

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteiden laitos
Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 236

Eija Raatikainen

LUOTTAMUS KOULUSSA

Tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa

Helsinki 2011

Valvoja

Professori Elina Lahelma, Helsingin yliopisto

Ohjaaja

Professori Hannu Simola, Helsingin yliopisto

Esitarkastajat

Professori Helena Helve Tampereen yliopisto

Professori emerita Pirjo Linnakylä, Jyväskylän yliopisto

Vastaväittäjä

Professori emeritus Erkki Olkinuora, Turun yliopisto

Kansikuva

Cambridge 2008 (ER)

Yliopistopaino, Helsinki

ISBN 978-952-10-6349-7 (nid.)

ISBN 978-952-10-6350-3 (pdf)

ISSN-L 1798-8322

ISSN 1798-8322

Eija Raatikainen

LUOTTAMUS KOULUSSA

Tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa

Tiivistelmä

Tämä tutkimus tarkastelee 9lk:n oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksia koulussa. Tutkimuksen kohteena ovat kolmen peruskoulun ja niiden kahdeksan yhdeksännen luokan oppilaat. Tutkimuksessa kysytään sitä, millaisia merkityksiä oppilaat antavat luottamus- ja epäluottamuskokemuksilleen koulussa ja miten he arvioivat luottamus- ja epäluottamuskokemustensa merkitystä osana hyvinvointia ja viihtymistään koulussa. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään sitä millaisena opettajan merkitys näyttäytyy oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksissa. Tutkimuksessa etsitään vastausta myös siihen, mitä ja millä tavoin pedagogisesti ja hallinnollisesti erilaisten koulujen oppilaat kertovat luottamuksesta ja epäluottamuksesta koulussa. Tutkimusaineisto muodostuu erään suuren eteläsuomalaisen kaupungin yhdeksännen luokan oppilaiden kirjoituksista kolmesta erilaisesta yläkoulusta (n=134). Tutkimuskoulut ovat keskenään pedagogiselta ja/tai rakenteelliselta taustaltaan erilaisia. Tutkimus liittyy osaksi (mikrotason) kasvatussosiologista keskustelua.

Tutkimuksessa luottamus paikantuu osaksi sosiaalista pääomaa, mutta sitä lähestytään myös sosiologisesta, psykologisesta ja filosofisesta näkökulmista käsin. Tutkimuksellinen lähestymistapa on narratiivinen. Tässä tutkimuksessa se tarkoittaa erityisesti tutkimuksen aineistoa ja sen analyysia, mutta myös ymmärrystä kertomuksista ihmisten luonnollisena tapana kuvata kokemuksiaan. Tutkimuksessa aineiston lueta ja analyysi ovat saaneet vaikutteita narratiivisesta sisällönanalyysista, narratiivisesta temaattisesta luennasta sekä kokonaishahmoluennasta. Aineiston luennan ja analyysin avulla on päädytty kolmeen pääkertomukseen, jotka ovat nimeltään (1) Yksilölliset luottamuskertomukset, (2) Opettajan rooli luottamuksen mahdollistajana ja (3) Koulu luottamusyhteisönä.

(1) Luottamus koulussa ilmenee muutosaltiina ilmiönä, jonka rakentaminen ja ylläpitäminen vaativat ihmisten välistä yhteistyötä ja tilanneherkkyyttä. Sen ilmenemiselle koulussa on tyypillistä sen itsestään selvänä pidetty luonne, jolloin se kuuluu oppilaan oikeuksiin, eikä sen olemassaoloa osata aina kyseenalais-taa. Oppilaiden luottamuskokemukset koulussa liittyvät ystävyyteen, opettajan arvostavaan kohtaamiseen ja toisen ihmisen tuntemisen tärkeyteen. Sen sijaan

oppilaiden epäluottamuskokemukset sisältävät kertomuksia kiusaamisesta, kouluväkivallasta, kunnioituksen puutteesta sekä epäammattillisesti käyttäytyvästä opettajasta. Koulun ihmissuhteilla on osalle oppilaista tärkeä merkitys koulussa viihtymiseen tai viihtymättömyyteen, mutta joidenkin mielestä luottamuksen ja viihtymisen yhteyttä on hankala arvioida.

Toisessa kertomuksessa, (2) opettajan rooli luottamuksen mahdollistajana, ilmenee että oppilaat kertovat opettajan luottamuksenarvoisuudesta kolmen erilaisen roolin avulla: rooliylityksen, rooliidotuksen ja roolialituksen. Rooliylityksen mukaisesti käyttäytyvä opettaja koetaan hyvin luottavana ja vahvat vuorovaikutustaidot omaavana. Rooliidotuksen mukainen opettaja koetaan tuttuna, turvallisena ja luotettavana 'perusopettajana'. Roolialituksen mukaisesti käyttäytyvä opettaja koetaan epäluotettavana ja hänen vuorovaikutustaitoja pidetään heikkoina.

(3) Luottamus koulussa ei ole luonteeltaan vain yksilöllistä ja yksilöiden välistä, vaan se rakentuu yhteisöllisesti ja on koulukohtaisesti määräytyvä. Koulun luottamuskulttuuri perustuu koulussa omaksutuille arvoille, uskomuksille, odotuksille, normeille ja käyttäytymiselle, jotka vaikuttavat sen luottamuskulttuurin syntyyn. Luottamuksellisen koulukulttuurin avaintekijöitä ovat koulun rakenteellinen ja pedagoginen tausta, mutta myös opettajan ja oppilaan välinen luottamuksellinen vuorovaikutus ja opettajan ammattitaito. Luottamus koulussa rakentuu vuorovaikutuksen, yhteistyön ja ihmisten tuntemisen myötä.

Avainsanat: luottamus, luottamus koulussa, kertomus

Eija Raatikainen

TRUST IN SCHOOL

An examination of 9th grade students' writings about trust and mistrust at school – meanings and implications

Abstract

The aim of this study is to explore trust at school and its meaning for 9th grade students. The intent is to investigate students' views about trust and mistrust in school relationships. Three research questions are posed: 1) what meanings do students give to their experiences of trust and mistrust at school and how do they evaluate connection of these experiences to their well-being and enjoyment in the classroom? 2) what and how important, is the teacher's role according to the students' writings, and 3) what might the different pedagogical and administrative structures of schools reveal about trust and mistrust in a particular school culture? The data consists of 134 writings of 9th grade students (secondary school) from three schools in one of the biggest cities in Finland. The schools differ from others in terms of their pedagogical or structural backgrounds. The study is restricted to the micro-level, focusing on trust in schools relationships.

The theoretical framework of the study is trust, as a part of social capital; however trust is also approached from the sociological, the psychological and philosophical perspective. The methodological approach is narrative research concerning "school practice", mostly content analysis, but also some elements of holistic-content reading, thematic reading and categorical content. The analysis found three main themes: 1) individual stories' of trust, 2) the teachers' role in making trust possible in the classroom, and 3) school as a community of trust.

According to the study trust at school (1) is a complex phenomenon consisting of people's ability to work together and to recognize the demands that different situations present. Trust at school is often taken for granted. In the students' experiences trust is strongly connected to friendship, and the teacher's ability to connect with students. Students' experiences of mistrust stem from bullying, school violence, lack of respect as well as teachers lacking basic professional behavior. School relationships are important for some students as source of enjoyment, but some feel that it is difficult to evaluate the connection between trust and enjoyment.

The study found that students' trust of teachers (2) is linked to the teacher's professional role as a teacher, a caring human being open to dialogue. In other words, the students describe teachers' abilities to create a sense of trust in terms of three expectations: the teacher was better, the same or worse than expected. Better than expected means the teacher engender a high degree of trust and has

excellent communication skills. Same as expected means the teacher comes across as familiar and secure, while lower than expected means the teacher creates no trust and has poor communication skills.

Finally, it was shown that trust at school (3) should not only exist between some individuals, but between (all) members of the school community. In other words, according to the study there is some evidence that trust is strongly committed to school culture. Further, trust seems to depend on (school-) cultural background, values, beliefs, expectations, norms as well as staff behaviour. The basic elements of an optimum level of trust at school are favourable school structure and pedagogical background; however, good relationships between teachers and students as well as high professional skills are also needed. Trust at school is built by good communication, working together and getting to know each other.

Keywords: Trust, trust at school and narrative

Kiitokset

Tämä tutkimusmatka on ollut mielenkiintoinen ja antoisa, mutta ajoittain myös haasteellinen. Se on kasvattanut minua ihmisenä; se on vaatinut, mutta myös antanut paljon. Tämä väitöskirja on syntynyt melko pitkälti muun tiedeyhteisön ulkopuolella ja vakituisen työni ohella, mutta ilman useiden ihmisten myötävaikutusta ja kannustusta tämä tutkimus ei olisi ollut mahdollinen.

Täten haluan lausua suuret ja nöyrimmät kiitokseni ohjaajalleni professori Hannu Simolalle, joka laajalla asiantuntijuudellaan, tinkimättömyydellään, rehellisellä ja erittäin antaumuksellisella otteella on ohjannut ja paneutunut työhöni. Hän on tarjonnut läpi prosessin pyyteetöntä ja kannustavaa tukeaan, mutta esittänyt myös työtä edistäviä kriittisiä kysymyksiä. Yhteistyö ja ohjauskeskustelut ovat tarjonneet minulle myös ammattikorkeakoulun lehtorina ainutlaatuisen reflektiopohjan tieteen tekemisen ja tutkimusprosessin kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitokselta haluan muistaa lämpimin kiitoksin myös työni valvojaa professori Elina Lahelmaa, joka on ystävällisesti ja asiantuntevasti tukenut minua koko prosessin ajan. Kiitokseni myös KASVA:lle tutkijan statuspaikasta. Kiitän myös työni esitarkastajia emerita Pirjo Linnakylää ja professori Helena Helveä. Emerita Pirjo Linnakylää kiitän ansiokkaasta, perusteellisesta ja kannustavasta esitarkastuslausunnosta. Professori Helena Helven esitarkastuslausunto puolestaan kannusti ja valoi uskoa tutkimuksen loppuunsaattamiseen. Edellisten lisäksi haluan kiittää myös Helsingin yliopiston juhlarahastoa, joka osaltaan mahdollisti keväällä 2008 kolmen kuukauden työskentelyni Cambridgen yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Cambridgen yliopistosta kiitän prosessori John Grayta, joka osoitti mielenkiintoa tutkimustani kohtaan. Lounaskeskustelumme Cambridgen ainutlaatuisessa ympäristössä vakuuttivat tutkimusaiheeni tärkeydestä.

Tämän väitöskirjatutkimusprosessin aikana on syntynyt myös oppikirja sekä esikoiseni. Puolisoani Timo Raatikaista kiitän koko sydämeistäni avusta, tuesta ja kannustuksesta. Hän on aina uskonut minuun ja rohkaissut minua sanoin kuvaamattoman paljon erilaisissa elämäni taitekohdissa. Viimeistään tämän prosessin myötä olen häneltä oppinut myös sen mitä altruistinen asenne ja toiminta käytännössä todella tarkoittavat. Lisäksi haluan kiittää ystäviäni ja työtovereitani elämänilosta, myötäelämisestä ja huumorista. Ne ovat tuoneet arkeeni iloa. Osittaisesta työni lukemisesta kiitän erityisesti Tiina Kerolaa, Sari Meriläistä, Teija Pietiläistä ja Aila Pietiläistä. Myös vanhemmilleni Aila ja Erkki Pietiläiselle kuuluvat kiitokseni. He ovat esimerkillään opettaneet minulle mitä ahkeruus ja itsensä

ylittäminen elämässä todella tarkoittavat. Lämmöllä ja nöyrän kiitollisena ajattel-
len myös appivanhempiani Ritva ja Taisto Raatikaista.

Omistan tämän väitöskirjan pojalleni Aaro Raatikaiselle.

Helsingissä 28.12.2010

Sisällys

I – LUOTTAMUKSEN LÄHTEILLÄ	1
1 Johdanto	3
2 Koulu luottamuksen ja epäluottamuksen sosiaalisena kontekstina	5
2.1 Koulun sosiaalinen maailma	5
2.2 Sosiaaliset suhteet koulussa.....	8
2.2.1 Oppilaiden subjektiivinen hyvinvointi ja viihtyminen koulussa .	10
2.2.2 Oppilaiden vertais-, ystävyys- ja konfliktisuhteet	15
2.2.3 Oppilaiden ja opettajien väliset suhteet	18
3 Sosiaalinen pääoma.....	25
3.1 Putnamin ja Colemanin näkemyksiä sosiaalisesta pääomasta.....	28
3.2 Sosiaalinen pääoma suomalaisissa lapsia ja nuoria käsittelevissä tutkimuksissa.....	32
4 Luottamus.....	35
4.1 Filosofinen, sosiologinen ja psykologinen luottamus	36
4.2 Luottamuksen muodot ja tehtävät.....	47
4.3 Luottamusedynamiikka ja epäluottamus	49
4.4 Luottamuksen ja vallan välinen suhde	53
5 Luottamus koulussa.....	55
5.1 Luottamuksen merkitys koulussa	59
5.2 Luottamukseen koulussa vaikuttavat tekijät	61
5.3 Luottamuksen rakentaminen koulussa	63
6 Oppilaiden kirjoitelmat	67
6.1 Tutkimustehtävä	67
6.2 Kirjoitukset kertomuksina	68
6.3 Narratiivisuus tässä tutkimuksessa	71
6.3.1 Kirjoitelmat koottuina	73
6.3.2 Narratiivinen luenta ja aineiston analyysi	79
6.3.3 Narratiivinen luenta ja analyysi tässä tutkimuksessa	80

II – LUOTTAMUS JA EPÄLUOTTAMUS OPPILAIKEN

KIRJOITELMISSA	85
7 Yksilölliset luottamus- ja epäluottamuskertomukset	87
7.1 Oppilaiden kirjoituksia luottamuksesta	87
7.2 Oppilaiden kirjoituksia epäluottamuksesta	93
7.3 Luottamuksen rakentuminen, säilyminen ja menettäminen	100
7.4 Luottamus, epäluottamus ja koulussa viihtyminen	103
7.5 Yhteenveto yksilöllisistä luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ...	108
8 Opettajan rooli luottamuksen mahdollistajana	111
8.1 Kirjoituksia luotettavista ja epäluotettavista opettajista	112
8.2 Opettajan rooliodotukset alittava käyttäytyminen ja muutostarpeet koulussa	119
8.3 Opettajuuden roolit ja luottamus	122
8.4 Yhteenveto opettajan merkityksestä luottamuksen mahdollistajana ..	123
9 Koulu luottamusyhteisönä	125
9.1 Kirjoitusintentiot perustana koulukohtaisille kertomuksille	125
9.2 Koulukohtaiset kertomukset	130
9.2.1 ”Meidän ja heidän koulu”	131
9.2.2 ”Kaksi leiriä”	137
9.2.3 ”Opettajien ja toisten oppilaiden tuntemisen tärkeys”	144
9.3 Yhteenveto koulujen luottamuskulttuurikertomuksista	149
10 Johtopäätökset	151
10.1 Oppilaiden luottamuskokemusten yksilöllisyys ja yhteisöllisyys	151
10.2 Luottamus ja kouluviihtyminen	154
10.3 Opettajan roolin merkitys oppilaiden luottamus-kokemuksissa	155
10.4 Koulujen luottamuskulttuurit	160
10.5 Yhteenveto	162
11 Pohdinta	165
11.1 Tutkimuksen toteuttamisen arviointia	168
11.2 Tutkimuksen hyödynnettävyys	171
Lähteet	175
Liitteet	191

Taulukot

Taulukko	1. Sosiaalisen pääoman merkitys lasten ja nuorten elämässä (Putnam 2000 ja Coleman 1988)	32
Taulukko	2. Luottamuksen järjellinen ja tunteellinen alkuperä (Lewis & Weigert 1985)	43
Taulukko	3. Luottamukseen vaikuttavat tekijät Mäkipeskan ja Niemelän (2005) mukaan	49
Taulukko	4. Luottamuksen ulottuvuudet organisaatioissa	51
Taulukko	5. Luottamuksen ja epäluottamuksen kategoriat (Troman 2000).	53
Taulukko	6. Pääkertomusten yksilöllinen ja yhteisöllinen ulottuvuus	86
Taulukko	7. Luottamus ja epäluottamus opettajien kanssa	99
Taulukko	8. Luottamus ja epäluottamus toisten oppilaiden kanssa	99
Taulukko	9. Luottamusdynamiikka oppilaiden kirjoituksissa	103
Taulukko	10. Oppilaiden luottamussuhtautumisen tasot	110
Taulukko	11. Luottamus ja epäluottamus opettajan roolialituksessa, -odotuksessa ja ylityksessä	123
Taulukko	12. Kirjoitusintentioiden luokka- ja koulukohtainen jakautuminen	130
Taulukko	13. Opettajan luottavuuden elementit	156
Taulukko	14. Opettajan roolisuhteiden ja luottamuksen välinen yhteys tässä tutkimuksessa	159

I - LUOTTAMUKSEN LÄHTEILLÄ

Keskustelu nuorista ja heidän koulunkäynnistään perustuu julkisuudessa usein dikotomisesti joko nuorten positiivisiin menestystarinoihin tai surullisiin epäonnistumisiin. Nuoria luokitellaan helposti kategorisoiden sankareihin, selviytyjiin ja epäonnistujiin, jolloin ”tavalliset nuoret” huolineen, murheineen ja iloineen jäävät vähemmälle huomiolle. Todellisuudessa jokaisen nuoren elämä sisältää kuitenkin monipuolisia aineksia sekä menestymisestä että epäonnistumisesta, jolloin niihin kietoutuu yksilöllisiä ajanjaksoja ylä- ja alamäkineen, haasteineen ja myötätuulineen. Suomalaisten oppilaiden kertomukset ovat paljon muutakin kuin PISAn ihmeitä tai koulusurmia. Ne ovat ainutkertaisia, yksilöllisiä ja koki-joilleen erityisiä. Tämä tutkimus on lähtenyt liikkeelle toiveena ymmärtää suomalaisen koulun sosiaalista maailmaa oppilaiden näkökulmasta tarkasteltuna. Kiinnostuksen kohteena ovat olleet kouluyhteisö, sen ihmiset ja koulukulttuuri ja niiden merkitys yksittäisen oppilaan kouluarjessa. Erityisesti koulun sosiaalisen ulottuvuuden merkitys oppilaan mielekkään ja kokonaisvaltaisesti tasapainoisen kouluelämän laadun ymmärtämiseksi on ohjannut minua tutkijana tämän tutkimuksen tutkimustehtävän äärelle. Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on luottamus koulussa ja sen merkityksen ymmärtäminen.

1 Johdanto

Koulun ja sen ilmapiirin on todettu olevan merkittävä nuoren elämässä ja kouluun kiinnittymisessä (Wentzel & Watkins 2002). Koulun ilmapiiri rakentuu sen ihmissuhteista, ja onnistuneilla ihmissuhteilla on tärkeä rooli nuorten hyvinvoinnin voimistajana (Bourke & Gelden 2007). Onnistuneet ihmissuhteet perustuvat ihmisten väliseen luottamukseen, jolloin luottamus on oleellinen osa ihmisten hyvinvointia (Coleman 1987, 1988; Putnam 2000; Ruuskanen 2002; Ilmonen 2000; Ilmonen & Jokinen 2002; Kotkavirta 2000; Hyyppä 2002). Luottamus on Ilmonen (2000) mukaan ajankohtainen ilmiö, sillä mitään pysyvää ja tuttua ei paljon ole enää jäljellä, vaan päivän sanoina ovat persoonattomuus, anonymiteetti, vieraus ja toiseus. Yhteiskunta globalisoituu ja arvot monimuotoistuvat.

Koulu voidaan nähdä vahvana sosiaalisen pääoman lähteenä, jonka kautta koko yhteiskunta vaikuttaa nuoreen (Ellonen 2008; Sinkkonen-Tolppi 2005). Nuorten maailmassa ystävyysuhteet ovat sosiaalisen pääoman merkittävä vaikutin, mutta myös seuraus. Lasten ja nuorten ystävyysuhteiden ja sosiaalisen pääoman välistä yhteyttä onkin tutkimuksissa usein laiminlyöty tai ohitettu (Pahl 2000 Weller 2007 mukaan). Myös luottamus ja sen merkitys nuorten maailmassa tai koulussa on jäänyt vähälle huomiolle (paitsi esim. Bryk & Schneider 1996). Oppilaiden hyvinvointi ja viihtyvyys koulussa vaativatkin lisää tutkimustietoa osakseen (ks. esim. Välijärvi 2007).

Luottamus koulussa nivoutuu kiinteästi opetukseen ja kasvatukseen koulussa sekä osaksi vuorovaikutusta. Luottamus ilmenee koulussa monin tavoin. Se ilmenee oppilaan oikeudenmukaisuuden tunteena, asioiden ennustettavuutena, oppilaan erilaisina positiivisina tuntemuksina tai odotuksina koulun jäseniä kohtaan. Koulun ihmissuhteet ja luottamus muodostavat toisiaan vahvistavan tai sitä heikentävän kehän; luottamus lisää luottamusta ja hyvinvointia ihmisten kesken, kun taas epäluottamus aiheuttaa epäilyä, katkeruutta ja huonoa ilmapiiriä. Huono ilmapiiri heijastuu epäluottamuksena ja haasteellisina ihmissuhteina. Luottamuksen tutkiminen koulussa on kaikkienensa vasta alussa ja sen tutkimiseksi tarvitaan lisää monimuotoista tutkimusta. Erityisesti luottamusdynamiikan luonnetta yksittäisissä kouluissa tulisi tutkia tarkemmin. (Tschannen-Moran & Hoy 2000.)

Tämän tutkimuksen taustalla on kiinnostus kuulla peruskoulun yhdeksännen luokan oppilaiden henkilökohtaisia kertomuksia heidän kouluarjestaan: luottamuksesta ja sen yhteydestä koettuun viihtymiseen ja hyvinvointiin koulussa. Tässä tutkimuksessa on pysähdytty nuorten yksilöllisten kertomusten äärelle ja keskitytty kuulemaan heidän tuntemuksiaan kouluarjesta. Näkökulmaksi nuorten äänen jäsentämiseksi on valittu luottamus ja epäluottamus koulussa. Alustavaan tutkijan esiyymmärrykseeni on kuulunut ajatus, että oppilaiden hyvinvoinnin ja pahoinvoinnin kokemuksiin koulussa ovat läheisessä yhteydessä myös kouluyh-

teisö ja sen kulttuuri. Yksilöllinen näkökulma on saanut rinnalleen kouluyhteisön ja sen sosiaalisen maailman merkityksen.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskokemuksia koulussa osana sosiaalista pääomaa. Tutkimuksen kohteena ovat kolme peruskoulua ja niiden kahdeksan yhdeksättä luokkaa. Tutkimuksen näkökulma on oppilaiden näkökulma ja siinä kuullaan oppilaiden kertomuksia luottamuksesta ja epäluottamuksesta koulussa. Tutkimuksessa kysyn sitä, millaisia merkityksiä oppilaat antavat luottamus- ja epäluottamuskokemuksilleen koulussa ja miten he arvioivat luottamus- ja epäluottamuskokemustensa merkitystä osana hyvinvointia ja viihtymistään koulussa. Lisäksi etsin vastausta myös siihen millaisena opettajan merkitys näyttäytyy oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksissa. Kolmanneksi tutkin myös sitä mitä ja millä tavoin pedagogisesti ja hallinnollisesti erilaisten koulujen oppilaat kertovat luottamuksesta ja epäluottamuksesta koulussa. Tämä tutkimus liittyy osaksi mikrotason kasvatussosiologista keskustelua.

Tutkimuksen aluksi (luku 2) tarkastelen koulua sosiaalisena kontekstina ja haen ymmärrystä koulun sosiaalisiin suhteisiin. Lisäksi käsitteellistän hyvinvointia ja viihtymistä koulussa. Luvussa 3 paneudun sosiaaliseen pääomaan, joka linkittyy tässä tutkimuksessa kouluun sosiaalisena kontekstina. Sosiaalisen pääoman tarkastelussa nojaudun Robert D. Putnamiin (2000) ja J. Colemaniin (1987) ja erityisesti heidän kasvatusta ja koulutusta käsitteleviin tutkimuksiinsa. Sosiaalinen pääoma ei kuitenkaan ole tämän tutkimuksen fokus, vaan sen roolina on tarjota teoreettinen kenttä luottamuksen jäsentämiseksi.

Tämän tutkimuksen painopiste on luottamuksessa (luku 4) ja erityisesti luottamuksessa koulussa (luku 5), jossa esittelen luottamuksen keskeisimpiä sisältöjä ja aikaisempia tutkimuksia. Tutkimuksen kohteen eli oppilaiden äänen pyrin saamaan kuuluviin narratiivista lähestymistapaa hyödyntäen (luku 6), jolloin jokaisen oppilaan kertomusta tarkastellaan itsenäisenä, mutta myös koulukulttuurisena kertomuksena. Narratiivisuudella tarkoitan tässä tutkimuksessa erityisesti aineiston luonnetta ja analyysia mutta myös yksittäisten kertomusten asemaa suhteessa laajempaan kokonaisuuteen. Tutkimuksen tuloksissa (luvut 7, 8 & 9) tarkastelen oppilaiden kertomuksia luottamuksesta koulussa yksilöllisestä ja yhteisöllisestä näkökulmasta käsin. Väitöskirjan lopussa teen johtopäätöksiä (luku 10) sekä pohdin luottamusta ja sen merkitystä koulussa (luku 11), mutta myös laajemmassa kontekstissa.

2 Koulu luottamuksen ja epäluottamuksen sosiaalisena kontekstina

Koulua on mahdollista tarkastella instituutiona, organisaationa sekä historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneena kokonaisuutena. Koulu ja sen toiminta voidaan jakaa myös erilaisiin ympäristöihin (psykykkiseen, sosiaaliseen ja fyysiseen ympäristöön) sekä sen toiminnassa on tunnistettavissa monia aikakauteen kuuluvia intressejä ja tavoitteita. (Lapinoja & Heikkinen 2007, 148.) Koulujen kesken on tunnistettavissa myös vaihtelevuutta, jolloin niiden välillä on eroja tyyliässä, tavoitteissa ja eetoksessa. (Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston & Smith 1976, 42; Williams & Batten 1981.) Tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyy tutkimus-tehtävän mukaisesti koulun sosiaaliseen maailmaan.

2.1 Koulun sosiaalinen maailma

Kouluun instituutiona liittyy ”muodollinen hallinnollinen systeemi”, joka muotoutuu kasvatuksen ja koulutuksen idean ympärille. Koululle on ominaista sosiaaliset normit, kulttuuriset traditiot sekä tarvittavien tietojen ja taitojen siirtyminen sukupolvelta toiselle. Koulu organisaationa puolestaan sisältää erilaisia työvälineitä tai instrumentteja toteuttaa tiettyä tehtävää. (Berg 2007, 581–582.) Jako instituution ja organisaation välillä ei ole kuitenkaan yksiselitteinen, sillä organisaatiot voivat institutionaalistua. Näin käy esimerkiksi silloin, kun ne puhuvat painokkaasti arvoistaan ja kulttuuristaan. (Berg 2007.) Mintzberg tähdentää, että organisaatioille on tyypillistä se, että niissä on tunnistettavissa ”ideologia” ja ”politiikka”, jotka käyvät keskenään kamppailua ja luovat dynamiikkaa ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. ”Ideologia” toimii kokoavana voimana, kun taas ”politiikka” hajottaa sitä. (Karlöf 1999, 301.)

Koulun tarkasteleminen instituutiona tai organisaationa vaatii rinnalleen myös koulun toimintakulttuurin merkityksen ymmärtämisen. Koulun toimintakulttuuri sisältää koulun epäviralliset ja viralliset toiminta- ja käyttäytymismallit sekä koulun normit ja arvot (Billington, Strawbridge, Greensides & Fitzsimmons 2001, 19). Hoy, Tarter ja Kottkamp (1991, 7–9) määrittävät kulttuurin ilmiöksi, joka muodostuu jaetusta ideologiasta ja olettamuksista. Ilmapiiri puolestaan koostuu yhdessä jaetusta ymmärryksestä siitä kuinka tulee käyttäytyä. Ilmapiiri on konkreettista, ja kulttuuri on enemmän abstraktia. Kulttuuri viittaa Houtten (2005, 84–85) mukaan organisaation jäsenten uskomuksiin, ajatuksiin ja oleuksiin.

Koulun toimintakulttuurin ja ilmapiirin lisäksi koulua voi katsoa myös sen eri osatekijöiden valossa. Sosiaalinen järjestelmä on yksi tällainen osatekijä. Se sisältää ne painopistealueet, jotka tarkastelevat vuorovaikutusta, ilmapiiriä ja johtajuutta organisaatiossa. Sosiaaliseen järjestelmään kuuluvat erottamattomasti

tehtävä- ja rakennetekijät sekä organisaation rakenne. Organisaation rakenne on tekijä, joka mahdollistaa tai estää yhteistoiminnan, vuorovaikutuksen ja hyvän ilmapiirin toteutumisen. (Helakorpi 2001, 87–99.) Koulun ilmapiiriä ovat tutkineet esimerkiksi klassikot Pace ja Stern (1985), Halpin ja Groft (1963) (OCDQ) sekä Moss (1978), joka esimerkiksi on kehittänyt mittarin oppilaiden luokkahuoneytyytyväisyyden mittaamiseksi (Williams & Batten 1981, 2–3).

Koulun toiminnassa sen kulttuuri, historia, perinteet ja arvot vaikuttavat arkeen, jolloin jokaisen koulun kulttuuri ja toiminta heijastavat myös sen toimijoita. Vaikka kouluilla on toiminnalleen yhtenäiset valtakunnalliset tavoitteet, niin käytännössä tavoitteet toteutuvat koulukohtaisesti. Toisin sanoen kouluilla on formaalit tavoitteet, jotka on kirjattu virallisiin asiakirjoihin ja opetussuunnitelmiin, mutta käytännön opetus- ja kasvatustyössä jokainen opettaja tulkitsee kyseisiä ohjeita omista lähtökohdistaan käsin. Koulun toimintakulttuurilla on tutkitusti todettu olevan yhteys yksittäisen opettajan toimintatapoihin (Nurmi 2009). Koulumaailma siis näyttäytyy informaalin kasvatuksen ja koulutuksen näkökulmasta erilaisena kuin virallisissa asiakirjoissa ja dokumenteissa. (Lahelma 2002b; Lahelma & Gordon 2003.) Opettaminen ja oppiminen ovat vain osa 'virallista' koulua, sillä koulun koko yhteisö on täynnä erilaisia sosiaalisia suhteita, normeja, eroja, hierarkioita, mutta toisaalta myös yhtenäisyyttä. Tällaisia ovat esimerkiksi opettajien ja oppilaiden väliset epäviralliset vuorovaikutustilanteet: hierarkiat opettajien ja oppilaiden kesken sekä moninaiset oppilaskulttuurit. (Lahelma 2002; Lahelma & Gordon 2003.)

Koulun yksi keskeisimmistä tehtävistä on oppilaiden sosiaalistaminen. Sosiaali-
saatioprosessin seurauksena koulun sosiaaliset säännöt tulevat osaksi oppilaiden yksilöllistä persoonallisuutta, jolloin oppilaan käyttäytyminen heijastaa myös kouluyhteisön käyttäytymiskoodistoa. (Fulcher & Scott 1999, 10, 231.) Koulu ei vaikuta vain oppilaaseen, vaan myös oppilas osana kouluyhteisöä vaikuttaa kouluun. Vaikka koulun sosiaalisella ulottuvuudella ja toimintakulttuurilla on merkittävä vaikutus oppilaiden hyvinvointiin, viihtymiseen ja luottamuksellisiin ihmissuhteisiin koulussa, niin ennen kaikkea koulun kasvatussuhteiden laadulla (Nurmi 2009) on tärkeä merkitys oppilaan kasvulle ja hyvinvoinnille. Terveille kouluille on ominaista se, että sen ihmiset pitävät toisistaan ja koulustaan, ovat sitoutuneita koulun toimintaan sekä tiimityö ja kaikinainen yhteistyö sujuvat (Hoy, Tarter & Kottkamp 1999). Erityisesti ns. terveissä koulussa huomioidaan koulun toiminnan vaikutus kokonaisvaltaisesti oppilaaseen: hänen koulusaavutuksiinsa ja hyvinvointiinsa, mutta myös opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen kiinnitetään huomiota (Rutter & Maughan 2002, 456). Valitettavan usein kuitenkin oppilaiden epäonnistumista koulussa pidetään enemmän oppilaan henkilökohtaisena ominaisuutena, kuin kouluyhteisön aiheuttamana (Davis & Dupper 2004).

Oppilaiden sosiaalistumiseen vaikuttavat koulun rakenteen, toimintakulttuurin, formaalien- ja informaalien normien ja arvomaailman lisäksi myös opettajien esiyymmärrys (Gadamer 2005). Koska opettajat ovat itse olleet aikanaan koulun oppilaita ja koulu on ollut merkittävä osa heidän omaa elämänsä ja kehityksen

tyshistoriaansa, niin on ymmärrettävää, että myös heidän omat muistonsa (esim. Estola, Erkkilä & Syrjälä 2003) ja kokemuksensa ohjaavat heidän ajatuksiaan koulusta ja sen toiminnasta. Suomalaista koulua on kuvattu tehokkaana, mutta yhteisöllisyyden ohittavana (Linnakylä & Välijärvi 2005, 292):

”Hieman kärjistäen voidaan myös sanoa, että suomalainen koulu näyttäytyy tehokkaasti organisoituna, tasa-arvoisena, ja tuloksellisena tiedollisen oppimisen paikkana, jossa sosiaalisten taitojen, tunne-elämän ja asenteiden tasapainoinen kehittyminen jäävät taka-alalle. Suomalaisen koulun perinne ei kovin voimakkaasti tue yhteisöllisyyden vahvistumista ja yhteisön voimavarojen hyödyntämistä opetuksen kehittämisessä.”

Myös eräissä oppilaiden kuvauksissa (Gordon & Lahelma 1995, 21, 23 & 26) koulua on kuvattu melko negatiivisesti ja positiiviset sosiaaliset suhteet ohittavasti. Oppilaat ovat kuvanneet koulua ”pakolliseksi aivojen kasvatuspaikaksi”, ”laitokseksi”, ”keskitysleiriksi”, ”jääkaapiksi” tai ”eläintarhaksi”. Toisaalta myös varovaisen myönteisesti ”autoksi, joka on toisinaan ahdas ja huonoilmainen, mutta jossa on mukava matkustaa kyydissä”. Myös Kuure ja Perttu (2007, 26) ovat huomauttaneet, että suomalaista (koulu)kulttuuria leimaa vahva yksinpärjäämisen eetos, vaikka nuoret toivovatkin osallisuutta ja mukanaoloa. Suomalaisen koulun voidaankin todeta näyttäytyvän oppilaille Välijärven (2007, 362) mukaan tehokkaana ja tasa-arvoisena opettajien yhteisönä, jossa oppilaat ovat passiivisessa roolissa. Oppilaiden passiivisesta roolista huolimatta suomalainen koulu lienee kuitenkin kansainvälisesti ajateltuna tasa-arvoinen, sillä Suomessa on välttytty prosesseilta, joilla koulut jakautuisivat erinomaisiin, hyvin toimiviin kouluihin tai huonoihin kouluihin. Julkisuudesta piilossa pidetyt koulukohtaiset arviointitulokset ovat mahdollistaneet sen (Simola 2005; Välijärvi 2007). Suomalaisen koulutuksen vahvuutena voidaan pitää koulutuksen yleistä arvostamista sekä ”testeistä vapaata” oppimisympäristöä (Sahlberg 2006, 282). Kouluun ja opettajiin luotetaan suomalaisessa kulttuurissa yleisesti ottaen melko paljon (Sahlberg 2006; Simola 2004a, 2004b, 2005).

Kiinnostus oppilaiden hyvinvointiin ja viihtymiseen koulussa on vaihdellut suomalaisen peruskoulun aikana heijastaen kulloistakin historiallispoliittista aikaa. Hyvinvointiliberalistisesta koulutuspolitiikasta on siirrytty uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. Muun muassa koulutuksen henkilökohtaisissa tavoitteissa on siirrytty hyvinvointiliberalismin hengen mukaisesti aikaan, jolloin ”koulutus nähdään hyödykkeenä, josta käydään vaihtoa markkinatyyppisten mekanismien välityksellä” (Olssen, Godd & O’Neill 2004 Varjon 2007, 15 mukaan). Lapinoja ja Heikkisen (2007, 161) mukaan koulujen nykyiset puheet monipuolisista osajista, taitajista ja yrittäjistä viittaavat siihen, että nykyinen koulukasvatus on valjastettu kansainvälisen kilpailukyvyyn tuottajaksi. Toisaalta oppilaiden hyvinvointi osana koulujen toimintakulttuuria on säilynyt opetussuunnitelman perusteissa (2004) (Varjo 2007), vaikka kansainväliset muutostrendit ovatkin suunnanneet koulutuksen katseita muihin ajankohtaisiin teemoihin.

Ajankohtaiset muutokset ovat ulottuneet koulutuspolitiikan lisäksi myös opettajiin, sillä myös opettajien toiminta on muuttunut monessa mielessä moraalista ja talouspoliittisesti politisoituneiksi (Lapinoja & Heikkinen 2007, 148; ks. Bruner 1996, 25). Trendinä on koulutuksen markkinoituminen, jonka seurauksena markkina-arvot ovat siirtyneet osaksi globaalia koulutusreformia (Sahlberg 2006, 262). Koulutuksen tulevaisuuden haasteisiin vastaamiseksi Sahlberg (2006) ehdottaa yhteistyötä, hyvien käytäntöjen jakamista sekä opettajien keskinäisen työn kehittämistä (Sahlberg 2006, 283–285). Frowen (2005, 52) puolestaan muistuttaa, että luovuus ei kukoista kouluissa, joissa kouluyhteisön jäsenet eivät tunne turvallisuutta ottaa riskejä, vaan luovuus mahdollistuu vain luottamuksellisessa ja turvallisessa ilmapiirissä.

Tiivistetysti voidaan todeta, että koulu sosiaalisena järjestelmänä jää usein huomaamattomaan rooliin puhuttaessa koulusta globaalissa maailmassa, jossa korostetaan kilpailukykyä, muutoskykyisyyttä, dynaamisuutta, joustavuutta ja yksilöllisyyttä. Ihmisten hyvinvointi jää tulosvastuullisen retoriikan jalkoihin, ja samaan aikaan unohdetaan, että pahoinvoivat ja epäterveet yksilöt ja yhteisöt eivät ole tuotteliaita, luovia tai innovatiivisia. Tässä tutkimuksessa nähdään, että koulun sisäiset ja kouluun kytkeytyneet ulkoiset tekijät vaikuttavat toinen toisiinsa: toimijat vaikuttavat toisiinsa, rakenteet toimijoihin ja toimijat rakenteisiin. Tällöin myös poliittisella kouluretoriikalla on osansa, joka vaikuttaa välillisesti ja välittömästi koulun arkeen ja opettajien ja oppilaiden välisiin suhteisiin. Retoriikka välittyy hallinnollisesti johdettujen opetussuunnitelmien perusteiden, erilaisten hankkeiden ja projektien, mutta myös koulun johdon ja opettajien omaksumien julkilausuttujen, ja julkilausumattomien, arvojen ja -tavoitteiden kautta toiminnan tasolle koulun arkeen.

2.2 Sosiaaliset suhteet koulussa

Peruskoulun loppuvaihe on nuorille aikaa, jolloin koulun ihmissuhteet ovat hänelle erityisen tärkeitä. Ne ovat merkityksellisiä oppilaiden viihtymisen, kokonaisvaltaisen kehityksen, hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta. Tällöin koulun tai luokan huono ilmapiiri voi aiheuttaa oppilaille turvattomuutta ja ahdistuneisuutta vaikuttaen negatiivisesti oppilaiden tunnilla osallistumiseen, oppimisvireeseen ja oppimisprosessiin (Gordon & Lahelma 2002, 43, 56). Sosiaalisten suhteiden merkitys nuoren kokonaisvaltaiselle kehitykselle ja oppimiselle on korvaamattoman tärkeää, sillä esimerkiksi sosiaaliin suhteisiin oppimisella on todettu olevan tavanomaista oppimista keskeisempi merkitys (Linnakylä & Malin 2008).

Sosiaalisten suhteiden voidaan määrittää olevat moniulotteisia ryhmäilmiöitä, jotka syntyvät vähintään kahden ihmisen välisestä vuorovaikutuksesta (*dyadisuhde*) (Salmivalli 2005). Dyadisuhde on Bronfenbrennerin (1979) mukaan kahden ihmisen välisiä vuorovaikutussuhteita. Niemi (2006, 29) toteaa, että sosiaaliset suhteet sisältävät ”vapaita sidoksia”, jolloin yksilöiden välinen suhde on heidän keskinäinen valinta. Suhteessa solmitaan ihmisten välinen side

jakamaan merkitykselliseksi koettu ja yhdensuuntainen elämäntyyli. Kotkavirta (2000) puolestaan määrittelee sosiaaliset suhteet välittyneiden ja välittömien suhteiden avulla. Välittyneillä ihmissuhteilla tarkoitetaan ihmissuhteita, joissa ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja heidän välillään on keskinäinen tunnustus, mutta suhde on melko abstraktilla tasolla. Siinä ilmenee erilaisia rooleja tai tehtäviä, jolloin kohtaamisissa toisena osapuolena voi olla jonkin institution edustaja ("abstrakti toinen"). Välittömässä suhteessa puolestaan yksilöt ovat läsnä "konkreettisen toisen" kanssa, jolloin vuorovaikutus on henkilökohtaisempaa ja toinen ihminen mielletään ihmisenä itsenään eikä vain jonkin roolin edustajana. Välittyneet ja välittömät suhteet sekoittuvat usein keskenään, jolloin ihmiset tunnustavat ja kohtaavat toisensa vastavuoroisesti konkreettisina ja abstrakteina toisina: ihmiset kohtaavat samalla myös itsensä sekä abstrakteina että konkreettisina itsenään. Ihmisten väliset suhteet muodostuvat yksilöiden välillä identiteetin ja roolien välisestä vuorovaikutuksesta. (Kotkavirta 2000, 60.)

Sosiaalisia suhteita määriteltäessä puhutaan myös 'puhtaista suhteista' (*pure relationships*), jolla tarkoitetaan ystävyys-suhteita ja avo- ja avioliittoja. Niille on tyypillistä yksilöiden henkilökohtaisesta harkinnasta riippuvainen olemassaolo, sitoutuminen ja refleksiivisyys. Ne ovat kaikista läheisimpiä ja luottamuksellisimpia ihmissuhteiden muotoja, ja niiden kestävyys selittyy sitoutumisella. Sitoutuminen edellyttää yksilöltä intiimiyttä, joka perustuu ihmisen oman itsensä työstämiseen. (Giddens 1995, 88–89.) Niemen mukaan (2006, 29) puhtaisiin suhteisiin liittyy kuitenkin jonkin verran myös yksityisyyttä ja autonomiaa omien tunteiden ja kokemusten jakamisen hallitsemiseksi ja tasapainottamiseksi. Allardt (1976a, 42–45) kutsuu sosiaalisia suhteita yhteisyys-suhteiksi: ne sisältävät yksilön tarpeen liittyä muihin ihmisiin ja kuulua sosiaaliseen verkostoon. Yhteisyys-suhteissa ihmisten väliset suhteet ovat symmetrisiä: ne sisältävät rakkauden ilmauksia ja huolenpitoa sekä toimivat parhaimmillaan yksilöä suojaavana resurssina.

Koulun sosiaalisissa suhteissa on kyse yksilön mahdollisuudesta liittyä kouluyhteisöön ja sen ihmissuhteisiin. Tässä tutkimuksessa nähdään Kotkavirran (2000) ajattelun mukaisesti, että vertaisten välisissä suhteissa on piirteitä "välillisistä suhteista", jolloin samalla luokalla olevat oppilaat tunnistavat ja tunnustavat toisensa tietyn luokan oppilaina (roolin kautta). Sen sijaan ystävyys-suhteet ovat läheisempiä ja luottamuksellisempia suhteita. Konfliktisuhteet sijoittuvat välillisten suhteiden ulkoreunalle, jossa läheisyyden aste on vähäistä. Opettajan ja oppilaan välinen suhde voi vaihdella välillisen suhteen eri ääripäihin tai saavuttaa piirteitä myös välittömistä suhteista. Tässä tutkimuksessa ajatellaan, että opettaja-oppilassuhde voi hetkittäin saada myös välittömän suhteen piirteitä, koska siinä voi ilmetä lämpöä ja ystävällisyyttä, mutta sen kasvatussuhteen luonteen vuoksi se ei ole rinnastettavissa ystävyys-suhteisiin. Tämä tutkimus ei tarkastele vuorovaikutusta tai vuorovaikutusprosesseja koulun sosiaalisissa suhteissa, vaan oppilaiden kokemuksia luottamuksesta ja epäluottamuksesta noissa suhteissa. Merkittävän roolin sosiaalisten suhteiden määrittelijöinä saavat tutkimuksen narratiivisen luonteen mukaisesti oppilaat itse.

2.2.1 Oppilaiden subjektiivinen hyvinvointi ja viihtyminen koulussa

Oppilaiden hyvinvointi koulussa on kirjattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Laki perusopetuslain muuttamisesta 477/2003). Siinä koulun kasvatustavoitteiksi asetetaan oppilaiden tasa-arvo, hyvinvointi ja oppilaan aktiiviseksi kansalaiseksi kasvattaminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 63/011/2002, 7. § & 8. §; 2004).

Hyvinvointi on laaja ja moninainen käsite, joka määritetty tutkimuksissa sen käyttöyhteydestä käsin. Hyvinvoinnin tarkastelu voidaan historiallisesti jaotella fyysiseen, psyykkiseen, kognitiiviseen, taloudelliseen (Lippman 2007, 39) ja sosiaaliseen hyvinvointiin (Kostrzenski 1979) sekä ekologiseen näkökulmaan. (Erä-ranta & Autio 2008.) Usein hyvinvointia kuitenkin määritellään suhteessa yksilön tarpeisiin, henkilökohtaisiin odotuksiin ja tunteisiin. Hyvinvointi suhteutuu myös pahoinvointiin. Pahoinvoinnin kautta voidaan jäsentää puuttuvaa hyvinvointia (esimerkiksi Attree 2004). Hyvinvoinnin kokeminen on subjektiivinen kokemus, vaikka hyvinvoinnin yleisiä ja mitattavissa olevia indikaattoreita on rakennettavissa (Sauli & Simpura 2005) ja uusiakin tulisi kehittää (Hoffrén 2010).

Hyvinvoinnin tarkastelu psykologiassa perustuu yksilön omaan arvioon hyvinvoinnistaan. Subjektiivisia hyvinvoinnin osa-alueita ovat yksilön itsetuntemus, ihmissuhteet ja yksilön tyytyväisyys työhönsä. Dienerin, Oishin ja Lucasin (2003) mukaan hyvinvoinnin kokemukseen vaikuttavat vaihtuvien elämäntilanteiden, kulttuurin ja terveyden, koulutustaustan ja aviosäädyn lisäksi myös yksilön itsetunto, ulospäin suuntautuneisuus ja neuroottisuus. Hyvinvoinnin tutkimuksessa painottuvat ihmisten omat arviot emotionaalisista reaktioistaan eri elämäntilanteissa, mielialoistaan ja elämästään yleensä. Subjektiivisesta hyvinvoinnista on olemassa myös erilaisia psykologisia teorioita, jotka painottavat esimerkiksi temperamentin vaikutusta (Headey & Wearing 1989) tai yksilön emotionaalisia reaktioita (Diener, Oishi & Lucas 2003).

Yhteiskuntatieteissä ja sosiaalipoliittisessa keskusteluissa hyvinvointia on puolestaan käsitelty suhteessa sosiaalisiin olosuhteisiin, jolloin luokitteluna on käytetty muun muassa kuolleisuuden, koulutuksen, rikollisuuden, asumisen tai työllisyyden kategorioita. Keskeisinä kiinnostuksen kohteina ovat olleet myös yksilön elämäntapa, -tyyli ja -laatu. Myös elämäntilanne, väestön yleiset elinolot, sairastavuus ja terveys sekä elintason tutkiminen on liitetty hyvinvoinnin tutkimiseen. Hyvinvointi on Allardtin mukaan (1976a) tila, jossa ihmisen on hyvä tyydyttää perustarpeensa. Hyvinvointi tulee nähdä aikakausidonnaisena, jolloin se on elinolojen muuttuessa määriteltävä uudelleen. Subjektiivisella hyvinvoinnilla Allardt tarkoittaa jokaisen yksilön henkilökohtaista kokemusta hyvinvoinnistaan ja siihen liittyviä tekijöitä, kun taas objektiivinen hyvinvointi kuvaa rakenteellisempaa tasoa. (Allardt 1976a.) Hyvinvointi koostuu Allardtin jäsentelemänä (1976a) kolmesta osa-alueesta: elinolot (*“having”*), itsensä toteuttaminen (*“being”*) ja sosiaaliset suhteet (*“loving”*) (Allardt 1976a, 38). Myös ”onnen” käsite

on lähellä hyvinvointia. Se liittyy yksilön subjektiivisiin elämyksiin ja tunteisiin, kun hyvinvointi on enemmän rakenteellinen tai yhteiskunnallinen asia. Yksilön onnen ja onnellisuuden aste riippuu Allardtin (1976a, 32) mukaan siitä, kuinka onnelliseksi ihmiset itsensä kokevat. Myös Veenhoven on tutkinut monipuolisesti ihmisen onnea: ihmisen elämässä yleensä (1991a) sekä sosiaalipoliittisessa yhteydessä (2000b).

Vaikka hyvinvointia on eri tieteenaloilla tutkittu paljon, niin nuorten hyvinvointia on monista tutkimuksista huolimatta teoretisoitu vähän. Nuorten hyvinvointiin vaikuttavia avaintekijöitä ovat Bourken ja Geldensin mukaan (2007, 165) ihmissuhteet, psykologiset ja persoonalliset tekijät (esimerkiksi perheen vaikutus tai arkielämän paineet). Erityisesti hyviin ja tukea-antaviin ihmissuhteisiin kuuluvat läheiset suhteet ystäviin, perheeseen, tyttö- ja poikaystäviin mutta myös opettajiin ja muihin aikuisiin. Paikallisella yhteisöllä on myös tärkeä merkitys nuorten hyvinvoinnin kokemuksissa. (Bourke & Geldens 2007, 171.) Koska hyvinvoinnin tutkiminen nojautuu pitkälti yksilön omaan subjektiiviseen kokemukseen hyvinvoinnistaan, niin oikeutetusti voidaan pohtia myös sitä, missä määrin (nuorten) hyvinvointia on yhteiskunnassa ylipäättänsä mahdollista normittaa (Eräranta & Autio 2008).

Suomessa nuorten terveyttä ja hyvinvointia on säännöllisesti tutkinut professori Matti Rimpelän tutkimusryhmä Hyvinvoinnin ja terveyden tutkimuslaitokselta. Se on toteuttanut joka toinen vuosi valtakunnallisia kouluterveyskyselyjä. Niiden mukaan suomalaisten nuorten yleinen hyvinvointi on viime vuosina pysynyt enimmäksi ennallaan (Rimpelä, Luopa, Räsänen & Jokela 2007, 70). Muutokset vuosien 1996 ja 2005 välillä ovat olleet pieniä, vaikka nuorten kehitysyhteisöissä (koulu ja koti) on ollut havaittavissa selviä eroja nuorten kesken. Nuorten hyvinvoinnin ulottuvuudet ovat kasautuneet voimakkaasti ja havaittavissa on ollut suuntaus, jossa huonoilla perheoloilla ja koulukokemuksilla on taipumus kasaantua samoille nuorille. Vuoden 2007 nuorisobarometrin perusteella suomalaisten nuorten keskimääräinen tyytyväisyys omaan elämäänsä on kuitenkin hieman parantunut aikaisemmista vuosista. (Myllyniemi 2007, 101–102; 107–108.) Samansuuntaiseen johtopäätökseen on päädytty myös UNICEFin kansainvälisessä vertailussa, jonka mukaan suurin osa suomalaisista lapsista voi kohtalaisen hyvin (Myllyniemi 2008).

Vaikka nuorten yleinen hyvinvointi Suomessa¹ on tutkimusten mukaan parantunut, niin oppilaiden hyvinvointikokemukset koulussa vaativat lisää tutkimusta osakseen. Koulun asema lapsen ja nuoren hyvinvoinnissa on ratkaiseva, sillä

¹ Myös kansainvälisesti oppilaiden hyvinvoinnin ja viihtymisen problematiikka on kasvatustieteellisessä näkökulmasta tarkasteltuna melko vähän tutkittu, vaikkakin esimerkiksi Cambridgen yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa on meneillään (2008–) tutkimushanke jossa tutkitaan monikansallisesti viittä erilaista oppilaan koulussa viihtymiseen liittyvää tekijää. (Ks. Galton, Gray, & McLaughlin 2008.) (*“School Experiences and Mental Health Outcomes Amongst 10–14 Years Olds: A Review of the Effects of School Transfers, Transitions and Other Potentially Relevant School-Related Factors.”*).

koulu voi parhaimmillaan tukea oppilaan hyvinvointia toimivan kouluyhteisön avulla (Perttilä, Kautto, Lounamaa, Luopa, Ritamo & Rimpelä 2003, 89; ks. myös Pörhölä 2008). Terveyden- ja hyvinvoinnin laitoksella onkin kehitetty kouluille erilaisia menetelmiä ja toimintaehdotuksia kouluyhteisöjen hyvinvoinnin edistämiseksi. Tällaisia ovat esimerkiksi koulun hyvinvointiprofiili, koulumieteprojekti (esim. Konu & Gråsten-Salonen 2004), koulunhyvinvointikuvaus (ks. Perttilä ym. 2003), vuoropuhelumenetelmä ja tulevaisuusmuistelu (Pirhonen, Kavilo & Nousiainen 2005, 10–11). Oppilaiden hyvinvoinnin jäsentämiseksi koulussa löytyy myös koulun hyvinvointimalli (Konu 2002) sekä kiusaamisen ehkäisemiseksi interventiokampanja (Salmivalli 2001) tai KiVa-koulu toimenpideohjelma (2006–2009) (www.kivakoulu.fi). Kouluhyvinvointia käsittelevää pedagogista tutkimusta ei kuitenkaan ole kovin runsaasti saatavilla, vaikkakin esimerkiksi Lappalainen ym. (2008) ovat käyttäneet tutkimuksissaan ”pedagogisen hyvinvoinnin käsitettä”, tarkoittaen sillä sellaista pedagogiikkaa, joka luo positiivisia tunnekokemuksia, tukee oppimisen prosesseja ja edistää yksilön kokonaisvaltaista kehitystä (Lappalainen 2008 Rimpelän, Fröjdin & Peltosen 2009 mukaan).

Oppilaiden koulunkäynnin mielekkyys ja viihtyminen koulussa

(Oppilaiden) hyvinvoinnin tutkiminen on painottunut pääasiassa yhteiskunta-, sosiaalipolitiikka-, terveys- ja lääketieteisiin (esimerkiksi Allardt 1979; Hyyppä 2002; Kannas 1995; Konu 2002; Rimpelä ym. 1995–2005) ja kasvatustieteilijät vastaavasti ovat kirjoittaneet oppilaiden opiskelun, oppimisen ja koulunkäynnin mielekkyydestä (Olkinuora 1983; Olkinuora & Mattila 2001) ja kouluviihtyvyydestä (Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995; Linnakylä 1993; Linnakylä & Malin 1997; Olkinuora & Mattila 2001).

Koulumielekkyydellä tarkoitetaan koulun arjessa toteutuvien toimintojen ja kokemusten tyydyttävyyden sekä merkittävyyden kokemista suhteessa oppilaan omiin tarpeisiin, asenteisiin ja tunnetiloihin. Sen kokemiseen vaikuttavat älyllisten ulottuvuuksien ja muiden oppimista edistävien tekijöiden lisäksi suhteet muihin oppilaisiin ja opettajiin. Koulunkäynnin mielekkyys voidaan jakaa kognitiiviseen ja affektiiviseen mielekkyyteen. Kognitiivisella mielekkyydellä tarkoitetaan ”mieltämisen kohteena olevan seikan merkityksen ja tarkoituksen tajuamista”. Yksilö ymmärtää esimerkiksi symbolien tai merkkien merkityksen suhteessa tosiasioihin tai vaikka itse opiskelun merkityksen ja siihen vaikuttavat asiat. Mielekkyyden affektiivinen osa-alue puolestaan viittaa ”opiskelussa kohdattavien asioiden, tekojen ja toimintojen tyydyttävyyden ja sen mukaisen merkittävyyden kokemiseen omissa tarpeiden, asenteiden ja tunnetilojen pohjalta”. Oppimisen ja koulunkäynnin mielekkääksi kokeminen heijastuvat muun muassa siihen, motivoituuko oppilas koulutyötä kohtaan vai pyrkiikö hän aktiivisesti tai passiivisesti välttelemään sitä. Oppilaiden kouluun liittyvien mielekkyykokemusten on todettu olevan yhteydessä oppilaan kotitaustaan, opiskelumenestykseen, oppilaan aktiivisuuteen ja opettajan näkemyksiin oppilaasta. (Olkinuora 1983; Olkinuora & Mattila 2001, 18.)

Kouluviihtyvyys on käsitteellisesti haasteellisempi määrittää, ja sille onkin tyypillistä, että sen määrittelemisen on osittain myös tutkija- ja kulttuurisidonnaista. Yksi tapa määritellä kouluviihtyvyys on, että se liitetään ajatukseen koulu-elämän laadusta (Linnakylä 1993; Liinamo & Kannas 1995). Tällöin sitä pidetään oppilaiden kokonaisvaltaisena viihtymisenä sekä myönteisten että kielteisten kokemusten kannalta, erityisesti koululle tyypillisissä tehtävissä. Nämä koulun tyypilliset tehtävät ovat oppimis- ja menestymismahdollisuuksien tarjoaminen, sosiaalisen identiteetin muotoutuminen, sosiaalisen arvostuksen ja vastuunoton vahvistuminen sekä opettajan ja oppilaiden välisten suhteiden kasvattava vaikutus. (Linnakylä 1993; Linnakylä & Malin 1997, 114–115; Olkinuora & Mattila 2001, 20.) Koulu-elämänlaatu käsitteenä on johdettu elämän laadun käsitteestä, joka sisältää yksilön henkilökohtaisen kokonaisvaltaisen kokemuksen ”hyvästä olosta (tietyissä ympäristössä)”. Arviointi kohdistuu myönteisiin (*positive affect*) ja kielteisiin tekijöihin (*negative affect*) sekä yleisiin tekijöihin (*general affect*) työstä, perheestä ja ystävistä. (Williams & Batten 1981.) Koulu-elämänlaatua oppilaiden näkökulmasta on lähestytty muun muassa liittämällä se ajatukseen koulun ilmapiiristä ja oppilaiden asenteista. Erityisesti koulun ilmapiiriä käsitelleitä klassisia tutkimuksia ovat tehneet esimerkiksi Pace ja Stern (1985), Halpin ja Groft (1963) (OCDQ) sekä Moss (1978) (Williams & Batten 1981, 2–3). Kaiken kaikkiaan kouluviihtyvyys voidaan määrittää kokonaisvaltaiseksi hyväksi oloksi tai viihtymiseksi tietyissä ajassa ja paikassa (tunnekokemus). (Kannas ym. 1995, 131.) Koulukielteisyys sen sijaan selittyy oppilaan statuksella eli sillä, millaisena hän kokee arvostuksensa luokassa. Se mitä heikonpi on oppilaan luokassa kokea arvostus, niin sitä kielteisemmin hän suhtautuu myös koulunkäyntiin. (Linnakylä 1993, 50.)

Kansainvälisen lukutaitotutkimuksen (*IEA study of reading*) yhteydessä toteutetun tutkimuksen mukaan oppilaiden (8lk.) kouluviihtyvyys oli 1990-luvun alkupuolella yleisempää kuin koulukielteisyys (Linnakylä 1993, 44). Tästä huolimatta suomalainen peruskoulu on onnistunut heikosti oppilaiden ja opettajien luottamuksellisten ja lämpimien suhteiden luomisessa (Linnakylä & Malin 1997). Esimerkiksi Simolan (2004a, 92–95) mukaan suomalainen opettaja ei tunne suurta huolta luottamuksellisen ja läheisen suhteen puutteesta oppilaaseen. Tutkimuksessa suomalaisopettajat kuvailivat itseään aikuismalleina sekä järjestyksen ja turvallisuuden takaajina, kun puolestaan muut samassa tutkimuksessa mukana olleet pohjoismaiset opettajat korostivat opettajan ja oppilaan läheisen ja yksilöllisen suhteen tärkeyttä. Myös Linnakylän (1993) tutkimuksen mukaan suomalaisoppilaiden suhde opettajaan oli kansainvälisen lukutaitotutkimuksen osanottajamaiden (27) kielteisempi eikä kovinkaan luottamuksellinen tai kannustava (Linnakylä 1993, 47–49). Oppilaiden suhde opettajiin oli samassa tutkimuksessa selvästi kielteisempi kuin suhde toisiin oppilaisiin, mutta oppilaiden keskinäiset sosiaaliset suhteet taas olivat suomalaisilla nuorilla lämpimämmät kuin muissa pohjoismaissa. Suomalaisnuoret arvioivat toverisuhteitaan myönteisemmiksi kuin muissa tutkimusmaissa. (Linnakylä 1993, 46–47, 49.)

WHO:n kansainvälisessä koululaistutkimuksessa erityisesti suomalaiset pojat kokivat opettajat oman rasittumisensa ensisijaisena synnä. (Kannas ym. 1995, 133.) Tyttöjen suhtautuminen opettajia kohtaan on sen sijaan säilynyt poikia positiivisempaan² (Malin & Linnakylä 2001, 158). Myös oppilaiden kannustamisessa ja oikeudenmukaisessa kohtelussa on todettu vuosituhannen vaihteessa olevan kehittämisen varaa (Linnakylä & Malin 1997, 117–120). Oppilaiden alemmuuden tunne, ikävystyminen ja motivaatio osoittautuivat tuolloin myös aikaisempaa enemmän tarvitsevan huomiota. (Brunell & Kannas 2000, 137.) Edellisten lisäksi myös vanhempien koulutustaustalla on todettu olevan yhteys oppilaiden kouluviihtymiseen, sillä sellaiset oppilaat joiden vanhempien koulutustausta on akateeminen, kokevat viihtyvänsä koulussa paremmin kuin ne, joiden vanhempien koulutustausta ei ole akateeminen. (Malin & Linnakylä 2001, 158.) Myös opettajaan luottamuksellisesti suhtautuvat oppilaat viihtyvät muita oppilaita paremmin koulussa (Linnakylä 1993). Sen sijaan koulutyön kuormittavuuden on tutkittu vaikuttavan oppilaiden kouluviihtyvyyttä heikentävästi (Ahonen 2008), kun taas oppilaiden hyvän koulumenestyksen on todettu olevan yhteydessä kouluviihtyvyyteen (Haapasalo, Kannas, Välijärvi & Sojakki 2009).

