuudesta, tutkimusaiheeni arkaluontoisuus on saattanut vaikuttaa siihen, mitä ja missä määrin haastateltavat kertoivat ajatuksistaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 187; Hirsjärvi ym. 2000, 193-194; Moilanen & Rähkä 2001, 45.)

4.5.2 Analyysin ja tulkinnan luotettavuus

Luotettavuutta voidaan arvioida myös tutkimuksen reliabiliteetin ja validiteetin kautta. Laadullisessa tutkimuksessa reliabiliteetti ja validiteetti ovat saaneet erilaisia tulkintoja. Esimerkiksi laadullisessa tutkimuksessa reliabiliteetti voidaan ymmär-tää vaatimukseksi analyysin *toistettavuudesta*. Aineiston toistettavuuden kriteerin täyttämiseksi tutkimusraportissani on pyritty tarkasti selvittämään analyysin luo-kittelu- ja tulkintasäännöt. Näitä soveltamalla on tutkimuksen analyysi mahdollis-ta toistaa ja päästä samoihin tuloksiin. (Uusitalo 1991, 84;86; Mäkelä 1990, 53-54; Hirsjärvi ym. 2000, 214)

Analyysin *kattavuudella* tarkoitetaan sitä, että tutkijan tekemät tulkinnat eivät pohjaudu satunnaisiin poimintoihin vaan analyysi on huolellisesti tehty koko ai-neistoon. Tätä voidaan laadullisessa tutkimuksessa kutsua myös *validiteetiksi*. Validiteetti täyttyy silloin, kun teoreettiset ja empiiriset määritelmät on kytketty toisiinsa. (Mäkelä 1990, 52; Hirsjärvi ym. 2000, 214)

Mäkelän (1990) mukaan laadullisessa analyysissä on tärkeää, että tutkimuksen lukija saa tarkan kuvan siitä, miten tutkija on päätenyt raportissa esittämiinsä tu-loksiin. Aineiston analyysi on tällöin selvitetty tutkimusraportissa riittävän yksi-tyiskohtaisesti, jotta lukija pystyy arvioimaan tutkijan tekemien tulkintojen osu-vuutta. Kun lukijalle annetaan mahdollisuus seurata tutkijan päättelyä, analyysin *arvioitavuuden* kriteeri täyttyy. Raportissani pyrin kuvaamaan tutkimusmenetel-mien sekä tutkimusaiheen valintaa ja aineistonkeruun toteuttamista mahdollisim-man yksityiskohtaisesti. Selvitän myös tarkasti aineiston käsittelyvaiheet sekä

analysoinnin. Tutkimusaineistosta tekemiäni tulkintojen tukena tekstissä on mukana suoria lainauksia aineistosta, joiden avulla lukija voi itse hahmottaa tutkimusaineistoa ja päätellä tulkintojeni luotettavuutta. Jotta en olisi rakentanut tulkintaani satunnaisuuksista, tutustuin aineistooni hyvin perusteellisesti ja luin sitä läpi useampaan kertaan. (Mäkelä 1990, 53-54; Eskola & Suoranta 1999, 65; Hirsjärvi ym. 2000, 215.)

5 Tutkimustulokset

Seuraavassa luvussa on kirjoitettu auki tutkimuksen tuloksia kahdessa vaiheessa. Aluksi esittelen aineistosta ilmenevät neljä opettajan ominaisuuksista koostuvaa osa-aluetta, joita oppilaat arvioivat luottaessaan. Osa-alueet ovat: 1. ammattitaito ja pätevyys, 2. avoimuus, 3. käyttäytymisen luotettavuus ja 4. hyvántahtoisuus. Luvun viimeinen alaluku käsittelee erilaisia odotuksia, joita oppilailla on opettajaansa kohtaan. Opettajan odotetaan toimivan 1. tiedon ja opetuksen lähteenä, 2. välittävänä aikuisena, 3. kasvattavana kumppanin ja 4. koulun käytäntöjen toteuttajana.

Tekstissä on mukana suoria lainauksia haastatteluista ja ne on selvyiden vuoksi erotettu omiksi kappaleiksi. Analyysitekstin sisällä olevat yksittäiset sanalainaukset on kursivoitu. Vastauksiin on merkitty haastateltavien puheessa esiintyneet tauotukset sulkujen sisällä olevilla pisteillä. Jos lainaus on vain osa pidemmästä kommentista, sen jatkuminen on merkitty kahdella peräkkäisellä väliviivalla. Myös mahdolliset naurahdukset tai muut vastauksien sävyihin vaikuttavat eleet on merkitty repliikkien jälkeen sulkeisiin. Lainauksissa tummennetulla fontilla ovat haastattelukysymykset. Tuloksissa käytetyt nimet olen muuttanut tutkittavien henkilöllisyyden salaamiseksi.

5.1. Ammattitaito ja pätevyys

Tämä teema sisältää oppilaiden kuvauksia luotettavasta opettajasta ammattiaan tekvänä asiantuntijana. Pätevyydellä tarkoitetaan yleisesti kykyä suorittaa tehtävä odotusten mukaisesti ja asianmukaisten standardien mittaisesti (Tschannen-Moran 2004, 30). Oppilaiden vastauksissa opettajan ammattitaito ja pätevyys tulevat esiin kuvauksina opettajan aineenhallinnasta, oppilaiden oppimisesta huolehtimisesta sekä oppimisilmapiirin rakentamisesta.

Kerro opettajasta, johon luotat?

Paula: Osaa kyllä opettaa hyvin.

Riikka: No, semmonen ilone ja osas opettaa hyvi.

Luomme ihmissuhteita erilaisten tarpeiden tyydyttämiseksi ja kaikilla vuorovaikutussuhteillamme voidaan ajatella olevan ainakin joku tarkoitus tai tavoite. Oppilaan ja opettajan välinen suhde perustuu ennen kaikkea opettamiseen ja oppimiseen. Tämän pedagogisen suhteen yhden perustarkoituksen täytyminen kuvastui myös oppilaiden vastauksissa luotettavasta opettajasta: luotettava opettaja *osaa opettaa hyvin*. Oppilaiden vastauksissa hyvä opetus koostui pääasiassa kolmesta osa-alueesta: opettajasta johdonmukaisena ja selkeänä tiedon antajana, opettajan asenteesta oppilaisiin ja opettamiseen sekä viihtyisästä oppimisilmapiiristä.

5.1.1 Selkeää ja varmaa aineenhallintaa

Minkälaista on luotettavan opettajan opetus?

Raisa: No siis, se on semmosta (.) öö, niinku asiapitosta-- ja siis kertoo just jotai (.) faktaa -- et sei oo niin ku sillei et, mitäs nyt kertos yhtäkkiä, tai tuntuu et se on suunnitel- niin ku suunnitellu sen--

Pekka: no se niinku tuntuu se opetus niinku hyvältä semmone et se on niinku semmosta et se on niin kun, et se opettaa ne oikeet tärkeet asiat (.)

Hyvä opetus on oppilaan näkökulmasta *suunniteltua* ja *asiapitoista*. Lisäksi hyvän opetuksen kriteeriksi mainittiin opetuksen *selkeys*. Opetuksessa pyritään tavoitteisiin eli oppimaan tai omaksumaan tiettyjä sisältöjä (Kansanen 2004, 57). Oppilaiden kuvaukset hyvästä opetuksesta kertovat, että oppilaat ovat tietoisia näistä tavoitteista ja kokevat hyvän opetuksen mahdollistavan annettujen tavoitteiden saavuttamisen. Haastatteluvastauksista voisi tulkita myös, että oppilaat odottavat opetukselta myös tehokkuutta. Kun opettaja opettaa *faktat* ja *oikeat tärkeät asiat*, opetus keskittyy olennaiseen. Luotettava opetus on haastatteluvastauksien perusteella tavoitteisiin pyrkivä, asiapitoinen ja selkeä faktapaketti. Vastaavasti opetusta sanottiin haastatteluissa epäluotettavaksi, jos opettaja *ei oikein pysy kartalla, puhuu mitä sattuu ja on epävarma*.

Vilma: Hmm(...) no jos se on vähä vaikka (.) sillee epävarma sen suhtee tai sillee (.) kertoo sillee vähä vaikeesti sitä (.) tai selittää ette ei oikei älyä (.) itekää, että mitä selittää.

Jos opettaja on opetuksessaan epävarma, oppilaalle tulee vaikutelma opettajan osaamattomuudesta. Varma asenne on vakuuttava ja oppilaalle välittyy kuva opet-

tajasta oman oppiaineensa asiantuntijana, jonka tietoihin voi luottaa. Oppiaineensa sisällön hallinnan ja aineen tietoteoreettisen erityisluonteen ja rakenteen ymmärtämisen kautta opettaja pystyy valikoimaan sekä perustelemaan miksi, mitä ja missä järjestyksessä ja miten hän opettaa (Meri 2002, 177). Opetuksesta tulee selkeää, ymmärrettävää ja varmaa - ja oppilaan näkökulmasta luotettavaa.

5.1.2 Opettaa oppilaita, ei vain oppiainetta

Keskeistä hyvän opetuksen arvioimiselle näyttäisi olevan myös ymmärtäminen. Haastateltavat arvioivat hyvää opetusta sen mukaan, miten se saavutti tavoitteensa eli ymmärsivätkö ja oppivatko oppilaat.

Vilma: --opettaa asiat hyvin sillee ja osaa selittää ne nii, että älyää.

Siiri: -- ottaa kaikki huomioon ja yrittää sen saada että kaikki oppilaat ymmärtäis mitä se puhuu --

Opettajan opetus on hyvää, kun opettaja osaa selittää asiat *oikein* eli niin, että kaikki oppivat. Koulussa on tarkoitus oppia ja oppimisen odotetaan tapahtuvan sille varatulla ajalla koulupäivän aikana. Opetukselle on kuitenkin mahdollista, että se ei johda oppilaan oppimiseen (Byman 2002, 37). Tällöin opettajaa ei pidetä opetuksensa suhteen luotettavana. Sisällöllisen asiantuntemuksen lisäksi opettajan täytyy siis muokata sisältö sellaiseen muotoon, että oppilas kykenee omaksumaan sen (Meri 2002, 186). Oppilas voi kokea, että opettaja on hyväntahtoinen ja yrittää auttaa oppimaan, mutta jos opettaja ei pysty esittämään tietoa sopivasti, oppilas ei välttämättä luota häneen (Tschannen-Moran 2004, 30-31).

Minkälaista on olla opetuksen suhteen epäluotettavan opettajan tunnilla?

Lasse: No-o (.) et sää siitä ainakaa opi mitää. Tai jos opitki, ni minimaalisen vähä. Sit se menee niin ku vapaa-ajalle useestiki opiskelu, jos on tälläne opettaja.

Oppilaat näkevät opettajan roolin oppimisessa hyvinkin ratkaisevana. Jos opetus ei ole hyvää tai luotettavaa, oppimista ei tapahdu oppitunnilla ja oppilas kokee joutuvansa tekemään kaiken työn vapaa-ajallaan. Aineisto tukee Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1995, 35) näkemystä, että oppilaat ovat omaksuneet koulussa käynnin tavoitteeksi oppimisen ja sitä pidetään kouluopetuksen menes-

tyksen ehtona. Hyvä opetus on selkeä ja johdonmukainen tiedon esitys, joka johdattaa oppilaiden oppimiseen. Oppilaat odottavat opettajaltaan hyvää oppiaineen hallintaa sekä selkeää ja ymmärrettävää opetusta, mutta luotettava opettaja myös *huolehtii* oppilaiden oppimisesta.

Siiri: --varsinkin se opettaa tosi selkeesti ja (.) mitäköhän (.) ymmärrettävästi ja pitää huolen että kaikki oppii.

Mikä tekee sen tunteen, että tohon ton opetukseen en kyllä luota?

Vilma: -- ei oikei (.) opeta kunnolla ja on sit sillei (.) ei opettele ja kysele (.) sitte oppilailta et onks varmasti ymmärtäny.

Riikka: No se vähän puhuu sellasia asioita, mitä ei oikei ymmärrä ja sitte se olettaa tällai että kaikki osaa sen asian jo

Opettajan luotettavuutta heikentää huolenpidon puuttuminen. Jos opettaja ei *kysele* oppilailta ymmärtämisestä tai *olettaa*, että kaikki osaavat, oppilaalle tulee vaikutelma, että opettaja ei edes välitä oppivatko oppilaat. Toisinaan kyse voi olla opettajan puolelta vain ajattelemattomuudesta tai ajanpuutteesta. Jos oppilaat eivät esitä kysymyksiä, opettaja voi olettaa, että kaikki osaavat. Oppimisesta huolehtiminen näyttäisi kuitenkin haastatteluiden perusteella kuuluvan oppilaiden mielestä osaksi opettajan ammattitaitoa ja pätevyyttä. Luotettavaksi koetaan opettaja, joka huolehtii oppimisesta sekä huomioi oppilaat opetuksessaan.

Minkälainen opetus on sun mielestä hyvää? Mikä teki siitä hyvää?

Riikka: Semmonen että niin kun (..) että niin kun kuuntelee niitä oppilaitaki, että miten ne (.) saa sen tiedon (naurahtaa)

Samu:No, että se niin kun keskittyy siihe opettamiseen, niin ku oppilaille.

Raisa: No siis (.) ta- niin ku siis aina seuraa, et on läksyt tehty ja (.) siis on semmonen (.) niin ku (.) jollai tapaa huolehtii niistä oppilaista,

Jussi:No(.)semmonen epäluotettava opettaja, joka ei osaa hommaa ni saattaa- sillä ei saata olla mitää väliä, että tekeekö läksyt vai ei--

Oppilaiden kommentit läksyjen tarkistamisesta kertovat, että opettajan odotetaan huolehtivan oppilaiden oppimisesta ja työnteosta. Huolehtiminen koetaan kenties

jonkinlaisena välittämisenä: opettaja, *joka ei osaa hommaansa ei välitä*, onko läksyt tehty.

Siiri: Niitähän voi tietenkin olla erilaisia, että semmonen joka ei välitä yhtää onko läksyt tehty ni sekin voi olla epäluotettava, mutta toisaalta taas toiset voi olla sellasia, että nostaa hirveen äläkän, jos ei oo tehny niitä läksyjä.

Pekka:- - jos sää unohtat ni se ei tykkää siitä hirveesti. et sää sille että..sillee kauhee että no nyt sää oot taas unohtanu ja sää oot taas unohtanu ja jos sää unohtat sen että pari kertaa että siitä tulee hirveet semmoset ongelmat sitte et(.)

Laineen (2000, 48) mukaan välinpitämättömyys läksyjen kontrolloinnissa koetaan usein oppilaan laiminlyönniksi. Toisaalta epäluottamusta oppilaissa herätti opettajan välinpitämättömyyden lisäksi myös liian tiukka asenne. Ehkä oppilas kokee tiukkuuden tai *hirveän äläkän* opettajan liiallisena vallankäyttönä, joka ehkäisee välittämisen tuntua.

5.1.3 Viihtyisä oppimisilmapiiri - kurinpitoa ja joustavuutta

Haastatteluvastaukset ovat kurinpidon kohdalla hyvin yksiselitteisiä: oppilaat odottavat opettajan ylläpitävän kuria ja järjestystä luokkahuoneessa. Luokassa, jossa on hyvä kuri, on hyvä työrauha ja mahdollista oppia.

Jussi: --sitte kurin pitäminen on yks semmonen joho mää luotan et(.) se osaa oikeesti pitää kuria ja osaa oikeesti (.) osaa hoitaa hommansa. Se kertoo siitä.

Minkälaista siellä opettajan tunnilla on olla, jonka opetukseen voi luottaa?

Siiri: Et siellä ei kaikki riehu miten sattuu. Oppilaat luottaa sihe että(.) pysyy järjestys ja (.) siinä iha hyvin. -- semmosta suht rauhallista, mutta kumminki vapaata, että tota pysyy kuitenkin hallinnassa se, mut sitten ei taas oo semmosta kauheen rajoitettua –

Luotettava opettaja on kuria pitävä auktoriteetti, mutta toisaalta luottamuksen rikoo, jos opettaja on *tiukka, komenteleva* tai *pikkuhitler*. Auktoriteettina toimiminen on eri asia kuin autoritääriäinen toiminta (Ilmonen & Jokinen 2002, 192). Oppitunnilla täytyy pitää kuria, mutta se ei saa pilata oppimisilmapiiriä. Luotettava opettaja osaa olla kuria pitäessään myös joustava. Laine (2000, 37) viittaa vastaavalaaiseen ilmiöön termillä ”kontrollitilan väljyys”. Kontrollitila koetaan väljäksi, kun kun oppitunnilla on rauhallista ja viihtyisää. Pietarinen käyttää puolestaan

ilmaisua ”reilun pelin henki”. Kun oppilaat kokevat, että luokkayhteisössä ja koulun käytänteiden määrittelyssä vallitsee ”reilun pelin henki” sekä opettaminen että oppiminen koetaan myönteisesti. (Pietarinen 1999, 59.)

Vilma: Se on vaan mukavaa ja kivaa, et siel ei oo semmost kirettä tunnelmaa, kun ne saa sen sillei (.) kaikki on mukana.

Samu: No huutaa esim tunni- tai en tiä huutaa, mut korottaa ääntä ja..jaja (..) sillee että (.) ei oo hyvä olla tunnilla. Sillee, tuntee *epämukavuutta* siellä tunnilla.

Kouluopiskelu halutaan kokea miellyttäväksi ja opettajaa pidetään oppimisen kannalta erittäin merkittävänä motivaatiotekijänä (Kaikkonen 1999, 87). Opettajan kurinpitokeinoilla on vaikutusta luokan työskentely- ja oppimisilmapiiriin. Viihtyisää ja miellyttävää ilmapiiriä luokassa rikkoo opettajan *huutaminen* tai *valittaminen*.

Mika: --sit se joskus kertoo vitsin, et me oltas niinku hiljaa tai tällästä tai—

Vilma:-- vaikka jos on joku tylsä aine ni sen kesken tunnin voi vaikka sillee kertoo jotai hauskoja juttuja, että sillee *jaksaa sitte taas kiinnostua* siitä ettei iha nukaha paikhalleen (naurahtaa)—

Luotettavan opettajan oppituntien kuvauksissa esiintyi opetusta katkaisseet opettajan kertomat *hauskat jutut* Opettajan hauskat jutut voivat olla osoitus huumorintajuista ja voisivat siten liittyä myös teemaan opettajan lähestyttävyyys. Tulkitsin kuitenkin kommenttien vitseistä ja hauskoista jutuista kertovan enemmän oppitunnin viihtyvyyden ja oppimisilmapiirin luomisesta. Opettaja rakentaa vitseillä ja hauskoilla jutuillaan oppilaille viihtyisämpää oppimisilmapiiriä. Ehkä oppilas kokee opettajan ilmapiiriä keventävät vitsit ja hauskat jutut välittämisenä: opettaja ymmärtää oppilaan työnteon raskautta ja tarjoaa pienen hengähdystauon. Oppitunnit kestävät koulussa yleensä 45 minuuttia, jolloin oppilaan tulee istua lähes ääneti paikallaan. Koulun institutionaalinen aikajärjestys voi tuntua monesta oppilaasta sietämättömän raskaalta, jolloin pienetkin katkokset oppitunnin kulussa saattavat lisätä sen mielekkyyttä (Ilmonen & Jokinen 2002, 177).

Millainen on opetuksen suhteen epäluotettavan opettajan opetustyyli?

Pekka: -- jos opettaja on semmone että se on hirveen semmone että kärttynen ja se ei niinku tykkää - huomaa et sei niinku tykkää ainakaa opettaa ja se niinku säteilee heti oppilaisiin--

Samu: No semmone, että (.) no miten sen nyt sanoo, että (..) piittaamaton siitä, että miten se opettaa (.) sillee että kuhan siellä tunnilla jotai selostaa sinne päin ni, eihä sitä kannata kuunnella.

Oppiminen riippuu opettajan opetuksesta, mutta myös oppilaan halusta opiskella ja oppia (Kansanen 2004, 58). Oppitunnin työilmapiirin ja ennenkaikkea oppilaiden oppimismotivaation kannalta näyttäisikin olevan tärkeää, että opettaja pitää työstään. Kuten jo aikaisemmin todettiin, aineiston perusteella näyttäisi vahvasti siltä, että oppilaat liittävätkin oppilaiden oppimisesta välittämisen opettajan työhön kuuluvaksi. Ehkä opettajan asennoituminen omaan työhön koetaan siten myös asennoitumisena oppilaisiin. Jos opettaja on välinpitämätön työnsä suhteen, välinpitämättömyyden koetaan kohdistuvan myös oppilaisiin.

Pekka: No siel- no mukavia, et siellä viihtyy ja..että.. mullakin alaasteella oli (.) yks miesopettaja luokaopettaja se oli semmone että(.) mukava, mukavia tunteja oli ja hyvi opetti meitä ja-- -- ja opettaja viihtyy ni oppilaat viihtyy et niinku kumpaaki tulee se että--

Kuvaukset luotettavan opettajan tunneista kertoivat sen viihtyisästä ilmapiiristä. Oppimista ei tapahdu pakolla eikä opettaja voi välttämättä motivoida oppilasta oppimaan, mutta opettajan pystyy opetuksellisilla järjestelyillä luomaan luokkaan edellytykset optimaalisen oppimismotivaation syntymiselle (Byman 2002, 37). Viihtyisä työilmapiiri vaikuttaa oppilaan oppimismotivaatioon.

5.1.4 Yhteenvedoa ammattitaidosta ja pätevydestä

Luotettavan ja epäluotettavan opettajan kuvauksissa oppilaat kertoivat opettajan kyvyistä hoitaa ammattiinsa kuuluvia tehtäviä. Oppimisen nähdään riippuvan monesta asiasta: opetuksen selkeydestä ja ymmärrettävyydestä, oppiaineen hallinnasta sekä opetukselle suotuisasta ilmapiiristä. Kivinen, Rinne ja Kivirauma (1985, 2-3) toteavat, että opettajan työn kaksi perusulottuvuutta ovat koulunpito eli opettajalla on vastuu oppimisesta, sekä kurinpito eli opettaja on vastuussa sääntöjen

noudattamisesta. Tämä tulee esiin myös haastateltujen oppilaiden vastauksista: opettajan tehtävänä on opettaa ja pitää kuria. Auktoriteetti takaa myös luokassa työrauhan ja turvallisuuden, mikä on välttämätöntä luottamuksellisen luokkayhteisön luomiseksi (Ilmonen ja Jokinen 2002, 192). Kurin ja koulunpidon lisäksi luotettavan opettajan opetukseen sisältyy yhtäläillä oppilaista kuin myös opettamisesta välittäminen.

5.2. Avoimuus ja lähestyttävyys

Tähän teemaan kuuluvat oppilaiden maininnat opettajan sosiaalisesta lähestyttävydestä ja avoimuudesta. Lähes jokainen oppilas kuvaili haastatteluissa luotettavaa opettajaa *mukavaksi*.

Minkälaisia ovat opettajat, joihin luotat? Miten ne puhuu tai toimii?

Vilma: Tosi mukavia.

Millaset asiat yleensäkin opettajassa herättää luottamusta?

Pekka: rehellisyys ja semmone et semmone mukavan tuntunen opettaja—

Siiri: No, jos se on mukava, ni yleensä sillei rupee luottamaan siihe enemmän jos se on mukava ja kohtelee hyvin--

Sulla on opettaja, johon sä et luottais missään tilanteessa. Kerrotko siitä vähän lisää.

Samu: Noo, mun mielestä *se ei oo mukava* (.)

Mukava näkyi opettajan toiminnassa erilaisissa tilanteissa eri tavoin. Kuitenkin tilanteesta riippumatta *mukava* liittyy tulkintani mukaan juuri opettajan lähestyttävyteen. Mukava opettaja muun muassa *hymyilee, on ystävällinen, moikkaa ja juttelee oppilaille*. Hymyileminen on yleensä merkki ihmisen ystävällisyydestä, iloisuudesta ja hyväntuulisuudesta (Kauppila 2006, 35). Mukava opettaja pyrkii siis ottamaan kontaktia oppilaisiin ja osoittamaan ystävällisyyttään

Mistä sen oppilas voi nähdä, että opettaja opettaa mielellään?

Paula: No siis, jos se niinku hymyilee ja nauraa aina välillä ja sillei (..)

Opettajan hyväntuulisuus ja hymyily saattavat siis viestiä oppilaalle, että opettaja viihtyy työssään, mutta hyväntuulista opettajaa on myös helpompi lähestyä. Kauppila (2006, 35) toteaa, että hymy on sosiaalisissa tilanteissa tietoinen valinta, jolla toinen kohdataan. Hymyillessään oppilaille, opettaja osoitti tietoisesti ystävällisyyttään ja teki itsestään helpommin lähestyttävän. Tutkimusten mukaan luottamus henkilöön heikkenee sosiaalisen etäisyyden häneen kasvaessa (Kankainen 2007, 82). Epäluotettavaa opettajaa kuvailtiin haastatteluissa *kovana ja etäisenä*.

Mika: josse o hirveen kova, ni ei sille oikei (.) ei tykkää siitä, ni ei oikei viittiskää sit ker-
tookaa mitää.

Riikka: --jos vaikka käytävillä tulee joku opettaja vastaa ja sitte yrittää hymyillä ja moika-
ta nii (.) tää, se ei kato niinku silmiin, kävelee vaa ohi, ni se tuntuu vähä etäiseltä.

Opettajan *kovuus* ja *etäisyys* saattaa liittyä Viskarin (2003, 169) kuvaamaan opettajan tiedostamattomaan tai tietoiseen ammattiroolin säilyttämiseen. Viskarin mukaan opettajan asiantuntijaroolin säilyttäminen oppilaiden nähden voi synnyttää oppilaisissa etäisyyden kokemuksen. Aineiston perusteella voidaan todeta, että opettajan kokeminen etäiseksi ja kovaksi vaikuttaa negatiivisesti opettajan luotettavuuteen.

5.2.1 Kohtaamisia käytävällä

Mukava opettaja osoitti lähes kaikella toiminnallaan ystävällisyyttään. Tervehtiminen opetustilanteen ulkopuolella, *käytävällä moikkaaminen*, tuli esiin aineistosta useita kertoja nimenomaan mukavaa opettajaa kuvattaessa.