Vuonna 2008 ilmestyneen opetushallituksen ja Jyväskylän yliopiston toteuttaman tutkimuksen perusteella oppilaiden koulukokemukset ovat vuosien 1994–2006 aikana kehittyneet myönteisempään suuntaan, jolloin erityisesti opettajien ja oppilaiden välisissä suhteissa on tapahtunut positiivisia muutoksia (Kämpö, Välimaa, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2008). Myös WHO-koululaistutkimuksen³ vuosien 1994–2006 aineistojen perusteella oppilaiden koulukokemukset ovat muuttuneet aikaisempaa myönteisemmiksi (emt. 2008). Myös vuonna 2006 yhdeksäsluokkalaiset oppilaat pitivät koulunkäynnistään enemmän kuin aikaisempina tutkimusvuosina (Myllyniemi 2008). PISA 2000 ja 2003 tutkimusten mukaan suomalaisista oppilaista valitettavasti vain osa kuitenkin koki saavansa opettajalta tukea oppimiseensa, jolloin vain noin puolen mielestä opettaja osoitti käyttäytymisellään kiinnostusta oppilaan oppimistaan kohtaan. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 220–222.)⁴ Kuurre ja Perttu (2007) korostavat, että oppilaiden

² Kouluviihtyvyyden yhteydessä pohditaan usein myös sukupuolen merkitystä. Monissa tutkimuksissa onkin viitteitä siitä, että tytöt viihtyvät koulussa paremmin kuin pojat (Scheinin & Niemivirta 2000; Brunell & Kannas 2000; Olkinuora & Mattila 2001, 20) tai kokevat koulun ihmissuhteet paremmiksi kuin pojat (Pirttiniemi 2000). Myös iällä on todettu olevan merkitystä koulussa viihtymiseen (Kämpö ym. 2008; Kannas 1995, 133). Lahelma (2007, 371) kuitenkin muistuttaa tutkijaa sukupuolitietoisuudesta, mikä merkitsee herkkyyttä ymmärtää se, missä tilanteissa se on merkityksellinen eron ulottuvuus ja milloin taas muut eron ulottuvuudet on tärkeämpiä.

³ WHO:n monivuotisessa terveyskasvatustutkimuksessa selvitetään 11-, 13- ja 15-vuotiaiden nuorten terveyttä, hyvinvointia ja koulukokemuksia. Tutkimusaineistoa on kerätty muutaman vuoden välein aina vuodesta 1984 lähtien.

⁴ PISA 2003:n mukaan suomalaisten rehtorien kommentit työskentelyilmapiiristä koulussa ovat hieman kohentuneet edelliseen tutkimukseen verrattuna. Vuonna 2003 joka kahdeksannen suomalaisrehtorin mukaan opettajan ja oppilaan välisen huonon suhteen nähtiin heikentävän työskentelyilmapiiriä merkittävästi. Kuitenkin tämä tulos oli parempi kuin kolme vuotta aikaisemmin, joten rehtoreiden arviointien mukaan tilanne oli kehittynyt parempaan suuntaan. (Linnakylä & Välijärvi 2005.)

kouluviihtyvyys ja onnellisuus syntyvät oppilaiden suhteesta yhteisöön ja vastaavasti Pörhölä (2008, 103) ehdottaa, että erinomaisten PISA tulosten lisäksi Suomen tulisi olla tulevaisuudessa edelläkävijämaa myös oppilaiden kouluviihtyvyyden ja vertaissuhteiden tukemisessa. Koulunkäynnin mielekkyyden ja viihtymisen yhteydessä on puhuttu myös koulumyönteisyydestä. Kalalahden (2007, 426) näkemyksen mukaan oppilaiden koulumyönteisyyttä selittää enemmän opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus kuin esimerkiksi vanhempien koulutustausta. Koulumyönteisyys syntyy arjen vuorovaikutustilanteissa, ja se liittyy yksilöllisiin menestys- ja rakenteellisiin tekijöihin.

Koulunkäynnin mielekkyyden, kouluviihtymisen ja koulumyönteisyyden vastaisesti myös koulu-uupumus on mukana oppilaiden kouluhyvinvoinnista ja pahoinvoinnista puhuttaessa. Koulu-uupumus määritellään pitkittyneeksi stressioireyhtymäksi, johon kuuluu uupumusasteinen väsymys, kouluun liittyvä kyynisyys ja riittämättömyyden tunteet. Salmela-Aron, Kiurun, Pietikäisen ja Jokelan tutkimuksen mukaan (2008) peruskoulussa koettu koulu-uupumus on yhteydessä koulun negatiiviseen ilmapiiriin. Mitä negatiivisempi ilmapiiri koulussa on, niin sitä enemmän koulussa esiintyy myös koulu-uupumusta. Negatiivinen kouluilmapiiri ilmenee kiireenä ja rauhattomuutena.

Koulunkäynnin mielekkyys, kouluviihtyvyys ja koulumyönteisyys yhdistyvät tässä tutkimuksessa kokonaisuudeksi, jossa ne nähdään toisilleen rinnasteisina käsitteinä tarkastella kouluelämän sosiaalista aluetta. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat oppilaiden subjektiiviset kertomukset luottamuksesta ja epäluottamuksesta koulussa sekä heidän arvionsa noiden kokemusten yhteydestä koettuun viihtymiseen ja hyvinvointiin koulussa.

2.2.2 Oppilaiden vertais-, ystävyys- ja konfliktisuhteet

Rutter ja Maughan (2002, 455) esittävät, että koulutuksen tutkimuksessa on kiinnitetty liian vähän huomiota oppilaiden vertaissuhteisiin koulussa. Sosiaaliset suhteet ovat kuitenkin keskeinen osa oppilaiden kouluarkea ja sosiaalista maailmaa koulussa. Sosiaalisten suhteiden merkitys tulee ymmärretyksi oppilaiden psykososiaalisen kehityksen ja oppimisen näkökulmasta tarkasteltuna. Hyvin toimivien sosiaalisten suhteiden on todettu myös edistävän oppilaiden kouluviihtyvyyttä (Lahelma & Gordon 2003). Oppilaiden sosiaaliset suhteet jaetaan tässä tutkimuksessa vertais-, ystävyys ja konfliktisuhteisiin.

Vertaisilla tarkoitetaan lapsia tai nuoria, jotka ovat toisen lapsen tai nuoren kanssa kognitiivisessa, sosiaalisessa ja emotionaalisessa kehityksessä suunnilleen samalla tasolla (Salmivalli 2005, 15). Vertaissuhteissa omaksutaan asenteita, arvoja ja normeja, harjoitellaan vuorovaikutustaitoja, saadaan palautetta omasta käyttäytymisestä sekä kehitytään kognitiivisesti (Pörhölä 2008). Pörhölä (2008) jakaa vertaissuhteet viiteen eri tyyppiin niiden palkitsevuuden tai vahingollisuuden mukaan. Nämä tyypit ovat ystävyys-suhteet, kaverisuhteet, neutraalit vertaissuhteet, vihollisuhteet ja hyväksikäyttävät vertaissuhteet.

Vertaisuhteiden merkityksen on todettu vaikuttavan muun muassa oppilaan koulumotivaatioon. Esimerkiksi niillä oppilailla, jotka kokevat kuuluvansa ryhmään, on myös vahvempi koulumotivaatio. (Salmivalli 2005.) Oppilaan tunne luokkatoverien joukkoon kuulumisesta lisää yhteistoimintaa luokkatovereiden kesken ja oppilas toimii tällöin paremmin yhteistyössä muiden kanssa myös oppimiseen liittyvissä asioissa. Yhteinen ongelmanratkaisu edistää strategisen ajattelun taitoa, korkeampaa sitoutumista opiskeluun sekä tyytyväisyyttä kouluun. (Wentzel & Watkins 2002.) Sen sijaan oppilaan jääminen vertaistuen ulkopuolelle, saattaa pahimmillaan aiheuttaa sen, että hän ei tunne kovinkaan suurta kiinnostusta koulua kohtaan ja hän jää opinnoissaan jälkeen. Positiiviset kokemukset vertaisryhmän kanssa saavat oppilaan tunne-elämässä aikaan hyvinvointia ja itsetunnon kohentumista. Oppilaan myönteinen yhteenkuuluvuudentunne kouluyhteisöä kohtaan tukee nuoren kykyä mukautua myöhemmin täysivaltaiseksi yhteiskunnan jäseneksi. (Wentzel & Watkins 2002; Linnakylä & Välijärvi 2005, 232.)

Vertaisuuhteilla on todettu olevan merkittävä rooli monissa oppilaan koulunkäyntiin liittyvissä asioissa, kuten esimerkiksi koulumenestyksessä, motivaatiossa, asenteessa, hyvinvoinnissa, kouluun kiinnittymisessä ja oppilaan käsityksessään itsestään (Rutter & Maughan 2002, 455). Ne oppilaat, joilla on vaikeuksia koulunkäyntiin kiinnittymisessä, kuvailevat itseään usein yksinäisiksi, eristyneiksi ja muukalaisiksi kouluyhteisössä sekä he kokevat jääneensä tuen ulkopuolelle. (Mouton, Hawkins, McPherson, & Copley, 1996; Libbey 2004; Wentzel & Watkins 2002.) Nuoren psykososiaalisen kehityksen ja koulunkäynnin kannalta riskiryhmässä ovat erityisesti ne lapset, joilla on hankaluuksia kouluun kiinnittymisessä tai ne, joilla ei ole hyviä ihmissuhteita koulussa (Mouton, Hawkins, McPherson, & Copley 1996; Salmivalli 2005). Suomalaisnuorista noin joka kymmenennellä on vaikeuksia kouluun kiinnittymisessä. Heillä on vahva tunne siitä, etteivät he kuulu joukkoon. Vielä useampi suomalainen nuori puolestaan ajattelee, ettei ystävien saaminen koulussa ole kovinkaan helppoa. Kaverisuhteiden tärkeys ja merkitys ja heiltä saatu tuki sekä koulussa viihtyminen ovat selvässä yhteydessä toisiinsa (Linnakylä & Välijärvi 2005).

Ystävyysuhteet voidaan määritellä vertaisuuhteiden avulla (Salmivalli 2005, 35). Ne ovat läheisempiä kuin vertaisuuhteet, ja niille on tyypillistä sitoutuminen, vastavuoroisuus ja molemminpuolinen myönteinen tunnesuhde. Dollin (1996) mukaan ystävyysuhteisiin kuuluu tasa-arvo ja vastuullisuus ystävien kesken. Niemi (2006, 29) puolestaan arvioi ystävän sellaiseksi henkilöksi, jonka kanssa yksilöllä on suhde, ja suhteeseen liittyvä tai sen lupaama palkinto arvioidaan siten, että myös tämä ”arvio” vaikuttaa osaltaan tuon ystävyysuhteen laatuun. Argylen määrittelemänä (1992, 49) ystävät ovat ihmisiä, joista pidetään, joihin luotetaan, joiden seurasta nautitaan ja jotka jakavat samat kiinnostuksen kohteet. Elämäntilanteensa emotionaalisesti heikoksi kokeva ihminen voi turvautua ystävään. Goodwin (1999, 160) kuitenkin muistuttaa, että ystävyuden määritte-

leminen on kulttuurisidonnaista⁵, sillä eri kulttuureissa se merkitsee eriasteista läheisyyttä. Ystävyyden tarkoitus ja syntyprosessi poikkeavat toisistaan, sillä esimerkiksi yksilöllisyyttä korostavissa kulttuureissa ystäviä on ehkä runsaasti, mutta ystävyysuhteet ovat vähemmän kestäviä. Länsimaiset yksilölliset ystävyysuhteet ovat ”ei-institutionalisoituja instituutioita”, joissa ystävyysuhteet on rakennettu vapaaehtoisuuden pohjalta. (Goodwin 1999, 160–161.)

Ystävyys ja ystävyysuhteet saavat erilaisia muotoja ihmisen eri ikävaiheissa, sillä esimerkiksi esikouluiässä ystävyysuhteiden merkitys sosiaaliselle kehitykselle on tärkeä, kuten myös nuoruusiässä, jolloin yksilö muokkaa omaa identiteettiään suhteessa vertaisiin ja ystäviin. Nuoruudessa solmitut ystävyysuhteet voivat olla hyvin merkittäviä ja pitkäaikaisia myös yksilön myöhemmissä elämänvaiheissa (Reynolds 2007, 78). Ystävyyteen kuuluu kuitenkin myös erimielisyydet ja riidat. Erityisesti tyttöjen ystävyysuhteille on ominaista, että he sekä riitelevät, mutta myös tukevat toisiaan (Gordon & Lahelma 2004). Esimerkiksi Tolosen (2002, 113) tutkimuksessa tyttöjen ystävyysuhteissa erottavina tekijöinä toimivat elämäntavat, kuten tupakanpoltto ja pukeutuminen. Kulttuurin, ihmisen kehitysvaiheen ja iän lisäksi myös sukupuolella⁶ näyttää joidenkin tutkimusten perusteella olevan vaikutusta ystävyyden ilmenemisessä (Goodwin 1999).

Vertais- ja ystävyysuhteiden lisäksi oppilaiden välisiä suhteita ovat myös konfliktisuhteet (*conflict-ridden friendship*) (Doll 1996). Esimerkiksi tyydyttävien ystävyysuhteiden puuttuminen voi olla ensimmäinen varoitus siitä, että oppilas on psykososiaalisesti riskiryhmässä (Doll 1996). Oppilaille, joilla on sosiaalisia ongelmia vertaistensa kanssa, saattaa ilmetä ongelmia aikuisiässä. Tällaisia ongelmia ovat esimerkiksi riski joutua työttömäksi, riski kokea itsenäisyyden puutetta tai yliaggressiivisuutta tai riski kärsiä vakavista mielenterveysongelmista (Doll 1996; Kortteinen 1999, 351). Salmivallin ja Isaacsin (2005, 1169) mukaan konfliktisuhteet voivat olla nuorelle vahingollisia, sillä niiden pitkäaikaiset vaikutukset ovat negatiivisia yksilön myöhempää tulevaisuutta ajatellen. Negatiivissävytteisiin vertaissuhteisiin saattaa liittyä itseään ylläpitävä negatiivinen prosessi. (Salmivalli & Isaacs 2005, 1168.)

Kiusatuksi joutuminen on vakavin vertaisryhmien aiheuttama asia lapsen ja nuoren kehityksessä ja sillä on todettu olevan kiusatulle monia merkittäviä negatiivisia seurauksia myös pitkällä aikavälillä, kuten esimerkiksi hankaluuksia uravalinnassa (Hamarus 2008). Sen sijaan vertaisten torjumaksi joutuminen ei aiheuta yhtä vakavia seurauksia. Pitkän aikavälin tutkimuksissa on todettu, että kiusaaminen ei niinkään vaikuta yksilön itsetuntoon kuin hänen suhtautumi-

⁵ Esimerkiksi kiinalaisessa kulttuurissa sana ystävä (*zijiren*) tarkoittaa sisäryhmän jäsenyyttä (*”in-group” members*) ja muut ihmiset kuuluvat ulkoryhmään (*”out-groups”, waijien*). Japanissa puolestaan lapsia kannustetaan jo pienestä pitäen löytämään itselleen läheisiä ystäviä ja luomaan heidän kanssaan elinikäisiä ystävyysuhteita. (Goodwin 1999, 160.)

⁶ Miesten välinen ystävyys ei keskimääräisesti ole niin läheistä kuin naisten. Miehet odottavat, että heidän ystävyysuhteissa tehdään asioita yhdessä ystävän kanssa, kun taas naiset odottavat ystäviltaan emotionaalista tukea (Baumgarten 1999 Argylen mukaan 1992, 49).

seensa toisiin ihmisiin. Hänen voi olla esimerkiksi vaikea luoda luottamuksellisia suhteita (Salmivalli 2005, 56). Pelkkä torjutuksi tuleminen ystävyyssuhteissa, epäsuosio tai vastavuoroisten ystävyyssuhteiden puute eivät vaikuta lapsen kehitykseen ja hänen käsitykseensä itsestään niinkään paljon kuin kiusatuksi tuleminen (Salmivalli 2005, 45). Kiusatun lisäksi myös kiusaaja itse kärsii usein vertaissuhdeongelmista, vaikkakin kiusattuja vähemmän. Tällöin ongelmat liittyvät pelkoihin tuttuja ja tuntemattomia vertaisia kohtaan sekä epäluottamuksen kokemiseen (Pörhölä 2008, 100).

Kokoavasti voidaan todeta, että oppilaiden sosiaaliset suhteet koulussa voidaan jäsentää vertais-, ystävyys-, tai konfliktisuhteiksi. Sosiaalisille suhteille on tyypillistä niiden hetkellisyys ja dynaamisuus mutta toisaalta myös niiden pitkäikäisyys. Toisaalta myös sosiaalisten suhteiden verkostot rakentuvat erilailla kuin aikaisemmin (Helve 2009) (esim. sosiaalinen media). Koulun sosiaalisilla suhteilla on merkitystä oppilaan hyvinvointiin ja viihtymiseen koulussa mutta myös oppilaan sitoutumiseen, motivaatioon ja asenteeseen koulutyötä kohtaan. Esimerkiksi Urdanin ja Schoenfelderin (2006, 341) mukaan on vähätelty sitä, että juuri ne oppilaat, joihin useimmat oppilaat haluavat samaistua, vaikuttavat eniten omalla asenteellaan myös muiden oppilaiden opiskelu- ja motivaatio-orientaatioon. Negatiivisen kouluasenteen syntymiseen vaikuttavat kuitenkin edellisten lisäksi myös oppilaan hankalat kotiolot tai vertaisten hylkimäksi joutuminen. Sosiaalisille suhteille koulussa on lisäksi ominaista se, että ne voivat olla ulkopuolisten hankalasti tunnistettavissa, sillä esimerkiksi opettajat eivät aina huomaa oppilaiden välistä kiusaamista tai he arvioivat oppilaiden välisistä suhteista erilailla kuin oppilaat itse. (Doll 1996; Salmivalli 2005.) Kaiken kaikkiaan ystävyyssuhteilla näyttää olevan yksilöllisten ja kulttuuristenkin tekijöiden lisäksi sukupuoleen ja ikään liittyvä ulottuvuutensa. Koulun välittömät ja välilliset suhteet ovat keskeinen osa oppilaiden sosiaalista todellisuutta koulussa ja ne vaikuttavat kokonaisvaltaisesti oppilaiden koulukokemuksiin. Esimerkiksi oppilaan vertaisyhteisöön kuulumisen tunteen puuttuessa lisääntyy myös riski, että oppilas alkaa toimia yhteisöään tuhoavalla tavalla (Pörhölä 2008). Kaikilla nuorilla on tarve tulla hyväksytyksi, kuulua ryhmään ja saada aikuisen turvaa (Watson & Ecken 2003). Positiiviset sosiaaliset suhteet luovat luottamusta ja auttavat nuoria juurtumaan oman yhteisönsä arvomaailman ”syvärakenteisiin” (Helve 2009, 267).

2.2.3 Oppilaiden ja opettajien väliset suhteet

Hopkins (2000, 82) jakaa opettajuuden kolmeen osa-alueeseen. Hänen mukaansa opettajuutta voidaan tarkastella taitona, mallina ja suhteena, jolloin kaikkia näitä kolmea osa-aluetta yhdistää reflektio. Opettajuuden tarkastelemisella suhteena Hopkins (2000, 85) tarkoittaa sitä, että opettaja luo jokaiseen oppilaaseen suhteen. Oppilaiden ja opettajien välisistä suhteista puhuessaan Pedder (2008) puolestaan puhuu kumppanuussuhteista (*partnerships*). Hän jakaa nämä kolmeen erilaatuisen suhteeseen, a) epätasa-arvoiseen, b) yhteistyökykyiseen ja c) muutoksia aihe-

uttavaan kumppanuuteen. Kumppanuussuhteiden taustalla on motivaatio ja tarve mahdollistaa oppilaan oppiminen ja opettajan opettaminen. Pedder ja McIntyre (2006) käyttävät myös konsultaation käsitettä (*pupil consultation*) pohtiessaan oppilaiden opettajilleen antamaa palautetta ja sitä, kuinka hyvin opettajat hyödyntävät tuon tiedon opetuksensa tehostamiseksi ja muuttamiseksi.

Hyvän oppilas-opettajasuhteen syntyminen juontaa juurensa jo oppilaan varhaisiin koulukokemuksiin (Pianta & Stuhlman 2004). Oppilailla on taipumus samaistua sellaiseen opettajaan, jota he arvostavat. He samaistuvat opettajan asenteisiin, arvoihin ja ovat alttiina opettajan niin hyvälle kuin huonoillekin käyttäytymismalleille. (Rutter ym. 1979, 188–189.) Oppilaiden kunnioituksen herättävät sellaiset opettajat, jotka ehtivät kiireen keskellä kuunnella ja ottaa oppilaan näkökulman huomioon, mutta pelkoa herättävät ne opettajat, jotka eivät ajattele oppilaita yksilöinä vaan massana (Lundan 2003, 476–487). Onnistuneen oppilas-opettajasuhteen taustalla vaikuttavat opettajan ominaisuudet opettajana ja opettajan positiivinen persoonallinen suhde oppilaisiin, eikä vain opettajan muodollinen ja persoonaton ammatillinen suhde (Carr 2005).

Hargreavesin (1967, 88) tutkimuksissa jo neljänkymmenen vuoden takaa oppilaat nimesivät opettajan tärkeimmiksi ominaisuuksiksi ”luottamuksen arvoisuuden ja herkkyyden”. Samaisessa tutkimuksessa oppilaat kuvasivat huonoja opettajia liian tiukoiksi, tylsiksi, huumorintajuttomiksi, eriarvoisesti rankaiseviksi, sarkastisiksi ja sellaisiksi, jotka odottavat oppilaiden opiskelevan kaiken aikaa, mutta eivät itse selitä asioita kunnolla. Hyvää opettajaa kuvattiin sellaiseksi, jonka kanssa oli helppo tulla toimeen, hän käyttäytyi hyvin ja oli herkkä. Opettajan hyväksi ominaisuuksiksi listattiin opettajan taito pitää kuria, olla reilu, ystävällinen, auttavainen, huumorintajuinen, yksilöistä kiinnostunut ja sellainen, joka rankaisee tasapuolisesti. (Hargreaves 1967, 89; 1972, 163.) Oppilas-opettajasuhteessa opettajan ominaisuuksien lisäksi myös molempien osapuolien persoonalliset tekijät ja aikaisemmat kokemukset vaikuttavat suhteeseen (Hargreaves 1967, 104).

Myös suomalaisissa tutkimuksissa on ilmennyt, että oppilaat arvostavat opettajan tasapuolista kohtelua ja sitä, että opettaja huomioi heidät muuallakin kuin koulussa (Perttilä, Kautto, Lounamaa, Luopa, Ritamo & Rimpelä 2003). Lisäksi he arvostavat sitä, että hänellä on hyvät keskustelu- ja vuorovaikutustaidot eikä opettaja toimi vain ”opetuskoneena” (Jahnukainen 2001). Opettajan sukupuolella ei sen sijaan näytä olevan merkitystä onnistuneessa oppilas-opettaja suhteessa, vaan enemmänkin on merkitystä sillä, millainen opettaja on opettajana (Lahelma 2000). Kilpailua edistävä tai ylläpitävä kouluympäristö ei edistä positiivisen opettaja-oppilassuhteen syntyä (Davis & Dupper 2004, 186), vaan onnistuneet opettajien ja oppilaiden väliset kasvatukselliset ihmissuhteet vaativat osakseen luottamusta (Troman 2000, 335). Niemen (2009) mukaan opettajan ja oppilaiden välisen luottamussuhteen syntyminen on mahdollista, kun opettaja kunnioittaa oppilasta, on rohkea ja aito.

Vuorovaikutuksen merkitys oppilaiden ja opettajien välisissä suhteissa

Opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on todettu olevan merkittävä vaikutus oppilaiden kokemuksiin hyvinvoinnistaan koulussa (Williams & Batten 1981, 51). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan (2004) koulun oppimisympäristön tulee olla sellainen, että se tukee opettajien ja oppilaiden sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Kasvatustieteissä vuorovaikutustutkimus onkin viime aikoina noussut aikaisempaa merkityksellisemmäksi suuntaukseksi. Vuorovaikutuskeskusteluun on tullut mukaan dialogi ja sen merkitys (Skidmore 2006; Värri 2004): puhutaan esimerkiksi dialogisesta pedagogiikasta (*dialogical pedagogy*) ja dialogisesta opettamisesta (*dialogical teaching*). (Skidmore 2006, 503.) Dialogisella pedagogiikalla Skidmore (2006) tarkoittaa sitä, että oppilaat saavat aktiivisen roolin kertoa asioita omin sanoin ja spekuloida opetettavaa aihetta. Dialogisella opettamisella hän puolestaan tarkoittaa kollektiivista, tukeantavaa, vastavuoroista ja määrätietoista opetusta.

Oppilaan ja opettajan välinen onnistuneen vuorovaikutuksen tulisi olla dialogista. Dialogi on yhteisen todellisuuden luomista. Se on tila, jossa yhdessä saavutetaan yhteinen näkemys asioista, jolloin kaikki ymmärtävät toinen toistaan. Siinä sallitaan eriävät mielipiteet ja näkökulmat ja ne tuodaan avoimeen tarkasteluun. Näkökulmat eivät kilpaile keskenään, vaan niiden välille etsitään konsensusta. (Mönkkönen 2007.)

Vuorovaikutuksella on keskeinen tehtävä opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa, sillä luokan sosiaaliset suhteet ja niiden ylläpito vaativat opettajalta kuuntelemista, puheenvuoron antamista, rohkaisemista mielipiteen ilmaisuun, normeista kiinnipitämistä, yhteistoimintaa ja yksilölliseen työskentelyyn ohjaamista. Opettajalla on vaativa tehtävä luokan ryhäsuhteiden ohjailussa. Laine (2000) käyttää kommunikatiivisen tilan käsittettä tarkoittaen sillä oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta, joka luo yhdistävän siteen heidän välilleen. Kommunikatiivisen tilan syntyminen tai syntymättämyys vaikuttaa ratkaisevasti siihen, kokevatko oppilaat oppitunnin huonoksi vai hyväksi. Kommunikatiivinen tila syntyy opettajan asiantuntijuudesta sekä taidosta luoda vuorovaikutuksen mahdollistava tila, jossa oppilas uskaltaa ilmaista mielipiteensä. (Laine 2000, 36.) Mönkkönen (2007, 108) ei sen sijaan usko oppilas-opettajan välisen vuorovaikutuksen olevan kovinkaan dialogista, vaan hänen mukaan opettajan vuorovaikutus oppilaan kanssa on toissijainen asia opetettavan asian rinnalla. Myös Kalalahti (2007, 427) on päätenyt tutkimuksessaan siihen, että oppilaiden huonoimmat kokemukset opiskeluympäristöstään liittyvät juuri opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen, mutta myös koulun henkiseen tuttuuden ja turvallisuuden puutteeseen.

Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen onnistuminen ei ole yhdentekevää, vaan vuorovaikutustaitojensa avulla opettaja tukee oppilaan oppimista ja luokan ilmapiiriä, osoittaa välittämistä sekä ehkäisee ja ratkaisee ongelmia (Klemola 2007, 432–433.) Opettajan taito kuunnella on keskeinen. (Klemola & Hei-

kinaro-Johansson 2006; Rönkä 2001). Opettajalla on vastuu oppilaiden välisen vuorovaikutussuhteen ohjaamisesta ja vallitsevan luottamuksen ylläpitämisestä. (Pietarinen & Rantala 1998, 231.) Klemolan (2007; 2009) mielestä opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus ei kuitenkaan ole yksiselitteinen asia, vaan opettajien mielestä opettajakoulutuksen tarjoamat tiedot ja taidot käsitellä risti-riitatilanteita koulussa koetaan riittämättömiksi.

Onnistuneen opettaja-oppilassuhteen ja toimivan vuorovaikutuksen mahdollistumiseksi opettajan ja oppilaan välinen luottamus on välttämätön tekijä. Opettajat, jotka osoittavat luottamusta oppilaisiin ja palkitsevat heitä heidän toimiessaan rakentavasti, mahdollistavat positiivisen opettaja-oppilassuhteen toteutumisen. Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus heijastuu oppilaan hyvinvoinnin ja viihtymisen lisäksi myös oppilaan oppimiseen ja koulumenestykseen siten, että jos oppilaat luottavat ja kunnioittavat opettajaansa, niin he myös yrittävät parhaansa. (Davis & Dupper 2004, 183.) Toisaalta taas opettajan ei ole helppo opettaa ja kasvattaa oppilaita, joihin hän itse ei luota (Willien 2000 Davis & Dupperin 2004 mukaan). Niemen mukaan (2009, 191) oppilas tarvitsee luottamuksellisen suhteen ainakin yhteen opettajaan. Onnistunut vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä vaatii luottamusta osakseen, kun taas onnistunut vuorovaikutus rakentaa luottamusta opettajan ja oppilaan välille. Ainoastaan opettajaan liittyvillä tekijöillä ei kuitenkaan voi yksistään selittää oppilaiden ja opettajien välisiä suhteita, vaan tutkimuksissa on ilmennyt, että ne oppilaat, joilla on koulutus suunnitelmia, kokevat suhteensa opettajiin paremmaksi kuin ne oppilaat, joilta suunnitelmat puuttuvat tai joiden suunnitelmat ovat vähäisiä. Myös oppilaiden vanhempien koulutustaustalla on todettu olevan asiaan vaikutusta. (Malin & Linnakylä 2001, 158.) Opettajan ja oppilaan välisen luottamuksellisen suhteen vastakohtana näyttäytyy valta, kuri ja kontrolli koulussa.

Valta, kuri ja kontrolli oppilaiden ja opettajien välisissä suhteissa

Valta näyttäytyy koulussa monin tavoin. Koulussa käydään erilaisia ”valtapelejä” oppilaiden kesken, oppilaiden ja opettajien välillä, mutta myös opettajien kesken. Vallan keinoina käytetään manipulointia, suostuttelua, salailua ja pakottamista. Valta voidaan Foucault’n mukaan ymmärtää peliksi, joka kamppailujen ja risti-riitojen vuoksi muuttuu ja kääntää voimasuhteita vastakkaisiksi. Vallalla voidaan tarkoittaa myös sellaisia strategioita, joista voimasuhteet saavat voimansa (esimerkiksi erilaiset yhteiskunnalliset instituutiot). Foucault’n mukaan valta ei ole kuitenkaan hierarkkista eikä pysyväksi rakentunutta, vaan se on toiminnallista, rakenteellista valtaa. Siinä on kyse subjektien välisestä toiminta- ja vaikuttamissuhteesta. Valta on dynaaminen voimakenttä, jossa sosiaalisten suhteiden mallina on konflikti ja taistelu. (Heiskala 1994, 270–279; Olssen 1999, 19.) Koulussa ilmenevä valta värityy erilaisiin sanalliseen tai sanattomaan yksilön tai ryhmän oman edun tavoitteluun.

Vallalla on myös tuottava aspektinsa. Se tuottaa sosiaalista, kulttuurista ja subjektiivista todellisuutta. Se tuottaa subjektin toimintakentän, joka sisältää rytmitykset, päämäärät, toimintakyvyn ja mahdollisuudet. Se tuottaa myös ”tiedon ja tahdon”, kyvyn artikuloida vallan kohteen ja ongelman kanssa sekä muovata tietämisen kriteerit. Kolmanneksi se tuottaa myös ruumiillisuutta. Foucault puhuu myös repressiivis-eksklusiivisesta (valtiaan ja alamaisen asemaan perustuvasta) vallasta, normatiivisesti integroivasta vallasta (erottelevana tekijänä) sekä strategisesti integroivasta vallasta (mekanistiset ja suhteet, jotka muokkaavat itseään hallitsevaksi). (Heiskala 1994, 270–279.)

Valtaan kytkeytyy myös kuri ja kontrolli. Käsitteellisesti kurinpito on yhteydessä hallita-verbin historialliseen merkitykseen ja se voidaan ymmärtää myös käsitteinä ”ohjaus, johdatus, hillitseminen, kurissapito”. Hallitsemiseen on liittynyt ajatus ”alamaisen parhaasta” sekä isällinen tai jopa jumalallinen ohjaus siitä, että ”viisaampi ohjatkoon tietämätöntä”. Pekosen mukaan (2005, 255) onnistuneen hallitsemisen tuloksena syntyy hyväksi koettu järjestys.

Valta, kuri ja kontrolli ilmenevät koulussa monella tavalla. Koulussa esiintyvälle vallalle on Hargreavesin (1972) mukaan tyypillistä se, että oppilaat viettävät suurimman osan kouluajastaan sellaisissa vuorovaikutussuhteissa, joiden osapuolten valta on erilaista (oppilaan ja opettajan välillä). Tällöin esimerkiksi oppilaille ei sallita yksityisyyttä eikä salaisuuksia, sillä opettaja voi minä hetkenä hyvänsä vaatia oppilasta näyttämään, mitä hänellä on pulpetissaan tai tyhjentämään housun taskut. Valta koulussa ei kuitenkaan rajoitu vain oppilaiden ja opettajien välisiin suhteisiin, vaan samalla, kun koulu valmentaa oppilaita yhteiskuntaan, niin samalla se myös valikoi, karsii ja erottelee. Juuri tällöin ongelmaisia oppilaita pidetään poikkeavina ja syitä etsitään heistä itsestään. Näin on varsinkin silloin, kun oppilaan ja koulun suhteessa on ongelmia, jolloin koulu näkee ongelmat oppilaan ongelmina, ja korjaavat toimenpiteet kohdistuvat oppilaaseen eikä kouluun. (Lämsä 1996.)

Opettajalle on institutionaalisesti legitimoitu valta: valta, joka ilmenee kontrollina ja kurinpitona. Opettaja käyttää omaan asemaansa liittyvää valtaa monin eri tavoin. Hän käyttää sitä muun muassa ryhmätilanteiden hallintaan, oppisisältöjen painotuksiin ja arviointiin. Samalla hän myös vahvistaa omaa asemaansa ja valtaansa. Vallan keinoina saattavat olla pakottaminen, suostuttelu, palkitseminen, rankaiseminen ja manipulointi. Opettajalla ja koululla on kodin ja muun kasvuympäristön rinnalla suuri merkitys oppilaan ymmärrykseen ja kokemukseen vallasta, valtasuhteista, vallankäyttöön liittyvistä arvoista ja valtasubjektina alistamisen ja alistumisen perustasoista. (Luukkainen 2005, 84–85.) Laine (2000, 36–37) kuvaakin koulussa esiintyvää ja käytettävää valtaa koulun kontrollitilalla. Kontrollitila ilmenee rangaistuksina, moitteina, ”huutamisena” tai muuna negatiivisena vuorovaikutuksena (esim. eleet, ilmeet, muistutus ja huomautus). Pekosen sanoin (2005) onnistuneen hallitsemisen tuloksena (koulussa) on saavutettu hyväksi koettu järjestys.

Valta, kuri ja kontrolli eivät kuitenkaan ole yksiselitteisesti vain opettajaan tai koulun kulttuuriin liittyviä asioita, vaan myös oppilailla on oma roolinsa niissä. Oppilaat käyttävät koulussa valtaa silloin, kun he rikkovat heille asetettuja erilaisia sääntöjä, odotuksia, olettamuksia tai yleisiä hyviin tapoihin liittyviä käytäytymisnormeja. Oppilaiden valta ilmenee erilaisissa yksilö- ja ryhmäsuhteissa, jolloin he käyttävät valtaansa toinen toistaan kohtaan. Opettajaa kohtaan oppilaiden kohdistama valta voi ilmetä esimerkiksi yhteistyön vastustamisena, opettajan nöyryyttämisenä, uhkailemisena tai valta voi kytkeytyä myös huumoriin. Myös nykyaikainen teknologia tarjoaa oppilaille lisästrategioita vallankäytön välineiksi. Valta ja luottamus ovat toisilleen vastakkaisia sosiaalsiin suhteisiin liittyviä ilmiöitä. Luottamukselliset suhteet ovat olemassa vasta, kun ihmisten välisissä suhteissa ei enää ole kontrollia (Mönkkönen 2001b, 434–435). Luottamuksellinen koulukulttuuri puolestaan hyväksyy kulttuurisesti vieraita ihmisiä ja asioita sekä lisää luottamusta ja suvaitsevaisuutta ihmisten kesken (Ilmonen & Jokinen 2002).

3 Sosiaalinen pääoma

Lasten ja nuorten ystävyys-suhteiden ja sosiaalinen pääoman välistä yhteyttä on tutkimuksissa usein laiminlyöty tai se on ainakin ohitettu (Weller 2007). Susie Weller (2007, 111) toteaa, että nuorten maailmassa ystävyys-suhteet ovat sosiaalisen pääoman merkittävä vaikutin ja seuraus. Tämä tutkimus on lähtenyt liikkeelle sen pohtimisesta millainen merkitys luottamuksella on oppilaiden sosiaalisissa suhteissa koulussa, mutta myös oppilaiden hyvinvoinnin⁷ ja viihtymisen kokemisessa. Vaikka sosiaalinen pääoma on ollut viime vuosikymmeninä suosittuna tutkimuskehikkona erityisesti sosiaali- ja yhteiskuntatieteissä, niin sitä on vähemmän hyödynnetty kasvatustieteissä⁸. Sosiaalisen pääoman käsitettä on käytetty usein myös liian löyhästi (Kajanoja 2009), joten tässä tutkimuksessa keskitytään vain yhteen sen osa-alueeseen eli luottamukseen ja sen merkitykseen koulussa. Luottamus jäsentää sosiaalista pääomaa täsmällisemmin sosiaalisten suhteiden ja luottamuksen välistä sidosta. Luottamus on toisaalta kuitenkin haasteellista erottaa kokonaan sosiaalisesta pääomasta, varsinkin kun kiinnostuksen kohteena on luottamuksen suhde oppilaiden hyvinvoinnin ja viihtymisen kokemiseen koulu-yhteisössä.

Erityisesti viime vuosikymmeninä sosiaalinen pääoma on saanut suurta suosiota tutkimuskohteena. Sosiaalisen pääoman käsitteellä on selitetty ennen kaikkea taloudellisia komponentteja ja niiden ohjautumista. Sosiaalisen pääoman käsite on määrittänyt myös yksilön ja yhteisön toimintaa ohjaavien mekanismien näkökulmaa. Se on ollut esillä sekä käsitteenä että viitekehyksenä erityisesti yhteiskuntatieteiden ja talouselämän alueella. Taloustieteissä, mutta myös muissa konteksteissa, sillä on tavoiteltu yksilöllisen tai yhteisöllisten 'hyödyn maksimointia' (esim. raha ja hyvinvointi). Sen sovellettavuus eri tutkimusaloilla on ollut erittäin laajaa. Sosiaalisen pääoman tutkimuskohteissa on kuitenkin ollut eroja. Niissä on painotettu joko sosiaalisen pääoman ominaisuuksia, ilmentymistä tai vaikutuksia. Vaikka sosiaalisen pääoman käsitteellä on osittaiset heikkoutensa ja se on saanut osakseen kritiikkiä, niin sillä on myös vahvuutensa. Sen vahvuudeksi voidaan lukea muun muassa se, että eri tieteenaloilla samat tutkimuskohteet ovat lähentyneet toisiaan, vaikka sosiaalisen pääoman lähestymistavat ovatkin hyvin moninaisia.

⁷ Muun muassa Morrow (2000, 2001a, 2003) ja Bassani (2003) ovat tutkineet lasten sosiaalista pääomaa suhteessa heidän hyvinvointiinsa (Weller 2007, 108).

⁸ Esimerkkinä kuitenkin varhaiskasvatukseen liittyen (Farrell, Collette & Tennes 2004), koulutuksessa ja oppimisessa (Pedder 2006; Poikela (toim.) 2005) ja elinikäisen oppimisen yhteydessä (Field & Schuller 1997).

Sosiaalinen pääoma on ollut osa yhteiskunnallista ja taloustieteellistä keskustelua koko menneen vuosisadan ajan. Sen juuret ulottuvat taloustieteen ja sosiologian historiaan. Vuosisadan alun sosiaalisen pääoman tutkijoita ovat olleet Hanifan (1916), Jacobsin (1961) ja Granovetter (1973) (Koivumäki 2008, 72; Sinkkonen-Tolppi, 2005, 30–31). Siihen liittyviä asioita ovat pohtineet myös klassikot Smith, Marx, Weber ja Durkheim. Tunnetuimpia sosiaalisen pääoman oppiisiä ovat kuitenkin myöhemmin eli 1900-luvun loppupuolella siitä kirjoittaneet henkilöt, kuten James Coleman (1988), Robert D. Putnam (1993), taloustutkija Michael Woolcook (2000) sekä Pierre Bourdieu (1986) (Ilmonen & Jokinen 2002, Ilmonen 2000; Ruuskanen 2001). Edellisten nykypäivän klassikoiden (Coleman, Putnam ja Bourdieu) joukkoon voidaan yhdistää myös Alejandro Portes, Dietlind Stolle ja Nan Lin (Ellonen 2008, 34).

Sosiaaliselle pääomalle ei ole olemassa vain yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää vaan sille on useita toisiaan lähellä olevia lähestymistapoja. Pääasiasa sosiaalisella pääomalla tarkoitetaan sosiaaliseen rakenteeseen, sosiaaliseen ympäristöön sekä sosiaalisiin suhteisiin ja niiden eräisiin osa-alueisiin liittyviä tekijöitä. Näitä tekijöitä ovat sosiaaliset verkostot, normit ja luottamus, jotka edistävät verkoston jäsenten välistä vuorovaikutusta ja tehostavat yksilöiden tavoitteiden toteutumista tai taloudellista toimintaa. Sosiaaliselle pääomalle on ominaista vastavuoroisuus ja hyöty yksilöiden tai yksilön ja yhteisön kesken. Se voi olla ryhmän, yksilön tai yhteisön ominaisuus. Lisäksi sillä voidaan tarkoittaa yhteisöllisyyttä ja kumppanuutta. Sosiaalinen pääoma voi olla myös henkilökohtainen pääoma, jota henkilö pystyy hyödyntämään tavoitteissaan. Verkoston ominaisuutena se puolestaan ilmenee silloin, kun henkilön tai yhteisön asemalla ja paikalla verkostossa on keskeinen rooli sosiaalisen pääoman hyödyntämisessä. Sosiaalisen pääoman tutkiminen monelta eri tasolta on myös sille tyypillistä. (Ilmonen 2000, 10; Ruuskanen 2001, 2002; Hyyppä 2002.) Sosiaalisen pääoman tutkimista voidaan lähestyä kahdesta tutkimustraditiosta käsin: sosiologisesta ja valtio-opillisesta. Sosiologinen traditio tutkii sosiaalisen pääoman vaikutuksia yksilöön tai rajattuun ryhmään, kun taas valtio-opillinen traditio käyttää normatiivisempaa ja rajatumpaa otetta ja tutkii sosiaalisen pääoman yhteiskunnallisia vaikutuksia. (Ellonen 2008, 35.) Sosiaalinen pääoma rinnastetaan usein myös muihin pääoman muotoihin, kuten taloudelliseen, inhimilliseen (kulttuuri-) tai luonnon pääomaan. (Ilmonen 2000, 10; Ruuskanen 2001, 2002; Hyyppä 2002.) Edellisten lisäksi sosiaalista pääomaa on hyödynnetty myös tieteellisen- ja tutkimustiedon ulkopuolella (esim. poliittis-hallinnollisissa teksteissä), soveltaen sitä valtion eri laitoksiin, instituutioihin ja järjestöihin.

Eri teorioissa sosiaaliseen pääomaan liittyy myös ajatus mahdollisuudesta lisätä sosiaalista pääomaa. Esimerkiksi kasvuteorian mukaan sosiaalinen pääoma lisääntyy inhimillisen kasvun myötä. Sitä kerääntyy koulutuksen, kokemuksen ja oppimisen tuloksena. Verkostoteoriassa uskotaan, että sosiaalinen pääoma lisääntyy sosiaalisen suhdeverkon optimoinnin avulla. Myös aseman hankkiminen verkostossa on verkostoteorian mukaan keskeistä. Organisaatioteoriassa puoles-

taan puhutaan osaamispääomasta, jonka kasautuminen riippuu yrityksen tietojohdantamisesta sekä prosessien ja innovaatioiden hallinnasta. Taloussosiologiassa painotetaan verkoston ja sen normien sekä yhteisen identiteetin ja tietoisuuden rakentamista. (Ruuskanen 2001.) Vaikka sosiaalisen pääoman lisäämiseksi on olemassa erilaisia teorioita, niin silti sen operatiivinen määrittely ja mittaaminen ovat osoittaneet haasteelliseksi (Kajanoja 2009, 73). Mittaamalla on pyritty etsimään erilaisia tekijöitä ja eroja, jotka luovat ihmisille esimerkiksi hyvinvointia ja vaurautta tms. hyötyä (Simpura 2002, 200–203). Mittaamisen lisäksi sosiaalista pääomaa on lähestytty tutkimuksellisesti myös yksilön kokemuksista käsin (Alanen & Niemeläinen 2001). Sosiaalinen pääoman heikkoutena voidaan kuitenkin pitää sitä, että se ei takaa määrättömiä käyttömahdollisuuksia kaikkialla.

Sosiaaliseen pääomaan liittyy erilaisia lähteitä ja mekanismeja. Sosiaalisen pääoman lähteitä ovat muun muassa yksilön rationaalisuus, yhteisön vastavuoroisuuteen perustuvat normit sekä yhteiskunnan laki, konfliktien säätely ja avoin tiedonvälitys. Sosiaalisen pääoman mekanismeja ovat puolestaan yksilön luottamus muihin ihmisiin ja instituutioihin sekä kommunikaatio. Sosiaalisen pääoman tuotoksiksi voidaan puolestaan lukea ”kulutushyöty” (luottamuksen ja kommunikaation tuottama välitön mielihyvä) ja ”pääomahyöty” (yhteistoiminnan helpottaminen, erilaisten toimintojen koordinointi, sosiaalinen tuki ja myös liiketoimintakustannusten pieneneminen). (Ruuskanen, 2001.)

Tutkimuksissa sosiaalisen pääoman painotus on ollut vahvasti yhteisöllistä ominaisuutta korostava, vaikkakin esimerkiksi Bourdieun lähestyminen sosiaalista pääomaa yksilön näkökulmasta. Pierre Bourdieun näkökulma sosiaaliseen pääomaan on yksilön näkökulmaa korostava.⁹ Sille on tyypillistä yhteiskunnan sosiaalisten luokkien välinen kamppailu, jossa yhteiskunnan eliitti pystyy hyväksymään alemmilla luokilla esittämänsä ”objektiiviset rakenteet” ja hallitsemaan niiden avulla alempaa luokkaa. Bourdieun näkökulma on erilainen ja vastakkainen valtavirran ymmärrykselle, joka määrittää sosiaalisen pääoman yhteisöllisten pyrkimysten toteuttamisen välineeksi (Kajanoja 2009). Bourdieuta voidaan pitää, Putnamin ja Colemanin rinnalla, yhtenä tärkeimmistä sosiaalisen pääoman uudelleen keskusteluun nostaneista ajatteliijoista.

⁹ Bourdieu (1986) erottaa sosiaalisen pääoman määrittelyssään kaksi ulottuvuutta. Nämä ovat ryhmään kuulumisen ja sosiaalinen pääoma. Toinen osa-alue käsittää ryhmän jäsenten keskinäisen tunnistamisen ja tunnustamisen symbolit. Ensimmäisinä esimerkkeinä ovat muun muassa suvun nimestä hyötyminen tai työpaikan saaminen hyvien ihmissuhteiden avulla. Toinen puolestaan kuvastaa sitä, että yksilön tulee saada ”tunnustusta” ja arvostusta toisten ryhmän jäseniltä, jotta hänellä olisi tähän kuuluvaa sosiaalista pääomaa. Bourdieun näkemys sosiaalisesta pääomasta henkilökohtaisena resurssina on saanut kritiikkiä mm. sen sosiaalista eriarvoisuutta jakavana näkemyksenä. (Ruuskanen 2002, 8.) Esimerkiksi Tolonen (2007, 29) kritisoi Bourdieun sosiaalista pääomaa sillä, että yksilön odotetaan hyötävän kaikista ihmissuhteistaan.

3.1 Putnamin ja Colemanin näkemyksiä sosiaalisesta pääomasta

Ensimmäisenä sosiaalista pääomaa (kasvatuksen ja koulutuksen yhteydessä) käsitelleenä tutkijana pidetään Lyda Judson Hanifania (1916).¹⁰ Hänen jälkeensä sosiaalinen pääoma näyttäytyi verrattain vähän kasvatuksen ja koulutuksen kysymyksissä, kunnes Hanifanin urauurtavan selvityksen pohjalta Robert D. Putnam (2000) ja James Coleman (1988) toivat sen tutkimuksissaan uudelleen esille. Tämän tutkimuksen tutkimusaiheen ja kontekstin vuoksi tässä tutkimuksessa tarkastellaan tarkemmin vain Robert D. Putnamin ja James Colemanin näkemyksiä sosiaalisesta pääomasta.

Robert D. Putnam määrittelee sosiaalisen pääoman kolmen tekijän avulla. Nämä ovat (1) arvot ja normit, (2) yhteisöllisyys ja (3) luottamus. Sosiaalista pääomaa voi olla ja esiintyä erilaisissa ihmisryhmissä ja yhteisöissä, kuten perheessä, kaupungissa, kerhossa, yhdistyksessä, yrityksessä ja luokkahuoneessa sekä koulussa. Putnam kirjoittaa (2000, 20) sosiaalisen pääoman yksilöllisestä sekä yhteisöllisestä luonteesta ja hyödyistä:

As this array of independent coinages indicates, social capital has both an individual and a collective aspect- a private face and a public face. First individuals form connection that benefits our own interests. One pervasive stratagem of ambitious job seekers is "networking". For most of us get our jobs because of whom we know, not what we know. – – Social capital can thus be simultaneously "a private good" and "a public good". Some of the benefit from an investment in social capital goes to by standers, while some of the benefit redounds to the immediate interest of the person making the investment.

Sosiaalisen pääoman hyvinvointia lisäävän vaikutuksen rinnalla Putnam on korostanut yhdysvaltalaisen yhteiskunnan yhteistoiminnallisuuden ja kansalaisaktiivisuuden murentumista. Putnam nousee tässä tutkimuksessa esille kuitenkin erityisesti hänen päätelmistään lasten koulutuksesta ja hyvinvoinnista (2000, 296–297).

Putnam käytti tutkimuksessaan sosiaalisen pääoman mittaria (*Social Capital index*) keinona verrata eri osavaltioissa asuvien lasten hyvinvoinnin eroja. Mittarin muuttujina olivat lasten syntymäpaino ja terveys, lapsikuolleisuus, teiniikäisten kuolemat, teiniraskaudet, koulupudokkaiden määrä, väkivallan vuoksi

¹⁰ Sosiaalisen pääoman käsitettä käytti ensimmäisen kerran koulutuksen yhteydessä Hanifan (*State supervisor of rural schools in West Virginia*). Hän selitti sosiaalisella pääomalla vuoden 1916 selvityksessään yhdyskuntaosallistumisen yhteyttä oppilaiden koulumenestykseen (Putnam 2000, 19). Hänen näkemyksensä mukaan sosiaalisella pääomalla oli merkittävä yhteisön hyvinvointia edistävä vaikutus. Hanifanin ansiosta sosiaalisen pääoman käsitteen käytön yhteyteen liitettiin sosiaalisen ulottuvuuden tuottavuusnäkökulma: näkökulman, jota liikemiehetkin ymmärsivät (Putnam 2000, 445).

pidätetyt nuoret, lasten köyhyys ja yksihuoltajaperheiden lukumäärä. Putnamin mukaan lapsen hyvinvointiin vaikutti edellisten lisäksi myös vanhempien koulutustaso, köyhyysaste ja perherakenne. Vaikka vahvalla sosiaalisella pääomalla ja ”hyvillä tuloksilla” onkin usein selvä yhteys, niin siitä huolimatta Putnam myöntää, että on vaikea todentaa sitä, että hyvät tulokset johtuisivat pelkästään sosiaalisesta pääomasta, tai että sosiaalisesta pääomasta seuraisi yksistään vain ”hyviä tuloksia”.

Putnamin (2000) mukaan eniten lapsen elämään vaikuttavat köyhyys ja sen taso. Toiseksi vaikuttavin tekijä on sosiaalinen pääoma. Tällöin on ilmeistä, että jos köyhyys vaikuttaa lisääntyvästi nuorten teiniraskauksiin, niin sosiaalinen pääoma ehkäisee teini-ikäisten koulunkäynnin keskeyttämistä sekä ”pitää heidät pois kaduilta”. Putnam viittaa (2000, 298) yhteisöpsykologisiin tutkimuksiin, joiden mukaan lasten hyväksikäyttö on yleisempää ympäristöissä, joissa naapuruussuhteet eivät ole kovin tiiviitä. Naapuruussuhteiden tiiviys on erityisen merkityksellistä lapsille, joilla on puutteita perheenjäsenten keskinäisissä suhteissa. (Putnam 2000, 299.) Tällöin yleinen sosiaalinen pääoma vaikuttaa lapsen ja nuoren onnistuneeseen kehitykseen. Putnam päätyy samaan johtopäätökseen myös sosiaalista pääomaa ja koulumenestystä tarkastellessaan.

Putnamin (2000, 300–301) mukaan informaali sosiaalinen pääoma on vahvempi oppilaan koulusaavutusten ennustajana kuin muodollinen (*formal*) institutionalisoitu sosiaalinen pääoma. Toisin sanoen sosiaalinen luottamus ja ihmisten keskinäinen tiiviys, korreloivat voimakkaammin kasvatusaavutusten kanssa kuin muodolliset tapaamiset (esimerkiksi kirkon järjestämät tapahtumat, alueelliset projektit tai klubitapaamiset). Hän ei kuitenkaan kiellä, etteivätkö muodolliset tapaamiset olisi tärkeitä, mutta hänen mukaansa erityisesti yhteisön luonnollisella tiiviydellä, sen jäsenten koulutustasosta, taloudellisesta tilanteesta, rodusta tai uskonnosta riippumatta, on positiivinen vaikutus lasten koulumenestykseen.

Putnam (2000, 301–302) toteaa, että vaikka sosiaalisen pääoman ja koulumenestyksen välistä yhteyttä on suoranaisesti hankala todentaa, niin hän esittää joitakin ajatuksia väitteensä tueksi. Näitä ovat esimerkiksi se, että (I) jos perheiden sitoutuminen yhteisön tapahtumiin on korkeaa, niin opettajat ilmoittavat vanhempien keskimääräisesti suuremmasta tuesta ja vähemmän oppilaiden huonosta käytöksestä (kuten fyysisestä väkivallasta tai apaattisesta asenteesta koulunkäyntiä kohtaan). Toisaalta (II) myös niissä osavaltioissa, joissa on enemmän sosiaalista pääomaa, vanhemmat ovat sitoutuneempia lastensa koulunkäyntiin ja oppilaat ”lyövät ennemmin kirjoja kuin toisiaan”. Lisäksi (III) oppilaiden paremmin koulussa menestyminen liittyy siihen, että osavaltioissa, joissa on enemmän sosiaalista pääomaa, oppilaat katsovat vähemmän televisiota. Lisäksi huomionarvoista on se, että oppilaiden oppimiseen eivät vaikuta ainoastaan se, mitä tapahtuu koulussa ja kotona, vaan myös sosiaalisilla verkostoilla, normeilla ja luottamuksella koulussa ja erilaisissa yhteisöissä on merkityksensä.

Putnam viittaa myös Colemanin (1987) tutkimukseen oppilaiden koulun keskeyttämisestä ja vertaa tutkimuskoulujen erilaisuutta ja niiden keskeyttämisas-

tetta. Kunnallisen koulun oppilaat olivat Colemanin tutkimuksen (1987) mukaan kolme kertaa todennäköisemmin vaarassa pudota koulusta kuin katolisen koulun tai yksityisen koulun oppilaat. Ei-katolisen koulun oppilailla vastaava riski oli kaksinkertainen. Syyksi Coleman päättelee sen, että katolisen koulun vanhemmat ovat sekä paikallisen kirkon että koulutoimikunnan jäseniä, niin sen ansioista he tuntevat hyvin toisensa. Se lisää Colemanin mukaan heidän sosiaalista pääomaa. Putnam (2000, 304) vakuuttaa oman tutkimuksensa lisäksi myös Colemaniin sekä Brykiin ja Schneideriin (1993) viitaten, että katoliset koulut menestyvät paremmin kuin julkiset koulut. Tätä hän ei perustele sillä, että oppilaat ja opettajat olisivat pätevämpiä, vaan sillä, että katolisessa koulussa on sellaisia hyödyllisiä ominaisuuksia, joita muista kouluista puuttuu. Yksi tällainen on esimerkiksi tiivis ja luottamuksellinen sosiaalisten suhteiden verkosto, joka konstituoii sosiaaliseen pääomaan. Colemanin mukaan perheen kiinteys ja kodin ja koulun välinen yhteistyö ovat myös keskeisessä asemassa sosiaalisen pääoman muodostumisessa ja ylläpitämisessä.

Yhteisön vahvalla sosiaalisella pääomalla on merkittävä positiivinen vaikutus oppilaan menestymiseen koulussa, mutta kodin sisäisellä sosiaalisella pääomalla on merkitystä nuoren kehityksen kannalta. Ne lapset joiden vanhemmat ovat tiivistä sitoutuneita lapsiansa koulunkäyntiin, keskeyttävät epätodennäköisemmin koulun kuin ne lapset, joilla ei ole sosiaalista pääomaa tukenaan. Putnam (2000, 306) kirjoittaa: *”at risk children can succeed in life if their mothers have enough social capital”*.¹¹ Vaikka Putnamin kirjoituksia on kritisoitu siksi, että hän selittää sosiaalista pääomaa paljon rakenteellisilla tekijöillä, niin hänen tutkimuksensa ansioksi voidaan kuitenkin katsoa tutkimuksen laajuus, niin aineistollisesti kuin maantieteellisestikin. Esimerkiksi Ellonen ja Korkiamäki (2008, 195) kritisoivat Putnamin yleisen luottamuksen (*generalized trust*) ajatusta ja toteavat, ettei se yksiselitteisesti istu lasten ja nuorten kokemusmaailmaan. He viittaavat Morroviin (2004) ja perustelevat tätä sillä, että lasten ja nuorten luottamuksen kokeminen liittyy ennen kaikkea läheisiin sosiaalisiin suhteisiin, ei niinkään julkisiin instituutioihin ja yhteiskunnallisiin järjestelmiin. Ellonen (2008, 37) kritisoi Putnamin (2000, 269) tapaa, jolla hän tutkimuksessaan mainitsee lapset ja nuoret ja heidän asemansa tulevaisuuden kansalaisina ja siten sosiaalisen pääoman investointeina ja jättää ne käytännön tasolla määritelmien ulkopuolelle.

James Coleman puolestaan selvitti tutkimuksessaan *Social Capital in the Creation of Human Capital* (1988) oppilaiden koulun keskeyttämisalttiutta. Hän tutki sitä, millaisilla erilaisilla tekijöillä voidaan ymmärtää oppilaiden koulun keskeyttämistä. Hänen näkemyksensä mukaan keskeyttämisalttiuden ratkaisevina tekijöinä ovat taloudellinen, inhimillinen ja sosiaalinen pääoma. Tällöin sosiaalinen

¹¹ Putnam (1999, 305–306) nostaa esille yhden esimerkin eräästä köyhästä perheestä, jossa oli paljon emotionaalista tukea (taloudellisen tuen sijaan). Kaikista puutteista huolimatta perheen lapsi menestyi hienosti opinnoissaan, vaikka todennäköisyys epäonnistua oli suurempi. Tämä selittyi heidän kohdallaan perheen äidin laajalla ihmisuuhdeverkostolla.

pääoma on resurssina toiminnalle ja siten yksi tapa jäsentää sosiaalista rakennetta suhteessa toimintaan. Coleman näki sosiaalisen pääoman osana perheen sisäisistä yhteyttä ja yhteisön tiiviyttä, jolloin nämä tekijät ehkäisevät oppilaiden lopettamisaikkeitä.

”An analysis of effect of the lack of social capital available to high school sophomores on dropping out of school before graduation is carried out. The effect of social capital within the family and in the community outside the family is examined” (Coleman, 1988.)

Colemanin (1988, 119) mukaan sosiaalista pääomaa muodostavissa ryhmissä ja niiden sosiaalisissa suhteissa on kolme keskeistä tekijää. Ne ovat vastuun jakaminen, sen vaatimukset ja odotukset, jotka ovat riippuvaisia sosiaalisen ympäristön luotettavuudesta (*trustworthiness*). Toisena informaation jakaminen niin, että se edistää toimintaa ja kolmantena normit, jotka luovat yhteisön etua, yksilön edun ollessa toisena. Normeja säädellään sanktioin. (Coleman 1988, 119.) Vaikka sosiaalinen pääoma on ryhmän kiinteyttä edistävä ja siten myös hyvinvointia ja viihtyvyyttä edistävä sekä ylläpitävä tekijä, niin sillä voi olla myös käänteinen puoli suhteessa muuhun ympäristöön ja muihin yhteisöihin. Esimerkiksi yhteisö, jossa on hyvin tiiviit kanssakäymisen rajat ja normit, voi olla hyvinkin erillinen muusta ympäristöstä (esim. uskonlahkot). Colemanin (1988) tutkimusten valossa esimerkiksi perheessä on sosiaalista pääomaa, jos vanhempien ja lasten väliset suhteet ovat hyvät. Colemanin mukaan sosiaalinen pääoma on yksilön resurssi.