Millä tavalla ollaan mukava oppilaille?

Samu: No semmonen, no niinku sanoin rento ja moikkaa aina tunn- siis tota jos käytävällä näkee.

Käytäväkohtaamiset liittyvät tulkintani mukaan vapaaseen vuorovaikutukseen ilman opetuksessa vallitsevia sosiaalisia rooleja. Oppimisen keskeisin tila on luokkahuone, joka on opettajan valta-alue (Laine 2000, 32). Käytävillä oppilaat

kohtasivat opettajan tuon valta-alueen ulkopuolella, ”puolueettomalla maaperällä”. Käytävällä opettaja ja oppilaat olivat vapaammassa tilanteessa, jossa vuorovaikutusta ei hallinnut yhtä vahvasti opettajan tiedollinen ylivalta oppilaaseen. Samasta kertoo myös edellisessä haastattelulainauksessa maininta opettajasta *rentona*.

Luokkahuoneessa opetuksen yhteydessä tapahtuvaa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta leimaa opettajan puolelta rooliin sidottu pakko: opettajana ei voi toimia ilman jonkinlaista suhdetta oppilaisiin (Moilanen 2001, 48). Opetustilanteissa vuorovaikutukseen on sisäänrakennettuna opettajan ja oppilaan roolit, jotka ilmenevät olemisen tilojen, paikkojen ja asentojen kautta (Hakala 2007, 22). Ottaessan oppilaisiin kontaktin käytävällä, opettaja tekee sen ilman opetustilanteen luomaa pakkoa tai roolia ja kohtaa samalla oppilaan tasavertaisemmassa asemassa. Opettaja osoittaa lähestyttävyytensä muutenkin kuin vain opettajana. Tulkintani mukaan opettajan mukavuus näkyi oppilaan kohtaamisena ammattiroolin lisäksi myös omana itsenä.

No mistä sen tietää, kelle voi puhua?

Riikka: No tälläsellä joka niinku tulee puhumaan henkilökohtaisesti eikä oo vaa siellä omalla opettajan paikallaan ja sieltä puhuu vaan niinku myös tällänen avoin.

Sillä, miten opettaja puhuttelee oppilaita, näyttäisi aineiston perusteella olevan vaikutusta opettajan luotettavuuteen. Jos opettaja pitäytyi ammattiroolissaan ja puhui *omalla opettajan paikallaan*, oppilas koki opettajan etäiseksi ja luottaminen oli vaikeampaa. Epäluottamusta opettajaa kohtaan herätti myös ylimielinen puhuteltutapa opetustilanteissa.

Raisa:-- se tais jotai sanoo, että..että ”enköhän *mää* (painottaa) tiedä” tai jotenki tällä tapaa -- -- piti heti kopauttaa takasi--

Miten epäluotettava opettaja sitten suhtautuu, jos tunnilla vastaa väärin?

Samu: Noo, saattaa pikkuse sillee, että se menee *näin* (painottaa) eikä niin.

Raisan ja Samun vastauksissa opettaja on äänenpainollaan korostanut omaa tietämystään ja oppilaan tietämättömyyttä. Tulkitsen näiden tilanteiden liittyvän Hakalan kuvaamaan ”paremmin tietämisen” vaatimukseen. Opettajuuteen kuuluu usein

”minä tiedän mikä on sinulle parasta”-diskurssi, jossa opettaja asettuu oppilaan yläpuolelle kertoen varman ja johdonmukaisen totuuden (Hakala 2007, 9). Tämä näyttäisi kuitenkin aineiston perusteella heikentävän luottamusta opettajaa kohtaan. Lisäksi opettajan tehdessä virheen, oppilaat saattavatkin kokea sen opettajan vallan hetkellisenä murentumisena, kuten seuraavassa esimerkissä.

Mika: --että hähähää opettaja oli väärässä tällä kerhtaah (naurahtaa) joo, ollaan me sentään *sen verran* (painottaen) viisampia jossaki.

Millä tavalla se (epäluotettava opettaja) puhuu oppilaitten kanssa?

Riikka: Mmmm. No ei sillai läheltä, tai henkilökohtasesti sillai niinku (.) yleisesti niinku koko luokan edessä. Neii sillai ota huomioo

Pekka: -- ehkä oppilaalle heitetty joskus vähä semmosii törkeitä kommentteja--

Vilma: -- piti lintsarina ja koko luokan kuullen mollas.

Ellsworth (Hakala 2007, 9) toteaa, että puhutellessamme jotakuta, puhuttelumme tavoissa tulee määriteltyä myös suhteemme puhuteltavaan. epäluotettava opettaja säilyttää etäisyyden oppilaisiin myös puhetavassaan. Oppilaalle tulee tunne, että opettaja ei huomio oppilaitaan. Vaikka opettajalla on oppilaisiinsa nähden valtaa, luotettava opettaja ei tuo sitä esiin puhumalla oppilailleen alentuvasti. Erityisesti sävyiltään oppilasta loukkaavat kommentit koettiin epäluottamusta lisäävästi.

5.2.2 Avoimuus ja omat kokemukset

Opettajan ja oppilaan välillä vallitseva vallan epätasainen jakautuminen pohjautuu osittain myös opettajan tiedolliseen ylivaltaan oppilaan henkilökohtaisista tiedoista. Opettajalla on usein paljon henkilökohtaista tietoa oppilaasta ja hänen taustoitstaan, mutta oppilaiden tieto opettajasta rajoittuu yleensä tietoon opettajasta työroolissaan. Luotettava opettaja paljastaa aineiston mukaan jotain myös itsestään.

Osaatko kertoa, miten tai milloin se luottamus siihen opettajaan synty?

Pekka: Emmä tiiä varmaa sillee pikkuhiljaa (.) sillee että se kauheesti aina kerto mitä sille itelle elämässä oli tapahtunu (naurahtaa) -- -- kerto jotaki omia kokemuksia ja sen niinku muistaa sitä kautta jotenkin.

Raisa: Jos on semmonen opettaja, joka niinku kertoo ja selittää ja niinku (.) kertoo vaikka mitä se iteki on just (.) tehny, ni sit saattaa iteki alkaa niinku kertomaa sillei—

Tiedon jakaminen omasta itsestään lisää haavoittuvaisuutta, sillä tiedon mukana siirtyy myös valtaa (Tschannen-Moran 2004, 24). Ehkä opettajan omaan elämään ja kokemuksiin liittyvät tarinat rikkovat opettajan tiedollista valta-asemaa ja tekevät siten opettajasta helpommin lähestyttävän. Opettajan rooli on ammattirooli. Mukaviksi ja luotettaviksi opettajiksi koettiin ne opettajat, jotka toivat myös omaa itseään ja persoonaansa esiin.

Vilma: --sit se juttelee oppilaitte kaa ja sillee et (..) ei vaa tuu kouluun ja opettaa ja sit lähtee pois ja tulee uuestaa--

Opettajan omakohtaiset kokemukset ja avautuminen omasta koulun ulkopuolisesta elämästä antavat oppilaille opettajasta kuvan inhimillisenä ja oppilas kokee tuntevansa opettajaansa paremmin. Toisaalta opettajan henkilökohtaiseen elämään liittyvän tiedon jakaminen on luottamuksen osoitus oppilaita kohtaan. Haastatteluvastaukset oppilaiden kokemuksista luotettavasta opettajasta antoivat viitteitä siitä, että opettajan tunteminen on tärkeää luottamuksen syntymisessä.

Osaatko kertoa yhtään, millon sä aloit luottamaan tähän opettajaan?

Mika: Kai se nyt on tullu tässä ysin- (yskähtää) ysin vaiheilla, ku tullu vähä sellast lähempää tuttavuutta toho (..) ku o kummiski kaks vuotta takana ja (.) sen opettamista ni tietää minkälainen- minkälainen tyyppi se on.

Riikka: No tota, se oli meillä viis vuotta. Että oppi tuntemaan ja (.) kyl sit oppi luottamaan.

Tutkimukset ovat myös osoittaneet, että luottamuksellisen ilmapiirin syntyminen vaatii opettajalta avoimuutta ja uskallusta antaa jotain itsestään (Bondy, Ross, Gallingane & Hambacher 2007). Henkilökohtaisten kokemusten kertominen omasta elämästä on yksi mahdollisuus luottamuksen saavuttamiseksi, sillä se itsessään on osoitus luottamuksesta. Tällainen opettajan luottamuksen osoitus oppilaille luo vastavuoroisesti luottamusta oppilaissa. (Applebaum 1995, 448- 451.)

5.2.3 Yhteenvetoa avoimuudesta ja lähestyttävyydestä

Oppilaat kuvasivat haastatteluissa luotettavaa opettajaa mukavaksi. Mukavuuteen kuului oppilaiden ystävällinen kohtelu, huomaaminen sekä tasavertainen vuorovaikutustyyli. Pietarisen (1999, 55) mukaan oppilaan siirtyessä yläkouluun vuorovaikutus opettajien kanssa muuttuu alakoulua persoonattommaksi. Opettajan ja oppilaan välillä on jo heidän rooleistaan johtuen valtasuhde, joka tuo tietynlaista jännitettä vuorovaikutukseen. Aineiston perusteella voidaan päätellä, että ollessaan mukava oppilaille, opettaja lähestyy oppilasta tasavertaisempana keskustelukumppanina ja pienentää vuorovaikutuksessa muutoin vallitsevaa jännitettä. Samalla oppilaille tarjoutuu mahdollisuus muodostaa kuva opettajasta myös ilman ammattiroolia, omana persoonana.

Opettajan avoimuus ja lähestyttävyys auttoivat oppilasta näkemään opettajan ammattiroolin alle. Opettajan luotettavuutta lisäsivät kaikki opettajan ammattiroolia rikkovat teot ja eleet. Omasta itsestään kertominen osoittaa jo oppilaille, että opettaja on muutakin kuin työtään tekevä ammattilainen. Ilmosen mukaan luottamus muotoutuu keskinäisen vuorovaikutuksen varmistaman tuntemisen pohjalta. Vuorovaikutusta tarvitaan, jotta on mahdollista saada tietoa toisesta ja hänen luotettavuudestaan. (Ilmonen 2001, 22.)

Tschannen-Moranin (2004, 22) mukaan on mahdollista pitää jostain henkilöstä, johon ei luota ja on mahdollista luottaa henkilöön, josta ei pidä. Vaikka luottamus ei edellytä toisesta henkilöstä pitämistä, aineiston perusteella voi päätellä, että oppilaat luottavat opettajaan, josta pitävät. Tässä vaiheessa on syytä kysyä, ovatko haastatellut oppilaat sekoittaneet luottamuksen ja toisesta pitämisen. Opettajat joutuvat kuitenkin työssään toimimaan auktoriteetteina oppilaille ja tekemään ratkaisuja, jotka ei aina miellytä oppilaita. Tämä voi aina vaikuttaa oppilaiden mielipiteisiin ja opettajasta pitämiseen. Haastattelukysymykset koskivat kuitenkin luotettavaa tai epäluotettavaa opettajaa ja tätä pyrittiin myös haastattelutilanteessa korostamaan. Jos haastateltavat ovat kysymyksiin vastatessaan kertoneet opettajasta, josta pitävät, se antaa vahvasti viitteitä pitämisen ja luottamisen yhteydestä oppilaiden kokemuksissa. On luonnollista pitää ihmisestä, joka koetaan ystävälliseksi ja mukavaksi ja sellaiseen ihmiseen on varmasti helpompi luottaa kuin vihamieliseen tai epäystävälliseen. Lisäksi, koska välittäminen on yksi luottamuk-

sen ulottuvuus, meillä on yleensä taipumus pitää henkilöistä, joihin luotamme (Tschannen-Moran 2004, 22.)

5.3. Käyttäytymisen luotettavuus

Yksilön käyttäytymisen luotettavuutta arvioidessa huomio kiinnittyy hänen käyttäytymisen ennustettavuuteen ja kykyyn toimia sanomisiensa tai lupauksiensa mukaisesti. Luotettavuus antaa aihetta eräänlaiselle varmuudelle, että toisen käyttäytymiseen voi luottaa (Tschannen-Moran 2004, 29). Tähän teemaan on sijoitettu maininnat opettajan oikeudenmukaisuudesta ja oppilaiden tasapuolisesta kohtelamisesta, opettajan itsehillinnästä ja käytöksen ennakoitavuudesta sekä lupauksen pitämistä ja luottamuksellisuudesta.

5.3.1 Oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus

Pekka: -- kaikkia sillee kohtelee sillee tasa-arvosesti (.) et sei ketään sillee niikus (..) nii silleittä, ota itellee niinku silmätikuks tai sillee ett jotaki hirvee helpolla päästä--

Luotettava opettaja nähtiin tasapuolisena ja oikeudenmukaisena. Opettaja ei toimi oppilaiden kanssa johdonmukaisesti ja luotettavasti, jos hän *syryii* joitakin oppilaita ja hänellä on *lellikkejä* ja *silmätikkuja*. Kun opettaja kohteli kaikkia oppilaita *tasapuolisesti*, oppilaat kokivat olleensa kaikki *samanveroisia*. Haastatteluvastauksissa käytettiin lomittain sanoja oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus ja oppilaiden kommentteissa ne näyttäytyivät toistensa synonyymeina. Oikeudenmukaisuudessa ja tasapuolisuudessa voidaan havaita kuitenkin käsitteellinen ero. Oikeudenmukaisesti toimiessaan opettaja voi toimia yhtäläisyysperiaatteen mukaisesti eli kohtelemalla kaikkia oppilaita tasapuolisesti tai verrannollisuusperiaatteen mukaisesti eli suhteuttamalla kohtelun kunkin oppilaan taustaan ja tarpeisiin (Tirri 1999, 47).

Pekka: Semmone että just o sitä luottamusta et on sillee luotettava ja että sit se niin ku oppilaita sillee oikeudenmukasesti kohtelee, et se o mun mielestä tärkeätä ja se että (.) jos on- et se pitääki olla et kaikkia kohtelis sillee tasa-arvosesti--

Oppilaiden käsityksissä oikeudenmukainen kohtelu näyttäytyi nimenomaa kohteluna yhtäläisyysperiaatteen mukaisesti, jolloin kukaan oppilas ei saa erityiskohtelua. Haastatteluvastauksissa oikeudenmukainen kohtelu liittyy tulkintani mukaan tasapuolisuuden lisäksi myös yleisesti kaikkien oppilaiden oikeanlaiseen kohteluun.

Vilma: No ymmärtäväisiä ja mukavia (.) niin ku kaikille (.) ja sillee tasapuolisesti sillee et kaikki on samanverosia ettei vaa jotai lelli jotai hyviä ja sit unohtaa ne, jotka ei oo nii hyviä jossai aineissa

Mika: --se niin ku osaa kohella näitä oppilaita sillei *niin ku niitä pitää kohella* (.)—

Minkälainen on sellanen epäluotettava opettaja?

Siiri: No ainakin se on sillee, että sei välitä sillee kauheesti oppilaista se tulee silleen että se kohtelee epäoikeudenmukaisesti—

Oikeudenmukainen opettaja kohtelee kaikkia oppilaitaan hyvin ja ymmärtäväisesti. Koska opettajalla on aina valtaa oppilaisiinsa nähden, on aina mahdollista että tätä valtaa käytetään väärin. Opettajan oikeanlaisesta vallankäytöstä kertoo oppilaiden oikeudenmukainen ja tasapuolinen kohtelu (Moilanen 2001, 49) Oppilaiden oikeudenmukainen kohtelemineen taas viestii oppilaille opettajan välittämisestä.

5.3.2 Lupausten pitäminen

Haastattelussa tulivat esiin opettajan kyvyt tai kyvyttömyys hoitaa oppilaaseen liittyviä asioita. Luotettava opettaja hoitaa oppilaalle lupaamansa asiat vastuuntuntoisesti ja ajallaan eikä *unohtele* lupauksiaan:

Jussi: Luotettava opettaja niinku (.) se (.) hoitaa asiat ajallaan että ja eikä huomaa että ohops, nyt ois pitänyt tehdä tuota ja tätä ja [joo] asiat hoituu just sillo ku pitäääki ja--

Lasse: No siis, luotettava, että jos se sanoo vaikka jotai, että se korjaa huomiseks kokeet vaikka niitä ois kuinka paljon, ni (.) se korjaa ne--

Opettajan luotettavuuteen vaikuttaa hänen kykynsä pitää lupauksensa eli toimia sanojensa mukaisesti. Lupausten rikkominen ja unohtelu tekee opettajan käytöksestä ennakoimatonta, mikä vaikuttaa luottamusta heikentävästi:

Siiri: Meillä oli ala-asteella semmonen, semmonen joka ei pitäny kaikkee lupauksiaan ni se oli vähä sillee et ei oikein- kukaan oikein tykänny.

Minkälainen opettajan toiminta vois sitten rikkoo luottamuksen?

Lasse: -- varmaa se, että jos lupaa jotai asioita, unohtelee toistuvasti niitä (.)-- -- pik-kusenha ne syö luottamusta, mutta (.) tollaset pienet erehykset, ne on iha inhimillisiä.

Luottamus opettajaan ei välttämättä rikkoonnu yksittäisistä pienten asioiden unohtuksista tai erehdyksistä. Se, miten vakavasti lupauksen pettäminen koetaan, riippuu lupauksen sisällöstä ja sen merkityksestä oppilaalle. Toistuvat unohtelut ja asioiden laiminlyönnit vaikuttavat kuitenkin opettajan luotettavuutta heikentävästi, vaikka kyseessä olisivatkin *pienistä erehdyksistä*.

Lupauksen pettämisestä on kyse myös silloin, kun oppilas luottaa opettajansa vaitioloon myös ilman erillisiä lupauksia. Luottamuksellinen tieto on tarkoitettu vain opettajan tietoon ja jos opettaja kertoo sen eteenpäin, oppilas kokee luottamuksensa tulleen petetyksi.

Raisa: Muistaakseni (.) olik se just (..) ala-asteella, mut (.) jonku- jotaki- jonku asian mä kerroin ja sitte (.) siit se oliki sitte menny kertoo toiselle opettajalle (..) sit siitä tuli jotai--

Lupauksien rikkominen oppilaan asioiden tai luottamuksellisen tiedon levittämisen seurauksena näyttäisi haastatteluvastauksien perusteella olevan hyvin tuhoisaa luottamukselle. Kun lupaus on kerran petetty, luottamus voi mennä pitkäksi aikaa tai pysyvästi ja epäluulo voi jatkossa ulottua myös muihin opettajiin.

Minkälainen olo sulle tuli sen jälkeen, kun sait tietää, että tää opettaja on pettäny sulle antamansa lupauksen?

Raisa: No siis-- --jollai tapaa ei vihane, mut semmone vähä niinku, vähä sellane, et jos opettaja niinku pettäny oikeesti semmosen lupauksen ni, että pystyyks sit *mihinkää* opettajaa sit välttämättä iha heti luottamaa (.)-

Minkälainen toiminta rikkoo luottamuksen?

Samu: Noo, että kertoo niitä juttuja eteenpäi, ni ei semmosee tietenkää sit voi luottaa jatkossa.

Vaikka vain yhdellä oppilaalla haastatelluista oli kokemusta varsinaisesta luottamuksellisuuden peittämisestä, oppilaan asioiden kertominen eteenpäin mainittiin useimmissa haastattelussa luottamuksen rikkovaksi toiminnaksi.

5.3.3 Käyttäytymisen ennakoitavuus

Opettajan luotettavuutta lisää opettajan ennakoitava käyttäytyminen. Jos oppilas voi luottaa, että opettaja ei *saa raivokohtauksia* tai käyttäydy muuten arvaamattomasti, oppilas kokee opettajan luotettavaksi. Luotettavalle opettajalle uskaltaa kertoa asioita, kun voi luottaa opettajan käyttäytymiseen.

Mika: --no et voi kertoa niin ku kaikista asioista, et vaikka vähän niistä nn-pahoistakin asioista. Sei sillälaila niinku hermostu oikee kunnolla (.) uskaltaa kertoa.

Raisa:-- siis sille uskaltaa periaatteessa siis jot- jos on semmone luotettava, ni sille pystyy kertomaan niin ku -- --ettei tarvii (.) pelätä, et mitä se seuraavaks sanoo, jos vaikka vähä jotai sanoo. Pystyy luottamaan ja sillei niin ku (.) sillai (naurahtaa).

Siiri: jos se on hirveen äkänen, nin sitten taas ei uskalla sanoo mitään, ei viitata ,ei mitään että ei tiä oikein miten se suhtautus, jos vaikka vastaa nyt omasta mielestä oikein mutta sit sen mielestä väärin

Osa oppilaista liittivät jo itsessään opettajan ammattirooliin kuuluvaksi ainakin jonkinasteisen luotettavuuden. Hare (2007) toteaaakin, että oppilailla on kaikki syy olla luotettavia opettajaansa kohtaan tietäessään, että opettajilla on akateemiset ja ammatilliset valtakirjat, jotka tietyt tärkeät auktoriteetit tunnustavat (Hare 2007, 209).

Jussi: No (.) ylipäättään opettajiin luottaa, koska luulis että ne tekee työtä ja(.) että nei sillee kauheesti (.) kerro mu juttuja eteenpäin, koska niillä on vaihtolovelvollisuus.

Pekka: --yleensä ne on just semmossii opettaji- tai rehtoritkii nii kyllä ne on oikeissa viroissa ne ketkä pitäski olla siellä että-ttä (naurahtaa)—

Ammattirooliin perustuva luottamus syntyy oletuksista, että luottamuksen kohteella on ammattiroolin täyttämiseen tarvittavat ominaisuudet (Govier 1997, 32). Oppilaat siis liittävät jonkinasteisen luotettavuuden jo itsessään opettajan ammattirooliin. Opettajan käyttäytymisen ennakoitavuuteen kuuluu tulkintani mukaan

myös opettajan maine. Opettajan luotettavasta tai epäluotettavasta maineesta saadaan tietoa myös kavereiden kertomana.

Jussi: No toi (...) (miesopettajan nimi) sei oo mulla henkilökohtasesti ollu mut siitä kaverit o kertonu et bilsassa se o saattanu opettaa ihan päivastoi mitä kirjassa sanotaan--

Siiri: Kyllä me puhutaan vaikka jossai linkissä vaikka että millanen se opettaja on ja millanen tämä opettaja on , nii sitte tota siinä kuulee erilaisia mielipiteitä ja siinä saa muodostettua sen et onko se niin kun- miten ihmiset tykkää siitä, että jos niin ku suurin osa pitää, ni luultavasti pitää iteki—

5.3.4 Yhteenvettoa luotettavuudesta

Luotettavuus syntyy havainnoista, että toisen sanojen ja tekojen välillä vallitsee johdonmukaisuus (Bryk & Schneider 2002, 25). Kun yleensä oppilailta odotetaan täsmällisyyttä kouluun liittyvien tehtävien hoidossa, samaa näyttäisivät odottavan myös oppilaat opettajilta. Tutkimustuloksista on nähtävissä, että vaikka luotettavuus ajatellaan jo jossain määrin opettajan ammattirooliin kuuluvaksi ominaisuudeksi, varsinaisen luottamuksen muodostuminen edellyttää opettajalta oppilaiden oikeudenmukaista ja tasapuolista kohtelua, lupausten pitoa ja oppilaan näkökulmasta ennakoitavaa käyttäytymistä. Opettaja maineella on myös vaikutusta hänen luotettavuuteen. Miztalin mukaan yksilön maineen avulla arvioidaan kuitenkin vain toisen luotettavuutta, mutta varsinainen luottaminen vaatii kohteelta asianmukaista käyttäytymistä kaikissa tilanteissa (Miztal 1998, 121). Aineiston perusteella näyttäisi siltä, että myös oppilaiden opettajaa kohtaan tuntema luottamus rakentuukin aivan kuten Ilmonen ja Jokinen toteavat, vanhanaikaisten hyveiden, kuten kunniantunnon ja sanansa pitämisen, varaan (Ilmonen & Jokinen 2002, 192).

5.4. Hyväntahtoisuus

Luottamuksen yhteydessä ilmenevä haavoittuvaisuuden elementti tulee erityisesti esiin arvioitaessa toisen luotettavuutta hyväntahtoisuuden näkökulmasta. Luottamuksen edellytyksenä on otaksuma toisen hyväntahtoisuudesta eli siitä, että luottamuksen kohde ei käytä luottajan haavoittuvaisuutta hyväkseen (Applebaum 1995, 445). Oppilaiden vastauksien mukaan opettajan hyväntahtoisuudesta viesti-

vät huolenpito, oppilaan kuunteleminen ja ymmärtäminen sekä huomiointi. Näitä kaikkia toimintoja kuvattiin haastatteluvastauksissa välittämisen osoittamisena.

5.4.1 Huolenpito

Oppilaan oppimisesta huolehtiminen esiintyi aineistossa opettajan ammattitaidon merkinä, mutta välittäminen tuli esiin myös yleisesti oppilaan koulunkäyntiin liittyvänä huolenpitona.

Minkälainen opettaja on sellanen, johon voi luottaa?

Paula: Niinku välittää sille oppilaasta tai (.) jos on joku ongelma ni menis kysyy, et mikä on hätänä ja sillee (..)

Mistä näkee, että opettaja välittää oppilaistaan?

Mika: Sillon ku se on oikei huolehtivaine, että niin ku huolehtii asioista, että esimerkiks luokanohjaaja-- --kyselee niin ni tota, että onko kaikki paperit palautettuna ja kokeet tehtynä ja onko ollu luvattomia poissaoloja ja tällasia--

Opettajan kiinnostus oppilaan oppimisesta ja koulutyöstä liitettiin jo edellä opettajan ammattirooliin kuuluvaksi toiminnaksi. Kun opettaja on kiinnostunut myös oppilaan koulun ulkopuolisista tekemisistä ja kuulumisista, oppilas kokee, että opettaja *välittää henkilökohtaisesti*.

Mika: No esimerkiks sen, että kysyy vaikka viikonlopun jälkeen, että no mitä teit, että miten meni viikonloppu ja (.) menikö se hyvi--

Lasse: ihan niin ku henkilökohtaisesti välittää siinä mielessä, että se (.) sille voi niin ku puhuu mistä vaan muustaki asiasta, ku pelkästään siitä koulusta. Että voi mennä puhumaan vaikka harrastuksista sen kanssa ja (.) se kyselee kaikkee harrastuksista ja tälle.