Coleman (1987) tutki oppilaiden yksilöllisten koulunkäynnin keskeyttämistekijöiden lisäksi erilaisia kouluja ja niiden vaikutuksia oppilaiden koulunkäynnin keskeyttämiseen. Hän päätyi tutkimuksissaan siihen, että katolisessa koulussa oppilaiden keskeyttämistaste oli pienin (3,4 %) ja muissa kouluissa suurempi (julkinen koulu 14,3 % ja muu koulu 11,4 %). Hän päätteli tämän johtuvan siitä, että katolisessa koulussa oli muita kouluja enemmän tarjolla aikuisten antamaa sosiaalista pääomaa. Tätä hän selitti sen koulun vaativuudella mutta myös sen vahvoilla normeilla. Colemania on kuitenkin myös kritisoitu siitä, että hän ei ole eritellyt lasten ja nuorten ikää, sukupuolta ja kulttuurin vaikutuksia sekä hänen perhemääritelmänsä on ns. ydinperhe, joka ei kata kaikkia mahdollisia nykyaikaisen perheen moninaisia malleja (ks. Tolonen 2004). Lisäksi on kiinnitetty huomiota myös siihen, että Coleman näkee lapset ja nuoret vain passiivisina resurssien vastaanottajina. (Ellonen 2008, 38.) Colemanin tutkimuksen ansiona voidaan kuitenkin pitää hänen tekemän analyysin paljastamaa sosiaalisen pääoman varallisuudesta ja koulutustasosta riippumatonta selitysarvoa (Kajanoja 2009). (Ks. Taulukko 1.)

Taulukko 1. Sosiaalisen pääoman merkitys lasten ja nuorten elämässä (Putnam 2000 ja Coleman 1988)

	Tutkitut teemat	Sosiaalista pääomaa (sp) selittävät tekijät
Putnam	Lasten hyvinvoinnin erot (<i>Social capital index</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • köyhyys (i) ja sp (ii) vaikuttavat lapsen hyvinvointiin eniten • tiiviiden naapuruussuhteiden merkitys erityisesti lapsille, joilla on puutteita perheenjäsenten keskinäisissä suhteissa • yleinen sp vaikuttaa lapsen/nuoren onnistuneeseen kehitykseen
	Koulumenestys	<ul style="list-style-type: none"> • informaali sosiaalinen pääoma on merkityksellisempi kuin formaali sosiaalinen pääoma (yhteisön luonnollinen tiiviys) • oppimiseen vaikuttavat (kodin ja koulun lisäksi) myös sosiaaliset verkostot sekä normit. Myös luottamuksella koulussa ja erilaisissa yhteisöissä on merkitystä
Coleman	Koulunkäynnin keskeyttäminen (<i>Social Capital in the Creation of Human Capital</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • taloudellinen, inhimillinen ja sosiaalinen pääoma ratkaisevia • perheen merkitys
	Erilaiset koulut	<ul style="list-style-type: none"> • katolisessa koulussa muita kouluja enemmän sosiaalista pääomaa (koulun vaatimustaso ja vahvat normit)

3.2 Sosiaalinen pääoma suomalaisissa lapsia ja nuoria käsittelevissä tutkimuksissa

Sosiaalisen pääoman tutkiminen on ollut Suomessa vilkasta jo viimeisen vuosikymmenen ajan.¹² Sillä on viitotettu niin kansalaisuuden, asuinalueen, järjestö- ja yhdistysmaailman, yritysten, julkisen hallinnon, talouden, yksilön terveyden, tunteiden kuin hyvinvoinninkin tematiikka¹³, ja sitä on hyödynnetty myös lasten ja nuorten tutkimisen yhteydessä¹⁴. Ellonen ja Korkiamäki (2008)¹⁵ ovat kritisoineet sitä, että sosiaalisen pääoman tutkiminen on pääasiassa ollut hyvin aikuiskeskeistä ja lapset ja nuoret ohittavaa. Tällä he tarkoittavat sitä, että lapsia ja nuoria ei ole tutkimuksissa useinkaan tarkasteltu toimijoina, esimerkiksi sosiaalisen pääoman syntymekanismeihin vaikuttavina toimijoina, vaan enemmänkin objekteina. Myös Helve ja Bynner (2007, 1) muistuttavat, että nuorten sosiaalinen pääoma ja sen tutkiminen ovat jo itseisarvo sinänsä eikä sitä pitäisi unohtaa.

¹² Nykyinen suomalainen keskustelu sosiaalisesta pääomasta on lähtöisin 1990-luvulta (Hjeppe 1997; Ilmonen 2002; Ilmonen & al. 1998; Kajanoja 1997; Kajanoja & Simpura 1998; Hyyppä 2002; Hyyppä & Mäki 1997; Ruuskanen 2001a & 2002 ja Simpura 2002) (Kajanoja 2009).

¹³ Iisakka (2004; 2006) on koonnut suomalaisia tutkimuksia, joissa viitekehystenä on sosiaalinen pääoma. Nämä tutkimukset ovat vaihdelleet kansalaisaktiivisuuskyselyistä nuorten kaksosten terveyskäyttäytymiseen. Muita tutkimusaiheita ovat olleet myös Lama ja luottamus, Hyvinvointitutkimus 75+, Sosiaalisen tuen terveysvaikutukset 1998, Alueelliset hyvinvointianalyysit 1995–2001.

¹⁴ Ks. esim. Ellonen 2008; Helve esim. 2007; Korkiamäki 2008b, Nurmi esim. 2007; Pulkkinen 2002; Salmela-Aro esim. 2007; Sinkkonen-Tolppi 2005.

¹⁵ Ellonen ja Korkiamäki (2008, 220) ovat tehneet katsauksen (30.6.2004) lasten ja nuorten sosiaaliseen pääomaan liittyviin kansainvälisiin tutkimuksiin (n=31).

Suomessa on tehty joitakin nuorten sosiaalista pääomaa käsitteleviä tutkimuksia (esim. Alatupa, Karppinen, Keltikangas-Järvinen & Savioja 2007; Ellonen & Korkiamäki 2008; Jokinen 2002; Nurmi 2007; Pulkkinen 2002). Muun muassa paikallisyhteisöjen sosiaalista pääomaa ja sen merkitystä nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen on tutkinut Noora Ellonen (2008). Hän näkee, että sosiaalinen tuki ja sosiaalinen kontrolli ovat niitä sosiaalisen pääoman osaluueita, jotka ovat merkittäviä tekijöitä nuoren masentuneisuuden ja rikekäyttäytymisen ehkäisemisessä. (Ellonen 2/2005, 31–46; 2008.) Sinkkonen-Tolppi (2005) päätyi tutkimuksessaan johtopäätökseen, jonka mukaan koululla ja sen ilmapiirillä on merkittävä asema nuoren elämässä ja kouluun kiinnittymisessä (Sinkkonen-Tolppi 2005). Koulu nähdään vahvana sosiaalisen pääoman lähteenä, jonka kautta koko yhteiskunta voi vaikuttaa nuoren hyvinvointiin (Sinkkonen-Tolppi 2005, 5). Helve (2009) puolestaan toteaa, että vaikka suurin osa nuorista on sitä mieltä, että ihmisiin voi yleisesti ottaen luottaa, niin nuoret kertovat silti tuntevansa vain harvoja luotettavia ihmisiä. Pojilla on lähipiirissään enemmän luotettaviksi kokemuksia ihmisiä kuin tytöillä. Helve selittää tätä Näreeseen (2005) viitaten aikuistuvien tyttöjen eräänlaisella luottamuksen ja seksuaalisuuden riskianalyyseilla. (Helve 2009, 257–258.) Lisäksi vuoden 2002 vapaa-aikatutkimus osoittaa, että luottavaisimmat nuoret luottavat useimpiin asuinalueensa ihmisiin. Ne nuoret, jotka uskovat muiden ihmisten toivovan heidän parastaan, pitävät myös itseään luotettavana ihmisenä. Itsensä keskiluokkaan mieltävät nuoret suhtautuvat luottavaisemmin oman asuinalueensa muihin ihmisiin kuin ylempään keskiluokkaan samaistuvat. Kyynisemmin muihin ihmisiin suhtautuvat alempaan keskiluokkaan itsensä mieltävät nuoret. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista 15–19-vuotiaista nuorista luottaa muihin ihmisiin (Helve 2009, 262, 266–268.) Sen sijaan lasten näkökulmasta sosiaalista alkupääomaa ovat tutkineet Pulkkinen ja Pekonen (2002, 32), jotka määrittelevät sosiaalisen alkupääoman lapsen lahjaksi, jonka hän saa ympäröivältä kasvatusyhteisöltään. Se on alkupääoma, joka ei ole lapsessa itsessään vaan hänen ja yhteisön välisissä suhteissa. (Pulkkinen 2002, 44.) Luottamus määrittyy tässä tutkimuksessa osaksi sosiaalista pääomaa, mutta myös osaksi oppilaan sosiaalisia suhteita koulussa. Tässä tutkimuksessa keskitytään oppilaiden luottamuskokemuksiin koulussa sosiaalisen pääoman viitekehyksen sisällä. Tutkimuksen näkökulma on mikrotaso näkökulma (Ruuskanen 2001).

4 Luottamus

Luottamus on jokapäiväinen ilmiö ja arkinen käsite, joka ymmärretään usein intuitiivisesti kulttuurista riippumatta. Useille arkipäiväisille ilmiöille on tyypillistä, että niitä on tieteellisesti haasteellista käsitteellistää ja teoretisoida. Luottamusta voi pitää juuri tähän kategoriaan kuuluvana (Lagerspetz 1996, 6)¹⁶. Luottamusta tarkasteltaessa erilaiset näkökulmat ja lähestymistavat painottavat eri asioita (Blomqvist 1997) ja se myös määritellään eri tavoin eri käyttöyhteyksissä.

Psykologiassa luottamus ymmärretään usein ihmisen persoonallisuuteen ja yksilöllisyyteen liittyvänä asiana sekä osana identiteetin rakentumista (Blomqvist 1997; Erikson 1950; Rotter 1980). Tällöin keskeistä on yksilön perusluottamuksen rakentuminen osana hänen persoonallisuuttaan ja sosiaalista identiteettiään. Tämän näkemyksen mukaan yksilön kyky luottaa muihin ihmisiin on perusedellytys toimiville ihmissuhteille. Sosiologisesta näkökulmasta tarkasteluna luottamus näyttäytyy puolestaan yksilöiden välisissä suhteissa sekä sosiaalisissa systeemeissä. (Lewis & Weigert 1985, 967.) Taloustieteellinen lähestymistapa luottamukseen on taas taloudellista voittoa ja hyötyä tavoitteleva, esimerkiksi luottamuksen merkitys yritysten välisessä yhteistyössä, jolloin siihen liittyy läheisesti myös sopimusoikeudellinen ulottuvuus (Williamson 1993). Vastaavasti organisaatioteorioiden yhteydessä pohditaan luottamuksen vaikutusta erilaisten organisaatioiden toimintakykyyn ja tuloksellisuuteen (Kramer & Tyler 1996). Oikeustieteiden alalla luottamus on yhdistetty esimerkiksi siihen, että ”jonkun sanaan luotetaan ilman, että asia erikseen tutkitaan tai tarkistetaan” (oikeudenkäynti, annetut tuomiot tai sopimukset jne.) (Collin 2005). Filosofissa luottamus näyttäytyy muun muassa suhteessa moraaliin. Moraalifilosofit näkevät luottamuksen yleensä hyvänä asiana. Se voi olla tiedostamatonta, ei-haluttua tai pakotettua (Baier 1986). Useat moraalifilosofit painottavat luottamuksellista asennetta (usein tiedostamaton), sen ollessa osa elämän perusjohdatusta (*part of a basic conduct of life*). (Blomqvist 1997.) Lisäksi filosofian piirissä kamppaillaan luottamuksesta kognitiivisena ja emotionaalisenä ilmiönä (Kotkavirta 2000, 58). Kamppailulla viitataan siihen, että suurin osa filosofian piirissä esitetyistä luottamuksen teorioista ovat enimmäkseen kognitiivista näkökulmaa painottavia (Kotkavirta 2000), vaikka toisaalta luottamus paikantuu myös eettisten pohdintojen yhteyteen (Baier 1986, 1992). Kaiken kaikkiaan luottamusta on tutkittu monessa eri kontekstissa. Se puhuttaa nykyaikana yhtäältä uuden teknologian yhteydessä (Overwalle & Heylighen 2006) mutta toisaalta myös biologian ja evoluutioteoriankin yhteydessä (Bateson 1988).

Luottamukseen voidaan ajatella liittyvän odotukset muiden ihmisten käyttäytymistä kohtaan (esimerkiksi liikennesäännöt, pankkitalletukset tai turvallisuuspolitiikka). Tällä tarkoitetaan sellaisia odotuksia, joiden mukaan ihmiset

¹⁶ The tacit demand – a study in trust (1996)

käyttäytyvät toistensa parhaaksi ja heidän asenteensa on muita kohtaan enemmänkin huolehtiva kuin harmia aiheuttava (Baier 1986). Luottamus on ihmisen elämässä tarpeellista ja tärkeää, koska ihmiset ovat vastavuoroisia tai toisistaan riippuvaisia. Ihmiset ovat erilaisissa suhteissa eri ihmisiin ja myös sellaisiin ihmisiin, joiden käyttäytymistä ei täysin voi aina ennustaa tai kontrolloida. Luottamus vaikuttaa myös ihmisten tulkintoihin toisiaan kohtaan ja siihen, mitä he tekevät. Luottamuksessa ei Govierin (1993) mukaan kuitenkaan ole kyse vain ”kaikki tai ei mitään” ajattelusta, vaan hänen mukaansa ihmiset voivat luottaa myös eriateisesti toisiinsa. Tällöin luottamus ja epäluottamus ovat suhteessa tiettyihin rooleihin ja konteksteihin. Esimerkiksi edes ystävyys-suhteissa ei aina välttämättä luoteta ystävään kaikissa olosuhteissa. Näin on esimerkiksi silloin, kun joku luottaa ystäväänsä yleensä, mutta ei esimerkiksi hänen rahankäyttöönään eikä sen vuoksi lainaa hänelle rahaa. Ihmiset tekevät siten kaiken aikaa sekä eettisiä että epistemologisia arvioita luottamuksesta. (Govier 1993, 105.) Baierin (1986, 232) mukaan luottamuksen tarkastelua ei voi ohittaa ilman pohdintaa siitä, keneen tulisi luottaa, miten ja miksi.

Luottamuksen tutkiminen on eri aikoina keskittynyt sen eri painotuksiin ja ilmenemismuotoihin. Esimerkiksi Tschannen-Moran ja Hoy (2000, 549) kuvaavat luottamuksen tutkimuksen ja yhteiskunnallisten muutosten välistä yhteyttä yhdysvaltalaisessa yhteiskunnassa. Heidän mukaansa luottamuksen tutkiminen sai huomiota 1960-luvun alussa kylmän sodan (*Cold War*) vuoksi, kun vastaavasti 1960-luvun lopulla nuoret, jotka kyseenalaistivat byrokratiaa ja hallintoa, olivat moottoreina luottamuksen uuden tutkimusaallon käynnistymiseen. Tällöin painopiste muuttui yhteiskunnallisesta näkökulmasta persoonalliseksi näkökulmaksi (esimerkiksi Rotter 1967). 1980-luvulla puolestaan lisääntyneet avioerot saivat aikaan luottamuksen tutkimuksen painottumisen ihmisten välisiin suhteisiin. 1990-luvulla taas luottamusta tutkittiin yhteisöllisten, taloudellisten ja teknologisten näkökulmien yhteydessä.

4.1 Filosofinen, sosiologinen ja psykologinen luottamus

Tieteellisessä tuotannossa on tärkeää pyrkiä nojautumaan ensisijaisiin lähteisiin ja tuoda esille keskeisten ajattelijoiden kirjoituksia. Luottamuksen ”alkuperäisiin” lähteisiin on kuitenkin lähes mahdotonta päästä, sillä ne liittyvät jo antiikin aikaan (Jalava 2006). Tässä tutkimuksessa on tästä syystä ja tutkimustehävän vuoksi päädytty tarkastelemaan luottamusta filosofisesta, sosiologisesta ja psykologisesta näkökulmista käsin. Tämän ratkaisun tavoitteena on nostaa esille luottamus-käsitteen yhtäläisyyksiä ja eroja, joita eri tieteenalat korostavat luottamustarkasteluissaan.

Luottamus filosofiassa

Filosofisesta näkökulmasta tarkasteltuna luottamuksen juuret ovat antiikissa¹⁷. Tässä tutkimuksessa painopiste on kuitenkin nykypäivän ajattelijoiissa¹⁸, joista monet puhuvat luottamuksesta sekä kognitiivisena että emotionaalisena ilmiönä. Näiden erilaisten suuntausten välillä on painotuseroja. Luottamusta voidaan lähtökohdiltaan Govierin (1993) mukaan pitää asenteena, joka perustuu uskomuksiin, tunteisiin ja odotuksiin. Esimerkiksi ystävään luottaminen on ystävän motiiveihin uskomista (se on huolehtimista ja huolta toisesta eikä vain egoismia ja kunnianhimoa). Myös Kotkavirta (2000) liittyy luottamuksen optimistiseen asenteeseen, jolloin ihminen uskoo toisen hyväntahtoisuuteen, mutta kykenee myös itse vaikuttamaan vuorovaikutukseen myönteisellä tavalla. Se sisältää oletuksen, että toinen ihminen kokee luottamuksen myönteisesti, jolloin hän on itsekin luottamuksen arvoinen. (Kotkavirta 2000, 57.) Optimistilla tarkoitetaan ihmistä, joka on ”vahvasti toiveikas tulevaisuuden suhteen ja joka luottaa asioiden jatkossakin sujuvan hyvin”. Pessimisti on henkilö, joka ”pelkää aina pahinta eikä rohkene toivoa”. Tällöin luottamuksen yhteydessä voidaan perustellusti puhua myös perusorientaatiosta elämää kohtaan. (Kotkavirta 2000, 13.)

Filosofisesta näkökulmasta katsottuna luottamuksen nähdään liittyvän myös tulevaisuuden toimiiin (Good 1988). Esimerkiksi Kotkavirta (2000, 12–13) yhdistää luottamuksen, toivon ja identiteetin toisiinsa. Toivo ja luottamus kohdistuvat ajallisesti tulevaisuuteen, mutta niiden yhtenäisyys määrittäytyy kohteensa kautta. Toisaalta luottamukseen kuuluu myös haavoittuvaisuus (Baier 1986, 235), jolla tarkoitetaan sitä että kun toinen ihminen jättää toiselle mahdollisuuden vahingoittaa itseään, niin hän ottaa samalla riskin ja osoittaa tuolle ihmiselle oman luottavaisuutensa häntä kohtaan.

Ihmisen asenteen ja haavoittuvuuden lisäksi luottamukseen kuuluu myös sen vaikeasti tunnistettava piirre. Luottamus on ihmisille usein tiedostamatonta ja ikään kuin itsestään selvää, jolloin sen merkitys selviää ihmiselle vasta, kun se menetetään. Lagerspetz (1996, 15) kuvaa tilannetta, jossa ystävä on valehdellut. Ihminen, jolle on valehdeltu, ei todennäköisesti edes ajattele toisen mahdollisuutta valehdella vaan uskoo häneen kyseenalaistamatta. Tällöin tämä ihminen ei todennäköisesti myöskään tunne toisen häneen kohdistamaa luottamusta vaan hän on ikään kuin ”hereillä” ja tietoinen luottamuksesta vasta silloin kun sitä ei enää ole. Kaikesta huolimatta hänen käyttäytymisensä ystäväänsä kohtaan saattaa jatkua jonkin aikaa niin kuin mitään ei olisi tapahtunut, vaikka hän olisikin sillä hetkellä menettänyt uskonsa tuohon ihmiseen (Lagerspetz 1996, 15). Frowen (2005, 35) ajattelee, ettei luottamuksen itsestään selvä luonne on luonnollista ja on hyvin

¹⁷ Luottamusta on perinteisesti tarkasteltu erityisesti moraalifilosofian piirissä: Platon, Aristoteles, John Locke ja Hobbes (Baier 1986).

¹⁸ Esim. Baier (1986), Herzberg (1988) ja Lagerspetz (1992) (Blomqvist 1997, 13 (3), 273).

ymmärrettävää, että luottamusta ei useinkaan kyseenalaisteta tai edes tunnisteta, ennen kuin se menetetään. Lagerspetzin mukaan luottamuksessa on siis kyse toiminnasta, joka aktualisoituu erilaisissa tilanteissa (Lagerspetz 1996, 27).

Lagerspetz (1996, 16) toteaa luottamuksen esiintyvän suhteessa rooleihin (Baier 1992; Govier 1993) ja kontekstiin ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Ihminen, joka todella luottaa toiseen ihmiseen, ei tarvitse erityistä oikeutusta luottamukselleen. Luottamukselle on luonnollista, että se ei tarvitse oikeutusta toteutuakseen. (Lagerspetz 1996, 52.) Luottamus sisältää ihmisen tahdon ja kyvyn luottaa, jolloin tahto on eräänlainen kognitiivinen valinta, kun taas kyky perustuu ihmisen aikaisempiin luottamus- tai epäluottamuskokemuksiin (Glaesern 1991 Alanen & Niemeläisen 2001, 8 mukaan). Toisaalta ihmisellä voi olla tahto mutta ei kykyä, tai toisaalta kyky muttei tahtoa luottaa. Tällöin asenne, motivaatio ja taidot vaikuttavat toisiinsa. Ihminen voi tällöin pohtia, haluaako hän luottaa tai osaako hän luottaa vaikka haluaisi, tai etsiä perusteluja omalle luottamukselleen.

Luottamus ilmenee eriasteisena ja eri lailla eri tilanteissa (Govier 1993, 105). Käytännössä luottamus tarkoittaa sitä, että se on tilannesidonnaista siten, että jos ihminen jossakin tilanteessa luottaa toiseen ihmisiin, niin samassa tilanteessa joku toinen ihminen voi olla epäilevä eikä luota. (Baier 1992, 137.) Toisaalta luottamus voi olla myös rajoittunutta. Se on rajoittunutta silloin, jos vain toinen uskoo toisen luottamuksenarvoiseksi kuitenkin luottamatta häneen. Toisaalta jos toinen on halukas luottamaan toiseen mutta ei usko häntä luottamuksen arvoiseksi, on kyse ennemminkin vallasta ja kontrollista kuin luottamuksesta. (Baier 1992, 146; Blomqvist 1997, 272.) Toisin sanoen se, että ihminen ei luota toiseen ihmiseen voi olla myös tietoinen valinta ja osoitus vallasta, eikä vain kyvyttömyyttä osoittaa luottamusta.

Edellisten lisäksi luottamus voi saada kognitiivisia ja ei-kognitiivisia piirteitä. Frowen (2005, 38–39) viittaa Baieriin (1986) ja kiteyttää, että kognitiiviseen luottamukseen liittyvät yksilön uskomukset ja odotukset toista ihmistä kohtaan tietyissä tilanteissa (A → B tilanteessa S). Ei-kognitiiviselle luottamukselle on ominaista, että se ei liity luottajan (A) asenteisiin vaan luotettuun (B) ja luottamukseen yleensä, jolloin universaali naiivi luottamus mahdollistuu. Frowen (2005, 39) kritisoi ei-kognitiivista luottamusta sen naiiviuden vuoksi, koska jos ihminen on luottavainen kaikissa tilanteissa, niin tällöin hän itse saattaa olla vaarassa. Toisin sanoen jos luottamus on idealistista, se saattaa olla myös vahingollista. Frowen (2005, 39) toteaaakin osuvasti: ”jos sinä luotat kaikkiin, niin kukaan ei luota sinuun” (emt. 2005, 41).

Kotkavirta (2000, 58) puolestaan jaottelee luottamuksen (a) tiedolliseen ja (b) vähemmän tiedolliseen luottamukseen. Hänen ajattelunsa mukaisesti tiedollinen luottamus nivoutuu uskomuksiin ja odotuksiin jonkun luottamuksenarvoisuudesta. Tällöin luottamus kohdistuu jonkun ihmisen tai instituution ominaisuuksiin tai toimintatapoihin. Siihen kytkeytyy asioiden ennustettavuus: asiat menevät ennalta odotetulla ja sovitulla tavalla. Vähemmän tiedollisen näkemyksen mukaan luottamus yhdistetään enemmän asenteisiin, tunteisiin tai motiiveihin

kuin uskomuksiin tai odotuksiin. Tällöin luottamus kohdistuu henkilöihin kuin tilanteisiin, instituutioihin tai ryhmiin.

Luottamusta tarkastellaan usein vain yksilöllisestä näkökulmasta tai yksilöiden välisenä suhteena. Luottamusta voi kuitenkin tarkastella myös ryhmän ominaisuutena (Glaesern 1999 Alanen & Niemeläisen 2001, 8 mukaan), jolloin esimerkiksi pelikokeilla tuotettujen tutkimusten perusteella sosiaalinen pääoma, luottamus ja luottamuksen arvoisuus ovat yhtä hyvin niin yksilön kuin ryhmänkin ominaisuuksia. Yksilön luottamuskäyttäytyminen korreloi hänen menneisyyden luottamuskäyttämisen kanssa. Kun luottamus on yksilöllistä, sen voidaan ajatella olevan melko pysyvä piirre.

Kokoavasti voidaan todeta, että filosofisten määritelmien ja näkökulmien välillä käydään keskustelua ajatusten ja tunteiden välisistä suhteista luottamuksessa. Monien filosofien (Govier 1993; Kotkavirta 2000) mukaan uskomukset ja odotukset liittyvät luottamukseen, mutta myös motiiveilla on tärkeä rooli (Govier 1993). Luottamukseen kuuluu myös sen tiedollinen ja tiedostamaton ulottuvuus (Baier 1992 Frowen mukaan; Kotkavirta 2000) sekä sen itsestään selvä luonne (Lagerspetz 1996). Toisaalta luottamusta voidaan tarkastella myös toimintana (Lagerspetz 1996) tai se voi kohdistua ihmisiin, jonkin instituution ominaisuuksiin tai toimintatapoihin, sen ryhmäsidonnaista luonnetta unohtamatta (Glaesern 1999 Alanen & Niemeläisen 2001, 8 mukaan). Luottamus kytkeytyy myös erilaisiin rooleihin (Baier 1992; Govier 1993) sekä valtaan ja kontrolliin, jotka tekevät siitä rajoittunutta. (Baier 1992, 146; Blomqvist 1997, 272.)

Luottamus sosiologiassa

Sosiologiassa luottamuksen syntyprosessiin vaikuttavista tekijöistä painotetaan varhaista sosialisatioprosessia. Esimerkiksi Giddens (1991) näkee luottamuksen synnyn osana primaarisosialisaatiota ja jäsentää sen joko onnistuneeksi tai epäonnistuneeksi. Onnistunut sosialisatio antaa yksilölle kyvyn ratkaista elämän olemassaoloa käsitteleviä arkielämän kysymyksiä. Tällaisia asioita ovat muun muassa ihminen refleksiivisenä ja tuntemiseen kykenevä yksilönä, yksilön suhde muihin ihmisiin ja heidän käyttäytymisensä tulkitsemiseen sekä itsensä kokemiseen (minuus, ruumis ja persoonallisuus ajallisena jatkumona). Erityisesti arjen rutiineilla on tärkeä rooli lapsen perusluottamuksen ja turvallisuuden tunteen synnyssä (emt. 38–39, 127). Epäonnistunut sosialisatio voi aiheuttaa kyvyttömyyttä uskaltaa luottaa toisiin ihmisiin. Giddens (1991, 38–45, 47–55) kuitenkin tähdentää, että epäonnistunut sosialisatioprosessi on kuitenkin vielä myöhemmin mahdollista korjata. Giddens (1991, 2) painottaa yksilön kykyä rakentaa aktiivisesti minuttaan suhteessaan ympäristöönsä. Tällöin rakenne ja toimija ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Hänen mielenkiintonsa luottamusta kohtaan asettuu suhteessa identiteettiin ja identiteetin luomiseen sekä ylläpitoon suhteessa rakenteisiin. Myös Sztompka (1999 Jalavan 2006 mukaan) arvioi, että luottamus syntyy varhaisosialisaatiossa: perheessä, päiväkodissa ja koulussa, sen

ollessa on vaativa tunnesuhde. Ihmisen myöhempi kyky luottaa muihin ihmisiin kumpuaa hänen peruluottamuksestaan, ja se ilmenee uskalluksena luottaa muihin ihmisiin sekä sietää erilaisuutta ja pettymyksiä. (Jalava 2006.)

Luottamusta voidaan tarkastella sosiaalisesti opittuna asiana (Jalava 2006, 37–38). Sen taustalla on kaksi tärkeää instituutiota: koti ja koulu. Erityisesti perheellä on suuri merkitys luottamuksen oppimisprosessissa (Luhmann 1979). Epäluottamus ja menetyksen pelko kehittyvät, jos vanhemmat ovat poissa lapsensa elämästä (Giddens 1991, 43, 46). Pelko, luottamus ja jokapäiväiset rutiinit sanallisessa vuorovaikutuksessa ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa, jolloin rutiinit voidaan ymmärtää myös osana ihmisen psyykkisiä hallintakeinoja. (emt. 43, 46.) Luottamus voidaan Giddensin (emt. 41) ajattelun mukaan nähdä edellisten lisäksi myös eräänlaisena luovuuden tunteena, joka vaatii ihmiseltä sitoutumista mutta myös kykyä ”hypätä tuntemattomaan”. Se sisältää riskin häviämisestä tai epäonnistumisesta. Giddens (1991, 244) toteaa luottamuksen olevan ”*The vesting of confidence in persons or in abstract systems, made on the basis of a ‘leap into faith’ which brackets ignorance or lack of information*”.

Luottamus ei kuitenkaan ole sosiologisesta näkökulmasta tarkasteltuna vain ihmisen henkilökohtainen ominaisuus, vaan siihen liittyy myös sosiaalinen järjestelmä ja toiminnallinen systeemi (Jalava 2006, 31). Luottamukseen on yhdistettävissä sosiologiin mukaan myös aika, jolloin luottamus, tuttuus ja sosiaaliset suhteet kietoutuvat siihen (Luhmann 1979, 20). Tuttuuden perusta jokapäiväisessä elämässä nojautuu yksilöiden väliseen (*interpersonal*) luottamukseen, vaikka se voi olla myös osa systeemistä luottamusta (*system-trust*) (emt. 22). Systeeminen luottamus on sovellettavissa olevaa. Sosiaalisten systeemien lisäksi se vaikuttaa ihmisiin myös persoonallisella tasolla. Warrenin (1999) mukaan tuttuus ja luottamus ovat vain erilaisia tapoja suhtautua aikaan. Tällä hän tarkoittaa sitä, että kun jokin tilanne perustuu tuttuuteen, sen ajallinen yhteys on menneisyydessä, ja silloin turvaututaan menneisyyteen. Sen sijaan luottamus suuntaa ihmisiä kohti tulevaisuutta. Tuttuuteen kuuluu se, että tiedämme jo ennestään, miten asiat ovat ja mitä niihin liittyy. Tulevaisuudesta ihmiset eivät vielä sen sijaan tiedä, ja tällöin heidän tulee turvautua luottamukseen (Warren 1999, 323).

Luottamus muodostuu Luhmannin (1979, 39) mukaan myös yksilöiden toiminnan vapaudesta, jolloin se on yhteydessä ihmisen koko persoonaan. Vapaus puolestaan kuuluu ihmisenä olemiseen. Luhmann teroittaa, että sellainen luottamus, jossa toisella ihmisellä on oikeus toisen yksilön vapauteen, on samanarvoista kuin se, että toinen käsittelisi toisen ihmisen koko persoonallisuutta. Huonoimmillaan sen seurauksena tästä ”toisesta” ihmisestä tulee sosiaalisesti näkymätön. Ihmisen kyvyttömyys osoittaa luottamusta toista kohtaan estää häntä voittamasta toisten ihmisten luottamusta itselleen. Luottamus on tällöin ihmisen ”yksilöllinen luomus” (*self-presentation*) ja muiden tulkinta siitä (*interpretation of it*). Toisin sanoen ihmisen on vaikea saada muiden luottamusta osakseen, jos hän itse ei luota muihin. Luottamusta ei myöskään voi vaatia

toisilta, vaan sitä voidaan ainoastaan tarjota ja vastaanottaa (Luhmann 1979, 40–43)¹⁹.

Parsonsin näkemys luottamuksesta puolestaan kiteytyy asiantuntijoiden ja maallikoiden väliseen suhteeseen. Hänen mukaansa luottamuksessa on kyse tunteesta, joka on mahdollista vain ryhmässä, jonka jäsenet jakavat samat arvot ja normit. Luottamus perustuu tällöin läheisiin ihmissuhteisiin, eikä se ole rationaalista suhteessa vieraisiin ihmisiin tai niihin ihmisiin, jotka eivät jaa samoja arvoja, tavoitteita tai kulttuuria. Luottamus on Parsonsin jäsentämänä enemmänkin tunne tai asenne, joka perustuu tuttuuteen ja yhteiseen tai yleiseen kulttuuriin, ja se on saavutettavissa vain päätösten avulla. (Jalava 2006, 35–37.) Luhmannille (1979) luottamus näyttäytyy myös asenteena, joka on osa ihmisen sisäistä systeemiä (Jalava 2006, 37). Vaikka luottamus liitetään usein yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen, niin sitä voidaan tarkastella myös yksilöiden ja instituutioiden välisenä asiana. Tällöin luottamus asioihin (instituutioihin) ja ihmisiin on kuitenkin erilaista (Ilmonen 2002 & Jokinen, 86; Jalava 2006). Muun muassa Harren (1999 Frowenin 2005 mukaan) mielestä yksilön ja instituution välillä voi olla luottamusta, kun taas Hardin (1999 Frowenin 2005 mukaan) on kyseenalaistanut sen (Frowen 2005, 37). Luottamusta voidaan tarkastella myös organisaatioiden tai instituutioiden keskinäisenä ilmiönä.

Edellisten tekijöiden lisäksi luottamuksen tarkastelu vaatii osakseen myös riskien merkitysten pohtimista. Toisin sanoen riskit ja epäily liittyvät luonnollisena osana luottamukseen, koska luottamus ilmenee ihmisten välisissä (harmonisissa) suhteissa. Riskien suhde luottamukseen puolestaan ilmenee siinä, että ihmiset eivät voi kaiken aikaa kontrolloida toistensa elämää ja tekemisiä. (Lewis & Weigert 1985, 968–969; Luhmann 1988). Riskeihin kuuluu se, että ihmiset voivat joutua petetyiksi tai hylätyksi. Pettäjinä tai hylkääjinä saattavat olla juuri ne läheiset ihmiset, joihin ihmiset luottavat (Frowen 2005, 38, 41.) Riskit ovat osa ihmisen elämää henkilökohtaisella²⁰ ja institutionaalisella tasolla. Luottamus kytkeytyy riskin ja toiminnan väliseen yhteyteen, jolloin ne molemmat vaikuttavat toisiinsa. (Luhmann 1988, 97, 100).

Luottamuksesta (*trust*) puhuttaessa tulee huomio kiinnittää myös luottavaisuuden (*confidence*). Luottamuksella ja luottavaisuudella on paljon yhtäläisyyksiä mutta myös eroja. Luottamukseen ja luottavaisuuteen molempiin liittyvät

¹⁹ Luhmannin ajattelussa näyttää olevan myös selvä yhteys Parsonsin luottamus käsitykseen (Jalava 2006, 41). Esimerkiksi systeeminen raja (boundaries of system) on tärkeä tekijä Luhmannin käsityksessä luottamuksesta, samoin kuin perheen merkitys (Jalava 2006, 38.) Toinen Luhmannin ajatteluun vahvasti vaikuttanut ajattelija oli Jalavan (2006) tutkimuksen perusteella Georg Simmel. Simmelille oli tärkeä ajatus luottamuksesta yhteiskuntaa ylläpitävänä ja sitovana voimana, sillä ilman sitä yhteiskunta on hajanainen. Simmelin ajatukset luottamuksesta sisältävät myös jonkinasteista lojaalisuuden ja kiitollisuuden elementtejä. (Jalava 2006, 41.)

²⁰ Luhmann (1988) esittää esimerkin siitä, uskaltaako vanhempi palkata lapselleen lastenhoitajan. Myös Lagerspetz (1996, 38) puhuu luottamuksen yhteydessä kulttuurisista tulkinnoista ja kysyy: ”Luotammeko helpommin vankiin vai pienen lapsen äitiin?”

yksilön odotukset, jotka voivat johtaa pettymykseen. (Luhmann 1988.) Luottavaisuus tarkoittaa sitä, että tiedämme mitä odottaa erilaisilta vuorovaikutustilanteilta, kun taas luottamus liittyy tilanteisiin, joissa emme tiedä mitä odottaa (Seligman 2000, 47–48). Luottamusta tarvitaan silloin, kun on tekemisissä tuntemattoman kanssa ja silloin, kun toisen ihmisen käyttäytymistä ei voi ennustaa, tai kun toista ihmistä ei tunneta tai hänestä ei saada tietoa (emt. 2000). Luotettavuuden ja luottamuksen välistä eroa voi kuvata myös seuraavan esimerkin avulla:

”Jos ihminen ei joka aamu mieti kaikkia mahdollisia vaihtoehtoja mitä hänelle voi päivän mittaan tapahtua (ja sen vuoksi ota asetta töihin lähtiessään aamulla mukaan) on kyse luottavaisuudesta, mutta jos ihminen se sijaan valitsee jonkin tietyn tilanteen toisen tilanteen sijaan, siitä mahdollisuudesta huolimatta, että voi tulla pettyneeksi, niin tällöin voidaan kuvata, että on kyse luottamuksesta.” (Luhmann 1988, 97.)

Luottamus ja luottavaisuus liittyvät myös yhteiskunnalliseen tilanteeseen ja aikaan, sillä normeihin ja arvoihin perustuva luottamus ei voi yksistään toimia nykypäivän maailmassa. Luottamusta ei siis yksistään voi oppia vain osana sosialisatiota vaan myös osana riskejä ja ennennäkemättömiä tapahtumia. Luottamus vaatii tällöin seurakseen myös luottavaisuuden. Toisin sanoen luottamusta ei tarvita niinkään tutuissa olosuhteissa vaan epävarmuuden keskellä, jolloin toisten käyttäytyminen ja toiminta eivät perustu yhteisille arvoille ja normeille. Motivaatio luottamukseen nousee riskiyhteiskunnasta. (Jalava 2003, 188.) Warren (1999, 322) toteaaakin, että modernin maailman kompleksisuuden ja luottamuksen yhteyteen kuuluvat väistämättä riskit.

Luottamusta käsitteellistettäessä voidaan kysyä myös sitä mikä on luottamuksen alkuperä? Onko siinä enemmän kyse järjestä vai tunteista? Lewis ja Weigert (1985) ovat luoneet luokittelun järjellisen ja tunteellisen luottamuksen alkupe-
räästä, jossa tunteiden rooli sekä ”järkeily” eli kognitioiden suhde vaihtelevat. Näiden perusteella he ovat jäsentäneet luottamuksen ideologiseen, kognitiiviseen, järjelliseen, tunne-, tavanomaiseen (rutiini-) ja ilmeiseen luottamukseen. (Taulukko 2.) Esimerkiksi jos ihmisen ”luottamus-pohdinnassa” järkeily on enemmän korostunutta ja tunteet saavat vähemmän hänen huomiota, on kyseessä ”kognitiivinen luottamus”. Sen sijaan jos yksilön tunteet ohjaavat ’luottamusajattelua’, mutta hänen ”järkeilynsä” taas ei, niin tällöin on kyse ”tunneluottamuksesta”. Kohtalosta sen sijaan on Lewis ja Weigerin mukaan kyse silloin, kun ihminen ei liitä luottamus-pohdintoihinsa ollenkaan järjen käyttöä ja tunteidenkin osuus prosessissa on vähäistä.

Taulukko 2. Luottamuksen järjellinen ja tunteellinen alkuperä (Lewis & Weigert 1985)

	'TUNTEILU'		
'JÄRKEILY'	Korkea	Matala	Poissaoleva
Korkea	Ideologinen luottamus	Kognitiivinen luottamus	Järjellinen arvaus/ennustus
Matala	Tunneluottamus	Rutiini-/tavanomainen luottamus	Ilmeinen
Poissaoleva	Usko	Kohtalo	Epäröivä paniikki

Lewis ja Weigertin (1985) lisäksi myös Warren (1999) on pohtinut luottamuksen moninaista luonnetta. Tällöin keskusteltaessa luottamuksen emotionaalisesta ja kognitiivisesta ulottuvuudesta hän (emt. 330) toteaa, että tunteisiin ja kiintymykseen (*affective*) perustuva luottamus liittyy enemmän läheisiin ihmissuhteisiin, kuten lasten ja vanhempien tai puolisoiden väliseen suhteeseen. Toisaalta tämäkin luottamus sisältää kognitiivisen luottamuksen tason, jolloin esimerkiksi lapsi oppii kokemuksesta, että hän voi luottaa vanhempiinsa ja vanhemmat ovat lapselle luottamuksenarvoisia. Toisaalta siihen nivoutuu myös yhteisesti jaettu identiteetti luottajan ja luotetun välillä. Näin on esimerkiksi puolisoitten kesken, jotka sanovat ja kokevat olevansa yhdessä jotakin enemmän, kuin vain yksistään omana persoonanaan ("olemme avo- tai aviopari"). Tällöin Warrenin mukaan rationaalinen luottamus (*rational trust*) kuuluu enemmän sellaisiin luottamuksellisiin suhteisiin, jotka eivät ole affektiivisesti kovin läheisiä, kuten esimerkiksi luottamus ammattilaisiin, auktoriteetteihin, poliittisiin päättäjiin ja instituutioihin. Putnam puolestaan jakaa luottamuksen "tukevaan" (*thick*) ja "ohueen" (*thin*) luottamukseen ja tarkastelee niiden eroja ja toteaa (2000, 136):

"Trust embedded in personal relations that are strong, frequent, and nested in wider networks is something called 'thick trust'. On other hand, a thinner trust in 'generalized other' like your new acquaintance from the coffee shop, also rests implicitly on some background of shared social networks and expectations of reciprocity. Thin trust is even more useful than thick trust, because it extends the radius of trust beyond the roster of people whom we can know personally. As the social fabric of a community becomes more threadbare, however, its effectiveness in transmitting and sustaining reputations declines, and its power to undergird norms of honesty, generalized reciprocity, and thin trust is enfeebled."

Kokoavasti voidaan todeta, että Luhmannia voidaan pitää ehkä yhtenä merkittävimmistä luottamusta tarkastelleista sosiologeista (Lewis & Weigert 1985, 967). Sosiologisesti luottamusta lähestytään usein kollektiivisena ilmiönä (ryhmä tai instituutiot), jolloin sosiologit perustelevat oikeutetusti, että ilman luottamuksen sosiaalista ulottuvuutta ja sosiaalista maailmaa tai sosiaalisia ihmisten välisiä suh-

teita ei myöskään luottamukselle olisi tarvetta. (Lewis & Weigert 1985, 969.) Sosiologien tulkinnoissa luottamukseen sosiaalistutaan (Giddens 1991; Stzompka 1999) tai se opitaan (Jalava 2006) varhaislapsuuden sosialisatioprosessissa, jossa perheellä ja lähiyhteisöillä on merkittävä rooli. Onnistuneen sosialisatiion (Giddens 1991) tuloksena ihmiselle syntyy kyky ja taito luottaa sekä kyky kestää erilaisuutta ja pettymyksiä (Stzompka 1999). Varhaislapsuuden sosialisatioprosessissa myös sosiaalisilla suhteilla ja niissä tapahtuvilla ”identiteettineuvotteluilla” (Giddens 1991) on merkitystä luottamuksen syntyyn. Luottamukseen kuuluu myös ihmisten välinen tuttuus (Luhmann 1979; 1988; Parsons Jalavan 2006 mukaan), yhteisesti jaetut arvot ja kulttuuri, ja se on liitettävissä myös asiantuntijoiden ja maallikoiden välisiin rooleihin (Parsons Jalavan 2006 mukaan). Luottamus voidaan ymmärtää niin tunteina (Stzompka 1999) kuin yksilön sisäisenä kognitiivisena ja emotionaalisenä ilmiönä (Giddens 1991; Parsons Jalavan 2006 mukaan).

Sosiologisesta näkökulmasta tarkasteltuna luottamus nähdään yksilön henkilökohtaisten suhteiden lisäksi myös suhteessa erilaisiin sosiaalisiin ja toiminnallisiin järjestelmiin sekä instituutioihin (Harre 1999 Frowenin 2005 mukaan; Jalava 2006), jolloin voidaan puhua luottavaisuudesta ja sen merkityksestä yhteiskuntaa ylläpitävänä voimana. Joidenkin ajattelijoiden mukaan kuitenkin yksilöiden ja instituutioiden välisen luottamuksen voi kyseenalaistaa (Harre 1999 Frowenin 2005, 37 mukaan). Luottamukselle on ominaista myös sen aikaan ja vallitsevaan yhteiskunnalliseen tilanteeseen sidottu ulottuvuus (Warren 1999).

Luottamus psykologiassa

Psykologiassa luottamusta on tarkasteltu tavallisesti yksilön persoonallisuuden osana (Deutsch 1958; Rotter 1980), vaikka organisaatio- (esim. Robbins 1996) ja sosiaalipsykologit ovatkin kiinnittäneet persoonallisen ulottuvuuden lisäksi huomiota myös yksilön ryhmäjäsenyyteen ja organisaatioon yleensä.

Psykologian klassikko Erik H. Erikson (1950; 1982, 239–242, 257) kuvaa luottamusta osana ihmisen psykososiaalisen kehityksen ensimmäistä kehitystehtävää, jolloin se muodostuu vastavuoroisessa, vauvan ja hänen hoitajansa välisessä onnistuneessa vuorovaikutuksessa. Sen tuloksena lapselle syntyy sisäinen tunne, että hän voi luottaa toisiin ihmisiin sekä kokemus tunne-elämän jatkuvuudesta ja johdonmukaisuudesta. Sitä voidaan pitää ihmisen ensimmäisenä ja yhtenä tärkeimmistä perusteista tulevaisuuden onnistuneille ihmissuhteille. Vuorovaikutuksen epäonnistuminen puolestaan tuottaa epäluottamuksen tunteen. Eriksonin (1950; 1982) näkemyksen mukaan onnistunut kehitystehtävä tuottaa vauvalle toivon tunteen persoonallisuutensa voimavarana, jolloin luottamus toimii myös suojana elämässä myöhemmin eteen tulevia uhkatekijöitä kohtaan. Perusluottamus luodaan jo varhaislapsuudessa, jolloin se on ”varma luottamus toisen integraatioon” eli tunne toisten vilpittömyydestä (Erikson 1982, 251). Luottamus on myös Childin (2001, 276) mukaan merkittävä perusta läheisten ihmissuhteiden synnylle ja merkittävä erityisesti ihmisen kyvyille luoda ja ylläpitää ihmissuhteita

sekä kuulua yhteisöön. Child (2001) esittääkin luottamuksen olevan elinvoimaa lisäävä tekijä kaikenlaisissa ihmissuhteissa, jolloin siihen kuuluu tiiviisti myös toivo ja usko tulevaisuuteen.

Kun luottamusta käsitellään tunteena²¹, liittyy se monella tasolla sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tunteiden ilmaisu on usein tiedostamaton prosessi, jonka aikana ihmiset antavat erilaisia signaaleja toisilleen. He tarkkailevat, arvioivat ja luokittelevat toisiaan. (Strongman 1993, 167.) Deutsch (1958, 278) toteaa, että vaikka ihmiset pitävät usein luottavaisia ihmisiä ”mukavampina” kuin epäileviä ihmisiä (ks. myös Dunn & Schweitzern 2005, 750), niin luottamuskin voi pahimmillaan saada jopa patologisia vivahteita. Arkipäivässä tällä tavoin käyttäytyvää ihmistä kuvataan Deutschin mukaan viattomaksi, hyväuskoiseksi, ”tolloksi” tai ”itsepetokseen joutuneeksi”. Dunn ja Schweitzer (2005, 736) puolestaan toteavat, että tunteet eivät vaikuta luottamukseen, jos ihminen on tietoinen omista tunteistaan eikä anna niiden vaikuttaa kokemukseen. Onnellisuuden ja kiitollisuuden tunteiden on todettu lisäävän luottamusta, kun taas vihaisuus vähentää sitä. Erityisesti muiden ihmisten taholta tuleva vihaisuus ja yksilön henkilökohtainen kontrollikyvyyn heikkous vaikuttavat yksilön luottamuskokemukseen merkittävästi enemmän kuin tunteiden luonne persoonallisella tasolla (esim. syllisyys tai tilannekontrolli). (Dunn & Schweitzer 2005.) Tunteet ovat psykologisesti yleismaailmallisia eli kaikkien tunnistettavissa olevia kulttuurista riippumatta (Myers 1998, 400–403), vaikka tunteiden ilmaiseminen sen sijaan on kulttuurisidonnaista. Luottamuksen osoittaminen vaihtelee kulttuureittain, jolloin yksilön emotionaalinen ja kognitiivinen ulottuvuus vuoroin määrittävät ihmisen suhdetta luottamukseen (ks. Lewis & Weigert 1985).

Psykologiassa luottamusta tutkitaan usein osana yksilön persoonallisuutta tai erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Menetelmällisesti luottamusta tutkitaan yksilön näkökulmasta psykometrisin kyselyin ja mittarein (esimerkiksi *Rotter Interpersonal Trust Scale (ITS)* tai erilaisilla psykologisilla laboratoriokeilla (esimerkiksi *behavioral psychologist and ”prisoner’s dilemma”*). (Lewis & Weiger 1985, 967, 975.) Esimerkiksi Brothers (1982) Govierin 1993, 100 mukaan) on luonut asteikon luottamuksen mittaamiseksi.²² Hän jakaa luottamuksen kolmeen osaan. Nämä osat ovat (I) luottaminen toisiin ihmisiin, (II) luottamus itseensä suhteessa toisiin ihmisiin sekä (III) itseensä luottaminen. Toisiin luottaminen

²¹ Psykologiassa on monia erilaisia tunneteorioita, joissa tunteiden alkuperä, niiden suhde ihmisten ajatuksiin ja fyysiseen olemukseen vaihtelee. Tällaisia erilaisia teorioita ovat muun muassa fyysiseen alkuperään perustuvat teorit, käyttäytymisteorit, psykoanalyttiset teorit ja kognitiiviset teorit (Strongman 1993, 21, 27, 30, 35, 42).

²² Self-Trust Scale:

...kun olen vihainen, tunnen menettäväni kontrollin
...huolestun siitä, että minulle saattaa tulla paniikin tunne, jota en voi selittää
...uskoon kykyyni kehittyä
...käsittelen helposti elämänmuutoksia
...minun on vaikea uskoa saavuttaa rakkauden täyteen ihmissuhteen elämässäni
...odotan menestyväni asioissa, joita yritän
...teen oikeat päätökset tärkeissä asioissa jne. (Brothers 1982, Govierin 1993, 100 mukaan.)

vaatii luotettavuutta, halua ottaa persoonallinen riski auttaakseen muita ja olla ymmärtäväinen, myötätuntainen ja toimia vastuullisesti. Epäluotettava, ei-huolehtiva ihminen sen sijaan ajaa omaa etuaan enemmän kuin huolehtii muiden tarpeista. Hän ei myöskään pidä itsensä tuomitsemisesta vaan voi olla kateellinen ja ilkeä. Toiseksi minä suhteessa muihin on sellainen luottamuksellinen olotila, jossa ihminen kokee olevansa lojaali ja huolehtivainen ihminen. Kolmantena on luottamus ihmiseen itseensä (minä suhteessa itseeni) ja siihen, millainen itseluottamus ihmisellä on. (Brothers 1982 Govierin 1993, 99–100 mukaan.)

Luottamukseen kuuluu läheisesti myös itseluottamus. Yksilöllä on itseluottamusta silloin, kun hän näkee itsensä päämäärätietoisena, kyvykkäänä, kykenevänä tekemään erilaisia ratkaisuja ja päätöksiä sekä onnistuu suunnittelemaan toimintaansa ja ottamaan vastaan kriittistä palautetta (Govier 1993). Luottamus on halukkuutta olla toisesta ihmisestä riippuvainen sekä hyväksyä oma haavoittuvuutensa. (emt. 99.) Luottamus on tällöin myös yksilön tuntemus toisen motiiveista ja pätevydestä. Kun ihminen luottaa toiseen ihmiseen, hän ottaa samalla riskin olla haavoittuvainen, että toinen ei käyttäydykään kuten häneltä odotetaan. (emt. 104–105.) Tarpeeksi hyvä itseluottamus suojaa ihmistä muiden ihmisten manipuloinneilta ja hyväksikäytöltä. Itseluottamus vaatii ihmiseltä itsensä hyväksymistä ja selkeää kykyä tarkastella omaa kontrolliaan, arvostelukykyään, sopeutumistaan, varmuuttaan sekä toiveikkuutta omaan tulevaisuuteensa (emt. 101). Itseluottamukselle on ominaista yksilön positiivinen usko omaan osaamiseensa ja kyvykkyyteen sekä omaan motivaatioon ja persoonalliseen integraatioon (*a person of integrity*). Lisäksi siihen kuuluu yksilön halu luottaa ja olla riippuvainen itsestään, hyväksyä riski, joka liittyy hänen omiin päätöksiinsä ja oman haavoittuvuuteensa suhteessa päätöksiensä seurauksiin, ja ennen kaikkea se, että hän näkee itsensä positiivisesta näkökulmasta. Jos ihmisellä ei ole tarpeeksi itseluottamusta, hän saattaa laittaa muiden tarpeet itsensä edelle tai, jos hänellä on liikaa itseluottamusta, hän saattaa olla niin ”itseriittoinen”, ettei kykene tarvittavaan yhteistyöhön muiden kanssa (emt. 114–116).²³

Yksilön itseluottamus vaikuttaa yksilön tulkinnan välityksellä myös hänen kokemukseensa siitä, voiko toisiin ihmisiin luottaa, koska itseluottamus vaikuttaa ihmisen käsityskykyyn, tulkintoihin ja havaintoihin tapahtumista. Se vaikuttaa hänen tulkintoihinsa omista tunteista, muistista, harkintakyvystä, pohdinnasta, valinnoista, tahdosta, toiminnan kyvykkyydestä, joustavuudesta, pätevydestä, lahjakkuudesta ja kyvystä selviytyä odottamattomasta sekä toisten ihmisten reagoineista ja arvioineista. (emt. 108.) Jos ihminen on epävarma omista arvoistaan, motiiveistaan ja kyvykkyydestään, hänen ajattelunsa ja kykynsä toimia

²³ ”Itse” (johon itseluottamus liittyy) on Govierin (1993) mukaan ”empiirinen itse”, ihminen, joka juoksee, kävelee, ui, lukee ja kirjoittaa, laittaa ruokaa ja syö, nauraa, murehtii samoin kuin esimerkiksi rakastaa. ”Itse” on se, joka tuntee ja uskoo. ”Itse” on se, jolla on asenne luottaa tai olla luottamatta muihin ihmisiin ja itseensä. Kun hän luottaa, hänellä on positiivinen asenne (positiiviset odotukset) muita kohtaan ja hänellä on luottavainen ja rentoutunut mieli. Luottaessaan itseensä hänellä on myös positiivisia odotuksia omasta toiminnastaan ja motivaatiostaan. (Govier 1993.)

tehokkaasti heikkenevät. (Govier 1993, 105–106.) Tällöin hänen toimintansa ja sen seuraukset heijastuvat yksilön itsensä lisäksi muihin ihmisiin. Luottamus on dynaaminen ilmiö, joka syntyy ja ”elää” ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa sisältäen ihmisten odotukset ja tulkinnat toisistaan.

Kokoavasti voidaan todeta, että psykologiset näkemykset luottamuksesta liittyvät usein kehityspsykologiseen näkökulmaan (Erikson 1950; 1982) tai osaksi yksilön persoonallisuutta (Deutsch 1958; Rotter 1980). Psykologit liittävät luottamukseen ihmisen tasapainoiseen kokemukseen elämästään sekä kykyyn solmia ja ylläpitää ihmissuhteita (Child 2001). Tunteena luottamukseen kuuluu yksilön omien tunteiden tiedostamisen merkitys luottamusprosessissa (Dunn & Schweitzer 2005) tai tiedostamattomia prosesseja, joissa ihmiset arvioivat toistensa luottamuksen arvoisuutta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Strongman 1993). Psykologian tunneteoriat (esim. Strongman 1993) keskustelevat ihmisen ajatusten ja tunteiden välisistä suhteista ja niiden ajoituksesta yksilön tunnekokemuksen aikana. Psykologisille luottamustutkimuksille on yleistä erilaisten testien ja mitareiden hyödyntäminen. (Lewis & Weiger 1985, 967, 975.)

Niin luottamuksen filosofisten, sosiologisten kuin psykologistenkin määritelmien ja näkökulmien perustella voidaan todeta, että luottamuksen synnylle on ominaista, että sitä rakennetaan suhteessa toisiin ihmisiin yksilöllisen ainutlaatuisesti ja yksilöllisten erojen vaikutuksessa. Tällä tarkoitetaan niitä henkilökohtaisia eroja, jotka liittyvät luottamuksen eriasteisiin eli siihen, että jotkut ihmiset luottavat toisiin ihmisiin ja asioihin helpommin ja enemmän kuin toiset ihmiset. Luottamuksen yksilöllisyyden perustana ovat yksilön persoonallisuus, aikaisemmat kokemukset kuin myös vallitsevaan kulttuuriin (esim. perhe, kansallinen kulttuuri) liittyvät tavat, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä yleiset arvostukset. Myös ihmisen kognitiivis-emotionaaliset prosessit osana luottamuksen kokemista vaihtelevat, jolloin niihin liittyy myös ihmisen motivaatio. Luottamukselle on ominaista sen prosessinomaisuus, jolloin sitä rakennetaan, vahvistetaan ja ylläpidetään kaiken aikaa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa.

4.2 Luottamuksen muodot ja tehtävät

Luottamuksesta on erotettavissa erilaisia muotoja ja tehtäviä. Annetulla luottamuksella tarkoitetaan sellaista luottamuksen muotoa, joka on jo olemassa, vaikka kyseistä ihmistä ei ole vielä edes tavattu. Se on olemassa yksilön ominaisuuksien vuoksi. Hän on esimerkiksi tietyn suvun jäsen tai ammattikunnan edustaja. Se liittyy osaltaan erilaisiin rakenteisiin tai kollektiiviseen luottamukseen eli jaettuun kokemukseen, jolloin se ei ole puhtaasti vain yksilöiden välinen asia. Tämä edellyttää yksilöltä kuitenkin sellaista käyttäytymistä, jota hänen rooliltaan tai asemaltaan odotetaan. Ansaittu luottamus puolestaan saavutetaan vuorovaikutuksessa. Annettu ja ansaittu luottamus voidaan nähdä toisiinsa sitoutuneina esimerkiksi siten, että ansaittu luottamus muuttuu aikaa myöten annetuksi luottamukseksi. Ne eivät siis ole täysin erottavissa toisistaan. (Harre 1999 Ilmosen

& Jokisen 2002, 90 mukaan.) Harren ajatus on, että ansaittu luottamus on nykyaikana ohittanut annetun luottamuksen (Harre 1999 Ilmonen & Jokisen 2002, 90 mukaan). Ilmonen ja Jokinen kritisoivat Harren väitettä ja toteavat, että modernissa yhteiskunnassa on edelleen myös annettua luottamusta, joka liittyy niihin odotuksiin, joita kohdistamme eri toimijoihin. Hän käyttää esimerkkinä kaupan menemistä: kauppaan mentäessä oletetaan ja luotetaan, että elintarvikkeet ovat laadukkaita. (Ilmonen & Jokinen 2002, 90.)

Ihmisten välisen luottamuksen saavuttaminen liittyy erilaisten muotojen lisäksi myös ihmisten kykyihin ja asiantuntemukseen. Jo historiassa luottamuksella saavutettu johtajuus määräytyi luonnollisten kykyjen ja taitojen sekä karsiman avulla. Sellaisiin ihmisiin luotettiin, joilla oli näitä taitoja ja ominaisuuksia. Johtajuus ei siten ollut kaikkien ulottuvuuksilla, vaan se piti lunastaa.

”Karisma syntyi luottamuksesta jonkun henkilön poikkeuksellisiin kykyihin ratkaista asioita odottamattoman ulkoisen uhan tai sisäisen vaaran hetkellä. Esihistoriassa kuninkaan edeltäjällä, päälliköllä tai päämiehellä oli kaksinainen tehtävä. Hän oli ylhäältä perheen tai suvun patriarkka ja toisaalta karismaattinen johtaja, jolta edellytettiin karismaattisuutta eri tehtävissä.” (Pekonen 2005, 57.)

Luottamuksella on myös useita tehtäviä niin yksilö- kuin yhteisötasolla. Muun muassa luottamuksen ansiosta tulevaisuus on osin ennustettavissa, se sitoo ihmiset sosiaalisesti yhteen sekä luo ja pitää heidän välillään yllä solidaarisuutta. Kun luottamus vakiintuu, yksilöt vapautuvat toimimaan kohti omia ja yhteisön päämääriä, mikä mahdollistaa niistä saatavan edun. (Ilmonen & Jokinen 2002, 95.) Ilmonen ja Jokinen (2002, 95–99) ovat jakaneet luottamuksen tehtävät seitsemään tehtäväkokonaisuuteen, jossa hän erottelee myös luottamuksen ja epäluottamuksen vaikutuksia.

- (1) Luottamus mahdollistaa turvallisuuden tunteen.
- (2) Luottamus kiinnittää yksilön yhteisöön (mm. perhe, kotikunta ja kansallisuus) ja vahvistaa hänen sosiaalista identiteettiä.
- (3) Resurssien lisääminen. Se mitä enemmän yksilöllä on luotettuja ympäristään, sitä enemmän hänellä on myös mahdollisuuksia kartuttaa tietoa ja saada sosiaalista tukea itselleen ja toimilleen.
- (4) Luottamuskulttuuri lisää luottamusta ja suvaitsevaisuutta. Luottamuskulttuurilla on taipumus hyväksyä kulttuurisesti vieraita ihmisiä ja asioita.
- (5) Luottamus helpottaa tiedonkulkua yksilöiden kesken ja koko yhteisössä.
- (6) Luottamus antaa tilaa ja vapautta ”toiselle”, vaikka samalla häneltä odotetaan moraalista vastuuta. Ihmisellä on siten mahdollisuus ottaa vastuuta teoistaan ja valinnoistaan. Luottamus sisältää myös tunteen tulla itse luotetuksi. Luottamus voi parhaimmillaan lisätä aktiivisuutta, yhteisön toimintamahdollisuutta ja luovuutta.