Aineisto tukee Hoyn ja Weinsteinin (2006) tutkimustuloksia, jonka mukaan oppilaat haluavat, että opettajat välittävät heistä ja ovat kiinnostuneita myös heidän koulun ulkopuolisesta elämästään. Ehkä oppilas tällöin kokee olevansa opettajalle tärkeä ihmisenä ja yksilönä eikä pelkästään oppilaana.

5.4.2 Kuunteleminen ja ymmärtäminen – aito kohtaaminen

Koulumaailma ja opettajan työpäivä on usein kiireinen. Se, että opettajalla on aikaa ja halua kuunnella oppilaitaan, koettiin aineiston perusteella välittämisenä. Oppilaiden mukaan luottamusta heikensi se, että opettaja ei ehdi tai jaksa kuunnella oppilasta.

Minkälainen opettajan toiminta sitten rikkoo luottamuksen?

Paula: --ei niin ku sillee vaikka jaksa kuunnella tai ei välitä että, jos huomaa et o joku hätänä ni ei auta sillee.

Pekka: --jos just näin kysyy siltä jotaki(.) vaikka et voit sä jäähä tunnin jälkeen mulla ois semmone niin ku asia, ni emmää ny kerkee et mulla on muuta menoo että mun pitää mennä jonneki opettajanhuoneeseen tai näin(..)--et se ei tuo sellasta luottamusta.

Bryk ja Schneider (2002, 23) toteavat, että aito kuunteleminen luo merkityksellisiä vuorovaikutustilanteita, joita leimaa toisen yksilön arvostus ja kunnioitus. Seuraavat lainaukset kertovat luotettavan opettajan toiminnasta.

Riikka: No sillai vähän tutustua niihin oppilaisii ja ymmärtää niitten luonteenpiirteitä--

Pekka: --opettaja kuuntelee samalla (.) kattoo oppilasta silmiin ja kuuntelee sitä ja yrittää löytää ratkasun siihe asiaan et sei vaa ois et se niin ku huomioi sen

Paula: No jos on kiinnostunu esim mikä sillä oppilaalla on ja (.) kyselee sillee ja auttaa.

Vilma: Sit jos on just sillee kipeenä, ei pysty olee koulussa ni uskoo sen (.) ei nin ku (.) ei pidä lintsarina, et sillee ois ymmärtäväinen.

Buber (1993) erottaa henkilösuhteet kahdeksi ulottuvuudeksi: minä-sinä-suhteeksi, joka on molemminpuolinen ja vastavuoroinen suhde toiseen ihmiseen sekä minä-se-suhteeksi, jossa toista ei kohdata varsinaisena, täysivaltaisena eikä kokonaisena. Buber toteaa myös, että kasvattajan ja oppilaan suhde ei voi missään vaiheessa kehittyä täysin molemminpuoliseksi minä-sinä-suhteeksi, sillä kasvattaja yrittää aina vaikuttaa kasvatettavaan jollain lailla (Buber 1993, 163). Aineistosta esiin nousseet kuvaukset oppilaan aidosta kuuntelemisesta, kiinnostuksen osoituksesta, ymmärtämisestä ja oppilaan sanan uskomisesta antavat kuitenkin viitteitä jonkinasteisen minä-sinä-suhteen ilmenemisestä oppilaan ja opettajan välillä – tai ainakin toiveita sellaisesta.

5.4.3 Huomioiminen

Jokainen haluaa tulla kunnioitetuksi yksilönä. Opetuksessa kunnioitus toista ihmistä kohtaan välittyy silloin, kun toinen ihminen huomioidaan muunakin kuin oppijana (Hirst & Peters 1970, 92).

Raisa: --et hei- et oikeesti se kiinnostaa ehkä mitä mä teen ja alkaa sit sitä kautta luottamaa.

Aineiston perusteella on pääteltävissä, että henkilökohtainen huomaaminen on oppilaille tärkeää. Oppilaan huomaaminen näkyi opettajan toiminnassa siten, että oppilaat kokivat opettajan olevan kiinnostuneita oppilaasta. Henkilökohtaisella huomioimisella on valtavan suuri merkitys luottamuksen ilmenemiselle koulu- maailmassa (Bryk & Schneider 2002, 25). Opettajasta ei tule välittävää tuntua, jos hän kohtelee oppilaita massana eikä huomioi yksilöitä. Tämä näkyi erityisen hyvin yhden haastateltavan kohdalla, joka oli vastannut kyselyssä, että hänellä ei ole opettajaa, joka välittäisi hänestä:

Mika:-- suurin osa opettajista ei enää varmaa ees muista mua, ku mullon kaksosveli ni, ni ne tota sekottaa siihe (naurahtelee)--

Kaksoissisarukseen sekoittaminen on varmasti inhimillistä etenkin, jos kaksoiset ovat hyvin samannäköisiä. Vaikka kyseinen oppilas naurahteli haastattelutilanteessa ikään kuin vähätellen sanomisiaan, veljeen sekoittaminen on ollut oppilaalle osoitus siitä, että opettajat eivät muista häntä. Oppilas ei ole ehkä kokenut tulleetensa huomatuksi yksilönä. Kokemus siitä, että tulee yksilöllisesti huomatuksi, on tärkeä osa oman elämän jäsentämistä (Ilmonen & Jokinen 2002, 176). Kun opettajat eivät edes muista oppilasta, oppilas kokee, että ei ole tärkeä.

5.4.4 Yhteenvetoa hyväntahtoisuudesta

Luottamus toisen hyväntahtoisuuteen nojaa otaksuntaan siitä, että luottava osapuoli voi luottaa toisen hyväntahtoisuuteen vaikka mahdollisuus hyväksikäyttää toista olisikin läsnä (Tschannen- Moran 2002, 19). Opettajan ja oppilaan suhteessa hyväksikäytön mahdollisuutta lisää vallan epätasaista jakautumisesta johtuva op-

pilaan haavoittuvaisempi asema. Oppilaan on vaikea, jos ei jopa mahdotonta luottaa opettajaan, jos ei voi luottaa hänen olevan hyväntahtoinen. Hyväntahtoisuutta opettaja osoittaa huomaamalla, huolehtimalla ja kuuntelemalla. Aineisto tukee Luukkaisen (1998, 26) käsitystä siitä, että oppilas haluaa lähelleen välittävän aikuisen, joka kuuntelee, ymmärtää ja auttaa. Myös Ilmonen ja Jokinen (2002, 192) toteavat, että oppilaiden käsitys auktoriteetista liittyy yhä useammin tukemiseen, läheisyyteen ja vastuuntuntoon. On myös tärkeää, että opettaja ilmaisee tunteitaan oppilaita kohtaan ja näyttää välittävänsä oppilaista erilaisissa tilanteissa (Bondy, Ross, Galligane & Hambacher 2007).

5.5. Opettajaan liitetyt odotukset

Ollessaan toisten ihmisen kanssa, yksilöllä on yleensä jonkinlaisia odotuksia sekä omasta että toisten käyttäytymisestä (Laine, 2005, 140). Luottaessamme toiseen luotamme siihen, että hän toimii suhteessa toiveemme ja odotustemme mukaisesti. Siten luottamisen kannalta olennaisiksi muodostuvat arviot luottamuksen kohteen niistä ominaisuuksista, jotka mahdollistavat odotuksiemme täyttymisen. Luottaminen vaatii siis eräänlaista ennakko-oletusta siitä, että odotuksemme täyttyvät ja vuorovaikutussuhteelle annettu tavoite on mahdollista saavuttaa.

Aineistossa oli havaittavissa painotuseroja luotettavan opettajan ominaisuuksia kuvailtaessa. Tulkintani mukaan oppilaat eivät haastatteluissa kertoneet pelkäänsä luotettavan tai epäluotettavan opettajan ominaisuuksista vaan painottaessaan joitain ominaisuuksia he toivat esiin myös odotuksiaan, joita asettavat toisaalta opettajana olemiselle ja toisaalta myös vuorovaikutussuhteelleen opettajan kanssa. Epäluotettavaksi opettajaksi osoittautuivat ne opettajat, jotka eivät pystyneet toimimaan oppilaiden odotusten mukaisesti. Tästä syystä luotaessa kuvaa oppilaiden käsityksistä luotettavasta opettajasta, on oleellista tarkastella myös opettajuuteen kohdistuvia odotuksia. Aineistosta oli poimittavissa neljä erilaista odotusta, joita oppilailla on opettajiaan kohtaan. Opettajalta odotettiin toimintaa 1) tiedon ja opetuksen lähteenä, 2) välittävänä aikuisena 2) kaverillisena kasvattajana 4) koulun käytäntöjen toteuttajana.

5.5.1 Opettaja tiedon ja opetuksen lähteenä

Neljän haastatellun oppilaan vastauksissa painottui odotus opettajasta opettamisen ammattilaisena. Luottamus opettajaan syntyi, jos opettaja oli ammattinsa osaava ja pätevä.

Miksi on sun mielestä tärkeää, että opettajaan voi luottaa?

Lasse: Kyllä se on oppimisen kannalta iha tärkeitä.

Siiri: Että tietenki opetus menee paljon paremmin perille, jos luottaa siihen opettajaan, että se vaikuttaa tulevaisuuteen. On se tärkeitä.

Riikka: Noo sillei että, ku se henkilö kuitenkin opettaa mulle aika paljonki käytännön juttuja ja niitä juttuja joita mä tarviin elämässä, ni jossei siihe opettajaan luota, ni ei siitä opetuksestakaan tuu mitään.

Opettajan on tärkeää olla luotettava ammattilainen oppilaan oppimisen ja tulevaisuuden vuoksi. Ainakin osalla peruskoulun oppilaista on halu oppia ja saada hyviä numeroita, jotka mahdollistavat tulevan jatko-opiskelupaikan (Ilmonen & Jokinen 2001, 190). Opettajan rooli nähdään vuorovaikutussuhteessa enemmän opetusta toteuttavan ammattiroolin kautta.

Minkälaisista asioista sä et ikinä menisi kertoa?

Riikka: Sellasista, mitkä kuuluu niin kun kavereitten kesken tai äitin kanssa juttelee.

Millasista asioista tälläselle opettajalle voi, vai voiko ihan kaikesta mennä puhumaan?

Siiri: Hmm, eiköhän sitä varmaan ihan kaikesta, mut sitten taas joissaki asioissa kannattaa varmaa mennä terveydenhoitajalle tai jonnekki vähä harkintakykyä, miten menee puhumaan

Jussi: no mä ennoo koskaa opettajille tai ees terkkarille kertonu näistä henkilökohtasista asioista enkä mää oikei niistä kertoo,ku emmää niitä ihmisiä sillee tunne mää kerro enemmi ystäville ja muille tommosille.

Toisaalta vaikka nämä oppilaat odottavatkin opettajan toimivan vuorovaikutussuhteessa pääasiassa tiedon lähteenä, opettajan toivotaan myös olevan välittävä aikuinen. Tätä ei tulkintani mukaan kuitenkaan pidetty ensisijaisena odotuksena opettajan toiminnassa tai kuten Lasse kommentoi: ei ainakaan *kaikkien* opettajien toiminnassa.

Onko tärkeää, että opettajaan voi luottaa muissakin asioissa kun opetuksessa?

Riikka: No kuitenkin ku sen opettajan kanssa joutuu olee aika paljon, nin jos siellä tunneilla ei pysty ole rentona ja jutteleen ei se oo yhtään kiva olla siellä.

Lasse: No ky-yllä on tärkeää-- --Että ainaki on jonkimoinen sellane opettaja, että joho voi luottaa. Siihe, että (.) voi mennä niinku puhuu omista henkilökohtasistaki asioista. *Mut eihä kaikkie tietenkää tarvii olla.*

5.5.2 Odotus opettajasta välittävänä aikuisena

Kolmen haastateltavan vastauksista oli tulkittavissa odotukset opettajasta oppilais- taan välittävänä aikuisena. Nämä oppilaat painottivat luotettavan opettajan omi- naisuuksina hyväntahtoisuutta sekä avoimuutta ja lähestyttävyyttä. Sen sijaan heillä oli vain vähän mainintoja opettajan ammattitaidosta tai käyttäytymisen luo- tettavuudesta.

Osaatko kertoa miksi se on sun mielestä tärkeää, että opettajaan voi luottaa?

Vilma: Siitä tulee itelle semmone (..) parempi mieli, tietää, jos tulee jotai koulussa asioita ni sille voi mennä kertomaa niistä (.) ja sitte tulee sillee parempi mieli tulla kouluun ku tietää et siellä on sit joku jos tapahtuu jotai, ni sille voi mennä kertoo (.) koulussa, et sillo ku ei oo muut aikuiset, vaikka äiti ja isä lähettyvillä.

Paula: No ei tarvii sitte koulussa murehtia että, että jos joku esim kiusaa ni ettei sitä kiu- saamista sit jatkuis ku kertoo siitä opettajille.

Raisa: --jos vaikka koulussa tapahtuu jotai, ni sit on semmone opettaja, jolle voi oikeesti sanoo-- -- just jotai tapahtuu, ni tietää, et sei varmasti sitä kerro ja sit sellai (..) --monen jonkinlainen *turva* ehkä (.)

Pietarisen (1999) tutkimuksen mukaan yläkoulu-ikäisenä oppilaat kaipaisivat henkilökohtaista tukea erityisesti muiltakin aikuisilta kuin omilta vanhemmiltaan (Pietarinen 1999, 55). Oppilailla, jotka kokivat luotettavan opettajan pääasiassa hyväntahtoisena ja avoimena, opettajaan kohdistetut odotukset liittyivät tulkintani mukaan juuri henkilökohtaiseen tukemiseen.

5.5.3 Odotus opettajasta kaverillisena kasvattajana

Kahden oppilaan vastauksissa yhdistyivät odotukset opettajasta sekä tiedon ja opetuksen lähteenä että välittävänä aikuisena. Näiden oppilaiden kuvaukset luotet-

tavan opettajan ominaisuuksista liittyivät pääasiassa ammattitaitoon ja pätevyyteen sekä avoimuuteen ja lähestyttävyyteen.

Pekka: --siinä tulee niin kun kaikkeen luottamus tulee opettamiseen luottamus et sillee- sit seo mukava sinne tunnille mennä niinku tietää sen opettajan et se on suunnillee aina semmone mukava ja hyvä opettaa--

Mika: --sellane mukava ja tietää sitted siitä o sitte puheseuraa ja tällstä ja. Kummiski pitää olla hyvä opettaja, luottaa siihe. Jos se o hyvä aineessa mitä opettaa, ni siihe luottaa.

Tulkintani mukaan nämä oppilaat odottavat opettajan toimivan eräänlaisena kaverillisenä kasvattajana, josta on *puheseuraa*, mutta osaa säilyttää kuitenkin ammatillisen opettajan roolinsa. Ilmosen ja Jokisen (2002, 192) tutkimuksen mukaan oppilaat odottavat, että opettaja on hauska ja huumorintajuinen, hallitsee oppiaineensa sisällöt sekä osaa kantaa myös vastuuta.

5.5.4 Odotus opettajasta koulun käytäntöjen toteuttajana

Yksi tutkimukseen osallistuneista oppilaista ei kyselytutkimuksen mukaan kokenut opettajiin luottamista tärkeänä. Oppilas ei osannut haastattelussa aluksi kuvaila luotettavaa opettajaa lainkaan vaan totesi, että ei *varsinaisesti opettajille mitenkään aukee*. Haastatteluvastauksista voisi päätellä, että tämä oppilas ymmärtää luottamisen enemmän läheisiin ihmissuhteisiin kuuluvaksi elementiksi ja liittää toisen luottamuksellisuuden luotettavuuteen.

Miksi opettajiin luottaminen ei ole sinun mielestä niin tärkeää?

Samu: No mulle tää koulu on vaa et täällä opiskellaan eikä mitään niinkun muuta niin kun sisäpiirin tietoo niin kun kotoo tänne kouluun tuu.

Minkälaisista asioista opettajille voi kertoa?

Samu: No jos vaikka jostain (.) jos lähtee matkalle ja pitäsi jotain etukäteen jotai läksyjä saaha ja jos jotain, on huono siinä aineessa, ni jotain tukiopetusta ja (..) tällstä.

Tämän oppilaan opettajaan kohdistuneet odotukset liittyivät tulkintani mukaan enemmän koulun käytäntöjen ja oppimiseen kuuluvien asioiden hoitamiseen ja hän arvioi opettajan toiminnassa eniten käyttäytymisen luotettavuutta. Pietarisen tutkimuksen mukaan oppilaat kokevat yläkouluun siirtyessään muutokset opiskelussa ja koulunkäytännöissä hyvin yksilöllisesti (Pietarinen 1999, 270). Ehkä odo-

tus opettajasta koulun käytäntöjen toteuttajana kertoo siitä, että oppilas kokee tarvitsevänsä koulunkäynnissään tukea eniten käytännön järjestelyissä. Toisaalta voi olla kyse myös oppilaan oppimismotivaation puutteesta, jolloin hän kokee koulunkäynnin ulkoapäin saneltuna pakkona ja opettajaan kohdistuvat odotukset liittyvät vain tämän pakon toteuttamiseen.

6 Tulosten tarkastelua

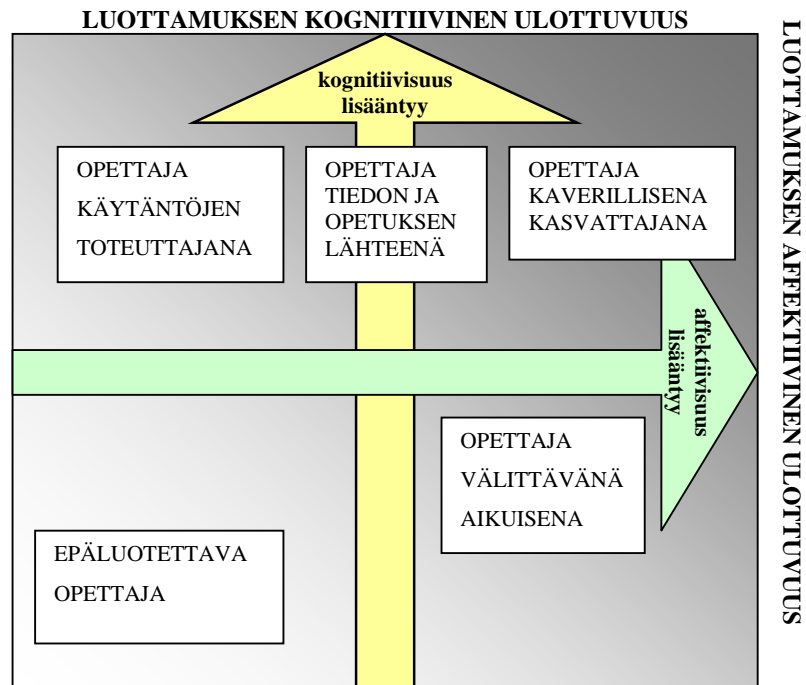
Tutkimuksen päätarkoituksena oli tuoda lisää ymmärrystä oppilaan ja opettajan välisestä luottamuksesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Varsinaisia ennakkoletuksia tai hypoteeseja ei tutkimuksen alussa ollut, vaan tutkimusta ohjasi yleinen kiinnostus ja uteliaisuus ilmiötä kohtaan. Tutkimuskirjallisuutta lukiessa nousi yhdeksi tutkimuksen tavoitteeksi nimetä ne ominaisuudet, jotka katsotaan luotettavalle opettajalle kuuluviksi. Tämän pohjalta syntyi ensimmäinen tutkimusongelmaa täsmentävä tutkimuskysymys: Millaiseksi oppilas määrittelee luotettavan opettajan? Mitä opettajan ominaisuuksia oppilas arvioi tehdessään päätöstä luottamisesta?

Aineiston analyysin aikana hahmottui vähitellen tutkimuksen toinen tutkimuskysymys. Tämä heräsi havainnosta, että huolimatta yhteisistä luotettavalle opettajalle nimetyistä ominaisuuksista, opettajaan luottaminen ei kaikille oppilaille tarkoittanut täysin samaa asiaa. Haastatteluissa tuli esiin, että luotettavaan opettajaan liitetyjä ominaisuuksia arvostettiin ja niiden tärkeyttä painotettiin eri tavoilla. Lewis ja Weigert erottavat toisistaan affektiivisen ja kognitiivisen luottamukseen sen perusteella, perustuuko luottamus enemmän yksilön emootioihin vai rationaaliseen ajatteluun (Lewis & Weigert 1985, 972). Aineistosta nousseet havainnot kertoivat tulkintani mukaan ensinnäkin odotuksista, joita oppilaille on opettajaa kohtaan, mutta myös siitä, painottuuko luottamussuhteessa affektiivinen vai kognitiivinen ulottuvuus. Tutkimuksen toiseksi tutkimuskysymykseksi muodostui: Millaista luottamusta oppilaat tuntevat opettajaa kohtaan?

Tutkimustulokseksi saatiin, että oppilaat arvioivat opettajaan luottamista neljän opettajan ominaisuuden 1. ammattitaidon ja pätevyyden, 2. avoimuuden, 3. käyttäytymisen luotettavuuden ja 4. hyväntahtoisuuden kautta. Ominaisuudet ovat lähes samat kuin aiemmin esitellyissä Imberin, Mishran sekä Tschannen-Moranin ja Hoyin tutkimuksissa (luku 2.9) ja näiltä osin tulokset tukevat siis aikaisempia teorioita luottamuksen kohteesta arvioitavista ominaisuuksista. Samat opettajan ominaisuudet on löydettävissä myös tutkimuksissa, joissa oppilaat ovat kuvailleet hyvän opettajan kriteereitä (esim. Koskenniemi 1982; Kaikkonen 1999; Uusikylä

2006). Oppilaiden näkökulmasta luotettava opettaja on siis oppilaiden mielestä hyvä opettaja.

Luottamuksen affektiivisuudesta tai kognitiivisuudesta kertoivat erot luottamisessa arvioitavien ominaisuuksien painotuksissa. Opettajaan kohdistuvien odotusten sijoittumista luottamuksen kahden ulottuvuuden, kognitiivisen ja affektiivisen ulottuvuuden suhteen on havainnollistettu kuviossa 1. Kuviossa nuolet kuvastavat suuntia, joissa ulottuvuuksien osuudet luottamuksessa kasvavat. Tutkimustuloksista on pääteltävissä, että oppilailla, jotka odottivat opettajan toimivan opetuksen ja tiedon lähteenä, luottamus sisälsi erityisesti kognitiivia piirteitä, mutta toisaalta jonkin verran myös affektiivisiä piirteitä, sillä opettajan ammattitaitoon kuului oppilaista välittäminen ainakin oppimisen osalta (kuvio 1). Odotukset opettajasta välittävänä aikuisena antoivat viitteitä luottamuksen pohjautumisesta enemmän tunteisiin ja kiintymykseen ja siten kertoi luottamuksen affektiivisestä luonteesta. Kun opettajalta odotettiin toimimista kaverillisena kasvattajana, luottamukseen sisältyi sekä affektiivinen että kognitiivinen ulottuvuus (kuvio 1). Yksi oppilaista koki opettajan tarkoituksen lähinnä vain koulun käytäntöjen toteuttajana, jolloin luottaminen perustui lähinnä kognitiiviseen ulottuvuuteen (kuvio 1). Opettaja, johon ei tunnettu kognitiivista eikä affektiivista luottamusta, oli epäluotettava opettaja (kuvio 1).



KUVIO 1. Opettajaan kohdistuvat odotukset suhteessa luottamuksen affektiiviseen ja kognitiiviseen ulottuvuuteen

6.1 Luottaminen opettajaan lisää turvallisuuden tunnetta

Luottaminen toiseen ihmiseen merkitsee eräänlaista riskin ottamista ja asettautumista haavoittuvaiseksi. Oppilaat ovat koulussa jo alunpitäen haavoittuvaisemmassa asemassa, sillä opettajilla on yleensä aina mahdollisuus käyttää valtaansa oppilaisiin. Tutkimuksen mukaan suurin osa oppilaista kokee silti opettajiin luottamisen tärkeäksi, vaikka luottaminen merkitseeekin itsensä altistamista entistä haavoittuvaisemmaksi. Mikä saa oppilaan haavoittuvaisesta asemastaan huolimatta ottamaan riskin ja luottamaan opettajaan?

Imberin (1973, 145) mukaan turvallisuus on yksi luottamuksen osa-alueista, joka syntyy kaikkien muiden luottamuksessa arvioitavien osa-alueiden täytyessä. Luottettavan opettajan ominaisuuksien kuvaukset yhdistyivät tulkintani mukaan kuvauksiksi oppimisesta tai oppilaista välittämisestä. Ihmisten välinpitämättömyyden toisiaan kohtaan on todettu olevan yksi yleisimmistä turvattomuuden aiheuttajista (Niemelä & Lahikainen 2000, 9). Tästä näkökulmasta katsottaessa luottaminen opettajaan, riippumatta odotuksista tai luottamuksen laadusta, lisää oppilaassa inhimillisen turvallisuuden tunnetta, joka on mahdollista saavuttaa välittävässä ilmapiirissä.

Turvallisuutta ajatellaan yleensä ihmisen perustarpeena tai inhimillisenä peruspyrkimyksenä. Turvallisuuden ja turvattomuuden käsitteillä voidaan tarkoittaa ensinnäkin ihmisen ulkoista eli objektiivista tilaa, toiseksi koettua eli subjektiivista tilaa tai kolmanneksi, näiden kahden välistä suhdetta. Turvattomuuden tunne ilmenee ihmisessä muun muassa pelkoina ja huolestuneisuutena. Pelottavassa tilanteessa ihminen joko pyrkii muuttamaan olosuhteita ja tilannetta tai käsittelemään itse pelon tunnetta. (Niemelä 2000, 21-22, 121.) Oppimistilanteissa pelko ja turvattomuus kaventavat tajunnan piiriä ja ilman psyykkistä turvallisuutta tehokas opiskelu on mahdotonta. Turvallisessa ympäristössä psyykkistä energiaa ei tarvitse kuluttaa uhkien torjumiseen ja rentoutunut olotila parantaa oppimisvalmiutta. (Suonperä 1993, 46-47; Tschahnen-Moran & Hoy 2000, 550; Uusikylä 2006, 47).