- (7) Luottamus tukee yksilöiden uskoa jatkuvuuteen ja erilaisten toimintojen toistettavuuteen (esim. aikataulujen pitäminen). Rutiinit luovat järjestystä.
- (8) Epäluottamus sen sijaan kahlitsee ja se sisältää kontrolloinnin ulottuvuuden (esim. vankila tai kylmän sodan aikainen asevarustelu).

Vaikka luottamus on yksilöllinen kognitiivis-emotionaalis-rationaalinen (ja moraalinenkin) ilmiö, se on kuitenkin vahvasti sidoksissa myös ihmisten välisiin sosiaalisiin rakenteisiin. Luottamus ei ilmene vain staattisena kokonaisuutena ja rakennelmana, vaan sitä voidaan tarkastella myös muutosherkkänä dynaamisena ilmiönä.

4.3 Luottamusedynamiikka ja epäluottamus

Luottamusedynamiikkaa voidaan kuvata eräänlaisena prosessina, jossa luottamus voi vahvistua, heikentyä tai toisaalta myös äkillisesti lakata olemasta. Kramerin ja Tylerin (1996, 6–10) mukaan luottamusedynamiikkaa voidaan tarkastella monelta tasolta: makro-, meso- ja mikrotasolta. Makrotason tarkastelu sisältää sen, miten luottamusta voidaan rakentaa organisaatiossa. Mesotason tarkastelu kohdistuu verkostojen keskinäisiin tai henkilöiden välisiin verkostoihin. Mikrotason näkökulma paikantuu henkilöiden välisiin suhteisiin ja liittyy yksilöpsykologisiin tekijöihin. Luottamusedynamiikkaan kuuluvat Mäkipeskan ja Niemelän (2005, 31–45) mukaan viisi ulottuvuutta: toisten arvostaminen ja kunnioittaminen, asioiden ennustettavuus ja johdonmukaisuus, vastavuoroisuus ja molemminpuolinen hyöty, rehellisyys ja avoimuus sekä sitoutuminen (yhteinen tahto ja vastuu). Luottamuksen dynaamiset osatekijät joko vahvistavat tai heikentävät luottamusta ja sen toteutumista. (Taulukko 3.)

Taulukko 3. Luottamukseen vaikuttavat tekijät Mäkipeskan ja Niemelän (2005) mukaan

Luottamustekijä	Luottamusta vähentää	Luottamusta lisää
Vastavuoroisuus	Valvonta, hierarkia, eriytynyt työnjako	Itseohjautuvuus, verkostot, osaamisen kehittäminen ja jakaminen
Avoin vuorovaikutus	Tieto on johdolla, johdon monologi, palaute kritiikkinä	Tieto on kaikilla, dialogi, palaute kehittämisen edellytyksenä, johtaminen kanssakäymisenä
Yhteinen tavoite, sitoutuminen	Tavoitteet ylhäältä, sitoutuminen pakolla, vastuu johdolla	Tavoitteet yhdessä, sitoutuminen sydämellä, vastuu yhteisestä päämäärästä, vapaus ja väljyys
Keskinäinen kunnioitus, erilaisuuden arvostaminen	Aseman kunnioitus, samanlaisuuden arvostaminen, erilaisuus uhkana	Asiantuntemuksen arvostus, erilaisuuden arvostaminen, yhdessä oppiminen
Ennustettavuus, turvallisuus	Odotus pysyvyydestä, tulevaisuus johdon käsissä	Tulevaisuus omaan osaamisen ja sosiaalisten suhteiden varassa

Mäkipeska ja Niemelä (2005, 62) ovat tutkineet työyhteisöjen syvärakenteissa vallitsevaa luottamusta ja epäluottamusta (mielikuvat, uskomukset, perusolettamukset ja tunteet). Heidän mukaansa työyhteisössä olevat moninaiset arvot saattavat olla yksilöiltä tiedostamattomia, jonka vuoksi niitä on vaikea tunnistaa ja tuoda esille tai nostaa yhteiseen keskusteluun. Tällöin luottamuksen voidaan ajatella sisältävän erilaisia psykologisia sopimuksia, jotka ovat erilaisia äänen lausuttuja tai hiljaisia sopimuksia. Ääneen lausuttuihin sopimuksiin liittyy avoimuus ja jaettu tieto, jolloin kaikki osapuolet ovat tietoisia siitä, minkä varaan ja miten yhteistyötä rakennetaan. (Mäkipeska & Niemelä 2005, 31–45.) Näkökulma pohjautuu psykoanalyttikko Hyrckin tutkimukselliseen otteeseen ”Suhteessa olon perusmielikuvat”, jossa esimies-alainen-suhde jäsennetään yksilön tiedostamattomien sisäisten mielikuvien avulla (”objekti-subjekti” ja ”lapsi-vanhempi”).

Niin ikään Koivumäki (2008, 228) on tutkinut luottamusta työyhteisössä, ja hän antaa luottamudynamiikasta osuvan esimerkin uudesta työntekijästä työyhteisössä. Jos työyhteisöön liittyvä uusi työntekijä suhtautuu lähtökohtaisesti epäillen muihin työntekijöihin, niin todennäköisesti myös häneen aletaan suhtautua epäillen ja torjuvasti. Toisaalta esimiehensä kiusaamaksi joutunut työntekijä ei luonnollisesti pysty luottamaan esimiehensä hyväntahtoisuuteen, kuten ei luultavasti myöskään esimiehen ammattitaitoon. (Koivumäki 2008, 237.)

Mäkipeskan ja Niemelän (2005) luottamukseen vaikuttavia samoja tekijöitä löytyy myös Tuomola-Karpin (2005, 201) väitöstutkimuksesta. Näitä ovat luottamus toisen kompetenssiin, avoimuus ja rehellisyys, huolehtivaisuus ja toisen tarpeiden huomioonottaminen sekä puheiden ja tekojen yhdenmukaisuus. (Mishra 1996 Tuomola-Karpin 2005 mukaan.) Myös organisaatiopsykologi Robbins (1996, 356–357) esittää luottamuksen organisaatiossa perustuvan rehellisyyteen ja totuudellisuuteen, tekniseen ja yksilölliseen kompetenssiin, ryhmän kiinteyteen (ennustettavuuteen, luotettavuuteen ja hyvään päätöksentekokykyyn sekä arviointikykyyn), lojaliteettiin (haluun suojella toisia ryhmän jäseniä) ja avoimuuteen (haluun jakaa ideoita ja informaatiota vapaasti).

Kun edellä esitettyjä Ilmosen ja Jokisen (2002), Mäkipeskan ja Niemelän (2005), Tuomola-Karpin (2005) ja Robbinsin (1996) luokitteluja tarkastellaan yhdessä, on niissä havaittavissa yhtäläisyyksiä. Nämä yhtäläisyydet on koottu tässä tutkimuksessa kommunikatiivisen, strategisen, visionaarisen ja yhteisöllisen aspektin yhteyteen luomaan ymmärrystä luottamuksen eri ulottuvuuksiin organisaatiossa. (Taulukko 4).

Taulukko 4. Luottamuksen ulottuvuudet organisaatioissa

1. KOMMUNIKATIIVINEN ASPEKTI <i>Vuorovaikutus</i>	Tiedonkulku (Ilmonen & Jokinen) Avoin vuorovaikutus (Mäkipeska ja Niemelä) Avoimuus ja rehellisyys (Tuomola-Karp) Rehellisyys, totuudellisuus ja avoimuus (Robbins)
2. STRATEGINEN ASPEKTI Positiiviset seuraukset	Resurssien lisääminen, tilaa ja vapautta ”toiselle” ja turvallisuuden tunne (Ilmonen & Jokinen) Hyöty (Mäkipeska & Niemelä) Kompetenssi (Robbins)
3. VISIONÄÄRINEN ASPEKTI <i>Tulevaisuusorientaatio</i>	Toistettavuus (Ilmonen & Jokinen) Ennustettavuus, turvallisuus (Mäkipeska & Niemelä) Kiinteytys (Robbins)
4. YHTEISÖLLINEN ASPEKTI <i>Sosiaalinen ulottuvuus</i>	Suvaitsevuu den lisääntyminen ja sosiaalisen identiteetin vahvistuminen (Ilmonen & Jokinen) Sitoutuminen ja keskinäinen kunnioitus sekä erilaisuuden arvostaminen (Mäkipeska & Niemelä) Huolehtivaisuus, toisen tarpeiden huomioon ottaminen (Tuomola-Karp) Lojaliteetti (Robbins)

Ihmisten ja instituutioiden välistä luottamusta pohdittaessa voidaan puhua myös strategisesta ja teknisestä luottamuksesta. Strategisessa luottamuksessa ihmisten välinen vuorovaikutus ilmenee enemmän funktioiden ja vastaavien roolien välillä eikä niinkään henkilökohtaisella tasolla. Tästä voi esimerkkinä mainita opettajan ja oppilaan väliset roolit. Vastaavasti kohtaaminen ”välittömän toisen kanssa” on toisen ihmisen aitoa ja yksilönä kohtaamista, teknisesti, funktionaalisen roolin sijaan. Nämä vuorovaikutuksen muodot sekoittuvat usein keskenään arjen tilanteissa. Ihmiset tunnustavat ja tunnistavat toisiaan vaihtelevasti sekä abstrakteina että konkreettisina toisina. Tähän saattaa liittyä rooliristiriitojen ja roolikasaamisen vaara ja tällöin odotusten ja tarpeiden täyttämisen välinen ristiriita (Kotkavirta 2000). Yksilöiden suhteet instituutioihin ovat emotionaalisesti värittyneitä, ja niillä on myös oma osuutensa yksilön identiteetin kokemiseen. Tällöin myös instituutiolla voi olla yksilön identiteettiä tukevia ja taannuttavia vaikutuksia (Kotkavirta 2000, 59). Organisaatioille, joissa on vähän luottamusta, on ominaista huonompi tuottavuus, koska niillä on usein myös huonompi työmoraali. Sen sijaan organisaatioiden menestystä selitetään vahvalla luottamuksella. (Troman 2000, 350.) Toisaalta luottamuksella ei kuitenkaan ole aina kaikissa tilanteissa ja olosuhteissa vain myönteisiä vaikutuksia, vaan esimerkiksi vahvan kollektiivisen identiteetin käänköpuolena on selkeä jako ”meihin ja heihin”. Vastaavasti myös luottamuksen idealisointi ei aina ole yksilön kannalta järkevintä, sillä sen seurauksena ihminen voi joutua erilaisiin vaikeuksiin luottaessaan ”liikaa” tai ”väärrään” ihmiseen. (Ilmonen & Jokinen 2002, 99–100.)

Luottamus ihmissuhteissa ilmenee dynaamisena asiana. Tällöin siihen kuuluu oleellisena osana myös epäluottamus. Luottamuksen merkitys konkretisoituu juuri epäluottamuksessa (Lewis & Weigert 1985, 969; Gambetta 1988). Epäluottamus aiheutuu Eriksonin (1950, 1982) mukaan vauvan ja äidin epäonnistuneen vuorovaikutuksen seurauksena, jolloin se tuottaa vauvalle epäluottamuksen tunteen. Giddens (1991) vastaavasti näkee, että epäluottamus syntyy epäonnistuneen

socialisaation seurauksena, jolloin epäonnistunut socialisaatio aiheuttaa yksilölle myöhemmin elämässään vaikeuksia. Se voi esimerkiksi ilmetä kyvyttömyytenä uskaltaa luottaa toisiin ihmisiin. Kortteisen (1999, 358) mukaan epäluottamus syntyy vasta aikuisiällä, jolloin epäluottamus on seurausta iän tuomasta elämän pettymysten määrän lisääntymisestä. Kortteinen (1999) toteaa:

”On mahdollista ajatella, että varhainen socialisaatio on kehittynyt vuosi vuodelta lineaarisesti paremmaksi ja että nuoret ovat siksi vuosi vuodelta terveempiä ja ehyempiä. Tämä tuskin on kuitenkaan uskottava tulkinta. Iän myötä kasvaa nimittäin todennäköisyys sille, että elämä tuottaa pettymyksiä: mitä enemmän ikää kertyy, sitä enemmän on sellaisia ihmisiä, jotka eivät enää osaa luottaa muihin. Havainto siis viittaa vahvasti epäluottamuksen muotoutumiseen aikuisiällä: mitä enemmän ja mitä useammin joutuu loukkaaviin sosiaalisiin elämäntilanteisiin, sitä vähemmän osaa luottaa toisiin ihmisiin. Epäluottamus syntyy tällaisten elämänpettymysten sisäistymisen kautta.”

Koska epäluottamus heijastuu ihmisen aikaisemmista kokemuksista, niin se mitä enemmän yksilöllä on negatiivisia kokemuksia elämässään, sitä todennäköisempää on se, että hän suhtautuu myös toisiin ihmisiin epäluottavasti. Epäluottamuksen seurauksena hän voi olla kyvytön luottaamaan toisiin ihmisiin. Ihmisen henkilökohtaisten kokemusten lisäksi myös yksilöiden välinen yhteinen historia vaikuttaa ”luottajan” kykyyn luottaa. Yksilön johtopäätökset erilaisista luottamustilanteista pohjautuvat siihen, miten hän kokee menneisyytensä (Lagerspetz 1996, 67). Yksilön perusuottamus elämäään, luottamus kotona, psyykinen taipumus sekä myöhempi yhteiskunnallinen asema ja kulttuuriset kokemukset ihmissuhteissa vaikuttavat myös ihmisen luottamusasenteeseen tai ainakin selittävät toisiaan. Epäluottamus ihmisten välillä aiheuttaa myös varovaista ja epäilevää vuorovaikutusta, jonka seurauksena ihminen, joka kokee olevansa vuorovaikutuksessa epäluotettavan ihmisen kanssa, kiinnittää huomionsa helpommin omaan ahdistukseen ja oman pelon hallintaan kuin ideoittensa esille tuontiin. Tällöin on tyypillistä, että hän miettii tarkkaan, kenen kanssa hän puhuu. (Tschannen-Moran & Hoy 2000, 581.) Huomio on tällöin enemmän toisten ihmisten tarkkailemisessa kuin omassa toiminnassa (Tschannen-Moran & Hoy 1998). Epäluottamus on yksilöä kahlitsevaa, ja sen aiheuttamaan kontrolliin tuhlautuu paljon resursseja ja energiaa (Ilmonen & Jokinen 2002, 95). Troman (2000) liittyy luokittelussaan epäluottamukseen ihmisten välisen vierauden tunteen, vihamielisyyden ja erillisyyden, vähättelevyuden, turvattomuuden sekä epäilyksen tunteet. (Taulukko 5.)

Taulukko 5. Luottamuksen ja epäluottamuksen kategoriat (Troman 2000)

Luottamus	Epäluottamus
●läheinen	●vieras
●yhteenkuuluvuutta painottava	●erillisuus/vihamielisyys
●tukea antava	●vähättelevä
●turvallinen	●turvaton
●hyväksyvä	●epäilevä

4.4 Luottamuksen ja vallan välinen suhde

Vallan ja luottamuksen mekanismit ovat sosiaalisina mekanismeina lähellä toisiaan (Ilmonen & Jokinen 2002). Ilmosen ja Jokisen (2002) mukaan teoriassa mielletään, että luottamus ja valtasuhde ovat toisilleen rinnakkaisia, mutta samalla ne myös sulkevat toisensa pois. Pois sulkemisen ajatellaan johtuvan siitä, että vallankäyttö tuhoaa luottamuksen, ja sen ajatellaan vaativan enemmän vaihtoa kuin luottamuksen ylläpitäminen. (emt. 103.) Vallankäyttöä ei tule ymmärtää pakottamisena, vaan pakottamisena voidaan pitää vasta sellaista toimintaa, jota tarvitaan sen jälkeen, kun vallankäyttö ei enää riitä. Tämä on silloin kun ”vallan kohde” lakkaa sopeutumasta ”vallankäyttäjän” odotuksiin. Valta painostaa suhteen molempia osapuolia suosimaan omia tekemisiään. Vallankäyttö voi herättää usein vastustusta, joten se pyritäänkin naamioimaan organisatorisiin, teknisiin tai työnjaon tekijöihin. (emt. 103–104.)

Luhmann (1979) esittää, että valta on kommunikaation väline, joka antaa hallitsijalle vallan ja sen kohteelle mahdollisuuden sovittaa odotuksiaan yhteen. Luottamus toimii samankaltaisesti, koska se opastaa luottamuksen osapuolia mittaamaan realistisesti toisiinsa kohdistetut odotukset. Luottamuksen ja vallan eroina pidetään kuitenkin sitä, että kun valta lähtee liikkeelle toisen ihmisen negatiivisesta olettamuksesta, niin luottamus lähtee liikkeelle toista kohtaan tunteesta hyväntahtoisuudesta. Luottamuksellisissa suhteissa ei pyritä muokkaamaan tilannetta itselleen edulliseksi. Luottamukseen liittyy kuitenkin aina riski, että toinen ei toimi odotetulla tavalla. (Ilmonen & Jokinen 2002, 104–105.) Vallassa tämä riski minimoidaan toista kontrolloimalla. Luottamus ja valta ovat siis molemmat kommunikaatiovälineitä, joilla pyritään hallitsemaan tilanteita. Blomqvist (1997, 272) tiivistää vallan ja luottamuksen välisestä suhteesta seuraavasti:

”Luottamus on rajoittunutta, jos vain toinen uskoo toisen luottamuksenarvoiseksi, kuitenkin luottamatta häneen. Toisaalta, jo toinen on halukas luottamaan toiseen, mutta ei usko häntä luottamuksenarvoiseksi, on kyseessä enemmänkin valta ja kontrolli kuin luottamus” (Blomqvist 1997, 272).

Valta voidaan myös ikään kuin ”naamioida luottamuksen sisään” (Ilmonen & Jokinen 2002, 105–106). Näin tapahtuu esimerkiksi silloin, kun annamme jotakin itsellemme arvokasta toisten huolehdittavaksi. Tällöin joudumme hänestä riippuvaiseksi ja olemme alttiita hänen vallankäytölleen. Näin voi käydä silloin, kun ihminen turvautuu toiseen luottamuksellisesti ja hyväntahtoisesti, mutta toisen toiminta perustuu laskelmointiin, ja toinen käyttää hänen luottamustaan hyväkseen. Tällöin luottamus saa vastaansa vallankäyttöä. Luottamuksen, avoimuuden ja yhteistyön retoriikan takana saattaakin piillä heikomman osapuolen hyväksikäyttö vahvemman ehdoilla. Vahvemman osapuolen on helpompi luottaa, joten valta on luottamuksen edellytys (Sydown 1998 Tuomola-Karpin 2005, 182 mukaan). Tuomola-Karp (2005) muistuttaa, että luottamussuhteessa on tärkeä tiedostaa, perustuu ko vastavuoroisuuteen vai vahvemman oikeuteen, koska näiden suhteiden luonne ja seuraukset ovat erilaisia. Tilanteissa, joissa toinen on halukas luottamaan toiseen mutta ei usko häntä luottamuksen arvoiseksi, on kyse enemmänkin vallasta ja kontrollista kuin luottamuksesta. (Baier 1993, 146; Blomqvist 1997, 272.)

Myös Warrenin mukaan (1999) luottamus ihmisten välillä perustuu osaltaan valtaan ja sen mekanismeihin. Luottamus liittyy Warrenin (1999, 324–325) mukaan kolmeen tekijään, joiden välillä hän näkee valtaa, kontrollia ja hallitsemista. Keskiössä ovat tällöin luottaja (*truster*), luotettu (*trusted*) ja luottamuksen kohde eli ”vaihdossa oleva asia” (*valued good*). Luotettu (A) kohdistaa omaa valtaansa luottajaan (B) (=luotettu A kontrolloi luottajaa B:tä). Tästä on esimerkkinä tilanne, jolloin B normaalisti olettaa, että A arvostaa häntä. Tällöin valta liittyy tilanteeseen, jossa A voi syyttää B:n toimintaa A:n toiveiden vastaiseksi. Näin on tyypillisesti silloin, kun A kontrolloi B:n resursseja, joita B tarvitsee. Koska luottamus liittyy suhteeseen, joka on rinnakkainen, on siinä riskinä, että A käyttää kontrolliaan B:tä vastaan ja vaikuttaa B:n tulevaisuuden toimiin palvellakseen itsensä omia tarkoituksia. Luottamukseen liittyvät odotukset ja kyky riskinottoon, kun taas valta perustuu kontrolliin ja hallitsemiseen.

5 Luottamus koulussa

Keskustelu luottamuksesta koulussa alkoi 1990-luvun loppupuolella lähinnä Yhdysvalloissa, jolloin julkisia kouluja kohtaan koettiin lisääntyvää epäluottamusta (Meier 2002, 2). Tästä oli seurauksena muun muassa lisääntynyt kotiopetuksen määrä²⁴ (Ray 1997 Tschannen-Moran & Hoy 2000, 548 mukaan). Suomessa luottamuksesta²⁵ ja sen merkityksestä erilaisissa yhteisöissä ja organisaatioissa on puolestaan keskusteltu usein sosiaalisen pääoman yhteydessä (esim. Koivumäki 2008) tai esimiesten ja alaisten välisissä suhteissa (Laine 2008), mutta ei niinkään luottamuksesta koulussa. (Ks. kuitenkin Ilmonen & Jokinen 2002; Poikela 2005; Tuomola-Karp 2005).

Monissa kansainvälisissä kasvatus- ja koulutusalan tutkimuksissa ja raporteissa luottamusta koulussa tarkastellaan usein joko opettajien ja johdon (hallinnon) välisenä asiana (Bryk & Schneider 1996; 2002; Kochnaek 2005) tai koulun ja kodin välisestä näkökulmasta (Bryk & Schneider 1996; 2002; Kochnaek 2005; Meier 2002). Sen sijaan oppilaiden ja opettajien välistä luottamusta käsitteleviä tutkimuksia on niukasti saatavilla, vaikkakin esimerkiksi Tuomola-Karpin mukaan (2005, 203) luottamus aikuisoppilaitoksessa opettajan ja opiskelijan välisissä suhteissa liittyy laatuun ja laadun rakentamiseen. Luottamusta koulussa paljon tutkineet Bryk ja Schneider²⁶ (2002) ovat keskittyneet tutkimuksissaan aikuisten välisiin suhteisiin ja luottamukseen organisaatiossa, koska heidän mukaansa vertaisryhmän vaikutus ja sosiaaliset normit ovat nuorten maailmassa niin vahvoja, että ne luovat suuria haasteita oppilaiden ja opettajien välisten luottamuksellisten suhteiden tarkastelemiseen. Luottamus koulussa onkin heidän mukaansa paljolti riippuvainen vertaisryhmästä ja oppilaiden keskinäisistä kollektiivisista normeista. Bryk ja Schneider (2002, 31–32) näkevät, että esimerkiksi opettajan ja oppilaan välisen luottamuksen mahdollistamiseksi vanhemmilla on tärkeä rooli opettajan työn tukijana. Tämä on erityisesti koulun alkuvuosina ennen kuin oppilaiden oma vastuu oppilaana kasvaa.

²⁴ Vuonna 2000 1,23 miljoonaa yhdysvaltalaisista lasta oli kotiopetuksessa (Tschannen-Moran & Hoy 2000).

²⁵ ”Suomalaisista luottamusta” voidaan uskaltaa kuvata jopa vahvaksi luottamukseksi mutta samalla luonteeltaan hieman ”sisäänpäin kääntyneeksi”. Tästä osoituksena esimerkiksi Ilmonen (2002, 205) tutkimus suomalaisten luottamuksesta toisiinsa. Sen mukaan ”Suomalaiset luottavat maanmiehiinsä paljon, mutta luottamus vaihtelee etnisen taustan mukaan: suomenruotsalaisiin luotetaan eniten heti suomensuomalaisten jälkeen, kun taas romaneihin luotetaan vähiten”. Myös Alasen ja Niemeläisen (2001) tutkimus on osoittanut alueellisia eroja suomalaisten luottamuskoemuksissa. Sen sijaan pohjoismaiden korkean yleistyneen luottamuksen taustalla näyttää olevan protestanttisuus, väestön etninen homogeenisuus, yhteiskunnan taloudellinen vauraus ja pienet tuloerot (Delhey & Newton 2005 Koivumäen 2008, 228 mukaan). Edellisten lisäksi Iisakan tutkimuksen mukaan (2006, 23) suomalaiset luottavat yleisesti ottaen toisiinsa paljon.

²⁶ Bryk ja Schneider (2003) ovat tutkineet luottamusta koulussa ja sen suhdetta oppilaiden saavutuksiin. Tutkimus oli pitkittäistutkimus (10 vuotta) käsittäen 400 chicagolaista koulua. Tutkimusaineisto oli kvantitatiivista (*Hierarchical Multivariate Linear Model*) ja perustui Chicagon koulututkimukseen (*Chicago School Research, the Consortium*).

Brykin ja Schneiderin ajatukset luottamuksesta koulussa liittyvät kolmeen erilaiseen teoreettiseen lähestymistapaan. Ensimmäinen näistä on rationaalisen vaihdon teoria, jolloin ihminen laskelmoi, kannattaako hänen ottaa riski ja luottaa toiseen ihmiseen. Tällöin punninta liittyy yhteiseen historiaan ja luotetun maineeseensa tai heidän keskinäiseen sosiaaliseen samankaltaisuuteen. Toinen näkökulma on ryhmäteoria, jossa ihminen määrittää itseään ryhmään kuulusesaan ja saadessaan sosiaalisen statuksen ryhmässä. Kolmas lähestymistapa saa vaikutteita uskonnosta ja filosofiasta. Sen mukaan yhdessä jaetut arvot ja uskomukset nousevat keskeisiksi. Tällöin ihmisillä on tietyissä tilanteissa odotuksia siitä, miten on oikein toimia ja käyttäytyä. (Bryk & Schneider 2002, 14–18.)

Bryk ja Schneider katsovat (1996, 7–8; 2002, 12), että luottamus koulussa on muodoltaan suhteisiin perustavaa (*relational*)²⁷. Relational trust perustuu ihmisten välisiin suhteisiin, jolloin suhteen kumpikin osapuoli odottaa toisiltaan normitettua soveliasta käyttäytymistä. Siihen liittyvät myös osapuolten toisiinsa kohdistamat uskomukset, täsmälliset odotukset sekä velvollisuudet. Toisin kuin sopimukseen perustuva luottamus (*contractual trust*), suhteisiin perustuva luottamus (*relational trust*) on vaikeasti säädeltävissä ja valvottavissa olevaa. Sen sijaan sopimuksellinen luottamus sopii paremmin erilaisiin tuotteisiin, palveluihin ja hyödykkeisiin eikä sen vuoksi ole siirrettävissä kouluun. Koulutus kun ei vain ole ”tuote”, vaan koulutukseen liittyy paljon muutakin, kuten esimerkiksi oppilaiden turvallisuus, hyvinvointi ja persoonan kehittyminen. Sopimukseen perustuvaa luottamusta ja sopimuksen toteutumista on vaikea todentaa, koska koulutuksen ja kasvatuksen avulla saavutettuja asioita on hankala mitata ja dokumentoida. Brykin ja Schneiderin mukaan (1996, 8; 2002, 17–19) sopimukseen perustuva luottamus on liitettävissä moderneihin sosiaalisiin instituutioihin, kun taas luonnollinen (*organic*) luottamus sopii paremmin pienille ja tiiviille yhteisöille. Luonnolliseen luottamukseen kuuluu oleellisena osana ihmisten keskinäinen arviointi, jossa suhteen molemmat osapuolet yrittävät hahmottaa toistensa näkymättömissä olevia intentioita ja löytää yhteistä ymmärrystä keskinäisiin vaatimuksiin ja odotuksiin. Luonnolliselle luottamukselle on lisäksi tyypillistä se, että luottamus annetaan ehdoitta, jolloin se on myös yksilön uskoa systeemin oikeudenmukaisuuteen. Luonnollinen luottamus vahvistaa yhteisön jäsenten sosiaalisia siteitä ja yhteisen eettisen vastuun jakautumista, jonka seurauksena yhteisön jäsenille kehittyy yhteinen moraalinen visio. (Emt. 2002, 16–17.)

Luottamus koulussa liittyä ajatukseen rohkeudesta jakaa itselleen tärkeitä asioita toisten ihmisten kanssa tai rohkeudesta antaa itselle tärkeä asia toisten vastuulle. Frowen (2005, 35) mukaan tämä Baierin (1992) tärkeä huomio on oleellinen osa kasvatusta ja koulutusta, koska esimerkiksi koulussa tämä tarkoittaa sitä, että vanhemmat luottavat lapsensa opettajaan paljon antaessaan lapsensa

²⁷ Ks. myös Gambetta (1988) (Bryk & Schneider 1996).

hänen opetettavakseen. Tschannen-Moranin ja Hoyn (2000, 580–584) puolestaan liittävät luottamukseen koulussa arkisemmin erilaisiin toimintoihin kuten, kommunikaatioon, yhteistyöhön, koulun ilmapiiriin, organisaation jäsenyyteen sekä sääntöihin.²⁸

- (a) Kommunikaatio on toimivaa sellaisissa organisaatioissa, joissa on luottamusta. Sen jäsenet tuovat esille oleellisia, tarkempia ja yhtenäisempiä ongelmia helpommin kuin sellaisissa organisaatioissa, joissa luottamusta ei ole. Luottamuksellisissa yhteisöissä ihmiset ovat halukkaita jakamaan ajatuksiaan, tunteitaan ja ideoitaan. Sen sijaan epäluottamuksen ilmapiirissä ihmiset ovat vuorovaikutukseltaan sulkeutuneempia ja varautuneempia. (Emt. 581.)
- (b) Luottamuksellinen ympäristö mahdollistaa yhteistyön toteutumisen koulussa (vrt. tuhoava kilpailu). Esimerkiksi se, että opettajat otetaan mukaan päätöksentekoon, on osoitus yhteistyöstä. (Emt. 582.)
- (c) Kouluissa, joissa on luottamusta, ihmissuhteet ovat tasapainoisia ja terveitä. Myös koulun johtaja on tukea-antava. Luottamusta lisäävällä johtajalla on selvä visio, jonka hän jakaa opettajien kanssa, mutta samaan aikaan hän myös huolehtii tiimien tavoitteista ja asettaa tarpeeksi korkeita tavoitteita. Hän toimii itse esimerkkinä ja tukee opettajia myös henkilökohtaisella tasolla. Johtajalla on merkittävä vaikutus opettajien yhteisöllisyyteen ja sitoutumiseen koulussa. Luottamuksen vahvistuminen koulussa muuttaa koulun ilmapiiriä avoimemmaksi. (Emt. 583.)
- (d) Luottamus liittyy ihmisten välisiin suhteisiin, jolloin opettajan organisaatiojäsenyys sisältää hänen altruistisen, kohteliaan ja tunnollisen käyttäytymisen sekä siviilirohkeuden toisia koulun jäseniä kohtaan. (Emt. 583–584.)
- (e) Liian tiukat säännöt koulussa ovat viesti siitä, ettei ihmisten väliseen keskinäiseen luottamukseen luoteta. Koulussa täytyy tämän vuoksi säilyttää tasapaino sääntöjen ja kontrollin kesken. Jos opettajan työtehtävien luonne ja johdon asettamat kontrollimekanismit eivät kohtaa, saattaa se aiheuttaa epäluottamusta. Se voi pahimmillaan tuottaa opettajille ja oppilaille erillisyyden, epäoljaliteetin ja sitoutumattomuuden tunteita. Tällöin myös epäluottamus ja pettäminen lisääntyvät. (Emt. 583–584.)

²⁸ Tschannen-Moran ja Hoy luottamusta koulussa käsittelevä tutkimus suoritettiin 97:ssä ohio-laisessa lukiossa, 64:ssä virginialaisessa keskikoulussa (*middle school*) sekä 143:ssa ohiolaisessa peruskoulussa.

Toisin sanoen luottamus koulussa perustuu Tschannen-Moranin ja Hoyn (2000) mukaan kommunikaatioon, yhteistyöhön, koulun ilmapiiriin, organisaation jäsenyyteen ja sääntöihin. Edellisten lisäksi Brewster ja Railsback (2003) ovat nimenneet viisi yksilön ominaisuutta, joilla on positiivinen vaikutus luottamukseen. Nämä ovat hyvänsuopaisuus, todenperäisyys, pätevyys, rehellisyys ja avoimuus.

- Hyvänsuopaisuudella (*benevolence*) tarkoitetaan sitä, että ihminen ajattelee toisista hyvää ja hänen tavoitteet ja motiivit muita kohtaan ovat positiivisia. Hän myös puolustaa tarvittaessa toistenkin etuja.
- Luotettavuudella tai todenperäisyydellä (*reliability*) puolestaan ymmärretään sitä, että ihminen voi tukeutua toisiin ja uskoa, että toiset toimivat johdonmukaisesti. Tällöin ihminen ei ole laskelmoiva vaan hän uskaltaa ja kykenee heittäytyä luottamukseen. Lisäksi, hän pitää lupauksensa ja vastaa muiden hänelle asettamiin kohtuullisiin odotuksiin (esimerkiksi käyttäytyy odotetulla tavalla).
- Pätevyys (*competence*) taas on uskoa siihen, että ihminen on kykenevä suorittamaan rooliinsa liittyviä ja häneltä vaadittavia tehtäviä. Esimerkiksi jos koulun johtaja tai rehtori tarkoittaa hyvää koulun asioita hoitaessaan, mutta hän ei osaa hoitaa asioita hyvin, niin se voi aiheuttaa sen, että häntä pidetään vähemmän luotettavampana kuin jos hän olisi hyvä ja asiantunteva työssään.
- Rehellisyydellä (*honesty*) viitataan yksilön luonteeseen, tarkkuuteen ja luotettavuuteen.
- Avoimuus (*openness*) sisältää ajatuksen siitä, miten vapaasti ihmiset jakavat informaatiota yhteisössään, miten paljon ihmiset ovat tekemisissä keskenään ja sen miten halukkaita he ovat luottamaan toisiinsa. Nämä tekijät välittyvät yksilöiden toimintaan ja käsityksiin toistensa tavoitteista, kyvykkyydestä ja rehellisyydestä. (Brewster & Railsback 2003, 10–11.)

Kun luottamusta koulussa tarkastellaan yksilöllisten tekijöiden lisäksi myös organisaation ominaisuutena, niin voidaan todeta, että koulujen välillä on suuria eroja (Brykin & Schneider 1996; 2003). Erot ilmenevät esimerkiksi siinä, miten opettajat arvostavat työtään. Opettajien ja vanhempien välinen luottamus on yhteydessä tasapainoisiin ja akateemisesti keskinkertaisesti menestyviin oppilaisiin. Toisaalta myös koulun sisällä olevien aikuisten välinen luottamus (opettajien, opettajien ja johdon sekä opettajien ja vanhempien) vaikuttaa opettajien asenteesen työtään kohtaan ja välittyy edelleen oppilaisiin. Toisin sanoen aikuisten välinen luottamus koulussa heijastuu monin tavoin koulun toimintaan ja oppilaiden sitoutumisasteeseen, sillä esimerkiksi kouluissa, joissa on paljon luottamusta, on oppilaiden kouluun sitoutumisaste 69 %. Vastaava luku kouluissa, joissa on vähän luottamusta, on huomattavasti alhaisempi (31 %). Lisäksi niissä kouluissa, joissa on paljon luottamusta, kaikki opettajat ovat halukkaita ottamaan riskejä,

kun taas sen sijaan kouluissa, joissa on vähän luottamusta, siihen ovat valmiita vain vähemmistö opettajista. (Bryk & Schneider 1996, 28, 30.) Luottamuksellisessa yhteisössä organisaatioon syntyy positiivinen sosiaalinen kontrolli (*an internal social control mehanism*), joka ohjaa ja tarjoaa yksilölle hyvän syyn käyttäytyä toivotulla tavalla. Vahva luottamus organisaatiossa vaikuttaa siihen, että yhteisössä on vähemmän konflikteja ja organisaation jäsenet herkistyvät toimimaan yhteistyökykyisesti monimutkaisissakin tilanteissa. (Bryk & Schneider 1996, 9–11).

5.1 Luottamuksen merkitys koulussa

Luottamuksen merkitys koulussa liittyy ihmisten kykyyn ja haluun huolehtia toisistaan. Luottamukselliset ihmissuhteet edellyttävät ihmisiltä sitoutumista riskinottoon (ks. Giddens 1991, ”hyppy tuntemattomaan”), luotettavuutta, haavoittuvuutta ja odotuksia toisiaan kohtaan. (Hoy & Tschannen-Moran 2003.) Koulussa riskit ja odotukset ovat läsnä, sillä koulussa henkilökunta ja oppilaat joutuvat toistuvasti tilanteisiin, joissa heiltä ei ainoastaan odoteta tiettyjen velvollisuuksien täyttämistä, vaan myös heidän oma hyvinvointinsa riippuu muiden heille antamien velvollisuuksien täyttämisestä. Hyvin toimivassa koulussa, joissa on luottamusta, on Brykin ja Schneiderin (2003) mielestä saavutettu yksimielisyyttä jokaisen roolia ja niihin kohdistuneita odotuksia sekä velvollisuuksia kohtaan. (Brewster & Railsback 2003, 10.) Luottamus koulussa perustuu tällöin roolien ja rooliodotusten lisäksi myös ihmisten väliseen onnistuneeseen yhteistyöhön sekä selkeään tehtävien jakoon. Roolien ollessa selkeitä toimijat tietävät mitä heiltä odotetaan. (Troman 2000, 335.)

Luottamuksellisilla ihmissuhteilla on todettu olevan positiivisia siirtovaikutuksia. Tällä tarkoitetaan sitä, että luottamus lisää luottamusta. Blomqvist (1997) kutsuu ilmiötä luottamuksen positiiviseksi kehäksi. Koulussa se ilmenee esimerkiksi siten, että jos opettajat luottavat rehtoriin, he luottavat todennäköisesti myös muuhun henkilökuntaan, vanhempiin ja oppilaisiin (Tschannen-Moran & Hoy 1998; 2000.) Vaikka Tschannen-Moranin ja Hoyn tutkimuksen mukaan luottamuksesta ja yhteistyöstä ei voida johtaa suoria syy-seuraussuhteita, niin huomionarvoista on kuitenkin se, että mitä enemmän eri toimijat työskentelevät koulussa yhdessä, sitä todennäköisemmin he myös oppivat tuntemaan toisiaan ja siten luottamaan toisiinsa. Tschannen-Moran ja Hoyn tutkimus osoittaa, että luottamus ihmissuhteissa vaikuttaa osapuolten tahtoon ja kykyyn työskennellä yhdessä.

Luottamus koulussa nivoutuu myös ihmisten työn tekemisen laatuun. Tällä tarkoitetaan sitä, että jos koulussa on luottamusta, niin opettajilla on todennäköisesti myös suurempi tunne tehokkuudesta ja he uskovat pystyvänsä vaikuttamaan niihin tekijöihin, jotka johtavat menestykseen (Brewster & Railsback 2003, 8–9). Avoimet ja terveet koulut ovat paikkoja, joissa ihmiset pitävät toisistaan ja koulustaan. Luottamus, sitoutuminen, yhteistyö, lojaalisuus ja tiimityö ovat näille kouluille tyypillisiä piirteitä. Terveiden koulujen positiivisena ominaisuutena

voidaan pitää sitä, että niissä hallinto on reflektointia ja oppilaiden saavutukset ovat paremmat. Pelkästään koulun avoimuus ei kuitenkaan tee kouluista terveitä, vaan oppilaille asetettujen tavoitteiden tulee myös olla vaatimustasoltaan riittäviä, mutta ei liian korkeita. (Hoy, Tarter & Kottkamp 1991, 204–206.)

Onnistuneen yhteistyön ja roolien selkeyden lisäksi luottamuksen hyöty koulussa on luottamuksellisen ympäristön ja oppimisen välinen yhteys. Vaikka luottamuksen yhteyttä oppimiseen on hankala yksiselitteisesti todentaa, niin sen yhteys erityisesti tehokkaaseen opetukseen on olemassa. (Brykin & Schneider 2003, 43; Raider-Roth 2005, 588; Tschannen-Moran & Hoy 1998; 2000.) Esimerkiksi uudet käytänteet ja opetusmenetelmät mahdollistuvat luottamuksellisessa ympäristössä ja vaikuttavat välillisesti oppilaiden oppimiseen. Luottamuksellisessa ilmapiirissä ihminen voi olla eri mieltä tai tehdä virheitä ja silti tuntea itsensä arvokkaaksi ja kunnioitettavaksi. Opettajat, jotka itse luottavat johtoon ja kollegoihin, ovat valmiimpia käyttämään uusia kasvatus- ja opetusmetodeja sekä keskustelemaan opetuksen haasteista. Luottamus on tärkeää koulussa ja opettamisessa, sillä se varmistaa oppilaan oppimisprosessissa oppilaan vapauden ja autonomian tunteen. (Troman 2000, 335.) Luottamus antaa oppilaille mahdollisuuden kysyä, ihmetellä ja kertoa asioista, joita eivät ymmärrä, jolloin opettajalta saatu vastaus auttaa heitä tiedonrakentamisprosessissa. Luottamukselliseen oppimisympäristöön kuuluu toisten ihmisten tukeminen, arvostus, luovuus, oppiminen, ristiriitojen ratkaiseminen, yhteistyö, oman työn kehittäminen, avoin tiedonvälitys ja ihmisten välinen tuki. Ne kietoutuvat toisiinsa ja tuottavat ihmisille hyvinvointia ja kehittymisen mahdollisuuksia (Iivonen & Harisalo 1997 Tuomola-Karpin 2005 mukaan).

Luottamus nivoutuu koulun oppimisympäristön lisäksi myös luokkahuonekulttuuriin. Jokisen ja Ilmosen (2002, 168) mukaan puhuttaessa luottamuksesta luokkahuoneessa, puhutaan todellisuudessa vuorovaikutuksesta ja tunteista. Nykypäivän koulu näyttäytyy sukupolvi- ja auktoriteettisuhdejärjestelmältään erilaisena kuin aikaisemman ajan koulu, jolloin oppiminen ja kasvaminen eivät enää nojaa yksin asiantuntevaan opettajaan, vaan oppiminen ja sosiaalistuminen luokassa ovat moninaista ja nopeasti vaihtelevaa. Luokan ilmapiiri on hyvä, jos opettaja ja oppilaat voivat luottaa toisiinsa. Oppilaan tunne-elämän kehittymistä ja luottamuksellisen ilmapiirin syntymistä luokkahuoneessa edesauttavat pitkäaikaiset ihmissuhteet sekä se, että vuorovaikutus on avointa ja yksilöiden erilaisuus nähdään toisiaan täydentävänä rikkautena. (Jokinen & Ilmonen 2002, 169–171.) Luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiirin vallitessa luokassa voi olla erimielisyyksiä, mutta luottamukselliselle ilmapiirille on tyypillistä se, että oppilaat uskaltavat kertoa mielipiteensä avoimesti ja ristiriidat ratkaistaan (Kratzer 1997).

Jokinen ja Ilmonen (2002, 21) tähdentävät, että ihmisten väliset luottamussuhteet voivat olla myös moraalittomia, jolloin niihin voi liittyä hyväksikäyttöä, suvaitsemattomuutta tai blokkiutumista. Toisin sanoen, vaikka luottamuksella on paljon positiivisia vaikutuksia, niin sillä myös negatiivinen kääntöpuolensa. Sen negatiivinen kääntöpuoli tulee ymmärrettäväksi tarkasteltaessa sitä ryhmän nä-

kökulmasta tai yksilön suhteesta ryhmään. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kun ryhmän sisäinen luottamus on lujaa suhteessa muihin ryhmiin tai ryhmän ulkopuolisiin jäseniin, niin ryhmän toiminta on sen jäsenten kesken solidaaris- ta ja sosiaalista koheesiota lisäävää (Jokinen & Ilmonen 2002), mutta samalla myös sisäänpäin kääntynyttä. Liian tiivis luottamus saattaa aiheuttaa konflikte- ja sisäryhmän ja ulkoryhmän jäsenten välille. Liian tiivis luottamus koulussa voi ilmetä esimerkiksi yksittäisen oppilaan suhteessa luokan muihin oppilaisiin, tai uusi opettaja, ei pääse osaksi opettajakuntaa. Se voi koskettaa yhtäläillä koulun johtajaa, joka ei tule hyväksytyksi opettajien keskuudessa tai se voi ilmetä myös yksittäistä opettajaa suhteessa kollegoihin. Tällaisissa tilanteissa sisäryhmän jäsenten keskinäinen lojaalisuus ja luottamus aiheuttavat epäluottamusta ryh- män ulkopuolisiin jäseniin ja luottamus muuttaa muotoaan ulos sulkeväksi luot- tamukseksi.

Epäluottamusta koulussa aiheuttavat muutokset, roolien ja tehtävien epäsel- vyys ja kommunikoimattomuus. Myös ylhäältä alaspäin tapahtuva päätöksenteko (huonosti informoitu), vähäinen tuki, epätasaiset koulujen rahoitukset sekä ope- tajiin suuri vaihtuvuus, opettajien eristäminen ja luottamuksen puute lisäävät epäluottamusta (Brewster & Railsback 2003, 16–17). Kouluja, joissa on vähän luottamusta, on haasteellista kehittää, mutta sellaisten koulujen kehittäminen onnistuu paremmin, joissa on edes vähän luottamusta (Johnston 2004). Luotta- muksen merkitys koulussa kiteytyy yksilöiden henkilökohtaiseen hyvinvointiin ja oppimiseen sekä koko kouluun voimavaraistavana paikkana.

5.2 Luottamukseen koulussa vaikuttavat tekijät

Luottamus koulussa nivoutuu kiinteästi opetukseen ja kasvatukseen sekä osaksi vuorovaikutusta. Luottamus koulussa ilmenee monin tavoin: oppilaan oikeuden- mukaisuuden tunteena, asioiden ennustettavuutena, yksilöllisinä tuntemuksina, tekoina tai odotuksina koulun jäsenten kesken. Merkityksellisiä tekijöitä luotta- mukseen koulussa vaikuttavina tekijöinä ovat esimerkiksi neuvottelut, ennustet- tavuus, jäsenten keskinäinen tuttuuden tunne ja kunnioitus. Tekojen lisäksi myös koulun rakenteella on merkitystä.

(I) Neuvottelut ja kommunikaatio ovat vuorovaikutuksen keinoja ylläpitää luottamusta. Luottamus ilmenee kouluissa siten, että yhteisössä, jossa on luotta- musta, pystytään keskustelemaan vaikeista ja epämiellyttävistä asioista. Luotta- musta koulussa ja luokkahuoneessa ilmentää myös opettajan myönteinen suhtau- tuminen oppilaiden pieniin ”irtiottoihin”, kuten omalta paikaltaan poistumiseen oppitunnin aikana. Luottamukselliselle yhteisölle on ominaista se, että se kestää ajoittain myös muutaman epäonnistuneen neuvottelun. (Jokinen & Ilmonen 2002, 180.)

Koulussa käydään päivän mittaan monenlaisia neuvotteluja, joissa oppilaat neuvottelevat keskenään erilaisista asioista, niin omista oikeutuksistaan kuin pai- koistaan ja velvollisuuksistaan ryhmässä (Laine 2000). Oppilaiden keskinäiset

odotukset ja velvollisuudet vuorottelevat, ja niistä neuvotellaan yhä uudelleen. Tavoitteena on oppilaiden yksilöllinen hyöty. Tällaisia hyötyjä ovat oppilaan emotionaalinen (viihtyminen ja hyvinvointi), ”teknis-taloudellinen” (esineiden lainaaminen), kulttuurinen (koulutehtävät ja osaaminen tunneilla) ja sosiaalinen hyöty (suosio ryhmässä, määräysvalta ja muut ryhmädynaamiset ilmiöt). Neuvottelut koulussa liittyvät usein kotitehtäviin, kokeisiin, taukoihin, omaan paikkaan, ääneen ja rooliin ryhmässä. Neuvottelut voidaankin nähdä luonnollisena osana oppilaiden luottamuksen rakentamista ja ylläpitämistä koulussa. Opettajan ja oppilaiden tai oppilaiden keskinäisen suhteen perustuessa luottamukselle neuvottelut ovat sallittuja. Sen sijaan valtaan ja kontrollille rakentuvat suhteet eivät mahdollista neuvotteluja. (Laine 2000.)

(II) Myös asioiden ennustettavuus kuuluu luottamukseen. Ennakoidut asiat tuntuvat ihmisistä luotettavimmilta, kuin ennakoimattomat asiat. Ennustettavuus liittyy tulevaisuuteen ja odotuksiin toisen ihmisen käyttäytymistä kohtaan sekä ihmisten uskomuksiin toisiaan kohtaan. (Lagerspetz 1996, 42.) Ihmisten käyttäytymisen ennustettavuutta rakennetaan kokonaisvaltaisesti: se perustuu kulttuuriin, yksilöllisiin ja historiallisiin kokemuksiin. Yhteinen kieli luo ennustettavuutta ja yhteisen moraalisen arvopohjan tarkastella maailmaa. (Gewirtz & Balliin 2000 Tuomola-Karpin 2005, 198 mukaan). Ennustettavuus lisää ihmisten sitoutumista ja vapauttaa resursseja toimintaan. Asioiden ennustettavuus luo luottamusta, kun taas luottamus lisää ennustettavuutta (ks. Blomqvist 1997).

(III) Ihmisten välinen tuttuus ja kunnioittaminen edesauttavat luottamuksen toteutumista. Brewster ja Railsback (2003, 10–11) toteavat, että se, miten paljon ihmiset ovat tekemisissä keskenään ja miten halukkaita he ovat luottamaan toisiinsa, välittyy heidän yksilölliseen toimintaansa ja käsityksiinsä toistensa tavoitteista, kyvykkydestä ja rehellisyydestä. Ihmisen tunteminen on kuitenkin enemmän kuin se, että hänestä tiedetään jotakin (Lagerspetz 1996). Tunteminen on enemmänkin vastavuoroista. Se on sitä, että ”minä tiedän sinusta jotakin ja sinä tiedät jotakin minusta”, jolloin se ei ole vain asioita, joita toisesta tiedetään vaan yhdessä jaettuina tilanteita ja tapahtumia. Se, että tuntee toisen hyvän käyttäytymisen menneisyydestä, ei yksistään selitä häneen luottamista, vaan toisen ihmisen tunteminen tarkoittaa myös sitä, että on kohtuullista olettaa ja odottaa toisen luottamuksellisuutta. (Lagerspetz 1996, 57.) Luottamuksellisesta yhteistoinnista voidaan Mönkkösen (2001b, 434–435) mukaan puhua vasta silloin, kun ei enää tarvita kontrollia.

(IV) Myös rakenteilla on merkitystä luottamukseen koulussa (Brewster & Railsback 2003, 12–13; Bryk & Schneider 2003). Brykin ja Schneiderin (2003) mukaan luottamus opettajien kesken kehittyy parhaiten alle 350 oppilaan koulussa sekä kouluissa, jotka opettajat ja vanhemmat saavat itse valita. Tällöin vapaaehtoisuus johtaa luottamuksen rakentamiseen sen sijaan, että hallinto määritteli opettajien ja kotien tarpeet. Kratzer (1997) puolestaan pitää tärkeänä sitä, että luottamuksellisen luokkahuonekulttuurin mahdollistamaksi opettaja opettaa yhtä luokkaa vähintään vuoden. Hän painottaa, että oppilaiden keskinäisen luot-

tamuksen lisäämiseksi oppilaiden tulisi istua luokassa ryhmissä, jolloin he voivat auttaa toinen toistaan.

Koulun rakenteesta puhuttaessa tulisi huomioida kouluun koon lisäksi myös koulun lähiympäristö. Tämä erityisesti siitä syystä, että esimerkiksi isoissa kouluissa oppilaat osallistuvat todennäköisemmin koulun jälkeiseen toimintaan kuin pienissä kouluissa (Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston & Smith, 1979). Rakenteellisista tekijöistä myös henkilökunta ja erityisesti muutokset siinä vaikuttavat luottamuksen syntyyn ja sen mahdollistumiseen koulussa. Esimerkiksi opettajien jatkuva vaihtuvuus on yksi keskeinen negatiivinen tekijä, jolla on vaikutusta luottamuksen syntyyn ja sen ylläpitoon koulussa. Opettajien vaihtuvuus tai pysyvyys liittyvät tällöin koulun toiminnan ennustettavuuteen, opettajien sitoutumiseen ja yhteistyöhön sekä heidän kykynsä ottaa riskejä.

5.3 Luottamuksen rakentaminen koulussa

Luottamuksen rakentaminen koulussa vaatii pitkäjänteistä kehittämistä. Luottamuksen rakentaminen koulussa on tärkeää muun muassa siksi, että se helpottaa ongelmanratkaisua (Brewster & Railsback 2003, 12–13; Bryk & Schneider 2003) ja edesauttaa koulun jäseniä koulun perustehtävän toteutumisessa, jolloin esimerkiksi luottamus oppimisprosessin tukena edistää opettajan ja oppilaan välistä yhteistyötä (Kochanek 2005, 2). Blomqvist (1997) toteaa, että luottamus on tärkeä perusta yhteistyökykyiselle organisaatiolle. Se mitä haastavampi tehtävä organisaatiossa on kyseessä ja mitä enemmän työntekijät ovat riippuvaisia toisistaan, niin sitä selkeämmin myös luottamuksen merkitys tulee esille. Luottamuksen rakentaminen koulussa vaatii pitkäjänteistä kehittämistä ja se kestää kauemmin kuin luottamuksen menettäminen. Kerran tai useammin menetetty luottamus ihmistä, asiaa tai instituutiota kohtaan siirtyy todennäköisesti myös yksilön tulevaisuuteen ja muihin vastaaviin tilanteisiin. (Giddens 1991, 38.) Luottamuksen rakentaminen kouluun tulee nähdä prosessina, jota ei opita yhden päivän syvällisellä harjoittelemisella, vaan sitä on rakennettava kärsivällisesti päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa. Tällöin on hyvä huomioida myös yksittäisten ihmisten luottamuskokemusten merkitykset heidän menneisyydestään.

Luottamus koulussa on riippuvainen sen jäsenten keskinäisestä tuesta ja yhteistyöstä. Koulussa tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi koulun rehtori tarvitsee opettajien ja hallinnon tuen työlleen, kun vastaavasti opettajat tarvitsevat rehtorin sekä vanhempien luottamuksen (esimerkiksi mahdollistaa opettajien työrauhan). Vanhempien luottamus kouluun rakentuu opettajien ja koulun johdon luoman turvallisen ja oppimista edistävän ympäristön, mutta myös oppilaiden avulla. Sen sijaan luottamuksellinen ilmapiiri on vaarassa, kun erilaiset vaatimukset jäsenten ja heidän rooliensa kesken ovat ristiriidassa tai niiden täyttämässä on epäselvyyttä tai epärealistisia odotuksia. Turvallisuudella ja ihmisten turvallisuuden tunteella on tärkeä tehtävä luottamusta rakennettaessa. (Bryk & Schneider 2003, 41.) Tuomola-Karpp (2005, 182) toteaa opiskelijan autonomisuuden kunnioit-

tamisella, opettajan asiantuntijuudella (henkilökohtainen panos ja muodollinen pätevyys) ja yleisellä mielihyvällä (emt. 2005, 190, 193) olevan merkitystä luottamuksen rakentamisessa.

Luottamusta koulussa käsittelevissä tutkimuksissa (Beatty & Brew 2004; Brewster & Railsback 2003; Bryk & Schneider 1996; 2003, 41) luottamuksen rakentamisen keskeiseksi tekijäksi näyttää nousevan koulun johtajan rooli. Opettajien ja johdon välisten suhteiden kehittämiseksi Brewster ja Railsback (2003, 18–20) tarjoavat muutamia keinoja. Ensinnäkin johtajan tulee osoittaa oma sitoutumisensa sekä välittämisensä. Hänen tulee myös olla läsnä sekä toimia esimerkkinä avoimesta kommunikaatiosta. Lisäksi (2) henkilökunta tulee ottaa mukaan päätöksentekoon sekä antaa heille mahdollisuus ottaa riskejä ja sallia epäonnistumisia. Johtajan tulee myös (3) ilmaista omia arvojaan, huoliaan ja tunteitaan (Beatty & Brew 2004; Coleman 2006). Lisäksi johtajan tulee (4) tukea opettajia henkisesti ja taloudellisesti. Henkisesti erityisesti siksi, että usein heitä arvostellaan koulun ulkopuolelta. Johtajan asema ja esimerkki ovat tärkeitä, sillä johtaja voi itse vaikuttaa omalla käytöksellään, päätöksillään ja toiminnallaan siihen, miten häneen suhtaudutaan. Hänen toimintansa vaikutukset ylettyvät luottamuksen mahdollistumiseen koulussa. Toisaalta esimerkiksi Tschannen-Moranin ja Hoyin (1998, 348) mukaan johtajan rooli koulussa on kuitenkin sillä osin rajoittunut, että sillä on vain osittainen vaikutus opettajien keskinäiseen luottamukseen. Kaiken kaikkiaan luottamus opettajien ja johdon välillä perustuu heidän keskinäiseen kunnioitukseen, jolloin kunnioitus sisältää toisen aktiivisen kuuntelemisen ja vuorovaikutuksen. Tämän vuoksi Beatty ja Brew (2004, 329) muistuttavatkin johtajan vuorovaikutuksen emotionaalisesta ulottuvuudesta, erityisesti luottamuksellista ilmapiiriä rakennettaessa: *”The need for leaders to build effective collaborative relationships that rely on trust”*.

Opettajien välinen keskinäinen luottamus ja sen rakentaminen vaatii puolestaan kaikkien osapuolten aktiivisuutta keskustella koulun tehtävästä, visioista ja ydinarvoista. (Brewster & Railsback 2003, 21–23.) Se vaatii myös sen, että uudet opettajat kokevat olonsa tervetulleiksi ja heille tarjotaan mahdollisuus ja tuki yhteistyöhön muiden opettajien kanssa. Opettajien välistä luottamusta rakennettaessa tulee huomioida opettajien keskinäinen kommunikaatio ja sen mahdollistaminen. Tällöin ihmissuhteiden rakentaminen tulee asettaa ensisijaiseksi tavoitteeksi sekä valita sen toteuttamiseksi erilaisia kehittämismalleja kuten ”vertaisvalmentaminen”, mentorointi, tiimityö ja verkostoituminen. Bryk ja Schneider (1996) arvioivat, että luottamuksen rakentamisen esteenä saattaa olla usein se, että opettajat on eristetty toisistaan rakenteellisesti, jolloin heidän voi olla vaikea olla vuorovaikutuksessa keskenään. Toisaalta joskus myös lyhyet tapaamis- mahdollisuudet voivat olla riittäviä. Varsinkin silloin, jos opettajien välillä on sen verran luottamusta, että he kokevat turvalliseksi jakaa tunteitaan ja keskustella vaikeuksiaan kollegoiden kanssa.

Myös opettajien tunteiden huomioiminen luonnollisena osana vuorovaikutusta edistää luottamuksellisen ilmapiirin rakentamista (Beatty & Brew 2004;

Coleman 2006). Luottamus kehittyy tällöin ihmisten keskinäisestä tuen tunteesta, jaetusta yhteisen kohtalon tunteesta ja siitä, että henkilöiden ikää, sosiaalista luokkaa, sukupuolta tai rotua ei pidetä merkityksellisenä. Myös yhteisön yhteinen tavoite auttaa luottamuksen rakentamisessa. (Meier 2002; Troman 2000, 335.) Luottamuksellisessa ympäristössä opettajia rohkaistaan puhumaan keskenään ja vanhemmat tapaavat opettajia säännöllisesti (Meier 2002, 4, 76). Luottamus ei siis tarkoita sitä, että ihmisillä olisi aina helppoa ja mukavaa keskenään. Esimerkiksi, jos vanhempien ja opettajien välisissä tapaamisissa on haasteita, niin ne tulisi nähdä opetustilanteina, eikä pelätä niitä: opetustilanteina, joissa oppilaalle opetetaan demokraattisen keskustelun alkeet silloin, kun asioista ei olla samaa mieltä. Ne tarjoavat oppilaalle hyvän esimerkin sekä rakentavat luottamusta ihmisten kesken. (Meier 2002, 4, 76.) Opettajien välisessä luottamuksessa ja opettajien välisessä yhteistyössä tulisi keskeisenä tavoitteena aina olla oppilaan etu ja sen saavuttaminen. (Meier 2002, 4.)

Luottamuksen rakentaminen koulussa pohjautuu ihmisten väliin suhteisiin, mutta myös koulujen rakenteellisilla tekijöillä on merkitystä luottamuksen mahdollistumisessa ja sen rakentamisessa. Koulujen rakenteellisia asioita tarkasteltaessa, myös koulujen väliset rakenteelliset erot tulisi huomioida. Brykin ja Schneiderin (1993) mukaan koulujen välillä on merkittäviä eroja luottamuksessa koulussa. Heidän tutkimuksensa (1993) mukaan katolisissa kouluissa on enemmän luottamusta, kuin niin sanotuissa tavallisessa koulussa. Tätä he selittivät katollisen koulun rakenteellisten tekijöiden lisäksi koulun vahvalla sosiaalisella pääomalla, joka on ymmärrettävissä pääasiassa koulun (tiukoilla) normeilla ja vapaaehtoisuudella. Tällä he tarkoittavat sitä, että kun vanhemmat, oppilaat ja opettajat saavat itse valita koulunsa, niin myös koulun ja kodin välinen yhteistyö on tiiviimpää. Toisaalta vapaaehtoisuus ei kuitenkaan itsestään luo sosiaalista pääomaa kouluun, vaan muina selittävinä tekijöinä ovat ihmisten sosiaalinen käyttäytyminen ja uskomukset. (Bryk & Schneider 1993, 316.)