Tutkimuksessa esiin tulleet luotettavan opettajan kuvaukset kertovat oppilaiden turvallisuuden tunteen saavuttamisesta. Koulukasvatukselle on tyypillistä, että oppimiselle asetetaan tavoitteita, joihin oppilailla ei tavallisesti ole mahdollista vaikuttaa (Meri 2002, 183). Varmuus ja selkeys opettamisessa luovat oppilaille kuvan, että ainakin opettajalla on tavoitteet tiedossa ja annetut tavoitteet on mahdollista saavuttaa seuraamalla opettajan opetusta. Turvallisuuden tunne syntyy, kun oppilas kokee oppivansa tulevaisuutensa kannalta oikeita asioita. Kun opettaja toimii kuria pitävänä auktoriteettina, oppilaat kokevat tilanteen olevan opettajan hallussa. Kurinpitomenetelmät ovat oikeudenmukaisia ja saavat aikaan oppimiselle mahdollisen ilmapiirin. Pietarisen mukaan oppilaat arvioivat erityisesti yläasteelle siirryttäessä hyvän opettajan toiminnan sisältävän tavoitteet siitä, miten oppilaiden tulee käyttäytyä ja mitä heidän tulee tehdä. Tämä luo oppilaiden mielestä turvallisuutta ja edistää heidän sopeutumistaan oppimisympäristöön (Pietarinen 1999, 57). Ehkä turvallisuuden tunne opettajan kurinpidosta syntyy osittain myös siitä, että osa yläkouluikäisistäkin kaipaa vielä ympärilleen selkeitä rajoja sekä rajojen asettajaa.

Tuntematon saa aikaan ihmisessä aina epävarmuutta ja turvattomuutta. Opettajan tuttuus ei itsessään takaa turvallisuutta, mutta turvallisuuden tunteen syntymiselle luodaan hyvä pohja, mikäli oppilas kokee opettajan olevan avoin ja helposti lähestyttävissä. Myös opettajan käyttäytymisestä tuleva luotettavuus ja varmuus antavat oppilaille eräänlaisen turvallisuuden tunteen. Aivan kuten Gordonkin (1979,

155) toteaa, on aivan itsestään selvää, että oppilaat pitävät enemmän johdonmukaisesta ja oikeudenmukaisesta vallankäytöstä kuin sattumanvaraisesta ja arvaamattomasta. Opettajan ylivalta oppilaisiinsa nähden on yksi opettajan ammattiin kuuluvista pakoista (Moilanen 2001, 49). Oppilaiden turvallisuuden tunne kuitenkin lisääntyy, jos opettajan valtaan liittyy lämpöä ja empatiaa (Koskenniemi 1982, 173). Opettaja voi oppilaiden hyväntahtoisella kohtelemisella osoittaa välittävänsä ja arvostavansa oppilasta yksilönä. Jos opettaja koetaan empaattiseksi ja läheiseksi, pystyy oppilas todennäköisemmin luottamaan ja kertomaan asioistaan. Oppilaan turvallisuuden tunnetta lisää se, että oppilas kokee olevansa arvostettu ja kuuluvansa joukkoon. Opettajan oikeanlaisen opettajan suhtautumisen oppilas tuntee turvallisuuden tunteena eikä oppilaan silloin tarvitse uhrata aikaa ja energiaansa itsesuojeluun. (Uusikylä 2006, 47; 52; 100.)

Voisiko opettajaan luottaminen olla oppilaan keino vähentää omaa epävarmuuden ja turvattomuuden tunnetta? Kenties epävarmuus ja turvattomuus koetaan niin ahdistavana, että oppilas haavoittuvaisuudestaan huolimatta ottaa riskin ja luottaa opettajaan. Kuitenkin tutkimuksesta on nähtävissä, että tätä riskiä ei tehdä perusteettomasti. Opettajan toimintaa ja käytäytymistä tarkkaillaan ja luotettavuutta arvioidaan ennen riskin ottamista. Jos luottamuksen kohteena oleva opettaja toimii luottamuksen arvoisesti, oppilaan ottama riski on ollut kannattava. Mutta millainen on vaikutus oppilaan turvallisuuden tunteeseen, jos luottamuksen kohteena oleva opettaja rikkookin oppilaan luottamuksen? Ehkä tässä vaiheessa ratkaiseviksi tekijöiksi nousevat oppilaan persoonalliset taipumukset ja aikaisemmat kokemukset ihmissuhteista. Joka tapauksessa, kuten tässäkin tutkimuksessa tuli jo aiemmin esiin, luottamuksen rikkoutuminen voi viedä luottamuksen hyvin pitkäksi aikaa, kenties pysyvästi ja lisäksi se voi jatkossa vaikuttaa yksilön kykyyn luottaa myös muihin ihmisiin.

6.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksen tuloksia arvioitaessa on syytä mainita, että luottamiseen vaikuttavat lukuisat eri tekijät, kuten esimerkiksi persoonalliset taipumukset luottaa ja luottamuksen vastavuoroisuus, jätettiin tässä tutkimuksessa huomioimatta. Samoin tutkimuksessa jätettiin huomioimatta opettajien ja oppilaiden arvojen ja elämäntapomuksien mahdolliset samankaltaisuudet, joiden on aiemmissa tutkimuksissa

todettu vaikuttavan positiivisesti luottamuksen syntyyn (mm. Tschannen-Moran & Hoy 2000, 560). Tutkimustuloksiin vaikuttaa myös jo analyysin arvioinnin yhteydessä mainitsemani mahdollisuus, että oppilaat ovat ymmärtäneen luottamuskäsitteen yksilöllisesti.

Johtuen opettajan ja oppilaan välisestä vallan epätasaisesta jakautumisesta, luottamuksen muodostuminen oppilaan ja opettajan välille on riippuvainen opettajan aloitteesta (Bryk & Schneider 2002, 32). Vaikka varsinainen luotettavan opettajan ”resepti” tai yksiselitteinen toimintamalli jäi tässä tutkimuksessa löytymättä, tulokset antavat viitteitä siitä, mitä opettajan ominaisuuksia oppilaat luottamisessa arvioivat. Oppilaat ovat yksilöllisiä ja heillä on erilaisia tarpeita ja odotuksia opettajaa kohtaan. Luottamuksen rakentamisen lähtökohtana voisikin pitää sitä, että opettaja tiedostaa oppilaiden tarpeet ja odotukset ja pyrkii mahdollisuuksiensa mukaan vastaamaan niihin.

Tämän tutkimuksen pohjalta olisi mahdollista tehdä monenlaisia jatkotutkimuksia. Jo tutkimuksen toistaminen jollain muulla kohderyhmällä toisi mahdollisesti lisää tietoa opettajaan luottamisesta. Mielenkiintoista olisi esimerkiksi tutkia, onko oppilaan iällä tai luokkatasolla merkitystä siihen, mitä ominaisuuksia oppilas liittää luotettavaan opettajaan ja onko luottamus luonteeltaan affektiivista vai kognitiivista. Alakoulussa oppilaita opettaa lähes kaikissa oppiaineissa oma luokanopettaja, jolloin oppilaan ja opettajan välisellä vuorovaikutussuhteella on mahdollisuus kehittyä tiiviimmäksi ja läheisemmäksi kuin yläkoulussa aineenopettajalla ja oppilailta. Olisikin kiinnostavaa selvittää, miten vuorovaikutuksen ja kanssakäymisen määrä vaikuttaa oppilaan ja opettajan välisen luottamuksen kehittymiseen.

Tässä tutkimuksessa rajattiin luottamus lähinnä vuorovaikutussuhteessa esiintyväksi ilmiöksi. Luottamuksesta on tehty tutkimuksia myös kouluinstituution tasolla ja olisikin kiinnostavaa selvittää koulussa esiintyvän institutionaalisen luottamuksen tai sen puuttumisen yhteyttä oppilaiden tuntemaan luottamukseen sekä turvallisuuden tunteeseen. Lisätietoa luottamuksesta toisi varmasti myös erilaiset kvantitatiiviset menetelmät, kuten luottamustaipumuksia tai vuorovaikutuksessa ilmenevää luottamusta mittaavat mittarit.

Jatkotutkimusten tekeminen luottamuksesta oppilaiden ja opettajan välillä on perusteltua, sillä huolimatta lukuisista koulua koskevista luottamustutkimuksista, luottamuksesta koulussa on vielä vain vähän tietoa. Kuitenkin kuten tämän tutkimuksen tuloksissa todettiin, oppilaiden luottamisella opettajaan näyttäisi olevan positiivista vaikutusta muun muassa oppilaiden motivaatioon, kouluviihtyvyyteen ja ennen kaikkea inhimilliseen turvallisuuteen.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2.painos. Tampere: Vastapaino.
- Applebaum, B. 1995. Creating a Trusting Atmosphere in the Classroom. *Educational Theory* 45 (4), 443-452.
- Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. *Kasvatusalan tutkimuksia* 20. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Baier, A. 1986. Trust and antitrust. *Ethics* 96, 231-260.
- Bigley, G. A. & Pearce, J. L. 1998. Straining for Shared Meaning in Organization Science: Problems of Trust and Distrust. *Academy of Management Review* 23 (3), 405- 421.
- Blomqvist, K. 1995. The concept of trust: an interdisciplinary literature review and analysis. Lappeenranta: Lappeenranta University of Technology.
- Bondy, E., Ross, D. D., Galligane, C. & Hambacher, E. 2007. Creating Environments of Success and Resilience: Culturally Responsive Classroom Management and More. *Urban Education*, 42, 326–348.
- Bowlby, J. 1993. A Secure Base. *Clinical Applications of Attachment Theory*. (reprint.). London: Routledge.
- Bryk, A. S. & Schneider, B. 2002. Trust in Schools. A Core Resource for Improvement. NY: Russel Sage Foundation.
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa: P. Kansanen ja K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota ja tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 25-41.
- Deutch, M. 1958. Trust and Suspicion. *Journal of Conflict Resolution* 2, 265-279.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. painos. Tampere:Vastapaino.

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.

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.

Govier, T. 1997. *Social Trust and Human Communities*. Montreal Kingston: McGill-Queen's University Press.

Hakala, K. 2007. Paremmen tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Helsingin Yliopisto: Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212.

Hare, W. 2007. Credibility and Credulity: Monitoring Teachers for Trustworthiness. *Journal of Philosophy of Education* 41 (2), 207-219.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. Tutki ja kirjoita. 6. painos. 2000. Helsinki: Tammi.

Hirst, P. H. & Peters, R. S. 1970. *The logic of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.

Hosmer, L. T. 1995. Trust: The Connective link between Organizational Theory and Philosophical Ethics. *Academy of Management Review* 20, 379-403.

Hoy, A. W. & Weinstein, C. S. 2006. Student and teacher perspectives on classroom management. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein. (toim.) *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues*. London: Lawrence Erlbaum, 181–219.

Hoy, W. K. 2001. The Pupil Control Studies. A Historical, Theoretical and Empirical Analysis. *Journal of Educational Administration* 39 (5), 424-441.

- Hoy, W. & Kupersmith, W. 1985. The meaning and measure of faculty trust. *Educational and Psychological Research* 5, 1 -10.
- Hoy, W. K., Smith, P. A. & Sweetland, S. R. 2002. The Development of the Organizational Climate Index for High Schools: Its Measure and Relationship to Faculty Trust. *The High School Journal* 85 (2), 38-49.
- Hoy, W. K. & Tarter, J.C. 2004. Organizational Justice in Schools: No Justice without Trust. *International Journal of Educational Management* 18 (4), 250-259.
- Ilmonen, K. 2001. Sosiaalinen pääoma: käsite ja sen ongelmallisuus. Teoksessa: K. Ilmonen (toim.). *Sosiaalinen pääoma ja luottamus*. Jyväskylä: SoPhi, 9-38.
- Ilmonen, K. & Jokinen, K. 2002. *Luottamus modernissa maailmassa*. Jyväskylä: SoPhi.
- Ilmonen, K., Jokivuori, P., Juuti, P., Kevätsalo, K. & Liikanen, H. 1998. Luottamuksesta kiinni. *Ammattiyhdistysliike ja työorganisaation suorituskyky*. Jyväskylä: SoPhi.
- Imber, S. 1973. Relationship of trust to academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology* 28 (1),145-150.
- Johnson-George, C. & Swap, W. C.1982. Measurement of Specific Interpersonal Trust: Construction and Validation of a Scale to Assess Trust in a Specific Other. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(6),1306-1317.
- Kaikkonen, P. 1999. Hyvä vai huono opettaja? Teoksessa: H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Rähkä (toim.) *Opettajuutta rakentamassa*. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. *Opetuksen perusteita ja käytänteitä* 34. Jyväskylän Yliopisto, 85-90.
- Kankainen, T. 2007. Yhdistykset, instituutiot ja luottamus. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 326.
- Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kauppila, R. A. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: kasvatustieteiden tarkastelu. Turun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 105.

Kiviniemi, K. 2001 Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 68-84.

Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvataminen. Helsinki: Otava.