Luottamuksen rakentaminen kouluun on pitkäaikainen prosessi eikä kouluja voi nopeasti ja helposti muuttaa terveiksi ja hyvinvoiviksi, vaan luottamuksen rakentaminen vaatii aikaa ja vaivannäköä (Hoy, Tarter & Kottkamp 1991). Merkityksellistä on myös se mitä pienempi ja muuttumattomampi koulu on, sitä helpompi sinne on rakentaa luottamusta (Johnston 2004). Luottamuksen rakentamisessa koulussa on omat haasteensa, koska sillä on kaksinainen rooli: se on samalla sekä työväline että sen kohde (Meier 2002, 3). Jokisen ja Ilmosen (2002, 192) mukaan luottamus koulussa rakentuu kuitenkin vanhanaikaisille hyveille, kuten kunniantunnolle ja sanan pitämiselle, jolloin siihen vaikuttavat myös yhteisön jäsenten tasapuolinen ja oikeudenmukainen kohtelu.

6 Oppilaiden kirjoitelmat

Tämä tutkimus rakentuu oppilaiden kirjoituksista luottamuksesta koulussa. Tutkimuksen kohteena ovat peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomukset koulussa suhteessa opettajiin ja toisiin oppilaisiin. Tutkimuksessa lähdetään ajatuksesta, jonka mukaan oppilaiden kouluelämän sosiaalisen ulottuvuuden kokeminen muodostuu monista erilaisista tekijöistä. Se syntyy oppilaiden yksilöllisistä tekijöistä (psykososiaaliset tekijät), perhetaustasta (asenteet ja arvot), kulttuurisista vaikutteista (alakulttuurit), yhteiskunnasta ja vallitsevasta aikakaudesta. Tutkimuksessa on huomioitu, että koulun sosiaalisen elämän perustekijät ja lainalaisuudet säilyvät kulttuuris-ajallisista tekijöistä riippumatta. Oppilaiden kirjoitukset perustuvat oppilaiden henkilökohtaisiin tunnelmiin ja muistikuviin heidän kouluvuosistaan: ne ovat muistoja, tunteita, tunnelmia, koettuja tilanteita ja tapahtumia.

6.1 Tutkimustehtävä

Silverman (2005, 113) toteaa, että ei ole olemassa sen paremmin oikeita tai vääriä metodeja vaan enemmän ja vähemmän sopivia metodeja tutkimusten toteuttamiseksi. Tämän tutkimuksen lähestymistapa on narratiivinen. Tässä tutkimuksessa narratiivisuus tarkoittaa erityisesti sitä, että aineisto on luonteeltaan kertomuksellisesti tuotettua ja aineiston analyysi ja luenta ovat rakentuneet narratiivisesta lähestymistavasta käsin (ks. lisää kpl 6.3). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda oppilaiden ääni kuuluviin ja mahdollistaa oppilaille merkityksellisten henkilökohtaisten asioiden näkyväksi tekeminen, sekä nostaa esille kertomusten takana olevia mahdollisia (koulu)kulttuurisia merkityksiä. Tässä tutkimuksessa narratiivisuus nähdään mielekkäänä keinona oppilaiden henkilökohtaisen äänen ja kokemusten esille tuomiseksi sen kertomuksellisuuden ansiosta, sillä kirjoitusten avulla oppilaat jäsentävät, hakevat ymmärrystä ja selittävät menneisyyttään. Bruneria mukaillen (1996, 121) tässä tutkimuksessa ajatellaan, että narratiivisuus on ihmiselle kaikista luonnollisin ja alkukantaisin tapa jäsentää kokemuksiaan (ks. myös McAdams, 1999.) ”*Narrative involves a sequence of events. Narrative is discourse, and the prime rule of discourse is that there is a reason for it that distinguishes it from silence*” (Bruner 1996, 121).

Tämä tutkimus ei paikanna itseään dikotomisesti kvalitatiivisten tai kvantitatiivisten tutkimusten joukkoon (esim. Töttö 1999, 128; 2004, 11–12) vaan tukeutuu sosiaaliseen konstruktivismiin²⁹ sekä humanistiseen ihmiskäsitykseen. Tut-

²⁹ Kielellisen käänteän jälkeen suomalainen kasvatustiede paikantaa itseään usein konstruktivismiin yhteyteen. Sille on ominaista esimerkiksi se, että tutkijat ovat tutkimusotteissaan tietoisia tutkijan ja tutkittavan äänestä ja sen vaikutuksesta tutkimukseen. Lisäksi sille on tyypillistä pyrkimys marginaalissa olevien ihmisryhmien esille nostamiseen, elämänhallinnan lisäämiseen ja heidän oman sisäisen äänensä esiin nostamiseen. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 342).

kijana näen niiden vaikuttavan osaltaan tapaani nähdä tutkimuskohde, kuulla tutkittavien kertomukset ja niiden merkitys narratiivisessa luennassa ja sen analyysissä. Ne ovat tässä tutkimuksessa merkityksellisempiä kuin se, mihin tutkimustraditioon tutkimus paikantuu. Tutkimuksen teoreettis-käsitteellinen viitekehys on osaltaan määrittänyt tämän tutkimuksen suuntaa ja ollut vaikuttamassa tutkimuskysymysten muotoutumiseen.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia merkityksiä oppilaat antavat luottamus- ja epäluottamuskokemuksilleen koulussa ja miten he arvioivat luottamus- ja epäluottamuskokemustensa merkitystä osana hyvinvointia ja viihtymistään koulussa?
2. Millaisena opettajan merkitys näyttäytyy oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksissa?
3. Mitä ja millä tavoin pedagogisesti ja hallinnollisesti erilaisten koulujen oppilaat kertovat luottamuksesta ja epäluottamuksesta koulussa?

6.2 Kirjoitukset kertomuksina

Tutkimuksen lähestymistapa on narratiivinen³⁰. Narratiivia on määritelty monin eri tavoin, ja tämän vuoksi myös käsitteiden käytössä on ollut epäyhteneväisyyttä. Polkinghorne (1988) määrittää narratiivisuuden prosessina, kognitiivisena ilmiönä ja prosessin tuloksena. Hänen mukaansa kertomuksen käsite (*narrative*) on parempi kuin tarinan käsite (*story*), koska tarinat voivat olla keksittyjä. (Polkinghorne 1998.) Rudrum (2005, 196) puolestaan painottaa, että useimmille määritelmille on yhteistä se, että niissä narratiivit näyttävät muodostuvan sarjoista erilaisia tapahtumia. Abbotin (2008, 13) mukaan tapahtuma (*event*) tai (ainakin) toiminta (*action*) ovat avainsanoja narratiiveista puhuttaessa, sillä muuten kyseessä voi olla kuvaus, argumentti tai lyriikka. Yksinkertaisimmillaan narratiivit voidaan määrittää Labovin (1997) tavoin hyvin järjestäytyneeksi 'puheeksi', joissa on alku, keskikohta ja loppu. Heikkisen (2002, 185) näkemyksen perusteella narratiivisuus sen sijaan ei ole varsinainen metodi eikä koulukunta, vaan joukko kertomuksiin liittyvää tutkimusta. Se on eräänlainen viitekehys kertomuksien todellisuuden välittäjänä ja tuottajana, jolloin kertomusten (tarinat, elämäkerrat, jutut, anekdootit, muistelmat) tutkimusta voidaan kutsua narratiiviseksi. Syrjälä (2001) toteaa niin ikään narratiiveissa olevan kyse tutkimuksellisesta lähestymistavasta, jossa analysoidaan ja sovelletaan kertomuksia. Toisaalta eri tutkijoilla ja

³⁰ "Narrative" (engl.) tarkoittaa suomeksi tarinaa ja verbi "narrate" puolestaan kertomusta. Latinalaksi substantiivi "narraatio" tarkoittaa kertomusta ja verbi "narrare" kertomista (Heikkinen 2001, 116).

eri tieteissä kerronnalliset painotukset ja käsitykset kertomuksen ja elämän välistä suhteesta vaihtelevat.

Heikkisen (2002, 186–187) luokittelun mukaan narratiiviin voidaan viitata (1) tiedonprosessiin, tiedon luonteeseen ja tietämisen tapaan, jolloin tausta-ajatukseksi on konstruktivistinen tiedonkäsitys. Lisäksi (2) sitä voidaan käyttää kuvattaessa tutkimusaineiston luonnetta tai (3) viitattaessa aineiston analyysitapaan. Edellisten lisäksi (4) sitä on käsitteenä käytetty myös narratiivien käytännöllisessä yhteydessä: kuten esimerkiksi pedagogisina apuvälineinä (Fenstermacher & Richardson Gudmundsdottir 2001 mukaan) tai terapeuttisessa yhteydessä. Narratiiveja voidaan lähestyä myös laajemmasta näkökulmasta käsin. Strukturalistisessa näkökulmassa kiinnostuksen kohteena ovat erilaiset rakenteet ja kieli. Czarniawska (2004, 140) toteaa strukturalistisesta narratiivista *”it looks for ‘deep structures’ in discourses and text that are supposed to express ‘human nature’, ‘the basic structure of the language’ or ‘character of a society’”*.

Narratiivisuutta tarkasteltaessa on hyvä erottaa toisistaan myös kertomuksen ja tarinan käsitteet (ks. Polkinghorne 1998) ja käyttää kertomuksen, kertomuksellisen ja kerronnallisen (*narrative*) tutkimuksen ja tarinan (*story*) käsitteitä. Tällöin tarina viittaa kertomuksen tapahtumakulkuun, siten että samasta tarinasta (esimerkiksi Punahilkka) voi olla monta erilaista kertomusta (Hyvärinen 2002). Kertomus vaatii toteutuakseen kolme tasoa. Nämä ovat (1) alkutilanne, (2) toiminta tai tapahtuma ja (3) seuraus (loppu) (Czarniawska 1997, 1998; Coffey & Atkinson 1996). Edellisten lisäksi niissä tulee olla tunnistettavissa transformatio, muutos ja kausaalinen ja temaattinen yhteys sekä prosessi. Kertomuksesta on lisäksi oltava tunnistettavissa kokemuksen välittyminen, jotta ne eivät jää vain raportoinnin tasolle (Apo 1995, 63; Hyvärinen 2006). Lieblich, Tuval-Mashiach ja Zilber (1999, 8) puolestaan ymmärtävät tarinat mahdollisina ”todellisuuden” kuvauksina mutta toisaalta kertojan rakentamina kokonaisuuksina. Toisin sanoen kaikki arkinen puhe ei ole kertomusta, vaan osassa saattaa olla kyse mielipiteestä, ohjeesta, opastuksesta tai vaikka faktan toteamisesta. Eronteko on kuitenkin usein hankalaa, ja tällöin onkin kiinnitettävä huomiota kerronnallisuuden eriasuksiin.

MacIntyren (1981) idea kertomusten elämisestä on se, että elämä on tavoitteellista ja ihmiset ovat osa kertomusta. Brunerille (1987) ihmisen maailman tarkasteleminen on riippuvainen ennakkositoumuksista: ”Se, miten näemme ja koemme maailmamme, liittyy siihen miten kerromme ja elämme elämäämme”. Hänen ajattelunsa pohjautuu Freudin psyykkisen todellisuuden käsitteeseen, jonka mukaan ihmisellä voi olla itsellään erilaisia kilpailevia tarinoita elämästään. Ne kertomukset, joita kerromme itsestämme, saattavat olla erilaisia kuin ne, joita olemme aikaisemmin yrittäneet elää. Kertomukset, joita ihmiset kertovat toisilleen ovat elettyjä ja kerrottuja, mutta samalla he myös rakentavat ja elävät kertomustensa tapahtumia uudelleen niitä kertoessaan (Clandinin & Connelly 2000). Toisin sanoen kirjoittajan kertomus välittyy lukijalleen harvoin sellaisenaan, sillä kertoessaan kertomustaan kirjoittaja samalla myös arvioi sitä niin emotionaali-

sista kuin sosiaalisistakin lähtökohdista käsin. (Labov 1997.) Hyvärinen (2006) erottaa historioitsijat muista kertojista, sillä he painottavat todellisia tapahtumia ja niiden merkitystä. Ricouerin mukaan me ajattemme koettua elämää kerrottuna elämänä, joka on taistelua sopusoinnun ja epäsoinnon välillä ”..a struggle between concordance and discordance...” Prosessi sallii yksilön kehittää käsitystä itsestään, ei vain itseensä keskittyvänä yksilönä, vaan ”kulttuuristen symbolien ohjaamana”. (Wood 1991, 11.)

Lieblich ym. (1999, 7) kuvaavat narratiiveja myös osaksi ihmisen identiteettiä. Tämän näkemyksen mukaan tarinat imitoivat todellisuutta ja esittävät ihmisen sisäisen maailman ulkomaailmalle. Samalla ne muokkaavat ja rakentavat kertojan persoonallisuutta ja todellisuutta. Kertomusten avulla yksilöt luovat järjestystä todellisuuteen ja antavat niille merkityksiä. Kertomusten avulla yksilöt rakentavat identiteettiään (ks. Hyvärinen 2006), hallitsevat sitä sekä tekevät sen avulla itselleen elämästään ymmärrettävää. Kertomuksilla ihmiset myös jäsentävät menneisyyttään ja rakentavat tulevaisuuttaan (ks. Miszal 2003). Narratiivinen lähestymistapa voidaan ottaa avuksi yksilön mielensisäisen prosessin³¹ tutkimisessa (Hänninen 1999). Hänninen (1999, 58–69) paikantaa sisäisen tarinan ajan jäsentäjänä, kontekstiin kiinnittäjänä, identiteettinä, kokemuksen ja syy-seuraussuhteiden jäsentäjänä, arvojen artikuloijana, halujen suodattajana, toiminnan intentiona sekä emootioiden muovaajana.

Vaikka kertomuksilla on vahva subjektiivinen ulottuvuutensa, on niissä tunnistettavissa myös kulttuurisesti jaetut mallit, perinteet ja lajityypit. (Hyvärinen 2006.) Kulttuurien merkitystä ja vaikutusta yksilöiden kertomuksiin on kutsuttu myös sosiaalisiksi tietovarannoksi (Hänninen 1999). Sosiaalisella tietovarannolla tarkoitetaan yhteistä kulttuurisesti määrittynyttä varantoa, jonka avulla ja jota hyödyntäen ihminen jäsentää omaa tarinaansa. Sillä tarkoitetaan kaikkia niitä tarinoita, joita ihmiset kohtaavat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa keskenään tai esimerkiksi mediassa, kirjoissa ja elokuvissa. Sosiaalinen tietovaranto on jatkuvassa liikkeessä, ja siihen tuotetaan uusia tarinoita sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Narratiivinen identiteetti on muuttuva ja uudistuva (Ricoeur 1991). Narratiivia voidaan kutsua myös ihmisten välisten suhteiden tutkimukseksi ”*It is people in relation studying with people in relation*” (Clandinin & Connelly 2000), sillä suhteet luovat tai estävät ihmisten välistä yhteenkuulumisen tunnetta. Kertomukset jäsentävät kertojalleen sitä kuka hän on suhteessa muihin ihmisiin.

Estolan, Erkkilän ja Syrjälän (2003, 240) mukaan narratiivisessa tutkimuksessa tarkastellaan taustalla ilmenevien ilmiöiden siirtymistä ihmisten henkilökohtaisiksi kokemuksiksi. Myös Hännisen (1999, 49) mukaan narratiivit luovat järjestystä inhimilliseen kokemukseen. Kertomuksellisuus sisältää ihmisten välisen vuorovaikutuksen välineitä, joiden avulla kokemuksia jaetaan (myös Clandinin

³¹ Hänninen (1999, 20, 22) jakaa sisäisen tarinan alkuperäiseen, reflektiiviseen ja metareflektiiviseen tasoon.

& Connelly 2000, 20) kertomusten avulla. Dewey jakaa kokemuksen persoonalliseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen, jolloin molemmat osat ovat samanaikaisesti läsnä. Kokemukset ovat jatkuvia ja ne johtavat aina toiseen ja seuraavaan kokemukseen. Tällöin narratiiveissa on kyse kokemusten kontekstuaalisuudesta ja hetkellisyydestä. (Clandinin & Connelly 2000). Kokemukset tulevat ymmärrettäväksi ja ne saavat merkityksensä kielessä ja historialliskulttuurisissa tiedon ja vallan järjestelmissä (Koivunen & Liljeström Kelhän 2009 mukaan). Sen sijaan Perttulan mukaan (2006, 116) kokemuksen määrittelemisen on ontologinen kysymys, jolloin kokemus voidaan liittää tajunnallisuuteen. Tällöin tajunnallisuus on osa yksilön intentionaalista toimintaa ja se liittyy johonkin ihmisen oman toiminnan ulkopuoliseen. Kun tajunnallinen toiminta valitsee kohteensa, niin ihminen kokee elämyksiä. Erkkilän (2006, 195–196) mukaan narratiivit soveltuvat hyvin ihmisten kokemusten tutkimiseen.

6.3 Narratiivisuus tässä tutkimuksessa

Narratiivisuus ilmenee tässä tutkimuksessa ennen kaikkea tutkimusorientaationa, jolloin se saa painotuksensa aineiston tuotannossa ja aineiston analyysissa. Se paikantuu oppilaiden kertomuksiin, eikä niinkään yksittäisen oppilaan narratiiviseen ajatteluprosessiin tai sen sisältöihin ja mekanismeihin. Tässä tutkimuksessa kysymyksenasettelulla pyrittiin turvaamaan oppilaiden kirjoitusten rakentuminen kertomuksiksi, joissa olisi tunnistettavissa muutos, temaattinen yhteys tai prosessi. Vaikka joissakin kirjoituksissa oli piirteitä (tai osia) mielipidekirjoittelusta, niin suurimmassa osassa teksteistä oli tunnistettavissa Czarniawskan (1998) sekä Coffeyn ja Atkinsonin (1996) määrittelemät kertomuksen tasot.

Oppilaiden kertomukset luottamuksesta ja epäluottamuksesta koulussa ovat tässä tutkimuksessa liitettävissä Cladinin ja Connellyn (2000) tapaan jäsentää narratiivit tutkimukseksi ihmisistä ja heidän suhteistaan, mutta myös Lieblich ym. (1999, 7) kuvaamiin oppilaiden kertomuksien tulkitaan todellisuuden imitoineina ja sellaisina ilmiöinä, jotka esittävät ihmisen sisäisen maailman ulkomaailmalle muokaten ja rakentaen kertojan persoonallisuutta sekä luoden järjestystä todellisuuteen. Yksinkertaisimmillaan oppilaiden kertomukset (Labov 1997) ymmärretään tässä tutkimuksessa arjen kuvauksina elettyinä, kerrottuina ja uudelleen rakennettuina: *living, telling, retelling and reliving mark the qualities of a life* (Clandinin & Connelly 2000, 187). Tällöin ajatellaan, että kertomusten avulla oppilaat luovat ymmärrystä luottamus- ja epäluottamuskokemuksiinsa koulussa henkilökohtaisella, mutta myös yhteisöllisellä tasolla. Oppilaiden kirjoitukset ovat tiettyinä hetkenä tuotettuja kertomuksia luottamuksesta ja epäluottamuksesta koulussa. Ne nähdään elettyinä narratiiveina (Hänninen 2004), joiden mukaan kertomukset liittyvät elämän tapahtumiin alkuineen, keskikohtineen ja loppuineen. Oppilaiden eletyt kertomukset heijastavat oppilaiden erilaisia tapahtumia luottamuksesta ja epäluottamuksesta heidän kouluajaltaan. Erityisesti peruskoulun päättymisen vuoksi oppilaiden kokemukset ovat eräänlaisia 'loppuun'

liittyviä kuvauksia: kuvauksia siitä millaisista asioista ja miten oppilaat kertovat luottamuksen merkityksestä koulussa elämänsä taitekohdassa.

Tässä tutkimuksessa oppilaiden kirjoitusten ymmärretään heijastavan osittain myös tutkimuskoulujen koulukulttuurista tietovarantoa (Hänninen 1999). Toisaalta tutkimuksessa ei voi välttyä ajatuksesta, etteivätkö oppilaiden kertomukset luottamuksesta ja epäluottamuksesta koulussa olisi myös kuvastuksia sisäisistä narratiiveista (Hänninen 2004), joita oppilaat kertovat itselleen. Tähän ajatukseen päädytään, koska tutkijana uskon, että kertomusta kerrottaessa ihminen hyväksyy kertomuksensa ensin itse ennen kuin kertoo sen eteenpäin toisille. Myös itse tutkimustilanne vaikuttaa oppilaiden kertomuksiin ja se herättää oppilaissa tietynlaisen tavan tai tyylin kertoa ja kirjoittaa koulukokemuksistaan. Tällöin tilanne itsessään ohjaa, estää tai tarjoaa mahdollisuuden oppilaan haluamien kertomuksen tuottamiseen: toisessa tilanteessa, toisena hetkenä tai toisen ihmisen toteuttamana tutkimustilanne saattaisi synnyttää erilaisia kertomuksia. Valinnat kirjoitusten sisällöistä ja siitä millaisista tapahtumista oppilas kertoo tai jättää kertomatta, ovat kirjoittajalle kuuluvia etuoikeuksia. (Hyvärinen, Peltonen & Vilkkonen 1998.) Se tosiasia tulee kuitenkin myöntää, että ihmisen muisti ”kerrosta, painottaa, värittää ja muuntaa elettyä kokemustodellisuutta ajanhetkestä toiseen” (Suoranta 2008, 90).

Narratiivisuus ilmenee tässä tutkimuksessa myös osana tutkijan tietokäsitystä, sillä olen tutkijana saanut narratiivisesta suuntauksesta innoitusta nähdä tieto konstruktivistisena ja sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti rakentuvana. Koen, että oppilaiden kokemusten sanoittaminen (Erkkilä 2006; Perttunen 2006) tuottaa parhaimmillaan oppilaille jotakin uutta ja tarjoaa mahdollisuuden jäsentää ja rakentaa (Lieblich ym. 1999) elettyä kouluelämää. Toisaalta myös Hännisen (1999, 34) mainitsema tapa ymmärtää tarinallinen lähestymistapa psykologisena ilmiönä jossa kunnioitetaan ihmisen ominaislaatua kokonaisuutena, ihastuttaa minua tutkijana. Edellisten lisäksi en voi välttyä tavasta nähdä oppilaiden kirjoituksia sosiaalisesti rakentuneina ja jonkinasteisina ”diskursiivisina puheenvuoroina” kyseisten koulujen luottamuskulttuurien kertojina. Lopuksi olen samaa mieltä myös Gudmundsdottirin (2001, 229) näkemyksen kanssa tiedon kulttuurisesta rakentumisesta luokkahuoneessa, vaikka tutkittavien oman äänen kuuleminen ja sen esille tuonti sen alkuperäistä kontekstia kunnioittaen onkin ollut tutkimuksellisesti haasteellista. Tutkittavien äänen autenttisesta kontekstistaan erillään ja uudelleen kerrottuna on vaikeaa, koska tutkijana tulkitsen tutkittavien kertomuksia luoden niistä uuden kertomuksen. Samalla toimin myös uuden kertomuksen auktoriteettina antaen sille itselleni ominaisen ”äänen” (*“Narrator wear the mask of the dominant narrative voice that tells the story we read”*). (Ricouer 1991, 32.)

6.3.1 Kirjoitelmat koottuina

Tutkimusaineisto koostuu erään suuren eteläsuomalaisen kaupungin kolmen peruskoulun yhdeksännen luokan oppilaiden kirjoituksista. Aineisto kerättiin kolmesta erilaisesta ja eri alueilla toimivasta koulusta maaliskokuussa 2007. Koulut olivat keskenään sekä rakenteellisesti että pedagogisesti erilaisia.

Ensimmäinen kouluista edusti niin sanottua yksityistä sopimuskoulua (Koulu A). Toinen koulu oli oman alueensa lähikoulu (Koulu B)³². Kolmas koulu oli puolestaan rakenteeltaan yhtenäinen peruskoulu (Koulu C). Koulut valittiin muun muassa sen perusteella, että ne täyttäisivät edellä mainitut keskinäiset erilaisuuden kriteerit (A = yksityinen sopimuskoulu, B = ns. lähikoulu ja C = yhtenäinen peruskoulu), jolloin tavoitteena oli tutkimusasetelman monimuotoisuus. Muutoin koulut valittiin satunnaisesti sitä mukaan kun ne kiinnostuivat yhteistyöstä tutkimuksen toteuttamiseksi ja niiltä saatiin tutkimuslupa. Virallinen tutkimuslupa varmennettiin tutkimuskaupungin opetushallinnon viranomaisilta keväällä 2007. Tässä tutkimuksessa koulujen taustaa selvitettiin kahdella tavalla. Ensimmäinen tapa oli se, että luettiin koulujen opetussuunnitelmia. Toinen tapa oli se, että katsottiin tietoja kyseisen kaupungin alueellisista eroista (väestötiedot).

Tutkimukseen osallistui yhteensä 134 oppilasta kahdeksalta eri luokalta, kolmesta peruskoulun yläkoulusta. Tutkimusaineisto hankittiin kahden kuukauden aikana loppukeväästä 2007. Tutkimusaineiston hankinnan ajankohdalla oli myös merkitystä, sillä koin sen vaikuttavan siihen, että oppilaat tarkastelisivat tutkimustehtävää mahdollisimman monipuolisesti. Tällä tarkoitan sitä, että koska heidän peruskoulu oli tuolloin pian päättymässä, niin parhaimmillaan se mahdollisesti asioiden laajemman ja objektiivisemmän tarkastelun.³³ Tutkimuskoulut on nimetty tässä tutkimuksessa kouluiksi A, B ja C. Jokaisella tutkimuskoululla on omat ominaispiirteensä.

Koulu A on yksityinen sopimuskoulu, ja se on rakenteellisesti yhtenäinen, eli koulun 1.–9. luokan oppilaat opiskelevat samoissa tiloissa. Koululle on myös ominaista niin sanottu oma pedagoginen ajattelu³⁴ ja siten moninainen valinnaisuus oppiaineissa. Koulu A:n tavoitteena on oppilaan yksilöllinen kasvu ja oman ainutlaatuisuuden löytäminen sekä vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen kasvaminen. Lisäksi koulu A painottaa eri luokka-asteiden välistä yhteistyötä ja

³² Aluetta ei tässä mainita koulun anonymiuden säilyttämiseksi.

³³ Alkuperäisenä tavoitteena oli tutkia myös opettajien kokemuksia luottamuksesta, ja myös opettajille viestitettiin koulujen rehtorien ja toisten opettajien välityksellä toive osallistua tutkimukseen. Kouluille jätettiin yhteensä lähes 40 kirjekuorta postimerkkeineen ja ohjeineen, mutta yhtään vastausta ei saatu takaisin. Tässä suhteessa sekä informaation kulku että tutkijan strategia eivät olleet parhaita mahdollisia. Toisaalta tämän seurauksena tutkimuksessa keskityttiin yksistään oppilaiden kokemuksiin. Toisaalta varovasti voidaan myös ajatella, että opettajien vastamattomuus voi huonon informaationkulun lisäksi kertoa myös siitä, että luottamus on tutkimusaiheena herkkä ja hyvin koulukohtainen ilmiö.

³⁴ Pedagogista suuntausta ei tässä mainita koulun anonymiuden säilyttämiseksi.

vuorovaikutusta. Kouluun ei tarvitse pyrkiä, vaan se on kaikille kyseisen kaupungin oppilaille avoin. (Koulu A:n kotisivut.)³⁵

Koulu B edustaa tässä tutkimuksessa lähikoulua, mikä tarkoittaa sitä, että kyseisessä koulussa ei ole sellaisia oppiainepainotuksia (esim. musiikki, kuvataiteet, matematiikka), joihin haettaisiin erillisen pääsykokeen kautta. Koulu on enemmänkin niin sanottu perinteinen lähikoulu, jonne alueen oppilaat menevät yläasteelle. Koulussa on luokat 7.–9. Koulussa ei ole alakoulun luokkia, kuten tämän tutkimuksen kahdessa muussa koulussa. Koulu B:n arvopohja nojautuu yksilön työntekoon, yritteliäisyyteen ja oppilaan vastuuseen omasta työskentelystään. Myös avoin vuorovaikutus, aikainen ongelmiin puuttuminen ja onnistumisen mahdollistaminen ovat keskeisiä koulu B:n toiminnassa. Lisäksi koulu pyrkii toiminnallaan tarjoamaan turvallisen opiskeluympäristön ja vastaamaan osaltaan alueellisiin haasteisiin. Tavoitteena on oppilaiden kasvattaminen yhteisöllisyyteen, vastuuntuntoon, hyviin käytöstapoihin, positiiviseen asenteeseen oppimista kohtaan ja huolehtimaan omasta hyvinvoinnistaan. Oppilaaksiotto noudattaa yleisiä kyseisen kaupungin oppilaaksioton periaatteita. (Koulu B:n kotisivut.)

Koulu C edustaa yhtenäistä peruskoulua, jossa oppilaat opiskelevat samoissa tiloissa koko peruskoulun ajan. Samassa rakennuksessa ovat luokat 1.–9. Koulut A ja C on keskenään rakenteellisesti samanlaiset, joskin koulujen hallinto on niillä eri. Koulu C:n tavoitteena on tarjota oppilaalle yleissivistystä sekä oppilaan itsetuntoa tukeva ja suvaitsevaisuutta mahdollistava oppimisympäristö. Myös yhteistyö muiden toimijoiden ja kotien kanssa katsotaan merkitykselliseksi. Toiminnassa korostuu yksilöllisyys ja yhteistoiminta, mutta myös oppilaan oma vastuu. Opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen kiinnitetään myös huomiota, erityisesti siihen, että oppilas tuntee, että on tullut kuulluksi. Lisäksi koulussa painotetaan oppimisympäristön osallisuutta, ystävällisyyttä ja oppilaan hyvinvointia. Merkityksellisenä asiana tuodaan esille myös koulun rakenne, koska sen tavoitteena on, että oppilaat oppivat jo pienestä pitäen suvaitsemaan erilaisuutta ja ottamaan toiset ihmiset huomioon ja kunnioittamaan sekä oppilaiden eri-ikäisyyttä että yhdessä jaettuina tiloina ja materiaaleina. (Koulu C:n kotisivut.)

Kun edellä mainittuja kouluja tarkastellaan myös alueellisista- ja väestötiedoista käsin, niin voidaan todeta, että niiden välillä on havaittavissa eroja. Esimerkiksi koulujen maantieteellisen sijainnin perusteella uusin saatavilla oleva tilastotieto työttömyysasteesta oli koulu B:n alueella suurin (8,4). Koulu C:n kohdalla työttömyys oli puolestaan vähäisintä (3,4). Koska koulu A:n oppilaaksiottoalue ei määräydy alueellisesti, ei sen aluepohjaista tietoa voi ottaa huomioon. Koulu A:n sijainnin perusteella vastaava luku on keskiarvoa (5,5). Valtakunnallinen työttömyysaste samana mittausvuonna oli 4,7.³⁶

³⁵ Tarkempia tietoja koulujen opetussuunnitelmista ei tässä kohtaa anneta koulujen anonymiteetin säilyttämiseksi.

³⁶ Tässä kohtaa ei ole lähdettä koulujen tunnistettavuuden suojaamiseksi. Tiedot kerätty 19.4.2007. (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeet).

Koulujen formaaliset opetussuunnitelmat saattavat usein olla etäällä koulun todellisesta arjesta. Niiden voidaan kuitenkin ajatella heijastavan koulussa yhdes- sä sovittuja ja puhuttuja arvoja sekä toiminnan tavoitteita. Tutkijan näkökulmas- ta tarkasteltuna koulu A:n opetussuunnitelmassa korostuu ainutlaatuisen yksilön kasvun, oppimisen ja kehittymisen tukeminen. Koulu B:n opetussuunnitelmas- sa puolestaan nousevat esille alueen luomat haasteet sekä koulun vastuu ja halu tukea oppilaitaan (esimerkiksi hyvät käytöstavat ja positiivinen asenne opiske- luun). Koulu C:ssä sen sijaan painotetaan koulun rakenteen merkitystä oppilaan arjessa ja erilaisia oppimisympäristöjä (elämänhallinta ja itsetunnon tukeminen). Tiivistäen voidaan todeta, että vaikka edellä olevat havainnot ovat omaa tutkijan tulkintaani, niin kyseiset koulujen arvot ja toiminnan tavoitteet saattavat olla läs- nä melko selvästikin koulun arjessa. Uskon myös, että koulujen rakenteella, pe- dagogisella taustalla ja alueellisella sijainnilla voi olla osittain merkitystä koulun kulttuuriin, vaikka siinä on viime kädessä kyse kouluyhteisön jäsenistä, heidän toiminnastaan ja keskinäisestä vuorovaikutuksesta koulussa.

Vaikka tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole vertailla kouluja keskenään, on niiden ominaispiirteiden esittelemineen kuitenkin keskeistä. Erojen esille tuo- misella pyritään tässä tutkimuksessa ennen kaikkea yhtäläisyyksien ja erilaisuuksien havaitsemiseen (Mäkelä 1995, 44). Koulujen ominaisuuksien esittelemineen tuottaa moninaisia näkökulmia luottamuksen kontekstisidonnaisuudesta, mikä on tämän tutkimuksen viitekehyksen kannalta perusteltua. Tarkemmin sanoen luottamus ymmärretään usein paikalliseksi ilmiöksi: tietyn yhteisön tai ihmisten väliseksi asiaksi, joten tällöin myös koulujen paikallisuus ja niiden ainutlaatu- suisuus on keskeistä. Tähän perustuen tutkimuskontekstiksi on valikoitunut kol- me erilaista peruskoulun yläkoulua.

Aineiston tuottamisprosessi

Narratiivisessa aineistonhankinnassa ihmisten elämäkokemukset ilmenevät ta- rinan muodossa (Eskola 1997; Heikkinen & Syrjäjä 2002; Hänninen 1999). Tässä tutkimuksessa tämä tarkoitti sitä, että kyse ei ollut vain oppilaiden mielipiteistä tai ajatuksista vaan heidän luottamuskertomuksistaan. Tehtävänannossa luotta- mus- ja epäluottamuskokemusten esille tuonti pyrittiin huomiomaan niin, että oppilaita ohjattiin tarkastelemaan omia koulukokemuksiaan, jolloin tavoitteena oli saavuttaa Hyvärisen (2006) mainitsema narratiiviselta aineistolta vaadittava kokemusten välittyminen. Narratiiviseksi tutkimusaineiston teki myös se, että suurimmassa osassa kirjoituksista oli tunnistettavissa kertomuksen muoto. Apon (1995) mukaan kertomuksessa on kyse inhimillisen toiminnan kuvaamisesta, ja siinä on kertojan arviointi tapahtumista. Oppilaiden kirjoitukset kuvasivatkin in- himillistä toimintaa erilaisten tapahtumien, toimintojen ja niiden synnyttämien tuntemusten avulla.

Hänninen (1999, 34) toteaa, että narratiivisessa tutkimuksessa tutkijan tu- lee huomioida tutkittavien oman äänen ja ymmärryksen esille tuonti sekä heille

ominaisin tapa antaa asioille merkityksiä. Tässä tutkimuksessa yksilölliselle ymmärrykselle jätettiin tilaa siten, että luottamusta ei määritelty tehtävänannon yhteydessä ja se pyrittiin muutoinkin pitämään mahdollisimman neutraalina. Tässä tutkimuksessa ohjeistus annettiin Czarniawskan (2004, 44–45) suosituksen mukaisesti, eli tällöin annetaan pieni ohjeistus, joka ohjaa kirjoituksia. Annoin tutkijana jokaiselle oppilaalle kirjoitelman aiheen kirjallisena siten, että oppilas pystyi palaamaan siihen kirjoittamisen aikana. Myös luottamuksen määrittelemisen jätettiin oppilaalle itselleen hänen yksilöllistä ymmärrystään kunnioittaen. Kirjoitelman aihe ja ohjeistus oli seuraavanlainen:

- Merkitse paperiin ikäsi ja se, oletko tyttö vai poika – älä laita nimeäsi!
- Muistele kokemuksia, jotka liittyvät opettajiin ja toisiin oppilaisiin. Millaisia luottamuksen ja epäluottamuksen kokemuksia sinulla on kouluhistoriasi ajalta? Miten nuo kokemukset ovat vaikuttaneet viihtymiseesi tai viihtymättömyyteesi koulussa?

Tehtävänannon yhteydessä pyrittiin kiinnittämään huomiota myös aineiston hankintatilanteeseen. Perttulan (2006, 140) ohjeistuksen mukaan itse tutkimustilanne on ainutlaatuinen ja erityinen, jolloin jo tilanne itsessään on eräänlainen erityinen ehto kuvata kokemuksia. Tässä tutkimuksessa tällaisia erityisiä ehtoja olivat muun muassa oppilasryhmä ja muut tavallisuudesta poikkeavat asiat, kuten esimerkiksi tutkijan läsnäolo ja oppilaiden keskinäiset puheet kirjoitusten aikana. Nämä tekijät ilmenivät Perttulan (2006) tarkoittamina erityisehtoina siten, että ne saattoivat osaltaan olla suunntaamassa oppilaiden ajatuksia, muistia ja mielikuvitusta³⁷. Erityisehdot loivat oppilaille tietynlaisen ainutlaatuisen ja erityisen kontekstin kertoa luottamus- ja epäluottamuskokemuksistaan, jolloin niillä oli vaikutusta oppilaiden tuottamissa kertomuksissa. Seuravassa esitellään kolme esimerkkiä tutkimusaineiston tuottamiseen vaikuttaneista tekijöistä: tutkijan kertomus erityisehtojen ilmenemisestä luokkahuonetilanteissa.

Tutkijan päiväkirjamerkintä:

Esimerkki 1. Tutkimuskontekstin erityisehdot koulussa B (luokat 2. ja 3.)

”Poikien jutut opettajistaan olivat koulussa B usein seksuaalisesti värittyneitä. Se oli toisaalta ymmärrettävää oppilaiden kehitysvaihe huomioonottaen, toisaalta se oli kuitenkin vähän yllättävää, sillä olinhan minä oppilaille vieras ihminen --aika rohkeaa puhetta! Pojat sanoivat esimerkiksi, että *”Se opettaja x oli pedofili”* tai *”Muistatteko opettaja x:n joka aina käyttäs tyttöjä...”* Tai *”Muistatteko sen X opettajan, joka silloin...”*, minkä

³⁷ Muistin ja mielikuvituksen välisestä suhteesta kirjoittaa Misztal (2003, 115), joka pohtii sen hermeneuttista mutta myös sosiaalisesti rakentunutta luonnetta.

seurauksena oppilaiden kynät alkoivat kiivaasti kirjoittaa, yllättävää kyllä-- myös tyttöjen”.

”Luulen, että pojat saattoivat haluta jutuillaan ”testata” minun heikkohermoisuuttani tai tuoda esille omaa maskuliinisuuttaan. Toisaalta voin tulkitä poikien puheet parhaimmillaan myös ”luottamukseksi” sitä opettajaa kohtaan, joka oli tutkimustilanteessa luokassa läsnä. Mielenkiintoista, hieman hämmäntävää ja samalla huvittavaa oli kuitenkin se, että poikien puheet eivät koskeneet vain opettajia, vaan myös minua tutkijana. Eräskin oppilas koki minut jotenkin tutuksi ja sanoi *”Mä olen nähnyt sut jossain!”* Toinen oppilas puolestaan kommentoi, että *”Onks sulla vielä nameja? jatkaen ---”sä oot ite nami”...--Hän luuli, etten minä kuullut--”*.

Kun edellä mainittua oppilaiden keskinäistä puhetta tarkastellessa voidaan todeta, että oppilaiden ”yhteisen puheen” vahvuutena on oppilaiden yhtenäisyys ja tavoite löytää ja luoda omaa luokkakulttuuriaan: oppilaiden mahdollisuus tarttua tai olla tarttumatta luokan yhteiseen sosiaaliseen tietovarantoon (Hänninen 1999). Sen voidaan ajatella olevan osana sitä miten heidän luokassaan luottamus- ja epäluottamustapahtumista kerrotaan ja miten ne jäsennetään (ks. Erkkilä 2006, 196). ”Yhteisen puheen” heikkous tulee kuitenkin joidenkin luokkien kohdalla myöntää, vaikka parhaimmillaan yhteinen puhe saattoi tarjota oppilaille mahdollisuuden liittyä tai olla liittymättä luokan yhteiseen kertomukseen. Yhteisen puheen lisäksi eräänä tekstin tuottamisen erityisehtona ilmeni joissakin luokissa tyttöjen ja poikien välinen erilainen tapa orientoitua kirjoittamaan.

Tutkijan päiväkirjamerkintä:

Esimerkki 2. Yhteinen puhe koulussa C.

”Oppilaiden kirjoittaessa kertomuksiaan havaitsin, että jotkut oppilaat työskentelivät enemmän yhdessä kuin toiset. Huomasin, että erityisesti pojat työskentelivät yhdessä, vaikka tytötkin tekivät tehtävää yhdessä – mutta näkymättömämmin ja hiljaisemmin. ”Yhdessä kirjoittamiseen” näytti vaikuttavan myös se, että kyseisessä luokassa pulpetit oli järjestetty ryhmiin: oppilaat istuivat neljän hengen ryhmissä. Tyttöjen ja poikien kirjoitusprosessin erona näytti kuitenkin olevan se, että pojat keskustelivat kirjoitusten aikana (muistelivat yhdessä, nauroivat ja naurattivat toisiaan), kun taas tytöt ikään kuin varmistelivat ja hakivat toisiltaan vahvistusta omille kirjoituksilleen”.

Czarniawskan (2004, 44–45) mukaan aineiston kerääminen ei ole vain sitä, että se on jossakin valmiina odottamassa, että se noudetaan, vaan sitä tuotetaan myös aineiston hankintatilanteessa. Tarinoita tuotetaan, myydään ja kulutetaan, jolloin ne eivät ole stabiileja, vaan myös tilanteet vaikuttavat niiden syntymiseen. Kah-

dessa edellisessä esimerkissä on tullut selvästi esille Czarniawskan tarkoittama aineiston keräämiseen liittyvät ainutlaatuiset piirteet. Ne eivät voineet olla täysin vaikuttamatta myös syntyneisiin kirjoituksiin, tutkimustuloksiin ja sen myötä tutkijan luomaan uuteen kertomukseen.

Finlay ja Gough (2003, 16) muistuttavat reflektion tärkeydestä tutkijan työvälineenä. Heidän mukaansa tutkijan reflektiivinen ajattelu voi avata tutkijalle hänen tiedostamattomia motivaatioitaan, jolloin se auttaa arvioimaan koko tutkimusprosessia, metodeja ja tuloksia. Itse yritin aineiston hankinnan aikana lähestyä oppilaita kunnioittavalla dialogisella asenteella pyytäen heidän apuaan kutsumalla heidät yhteistyöhön kanssani. Koin, että dialoginen sinä-minä-suhde lyhyessä kohtaamisessa olisi tutkimusaiheen kannalta merkityksellistä. Tavoitteena ei ollut vain hyötyä oppilaista, vaan halusin samalla tarjota heille mahdollisuuden pohtia kokemuksiaan kouluhistoriansa ajalta. Kirjoituksia kerätessä korostin heille, että heidän kaikilla kokemuksillaan oli tärkeä merkitys tutkimukseni kannalta.³⁸ Huomioin Creswellin (2003, 64–65) ajatukset ja pyrin kunnioittamaan tutkittavien vapaaehtoisuutta ja yksityisyyden suojaa.

Tutkijan päiväkirjamerkintä:

Esimerkki 3. Oppilaiden ja tutkijan kohtaaminen (Koulu A)

”Mielenkiintoisen kontekstin aineiston hankintaan loi myös se, että oppilaat ”testasivat” ja ”koettelivat” myös minuun tutkijaan liittyvää luottamusta. Oppilaat kysyivät minulta muun muassa sitä *”Ketkä tän lukee?”* tai *”Näkeeks opettajat nämä?”* Minä kiinnostin oppilaita siis myös muutoin, koska oppilaat näyttivät haluavan ymmärtää mistä tutkimuksesta oli kyse ja miksi heidän täytyisi kirjoittaa. Oppilaat kysyivät minulta monia henkilökohtaisia kysymyksiä, kuten *”Kuka sinä olet?”* *”Mä olen nähnyt sut jossain!”*, *”Mistä olet kotoisin?”* tai *”Teet sä kirjaa?”*, *”Miksi teet väitöskirjaa? Miks sun täytyy? Eikö sulla ole ammattia?”* Oppilaiden kysymykset vaikuttivat aidoilta ja he olivat positiivisen uteliaita. Vastatessani heille, että *”Kyllä---tästä tulee kirja”*, sai oppilaat hyvin ilahtuneiksi. Vielä, kun kerroin senkin mistäpäin Suomea olin kotoisin, ja joku heistä vielä melkein tiesi kyseisen pienen kaupungin sijainnin, niin se synnytti oppilaisa silmin nähden innostusta tarttua kirjoitustehtävään. Verratessani tuota henkilökohtaista avoimuuttani niihin luokkiin, joissa oppilaat eivät kyselleet minusta, niin sen perusteella voin sanoa, että niissä luokissa joissa en saanut henkilökohtaista kontaktia oppilaisiin, niin myös kirjoitukset olivat lyhyempiä, kuin niissä luokissa, joissa oppilaat olivat kiinnostuneita myös minusta ja siitä mihin heidän kirjoituksiaan käytetään”.

³⁸ Tarjosin heille makeisia palkkioksi, en palkitsemisen vuoksi vaan aidosti kiitollisena yhteistyöstä. Tarjosin makeiset joissakin luokissa kirjoituksen alkaessa, toisissa kirjoituksen jälkeen. Sen tarkemmin en sitä pohtinut, sillä en halunnut makeisiin liittyvä behavioristista palkitsemiselementtiä, vaan sen sijaan dialogista tasavertaisuutta ja kiitollisuutta yhteistyömahdollisuudesta.

Kaiken kaikkiaan tutkimukseen osallistui yhteensä 134 oppilasta kolmesta peruskoulun yläkoulusta. Luokkia oli yhteensä kahdeksan. Osallistuneiden ikä vaihteli 13:sta 17:ään vuoteen (oppilaiden itsensä ilmoittama ikä). Aineisto hankittiin pääosin luokanvalvojan tunneilla, mutta koulussa B käytettiin muitakin oppitunteja. Opettajat olivat läsnä aineiston hankintatilanteissa. Itse ohjeistin oppilaiden kirjoitelmia kuudessa luokassa, ja kahdesta kirjoitustehtävän oppilaille ohjeisti koulun oppilaanohjaaja (koulu C), joka näki tehtävänantoni yhdessä luokassa. Aineisto oli melko onnistunut, sillä tyhjiä papereita jätettiin vain kuusi kappaletta. Kirjoitusten pituus vaihteli yhdestä rivistä 52 riviin (52 riviä = kaksi A4-sivua). Tutkimusaineisto litteroitiin kesäkuussa 2007. Aineistoa kertyi litteroituna yhteensä 53 sivua (koko 12, riviväli 1,5). Merkittävää oli myös se, että jo muutaman rivin kirjoituksella saattoi usein olla informaatioarvoa, tai se tuki muita saman luokan kirjoituksia ja niistä tehtäviä havaintoja. Erityisesti tällaisissa tilanteissa tekstien kaikinainen kontekstisidonnaisuus tuli merkittävällä tavalla esille. Toisinaan taas joihinkin kirjoituksiin olisi kaivannut lisää tekstiä. (Liite 1).³⁹

6.3.2 Narratiivinen luenta ja aineiston analyysi

Narratiiviset tutkimusaineistot voivat vaihdella numeerisista tiedoista ja väittämistä aina pidempiin aineistoihin, kuten haastatteluihin ja elämäkertoihin, ja kerronta on suullista tai tekstimuotoista (Czarniawska 1998; Heikkinen 2002, 189–190; Lieblich ym. 1998; Polkinghorne 1998.)

Narratiiviseen analyysiin on olemassa monia mahdollisia lähestymistapoja (Czarniawska 1998, 2004, 83; Heikkinen 2002, 186; Hyvärinen 2006; Hänninen 1999; Lieblich ym. 1998). Monet tutkijat suosittelivatkin erilaisten analyysitapojen ja strategioiden yhdistämistä kulttuuristen tapojen ja sosiaalisten normien löytämiseksi (Coffey & Atkinson 1996, 80). Tämän tutkimuksen toteuttamisessa on saatu viitteitä Coffeyn ja Atkinsonin (1996) ohjeesta käyttää monenlaisia analyysitapoja ja strategioita. Aineiston luennassa ja analyysissa on hyödynnetty Czarniawskan (1998; 2004), Heikkisen (2002), Hyvärisen (2006), Hännisen (1999) ja Lieblichin, Tuval-Mashiachin ja Zilberin (1998) tapaa jäsentää narratiivinen analyysi. Tämän tutkimuksen analyysi ei noudata mitään yhtä tiettyä analyysimuotoa, vaan se on muodostunut tälle tutkimukselle ominaisista osista ja saanut

³⁹ Myös aineiston keräämisen ajankohtaa on tärkeä pohtia, koska se ajoittui loppukevääseen. Ajankohdan vahvuudeksi voidaan lukea se, että loppukevästä oppilailla oli peruskoulu jo lähes kokonaan suoritettu, mikä parhaimmillaan mahdollisti oman kouluhistorian kokonaisvaltaisen tarkastelun. Toisaalta sen heikkoudeksi voi lukea sen, että oppilaat olivat melko väsyneitä ja tehtävään motivointi oli ajoittain haasteellista. Tämä ilmeni esimerkiksi siinä, kun oppilaat alkoivat joissakin luokissa mieluummin keskustella tutkijasta itsestään kuin paneutuivat tehtäväkäsiantoon.

vaikutteita edellisiltä tutkijoilta. Analyysissa on vaikutteita myös omasta tulkinnastani ja ymmärryksestäni mieltää narratiivinen luenta ja analyysi. Seuraavassa esitellään lyhyesti tässä tutkimuksessa hyödynnetyt aineiston analyysimuodot ja lopuksi tarkastellaan niiden yhteyttä tähän tutkimukseen. (Ks. kpl 6.3.3).

Hyvärinen (2006) jakaa kertomuksen analyysin neljään tapaan, joita voi käyttää yksistään tai rinnatusten. Nämä tavat ovat (1) temaattinen luenta tai sisällön analyysi, (2) kertomusten luokittelu kokonaishahmon perusteella, (3) kertomuksen kulun yksityiskohtien analyysi ja (4) kertomuksen vuorovaikutuksellisen tuottamisen analyysi.⁴⁰ Myös Lieblich, Tuval-Mashiach ja Zilber (1998, 12–15; 62–164) ovat erotelleet neljä erilaista narratiivien analyysitapaa. Nämä ovat (1) kokonaisvaltainen (*holistic-content*), (2) luokitteleva (*holistic-form*), (3) sisältöön perustuva (*categorical-content*) ja (4) muotoon liittyvä analyysi (*categorical-form*).⁴¹ Tämän tutkimuksen analyysi on painottunut eräisiin edellä mainittujen analyysitapoihin tutkijan oman tulkinnan lisäksi. (Ks. kpl 6.3.3).

6.3.3 Narratiivinen luenta ja analyysi tässä tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa on hyödynnety monia analyysitapoja. Narratiivien analyysitavoista on hyödynnety Hyvärisen (2006) osalta erityisesti temaattista luentaa ja sisällönanalyysia sekä kertomusten luokittelua kokonaishahmon perusteella. Hyvärisen lisäksi analyysissa on käytetty myös Lieblichin ym. (1998, 12–15; 62–164) kokonaisvaltaista (*holistic-content*), temaattista (*holistic-form*) sekä sisältöön perustuvaa (*categorical-content*) analyysitapaa. Edellisten lisäksi myös Hännisen (1999) tarkoittamaa sosiaalista tietovarantoa on sovellettu.

⁴⁰ Aineistoa voi lukea ja analysoida teemoittain (1), jolloin Hyvärinen (2006) ehdottaa teeman liittämistä alustavasti todetun tarinankulun vaiheisiin, jotta aineiston erityisluonne ja kerronnallisuus eivät katoaisi. Kertomuksen luokittelu kokonaishahmon perusteella (2) sisältää kertomuksen tarkastelun lajityypillisesti, esimerkiksi tragedia, komedia, draama, romanssi ja ironia. Kertomuksen kulun yksityiskohtien analyysi (3) puolestaan painottaa tarkkaa yksityiskohtien analyysia (esim. Wortham 2001, 78, 80, 89, 100 & 115) sisältäen myös odotusanalyysin (Hyvärinen 1998), jossa lukija esimerkiksi suhteuttaa lukemistaan omiin ennakkoajatuksiinsa siitä, mitä hän ajattelee siitä miten tarinat yleensä etenevät. Vuorovaikutusanalyysissa (4) kiinnitetään huomiota itse vuorovaikutustilanteeseen ja sen seurauksiin.

⁴¹ Näistä ensimmäinen analyysimuoto paneutuu kertomukseen kokonaisuutena. Toinen analyysi paikantuu lähelle temaattista luentaa (tai sisällönanalyysia), jolloin myös sen rakenne on tärkeä (esimerkiksi seurattaessa kehittykö kertomus komediaksi vai tragediaksi). Kolmannessa tavassa teksti luokitellaan pääotsikoiden mukaisesti, jolloin myös sen kvantitatiivinen käsittely on mahdollista (esimerkiksi kertojan poliittisen mielipiteen löytämiseksi). Neljäs muoto sisältää erilaisia kielellisiä muotoja ja niiden tiheytyymiä (esimerkiksi kysymys siitä, sisältääkö kertomus enemmän kognitiivista vai emotionaalista kerrontaa) tai muutoksia kirjoittajan ensimmäisen sijamuodon käytöstä toisen ja kolmannen käyttöön. (Lieblich ym. 1998, 141.) Tämä analyysitapa voi sisältää myös verbien aktiivin tai passiivin käytön sekä erilaisten tehostesanojen (*maybe, like or very really*) huomioimisen. (Lieblich ym. 1998, 156). Edellisten lisäksi narratiiveja analysoidessa voi teksteissä kiinnittää huomiota esimerkiksi myös asioihin, joista ei puhuta (tabut), metaforiin ja niiden tulkintaa (Czarniawska 2004, 97) tai positioihin (Czarniawska 1998, 14), joissa hyväksytään, torjutaan tai kehitytään keskustelujen aikana.

Tämän tutkimuksen aineiston luenta ja lopullinen analyysi jakautui kolmeen päävaiheeseen (Liite 2). Ajallisesti nämä luennat jakautuivat noin puolen vuoden ajalle. Aineiston analyysin ensimmäisen ja toisen analyysivaiheen välillä oli neljä kuukautta. Toisen ja kolmannen vaiheen välillä oli kaksi kuukautta. Aineistoa luettiin varsinaisen analyysin lisäksi uudelleen vielä käsikirjoitusvaiheessa. Kaikkien aineiston analyysi alkoi spontaanin ymmärryksen kyseenalaistamisella, ja kriittisen asenteen löytämisellä (Laine 2001, 32).

(I) Ensimmäisessä analyysivaiheessa suoritettiin aineiston yksityiskohtainen luenta. Tämä tarkoittaa sitä, että aineistoa luettiin temaattisen luennan keinoin luottamuksesta käsin. (ks. Hyvärinen 2006, 117; Lieblich ym. 1998, 62–63; 67.) Tällöin laskettiin myös luottamus- ja epäluottamus käsitteiden lukumääriä⁴² (ks. myös Lieblich ym. 1998, 112–114). Luottamus- ja epäluottamus lausumat ja esihavainnot koottiin sekä lukumääriä koskevaan taulukkoon (Liite 3) että erillisiin muistiinpanoihin. Laajasti ajateltuna aineiston ensimmäinen luenta ja aineistoon tutustuminen alkoivat jo litteroinnin aikana, jolloin kirjoitin omia havaintojani, kysymyksiä ja ihmettelyn aiheita ja kävin eräänlaista vuoropuhelua litteroidun aineiston kanssa.

(II) Lieblichin ym. (1998) mukaan tarinassa on havaittavissa kolme toisistaan erottuvaa päämuotoa. Nämä ovat positiivisesti kehittyvä, negatiivisesti kehittyvä tai neutraali tarina (1998, 89–91).⁴³ Aineiston toisessa luenta- ja analyysivaiheessa aineisto luokiteltiin ja sitä tarkasteltiin erilaisista tarinamuodoista käsin. Aineistoa luokiteltiin keräten tekstiä identifioivia tekijöitä. Tällaisia tekijöitä olivat muun muassa koulu ja luokkakoodi, tekstin pituus riveinä, tekstin sävy, avainsanat, oppilaan sukupuoli, piirustukset ja muut tutkijan tekemät havainnot (Liite 4). Luokittelun tavoitteena oli tekstien yleiskuvan (*general impression*) luominen (Lieblich ym. 1998) sekä erojen ja yhtäläisyyksien havaitseminen. Kyse ei ollut aineiston koodaamisesta vaan kokonaiskuvan saamisesta. Luokittelun jälkeen (ja osittain samanaikaisesti) aineistoa luettiin myös narratiivisesta kokonaisuudesta käsin etsien erilaisia kertomusten muotoja (Hyvärinen 2006; Lieblich ym. 1998).

Tarinoiden muotojen lisäksi aineistoa luettiin siten, että kirjoitukset yhdistettiin sekä kokonaisuuden (Hyvärinen 2006) tai kokonaisvaltaiseen (*holistic-content*) analyysiin (Lieblich ym. 1998). Tässä vaiheessa ei käytetty niin sanottuja

⁴² Lukumääriä laskettiin siitä, oliko teksti kirjoitussävyiltään enemmän luottamukseen vai epäluottamukseen painuttava. Tällöin tekstit jaettiin ”kategorisoidusti” sen mukaan, painoutuivatko niiden maininnoissa a) luottamuskokemukset, b) epäluottamuskokemukset vai c) molemmat näkökulmat. Luokitteluperusteena oli luottamus- ja epäluottamus-sanojen käyttö. Jos teksteissä ei mainittu luottamusta tai epäluottamusta sanoina lainkaan, ei niitä otettu vielä tässä analyysivaiheessa huomioon. Alun tarkoituksena oli selvittää teemoittelun avulla tekstien painotuksia. Lukumäärien laskenta tässä analyysin vaiheessa on perusteltua, koska esimerkiksi Mäkelä (1995, 53) muistuttaa, että joskus liiallinen kvalitatiivisen aineiston runsaus voi eksyttää tutkijan aineiston ”turistimaisuuteen” eli pinnalliseen selailuun. Tässä vaiheessa oli osittain kyse myös aineistoon liittyvästä esityöstä (Eskola & Suoranta 1998).

⁴³ Ks. myös Juhila (2004, 174) ja Hänninen (1999, 52).

traditionaalisia narratiivisia juonirakenteita kuvaavia muotoja (draama, tragedia, komedia jne.), vaan luokittelut nousivat aineistosta ja tutkijan omasta tulkinnasta.⁴⁴

”Kokonaishahmoluentaan” palattiin uudelleen vielä noin kahden viikon kuluttua sen ensimmäisestä koontivaiheesta. Tässä vaiheessa tekstejä luettiin yksittäin, jolloin niitä verrattiin ensimmäiseen kokonaishahmoluentaan ja niihin tehtiin lisäyksiä, muutoksia ja poistoja siltä osin kuin oli aiheellista. Samalla pyrittiin tavoittelemaan kokonaisvaltaisemmin myös sitä, miten oppilaat kertovat luottamuskokemuksistaan. Tämän luennan perusteella päädyttiin tälle tutkimukselle tyypillisiin oppilaiden erilaisiin kertomisen tapoihin, joita nimitetään tässä tutkimuksessa oppilaiden kirjoitusintentioneiksi. Kirjoitusintentioneilla tarkoitetaan oppilaiden tapaa tai tyyliä lähestyä annettua tehtävää. Toisin sanoen sillä tarkoitetaan sitä, millä tavalla ja intentionella oppilaat kertovat kokemuksistaan ja mitä he haluavat kirjoituksillaan tutkijalle viestittää. Tässä tutkimuksessa ajatellaan, että kirjoitusintentionot ovat heijastuksia oppilaiden tavasta positioida itsensä suhteessa toisiin oppilaisiin ja opettajaan kertoessaan luottamuskokemuksistaan. (Kirjoitusintentioneita tutkimustuloksinsa tarkastellaan tarkemmin luvussa 9.) (Liitteet 5a & 5b).

(III) Aineiston kolmas luenta ja analyysi suoritettiin noin neljä kuukautta ensimmäisen luennan jälkeen. Tässä vaiheessa luenta keskittyi lähinnä aineiston pelkistämiseen ja jäsentämiseen. Tällöin aineistoa lähestyttiin deduktiivisesti ja kirjoituksen keskeisin sisältö tiivistettiin otsikkotasoiseksi (Lieblich 1998) (*categorical-content*) luennaksi (Liite 6). Tämän luennan tavoitteena oli testata ja koetella ensimmäisen luennan aikana saatuja alustavia tuloksia sekä pyrkiä vielä tulosten pelkistettävyyden lisäämiseen sekä huomioimaan mahdollisia uusia näkökulmia. Tässä kohtaa hyödynnettiin Alasuutarin (1995) ajatusta jäsentää ja pelkistää aineistoa. Aineiston luenta eteni aineistosta käsin, siten kuin se koskaan on tutkijan teoreettisen näkökulman sallissa mahdollista. Samalla pyrittiin löytämään erilaisia lausumia, sanoja ja teemoja, jotka kyseenalaistaisivat aikaisempia tuloksia ja niistä luotuja mahdollisia esijohtopäätöksiä. Lisäksi analyysin kolmannessa vaiheessa katsottiin myös Czarniawskan (2004, 97) tarkoittamaa hiljaisuutta ja tabuja, tai mahdollisia vieraita teemoja tai metaforia. Tällä analyysivaiheella tavoiteltiin tutkimusaineiston syventämistä, jolloin oppilaiden kertomuksia luettiin myös koulukulttuurisesta näkökulmasta käsin (Hänninen 1999; Czarniawska 2004). Keskeisenä ajatuksena oli liittää oppilaiden kertomukset osaksi laajempaa kokonaisuutta eli koulun luottamuskulttuuria (Liite 7). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan etsitty kertomuksien merkityksellisiä käänne- tai taitekohtia (ks. esim. Peura 2008), vaan huomio kiinnittyi edellä mainittuihin analyysin osa-alueisiin.

⁴⁴ Narratiiviseen näkökulmaan liittyy vahvasti kertomusten kontekstisidonnaisuus mutta myös se, että yksittäiset kertomukset voivat olla osa laajempaa kulttuurista kertomusta (Czarniawska 2004; Hänninen 1999). Narratiivisessa luennassa tulee kunnioittaa kertomusten ainutlaatuisuutta, mutta toisaalta kulttuuristen merkitysten ymmärtäminen vaatii jonkin asteista luokittelua, rajaamista ja yleistämistä. Tässä tutkimuksessa käytetyt luennan muodot mahdollistavat aineiston ymmärrettävämmäksi tekemisen ja tuovat ne lähemmäksi lukijaa. Tämä on tarpeen, koska kaikkia tekstejä ei voida kokonaisuudessaan esitellä.

Narratiivinen luenta ja analyysi vaativat monta lukukertaa ja tutkijan avointa mieltä, vahvaa reflektiota ja eettisyyttä. Tutkijan tulee ymmärtää, että hänen ajatukset ja tunteet vaikuttavat hänen toimintaansa ja siirtyvät myös tutkimukseen. (Finlay & Gough 2003.) Tässä tutkimuksessa luennan ja analyysin eri vaiheet ovat edenneet prosessinomaisesti ja aineiston luennassa on edetty monesta näkökulmasta käsin. Siinä on lähdetty liikkeelle luottamuksesta käsin, mutta siinä on sallittu myös aineiston puhua. Aineistolle on esitetty kysymyksiä (Töttö 1999; 2004), mutta myös aineiston on annettu kysyä ja kyseenalaistaa tuloksia. Näin toimittiin erityisesti väitöskirjan käsikirjoitusvaiheessa, jolloin palattiin lukemaan aineistoa tutkimustuloksia vasten.

Kirjoitusten pelkistämistä huolimatta tässä tutkimuksessa on pyritty kunnioittamaan oppilaiden yksilöllisiä kertomuksia muistamalla Hännisen (1999) kysymys siitä, ”Missä määrin tutkimukseen osallistuneet mahdollisesti kokevat, että heidän tarinansa ainutkertaisuudelle ja luovuudelle on tehty väkivaltaa sijoittamalla ne tiettyyn tyyppiin ja osoittamalla sen kytkennät laajempiin kulttuurisiin tarinoihin?” Toisaalta tämän tutkimuksen toteutuksessa on toimittu Syrjälän toteamuksen mukaisesti (2005, 368; ks. myös Ray 2000, 15) ja ymmärretty se, että ”jokainen tutkija kehittää viime kädessä itse menetelmänsä, jotka sopivat tutkittavaan ilmiöön ja hänelle itselleen persoonana, kuitenkin tieteellisen tutkimuksen eettisiä ja kirjallisen raportoinnin sääntöjä ja metodologisia perusteluja ohittamatta”. Tässä tutkimuksessa Syrjälän toteamus on toiminut rohkaisuna löydettäessä oppilaiden erilaiset kirjoitusintentiot narratiivisen luennan tuloksena. Luenta ja analyysi ovat tässä tutkimuksessa edenneet tieteellisten sääntöjen ja tutkimusmetodien mukaisesti (ks. kpl 6.3.2 & 6.3.3), mutta myös tutkijan omaa assosiaatiota ja luovuutta hyödyntäen. Kaikkinensa aineiston luenta ja keskeisten tutkimustulosten muodostamien on ollut eräänlaista kertomusta erilaisine juonirakenteineen. Se on sisältänyt niin draaman, tragedian kuin komediankin hetkiä. Toisaalta luennan eri vaiheet ovat sisältäneet vapaata assosiaatiota, tavoitteena jäsentää aineisto yleisemmälle merkitystä luovalle tasolle, kuitenkin tutkittavien ainutlaatuisuutta ja tekstien kontekstisidonnaisuutta unohtamatta.

II – LUOTTAMUS JA EPÄLUOTTAMUS OPPILAIKEN KIRJOITELMISSA

Narratiivisen analyysin tuloksena syntyy uusi tarina jo tuotettujen kertomusten pohjalta. Se on tutkijan luoma kokonaisuus, jossa on yksi tai useampi tutkittua ilmiötä ymmärrettäväksi tekevä kertomus. Tässä tutkimuksessa aineiston pohjalta muodostettu uusi kertomus jakautuu kolmeen pääkertomukseen ja niiden alakertomuksiin. Kolme pääkertomusta ovat nimeltään (1) ”Yksilölliset luottamuskokemukset”, (2) ”Opettajan rooli luottamuksen mahdollistajana” ja (3) ”Koulu luottamusyhteisönä”.

Ensimmäisessä pääkertomuksessa, ”Yksilölliset luottamuskokemukset”, tarkastellaan oppilaiden henkilökohtaisia luottamus- ja epäluottamuskokemuksia koulussa. Tässä kertomuksessa luottamuksen ja epäluottamuksen elementtejä esiintyy oppilaiden kertomuksissa samankaltaisina kaikissa tutkimuskouluissa. Tällöin eri koulujen oppilaat puhuvat melko yhtenevästi ja yhteisesti tunnistettavalla tavalla siitä, mitä luottamus ja epäluottamus heidän kokemanaan ovat, miten luottamus säilytetään, menetetään tai miten sitä rakennetaan sekä miten he ovat kokeneet luottamuksen ja epäluottamuksen vaikuttaneen heidän kouluviihtymiseensä. Näille kertomuksille on tyypillistä maantieteellisten rajojen ylittäminen.

Tutkimustulosten toinen pääkertomus ”Opettajan rooli luottamuksen mahdollistajana” on kertomus opettajan merkityksestä luottamuksellisen ilmapiirin mahdollistajana tai sen horjuttajana. Siinä kuvataan oppilaiden kertomuksia opettajan roolinmukaisesta opettajuudesta ja sen yhteydestä heidän luottamuksensa ja epäluottamuskokemuksiinsa. Tähän kertomukseen liittyvien oppilaiden kokemusten tuloksena on syntynyt tutkijan tulkinta opettajan erilaisista rooleista (roolialitus, rooliodotus ja rooliylitys) ja niiden yhteydestä oppilaiden luottamuksen ja epäluottamuksen kokemiseen koulussa. Toinen pääkertomus on osittain yhteinen kaikille oppilaille, mutta se on samalla myös paikallisesti ja koulukohteisesti määräytyvä. Esimerkiksi oppilaiden kuvaukset opettajan roolialituksesta ovat tunnistettavissa ilmiötasolla kaikissa tutkimuskouluissa (teoriassa), mutta opettajan käyttäytyminen saa erilaisia ilmenemismuotoja eri kouluissa, (kyseessä ovat eri opettajat). Tässä kertomuksessa oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskokemukset liittyvät opettajan roolin mukaiseen käyttäytymiseen ja sen seurauksena syntyneisiin oppilaiden luottamus- tai epäluottamuskokemuksiin.

Kolmas pääkertomus, ”Koulu luottamusyhteisönä”, esittelee kolmen eri tutkimuskoulun koulukohtaiset kertomukset. Kertomukset ovat kuvauksia kunkin koulun luottamuskulttuureista. Luottamuksen tarkastelun taso ei ole kolmannessa pääkertomuksessa kaikille oppilaille yhteinen ja yleisesti tunnistettavissa oleva ilmiö (kuten edellisissä), vaan se on vain paikallinen ja koulukohtainen. Näille kertomuksille on ominaista se, että ne eivät ole siirrettävissä muihin kouluihin, vaan niillä kaikilla on oma ainutlaatuinen luonteensa. Tässä tutkimuksessa ajattel-

laan, että oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskuvaukset heijastavat koulukulttuurisesti yhteisesti omaksuttuja, tunnistettavissa ja jaettavissa olevia kokemuksia luottamuksesta ja epäluottamuksesta koulussa. Koulukohtaiset kertomukset ovat nimeltään ”Meidän ja heidän koulu” (koulu A), ”Kaksi leiriä” (koulu B) sekä ”Opettajan ja toisten oppilaiden tuntemisen tärkeys” (koulu C).

Seuraavassa kuviossa (Taulukko 6.) on hahmoteltu pääkertomusten mikro- ja makrotasojen välisiä suhteita. Esimerkiksi tutkimuksen ensimmäisessä pääkertomuksessa oppilaiden kertomukset ovat oppilaiden yksilöllisiä kokemuksia, mutta ne ovat silti laajemminkin oppilaiden tunnistettavissa olevia⁴⁵. Vastaavasti esimerkiksi kolmas pääkertomus määräytyy vain koulukohtaisesti, jolloin esimerkiksi koulu A:n oppilaat eivät omakohtaisesti tiedä millaista luottamus on esimerkiksi koulussa B. Toisaalta siinä esiintyy kuitenkin luottamuksen yleisiä piirteitä, joita myös muiden koulujen oppilaat voivat tunnistaa, mutta myös jakaa kokemuksellisesti.

Taulukko 6. Pääkertomusten yksilöllinen ja yhteisöllinen ulottuvuus

Kertomus	Yksilötaso (yhteisesti tunnistettavissa oleva ilmiö)	Yksilö- ja ryhmätaso (osaltaan yhteisesti tunnistettavissa ja jaettavissa oleva ilmiö)	Koulutaso (määräytyy koulu-kohtaisesti)
Kertomus 1	Q		
Kertomus 2	Q	Q	(Q)
Kertomus 3		(Q)	Q

⁴⁵ Esimerkiksi ”Epäluottamusta herättää se, että toinen ihminen paljastaa salaisuuksia ja kertoo hänen henkilökohtaisia asioitaan muille ihmisille”.

7 Yksilölliset luottamus- ja epäluottamus-kertomukset

Ensimmäisessä pääkertomuksessa, ”Yksilölliset luottamuskokemukset”, kuvataan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskokemuksia koulussa. Ensimmäinen pääkertomus vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli siihen millaisia merkityksiä oppilaat antavat luottamus- ja epäluottamuskokemuksilleen koulussa ja miten he arvioivat luottamus- ja epäluottamuskokemustensa merkitystä osana hyvinvointia ja viihtymistään koulussa? Tämän kappaleen jäsentely on sellainen, että ensin kuvataan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskokemuksia. Sen jälkeen paneudutaan siihen, miten oppilaiden mielestä koulussa rakennetaan luottamusta, kuinka se säilyy ja miten se menetetään. Luvun lopussa esitellään oppilaiden ajatuksia siitä, millaiseksi he arvioivat luottamus- ja epäluottamuskokemustensa yhteyden heidän kouluviihtymiseensä.

7.1 Oppilaiden kirjoituksia luottamuksesta

Luottamus ja epäluottamus ihmissuhteissa ovat usein näkymättömiä. Erityisesti luottamuksen merkitystä ei tulla useinkaan ajatelleeksi. Oppilaiden kuvaukset luottamuksesta ja epäluottamuksesta liittyivät oppilaille itselleen tärkeisiin tapahtumiin tai ne olivat yleisemmällä tasolla olevia kuvauksia. Oppilaiden kertomukset olivat samansuuntaisia yli koulu- ja luokkarajojen, ja ne olivat ilmiötasolla eri koulujen oppilaiden kesken tunnistettavissa olevia, sillä eri tutkimuskoulujen oppilaat kirjoittivat samansuuntaisesti luottamus- ja epäluottamuskokemuksistaan. Oppilaat eivät kuitenkaan muistelleet kokemuksiaan tasaisesti sekä opettajien ja toisten oppilaiden kanssa, vaan osa oppilaista kuvasi luottamus- ja epäluottamuskokemuksiaan vain opettajien kanssa, toiset opettajien ja toisten oppilaiden kanssa ja vähemmistö vain suhteessa toisiin oppilaisiin.

Opettajia kohtaan koetut luottamuskokemukset olivat miellyttävää luettavaa. Ne sisälsivät viitteitä opettajan pyyteettömistä teoista, esimerkiksi sellaisesta toiminnasta, joita oppilaat eivät osanneet opettajalta odottaa. Oppilaat kokivat luotettavan opettajan läsnäolevana ja mukavana ihmisenä. Tshannen-Moran ja Hoyn (2000) tarkoittama luottamukseen liittyä altruistinen käyttäytyminen välitettiin joidenkin oppilaiden kirjoituksissa.

-- Opettajat ovat auttavaisia ja osaavat opettaa mielestäni ihan hyvin. --
opettajiin on pystynyt luottamaan ja myös ystäviini. Minulla ei ole epäluottamuksellisia kokemuksia ollut ja kouluviihtyvyys on hyvä! (C 32, tyttö 15v.)

Vieläkin tiedän, että esim. rehtorillemme voi mennä puhumaan omista murheistaan ja häneen voi luottaa ja hänelle ”uskaltaa” puhua. --En muista yhtäkään ns. ”epäluottamuksen kokemusta” lukuun ottamatta mitätöntä selän takana puhumista.--. (A 17, tyttö.)

--Oppilaan ja opettajan välinen luottamus on mielestäni hyvin korkea. (A7, poika 16 v.)

--Opettajiin minä olen voinut luottaa.--. (C35 tyttö 15v.)

Minulla on hyvä suhde opettajiin. Yli puolet opettajista ovat todella mukavia. Luottamus on ollut hyvä opettajiin.--. (C30, tyttö)

--Luotan opettajiin.--. (B20 poika 15v.)

--Luotettava aikuinen koulussa on aina ollut luokanopettaja tai -valvoja, ei niinkään terveydenhoitaja tms.--. (A39, tyttö 16 v.)⁴⁶

Luottamusasiat ovat olleet hyvin kunnossa kaikkien opettajien kanssa.--. (C3, poika 15v.)

Tromanin (2000) luokittelun mukaan luottamukselle on tyypillistä ihmisten välinen läheisyys, yhteenkuuluvuutta painottava ja tukea-antava toiminta sekä turvallinen ja hyväksyvä ote. Vaikka jotkut opettajat koettiin turvallisena ja heidän läsnäolonsa hyväksyvänä, niin toisaalta luottamus opettajaa kohtaan kuvattiin myös hyvin tavanomaisena tai itsestään selvänä asiana.

--Luottamuksen ja epäluottamuksen kokemuksia kouluhistorian ajalta: Ei mitään negatiivista mikä olisi haitannut millään tavalla. (B19, poika 15v.)

Ei minulla sinänsä ole ollut ongelmia luottamuksen kanssa.--. (C28, tyttö 16v.)

Luottamuksen tavanomaisuuden lisäksi kuitenkin eräs oppilaista kertoi, ettei hän ollut aikaisemmin tullut edes ajatelleeksi sitä, ettei opettajaan voisi luottaa.

Mieleeni ei tule että en olisi joskus luottanut opettajiin.--. (A3, tyttö 16 v.)

⁴⁶ - viivat tarkoittavat, että tekstiä on joko ennen tai jälkeen kyseisen lauseen. Jos viivat puuttuvat on teksti lainauksena kokonaisuutena. Merkintä .--. lauseen lopussa tarkoittaa sitä, että kirjoitus jatkuu. Jos teksti loppuu pisteeseen, se tarkoittaa sitä, että lainattu teksti loppuu.

Oppilaiden kokemukset luotettavasta opettajasta eivät liittyneet vain oppilaiden tunteisiin (Dunn & Schweitzer 2005) siitä, että opettaja on luotettava, vaan ne perustuivat myös opettajien tekoihin. Muutamat oppilaat mainitsivat, että opettaja oli antanut heille luottamusta vaativia tehtäviä tai osoittanut muuten heitä kohtaan luottamusta. Se oli synnyttänyt oppilaissa luottamusta tähän opettajaan.

--Myös musiikin opettaja luottaa minuun selvästikin sen verran, että luottaa minulle vaikeampiakin ja tärkeämpiäkin asioita. Minusta tämä tuntuu kivalta. (C36 tyttö 16v.)

--Meidän entinen opettaja luotti muhun jostain ihmeen syystä ihan sikana.--. (A12, poika 15v.)

--Yläasteella kaikki opettajat on erilaisia, mutta kaikki luottavat minuun.--. (B14 tyttö 15v.)

Vaikka oppilaat pohtivat pääasiassa opettajien kanssa kokemiaan luottamuskokemuksia, niin useimmissa kirjoituksissa luottamusta pohdittiin sekä opettajiin että toisiin oppilaisiin liittyen. Oppilaiden tyypillisimmät kertomukset kuvastivat kokemuksia, joissa oppilaalla oli ollut myönteisiä kokemuksia sekä opettajista että toisista oppilaista.

Koko kouluhistoriani aikana minulla on ollut luottamus ystäviin ja heillä minuun. En muista kertaakaan jolloin ystäväni olisi pettänyt minut. Sama asia on toiminut myös opettajien suhteen. Olen pystynyt tukeutumaan kaikkiin luottamuksellisesti.--. (A6, poika 16v.)

Minulla on hyviä kokemuksia koulumme oppilaiden ja opettajien suhteen.--. (C32, tyttö 15v.)

Kukaan ei ole tehnyt mitään miksi en luottaisi johonkin oppilaaseen tai opettajaan.--. (C25, tyttö 16v.)

Oppilaiden kokeman luottamuksen synnyttämän läheisyyden, mutta myös sen tavanomaisuuden lisäksi, myös toisen ihmisen tuntemisen tärkeys (Luhmann 1979) osoittautui yhdeksi keskeisimmäksi luottamuksen osatekijäksi koulussa. Ihmisen tunteminen perustui oppilaiden kirjoitusten mukaan oppilaiden ja opettajien yhteisiin hetkiin sekä yhdessä tekemiseen. Opettajan ja oppilaiden välisen luottamuksen kuvattiin syntyneen monien yhdessä vietettyjen vuosien tuloksena. Luottamuksen mahdollistuminen vaati osakseen aikaa ja yhteisen historian (Jokinen & Ilmonen 2002). Toisen ihmisen tunteminen ja sen merkitys koettiin luottamuksen kannalta hyvin tärkeänä asiana.

Luotan opettajiin, jotka olen tuntenut kauemmin. Jotkut opettajamme ovat vaihtuneet liiankin usein, esim. x ja luokanvalvoja ovat vaihtuneet kolme kertaa ylä-asteen aikana. Enemmän luotan opettajiin, jotka kohtelevat oppilaita tasapuolisesti.-- Luokkalaisiin ja muutamiin naapuriluokkalaisiin luotan aika paljon.-- (C 9, tyttö 15 v.)

Kohta yhdeksän vuotta samalla luokalla samojen ihmisten kanssa on sekä hyvä että vähän huonokin. Hyvää on tietysti se, että oppi tuntemaan toiset hyvin ja tulen toimeen kyllä kaikkien kanssa. Kouluun on yleensä mukava tulla, vain harvoin ei haluaisi tulla sen takia että joutuisi näkemään kaverit ja opettajan.-- (A 19, tyttö 15v.)

Luottamus vaatii osakseen yhdessä jaettuja hetkiä, johon myös toisen ihmisen tunteminen perustuu. Tunteminen on vastavuoroista eikä vain sitä, että tietää toisesta ihmisestä jotakin, vaan luottamukseen kuuluu yhdessä jaetut hetket ja kokemukset (Lagerspetz 1996). Oppilaat kuvasivat kertomuksissaan, että luottamus toisiin oppilaisiin oli syntynyt yhteisten kouluvuosien myötä. Vaikka kaikkia luokan oppilaita ei henkilökohtaisesti tunnettukaan kovin syvällisesti, niin jo samalla luokalla oleminen ja yhteiset kokemukset kouluvuosien ajalta olivat luoneet oppilaiden välille luottamuksellisen ilmapiirin.

Olen tuntenut lähes kaikki luokkalaiseni yli yhdeksän vuotta. Parhaat kaverit ovat olleet melkein aina omalta luokalta. Vaikka ei henkilökohtaisesti tunne kaikkia luokkalaisia tietää silti miten he koulussa käyttäytyvät ja luotan lähes kaikkiin ”tosi tilanteessa”. Luokanopettajamme, joka oli meillä 8 vuotta oppi tuntemaan meistä jokaisen, jotkut ehkä paremmin, mutta hänen kanssaan pystyi puhumaan avoimesti.-- Luokkamme mahdollistaa hyvänolon koulussa. (A 17, tyttö.)

Luottamus on tunnistettavissa ihmisten väliseen läheisyyteen liittyväksi merkitykselliseksi piirteeksi. Lewis ja Weigert (1985) pitävät tunteisiin ja kiintymykseen (*affective*) perustuvaa luottamusta läheisiin ihmissuhteisiin kuuluvana, kun taas rationaalinen luottamus (*rational*) kiinnittyy vähemmän läheisiin luottamuksellisiin ihmissuhteisiin, kuten esimerkiksi asiantuntijuuteen. Ihmisten välisen läheisyyden, keskinäisen tuntemisen ja luottamuksen tavanomaisuuden lisäksi oppilaiden luottamuskokemukset nivoutuivat ystävyyyteen. Tällöin tärkeimmäksi luottamustekijäksi toisten oppilaiden kanssa osoittautui ystävyys. Oppilaiden kirjoitusten perusteella luottamuksen ajateltiin kuuluvan vahvemmin ystävyys-suhteisiin, eikä niinkään luokkakaveruuteen. Moni oppilaista kertoi, että heillä oli koulussa paljon ystäviä, ja juuri luottamus oli se tekijä, jonka avulla ystävyys-suhteita ylläpidettiin. Childin (2001) mukaan luottamus onkin yksi merkittävimmistä perusteista onnistuneiden ystävyys-suhteiden synnylle.

--Tullessani tähän kouluun sain jonkun aikaa etsiä luottamuskavereita. Rakkaita ystäviä olen muutaman vuoden aikana löytänyt koulusta muutamia. Heidän kanssaan voin puhua ja heiltä saan tukea ja päinvastoin. (A2, tyttö.)

Ystävät ovat ensimmäisiä, joihin luotan, mutta on toki muita joihin luotan.--. (C35, tyttö 15 v.)

--Minulla on tällä luokalla muutamia todella hyviä ystäviä, ja olen tuntenut heidät monta, monta vuotta. Uskon, että tässä ajassa välillemme on syntynyt aika luottamussuhde.--. (A20, tyttö 15v.)

Koko kouluhistoriani ajan minulla on ollut luottamus ystäviin ja heillä minun.--. (A6, poika 15v.)

Luottamus on tilannesidonnaista (Baier 1992) ja se ilmenee eriasteisena ja eri tavalla eri tilanteissa (Govier 1993, 105). Vaikka oppilaiden kirjoituksissa luokkatoverien ja opettajien tuntemisella oli suuri merkitys oppilaiden luottamuskokemuksiin, niin luottamus saman luokan oppilaiden kesken oli yksilöllistä (Frowen 2005) eikä automaattista. Oppilaat antoivat ymmärtää, että toisen ihmisen tuntemisesta huolimatta luottamus rakentuu lopulta kuitenkin yksilöllisesti ja oppilaskohtaisesti. Oppilaat kertoivat, että he luottavat toisiin oppilaisiin enemmän kuin toisiin.

--Oppilaista luottamuskokemukset vaihtelevat. Johonkin voi luottaa lähes täysillä, toisiin ei juurikaan.--. (A28, poika 16v.)

--Luottamukseni oppilaisiin on yksilöllistä. On oppilaita joihin luotan ja on oppilaita joihin en luota yhtään. (C35, tyttö 15 v.)

--Oppilaisiin luotan toisiin enemmän ja toisiin vähemmän.--. (C29, poika)

Yksilöllisten tekijöiden lisäksi myös oppilaiden sukupuoli osoittautui yhdeksi näkökulmaksi luottamusta tarkasteltaessa. Kirjoitukset, joissa vastakkainen sukupuoli mainittiin erikseen joko luottamuksen arvoisena tai epäluottamuksen aiheuttajana olivat poikkeuksia. Kaksi tyttöä kuitenkin ottivat puheeksi luottamuksen vastakkaisen sukupuolen kanssa.

--Minusta on kivaa kun on myös poikia, joihin voin luottaa. Ihan vain koulukavereita ovat. Nyt minulla on kaveri-poika luokassa, jonka kanssa puhun yhtä paljon ja kaikesta, kuten parin ystävä-tytön kanssa. Hän kertoo myös omista ihmissuhteistaan, jotka ovat luottamuksellisia, ja minä annan luottamuksen. (A2, tyttö.)

--Kaikki hyvät kaverit koulussa ovat tyttöjä. Poikiin en oikeastaan luota, emme ole poikien kanssa erityisen hyvissä väleissä.--. (C 9, tyttö 15 v.)

Yhdessä jaettujen henkilökohtaisten asioiden ja luokkatoverin kuuntelemisen tärkeyden lisäksi ystävien ja kaverien välisessä luottamuksessa oli kyse myös toisen oppilaan kunnioittamisesta. Kunnioittaminen saattoi ilmetä luokkatoverin arvostamisena erilaisissa arjen haasteellisissa tilanteissa. Tällaisia asioita olivat muun muassa vahingonteon tunnustaminen opettajalle tai kantelemisen välttäminen. Keskinäinen kunnioitus ja erilaisuuden arvostaminen ovatkin Mäkipeskan ja Niemelän (2005) mukaan yksi keskeisimmistä luottamukseen vaikuttavista tekijöistä. Eräs esimerkki oppilaiden välisestä kunnioittamisesta ja luottamuksesta liittyi tilanteeseen, jossa toinen oppilas ei ollut kannellut vahingonteosta opettajalle vaan oli antanut luokkakaverilleen aikaa ja mahdollisuuden tunnustaa itse tekonsa.

--Kerran, taisin olla 4 luokalla kun onnistuin rikkomaan vahingossa erään lasin ja olin hädissäni. En uskaltanut kertoa siitä opettajille ennen kuin myöhemmin, mutta kerroin sen ystävälleni joka piti salaisuuteni salassa siihen asti kunnes olin valmis kertomaan sen opettajalle. (A6, poika 15v.)

Kunnioitus oppilaiden kesken tarkoitti esimerkiksi siis sitä, että kantelemista vältettiin. Kanteleminen oli vastoin oppilaiden keskinäistä luottamuksellista käytäytymistä ja se koettiin hyväksyttävänä tekona vain vakavimmissa asioissa.

--Ja muutenkin luokassamme tapahtuu tosi harvoin kantelua muista oppilaista--Kukaan ei kantele muiden tekemisistä paitsi joskus silloin kun joku lintsa.--. (A36 tyttö 16v.)

Vaikka luottamus on hyvin arkipäiväinen ilmiö, niin voi se samalla olla kuitenkin myös melko vaikeasti tunnistavissa. Luottamus tunnistetaan usein vasta silloin, kun se on jo menetetty (Lagerspetz 1996). Oppilaiden kirjoituksista oli luettavissa, että luottamusta pidettiin usein ikään kuin itsestään selvänä asiana, sitä sen enempiä ajattelematta, tunnistamatta tai kyseenalaistamatta. Oppilaiden hankaluus tunnistaa luottamusta tuli esille erityisesti silloin, kun heillä ei ollut kokemusta luottamuksen menettämisestä. Monissa kirjoituksissa oppilaat arvioivat, että jos heillä ei ollut mitään erityisiä luottamuskokemuksia, niin silloin heidän ajattelunsa mukaan luottamusasiat olivat kunnossa.

--Eipä oo ollu mitään ihmeellisempiä luottamuksia/ luottamattomuksia, mut kai sitten ihan hyvä yleisluottamus. (C15, tyttö 15 v.)

Muistellessani kouluvuosia ei oikeastaan tule mieleen mitään merkittäviä epäluottamuksellisia tapahtumia. Ehkä se sitten tarkoittaa, että olen luo-

tettavassa ympäristössä. -- On outoa huomata, että minulla ei oikeastaan tule mieleen paljon mitään minkäänlaista epäluottamuksesta, ehkä se sitten tarkoittaa, kuten sanoin, että elän melko luotettavassa koulussa J. (A20, tyttö 15v.)

--Mulla ei ole mitään ihmeellisiä kokemuksia opettajien kanssa. Tulen kaikkien kanssa toimeen, ja mitä oppilaisiin tulee niin olen joutunut muutamahan tappeluun näiden vuosien aikana, mutta ei mitään sen ihmeellisempää. (A29 poika, 15v.)

7.2 Oppilaiden kirjoituksia epäluottamuksesta

Luottamukseen kuuluvat ihmisten odotukset toisiaan kohtaan (Govier 1993). Kun näihin odotuksiin ei syystä tai toisesta vastata, saattaa se aiheuttaa epäluottamusta. Näin on erityisesti silloin, jos toisen ihmisen toiminnalle ei löydetä rationaalisia perusteita. Toisin sanoen kun luottamukseen liittyy toisen ihmisen odotuksiin vastaaminen ja lojaliteetti, niin epäluottamus näyttäytyy tälle vastakkaisena ilmiönä: toisiin ihmisiin kohdistuvat odotukset ja niihin pettyminen koetaan epäluottamusta aiheuttavana.

Jos oppilaiden oli ajoittain hankala tunnistaa luottamusta, niin sen sijaan oppilaiden epäluottamuskokemukset olivat helposti ilmaistavissa, sillä oppilaat osasivat kirjoittaa epäluottamuskokemuksistaan hyvinkin yksityiskohtaisesti. Kirjoituksista välittyi se, että oppilaiden oli vaikea unohtaa epäluottamuskokemuksiaan. Oppilaat kertoivat opettajiin liittyvistä epäluottamuskokemuksista enemmän kuin toisiin oppilaisiin liittyen, vaikka myös toisten oppilaiden kanssa sattuneita epäluottamuskokemuksia muisteltiin. Oppilaiden epäluottamuskokemuksissa oli usein kyse jostakin odottamattomasta tapahtumasta tai asiasta, joka ei ollut vastannut heidän käsitystä ihmisten välisestä myönteisestä yhdessäolosta. Oppilaiden kirjoituksista oli tulkittavissa vihamielisyyttä, vierautta, erillisyyden kokemista ja epäilyksen tunteita (Troman 2000).

Muutammat oppilaat olivat kokeneet loukkaavana opettajan sellaisen toiminnan, jossa hänelle uskottuja asioita oli kerrottu eteenpäin muille opettajille. Oppilaat pitivät itsestään selvänä asiana sitä, että heidän opettajalle kertomia asioita ei kerrota ulkopuolisille. Erittäin loukkaavana opettajan toiminta oli koettu siksi, että opettaja oli koskettanut toiminnallaan oppilaiden haavoittuvuutta. Baierin (1986) mukaan yksilön haavoittuvuus onkin keskeinen osa luottamusta; sen avulla ihminen osoittaa toiselle ihmiselle oman luottavaisuutensa. Oppilaiden henkilökohtaisten asioidensa eteenpäin kertominen oli hyvin loukkaava teko ja se oli synnyttänyt oppilaissa syvää epäluottamusta muutamaa opettajaa kohtaan.

Epäluottamuksesta on ainakin sellainen tarina, että kun olin ala-asteella vanhemmat eros ja muutettiin äidin luokse asumaan. Äiti sitten meni kertomaan siitä opettajalle, mikä oli ainakin mun mielestä oikein tehty ja

sanomattakin luottamuksellinen juttu. No, ei se ilmeisesti ollu sille opelle selvää, ku äiti sai tietää, että meidän perheestä oli opettajien kokouksessa käytetty varoittavana esimerkkinä eroavasta ydinperheestä ja mun ja mun veljen käyttäytymistä oli tutkittu ja analysoitu. Ei ollu sen jälkeen äiti ja mun ope hirveesti väleissä ja se vähän vaikutti koulun käyntiin. Oppilaiden kanssa on ollu vähän sellaisia ongelmia, että se mitä ajattele et pitäis pitää omana tietona nii onkin levinnyt aika nopeesti. Mut oikeestaan oon säästynyt pahimmalta ja luultavasti se johtuu omasta luotettavuudestani. (A11, tyttö 16 v.)

--Minulla on ollut pari epäluottamuksen kokemusta. Yksi on sellainen, että mulla oli paha päivä ja kerroin opettajalle tunteista. Seuraavana päivänä toiset opettajat tulivat kommentoimaan asioista minulle, joita olin edellisellä päivänä kertonut. Siitä tuli todella paha olo ja minua nolotti. Nyt koulussamme on kaksi opettajaa joille voin puhua koulun ulkopuolista asioista, heihin luotan täysin. He ovat opettajia ja samalla kavereita. (C35, tyttö 15v.)

Oppilaat eivät olleet kokeneet epäluottamusta vain opettajien kanssa, vaan myös toisten oppilaiden kanssa. Myös toisten oppilaiden aiheuttaman epäluottamuksen syynä oli ollut henkilökohtaisten salaisuuksien eteenpäin kertominen. Henkilökohtaisten asioiden toisille kertominen koettiin surullisen nöyryyttävänä tekona.

--8 lk:lla oli minulla myös hyvä kaveri-poika, johon luotin. Mutta 9 lk:n syksyllä ja osittain myös jo 8lk:n keväällä poika ei enää ollutkaan luottamuksen arvoinen. Hän alkoi kertoa muille, mitä olin hänelle puhunut jne. kunnes minulla meni hermot ja suutuin hänelle. --. (A2, tyttö.)

Ei minulla sinänsä ole ollut ongelmia luottamuksen kanssa. Paitsi kyllä kuudennella luokalla yksi ystäväni kertoi painoni luokkani pojille ja pojat kiusasivat minua siitä. Silloin koulussa ei ollut mukava opiskella, mutta onneksi se on jo menneisyyttä. Nykyään kerron harvoilla henkilökohtaiset asiani. Niille joille kerron niin tiedän varmasti, että heihin voi luottaa. Opettajien kanssa minulla ei ole ollut ongelmia. (C28, tyttö 16 v.)

Epäluottamusta aiheutti salaisuuksien kertomisen lisäksi myös petetyksi tuleminen. Tällöin esimerkiksi henkinen hylkääminen ja kunnioituksen puute olivat oppilaille ikäviä kokemuksia. Ne olivat tilanteita, joissa petetty oli kokenut, että hyvä luokkakaveri tai joku muu aikuinen kuin opettaja ei ollut täyttänyt häneen kohdistuneita kohtuullisia odotuksia.

--Oppilaat sitten...olen kokenut hieman epäluottamuksen tunnetta ajoittain aikaisemmissa kouluissa oleviin opiskelu kavereihin. Ensin ollaan niin

kaveria että, mutta siinä vaiheessa kun kaveria oikeasti tarvitaan niin sitten hylätään eikä kunnioiteta toisen mielipiteitä tietyissä asioissa.--. (A3, tyttö.)

--Kävin aina silloin tällöin koulupsykologilla. Puhuin jostain henkilökohtaisista asioista. Ensimmäisellä kerralla kun kävin, niin tehtiin selväksi, että kertomani jutut jäävät vain minun ja psykologin välisiksi, jos en halunnut asiasta puhuttavan. Näin kuitenkin kävi ja siitä puhuttiin kotona. Silloin tunsin itseni petetyksi.--. (C34, tyttö 16v.)

Yksilöiden välisten epäluottamuskokemusten lisäksi koulussa esiintyi myös kollektiivista epäluottamusta. Tällöin epäluottamus kohdistui ryhmän yksittäiseen jäseneseen, joka ei säilyttänyt ryhmän yhteistä salaisuutta. Tapahtumaan liittyi ryhmän sisäinen moraalinen aspekti (Baier 1986). Tämä kollektiivista epäluottamusta aiheuttanut tilanne syntyi eräällä keväisellä luokkaretkellä.

--Viime keväänä eräät luokkalaiset joivat alkoholia luokkaretkellämme, ja minä kerroin sen äidilleni, joka sitten kertoi sen rehtorille ja muille opettajille. Luokkalaiseni saivat sitten sen tietää. Myös minun kaverini oli ker-tonut äidilleen, ja muut luokkalaiseni syyttivät meitä kaikesta. Kesälomille lähdimme vihaavaisina. Minulle soitettiin vielä kesällä nimetön puhelu, jossa syytettiin mua vasikoinnista. Silloin vähän jännitti mennä kouluun. Keväisestä tapahtumasta ei sitten puhuttu sen enempää. Oikeastaan tuntuu välillä, että tapahtuneesta on muodostunut tabu. Vaikka on siitä välillä jotain mainittu. Olen kyllä onneksi voinut jutella koulussa paljonkin mm. yhden tytön kanssa, joka oli minulle ja kaverilleni hyvin vihainen. Kyllä edelleen ja ennen kevättäkin olen jonkun verran arkaillut sanoa mielipiteeni muutamille luokkalaiselleni, jotka juuri luokkaretkelläni joivat. (A 40, tyttö 15 v.)

Henkilökohtaisten asioiden eteenpäin kertomisen tai ihmisiin kohdistettuihin odotuksiin pettymisen lisäksi, epäluottamus syntyi myös kohtaamattomuuden seurauksena. Oppilaat kirjoittivat kohtaamattomuuden, ohittamisen ja välinpitämättömyyden kokemuksistaan osana epäluottamuskokemuksiaan. Tällöin oppilaat olivat esimerkiksi kokeneet, että opettaja ei ollut kohdannut heitä aidosti tai hän ei ollut ottanut heitä vakavasti. Oppilaat kuvasivat tilanteita, joissa he olivat kertoneet opettajille huoliaan ja murheitaan, mutta eivät olleet tulleet kuitenkaan kohdatuiksi niin kuin olisivat toivoneet. Oppilaat olivat kokeneet opettajan toiminnan vähättelevänä. (Troman 2000.)

En ole yläasteen aikana luottanut yhteenkään opettajaan. Koska esim. jos valitan jonkun opettajan käytöksestä toiselle opettajalle niin kukaan ei ota oikeen vakavissaan ja puolustele toista opettajaa.--. (B4, tyttö 16 v.)

--En ikinä ole oikein luottanut opettajiin, koska ne ovat opettajia ja kumminkin sanoo jollekin tai soittaa kotiin. Eikä kukaan opettaja ikinä usko jos sanoo, että joku opettaja on sanonut/ tehnyt jotain pahaa jollekin oppilaalle, vaan puolustelevat aina opettajia, niin kuin koulun rehtorikin. Aina heidän mielestään oppilas on väärässä ja opettaja oikeassa.--. (B10, tyttö 15v.)

Oppilaiden kokemuksiin opettajan välinpitämättömyydestä kuului myös oppilaiden tunne siitä, että he ovat väärässä ja heidän huolensa eivät ole tärkeitä. Toisaalta edellinen esimerkki heijastelee myös Välijärven kuvausta (2007) koulusta, joka näyttäytyy oppilaille opettajien yhteisönä, jossa oppilaat ovat passiivisessa roolissa. Opettajan kohtaamattomuus ei liittynyt vain ”oikeassa tai väärässä” olemiseen, vaan joissakin tilanteissa se heijastui myös oppimiseen ja opiskeluun. Eräs tyttöoppilas kertoi oppimisvaikeuksiensa olleen hänelle vaikea asia ja se oli häirinnyt hänen koulunkäyntiään. Erityisen hankalana hän kuvasi kokeneensa sen, että opettajat eivät olleet ottaneet riittävästi hänen vaikeuksiaan huomioon. Opettajat eivät hänen mielestään välittäneet tarpeeksi. Tällaisten kokemusten vuoksi hänen luottamuksensa opettajia kohtaan oli heikentynyt ja se oli vaikuttanut myös hänen opiskeluunsa (Davis & Dupper 2004). Toisin sanoen oppilaan oppimisvaikeudet tai niiden epäily synnytti muutamassa oppilaassa epäluottamuskokemuksia opettajia kohtaan. Tällöin oppilaan ohittaminen koettiin hyvinkin henkilökohtaisena loukkauksena, koska oppilaat kokivat, että omaan erityisvaikeuteen (esim. lukihäiriö tai ADHD) ei pystynyt vaikuttamaan.

--Kärsin lievästä lukihäiriöstä sekä lievästä ahdh:sta jota kaikki maikat eivät todellakaan ota huomioon! Se ärsyttää tosi paljon koska en voi asialle mitään. Tämän takia en edes voi luottaa yhteenkään maikkaan. (C18, tyttö 16v.)

--Epäluottamuksesta voin sanoa erityisopetuksen osalta sen, että olin joutumassa erityisopetukseen ja minulla väitettiin olevan oppimisvaikeuksia koska olin ala-luokilla hieman vilkas. Mitään oppimisvaikeuksia ei ole esiintynyt. Sen jälkeen en ole luottanut erityisopetukseen enkä sen opettajiin.--. (A23, poika 15v.)

--Oppiminen oli nimittäin vaikeaa ja jotkut oppilaat olivat syrjiviä ja epämurkavia muita kohtaan. Joskus tuli myös sellainen tunne, että opettajatkin menettivät malttinsa tunarointiini.--. (B34, tyttö 15v.)

Opettajien yksittäisten tekojen lisäksi oppilaat kokivat epäluottamusta myös opettajan ammattitaidon takia. Erityisesti opettajien ammattitaidottomuus ja vaihtuvuus olivat merkittäviä epäluottamuksen aiheuttajia. Oppilaiden kuvaukset epäluotettavista opettajista heijastivat normitettua opettajuutta ja sitä, mitä opet-

tajalta tavallisesti odotetaan. Opettajien jatkuva vaihtuminen oli yksi keskeinen tekijä, joka vaikutti suuresti oppilaiden luottamuskokemuksiin koulussa.

Meillä on ollut yläasteen aikana 3 eri luokanvalvojaa (ja --), ja tunteja luokanvalvojan kanssa on vähän, joten luottamusta lv:aan ei ole niin paljon. Kun 9 lk:n puolella välissä vaihtuu kokonaan uusi lv ja x, joka ei muista nimiä ja tunne meitä, niin se vaikuttaa myös jatko-opiskelupaikan miettimiseen.--. (C12, tyttö 16 v.)

Vaikka oppilaiden epäluottamuskokemuksista suurin osa oli koettu opettajien kanssa, niin oppilaat tarkastelivat kirjoituksissaan myös toisia oppilaita kohtaan koettuja epäluottamuskokemuksia. Nämä kuvaukset olivat surullista luettavaa: koulukiusaamista ja kouluväkivaltaa. Oppilaiden kiusatuksi tulemisen kokemukset heijastivat syvää epäluottamusta, jonka seurauksena kiusattujen (luottamus-) asenne oli muuttunut (Rutter & Maughan 2002). Eräs kiusattu esimerkiksi kertoi, että hän luottaa enää vain muutamaan ihmiseen maailmassa.

--No en vieläkään luota pariin kaverii tuo kiuseuksen jäljilt mut nyt on sen verran enemmän pituutta ja massaa ettei ne kaverit enää uskalla sanoo mitää vaik en enää mitää tekiskää nykyään skoles on ihan siistii mitä nyt jotai puuduttavii aineit. Luotan hyvin vähän kehenkään taitaa olla vaan pari ihmist maailmas. (A8, poika 16 v.)

Myös eräs toinen kertomus oli murheellinen kuvaus kouluväkivallasta. Tämän oppilaan kokemuksesta oli kulunut jo kymmenen vuotta, mutta silti tuon tapahtuman järkyttävyys sai hänet kertomaan kyseisestä tapahtumasta. Hän kertoi kyseisen tapahtuman vaikuttaneen erittäin negatiivisesti hänen koulunkäyntiinsä useamman vuoden ajan.

Oli vuoden 2000 kevät. Koulun pelikentällä oli toisluokkalaisia poikia jalapalloa pelaamassa. --Kovassa pallontavoittelutilanteessa sattui niin, että vastustaja kaatua mätkähti selälleen kuraiseen maahan. Siitäkös poru syntyi. Kaikkien syytökset niskassa poika marssi metsään, pois päin koululta, päinvastoin kuin olisi pitänyt. Vähän ajan päästä muut tulivat kiusaamaan poikaa. Vähän aikaa tönittyään he kyllästyivät ja olisivat luultavasti palanneet koululle, ellei poika olisi keksinyt puolustautua. Hän heitti hiekkaa kiusaajien perään ja nämä kääntyivätkin takaisin. Joukossa oli viisi poikaa: johtaja ja tämän ”oikea käsi” ja kaksi rivimiestä. Yksi kumma kyllä vain jäänyt kauemmaksi katselemaan tilannetta. Joka tapauksessa, pojat tulivat takaisin, kaatoivat pojan maahan ja vetivät housut pois jalasta. Sitten joku haki kepin ja se työnnettiin väkivaltaisesti pojan peräsuoleen....Seuraavana aamuna opettaja oli raivoissaan. Illalla vanhempien keskuudessa ilmitullut juttu oli pitänyt puhelinlangat lämpiminä. Puhuttelu kesti koko aamupäi-

vän. ”Joukon johtaja” ”täysi idiootti” ei näyttänyt katuvaan ollenkaan tekoisiansa, päinvastoin hymy näytti nousevan huulille. Lopuksihan tietysti oli muodolliset anteeksipyynnöt, mutta tunne ei kadonnut pojasta. Asia on ollut muuttumaton tähän päivään asti eikä loppua näy...Koittakaa miettiä miltä pojasta tuntuu. (A5, poika 15 v.)

Edellisestä esimerkistä ilmenee, että koulun ihmissuhteiden aiheuttama trauma oli osaltaan vaikuttanut oppilaan elämänasenteeseen. Se oli muuttanut oppilaan asennetta toisia ihmisiä kohtaan sekä hänen ymmärrystään siitä, miten muut ihmiset näkevät hänet. Tutkijan tulkinnan lisäksi eräs oppilas totesi suoraan oman luottamusasenteensa muuttuneen epäluottamuskokemusten seurauksena.

Minua kiusattiin ala-asteella vanhempien oppilaiden toimesta. Koitin itsemurhaa 6 lk. (hyppäsin parvekkeelta). Tämä jälkeen leikkasin hiukseni pois, koska niiden takia minua kiusattiin (oli siis takatukka). Tämän jälkeen olen halunnut pois tästä koulusta. Koulusta en saanut minkäänlaista apua ennen 8 lk. jolloin minut lähetettiin koulupsykiatrille (vähän myöhästä). Opettajien kanssa ei ole ollut suurempia ongelmia paitsi entisen luokanvalvojan, joka oli myös pääaineiden opettaja-- Häneltä sain huonoja numeroita koska hän ei pitänyt minusta/ minä hänestä. Minulla ei ole suuria luottamuksen tunteita luokkalaisiani kohtaan, koska suurimmasta osasta en pahemmin pidä. Näiden seikkojen ja sen, että täällä on mielestäni opetus huonoa odotan suuresti, että pääsen täältä pois. (A38, poika 15v.)

Haavoittaviin epäluottamuskokemuksiin näytti kuuluvan oppilaiden suuri tarve kertoa ne tutkijalle. Niiden seurauksena oppilaiden asenne muita ihmisiä kohtaan oli muuttunut negatiivisemmaksi ja varovaisemmaksi. Joihinkin ihmisiin luottaminen koettiin haasteellisenä tai lähes mahdottomana. Muutama oppilas pohti itsensä suojelua. Heidän kirjoituksissaan välittyy oppilaan tarve säilyttää puolustusmekanismien sävyttämä asenteensa.

No en vielääkään luota pariin kaverii tuo kiusauksen jäljilt mut nyt on sen verran enemmän pituutta ja massaa ettei ne kaverit enää uskalla sanoo mitää vaik en enää mitää tekiskää.--. (A8, poika 16 v.)

Kerran sain turpaan, toista kertaa en.--. (B16, poika 15v.)

Oppilaiden luottamuskokemuksista koulussa voidaan kokoavasti todeta, että oppilaiden kertomuksissa kuvailtiin enemmän toisia oppilaita kuin opettajia kohtaan koettua luottamusta. Tyypillistä luottamuksen kokemisessa oli se, että oppilaiden kesken luottamusta pidettiin ikään kuin itsestään selvänä asiana, vaikka toisaalta suurin osa oppilaista koki myös luotettavan opettajan hyvin tavanomaisena. Kirjoituksista ilmeni, että oppilaiden oli ajoittain hieman hankala tunnistaa luottamusta ja luottamuskokemuksiaan mutta ei epäluottamuskokemuksiaan, sil-

lä epäluottamuskokemukset eivät näyttäneet olevan yhtä helposti unohdettavia. Luottamuskokemukset opettajien kanssa liittyivät pääasiassa opettajan tuntemiseen ja turvalliseen läsnäoloon. Luottamuskokemukset toisten oppilaiden kanssa liittyivät myös tuttuuteen, mutta myös ystävyyteen.

Oppilaiden epäluottamuskokemukset erottautuivat aineistosta vahvalla negatiivisella tunnelatauksella, vaikka määrällisesti kirjoituksia epäluottamuksesta olikin vähemmän. Epäluottamuskokemukset syntyivät pääasiassa erilaisista odotuksissa pettymisistä. Opettajien epäluottamusta herättäneet teot liittyivät henkilökohtaisten asioiden toisille kertomiseen, opettajan kohtaamattomuuteen, vaihtuvuuteen ja ammattitaidottomuuteen. Toisten oppilaiden epäluottamussellisista teoista muistettiin erityisesti salaisuuksien kertominen, kiusaaminen ja kouluväkivalta. Oppilaiden kirjoituksissa oli tyypillistä se, että oppilaat pitivät epäluottamuskokemuksia poikkeuksellisina, kun taas luottamuskokemukset koettiin normaaleina tai jopa normatiivisina.

Taulukoihin 7 ja 8 on koottu keskeisimmät luottamus- ja epäluottamustekijät. Taulukoissa luonnehditaan luottamuksen ja epäluottamuksen lähtötilannetta, niihin liittyviä tekoja sekä keskeisiä luottamus- ja epäluottamustekijöitä.

Taulukko 7. Luottamus- ja epäluottamus opettajien kanssa

<p>Luottamus:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● opettajan tunteminen ● läheisyys ja tuttuus ● opettajan kiinnostus oppilasta ja hänen osaamistaan kohtaan <p>Luottamusteot:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● opettaja auttaa pyyteettömästi ● oppilaan aito kohtaaminen ● opettajan taito opettaa: ammattitaito <p>Lähtötilanne: Opettajiin voi luottaa. <i>Oppilaan oikeus. Tavanomaisuus.</i></p>	<p>Epäluottamus:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● yksilöllisesti määräytyvä ● muuttaa luottamusasennetta <p>Epäluottamusteot:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● opettajien vaihtuvuus ● ei tulla kuulluksi ja kohdatuksi ● epäpätevä opetus ● opettajan epäjohtomukainen käytös (esim. keuhataan -> tulee kuitenkin huono arvosana) ● opettaja kertoo oppilaan asioita toisille opettajille ● oppimisvaikeuksien ohittaminen <p>Lähtötilanne: Opettajaan <i>pitäisi pystyä</i> luottamaan.</p>
---	---

Taulukko 8. Luottamus ja epäluottamus toisten oppilaiden kanssa

<p>Luottamus:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● liittyy ystävyys-suhteisiin ● toisten oppilaiden tunteminen ja pitkä yhteinen historia ● kunnioitus <p>Luottamusteot:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● salaisuudet säilytetään <p>Lähtötilanne: <i>Ala-asteella</i> luottamus oli <i>itsestään selvää</i>, nuorena se tulee <i>löytää</i> uudelleen. Nuorena on <i>pakko</i> luottaa. Tavanomaisuus.</p>	<p>Epäluottamus:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● yksilöllisesti määräytyvä ● muuttaa luottamusasennetta <p>Epäluottamusteot:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● salaisuuksien paljastaminen ● kiusaaminen ● kouluväkivalta <p>Lähtötilanne: <i>jotain paha</i> on <i>tapahtunut</i>, koska luottamus menetetään.</p>
--	---

7.3 Luottamuksen rakentuminen, säilyminen ja menettäminen

Luottamusta arvioidaan, testataan ja koetellaan arjen vuorovaikutustilanteissa (Child 1996). Luhmann (1979) toteaa, että luottamusta on vaikea saada osakseen, jos itse ei luota toisiin ihmisiin. Toisaalta ihminen ei voi myöskään vaatia toisilta luottamusta osakseen, vaan sitä voidaan ainoastaan tarjota ja vastaanottaa. Frowen (2005) puolestaan tähdentää, että jos ihminen luottaa kaikkiin ihmisiin, niin kukaan ei luota häneen. Luottamukselle on tyypillistä muutosalttius, jolloin se voi vahvistua, mutta myös heikentyä erilaisten tapahtumien ja ihmisten välisen vuorovaikutuksen seurauksena. Luottamusedynamiikka on prosessi, jossa luottamus vaihtelee. Kramer ja Tyler (1996) kuvaavat makrotason luottamusedynamiikkaa tarkastelua näkökulmaksi, jossa huomio kiinnitetään siihen miten luottamusta voidaan rakentaa organisaatiossa. Luottamuksen rakentuminen, ylläpitäminen ja menettäminen ovat monen toisiinsa vaikuttavan tekijän tulos. Luottamusedynamiikalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sellaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat luottamusta lisäävästi, sitä säilyttäen tai sitä vähentäen.

Luottamus koulussa rakentuu monesta tekijästä. Luottamuksella on positiivisia siirtovaikutuksia, millä tarkoitetaan sitä, että jo luottamus itsessään lisää luottamusta (Tschannen-Moran & Hoy 1998; 2000). Esimerkiksi yhdessä oppimisen on todettu lisäävän luottamusta (Mäkipeska & Niemelä 2005). Oppilaat mainitsivat kirjoituksissaan luottamusta lisäävinä ja sen rakentamiseen vaikuttavina tekijöinä ihmisten keskinäisen yhteistyön (Tschannen-Moran & Hoy 1998, 2000), tuttuuden ja opettajien kiinnostuksen oppilaiden osaamista kohtaan. Erityisesti toisten oppilaiden kanssa yhdessä tekeminen ja tekemiseen sitoutuminen (Mäkipeska & Niemelä 2005) lisäsivät oppilaiden kertomusten perusteella luottamusta koulussa.

--Kaikki yhteiset projektit ja asiat lähentävät meitä ja tietenkin kasvattaa luottamusta esim. jos sovitaan, että kaikki tekevät kotona pienen osan työstä, niin tietenkin se kasvattaa luottamusta jos tekee sen työn minkä on luvannut ja jos ei tee niin kyllä se luottamus huononee. (C 9, tyttö 15 v.)

--Toisten oppilaiden kanssa luottamusta kasvattavat ryhmätyöt esim. projektit ja muut.--. (C11, tyttö 15 v.)

--Etenkin omat luokkalaiseni ovat tulleet tutuksi, koska heidän kanssaan on yhteisiä tunteja ja tulee juteltua enemmän kuin rinnakkaisluokkalaisten kanssa.--. (C11, tyttö 15v.)

Tschannen-Moranin ja Hoyin (1998, 2000) mukaan luottamuksesta ja yhteistyöstä ei voi kuitenkaan johtaa suoria syy-seuraussuhteita, mutta heidän mukaansa se, mitä enemmän eri toimijat työskentelevät yhdessä, sitä todennäköisemmin he myös oppivat tuntemaan toisensa paremmin. Myös Brewster ja Railsback (2003)

kuvaavat sitä, että mitä enemmän ihmiset ovat tekemisissä keskenään ja mitä enemmän he haluavat luottaa toisiinsa, niin sitä selvemmin se myös välittyy yksilöiden toimintaan sekä käsityksiin toistensa tavoitteista, kyvykkyydestä ja rehellisyydestä.

Oppilaiden ja opettajien yhdessä tekemisen lisäksi oppilaat kertoivat myös koulun rakenteella olevan osittainen merkitys luottamuksen kokemiseen koulussa. Tällä he tarkoittivat esimerkiksi sitä, että jos ala- ja yläkoulun opettajat olivat fyysisesti samoissa tiloissa ja oppilaiden tunnistettavissa oman koulunsa opettajiksi, niin se lisäsi oppilaiden luottamusta koulua kohtaan.

--Koulu on niin tiivis, että yleisesti luottamus kaikkiin on hyvä. On tuntenut muut samanikäiset oppilaat niin pitkään, että tässä vaiheessa ei enää synny mitään ns. konflikteja. Vaikka yläasteen opettajia ei tuntenut ala-asteella, olivat opettajat tavallaan kuitenkin tuttuja, joten yläasteelle siirtyminen oli helpompaa, kun jos olisi siirtynyt vieraalle yläasteelle.-- (C12, tyttö 16 v.)

Luotan opettajiin, jotka ovat olleet pidemmän aikaa koulussamme ja pitäneet meille tunteja.-- (C10, tyttö 15 v.)

Oppilaat kertoivat kirjoituksissaan muutamista luottamusta kouluun lisäävistä asioista, mutta sen sijaan luottamuksen säilymisestä tai siihen vaikuttavista tekijöistä he eivät kirjoittaneet. Tätä aihetta käsittelevien kirjoitusten vähäisyys on ymmärrettävää, sillä tehtävänanto ei suosinut kyseisen yksittäisen asian tarkastelua. Joissakin kertomuksissa oli kuitenkin esimerkkejä siitä, miten luottamus säilyy koulussa. Tällöin muutamit oppilaat totesivat radikaalisti, että paras tapa säilyttää luottamus on se, että omia asioita ei kerrota kaikille ihmisille. Toisena luottamuksen säilymisen kannalta tärkeänä asiana oppilaat pitivät vaihtoehtotomuutta (ks. Hargreaves 1967, 1972) eli sitä, että heillä ei ole muuta vaihtoehtoja kuin luottaa.

--Ensimmäisten luokkien oppilaista muistan vain muutaman ja tunnen heidät vieläkin. Ala-asteella ei ollut huolia eikä toisiin oppilaisiin edes tarvinnut luottaa. Nykyisin yläasteella kaverit tai ystävät ovat tulleet tärkeämmiksi ja heihin on pakko luottaa.-- (B12, poika 15 v.)

--Tiettyihin ihmisiin on oppinut luottamaan, mutta on oppinut sen että ensimmäiseksi ei kannata tuntemattomalle kertoa omia asioita.-- (C35, tyttö 15 v.)

--Ongelmia luottamuksen ei ole ollut koulussa, en kuitenkaan kerro mietteitäni jokaiselle vastaan tulevalle... (B20, poika 15 v.)

Edellisissä kertomuksissa luottamuksen säilyminen nähtiin enemmänkin pakoon kuin vapautteen ja valinnan mahdollisuuteen liittyvinä asioina. Pakolla luottaminen vähentää luottamusta (Mäkipeska & Niemelä 2005). Ajatus siitä, että ihmisen on pakko luottaa muihin ihmisiin, liittyy lähemmin valtaan kuin luottamukseen (Ilmonen & Jokinen 2002). Valta ja luottamus ovatkin ilmiöinä lähellä toisiaan, koska niihin molempiin liittyy vahvoja odotuksia toisen ihmisen käyttäytymistä kohtaan. Vallan avulla kanssaihmiä kontrolloidaan ja samalla minimoidaan riski tulla odotuksissa pettyneiksi, kun taas luottamuksellisiin suhteisiin ei liity kontrollia (Warren 1999). Oppilaiden kertomuksia voidaan pitää myös heijastuksina kontrollista heitä itseään kohtaan.

Luottamuksen menettämisen ja säilyttämisen lisäksi oppilaiden kirjoituksissa oli joitakin kuvauksia tilanteista, joissa luottamus oli menetetty. Luottamuksen menettämien oli aiheutunut esimerkiksi opettajan syyllistävästä tai epäjohtonmukaisesta käyttäytymisestä. Epäjohtonmukaisuuden on todettu olevan omiaan vähentämään luottamusta, kun sitä tarkastellaan asioiden johtonmukaisuuden ja ennakoitavuuden kääntöpuolena (Mäkipeska & Niemelä 2005; Robbins 1996).

--Ala-asteella olin kyllä aika ujo ja koska meillä oli aika vaativa ope, minua usein pelotti, jos en ollut osannut läksyjä tai muuta. Pidin silti tästä opettajasta siihen asti, kunnes hän syytti minua sellaisesta mitä en ollut tehnyt. AHDISTI. Sen jälkeen en tykännyt olla hänen tunneillaan enkä luottanut häneen.-- (B14, tyttö 15v.)

--Esimerkiksi silloin kun meillä oli vielä oma luokanopettaja. Hän sanoi joskus ettei soita jostain asiasta kotiin, mutta soitti kumminkin. Ja hän usein muutti sanomisiaan joka oli joskus hyvinkin raivostuttavaa.-- (A36, tyttö 16v.)

Toisaalta luottamuksen menettämiseen liittyy myös ajatus siitä, että ihmisiin ei yleisesti ottaen edes kannata luottaa, sillä he eivät todellisuudessa ole luotettavia. Tällöin ei ole enää kyse vain luottamuksen menettämisestä, vaan myös siitä miten välttyä siltä. Varuillaanolosta tulee ihmisen arkipäivää.

--Olen oppinut sen, että kaikkiin ei kannata luottaa ja kertoa henkilökohtaisimpia asioita. Olen monta kertaa kuullut omia asioitani tuntemattomilta ihmisiltä. Tiedän itsekin, että jos kuulen asian joltakin ei niin parhaalta ystävältä, kerron asian parhaimmille ystäväilleni. Vaikka ihmisille kuinka sanoo, että ei kerro asioita, niin ei se auta. Asia kulkee eteenpäin. -- (C35, tyttö 15 v.)

Luottamusedynamiikka on moninainen ilmiö. Sen eri tekijät vaikuttavat luottamuksen rakentumiseen, säilymiseen tai menettämiseen. Oppilaiden kertomuksissa luottamusta lisäävänä ja sen rakentumisen tärkeimpänä tekijänä pidettiin

toisten ihmisten tuntemista. Luottamuksen säilymistä oppilaat eivät sen sijaan pohtineet juuri lainkaan, vaikka erään oppilaan mielestä ihmisten välinen luottamus oli mahdollista säilyttää vain, kun omia asioita ei kerro muille. Toisin sanoen ei pidä mahdollistaa sellaista tilannetta, jossa joku voisi rikkoa luottamuksen. Oppilaiden kokemukset luottamuksen menettämisestä sen sijaan liittyivät syyllistetyksi tulemisen kokemuksiin sekä yleiseen epäuskoon ihmisten luotettavuudesta. Luottamuksen menettämisen seurauksena joissakin oppilaiden kirjoituksissa kuvattiin myös muutosta luottamusasenteessa: luottamuksen menettämisen jälkeen ei enää kannattanut luottaa muihin ihmisiin. (Taulukko 9.)