Kotkavirta, J. 2001. Luottamus instituutioihin ja yksilöllinen hyvinvointi. Teoksessa K. Ilmonen (toim.) Sosiaalinen pääoma ja luottamus. Jyväskylän Yliopisto: SoPhi, 55-68

Krokkfors, L. 1998. Muuttuva opettajuus. Teoksessa: O. Luukainen (toim.). Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena Kustannus, 66-88.

Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: SoPhi.

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 26-43.

Lee, S-J. 2007. The Relations Between the Student-Teacher Trust Relationship and School Success in the Case of Korean Middle Schools. Educational Studies 33 (2), 209-216.

Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. 2.painos. Helsinki: WSOY.

- Lewicki, R. J. & Bunker, B. B. 1996. Developing and Maintaining Trust in Work Relationships. Teoksessa: R. M. Kramer & T. R. Tyler (toim.). Trust in Organizations. Frontiers of Theory and Research. Thousand Oaks: Sage, 114-139.
- Lewicki, R. J., Mcallister, D. J. & Bies, R. J. 1998. Trust and Distrust: New Relationships and realities. Academy of Management Review 23 (3), 438-458.
- Lewis, J. D. & Weigert, A. 1985. Trust as a social reality. Social Forces 63, 967-985.
- Litmala, M. 2002. Luottamus – käsitteellisiä näkökohtia. Lakimies 1, 34-46.
- Lumsden, G. & Lumsden, D. 2004. Communicating in groups and teams: sharing leadership. Belmont: Thomson/Wadsworth.
- Luukkainen, O. 1998. Uuteen huomiseen! Teoksessa: O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena Kustannus. 12-40.
- McKnight, D. H., Cummings, L. L. & Chervany, N. L. 1998. Initial Trust Formation in New Organizational Relationships. Academy of Management Review 23 (3), 473-490.
- Meri, M. 2002. Keskustelua opettamisen opista ja oppiaineiden opettamisen opista. Teoksessa: P.Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota ja tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 175-190.
- Mishra, A. K. 1996. Organizational Responses to Crisis: The Centrality of Trust. Teoksessa: R. M. Kramer & T. R. Tyler (toim.). Trust in Organizations. Frontiers of Theory and Research, 261-287.
- Misztal, B. A. 1998. Trust in Modern Societies. Cambridge: Polity Press.
- Moilanen, P. 2001. Avoin dialogi ja kasvattajan vallanpakko. Teoksessa: M. Itkonen (toim). Ihminen, mikä ja kuka olet? Filosofisia polkuja kasvatukseen. Tampere: University Press, 33-52.

Moilanen, P. & Rähkä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aalto-la & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa: K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.

Nestor-Baker, N. ja Tschannen-Moran, M. 2001. Tacit Knowledge in Trust Development: First Year Efforts of Two Newly-Hired Superintendents. University Council for Educational Administration, Cincinnati. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/19/f3/ba.pdf (Viitattu 12.3.2009.)

Niemelä, P. 2000. Turvallisuuden käsite ja tarkastelukehikko. Teoksessa: P. Niemelä & A. R. Lahikainen (toim.) Inhimillinen turvallisuus. Tampere: Vastapaino, 21-40.

Niemelä, P. ja Lahikainen, A. R. 2000. Johdanto. Teoksessa: P. Niemelä & A. R. Lahikainen (toim.) Inhimillinen turvallisuus. Tampere: Vastapaino, 9-20.

Nurmi, K. E. 1986. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. Helsingin Yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Ojakangas, M. 2001. Pietas. Kasvatuksen mahdollisuus. Helsinki: Summa.

Patton, M. 1992. Qualitative evaluation and research methods. 3rd ed. Newbury Park: Sage.

Pearce, W. B. 1974. Trust in Interpersonal Communication. Speech Monographs 41, 236-244.

Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 50. Joensuun Yliopisto.

Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä – Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1995. Oppiminen ja koulutus. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Rempel, J. K., Holmes, J. G. & Zanna, M. D. 1985. Trust in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology* 49, 95-112.
- Rotenberg, K. J. 1995. The Socialisation of Trust: Parents' and Children's Interpersonal Trust. *International Journal of Behavioral Development* 18 (4),713-726.
- Rotter, J.B. 1980. Interpersonal Trust, Trustworthiness and Gullibility. *American Psychologist* 35 (1), 1-7.
- Rousseau, D. M., Sitkin, S. B., Burt, R. S., & Camerer, C. 1998. Not So Different After All: a Cross-Discipline View of Trust. *Academy of Management Review* 23 (3), 393-404.
- Seligman, A. 1997. *The Problem of Trust*. Princeton: University Press.
- Seligman, A. 2001. Luottamus ja yleinen vaihto. Teoksessa: Ilmonen, K. (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja luottamus*. Jyväskylä: Sophi, 39-54.
- Sheppard, B. H. ja Sherman, D. M. 1998. The grammars of trust: A model and general implications. *Academy of Management Review* 23, 422-427.
- Siljander, P. 2005. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. 2.painos. Helsinki: Otava.
- Suonperä, M. 1993. *Opettamiskäsitys*. Hämeenlinna: Educons.
- Sztompka, P. 1999. *Trust. A Sociological Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 67–112.

- Tarter, J. C., Bliss, J. R & Hoy, W. K. 1989 School Characteristics and Faculty Trust in Secondary Schools. *Educational Administration Quarterly* 25 (3), 294-308.
- Tesch, R. 1990. *Qualitative Research. Analysis Types & Software Tools*. New York: The Falmer Press.
- Tirri, K. 1999. *Opettajan ammattietiikka*. Helsinki: WSOY.
- Tschannen-Moran, M. ja Hoy, W. K. 1998. Trust in Schools: a Conceptual and Empirical Analysis. *Journal of Educational Administration* 36 (4), 334-352.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. 2000. A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research* 70 (4), 547-593.
- Tschannen-Moran, M. 2004. *Trust in schools. Leadership for Successful Schools*. SF: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Uusitalo, H. 1991. *Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan*. Helsinki: WSOY.
- Uusikylä, K. 2006. *Hyvä paha opettaja*. Jyväskylä: Minerva Kustannus.
- Van Houtte, M. 2006 Tracking and teacher satisfaction: The role of study culture and trust. *Journal of Educational Research* 99 (4), 247 -256.
- Van Houtte, M. 2007. Exploring teacher trust in technical/vocational secondary schools: Male teachers reference for girls. *Teaching and Teacher Education* 23, 826-839
- Van Manen, M. 1994. Pedagogy, Virtue, and Narrative Identity in Teaching. *Curriculum Inquiry* 24 (2), 135-170.
- Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa: M.Vuorikoski, S. Törmä & Viskari, S. (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 155-178.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuslupa-anomus vanhemmille

Hyvät vanhemmat

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa opettajankoulutuslaitoksessa ja teen parhaillani pro gradu- tutkimusta. Aiheenani on luottamus oppilaan ja opettajan välisessä suhteessa. Pyrin selvittämään tutkimuksessani millaista luottamusta (tiedollista vai affektiivista) oppilaat tuntevat opettajaa kohtaan ja millainen on oppilaan näkökulmasta luotettava opettaja. Olen valinnut tutkimukseen Tikkakosken koulusta 8- ja 9- luokan oppilaita, sillä he ovat jo ikänsä puolesta kypsempiä arvioimaan omaa suhdettaan opettajiin.

Tutkimusaineistoni koostuu lyhyestä kyselytutkimuksesta sekä kyselytutkimuksen perusteella valittujen 8-10 oppilaan suullisesta haastattelusta. Haastattelut nauhoitetaan aineiston analyysiä varten. Tutkimus tapahtuu koulupäivän aikana.

Pyydänkin nyt suostumustanne tutkimukseen osallistumiselle. Saamani aineiston tulen käsittelemään luottamuksella eikä oppilaan henkilöllisyys ja tutkimuskoulun nimi paljastu lopullisesta tutkimuksestani. Työn valmistuttua tulen hävittämään huolellisesti kaiken keräämäni aineiston.

Jos teillä on jotain kysyttävää, voitte halutessanne ottaa yhteyttä allekirjoittaneeseen tai tutkimuksen ohjaajaan Marita Kontoniemeen (puh: xxx-xxxxxxx).

Kiitos etukäteen osallistumisestanne!

Yhteistyöterveisin,

Heli Poutiainen

puh: xxx-xxxxxxx

Alla oleva lomake pyydetään palauttamaan **perjantaina 25.4.2008**

Oppilaan nimi _____ luok-
ka _____

saa osallistua tutkimukseen (kyselylomake ja mahdollinen haastattelu)

ei saa osallistua tutkimukseen

Huoltajan allekirjoitus

Liite 2: Kyselytutkimus oppilaille

Tietosi ja vastauksesi tulevat vain tutkijan käyttöön.

Nimi:

Luokka:

Koulu:

A) VALITSE SEURAAVISTA VÄITTÄMISTÄ RASTITTAMALLA
VAIHTOEHTO KYLLÄ TAI EI.

Minulla on / on ollut opettaja:	KYLLÄ	EI
1. johon voin aina luottaa.		
2. jolle voin helposti kertoa asioistani.		
3. jonka uskon oikeasti välittävän minusta.		
4. jonka uskon näkevän vaivaa oppilaiden oppimisen eteen.		
5. jonka kanssa voi olla avoimesti eri mieltä ilman, että se vaikuttaa arvosanoihini.		
6. jonka tiedän haluavan minun parastani.		
7. johon en luottaisi missään tilanteessa.		
8. jonka uskon olevan rehellinen oppilaille.		
9. jolle voin kertoa ongelmistani ilman, että hän kertoo niitä luvattomasti eteenpäin.		
10. joka on joskus pettänyt minulle antamansa tärkeän lupauksen.		
11. joka pystyy avoimesti myöntämään oppilaille, jos on erehtynyt tai tehnyt virheen		
12. jota on helppo lähestyä myös tuntien jälkeen.		
13. joka arvostaa mielipiteitäni.		
14. jolle voin antaa myös negatiivista palautetta, esimerkiksi hänen opetuksestaan ja hän osaa ottaa sen vastaan		

(jatkuu)

Liite 3: Haastattelun teemarunko

TEEMA 1. Luotettava/ epäluotettava opettaja

a) Kerro opettajasta, johon luotat

b) Kerro opettajasta, johon et luota

- **taustaa:** milloin ollut opettajana? minkä aineen? sukupuoli? ikä?

KUVAILE, MILLAINEN ON OPETTAJANA

- miten toimii/ puhuu oppilaiden kanssa?
- millaisia oppitunnit ovat?
- osaatko kertoa, **milloin tai miten** luottamus/epäluottamus "syntyi" ts. oliko joku tilanne/tapahtuma?

TEEMA 2. Yleisesti luottamisesta

- millaiset asiat opettajassa herättävät luottamusta?
- millainen opettajan toiminta voisi rikkoa luottamuksesi?
- Miten epäluotettavan opettajan pitäisi käyttäytyä/ toimia, jotta häneen voisi luottaa tai uskaltaisi luottaa?
- Mistä tietää, että opettaja välittää oppilaistaan? Miten sen näkee?
- Mistä tietää, että opettajan kanssa voi olla eri mieltä, ilman että se vaikuttaa arviointiin tai suhtautumiseen?

TEEMA 3. Luottamuksen ulottuuksia

a) Ei luottamusta asiantuntijuuteen:

Kerro, millainen on / olisi opettaja, jonka opetukseen ei voi luottaa / voi luottaa

-mistä tietää, että häneen ei voi luottaa? Mitä on tapahtunut?

mitä hän tekee, sanoo yms

-millaista on olla tämän opettajan oppitunneilla?

(jatkuu)

Liite 3: Haastattelun teemarunko (jatkuu)

→ -miten suhtautuu läksyjien tekoon, kokeisiin, oppilaiden kysymyksiin ja vastauksiin yms.

b) Ei luottamusta missään tilanteessa

Vastasit kyselyssä, että sinulla on opettaja, johon et luottaisi missään tilanteessa. Kerrotko vähän lisää.

-mitä hän tekee, sanoo yms.

-miten suhtautuu esim. kiusaamiseen, myöhästymiseen, läksyihin, kokeisiin, oppilaiden vastauksiin ja kysymyksiin, tuntiaktiivisuuteen

-mitä opettaja voisi tehdä, että voisit alkaa luottamaan häneen edes vähän?

-tai joissain tilanteissa? Millaisissa tilanteissa voisi ehkä luottaa?

c) Voiko opettajille kertoa henkilökohtaisista asioista/ongelmista?

-miksi? Mistä tietää kenelle opettajalle voi puhua?

-millaisista asioista voi kertoa? Mikä tekee opettajasta luotettavan/ei-luotettavan?

TEEMA 4. Petetty lupaus

Vastasit, että opettaja on joskus **pettänyt antamansa lupauksen**. Kerrotko tarkemmin.

- millainen tilanne, milloin, opettajan kuvaus, mikä lupaus...

- miltä sinusta tuntui? mitä siitä seurasi? Veikö kaiken luottamuksen? Oliko edes luottamusta ennen sitä?

- miten vaikutti opiskeluun (läksyjien tekemiseen) ja oppitunneilla olemiseen.

- Mitä tilanne on opettanut?

TEEMA 5. Miksi opettajaan täytyy voida luottaa?