Taulukko 9. Luottamusdynamikka oppilaiden kirjoituksissa

Luottamusta lisää	<ul style="list-style-type: none"> ● yhteistyö ● yhteinen pitkä historia ● (yhtenäis-)koulun rakenne
Luottamus säilyy	<ul style="list-style-type: none"> ● ei kerro asioitaan muille ● kun on pakko luottaa
Luottamuksen menettäminen	<ul style="list-style-type: none"> ● syyllistämisen takia ● liittyy yleiseen epäuskoon ihmisten luotettavuudesta

7.4 Luottamus, epäluottamus ja koulussa viihtyminen

Koulussa viihtymisen ja oppimisen välillä on selvä yhteys. Oppilaiden koulussa viihtyminen on tärkeää siksi, että se vaikuttaa keskeisesti oppilaiden koulumestystykseen (Haapsalo, Kannas, Välijärvi & Sojakki 2009). Oppiminen puolestaan vahvistaa oppilaan itsetuntoa, jolloin myös koulussa viihtyminen paranee. Koulussa viihtyminen innostaa oppilaita opiskelemaan ja yrittämään enemmän. Koulunkäynnin kokeminen heijastuu myös oppilaan koulumotivaatioon. (Olkinuora & Mattila 2001.) Tässä tutkimuksessa oppilaiden kirjoitusten perusteella koulun ihmissuhteet eli luokkakaverit ja mukavat opettajat vaikuttivat kaikista positiivisimmin oppilaiden kouluvihtyvyyteen.

Yleisesti sanottuna kouluvihtyvyyteni on vaikuttanut kaverit. Jos ei ole kavereita ei oikein jaksa käydä koulussa ja myös opettajien kannustavuus ja muu tukeminen auttavat motivaatiota opiskeluun.-- (A32, tyttö 15 v.)

--Kun opettajat ovat rennompia ja kivoja se vaikuttaa positiivisesti koulun vihtyvyyteen. Ala-asteella opettajat eivät ottaneet ongelmia niin vakavasti. Koulussa oli silloin aika paljon kiusausta. Mutta ylä-asteella opettajat ovat olleet kuin yksi oppilaista.-- (C30 tyttö.)

Luottamusta ja vihtyvyyttä lisää hyvät luokkakaverit ja mukavat opettajat. Jos vaikka on unohtunut jotain tarvikkeita kotiin, niin aina joku lainaa.-- (A 33, tyttö 15v.)

--Pidän suurimmaksi osaksi oman luokan oppilaista, --Suurimmaksi osaksi tulee myös toimeen muiden ysi luokkalaisten kanssa mutta ei kaikkien-- Enimmäkseen olen siis viihtynyt koulussa, sekä ala-asteella, että yläasteella. (B3, tyttö 15v.)

Tulin tähän kouluun jo esikouluun ja suurin osa kavereistani on jo sieltä asti minulle tuttuja joka on lisännyt kouluviihtyvyyttä huomattavasti. (A7, poika 16v.)

Ystävyys- (Reynolds 2007) ja vertaisuhteiden (Rutter & Maughan 2002) merkityksen on todettu olevan yksi tärkeimmistä tekijöistä oppilaiden hyvinvoinnissa. Oppilaiden kirjoitusten perusteella pitkään jatkunut ystävyys sekä vaihtumaton koululuokka koettiin viihtyvyyden peruspilareina.

--Tulin tähän kouluun jo esikouluun ja suurin osa kavereistani on jo sieltä asti minulle tuttuja joka on lisännyt kouluviihtyvyyttä huomattavasti.--. (A7, poika 16v.)

--Oppilaat ovat kivoja. Kaikki ovat olleet luotettavia. Koulussa olen viihtynyt hyvin. (C4, poika 15v.)

Kohta yhdeksän vuotta samalla luokalla samojen ihmisten kanssa on sekä hyvä että vähän huonokin. Hyvää on tietysti se, että oppi tuntemaan toiset hyvin ja tulen toimeen kyllä kaikkien kanssa. Kouluun on yleensä mukava tulla, vain harvoin ei haluaisi tulla sen takia että joutuisi näkemään kaverit tai opettajat. Pidän koulumme aineenopettajista suurimmaksi osaksi se vaikutti myös valintaani jäädä lukioomme. Yksi osa oli myös tietysti tuttu ja kivat kaverit. Välillä se haittaa, kun kaikki tietävät ns. ”kaiken” luokkakaavereista, mutta ei niin, että se olisi ongelma. --. (A19, tyttö 15 v.)

Yksittäisten ihmisten ja heihin liittyvien positiivisten suhteiden lisäksi myös luokan luokkahengen merkitys nousi keskeiseksi tekijäksi kouluviihtymisen kannalta.

--Viihtyvyyteen koulussa on varmaan vaikuttanut eniten juuri se luokkahenki sekä kivat opettajat. Jos pitää kuitenkin sanoa jotain kritisoitavaa niin se tulee alaluokilta siltä ajalta kun meillä oli vielä luokanopettaja, sillä silloin opettajalla oli suosikkeja ja lisäksi hänellä oli omakuvansa oppilailta. En kuitenkaan usko, että tämä on vaikuttanut viihtyvyyteeni koulussa mitenkään, sillä nautin koulunkäynnistä ja siellä olemisesta. (A 15, tyttö.)

--Uskon, että meillä on melko hyvä luokkahenki enkä ainakaan itse tunne olevani mitenkään epäluotettavassa ympäristössä ainakaan silloin, kun olen hyvien ystäväieni kanssa.--. (A20, tyttö 15v.)

Erään oppilaan mielestä luokkahengen lisäksi myös positiivinen yhdessäolo ja yhdessä jaettu huumori olivat tehneet hänen kouluarjestaan iloisempaa ja lisännyt hänen viihtymistään koulussa. Mäkipeskan ja Niemelän (2005) mukaan vapaus ja väljyys lisäävät luottamusta. Tällöin iloisempi kouluarki mahdollistaa myös luottamuksen kehittymisen koulussa.

--Viihtyvyyttäni on lisännyt se, että voin heittää luokkalaisteni kanssa läppää ilman että kukaan pahoittaa mieltänsä. (A 37, poika 15 v.)

Toisin sanoen oppilaat selittivät kouluviihtymistään erityisesti myönteisillä ihmissuhteilla, mutta myös mielekkäällä tekemisellä ja yhdessäololla. Sen sijaan kouluviihtymisen ja luottamuksen välisen yhteyden arvioiminen oli oppilaille haastavaa. Melko monet oppilaat kokivatkin kouluviihtyvyyden ja luottamuksen välisen yhteyden pohtimisen vaikeaksi.

No meidän entinen ”luokanopettajamme” oli puolueellinen eikä kestänyt sitä, että joskus oppilaat tiesivät enemmän kuin hän. Se (nais) opettaja suosi aina tyttöjä ja oli muutenkin epäreilu. --...Kyllä mä oon ihan hyvin koulussa viihtynyt, mutta en tiiä onko sillä mitään tekemistä aiemmin mainitsemieni asioiden kanssa. (A31, poika.)

Kaikkien opettajien ja oppilaiden kanssa on sujunu hyvin. Ei ollut mitään luottamuksen tai epäluottamuksen kokemuksia eli ei ole vaikuttanut viihtyvyyteen. (B47, tyttö 15 v.)

Vaikka luottamuksen ja kouluviihtymisen välistä yhteyttä ei ole aikaisemmin paljon tutkittu, niin muutamassa tutkimuksessa on kuitenkin todettu, että suomalaisen koulu ei ole erityisen onnistunut luomaan luottamuksellisia suhteita opettajien ja oppilaiden välille (Linnakylä 1993; Linnakylä & Malin 1997; Simola 2004a). Toisaalta opettajaan luottamuksellisesti suhtautuvien oppilaiden on todettu viihtyvän koulussa muita paremmin (Linnakylä 1993). Eräs oppilas teki tämän saman havainnon kirjoittaessaan siitä, kuinka luottamus oli vaikuttanut hänen kouluviihtymiseensä.

--Opettajiin on yleensä voinut luottaa ja sekin on vaikuttanut varmaan viihtyvyyteeni koulussa.--. (C19 poika 15v.)

Tässäkin tutkimuksessa koulun ihmissuhteilla oli suurin merkitys oppilaiden kouluviihtymisen kokemisessa, vaikka viihtymiseen vaikuttivat oppilaiden kertomusten mukaan myös koulun pienet arkiset asiat, kuten koulun fyysinen sijainti ja sen tarjoama monipuolinen toiminta.

--Koulu on lähellä. (B44, poika 16v.)

--Halloween juhla oli erittäin kiva. Se on muistona minulla, ja mielestäni olisi ollut kiva, jos tällaisia juhlia/tapahtumia olisi ollut enemmänkin yläluokilla.-- (C3, poika 15 v.).

--Yksi asia mistä olen pitänyt tässä koulussa on näytelmät.-- (A37, poika 15v.)

--Note-ilta missä tehtiin keskenään eri asioita esim. pelattiin sählyä. Leirikoulu neljännellä luokalla, missä oltiin 3 päivää. (C6, poika16v.)

Arjen pienistä asioista kouluviihtymisen parantamiseksi oli vain muutama maininta, mutta niissä oli yhteistä se, että koulun juhlat koettiin mielekkäänä toimintana ja viihtyvyyttä lisäävinä tekijöinä. Erityisesti pojat näyttivät arvostavan yhdessä tekemistä ja koulutilan hyödyntämistä muuhunkin kuin opiskeluun. Myös koulunkäynnin merkityksen ymmärtäminen koettiin edistävän kouluviihtymistä. Eräs oppilas pohti rationaalisesti koulunkäynnin merkitystä (Olkinuora & Mattila 2001) elämässään ja totesi, että asioiden suhteellisuuden ymmärtäminen auttaa myös viihtymään koulussa. Koulunkäynninmielekkyyden ymmärtäminen lisäsi hänen koulussa viihtymistään.

Minä olen aina viihtynyt koulussa.-- Ala-asteella ja vielä yläasteellakin olen viihtynyt hyvin koulussa vain pitämällä oikean ja hyvän asenteen. Koulu ei ole ollenkaan paha paikka käydä, koska se on vain pari prosenttia elämästä mutta siitä on tulevaisuudessa todella suuri hyöty.-- (B 12, poika 15v.)

Oppilaat kuvailivat kertomuksissaan koulussa viihtymisen keskeisimmiksi tekijöiksi koulun sosiaalisia suhteita, mutta toisaalta luokkatoverit olivat myös ratkaisevin viihtymättömyyden syy. Kun oppilaat mainitsivat kouluviihtymisen keskeisimmäksi tekijäksi luokan ihmissuhteet ja luokkahengen merkityksen, niin luokan huono ilmapiiri, kiusaaminen ja erilaisuus vaikuttivat ratkaisevasti taas oppilaiden kouluviihtymättömyyteen. Esimerkiksi jännittyneisyys luokkahuoneessa tai oppilaiden väliset riidat aiheuttivat selvästi viihtymättömyyttä koulussa.

--Opettajien vihastumiset eivät vähennä kouluviihtymistäni paljon, jatkuva jännittyneisyys luokassa ja vapautuneisuuden puute vähentää kuitenkin kouluviihtyvyyttä.-- (B20, poika 15v.)

--Minulla oli myös suuri vihan kohde muutama vuosi sitten, vuotta vanhempi suurikokoinen tyttö. Se töniminen ja solvaaminen kiristyi kerran ns. tappeluksi, kamppaamiseksi koulun käytävällä ja sitä sitten seurasi luokkien tyttöjen välien selvittely opettajien kanssa.-- (A 42, tyttö 15 v.)

--Muutamat luokkani tytöt yrittivät kiusata minua nälvimällä ja naureskelemalla koko ajan. Kerroin asiasta lopulta äidilleni, joka pisti lopun asial-

le, ehkä opettajia hieman herättelemällä. /-luokalla minulla ei ollut oikein kavereitakaan, josta hieman, en nyt masentunut, mutta ehkä lievästi. Nykyään tulen ihan hyvin näiden ihmisten kanssa toimeen, koska en anna vastoinkäymisten niin paljon vaikuttaa itseeni ja pääsen niistä yleensä yli positiivisella asenteella.--. (B15, tyttö 15 v.)

Kiusaamisen, riitelyn ja huonon luokkahengen lisäksi myös itsensä erilaiseksi kokeminen aiheutti kouluviihtymättömyyttä. Eräs oppilas kuvasikin koulupäiviänsä tylsiksi ja pitkiksi, koska hän koki itsensä erilaiseksi kuin muut.

--Kouluun lähteminen ei yleensä ole vaikeaa, mutta koulupäivä tuntuu hirveän pitkältä ja tekee mieli lähteä kesken pois. Ehkä se johtuu siitä, että luokkakaverini ovat niin paljon erilaisia kuin minä, ajattelevat eri asioita ja minulla ei ole puhuttavaa heidän kanssaan enkä halua olla heidän kanssaan.--. (B14, tyttö 15 v.)

Erään tytön mukaan opettajan vähäinen oppilaskohtainen aika ja ajan riittämättömyys olivat vähentäneet hänen kouluviihtyvyyttään. Erityisesti se, että opettajan tuki ja aika riittivät todellisuudessa vain sitä eniten tarvitseville oppilaille, häiritsi tätä tyttöä.

--Viihtyvyyteen on myös vaikuttanut se, että luokkamme joillekin tunneille on jo muutaman vuoden ajan tullut ns. ”pikkuryhmäläisiä”, joita on sitten joutunut enemmän tai vähemmän ottamaan huomioon. Se on aika ajoitin ärsyttänyt.--. (A40, tyttö 15 v.)

Muutama oppilas mainitsi koulun ulkopuolisten asioiden vaikuttavan heidän koulussa viihtymiseensä.⁴⁷ Niissä kaikissa viihtymättömyyden syiksi kuvattiin koulusta riippumattomia asioita.

--Yllätys, koulun ulkopuolisten asioiden takia koulussa viihtyminen on huonontunut enemmän kuin koulun sisäpuolella tapahtuneet jutut. Hylkäämiset, muiden oppilaiden paremmassa arvossa pitämiset ja juoruilu ovat yksiä osa syitä siihen.--. (A27, tyttö 16 v.)

⁴⁷ Toisaalta se, että koulun ulkopuolisista asioista kirjoitettiin vastauksissa niinkin vähän, voidaan lukea osaltaan myös tehtävänannon luotettavuutta vahvistavaksi tekijäksi. Toisaalta olisi voinut kysyä laajemmin sitä, mitkä asiat vaikuttavat viihtymiseen koulussa, mutta uskon, että sen suuntaiset kysymykset olisivat tuottaneet mm. fyysiseen tilaan liittyviä ja tutkimustehtävän kannalta epäolennaisempia vastauksia. Koska tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita juuri koulun sosiaalisista suhteista ja niissä ilmenevästä luottamuksesta ja epäluottamuksesta, oli aiheen rajaaaminen perusteltua.

Minä en viihtynyt koulussa ala-asteella 1–5 luokilla ja minulla oli todella paljon ongelmia koulussa. Ongelmat koulussa johtuivat suurimmaksi osaksi kotiongelmistä, joiden takia kävin koulussa ala-asteen 1–5 luokilla vain parina päivänä viikossa. Ongelmat helpottivat huomattavasti, kun minut huostaan otettiin 5 luokan keväällä.-- (B7, tyttö15v.)

Koulun ihmissuhteiden lisäksi myös arjen pienten asioiden koettiin vähentäneen kouluviihtyvyyttä. Arjen pieniksi viihtymiseen vaikuttaviksi asioiksi oppilaat mainitsivat tiedonkulun ja koulun fyysisen ympäristön. Ilmosen ja Jokisen mukaan (2002) luottamus helpottaa tiedonkulkua.

--Viihtyvyyttä vähentää vain esim. tiedon puute (esim. uusintapäivästä) ja jotkut pienet asiat, mutta yleensä oppilaat tai opettajat. (A33, tyttö 15v.)

--Koulumme on epäviihtyisä. Esimerkiksi matikan luokan ikkuna on rikkoutunut joskus ja sirpaleet ovat vieläkin luokassa. Koulu on todella epäviihtyisä.-- (B53, poika 15v.)

--Voitaisiin vähän ajatella oppilaita kouluympäristöä rakennettaessa. Hirveät värit! (B41, poika 16v.)

Kaiken kaikkiaan oppilaat vaikuttivat kuvaustensa perusteella viihtyvän koulussa melko hyvin. Koulun ihmissuhteilla tuntui olevan paljon merkitystä oppilaiden koulussa viihtymiseen, vaikka toisaalta joillakin arjen pienillä asioilla oli osansa. Oppilaiden kirjoituksissa viihtymiseen koulussa kuuluivat ennen kaikkea hyvät luokkakaverit ja opettajat. Myös opettajan rooli nousi oppilaiden kertomuksissa merkittäväksi viihtymiseen vaikuttavaksi tekijäksi. Se, millä tavoin opettaja kohtasi oppilaat tai miten hänen toimintansa tuki heidän oppimista, koettiin tärkeänä viihtymistä edistävä asiana. Sen sijaan kouluviihtymättömyyden pääasiallisiksi syiksi mainittiin kiusaaminen, ilmapiiriongelmat ja itsensä erilaiseksi kokeminen.

7.5 Yhteenveto yksilöllisistä luottamus- ja epäluottamuskerro- muksista

Ensimmäinen pääkertomus, ”Yksilöllinen luottamus”, rakentui oppilaiden yksilöllisestä näkökulmasta käsin. Tässä näkökulmassa tarkasteltiin sitä, mitä luottamus ja epäluottamus koulussa ovat ja miten oppilaat kokevat luottamuksen yhteyden koulussa viihtymiseen tai viihtymättömyyteen. Pääkertomus ”Yksilöllinen luottamus” sisälsi myös luottamusdynamiikan tarkastelua eli sen tarkastelua, mitkä asiat koulussa lisäävät luottamusta, miten luottamus koulussa säilytetään ja miten se menetetään. Oppilaiden kirjoitusten pääasialliset teemat luottamuksesta tai epäluottamuksesta vaihtelivat yksilöllisten kokemusten lisäksi kouluit-

tain ja luokittain, vaikka yhteistä oppilaiden kertomuksille oli se, että kaikki luottamuksen ja epäluottamuksen elementit tulivat esille kaikissa tutkimuskouluissa. (Ks. Taulukot 7. ja 8.)

Oppilaat kuvasivat luottamuskokemuksiaan enemmän toisiin oppilaisiin kuin opettajiin liittyvinä, vaikka myös opettajia kohtaan koettiin yleisesti ottaen vahvaa luottamusta. Luottamus koulussa liitettiin ihmissuhteiden läheisyyteen mutta myös tavanomaisuuteen. Oppilaiden keskinäiset luottamuskokemukset perustuvat toisen ihmisen tuntemisen tärkeyteen ja ystävyyteen. Tyypillistä luottamukselle koulussa oli kuitenkin se, että luottamus koettiin itsestään selvänä asiana. Näin oli erityisesti silloin, jos oppilaiden kokemukset olivat pääasiassa hyviä eikä heillä ollut suurempia epäluottamuskokemuksia. Oppilaiden mielestä luottamuksen ja viihtymisen yhteyttä oli kuitenkin haasteellista arvioida, vaikka kirjoituksen perusteella oppilaat vaikuttivatkin viihtyvän yleisesti ottaen koulussa hyvin. Luottamuksen merkitys nousi esille oppilaiden viihtymiskokemusten yhteydessä erityisesti mukavaan opettajaan ja ystävyyteen liittyen.

Sen sijaan oppilaiden epäluottamuskokemukset koettiin useammin opettajien kuin toisten oppilaiden kanssa. Opettajien epäluottamuksellisina tekoina oppilaat kuvasivat henkilökohtaisten asioiden eteenpäin kertomisen, kohtaamattomuuden ja välinpitämättömyyden, opettajien vaihtuvuuden sekä ammattitaidottomuuden. Oppilaat kuvailivat epäluottamuskokemuksissaan etäisiä ja välinpitämättömiä opettajia. Oppilaiden kirjoituksissa heijastui oppilaiden halu ja tarve päästä lähelle opettajaansa. Oppilaat puolestaan aiheuttivat epäluottamusta toisilleen esimerkiksi kertomalla toistensa salaisuuksia muille, kiusaamalla ja kouluväkivallalla. Myös itsensä erilaiseksi kokeminen oli edellisten tekijöiden lisäksi yksi kouluviihtymättömyyden syy.

Kun luottamuksen lähtötilannetta tarkastellaan suhteessa luottamuskohteeseen eli luotettuun, voidaan sanoa, että oppilaiden kokemukset toisia oppilaita kohtaan koettiin itsestään selvänä tai huonojen kokemusten jälkeen (esim. kiusaaminen) negatiivisina. Erityisesti oppilaiden epäluottamuskokemuksiin näytti vaikuttavan se, kuka oli epäluottamuskokemuksen aiheuttaja. Tällöin oppilaat ”luokittelivat” epäluottamuksen aiheuttajan sen mukaan, oliko epäluottamuskokemuksen aiheuttanut henkilö opettaja vai toinen oppilas. Opettajien aiheuttamia epäluottamuskokemuksia pidettiin tuomittavampina kuin toisten oppilaiden. Toisaalta muiden oppilaiden aiheuttamat kiusaamistapaukset olivat myös oppilaiden ankaran kritiikin kohteena. Oppilaiden luottamuskokemukset opettajien kanssa koettiin myönteisinä asioina, kun taas muiden oppilaiden kanssa koetut luottamustilanteet olivat ikään kuin tavanomaisia. Oppilaat toivat esille sen, että luottamus määräytyy yksilöllisesti ja tilannekohtaisesti, vaikka merkillepantavaa oli oppilaiden ajoittain melko jyrkätkin asenne-erot suhteessa opettajiin ja toisiin oppilaisiin. Luottamus- ja epäluottamuskokemusten jälkeen oppilaiden suhtautuminen vaihteli sallivasta tuomitsevaan suhtautumiseen. (Taulukko 10.)

Taulukko 10. Oppilaiden luottamussuhtautumisen tasot.

Luottamus-suhtautuminen	Opettaja	Oppilas
Salliva suhtautuminen	Luottamuskokemukset: <ul style="list-style-type: none"> • Opettajalta odotettu itsestään selvä ja tavanomainen käytös. 	Luottamuskokemukset: <ul style="list-style-type: none"> • Toisilta oppilailta odotettu itsestään selvä ja tavanomainen käytös.
Tuomitseva suhtautuminen	Epäluottamuskokemukset: <ul style="list-style-type: none"> • Opettajalta ei sallita epäluotettavaa käyttäytymistä, vihan tunteukset. Ko. kokemus muuttaa ratkaisevasti oppilaan asennetta koulua kohtaan. 	Epäluottamuskokemukset: <ul style="list-style-type: none"> • Tavanomaiset epäluottamuskokemukset, pettymyksen tunteukset. Ko. kokemus muuttaa luottamusasennetta varovaisemmaksi muita oppilaita kohtaan.

8 Opettajan rooli luottamuksen mahdollistajana

Opettaja on oppilaille tärkeä henkilö ja hänellä on keskeinen rooli oppilaiden kouluarjessa. Jos opettaja epäonnistuu tehtävässään, oppilaat reagoivat siihen ja kokevat epäluottamusta opettajaa ja hänen heille asettamia vaatimuksia kohtaan. Oppilaat saattavat tällöin pahimmillaan menettää uskonsa opettajaan. Onnistuneen oppilas-opettajasuhteen taustalla vaikuttavat opettajan ominaisuudet opettajana sekä opettajan positiivinen suhde oppilaaseen. Onnistunut oppilas-opettaja suhde ei synny vain opettajan muodollisesta ja persoonattomasta ammatillisesta suhteesta (Carr 2005), vaan se vaatii osakseen myös luottamusta. Luottamus on keskeistä, koska onnistuneet kasvatukselliset ihmissuhteet eivät voi olla vakiintuneita ja voimissaan ilman sitä (Troman 2000). Opettajien ja oppilaiden välinen luottamusprosessi on kaksisuuntaista: opettajat eivät voi kunnolla opettaa oppilaita, joihin he eivät luota ja oppilaat eivät puolestaan pysty parhaalla mahdollisella tavalla oppimaan opettajalta, johon he eivät luota (Willie 2000 Davis & Dupper 2004 mukaan). Toinen pääkertomus ”Opettajan rooli luottamuksen mahdollistajana koulussa” vastaa tutkimuskysymykseen siitä millaisena opettajan merkitys näyttäytyy oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksissa.

Tschannen-Moranin ja Hoyn (2000) mukaan luottamuksen avaintekijöinä koulussa voidaan pitää toimijoiden pätevyyttä (ks. myös Brewster & Railsback 2003; Tuomola-Karp 2005), jolla tarkoitetaan sitä, että kyseiseen ihmiseen luotetaan, koska hänen uskotaan kykenevän suorittamaan hänen roolilleen asetetut tehtävät. Brykin ja Schneider (1996) tähdentävät, että koulun sosiaaliselle luottamukselle on ominaista se, että se perustuu ihmisten välisiin suhteisiin, joissa jokainen osapuoli odottaa toisiltaan normitettua soveliasta käyttäytymistä. Tämän tutkimuksen toinen pääkertomus kuvaakin opettajan merkitystä ja roolia luottamuksellisen ilmapiirin mahdollistajana tai sen rajoittajana. Oppilaiden kirjoituksissa opettajan pätevyyttä määritettiin opettajan vuorovaikutustaitojen, käyttäytymisen ja opetustaidon avulla. Oppilaiden kirjoitukset heijastelivat oppilaiden ajatuksia pätevästä opettajasta. Kirjoitukset sisälsivät ajatuksia myös opettajan sopivasta tavasta käyttäytyä. Oppilaiden kirjoitusten perustella luotiin malli opettajan ammattiroolin mukaisesta opettajuudesta, joka sisältää kolme luottamuksen ulottuvuutta. Nämä ovat opettajan (1) rooliodotus, (2) rooliylitys ja (3) roolialitus (Taulukko 11.). Oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskokemukset opettajista ovat tunnistettavissa suhteessa näihin luottamusrooleihin. Opettajan roolia luottamuksen mahdollistajana tai sen rajoittajana tarkastellaan seuraavassa edellä mainittujen kolmen erilaisen opettajan luottamusroolin avulla.

8.1 Kirjoituksia luotettavista ja epäluotettavista opettajista

Rooliodotuksen mukainen opettajuus sisältää opettajalta yleisesti odotettavaa ja tavanomaista pedagogista- ja vuorovaikutusosaamista. Tähän opettajuuteen liittyy pääasiallisesti oppilaiden luottamuskokemuksia mutta myös epäluottamuskokemuksia. Sen positiivisena puolena pidetään opettajan käyttäytymisen tuttuutta ja ennustettavuutta. Tällöin oppilaat esimerkiksi odottavat opettajalta tavallista, tuttua, turvallista käyttäytymistä eli tavanomaista luotettavuutta.

Oppilaiden kuvaukset rooli-odotusten mukaisesta opettajasta sisälsivät normaalia koulupäivän kuvausta tai kertomuksia siitä, että opettajiin on aina voinut luottaa tai opettajien kanssa ei ole ollut mitään erityisiä vaikeuksia. Tyypilliset kuvaukset opettajan roolin mukaisesta käyttäytymisestä olivat sellaisia, joissa opettajan pedagogiset ja vuorovaikutustaidot ja tapa toimia olivat oppilaille tuttuja ja turvallisia. Tällöin oppilaiden kokemusten mukaan opettajiin pystyi luottamaan.

--Melkein kaikkiin opettajiin-- on voinut luottaa.-- (A24, poika 15v.)

--Enemmän luotan opettajiin, jotka kohtelevat tasapuolisesti.-- (C9, tyttö 15v.)

--Kun opettajat ovat rennompia ja kivoja se vaikuttaa positiivisesti koulun viihtyvyyteen. Ala-asteella opettajat eivät ottaneet ala-aste ongelmia niin vakavasti. Koulussa oli silloin aika paljon kiusausta. Mutta ylä-asteella opettajat ovat olleet kuin yksi oppilaista. Tunnit ovat olleet viihtyviä, sekä opettajat ovat olleet luotettavia. (C30, tyttö.)

--Kaikkien opettajien (ja oppilaiden) kanssa on sujunut ihan hyvin.-- (B47, tyttö 15v.)

Luottamuskokemuksiin liitettiin myös ajatus siitä, että opettajiin täytyy luottaa, koska he ovat opettajia. Tällöin korostui näkemys, jonka mukaan opettajat ovat ammattiroolinsa vuoksi luotettavia.

Olen aina ollut hyvissä väleissä opettajiin (ja oppilaisiin). Opettajiin olen aina luottanut, sillä niihin kuuluu ja pitää.-- (C29, poika)

Luottamus opettajiin koettiin arkisena ja itsestään selvänä asiana, jolloin oppilaan tehtävänä oli luottaa opettajaan. Opettajan rooli puolestaan sisälsi oletuksen, että opettaja toimii luotettavasti, ennustettavasti ja oppilaan parhaaksi. Toisaalta rooli-odotusten mukaiseen opettajaan liitettiin kuitenkin myös epäluottamusta aiheuttava kokemus siitä, että opettaja tekee vain työtään siitä enempää nauttimatta ja sen vaarana pidettiin sitä, että opettajat kohtelevat oppilaita ikään kuin massana eivätkä yksilöinä (Lundan 2003).

--Koulussamme opettajat ovat "tosikkoja"...he näyttävät olevan koulussa vai tekemässä työtä ..."en osaa selittää"--. (B35, tyttö 17v.)

Rooliodotuksen mukaisen opettajuuden lisäksi oppilaiden kirjoitukset käsittelivät myös rooliylityksen mukaisia opettajakuvauksia. Rooliylityksellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sellaista opettajuutta, jossa opettajan käyttäytyminen ilmentää opettajan vahvaa vuorovaikutusosaamista, mutta se on myös pedagogisesti taidokasta. Opettajan rooliylitystä voidaan kuvata sellaisena käyttäytymisenä, jossa opettaja kohtaa oppilaan ihmisenä, mutta opettajalla on myös vahvat pedagogiset ja vuorovaikutustaidot. Toisin sanoen opettajan rooliylityksen mukainen opettajuus on paljon enemmän kuin se, mitä oppilaat yleensä opettajaltaan odottavat tai mihin he ovat tottuneet. Rooliylityksen mukaisesti käyttäytyvä opettaja koetaan hyvin luotettavana.

Kirjoituksia opettajan rooliylityksestä ei oppilaiden kirjoituksissa ollut kovin paljon. Ne lukumääräisesti vähäiset kertomukset, joissa rooliylitys esiintyi, osoittivat sen kokemisen oppilaille erityisen merkitykselliseksi. Opettajan rooliylityskuvauksissa ilmeni opettajan yksittäisten tekojen positiivinen vaikutus oppilaiden luottamuskokemuksiin suhteessa kyseiseen opettajaan. Eräs esimerkki opettajan rooliylityksen mukaisesta käyttäytymisestä kuvasi tilannetta, jossa eräs kielten opettaja oli käyttänyt omaa aikaansa oppilaan parasta ajatellen.

Hain lukioon, jossa englanninkielen taito oli tärkeää. Koulussa tuli olemaan pääsykoe, joten englanninkielen opettajani kysyi minulta, jos haluaisin jäädä koulun jälkeen harjoittelemaan hänen kanssaan. Opettaja joutui käyttämään tähän omaa aikaansa eikä hän käyttäytynyt kertaakaan niin kuin hänellä olisi ollut kiire minnekään, vaikka varmasti halusi nopeasti pois. Tämä sai minut luottamaan häneen. Se oli oikein mukavaa. (C36, tyttö 16 v.)

Mäkipeskan ja Niemelän (2005) mukaan luottamusta lisää asioihin sydämellä sitoutuminen. Edellisessä esimerkissä opettajan sitoutuva asenne ja toiminta saivat lähes altruistisia piirteitä (Tschannen-Moran & Hoy 2000). Siinä korostui oppilaan oppimisen tärkeys, joka meni opettajan oman ajan edelle. Toinen vastaavainen positiivinen esimerkki liittyi kiireettömään kohtaamiseen opettajan kanssa. Siinä yhteinen kiireetön hetki opettajan kanssa sekä yhteydenpito epävirallisissa yhteyksissä (Perttilä, Kautto, Lounamaa, Luopa, Ritamo & Rimpelä 2003) oli erään oppilaan mukaan hyvin ainutlaatuista ja mieleenpainuvaa. Se ilahdutti ja herätti luottamusta opettajaa kohtaan. Toisin sanoen opettajan asenteella omaa työtään kohtaan näytti olevan merkitystä oppilaiden luottamuskokemuksissa.

Minulla on ihania luottamuskokemuksia joidenkin opettajien kanssa. Muistan kun 6 lk:lla minulla oli vanhassa koulussani ihana ruotsin opettaja. Tulin hyvälle tuulelle jutteluhetkistä. Kun 6 lk. loppui ja kesäloma tuli sain ruotsin opettajaltani tekstiviestin, että hän oli saanut toisen tyttärensä.

Myöhemmin kirjoitin hänelle kirjeen, jossa kyselin kuulumisia ja hän vastasi minulle kirjeitse.--(opettajani oli nainen J). (A2,--ei ilmoittanut sukupuoltaan)

Opettajan rooliylityksessä tuli esille perinteisten opettajuuden rajojen positiivinen ylitys sekä kasvattajana, että myös esimerkkinä olemisesta. Oppilaat kokivat, että sellaiseen opettajaan voi aina tarvittaessa turvautua.

--6:lla opettaja vaihtui, opettajaan, joka todella on paras kaikista kohtauksistani. Opettaja voi jo pelkästään saada paljon aikaan oppilaan motivaatiossa.--. (B16, tyttö 15v.)

Ala-asteen opettajat olivat ihan mukavia. Tosin, en kyllä pitänyt kaikista, mutta esim. oman luokanopettajani oli mukava ja hänelle saattoi kertoa miltein kaiken.--. (B28, tyttö 15v.)

Rooliylityksessä opettaja koettiin henkilökohtaisella tasolla tärkeäksi. Häntä kuvattiin enemmänkin ystävänä kuin opettajana. Kohtaaminen, välittäminen ja hyväksyntä kuuluivat tärkeänä osana opettajan rooliylitykseen. Niemi (2009) toteaaakin, että opettajan ja oppilaiden välisen luottamussuhteen edellytyksenä opettajan tulee olla rehellinen ja aito sekä hänellä täytyy olla oppilaita kunnioitava asenne.

Näiden yhdeksän vuoden aikana kokemukseni opettajista on ollut vain miellyttävä. He ovat olleet tukena tarvittaessa. Suhde opettajiin on ollut pikemminkin kuin ystävien välillä, kuin virallinen opettaja-oppilas.--. (C38, poika 15v.)

--Nyt koulussamme on kaksi opettajaa joille voin puhua koulun ulkopuolisista asioista, heihin luotan täysin. He ovat opettajia ja samalla kavereita. (C35, tyttö 15v.)

Opettajan rooliodotusten ja rooliylitysten mukaisten kertomusten lisäksi oppilaat kirjoittivat myös rooliodotukset alittavista opettajista. Opettajan roolialitus käsittää opettajan epäammattillisen käyttäytymisen, jolloin esimerkiksi opettajan negatiiviset tunteet, asenteet ja ennakkoluulot vaikuttavat hänen opettajuuteen sitä häiritsevästi. Tällaisina tekijöinä voivat olla opettajuutta horjuttavat tekijät, kuten esimerkiksi sairaus, stressi tai trauma. Toisaalta opettajan epäammattillinen käytös ei vaadi edellä mainittuja tekijöitä.

Opettajan rooliodotusten alittavaan käyttäytymiseen liittyvät epäluottamuskokemukset olivat yhteydessä oppilaiden negatiivisiin kokemuksiin koulusta sekä merkinä yleisestä epäluottamuksesta. Tyypillinen opettajan rooliodotuksen alittava käyttäytyminen oli usein oppilasta loukkaavaa tai alentavaa. Oppilaiden kir-

joitukset käsittelivät muun muassa opettajan mykkäkouluja ja mielialojen purkamista oppilaisiin, opettajan ennakkoluuloja ja niiden vaikutusta arviointiin sekä opettajan tilanneherkkyyden puutetta. Opettajan normit rikkova käyttäytyminen sisälsi kuvauksia myös opettajan liian tuttavallisesta tai vastaavasti aggressiivisesta käyttäytymisestä. Näitä molempia opettajan käyttäytymismuotoja pidettiin opettajalle sopimattomina. Eräs tyttö kuvasikin liian tuttavallisesti tai äidillisesti käyttäytyvän opettajan käytöstä enemmän häiritsevänä kuin positiivisena asiana.

--Jotkut opettajat eivät ole niin kivoja, yksi esim. kohtelee meitä vähän alentuvasti. Ja toinen (nainen) kohtelee meitä liian tuttavallisesti, esim. pitää kättä olkapäillä tai vyötäröllä.--. (A 40, tyttö 15 v.)

Laineen (2000) mukaan valta koulussa ilmenee esimerkiksi opettajan huutamisena tai muuna negatiivisena vuorovaikutuksena. Useissa oppilaiden kirjoituksissa tyypillinen opettajan roolialituksen mukainen käytös kuvattiin aggressiivisena. Useimmat oppilaiden kuvaukset koskivat kuitenkin vain muutamaa opettajaa. Kirjoitukset sisälsivät viestin siitä, että oppilaat halusivat kertoa juuri näistä huonoista kokemuksistaan ja niiden merkityksestä heidän luottamuskokemuksiinsa.

--Voin nyt kertoa parista huonokäytösisestä opettajasta; Ensin kerron ensimmäisestä musiikinopettajasta. Hän oli jo aika vanha ja suuttui lähes kaikesta. Kaverini pulpetti oli vähän vinossa, niin tämä kyseinen opettaja raivostui niin, että alkoi tönä ja potkia kaveriani. Minut hän yritti jättää oven väliin, kun menin avaamaan ovea myöhässä olevalle luokkalaiselle jne.jne. Valitimme opettajille, mutta eipä asialle mitään tehty. Toinen yhtä hullu opettaja on meidän tän hetken Saksan⁴⁸ opettaja, josta meidän vanhemmatkin ovat valittaneet. Aina kun jonkun vanhempi soitti ja valitti niin hän oli tunnin kunnolla ja jatkoi taas. Mielestäni koulussamme on kaksi kunnan opettajaa: Historian ja uskonnon opettajat. He käyttäytyvät hyvin ja reilusta oppilaita kohtaan. Oppilaiden kanssa minulla ei oikeen ole ollut mitään ongelmia. (B4, tyttö 16 v.)

--Jos mene sanoo vaan saaks uuden vihon/ on kipee/ voiks lähtee kotiin niin heti se on lääppimäs ja se suuttuu siitä niin et se näyttää oikeesti siltä et se vois käydä käsisks (se on käynnyki) jostain sellaisesta ku se kysy et haluutteks kuulla yhen jutun ja sit mejän luokkalainen vastas et joo niin se alko huutaa pää punaisena et "vittuiletko sä mulle" !!.--. (B33, tyttö 15 v.)

Oppilaiden epäluottamuskokemukset opettajaa kohtaan olivat syntyneet myös opettajien asenteen tai huonon käytöksen seurauksena. Opettajan huono käyttäytyminen saattoi ilmetä esimerkiksi oppilaiden haukkumisena.

⁴⁸ Oppiaineiden nimet on muutettu.

-- Ja Saksan ope haukkuu oppilait tyhmisk ja se sano jolleki et sua en ees ottais valinnaisen kielen ryhmään. On täällä kyllä pari kivaakin opettajaa J Mutta ei todellakaan oo kivaa kun se homofobia-raivohullu lääppii.--. L (B33, tyttö 15 v.)

Oppilaiden haukkuminen oli kaukana dialogisesta toiminnasta (Värri 2004) ja enemmänkin lähellä Mönkkösen (2007) ajatusta siitä, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus liittyy opetettavampaan asiasisältöön, kuin kokonaisvaltaisen yhteisen ymmärryksen löytämiseen. Opettajan huonoa käytöstä saatettiin selittää esimerkiksi opettajan iällä, jolloin opettajan huono käytös ymmärrettiin, mutta sitä ei hyväksytty.

--Tämän ylä-asteen Saksa opettaja. Hän on vähän vanha, joten ymmärrän ehkä vähän hänen käytöstään. Eli hän esim. huutaa tunneilla ihan pienistä asioista, itkee, koska hänen miehensä kuoli, haukkuu ym. Hän sanoi yhdelle somalille kerran neekeri ja minullekin hän on sanonut ämmä. Asia on kyllä hoidettu pois päivä järjestyksestä, kun menin kavereitten kanssa sanomaan rehtorille. (B6, tyttö.)

Opettajan normeja rikkovan käyttäytymisen lisäksi oppilaiden kuvauksiin opettajan rooliodotukset alittavasta käyttäytymisestä kuuluivat myös oppilaiden kokemukset opettajien tunteiden vaikutuksesta oppituntien kulkuun (ks. Ilmonen & Jokinen 2002; Laine 2000). Tällöin oppilaat kokivat negatiivisina asioina opettajien mykkäkoulut ja mielialojen purkamiset sekä opettajan nöyryyttävän käyttäytymisen. Oppilaat arvioivat muutaman opettajan epätasapainoisen ja asiattoman käyttäytymisen johtuvan opettajan henkilökohtaisesta huolesta tai hänen mielenterveysongelmista. Oppilaat eivät kuitenkaan ajatelleet, että kyseinen opettaja olisi tahallaan ollut heille ilkeä.

--8:lla luokalla minulla alkoi Saksa, koska olin valinnut sen valinnaiseksi. Saksaa opettaa X. Hänen tunneillaan oli aivan kauheata. Joskus hän sai rai-vokohtauksia ilman syytä. Hänellä varmaan oli henkilökohtaisia ongelmia, koska järkevä ihminen ei tee tuollaista.--. (B5, tyttö)

--Kuvaamataidon opettaja (joka ei ole enää tässä koulussa, kun sai potkut). Hän haukkui minua aina pelleksi ja muitakin oppilaita. Ja jätti kaverini oven väliin. Kerran hän piti mykkäkoulua. Hänellä oli skitsofrenia. Hyviä opettajia koulussa ovat X & X.. He eivät anna läksyä paljon ja ovat muutenkin rentoja opettajia.--. (B6, tyttö)

Vaikka oppilailta oli kokemuksia opettajien tunteiden vaikutuksesta oppituntien kulkuun ja suhteessa heihin itseensä, niin osa oppilaista pohti myös yleisellä tasolla opettajan mielialojen merkitystä koulunkäyntiin.

8:lla luokalla äidinkielen opettajamme jätti huonoja muistoja, koska hän purki huonoja mielialojaan oppilaisiin. Aina, kun hänellä oli hyvä päivä, hän oli tosi kiva, mutta huonoina päivinä aivan kamala. Harmi vain, että hyviä päiviä oli todella harvassa. Kerrankin olin kokeessa kirjoittanut aivan selvästi yhden kohdan, mutta hän oli tulkinnut kohdan väärin, eikä voinut menettää kasvojaan korjaamalla asian siitä kerrottuaani.--. (C 16, tyttö 15 v.)

Opettajat välillä purkaa omia huonoja päiviä oppilaisiin. Muuten kaikki on ihan OK. (C23, poika 16v.)

Erään oppilaan kirjoituksen perusteella opettajan rooli odotukset alittava käyttäytyminen oli aiheuttanut oppilaassa epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia.

--Ala-asteella eräs opettaja sanoi koko luokan kuullen, että olen pöllinyt karkkia. (B6, tyttö)

Opettajan käyttäytymisen lisäksi myös opettajan pedagoginen osaaminen joutui kyseenalaistetuksi opettajan rooli odotukset alittavassa opettajuudessa. Tällöin esimerkiksi opettajan taito arvioida oppilaiden suorituksia objektiivisesti (Luukkainen 2005) osoittautui oppilaiden huolenaiheeksi. Luukkaisen (2005) mukaan valta koulussa voi tulla esille juuri arvioinnissa. Arvioinnin lisäksi myös opettajan ennakkoluulo tai asenne oppilaan osaamista kohtaan oli synnyttänyt oppilaissa epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia. Tällöin esimerkiksi opettajan mielikuvilla saattoi olla vaikutusta opettajan arviointikäyttäytymiseen. Epäjohdonmukaiseen arviointiin liittyen eräs tyttö kuvasi tilannetta, jossa opettaja oli ohittanut hänet jatkuvasti oppitunneilla, mutta erään kerran sen sijaan oppilas itse oli antanut samalle opettajalle suuren yllätyksen takaisin.

--Seitsemännellä luokalla meidän englannin opettaja oli vähän epäreilu muutamia oppilaita kohtaan. Opettaja tiesi, että poltin tupakkaa, jonka takia hän ajatteli minun olevan surkea koulussa Tunneilla, kun meillä oli tehtävä, jossa kaikki vastasivat vuorotellen kysymyksiin. Opettaja hyppäsi suoraan minun yli ajatellen, että en kuitenkaan osaa. Kun kysyin, että miksi hän tekee näin, hän sanoi ”No olisitko SINÄ muka osannut?”. Olisin minä. Sitten kun saimme numerot, hän antoi minulle 7. Seuraavassa arviointikeskustelussa mainitsin hänelle, että keskiarvoni oli tasan 9.0. Hän taisi tajuta että en olekaan niin tyhmä kun hän luuli, koska heti seuraavassa jaksossa numeroni nousi 9. Tuo oli ehkä epäreiluin juttu joka minulle on sattunut. Ei oikeastaan muita tapauksia ole.--. (C17, tyttö 16 v.)

--Mutta opettajat antavat arvosanoja senkin perusteella miltä joku ihminen näyttää tai miten pukeutuu (törkeetä). (A 16, poika.)

--Mä sain kokeista kymppejä ja arvosanaksi kasin. Ope oli sitä mieltä, että tytöt ei osaa matikkaa. Ja kässä sain kympin vaikka oli poissa puolelta tunteista. Että en kauheesti luota opeihin paitsi niihin muutamaiin. Ja sit opet aina kehuu et voi ku sä oot hyvä – ja ite luulee ettei siis tarvii parantua- mut todistuksessa sitte herää kylmään todellisuuteen.--. (A18, tyttö 16v.)

--Häneltä sain huonoja numeroita koska hän ei pitänyt minusta/minä hänestä. (A38 poika 15v.)

Edellisissä esimerkeissä arvioinnista ja opettajan epäasiallisesta käyttäytymisestä oli tunnistettavissa koulussa esiintyvän vallan piirteitä, sillä Hargreavesin (1972) mukaan koulussa esiintyvälle vallalle on tyypillistä se, että se on eri osapuolten välillä erilaista. Arviointi voi olla pahimmillaan opettajan vallan väline.

Opettajan ennakkoluulojen ja asenteiden sekä huonon käytöksen lisäksi rooli-alitukseen kuului opettajan tilanneherkkyyden puute. Tämä tuli esille esimerkiksi opettajan taitamattomuutena luokkatilanteissa. Erään tyttöoppilaan mielestä epäluottamus opettajaa kohtaan kasvoi silloin, kun opettaja ei esimerkiksi hallinnut luokkaa.

--Suurin osa koulun opettajista on ihan mukavia. Heihin en luota erityisen paljon, mutta heidän tunteillaan on ihan OK olla ja tarvittaessa voisinn mennä juttelemaan heille --Epäluottamus opettajiin kasvaa, jos he eivät saa pidettyä luokkaa hallinnassa ja kaikki vain hölisevät, esim. opomme ei saa pidettyä luokkaamme hallinnassa. (C11, tyttö 15 v.)

--Kolmannen luokan luokanopettaja ei ollut sen parempi. Tyypin käsitys huumorista oli ilkeilyä ja kehitti muutenkin koko ajan ongelmia oppilaille. Kaverin laitto perheelle paljon maksaneeseen psykoterapiaan ja minut puheterapiaan, koska tapani ääntää s oli kuulemma epäselvä. Kävin puheterapiassa kerran ja se siitä sitten, puheeni ei kuulemma ollut mitään vikaa. Lisäksi hän piti meille kerran kuntotestin jotenkin väärin, ja kun asiasta puhuttiin niin, että siinä oli iso tyttöporukka ympärillä, opettajapa valitsi juuri minut ja sanoi, että ”kyllä mä ***** tiedän, ettei sulla ole noin hyvä kunto” siis anteeksi.--. (C24, tyttö15v.)

Opettajan tilanneherkkyys saatettiin kokea myös hyvin henkilökohtaisella tasolla. Tällöin sen puute ilmeni esimerkiksi oppilasta kohdanneen henkilökohtaisen surun aikana.

--Olin aivan tolaltani syysloman jälkeen kun tulini kouluun ja hänen jaksonsa alkoi. Minulta oli juuri kuollut ainut isovanhempani, ja se ei tilannetta tai keskittymistä yhtään helpottanut. Mietin eikö se todella TAJUU MUN TILANNETTA!!!? Kehtaa vaan mulle koko ajan valittaa ym. Vaikka toisaalta en olisi mitään erityiskohtelua kaivannutkaan, ehkä.--. (A42, tyttö 15 v.)

Roolialituksen mukaisesti käyttäytyvän opettajan toiminta näytti perustuvan enemmän valtaan kuin luottamukseen. Luottamus ja valta ovat toisilleen läheisiä ilmiöitä: luottamus rakentuu tilan antamiselle, kun taas valta määräytyy kontrollin avulla (Ilmonen & Jokinen 2002). Oppilaiden kirjoitusten myötä välittyi myös kuva siitä, että opettajat tulkitsivat oppilaiden ja koulun suhteessa ilmenevät ongelmat enemmän oppilaista kuin koulusta johtuvina (Dupper & Davis 1994; Lämssä 1996). Oppilaiden kuvaukset opettajan rooli-odotusten alittamisesta liittyivät opettajan pedagogisiin ja vuorovaikutustaitoihin. Opettajan rooli-odotukset alittavaa käyttäytymistä paheksuttiin ja kummasteltiin. Oppilaat kokivat, että opettajan rooli-odotuksen alittamisella oli merkitystä heidän epäluottamuskokemusten syntyn. Myös Tromanin (2000) toteamus epäluottamuksen vihamielisyyttä lisäävästä vaikutuksesta oli selvästi tunnistettavissa oppilaiden kirjoituksissa. Kaiken kaikkiaan vallan käyttöön (Hargreaves 1972) perustuvan roolialituksen mukainen opettajuus koettiin enemmän epäluotettavana kuin luotettavana toimintana.

8.2 Opettajan rooli-odotukset alittava käyttäytyminen ja muutostarpeet koulussa

Pedderin ja McIntyren (2006) mukaan oppilaita tulisi konsultoida ja heidän antamansa palaute tulisi hyödyntää opetuksen muuttamiseksi ja tehostamiseksi. Tässä tutkimuksessa tuli esille oppilaiden muutosehdotuksia, jotka koskivat pääasiallisesti rooli-odotukset alittavan opettajan toimintaa. Sen sijaan rooli-odotusten tai rooliylitysten mukaisesti toimiviin opettajiin oltiin enimmäkseen tyytyväisiä, eikä niihin esitetty muutosehdotuksia. Oppilaiden muutosehdotukset kohdistuivat ensisijaisesti siihen, millainen opettajan tulisi olla opettajana ja kuinka hänen tulisi käyttäytyä tai miten hänen tulisi opettaa. Merkillepantavaa oli se, että useimmat muutosehdotuksista tulivat tytöiltä ja ne koskivat nimenomaan naisopettajia.

Organisaatiopsykologi Robbinsin (1996) tarkoittamaan lojaliteettiin, johon kuuluu halu suojella toisia ryhmän jäseniä, näkyi oppilaiden kirjoituksissa. Oppilaat toivoivat opettajien liialliseen keskinäiseen lojaliteettiin muutosta. Toisaalta taas tämä heidän yhteinen puhe opettajien muuttamiseksi voidaan tulkita myös oppilaiden itsensä keskinäiseksi lojaliteetiksi. Oppilaiden maininnat opettajien välisestä lojaalisuudesta olivatkin erään tytön mukaan kääntyneet liiaksi oppilaita vastaan, ja siksi hän ehdotti, että opettajat eivät aina automaattisesti puolustaisi vain toisiaan vaan kuuntelisivat sitä mitä oppilailla on kerrottavanaan.

--Ja se ärsyttää kun valittaa jostain opettajasta joka on oikeasti käyttäytynyt sopimattomasti, niin opettajat ei ota oppilaiden valituksia tosissaan. Aina ne vaan puolustaa toisiaan ja yrittää jotenkin kääntää kaiken oppilaiden syyksi.-- Mutta joka tapauksessa tärkein asia mikä nyt ois tehdä et opettajat oikeasti tekis asioille jotain jos tulee ilmi että joku opettaja ei ole sovelias.-- (B9, tyttö 15 v.)

Opettajien keskinäisen lojaliteetin lisäksi myös opettajien opetustyyliin ja sosiaalisiin taitoihin toivottiin parannusta. Oppilaat pohtivat opettajan ja hänen toimintansa kokonaisvaltaista merkitystä koulunkäynnilleen.

--Opettajilla on erittäin suuri vaikutus ihmisen oppimiseen, jaksamiseen ja motivaatioon ja siksi pitäisi keskittyä yhä enemmän opettajien sosiaalisiin taitoihin ja opetustyyliin, jotka ovat hyvin ratkaisevissa asemissa. (B15, tyttö 15 v.)

Edellisten lisäksi oppilaat toivoivat myös parannusta opettajien vuorovaikutustaitoihin sekä määrätietoiseen ja johdonmukaiseen tapaan hallita luokkatilanteita. Tällöin toivottiin, että opettajat saisivat oppilaisiin kuria ja olisivat uskottavia luokan auktoriteetteina.

--Opettajien pitäisi oppia puhumaan paremmin, koska nyt monet opettajat eivät sano mitään vastaan joku antaa oppilaille yliotteen tunteen ja he jatkavat riehumista. (B24, poika 15v.)

--Muuten olen kyllä tullut tosi hyvin toimeen opettajien kanssa, että ei siinä mitään. Kunhan opettaja on huumorintajuinen, ystävällinen ja kiinnostava kaikki on jees. Yksi sijainen meillä oli, joka oli ihan toivoton tapaus. Sellainen nyhverö, joka ei saanut ketään hiljaiseksi. Sanat ”tämä on nyt kuulkaa VIIMEINEN varoitus” kuultiin joka kerta noin 10 kertaa, ja muutenkin tyyppin tavat olivat ihan onnettomat. Kyllä opettaja voi laskeutua oppilaiden tasolla ja jutella heidän kanssaan, se parantaa tilannetta. Joe ei ole rautaista kurinpitotaitoa on turha yrittää hallita tilannetta yrittämällä korottautua sen yläpuolelle.-- (C24, tyttö 15v.)

Oppilaat kaipasivat opettajiltaan pedagogisten ja didaktisten taitojen lisäksi läsnäoloa ja pitempiäaikaisia oppilas-opettajasuhteita.

--Kyllä tunneilla viihtyy, jos opettajat juttelevat oppilaiden kanssa.-- (B14, tyttö 15 v.)

--Yläasteelle siirryttäessä opettajatkin vaihtuivat. En vielääkään pidä kaikista opettajista, saati sitten tule heidän kanssaan toimeen. Toisista opettajista pidän hyvinkin paljon. Tietenkin se riippuu täysin tai no ei ehkä täysin aineestakin. Koska koulussamme on niin monta opettajaa, on vaikea luoda pysyvämpiä opettaja-oppilassuhteita kuin ala-asteella. Ja koska opettajat ovat eri melkein joka aineessa.-- (B28, tyttö 15 v.)

Opettajan opetustaidon ja läsnäolon lisäksi oppilaat toivoivat, että myös opettajat itse pitäisivät työstään, sillä sen koettiin heijastuvan heidän tapaan tehdä työtään.

--Koulussamme opettajat ovat "tosikkoja" ja ...he näyttävät olevan koulussa vai tekemässä työtä..."en osaa selittää"!-- (B35 tyttö 17 v.)

Opettajiin kohdistuneiden melko vaatavienkin odotusten lisäksi oppilaat kaipa-
sivat kouluarkeensa muutoksia myös hallinnolta. Oppilaat toivoivat, että jokin
"korkeampi taho" seuraisi heidän kouluarkeaan ja puuttuisi tarvittaessa epäkoh-
tiin. Erään oppilaan kirjoituksessa kuvastui huoli koulun tulevaisuudesta.

--Tähän kouluun tarvittaisiin pikaisesti sellaine tarkastus mikä tarkistaa
miten opettajat opettavat ja sun muuta 5-vuoden päästä tää koulu ei enää
oo tässä koska tää on niin pilalla koko koulu, ei mitään kuria eikä muuta-
kaan järjestystä/ niin ja tuntuu että matikan maikka on rasisti tai siis sellai-
nen joka syrjii ulkomaalaisii. (B29, tyttö 15v.)

--Opeille pitäis tehdä joku testi et onko ne hullui vai ei... (A18, tyttö 16v.)

Oppilailla oli runsaasti muutosehdotuksia ja yksi tällainen toive oli, että heitä
kuunneltaisiin päätöksenteossa myös silloin, kun heillä oli ollut hyviä kokemuk-
sia opettajien kanssa.

Tänä vuonna meillä oli koko vuoden sijaisena nuori ruotsin opettaja, joka
on aivan loistava. Mutta koska vanha opettaja palaa äitiyslomalta, hänen
täytyy lopettaa täällä opettaminen. Minusta oppilailla pitäisi olla asiaan sa-
nottavaa. Edes meidän mielipiteet voitaisiin ottaa huomioon.-- (C 16, tyttö
15 v.)

Klassisessa Hargreavesin (1967, 88) tutkimuksessa oppilaat kuvasivat huonoja
opettajia liian tiukoiksi, tylsiksi, huumorintajuttomiksi, eriarvoisesti rankaisevik-
si, sarkastisiksi ja sellaisiksi, jotka odottavat oppilaiden opiskelevan kaiken aikaa,
mutta eivät selitä asioita kunnolla. Joitakin edellä mainituista 'huonojen' ope-
tajiin ominaisuuksista oli havaittavissa myös tässä tutkimuksessa. Tosin vaika
oppilaiden muutostarpeet kohdistuivat useimmiten opettajiin, niin niistä oli
luettavissa myös yleinen kouluun kohdistuva kritiikki. Toisaalta taas kritiikki ei
kohdistunut vain opettajiin, vaan muutosehdotukset saattoivat kummata myös
oppilaiden toiveesta osallistavasta ja mukaan ottavasta koulusta (Kuurre & Perttu
2007) tai ne saattoivat yhtä hyvin olla myös kritiikki koulusta puuttuvalle yhtei-
söllisyydelle (Linnankylä & Välijärvi 2005). Oppilaiden pääasialliset muutoseh-
dotukset liittyivät opettajien liialliseen keskinäiseen lojaliteettiin, joka koettiin
tarpeelliseksi kyseenalaistaa ja muuttaa. Myös opettajien opetustyyleihän ja sosi-
aalisiin taitoihin haluttiin parannusta. Lisäksi opettajan kurinpitoon sekä kykyyn
kohdata oppilaat ja heidän keskinäiset ongelmansa toivottiin muutosta. Oppilaat
toivoivat myös, että opettajat olisivat heistä kiinnostuneita ja he pitäisivät omasta
työstään. Hallinnolta toivottiin koulutarkastuksia.

8.3 Opettajuuden roolit ja luottamus

Oppilaat kuvasivat rooliodotusten mukaisia opettajia hyvinä opettajina, jotka ovat rentoja ja huumorintajuisia mutta myös sellaisia, jotka osaavat pitää kuria. Pelkistetysti voidaan sanoa, että rooliodotusten mukainen opettajuus koettiin hyvänä ja turvallisena mutta ajoittain ehkä hieman ”tylsänä”. Tylsäksi se koettiin silloin, kun oppilailla ei ollut negatiivisia kokemuksia. Vastaavasti jos negatiivisia kokemuksia oli, niin myös rooliodotusten mukainen opettajuus koettiin hyvänä. Oppilaiden kirjoituksissa rooliodotusten mukainen opettajuus esiintyi normitetuna opettajuutena eli sellaisena, jota pidetään tavanomaisena mutta toivottavana. Opettajan rooliodotusten mukaista opettajuutta voidaan kuvata tuttuna ja tyypillisimpänä opettajuutena, jolloin oppilaat kuvaavat opettajia ”ihan kivoiksi ja luotettaviksi”. Opettajia kuvataan opettajiksi, joihin on aina voinut luottaa. Heidä koetaan koetaan yleistä tyytyväisyyttä ja heidät koetaan turvallisiksi ja ennustettaviksi. Perusluottamus rooliodotusten mukaisesti käyttäytyviä opettajia kohtaan on hyvä.

Oppilaiden kokemukset rooliodotukset ylittävistä opettajista olivat erittäin positiivisia. Rooliylityksen mukainen opettaja koettiin erityisen luotettavana. Niissä luottamus oli lujaa ja opettajia kunnioittavaa. Oppilaat kuvasivat rooliylityksen mukaisesti käyttäytyvää opettajaa ammattitaitoiseksi mutta myös ystävälliseksi sekä joskus jopa altruistiseksi. Oppilaat arvostivat ja kunnioittivat opettajan opetustaitoa sekä häntä opettajana. Rooliylityksen mukaisesti käyttäytyvä opettaja koetaan esimerkillisenä ja erityisen positiivisena yksittäisissä arjen tilanteissa. Rooliylityksen mukainen opettajuus synnyttää vahvaa luottamusta ihmisiin.

Opettajan roolialitus sisälsi opettajan epäammatillisen käyttäytymisen, jolloin esimerkiksi opettajan negatiiviset tunteet, asenteet ja ennakkoluulot vaikuttivat opettajuuteen sitä häiritsevästi. Opettajien epäasiallinen käyttäytyminen ja vaihtelevat mielialat ilmenivät oppilaiden kirjoituksissa esimerkiksi opettajan huutamisena, arvaamattomana ja kiukuttelevana sekä epäjohdonmukaisena käyttäytymisenä. Oppilaat kokivat tällöin opettajan käyttäytymisen luottamusta heikentävänä sekä epäoikeudenmukaisena. Opettajan roolialitukseen liittyy oppilaiden vähäinen luottamus opettajaa kohtaan. Vaikka joissakin oppilaiden vastauksissa tuli esille myös oppilaiden ymmärtävä asenne opettajan käyttäytymistä kohtaan, niin oppilaat eivät kuitenkaan hyväksyneet opettajan epäammatillista käyttäytymistä. Opettajan rooliodotukset alittavaa opettajuutta kuvattiin myös kohtaamattomaksi, ohittavaksi ja ulos sulkevaksi. Tällä tarkoitetaan sitä, että oppilaita ei kuultu tai heitä ei otettu vakavasti. Oppilailla oli myös kokemuksia tilanteista, joissa oppilaita todella kuunneltiin vasta vanhempien yhteydenottojen jälkeen. Tällöin oppilaat tuomitsevat opettajan käyttäytymisen sekä kyseenalaistavat sen esimerkillisenä toimintana. Roolialituksen mukaisesti käyttäytyvä opettaja synnyttää oppilaisa vihamielisyyttä tai pettymystä. Opettajuuden eri roolimutoja esiintyi kaikissa kouluissa, vaikka niissä oli myös koulukohtaisia eroja ja painotuksia. Suurin osa opettajan luottamusrooleista liittyi rooliodotuksen mukaiseen opettajuuteen.

Rooliylityksen ja roolialituksen mukaiset opettajakuvaukset painottuivat muutamaani opettajiin. Taulukkoon 11 on koottu luottamuksen tasot suhteessa opettajan rooleihin.⁴⁹

Taulukko 11. Luottamus ja epäluottamus opettajan roolialituksessa, -odotuksessa ja ylityksessä

ROOLIALITUS	ROOLIODOTUS	ROOLIYLITYS
Epäluottamus	Luottamuksen perustaso	Vahva luottamus
<ul style="list-style-type: none"> • Luottamus vähäistä • Vähän viihtymisen ja hyvinvoinnin kokemuksia • Oppilaat tuomitsevat opettajan käyttäytymisen • Epäoikeudenmukaisuus 	<ul style="list-style-type: none"> • Luottamusta keskinkertaisesti, tilanne- ja ihmisdonnainen • Hieman hankala tiedostaa (Lagerspetz 1996) • Oppilaat pitävät opettajastaan 	<ul style="list-style-type: none"> • Luottamusta paljon • Oppilaat ovat positiivisesti yllättyneitä opettajastaan • Oppilaat kunnioittavat ja arvostavat opettajaansa

8.4 Yhteenveto opettajan merkityksestä luottamuksen mahdollistajana

Oppilaiden muutosehdotukset heijastavat normitettua koulua eli koulua, jossa normitetaan toisten tapaa olla ja käyttäytyä. Opettajat normittavat ”oikeanlaista” koululaista ja oppilaat normittavat ”oikeanlaista” opettajaa. Oppilaat kaipaavat opettajakseen sellaista opettajaa, joka hallitsee pedagogisen ja asiantuntevan osaamisen lisäksi myös oppilaiden kohtaamisen ihmisenä ja esimerkkinä olemisen taidon. Rooliodotukset alittava opettajuus vähentää oppilaiden luottamusta opettajaa kohtaan, kun taas rooliodotukset ylittävä opettajuus lisää sitä. Rooliodotuksen mukaista opettajaa kohtaan koetaan hyvää perusluottamusta.

Vaikka oppilaiden oli, luvun (7) mukaan, yleisesti ottaen vaikea arvioida luottamuksen ja viihtymisen välistä yhteyttä, niin koulun pitkäaikaisilla myönteisillä ihmissuhteilla näytti tämän tutkimuksen mukaan olevan suuri merkitys oppilaiden koulussa viihtymiseen. Tällöin myös tässä luvussa esiteltyjen rooliodotusten ja rooliylityksen mukaisia opettajia voidaan pitää kouluviihtymistä ylläpitävinä ja edistävinä (ks. Linnakylä 1993). Vastaavasti opettajaa kohtaa tunnetun luottamuksen ollessa vähäistä (roolialitus), heikentää se oppilaiden koulussa viihtymistä.

Tutkimustuloksissa tuli esille opettajan keskeinen rooli luottamuksen mahdollistajana. Se ei tarkoita kuitenkaan sitä, että vastuu luottamuksellisesta ilmapiiristä olisi yksistään opettajalla. Oppilaiden kirjoitusten perusteella opettajalla on kuitenkin ratkaiseva mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden luottamuksen tai epäluottamuksen kokemiseen ja sen ilmenemiseen koulussa. Oppilaat eivät

⁴⁹ Roolisuhteiden ja luottamuksen välinen yhteys on teoreettisen pelkistämisen kannalta perusteltua, sillä sen avulla voidaan kuvata luottamuksen ja epäluottamuksen konteksti- ja roolisdonnaisuutta sen sijaan, että sitä tarkasteltaisiin vain henkilö- ja tilannekohtaisesti.

vastuuta yksistään opettajaa luottamuksellisen ilmapiirin rakentajaksi, vaan he tuovat teksteissään esille niitä asioita, jotka ovat heidän kokemustensa mukaan vaikuttaneet joko luottamusta lisäävästi tai sitä heikentävästi. Vaikka oppilaiden esille tuoma opettajan rooliodotusten mukainen opettajuus luo oppilaisiin uskoa ja luottamusta opettajaa ja koulua kohtaan, niin myös koko koulu yhteisöllä (Fulcher & Scott 1999) on merkitystä siihen, millaista opettajuutta, oppilaskäsitystä ja ilmapiiriä koulussa ylläpidetään. Oppilaiden kertomuksista selviää, että he eivät näytä vierastavan opiskelua, vaan oppilaat haluavat, että opettaja osaa opettaa ja pitää luokan hallinnassaan. Heidän teksteistään välittyy tarve tulla huomatuksi. Luottamusta tarkasteltaessa tulee kuitenkin muistaa, että luottamus on dynaaminen ilmiö, eivätkä opettajuuden roolit yksistään pysty vaikuttamaan koulun luottamukselliseen tai epäluottamukselliseen koulukulttuuriin, vaan se on usean tekijän summa. Olisi siis virheellistä ajatella, että yksistään niiden avulla voitaisiin luoda luottamusta kouluun. Sen sijaan niiden tunnistaminen yhtenä osatekijänä on ratkaisevan tärkeää koulun luottamuksellisen ilmapiirin mahdollistumiseksi.

9 Koulu luottamusyhteisönä

Tämän tutkimuksen kolmas pääkertomus ”Koulu luottamusyhteisönä” vastaa kolmanteen tutkimuskysymykseen eli siihen mitä ja millä tavoin pedagogisesti ja hallinnollisesti erilaisten koulujen oppilaat kertovat luottamuksesta ja epäluottamuksesta koulussa. ”Koulu luottamusyhteisönä” muodostuu kolmesta alakertomuksesta. Nämä alakertomukset ovat kuvauksia jokaisen tutkimuskoulun luottamuskulttuurista. Koulujen pääkertomukset muodostettiin monivaiheisesti (ks. luku 6). Koulukohtaisten kertomusten muodostaminen perustui erityisesti oppilaiden kirjoitusintentioiden avulla luotuihin luokituksiin (Liite 5a. & 5b.) sekä pelkistettyihin luokkakohtaisiin kertomuksiin (Liite 7.)

9.1 Kirjoitusintentiot perustana koulukohtaisille kertomuksille

Tässä tutkimuksessa löydetty kirjoitusintentiot ovat tutkijan tulkintaa oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomusten lajityypillisistä muodoista. Niiden muodostamiselle ei ole olemassa yhtä yksittäistä teoreettista taustaa tai analyysitapaa, vaan olen tutkijana luonut ne muun muassa Lieblichin ym. (1999) ja Hyvärisen (2006) analyysitapoja hyödyntäen. Kirjoitusintentiolla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa oppilaiden erilaisia tapoja kertoa luottamus- ja epäluottamuskokemuksistaan koulussa. Ne ovat eräänlaista retorista puhetta, joka heijastaa oppilaan henkilökohtaista tapaa nähdä, jäsentää, tulkita ja kertoa luottamuksesta ja epäluottamuksesta koulussa. Kirjoitusintentioneille on ominaista se, että yhdessä kirjoituksessa saattaa olla sävyjä myös toisesta kirjoitusintentiosta, tai kirjoitus voi sisältää sekä positiivista että negatiivista kuvausta. Kirjoitusintentiot ovat keskenään erilaisia: negatiivisia ja positiivisia, pohdiskelevia ja toteavia tai muutosta vaativia. Vaikka kirjoitusintentiot kuvaavat oppilaiden tapaa kertoa luottamus- ja epäluottamuskokemuksistaan koulussa, niin samalla niiden nähdään heijastavan osittain myös koulun kulttuuria laajemminkin. Kulttuuri määrittynyt Hoyn, Tarterin ja Kottkampin (1991) jäsentämänä ilmiöksi, joka muodostuu jaetuista oletuksista ja ideologiasta. Toisaalta koulun luottamuskulttuuri saattaa osaltaan luoda tietynlaisia oppilaspositioita, sillä esimerkiksi Fulcher ja Scotin (1999) mukaan oppilaan käyttäytyminen heijastaa koulu yhteisön käyttäytymiskoodistoa.

Oppilaiden kirjoitusintentioneihin liittyy tässä tutkimuksessa erilaisia oppilaspositioita. Ne ovat eräänlaisia ”tiloja”, joista käsin oppilaat aineiston hankintahetkellä kuvailivat kirjoituksissaan itseään suhteessa toisiin ihmisiin. Oletuksena on, että nämä kirjoitusintentioiden heijastamat yksilölliset oppilaspositiot⁵⁰ ovat häi-

⁵⁰ Position käsitteellä ymmärretään niin arjen sosiaalista dynamiikkaa kuin pysyviäkin suhteita ja asemia. Positio voi kuitenkin vaihdella, jopa samankin vuorovaikutuksen aikana, sillä sen dynamiikkaan vaikuttavat vuorovaikutuksen molemmat osapuolet. Positioille on myös ominaista se, että ihmiset luovat erilaisissa tilanteissa myös toisistaan hyvin poikkeavia positioita. (Harre & Langenhoven Mönkkösen 2002a, 6 & 14 mukaan.)

vähdyksiä oppilaiden sen hetkistä ajatuksista itsestään kertomuksen kertojina ja kokijoina. Oppilaspositioiden ajatellaan syntyvän annettuina, tarjottuina, ehdotettuina, pakotettuina tai otettuina luokan jäsenten välisissä sosiaalisissa suhteissa.⁵¹ Tässä tutkimuksessa pidetään myös selvänä sitä, että joihinkin kirjoitusintentioneihin liittyvät oppilaspositiot näyttäytyvät aktiivisempina kuin toiset. Toisin sanoen oppilaiden positioiden asettaminen ja niihin asettautuminen jatkuvat niin kauan kuin jokainen on hyväksynyt ja ottanut oman paikkansa. (Czarniawska 1998.) Tässä tutkimuksessa positioilla viitataan ennen kaikkea hetkelliseen, kertomusten tuottamisen ajankohtaan. Positioihin liittyen Mönkkönen (2002a) muistuttaa, että ihmiset eivät normaalisti voi ottaa mitä tahansa positioita, sillä ne ovat myös kulttuurisesti säädeltyjä. Kulttuuriset positiot eivät ole vain annettu- ja rakenteita, joihin yksilöt passiivisesti asettuvat, vaan niitä luodaan ja rakennetaan jatkuvasti. Toisaalta niistä on kuitenkin mahdollista astua ulos, jolloin ”ulos astumisessa” ihmisiä voidaan kutsua uusiin positioihin. Vaikka kirjoitusintentiont tarjoavat jo itsessään uutta tietoa oppilaiden tavasta kertoa luottamus- ja epäluottamuskokemuksistaan koulussa, niin tässä tutkimuksessa ne toimivat ennen kaikkea koulukohtaisten luottamuskertomusten ymmärryksen perustana.

Seuraavana esiteltävät kirjoitusintentiont ovat tälle tutkimukselle ominaisia tapoja hahmottaa oppilaiden tapaa kertoa kokemuksistaan. Seitsemän erilaista kirjoitusintentiontia tässä tutkimuksessa ovat:

- (1) Toteavat ja/tai neutraalit kirjoitusintentiont
- (2) Pohtivat ja/tai ihmettelevät kirjoitusintentiont
- (3) Tapahtumakirjoitusintentiont
- (4) Me-kirjoitusintentiont
- (5) Traumakirjoitusintentiont
- (6) Reformi- ja kritiikkikirjoitusintentiont
- (7) Ratkaisukirjoitusintentiont

(1) Toteavat ja/tai neutraalit kirjoitusintentiont

Tälle kirjoitusintentiont on ominaista se, että asiat ikään kuin vain todetaan tietynlaisiksi, joko omista kokemuksista käsin tai yleisellä tasolla. Nämä kirjoitukset ovat usein sävyiltään neutraaleja mutta voivat olla myös joko hieman positiivis- tai negatiivissävytteisiä, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Hyvin menee. Mielestäni voin luottaa kaikkiin tässä luokassa. (A9, poika 15 v.)

⁵¹ Tässä ei oteta kantaa positioiden syntyyn, dynamiikkaan, pakottavuuteen, informaaliin tai formaaliin ulottuvuuteen, vaan sen sijaan yritetään kuvata vain niitä positioita tai tiloja, joista käsin oppilaat kertoivat luottamuskokemuksistaan koulussa.

Näissä kirjoituksissa oppilaalle on ominaista tilannekeskeinen positio, jolloin joku yksittäinen tilanne, tapahtuma tai yleinen olotila määrittää oppilaan tapaa kertoa kyseistä kertomusta.

(2) Pohtivat ja/tai ihmettelevät kirjoitusintentiont

Tämä kirjoitusintentiont on lähellä edellistä kirjoitusintentiontia mutta se on asteen syvällisempää. Siinä on pohdiskeleva tai ihmettelevä ote. Se voi edellisen tavoin olla sävyltään neutraalia, positiivista tai negatiivista. Sen perustana ovat omat kokemukset (yksi tai useampi) tai pohdinta on yleisellä tasolla olevaa. Erona edelliseen kirjoitusintentiontiin on kuitenkin se, että ilmiötä valotetaan monipuolisemmin ja syvällisemmin, kun vastaavasti edellisen kirjoitusintentiont jää usein vain yhteen totuuteen tai pinnalliseen muotoon. Oppilaalle on ominaista tavanomainen/arkinen oppilaspositio.

--Kunnioitus ihmistä kohtaan on kadonnut, kuka tietää edes mitä se on enää, mutta niin kuin alussa sanoin ajat muuttuvat, ihmiset muuttuvat ja tärkeimpänä sinä muutut. (A1, tyttö 13 v.)

(3) Tapahtumakirjoitusintentiont

Tähän kirjoitusintentiontiin kuuluvat kirjoitukset, jotka rakentuvat historiallisesta perspektiivistä käsin. Niissä kerrotaan yksi tai useampi menneisyyden tapahtuma oppilaan näkökulmaa painottaen. Niissä ei ole kovinkaan paljon pohdintaa mutta sitäkin enemmän ”esittelevää otetta” siitä, mitä tapahtui. Oppilaalle on ominaista toiminnallinen oppilaspositio, jolloin kertoja kertoo tapahtumista toiminnan avulla eli kuinka hän on toiminut kyseisessä tilanteessa.

Kerran, taisin olla 4.luokalla kun onnistuinkin rikkomaan erään lasin ja olin hädissäni. En uskaltanut kertoa sitä opettajille ennen kuin myöhemmin, mutta kerroin sen ystävälleni joka piti salaisuuteni salassa siihen asti kunnes olin valmis kertomaan sen opettajalle. (A6, poika)

(4) Me-kirjoitusintentiont

Me-kirjoitusintentiontoille on tyypillistä itsensä liittäminen osaksi ryhmää (luokka tai koulu). Me-kirjoitusintentiont ovat sävyiltään usein positiivisia ja iloisia. Me-puhe liitetään luottamukseen. Puhutaan esimerkiksi meidän opettajasta ja meidän luokkarekkestä. Oppilaalle on ominaista vahva ryhmäjäsenyyden oppilaspositio.

--Luokkahenkemme A koulussa on loistava ja voin oikeastaan luottaa kaikkiin luokkatovereihini ja varmaan opettajiin.--. (A10, poika 15 v.)

--Siirto A-kouluun muutti asioita paljon positiiviseen suuntaan. Minulla on nyt paljon hyviä ystäviä joskin opettajat ovat täällä melko outoja paria poikkeusta lukuun ottamatta. (A13, poika 15 v.)

(5) Traumakirjoitusintentiot

Traumakirjoitusintentiolla halutaan kertoa tutkijalle kaikkein henkilökohtaisimmat ja syvimmat haavat sekä loukatuksi tulemisen kokemukset. Ne ovat sävyltään pysähdyttäviä, jolloin sana surullinen ei riitä kuvaamaan niitä. Ne ovat enemmän kuin kiusaamistapauksia, ja usein niissä esiintyy kuvauksia kouluväkivallasta. Toisaalta niissä saattaa olla kyse myös muualla tapahtuneesta traumasta, joka siirtyy kouluun. Niille kaikille on yhteistä se, että trauma on häirinnyt tasapainoista koulunkäyntiä. Niissä myös kerrotaan, millaisia seurauksia traumalla on ollut joko kertomuksen kertojaan tai hänen lähipiirinsä ihmisiin. Trauman seurauksena kyky tai halu luottaa on saattanut muuttua muotoaan. Oppilaalle on ominaista uhrin oppilaspositio.

--Joka tapauksessa, pojat tulivat takaisin, kaatoivat pojan maahan ja vetivät housut pois jalasta. Sitten joku haki kepin ja se työnnettiin väkivaltaisesti pojan peräsuoleen...--koittakaa miettiä miltä pojasta tuntuu. (A5, poika 15 v.)

(6) Reformi- ja kritiikkikirjoitusintentiot

Reformikirjoitusintentiassa pyritään tuomaan esille koulussa olevia epäkohtia mutta ei vain kritisoiden niitä, vaan samalla myös pyritään esittämään muutosehdotuksia. Kirjoitukset ovat usein sävyltään negatiivisia tai jopa aggressiivisia. Niissä nostetaan esille koulun epäkohtia, ja kertomukset perustuvat usein omiin kokemuksiin. Toisinaan kirjoitusten kielenkäyttö saattaa olla ajoittain hyvinkin epäasiallista, toisinaan ne ovat taas kuin lukisi opetusviranomaisten hallintotekstejä.

--Opettaja pitäisi valita vähän paremmin. --mutta joka tapauksessa tärkein asia mikä nyt ois tehdä et opettajat oikeasti tekis asioille jotain jos tulee ilmi että joku opettaja ei ole sovelias.--. (B9, tyttö 15 v.)

--Opettajilla on erittäin suuri vaikutus ihmisen oppimiseen, jaksamiseen ja motivaatioon ja siksi pitäisi keskittyä yhä enemmän opettajien sosiaalisiin taitoihin ja opetustyyliin, jotka ovat hyvin ratkaisevissa asemissa. (B15, tyttö 15 v.)

Tänä vuonna meillä oli koko vuoden sijaisena nuori ruotsin opettaja, joka on aivan loistava. Mutta koska vanha opettaja palaa äitiyslomalta, hänen täytyy lopettaa täällä opettaminen. Minusta oppilailta pitäisi olla asiaan sanottavaa. Edes meidän mielipiteet voitaisiin ottaa huomioon.--. (C16, tyttö 15 v.)

Kritiikkikirjoitusintentiontiot ovat sävyltään myös negatiivisia tai jopa surullisia. Niissä kuvataan opettajien huonoa tai epäoikeudenmukaista käyttäytymistä. Niissä on osaltaan yhtäläisyyksiä Reformikirjoituksiin (esitetään muutosehdotuksia), mutta ne ovat erotettavissa Reformikirjoituksista siinä, että ne yleensä kuvaavat erilaisia opettajan aiheuttamia vääryyksiä ja epäoikeudenmukaisuutta. Kritiikki kohdistuu kirjoitusintentiontiossa kouluun ja opettajiin. Oppilaisiin kohdistuneet negatiiviset tapahtumat ovat 3. tai 5. kohtien kirjoitusintentiontoiden yhteydessä (ks. ed. luku). Tässä kirjoitusintentiontiossa oppilaalle ominainen oppilaspositio on joko muutosagentti tai petetyn oppilaspositio.

-- Ex musan maikka sai melkein joka tunti jonkin näkösen agresio-kohtauksen ja rupesi huutamaan meille ilman mitään syytä, paiskomaan pulpetteja ja kerran jopa yritti paiskata luokan oven kiinni, kun yksi meidän luokkalaisista oli oven välissä. Kun meidän luokka kertoi siitä muille opettajille ja luokanvalvojille, he joko eivät uskoneet tai käskivät selvittää asian kyseisen opettajan kanssa. Siitä tuli sellainen olo, että opettajat uskovat vain toisiaan, eikä oppilaita, vaikka 18 ihmistä kertoisi aivan tismalleen samat asiat.--. (B7, tyttö 15 v.)

(7) Ratkaisukirjoitusintentiontiot

Ratkaisukirjoitusintentiontioissa voi esiintyä niin selviytyjän kuin antautujankin kertomus. Nämä kertomukset eivät ole toisilleen vastakkaisia, vaan niissä molemmissa käsitellään jotakin ratkaisua tai tilannetta, josta on selvitty tai jonka seurauksena on voitettu tai luovutettu. Molempiin kirjoituksiin kuuluu jokin yhteen tai useampaan kokemukseen liittyvä oppilaiden oman sisäisen voiman tunne ja kyky ratkaista ongelm(i)a tai vastaavasti voimattomuuden tunne ja luovuttaminen. Niihin liittyy oppilaan sisäinen tunne siitä, onko hän selvinnyt jostakin tapahtumasta vai ei.

Selviytymiskirjoitukset ovat sävyiltään positiivisia, ja ne päättyvät onnellisesti. Antautujan tarinat puolestaan heijastavat kirjoittajan voimattomuutta, varovaisuutta tai varauksellisuutta. Ne ovat hieman negatiivissävytteisiä. Antautuneen kirjoitukset ovat usein negatiivissävytteisiä siksi, että niihin liittyy huonoja muistoja. Niissä annetaan periksi tai hyväksytään asiat sellaisena kuin ne ovat.

Ratkaisukirjoitusintentiontikirjoituksissa selviytyjä tai antautuja saattavat pohtia myös omaa osuuttaan tai itseään suhteessa tapahtumaan tai tapahtumiin. Selviytymiskirjoituksissa saatetaan kuvata jotakin selviytymisstrategiaa tai käyttäytymismallia, jolla vältytään tulevaisuudessa vastaavilta ongelmilta. Oppilaalle oli tyyppillistä joko selviytyjän tai antautujan oppilaspositio. Kertomuksille on ominaista, että ne painoutuivat pääasiallisesti vain toiseen näistä kertomisen tavoista, vaikka yhteistä niille molemmille on jonkinlaiseen ratkaisuun päätyminen.

-- Muutamat luokkani tytöt yrittivät kiusata minua nälvimällä ja naureskelemalla koko ajan. Kerroin asiasta lopulta äidilleni, joka pisti lopun asialle, ehkä opettajia hieman herättelemällä./-luokalla minulla ei ollut oikein kavereitakaan, josta hieman, en nyt masentunut, mutta ehkä lievästi. Nykyään tulen ihan hyvin näiden ihmisten kanssa toimeen, koska en anna vastoinkäymisten niin paljon vaikuttaa itseeni ja pääsen niistä yleensä yli positiivisella asenteella.--. (B15, tyttö 15 v.)

--Nykyään kerron harvoille henkilökohtaiset asiani. Niille joille kerron niin tiedän varmasti, että heihin voi luottaa. (C28, tyttö 16v.)

Tästä aineistosta löydettiin seitsemän erilaista kirjoitusintentiota puhuttaessa luottamuksesta ja epäluottamuksesta koulussa. Seuraavassa taulukossa (Taulukko 12.) on kuvattu tämän aineiston kirjoitusintentiot ja niiden luokka- ja koulukohtainen jakautuminen. Taulukosta ilmenee, että esimerkiksi koulu A:n oppilaiden kertomukset ovat sekä Me- että Tapahtumakirjoitusintentiolla kirjoitettuja. Vastaavasti koulussa B Reformi- ja Kritiikki-intentiot olivat jokaisen tutkimusluokan keskeisimmät kirjoitusintentiot. Koulussa C sen sijaan luottamuksesta koulussa puhuttiin melko pohtivaan sävyyn. Seuraavana esiteltävät alakertomukset koulukohtaisista luottamuskulttuureista perustuvat edellä esitettyihin kirjoitusintentioihin ja aiemmin esiteltyihin aineiston analyysi- ja luentatapoihin.

Taulukko 12. Kirjoitusintentioiden luokka- ja koulukohtainen jakautuminen

Luokka	Kirjoitusintentio	Kirjoitusten lukumäärä (n=)
A1	Me-kirjoitusintentio	n=7/ (20)
A2	Tapahtumakirjoitusintentio	n=8/ (22)
B1	Reformi ja kritiikkikirjoitusintentio	n=6/ (16)
B2	Reformi ja kritiikkikirjoitusintentio	n=8/ (19)
B3	Reformi ja kritiikkikirjoitusintentio	n=11/(18)
C1	Pohtiva ja/tai ihmettelevä kirjoitusintentio	n=7/ (11)
C2	Toteava ja/tai neutraali kirjoitusintentio	n=6/ (12)
C3	Pohtiva ja/tai ihmettelevä kirjoitusintentio	n=6/ (15)

9.2 Koulukohtaiset kertomukset

Luottamuksen syntyä on pääasiallisesti pidetty varhaissozialisaation tuloksena (Erikson 1950; Giddens 1991), vaikkakin se voidaan nähdä myös sosiaalisesti opittuna asiana (Jalava 2006). Tarkasteltaessa sitä sosiaalisesti opittuna asiana sen taustalla vaikuttavat kaksi tärkeää instituutiota; koti ja koulu (Jalava 2006),

jolloin luottamuksen synty voidaan ymmärtää myös koulun ja sen kulttuurin tuottamaksi. Tässä tutkimuksessa koulukohtaiset kertomukset ovat kuvauksia koulujen ainutlaatuisista luottamuskulttuureista⁵².

Tutkimuksen kolmannessa pääkertomuksessa, ”Koulu luottamusyhteisönä”, tarkastellaan kolmen tutkimuskoulun kertomuksia. Nämä ovat oppilaiden kertomusten perusteella luotuja koulukohtaisia kertomuksia, jotka ovat syntyneet sekä kirjoitusintentioiden että pelkistettyjen koulukohtaisten luokkakertomusten avulla. Koulukohtaisille kertomuksille on ominaista, että ne eivät ole siirrettävissä muihin kouluihin, vaan jokaisella tutkimuskoululla on oma paikallinen ja yhteisöllisesti ainutlaatuinen luonteensa eli luottamuskulttuurinsa. Tutkimuksen kolmannen pääkertomuksen alakertomukset ovat nimeltään ”Meidän ja heidän koulu” (koulu A), ”Kaksi leiriä” (koulu B) sekä ”Opettajien ja toisten oppilaiden tuntemisen tärkeys” (koulu C). Koulujen luottamuskulttuurit ovat puolestaan nimeltään valikoiva luottamuskulttuuri (koulu A), lohkoutunut luottamuskulttuuri (koulu B) sekä hioutunut luottamuskulttuuri (koulu C).

9.2.1 ”Meidän ja heidän koulu”

Koulu A:ta voi lyhyesti kuvata yksityiseksi sopimuskouluksi, joka on rakenteeltaan yhtenäinen koulu, eli sen 1.–9. luokan oppilaat opiskelevat koulun samoissa tiloissa. Koululle on myös ominaista oma pedagoginen ajattelu⁵³. Koulu A:n tavoitteena on oppilaan yksilöllinen kasvu ja hänen oman ainutlaatuisuutensa löytäminen sekä vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen. Koulu A erottuu muista tutkimuskouluista sen oman pedagogiikan ja arvomaailmansa johdosta.

Kertomus ”Meidän ja heidän koulu” on kertomus koulun ihmissuhteiden tiivyydestä: suurin osa oppilaista kokee koulun omakseen ja itselleen merkitykselliseksi paikaksi, mutta jotkut oppilaista kuitenkin kertovat erillisyyden ja ryhmästä ajoittain ulos suljetuksi tulemisen kokemuksistaan. Tässä kertomuksessa koulun ihmisten keskinäinen tiivys näyttää katsojalleen niin sen kauniit kuin vähemmänkin kauniit kasvonsa.

Koulu A:n oppilaiden kirjoituksille oli ominaista me-puhe (Me-kirjoitusintention ja Tapahtumakirjoitusintention), jolloin kirjoituksissa puhuttiin runsaasti meidän luokasta, meidän opettajasta tai meidän koulusta. Koulu A:n vastaukset olivat suurimmaksi osaksi sävyllään aika positiivisia. Koulu A:n luottamuskulttuuri nimettiin valikoivaksi luottamuskulttuuriksi sen pääasiassa positiivisen ja luottamuksellisen ilmapiirin, mutta ajoittain myös joitakin oppilaita ryhmästä ulos sulkevan piirteen vuoksi. Tämän koulun kertomuksessa oli havaittavissa

⁵² Luottamuskulttuuri on tässä tutkimuksessa yleisnimitys, jolla tarkoitetaan oppilaiden kirjoitusten perusteella luotua tutkijan käsitystä koulun joko luottamusta tai epäluottamusta painottavasta koulukulttuurista (ks. luku 1).

⁵³ Pedagogista suuntausta ei voi tässä mainita koulun tunnistettavuuden vuoksi.

luottamuksen ryhmäsidonnainen luonne, jolla tarkoitetaan sitä, että koulussa A luottamus liittyi ryhmiin ja osaksi ryhmäjäsennyttä. Epäluottamus puolestaan ilmeni ryhmän ulkopuolelle joutumisen kokemuksissa.

Meidän koulun ja sen ihmissuhteiden tiivyyden perustana näytti olevan koulun ominainen arvomaailma ja erityinen luonne. Opetussuunnitelman perusteissaan koulu korostaa oppilaan yhteisöön kuulumista, mutta myös oppilaan yksilölliseen ainutlaatuisuuteen kasvamista ja ihmisenä kehittymistä. Nämä ajatukset näkyivät osin myös oppilaiden kirjoituksissa.

--Kaikesta huolimatta ilman näitä vuosia ei ehkä kukaan meistä olisi juuri se mitä nyt olemme. Omalaatuinen ja omatakeinen opetus toikin meissä kaikissa esiin juuri sen oman persoonallisuuden ja henkisen omakuvan.--. (A4 poika 15v.)

--Yleisti ajatellen että koulussamme on loistava ilmapiiri ja yhteishenki, jota on varmasti vaikea ylittää!!! (A42 tyttö 15v.)

Kuvaukset luottamuksesta koulun ihmissuhteissa vaikuttivat läheisiltä ja tiiviiltä ja moni oppilaista koki tyytyväisyyttä kuлуessaan kyseiseen kouluun.

--X-koulu on selvästi paras koulu ja olen perin luottavainen siihen, sen oppilaisiin, opettajiin (paitsi ehkä X:ään) ja pedagogiikkaan.--. (A10 poika 15v.)

--Siirto X kouluun muutti asioita paljon positiivisempaan suuntaan.--. (A13 poika 15v.)

--Koulumme plussa-puolia on ehdottomasti se, että uskaltaa puhua, jos jokin isom-pikin ongelma tulee.--. (A19 tyttö 15v.)

Kokemukseni tästä koulusta ovat pääosin todella hyvät ja melkein aina olen tullut kouluun innostuneesti odottaen, ja jos pienistäkin erityisistä tapahtumista innostuen ja niitä jännittäen.--. (A 42 tyttö 15v.)

--Koulu on mielestäni jopa viihtyisä ympäristö.--. (A22 poika 15v.)

Useat oppilaista ottivat puheeksi myös toisten ihmisten tuntemisen tärkeyden. Moni kertoi, että on hyvä, että tuntee opettajat ja toiset oppilaat jo vuosien takaa. Oppilaat kokivat erityisen hyvänä asiana sen, että heidän oma luokka oli pysynyt samana. Osa oppilaista jopa mainitsi, että tuttuus luo luottamusta. Sen sijaan muutaman oppilaan mielestä toisten ihmisten tuntemisen tärkeydellä oli myös kääntöpuolensa, vaikka suurin osa koki sen tärkeänä ja positiivisena asiana.

--Erityisesti olen ollut iloinen siitä, että meillä oli kahdeksan vuotta sama opettaja luokanvalvojana. Se loi tiettyä tuttuuden ja turvallisuuden tunnetta, ja opettajalle pystyi kertomaan vaikeampiakin asioita.-- --Muutenkin koulumme oppilaat ovat kuin yksi suuri yhtenäinen ryhmä.--. (A41 tyttö 15v.)

--Luottamus minulla on ollut hyvin suuri koko koulunkäyntini ajan johtuneen siitä, että meillä koulu X:ssa on pysynyt sama luokka ensimmäisestä tähän asti ja tulee säilymään myös lukiossa jos oppilaat jäävät kouluumme. Luottamusta herättävät myös opettajat joista vanhimmat ovat voineet opettaa meitä jo ensimmäisellä luokalla.--. (A7 poika 16v.)

--Nyt ylemmillä luokilla, varsinkin ysillä on henki jotenkin aivan erilainen. Tuntuu, että koulun koko yhteishenki on avoimempi.--. (A42 tyttö 15v.)

Oppilaat kuvasivat, että ihmisten välinen keskinäinen vuorovaikutus oli mahdollista koulun rakenteen ansiosta. Vahva keskinäinen vuorovaikutus puolestaan vaikutti siihen, että ihmisten keskinäinen tuttuuden tunne kasvoi. Merkittävää oli myös se, että oppilaat arvioivat ihmisten välisen tuttuuden ja yhteishengen lisäävän luottamusta ja viihtymistä.

--Se, että koulumme on 12-vuotinen yhtenäiskoulu, on vaikuttanut valtavasti viihtyvyyteen, kun omassa luokassa ehtii tutustua kaikkiin ja elää heidän kanssaan yhdessä yhdeksää vuotta, se luo hyvän yhteishengen. Muutenkin koulumme oppilaat ovat kuin yksi suuri yhtenäinen ryhmä.--. (A41, tyttö 15 v.)

--Tuntuu, että koko koulun yhteishenki olisi avoimempi. Oman ikäisiä voi vain moikkailla ja jutellakin, ennen ei olisi tullut mieleen ja nyt nuorempien kikattelusta ja tempauksista saa vaan yleensä iloa kouluarkeen. Hyvä tunnelma! (A 42, tyttö 15v.)

Koulu A:n luottamuskulttuuri nimettiin tässä tutkimuksessa valikoivaksi luottamuskulttuuriksi, koska vaikka suurin osa oppilaista kuvasi koulun ihmissuhteita tiiviiksi, niin ne olivat samalla myös sulkeutuneita eli kaikilla oppilailla ei ollut koulussa läheisiä ihmissuhteita. Tämä tarkoitti sitä, että kaikki oppilaat eivät mahtuneet siihen joukkoon, jotka luottivat toisiinsa ja joilla oli mukavaa yhdessä, vaan osa heistä jäi tuon ryhmän ulkopuolelle. Kertomus ”Meidän ja heidän koulu” perustuukin osittain havaintoihin siitä, että suurin osa oppilaista kirjoitti koulustaan lämpimään ja myönteiseen sävyyn (Me-kirjoitusintentiot), mutta toisaalta aineistosta ilmeni myös kaikista negatiivisimmat kertomukset (Traumakirjoitusintentiot). Ikävimmissä kertomuksissa oppilaat muistelivat koulukiusaamis- tai jopa kouluväkivaltatapauksia. Eräs oppilas odottikin vain aikaa, jolloin pääsisi koulusta pois.

Minua kiusattiin ala-asteella vanhempien oppilaiden toimesta. Koitin itsemurhaa 6 lk. (hyppäsin parvekkeelta).--Minulla ei ole suuria luottamuksen tunteita luokkalaisiani kohtaan, koska suurimmasta osasta en pahemmin pidä. Näiden seikkojen ja sen, että täällä on mielestäni opetus huonoa odotan suuresti, että pääsen täältä pois. (A38, poika 15v.)

Oppilaat, joilla oli huonoja kokemuksia koulusta, kertoivat yksinäisyydestä, erilaisuudesta tai ryhmästä ulos suljetuksi tulemisen kokemuksista. Ulos sulkemisessa oli havaittavissa piirteitä liian tiiviille luottamukselle ominaisesta negatiivisesta lojaliteetista, jolloin kaikki ryhmän jäsenet eivät tule samalla tavalla hyväksytyiksi osaksi ryhmää, vaan heidät ikään kuin suljetaan ulos ryhmän jäsenyydestä. Kaksi tyttöä pohtii heille käyneen niin, vaikka he eivät asiaa suoranaisesti ilmaisseetkaan.

--Tietysti tuollainen käytös vaikuttaa hieman, mutta huomasin jokin aika sitten että pystyn tekemään omia juttuja ja oli helpottavaa huomata ettei ole kuitenkaan riippuvainen toisten seurasta (eli niiden jotka käyttäytyvät ääliömäisesti).-- (A3, tyttö 16v.)

--Oppilaiden kanssa on ollut vähän sellaisia ongelmia, että se mitä ajattelet pitäis pitää omana tietona nii onki levinnyt aika nopeasti. Mut oikeestaan oon säästyny pahimmalta ja luultavasti se johtuu mun omasta luotettavuudestani. (A11, tyttö 16v.)

Myös yleisellä tasolla kyseinen ilmiö oli tunnistettavissa, sillä eräs poika otti puheeksi erilaiset ryhmät ja ne oppilaat, jotka eivät sovi mihinkään ryhmään.

--Koskaan ei ole ketään jätetty ulkopuoliseksi. Nykyään luokkamme on tosin jakautunut eri ryhmiin. Ryhmät ovat mm. tupakoitsijat, amikset ja koulumme nuoret. Itse tupakoin, joten kuulun tupakointiryhmään.--Luokallamme on myös yksi autistinen oppilas joten hän on usein yksin.-- (A 22, poika 15v.)

Koulu A:n valikoiva luottamuskulttuuri sisälsi oppilaiden vahvan omaan kouluun kuulumisen tunteen ja koulun arvostamisen mutta vastakohtaisesti myös joidenkin oppilaiden ryhmästä ulos sulkemisen kokemuksia. Toisin sanoen oppilaiden kirjoitukset eivät kaikki olleet vain positiivista luettavaa, vaan he tarkastelivat myös ongelmia ja niiden ratkaisemisen tärkeyttä. Oppilaat kuvasivat, että heidän koulussaan arvostettiin ongelmien ratkaisemista.

Kokemukset kouluvuosien saralta niin opettajien kuin oppilaiden osalta ovat olleet rattoisia ja mukavia. Jos joskus on jotain ollut se on saatu hoidettua hyvin nopeasti kuntoon.-- (A7, poika 16v.)

--Koulumme plussa-puolia on ehdottomasti se, että uskaltaa puhua, jos joku isompikin ongelma tulee. Minulla on itse asiassa ollut koulussa aina luottava olo ja mukavaa.-- (A 19, tyttö 15v.)

Vaikka valtaosa oppilaiden kirjoituksista oli melko positiivisia ja valoisia, niin se ei kuitenkaan tarkoittanut sitä, että oppilaiden koulunkäynti olisi ollut aina helppoa tai mukavaa. Sen sijaan muutama oppilas kertoi joistakin heitä vuosien varrella kohdanneista vastoinkäymisistä. Niistä kuvastui oppilaiden kyky ratkaista riitoja tai ainakin ohittaa ne melko nopeasti. Kirjoituksissa kuvattiin joitakin luokkaa kohdanneista vaikeuksista, mutta yhtä lailla myös haasteita yksittäisen oppilaan kouluhistoriasta.

--Joskus kuudennella kyllä tapeltiin ja riideltiin paljon, mut ne on jo unoh-
tunu.-- (A31, poika.)

Minulla ei ole ollut suurempia ”ongelmia” oppilaitten tai opettajien suh-
teen. Jotain pieniä väärinkäsityksiä on vuoden varrella tullut.-- (A26,
tyttö 15v.)

--Tulen kaikkien kanssa toimeen, ja mitä oppilaisiin tulee niin olen jou-
tunut muutamaaan tappeluun näiden vuosien aikana, mutta ei mitään sen
ihmeellisempää.-- (A29 poika 15v.)

Ensinnäkin olen joutunut muutamia kertoja tappeluihin kavereiden kans-
sa kun aloitin X:n, mutta olen jo päässyt niitten murheitten yli.-- (A34,
poika.)

Vaikka ongelmat pääasiassa onnistuttiin ratkaisemaan, niin yksi tyttö kuvasi kui-
tenkin erästä tapahtumaa, josta oli tullut heidän luokalleen tabu, josta ei puhuta.
Tässä tapauksessa ongelmia ei oltu pystytty ratkaisemaan yhtä nopeasti kuin ta-
vallisesti, ja siksi myös oppilaiden välinen luottamus oli ollut koetuksella.

--Viime keväänä eräät luokkalaiset joivat alkoholia luokkaretkellämme, ja
minä kerroin sen äidilleni, joka sitten kertoi sen rehtorille ja muille opet-
tajille. Luokkalaiseni saivat sitten sen tietää. Myös minun kaverini oli ker-
tonut äidilleen, ja muut luokkalaiseni syyttivät meitä kaikesta. Kesälomille
lähdimme vihaavaisina. Minulle soitettiin vielä kesällä nimetön puhelu, jossa
syytettiin mua vasikoinnista. Silloin vähän jännitti mennä kouluun. Ke-
väisestä tapahtumasta ei sitten puhuttu sen enempää. Oikeastaan tuntuu
välillä, että tapahtuneesta on muodostunut tabu. Vaikka on siitä välillä
jotain mainittu. Olen kyllä onneksi voinut jutella koulussa paljonkin mm.
yhden tytön kanssa, joka oli minulle ja kaverilleni hyvin vihainen.-- (A40
tyttö 15v.)

Ongelmien ratkaisemisen lisäksi myös kavereilla ja opettajilla kerrottiin olevan myönteinen merkitys⁵⁴ oppilaiden koulukokemuksiin, vaikka esimerkiksi eräs monivuotinen luokanopettaja puhutti oppilaita niin hyvässä⁵⁵ kuin pahassa⁵⁶.

On ollut mukavaa kun oli 8 vuotta sama opettaja mutta se toi mukanaan myös viihtymättömyyttä opetuksen kannalta koska on varmaan mahdollonta olla pätevä opettaja ekaluokkalisille sekä tulevana kahdeksannen luokan opettajana.-- (A35 tyttö 16v.)

--Eryteisesti olen ollut iloinen siitä, että meillä oli kahdeksan vuotta sama opettaja luokanvalvojana. Se loi tiettyä tuttuuden ja turvallisuuden tunnetta, ja opettajalle pystyi kertomaan vaikeampiakin asioita.-- (A41 tyttö 15v.)

--Meillä oli hyvä opettaja 8 vuotta, ja hän aina puuttui kiusaamistapauksiin.-- (A40, tyttö 15v.)

Toisaalta toisena yhdessä koettuna asiana kuvattiin erään luokalla olleen tyttöoppilaan raivokohtaukset ja viiltely-yritykset. Tuon oppilaan kanssa samalla luokalla oleminen ja hänen vaikeuksistaan tietäminen antoi kuitenkin erään oppilaan mukaan enemmän elämäkokemusta kuin aiheutti ongelmia tai pelkoja.

--Luokallamme oli jonkin aika sitten vielä eräs tyttö, jolla oli erilaisia hankaluuksia kotona ja muutenkin. Se toi arkeemme väriä, välillä liiankin kanssa. Tytöllä oli joskus niin suuria tempauksia, raivokohtauksia ja viiltely-yrityksiä ja me olimme vielä niin nuoria, että silloin joskus pelotti. Mutta sekin asia saatiin ainakin osittain kuntoon, ja se tyttö vaihtoi lopulta koulua. Mutta tämäkään ei varsinaisesti haitannut viihtyvyyttä, vaan toi ikään kuin elämäkokemusta. Ja olihan tässäkin asiassa koko luokka tuke-
massa.-- (A41 tyttö 15v.)

Koulun valikoiva luottamuskulttuuri muodostuu oppilaiden kouluun kuulumisesta, mutta myös ryhmästä ulos suljetuksi tulemisen kokemuksista

Koulu A:n kertomuksissa oli tunnistettavissa oppilaiden tyytyväisyys kouluunsa. Tyytyväisyys kohdistui ennen kaikkea koulun pedagogiikkaan ja rakenteeseen. Koulun rakenteellisista tekijöistä tärkeinä mainittiin muun muassa opettajan ja luokan säilyminen samana koko koulunkäynnin ajan (1.–9.lk.), vaikkakin monivuotista opettajaa kuvattiin myös negatiivisesti. Yhteinen pitkä kouluhistoria

⁵⁴ (A31 poika, A 32 tyttö 15v., A33 tyttö 15v., A34 poika, A37 poika 15v.).

⁵⁵ (A40 tyttö 15 v., A41 tyttö 15v.).

⁵⁶ (A35 tyttö 16v., A36 tyttö 16v., A38 poika 15v., A39 tyttö 16v.).

(Ilmonen & Jokinen 2002) ja ihmisten välinen tuttuus (Luhmann 1979; Brewster & Railsback 2003) koettiin luottamusta lisäävinä asioina. Oppilaista suurin osa koki, että heidän koulussaan oli luottamusta, erityisesti koulun rakenteen (Bryk & Schneider 2002; 2003), mutta myös yhteisesti jaetun identiteetin (Warren 1999) ansioista. Organisaation rakenteen on todettu olevan merkityksellinen jäsentensä yhteistoiminnan, vuorovaikutuksen ja ilmapiirin kannalta (Helakorpi 2001).

Oppilaiden kokemukset opettajistaan olivat melko yhtenäisiä luokkakohdaisesti, jolloin myös koulua keuhuttiin yleisesti ottaen melko paljon. Erityisesti koulun poikaoppilaat kertoivat positiivisia kertomuksia koulusta, kun taas tyttöjen kertomukset olivat enemmänkin vaihtelevia (Brunell & Kannas 2000; Malin & Linnakylä 2001; Olkinuora & Mattila 2001, 20; vrt. Scheinin & Niemi-virta 2000). Toisaalta koulu A:n kertomuksissa oli havaittavissa myös erittäin negatiivisia kertomuksia kiusaamisesta tai ryhmästä ulos sulkemisesta tai erilaisista tappeluista ja riidoista. Oppilaat kirjoittivat kuitenkin siitä, miten kyseiset vastoinkäymiset oli selvitetty ja riidat ratkaistu. Riitojen ratkaiseminen esitettiin, niin henkilökohtaisista kuin myös luokkahengen kannalta, tärkeänä asiana. Koulussa oli havaittavissa luottamusta, koska riidat pystyttiin ratkaisemaan. Tschannen-Moranin ja Hoyn (2000) mukaan luottamuksellisessa ilmapiirissä ihmiset keskustelevat ongelmista ja jakavat tunteitaan ja ajatuksiaan. Toisaalta koulussa A esiintyi myös tämän aineiston häkellyttävimmät ja traumaattisimmat kirjoitukset, jolloin oppilaiden kokemukset epäluottamuksesta ja ryhmästä ulos sulkemisesta olivat joillekin oppilaille arkipäivää. Koulu A:n kohdalla kertomus ”Meidän ja heidän koulu” liittyi enemmän oppilaiden keskinäisiin suhteisiin eikä niinkään oppilaiden ja opettajien välisiin suhteisiin. Oppilaiden kirjoitusintentionot olivat Me-kirjoitus- ja Tapahtumakirjoitusintentionio. Valikoiva luottamuskulttuuri syntyi joidenkin ihmisten keskenään läheisistä ihmissuhteista ryhmästä ulossuljettujen kustannuksella.

9.2.2 ”Kaksi leiriä”

Koulu B edustaa tässä tutkimuksessa oman alueen lähikoulua, mikä tarkoittaa sitä, että kyseisessä koulussa ei ole oppiainepainotuksia, eikä kouluun haeta pääsykokeilla, vaan se on perinteinen lähikoulu, jonne kyseisen alueen oppilaat menevät yläkouluun. Koulussa ei ole alakoulun luokkia, kuten tämän tutkimuksen kahdessa muussa koulussa, vaan siellä on luokat 7.–9. Koulu B:n korostaa sen opetussuunnitelman perusteella yksilön työntekoa, yritteliäisyyttä ja oppilaan vastuuta omasta työskentelystään. Myös avoin vuorovaikutus ja aikainen ongelmiin puuttuminen, luovuuden ja onnistumisen mahdollistaminen ovat keskeisiä koulun toiminnassa. Koulu B pyrkii toiminnallaan tarjoamaan turvallista opiskeluympäristöä ja vastaamaan osaltaan alueen haasteisiin. Oppilaat pyritään kasvattamaan yhteisöllisyyteen, hyviin käytöstapoihin sekä huolehtimaan omasta hyvinvoinnistaan. Oppilaaksi ottamisen käytännöt noudattavat yleisiä kyseisen kaupungin oppilaaksi otton periaatteita. (Koulu B:n opetussuunnitelma ja kotisivut.)

Koulu B:n oppilaiden kirjoitukset olivat kirjoitussävyiltään usein negatiivisia, turhautuneita tai suoranaisesti jopa aggressiivisia. Koulu B:n kirjoitusintentiassa korostuivat Reformi- ja Kritiikkikirjoitusintentiot. Koulu B:n kertomus on nimetty otsikolla ”Kaksi leiriä” kuvaamaan oppilaiden kirjoitusten välityksellä tutkijalle muodostuvaa kuvaa opettajien ja oppilaiden keskinäisestä erillisyydestä. Kertomukselle koulun kahdesta leiristä on ominaista se, että oppilaat kuvaavat itsensä opettajista kaukana olevina, omana leirinään. Kertomuksissa heijastuu opettajien ja oppilaiden keskinäiset ryhmät, jotka eivät kohtaa toisiaan. Kohtaamattomuus perustuu oppilaiden kuvauksiin siitä, että heitä ei kuunnella tai opettajat eivät ota heitä tosissaan. Koulu B:n luottamuskulttuuri nimettiin tässä tutkimuksessa lohkoutuneeksi luottamuskulttuuriksi koska se kuvaa luottamuksen jakautumista oppilaiden ja opettajien keskinäisiin alaryhmiin ja ilmentää siten luottamuksen murtuvaa luonnetta. Luottamus ei säily epäilyn ja erillisyyden ilmapiirissä, vaan se murenee ja lopulta lohkoutuu eri ryhmien välille.

Koulu B:n oppilailla oli suuri tarve tulla kuulluiksi ja tosissaan otetuiksi. He kokivat ajoittain, että opettajat eivät ottaneet heitä vakavasti silloin, kun heillä oli jotakin tärkeää sanottavaa. Oppilaat kokivat opettajan käytöksen heitä vähätteleväenä (Troman 2000).

--Eikä kukaan opettaja ikinä usko, jos sanoo, että joku opettaja on sanonut/ tehnyt jotakin pahaa jollekin oppilaalle, vaan puolustelevat aina opettajia, niin kuin koulun rehtorikin.--. (B10, tyttö 15v.)

--Ja kaks arvausta, uskovatko opettajat meitä, vai X:ää (eräs opettaja).--. (B7, tyttö 15v.)

Seiskal meil oli iha hullu musan maikka. Sen pääs oli oikeesti joku vikana sit rehtori ei uskonu meit ja se nyt on muutenkin iha pelle.--. (B11, tyttö 15v.)

-- Ensin kerron entisestä musiikinopettajasta. Hän oli jo aika vanha ja suutui lähes kaikesta. Kaverini pulpetti oli vähän vinossa, niin tämä kyseinen opettaja raivostui niin, että alkoi tönä ja potkia kaveriani. Minut hän yritti jättää oven väliin, kun menin avaamaa ovea myöhässä olevalle luokkalaiselle jne.jne. Valitimme opettajille, mutta eipä asialle mitään tehty.--. (B4, tyttö 16 v.)

Toinen oppilaita harmittava asia oli se, että opettajat antoivat usein ymmärtää, että oppilaat olivat väärässä ja opettajat itse oikeassa. Joskus oppilaat myös saattoivat kokea, että jotkut opettajista laittoivat vaikeuksia heidän syyksi.

--Eikä kukaan opettaja ikinä usko jos sanoo, että joku opettaja on sanonut/ tehnyt jotain pahaa jollekin oppilaalle, vaan puolustelevat aina opettajia,

niin kuin koulun rehtorikin. Aina heidän mielestään oppilas on väärässä ja opettaja oikeassa.--. (B10 tyttö 15v.)

--Ja se ärsyttää kun valittaa jostain opettajasta joka on oikeasti käyttäytynyt sopimattomasti, niin opettajat ei ota oppilaiden valituksia tosissaan. Aina ne vaan puolustaa toisiaan ja yrittää jotenkin kääntää kaiken oppilaiden syyksi.--. (B9, tyttö 15 v.)

Kirjoitusten keskeisin teema kahdesta leiristä sisälsi oppilaiden toiveen opettajan oikeudenmukaisesta kohtelusta ja toiveen tulla tosissaan otetuiksi. Oppilaita harmitti se, että vaikka suurin osa luokan oppilaista kertoi huolensa opettajille, niin sitä ei kuitenkaan huomioitu riittävästi.

--Ex musan maikka sai melkein joka tunti jonkin näkösen agressio-kohtauksen ja rupesi huutamaan meille ilman mitään syytä, paiskomaan pulpetteja ja kerran jopa yritti paiskata luokan oven kiinni, kun yksi meidän luokkalaisista oli oven välissä. Kun meidän luokka kertoi siitä muille opettajille ja luokanvalvojille, he joko eivät uskoneet tai käskivät selvittää asian kyseisen opettajan kanssa. Siitä tuli sellainen olo, että opettajat uskovat vain toisiaan, eikä oppilaita, vaikka 18 ihmistä kertoisi aivan tismalleen samat asiat.--." (B7, tyttö 15 v.)

Kuvaus kahdesta leiristä perustui myös oppilaiden kuvauksiin etäisestä suhteestaan opettajaansa. Tätä tulkintaa vahvisti myös se, että oppilaat halusivat kertoa juuri niistä muutamasta epäoikeudenmukaisesti käyttäytyvästä opettajasta. Oppilailla oli tarve tulla huomatuksi, nähdyksi ja kohdatuksi, vaikka edes tutkijan taholta. Koulu B:n joissakin luokissa oppilaat ottivat puheeksi opettajien kohtamattomuuden lisäksi myös toisten oppilaiden suosimisen tai opettajien silmätikuksi joutumisen.⁵⁷ Sekä tytöillä että pojilla oli kokemuksia opettajien silmätikuksi joutumisesta. Kertomuksista osa koski oppilaita itseään ja osa muita oppilaita.

--Joskus tuntuu, että opettajat suosivat toisia oppilaita. Se häiritsee, kun opettaja päästää jotkut helpommalla kuin toiset. Jotkut vaikuttavat lapsellisimmilta kuin oppilaat. Jos oppilas saa opettajan karjumaan –samalla joku on pahasti pielessä.--. (B24 poika 15 vuotta)

--Maikat syrjii poikia. (B45, tyttö 16v.)

--Oikeastaan kaikki maikat ottaa silmätikkua ja lellikkejä.--. (B36, poika 16v.)

⁵⁷ Silmätikuksi joutuminen (B36 poika 16v.) tai kuvaavat opettajien ottavan silmätikkua (B 46 poika 15v., B51 tyttö 16v.). Huonoja kokemuksia opettajista (B36 poika 16v., B37 poika, B38 poika 15v., B38 poika 15 v. & B41 poika 16v.).

Ainakin opettajista tulee mieleen eräs tietty opettaja joka on ottanut minun kaverini silmätikuksi. Jos joltain muulta on kirjat jäänyt kotiin, opettaja hymyili ja sanoi vaan jotain että ”muistapa ensi kerralla”, mutta jos tämä kyseinen oppilas unohtaa, niin ope oli ihan sekopää.-- (B9, tyttö 15v.)

Vaikka koulu B:n yhteisissä, yli luokkarajat ylittävissä kertomuksissa, kerrottiin vain muutamasta epäasiallisesti käyttäytyneestä opettajasta, niin oli joukossa myös hyviä ja luottamuksellisia kokemuksia opettajien kanssa. Näytti kuitenkin siltä, että loppujen lopuksi oppilailta oli kuitenkin suurempi tarve kertoa epäoikeudenmukaisuuden kokemuksistaan.⁵⁸

--Olen kokenut paljon vääryyttä opettajien puolelta, mutta äitini (yksinhuoltaja) on aina tukenut minua. Olen myös tutustunut mahtaviin opettajiin, jotka osaltaan ovat innostaneet ja saaneet jaksamaan.-- (B15 tyttö 15v.)

--Joskus tuntuu että, mua kohdellaan vääri. Se on eppää L Opettajat vaan huutaa.-- (B31 poika 15v.)

--Poikien liikaa maikka sanoi, että tytöt ei voi mennä luistelemaan, kun jää on liukas ja että tytöt ei voi pelata jalkapalloa, koska pallo on iso. (B43, tyttö 15v.)

Oppilaiden tarve kertoa epäoikeudenmukaisista kokemuksistaan muutti muutamien oppilaiden kertomuksia sävyltään lähes aggressiivisiksi. Niissä haukuttiin opettajia kirosanoin ja haukkumanimien. Tällainen opettajan kuvaaminen oli ominaista vain koulu B:n oppilaiden kirjoituksille eikä sitä esiintynyt yhtä laajalti muissa tutkimuskouluissa. Koulu B oli ainoa koulu, jossa opettajia suoranaisesti haukuttiin.⁵⁹

X on paska, huora, horo, lehmä, paska, paska kasa, paska housu, uus natsi.-- (B25)

--Yks asia mikä kansa vituttaa on se, että täällä ei saa olla edes sananvapautta tai ei saa olla eri mieltä asioista. Opet myös tuomitsee ulkonäön perusteella.-- (B17, poika 16v.)

⁵⁸ Ei kuulla tai ei oteta todesta (myös B7 tyttö 15 v., B9 tyttö 15 v., B10 tyttö 15 v., B11 tyttö 15v.)

⁵⁹ Tämän tulkinnan kohdalla tulee olla hyvin kriittinen, sillä oppilaiden kirjoitusten perusteella tästä ei voitu saada täyttä varmuutta. Ihmisen pettymys elämään ja muiden ihmisten vihamielisyys olivat kuitenkin tunnistettavissa oppilaiden kiusaamis- ja kouluväkivaltakuvauksista (sanavalinnat, piirustukset jne.).

Vaikka koulu B:n kertomukset olivat sävyltään pääasiassa melko negatiivisia (Reformi- ja Kritiikkikirjoitusintentiona), niin joukossa oli myös muutamia poikkeuksia eli myönteisiä kertomuksia. Tällöin niissä kuvattiin koulussa viihtymistä ja sujuvaa yhteistyötä.

Minä olen aina viihtynyt koulussa.--Kokemukset toisiin oppilaisiin ovat olleet hyviä ja tulen kaikkien kanssa hyvin toimeen, koska olen sosiaalinen ihminen. (B12, poika 15v.)

Minulla on ihan hyviä kokemuksia ala-asteen opettajista ja oppilaista. --Yläasteella kaikki opettajat ovat erilaisia, mutta kaikki luottavat minuun, eikä minulla ole paha olla heidän tunneillaan, vaikka en kaikista pitäisikään. (B14, tyttö 15 v.)

Kokonaisuutena olen viihtynyt aika hyvin koulussa.--. (B13, poika 15v.)

Kaikkien opettajien ja oppilaiden kanssa on sujunut hyvin.--. (B47, tyttö 15v.)

Opettajan merkitystä koulunkäynnille pohdittiin joissakin kirjoituksissa omien kokemusten sijaan yleisellä tasolla ja hyvin analyttisesti.

--Opettaja voi jo pelkästään saada paljon aikaan oppilaan motivaatiossa.--. (B16, tyttö 15v.)

--Yllättävän paljon opettaja merkitsee siinä, kuinka paljon aineesta innostuu ja kuinka paljon jaksaa opiskella jotakin ainetta.--. (B13, poika 16v.)

--Ja mun mielestä on väärin, jos joku väittää, että jos on erimielisyyksiä opettajan kanssa, se ei muka vaikuta opiskeluun. Kyllä vaikuttaa! (B23, tyttö 17v.)

Vaikka valtaosa oppilaiden kirjoituksista kosketti enemmän opettajaa kuin muita oppilaita ja olivat sävyltään negatiivisia, niin joukosta löytyi kuitenkin yksi hyvin erilainen kertomus. Se oli kertomus, jossa kuvattiin opettajan huonon käyttäytymisen sijaan oppilaiden itsensä huonoa käyttäytymistä opettajaa kohtaan.⁶⁰

--Ja yläasteella oli outoa kun tuli kauhea haloo jostain et joku oli nauhoittanut open puhetta opettamista tunnilla, sen jälkeen opet kyseli varmaan kuukauden joka tunti ihan poniksessa ettei kukaan nyt vaan nauhoita mitään, ok nauhoittaminen voi olla kielletty, mut mitä tääl on, mitä muut ei sais kuulla! --. (B 33, tyttö 15 v.)

⁶⁰ Tutkimusasetelman vuoksi tällaisia kertomuksia olisi saattanut tulla enemmänkin esille, mutta tutkimusasetelma ja tehtäväksianto eivät ohjanneet siihen suuntaan.

Edelliset kuvaukset kahdesta leiristä kiteytyvät oppilaiden kokemuksiin omasta ryhmästään suhteessa opettajiin. Oppilaiden erillisyyden kokemuksia lisäksi osaltaan myös oppilaiden epäoikeudenmukaisuuden ja kohtaamattomuuden kokemukset muutamien opettajien kanssa. Oppilaiden tulkinta opettajien keskinäisestä vahvasta lojaliteetista aiheutti oppilaissa erillisyyden ja arvottomuuden kokemuksia.

Edellä mainitut asiat eivät olleet ainoita oppilaat ja opettajat kahteen leiriin jakavia tekijöitä, vaan oppilaiden ja opettajien erillisistä leireistä kertoivat myös sukupuoli ja seksuaalisuus. Tämä oli opettajien haukkumisen lisäksi toinen vain tälle koululle ominainen aihe ja siten muista tutkimuskouluista erottava piirre. Erityisesti tytöt olivat kokeneet erään opettajan käyttäytymisen hyvin negatiivisesti.

--Sitten se yks mies maikka on tosi ahdistava, se lääppii. Jos kysyy vaikka saksia, niin heti se on kähmimässä...Ja sillä on outoja juttuja. Ja se pelkää homoja... ja se karjuu tosi helposti !!! Kahdesta maikasta tykkään. Ainut syys miksi olen tyytyväinen tähän kouluun on ystävät.--. (B32 tyttö 15 v.)

--Ahdistavaa on koulun X:n opettaja joka tuijottelee tyttöjen tissejä.--. (B49 tyttö 15v.)

Jotkut maikat katselee tyttöjen tissejä. Jotkut myös piilokomentoi. Jotkut jätkät ”lähentelee”.--. (B51 tyttö 16v.)

--Maikkamme saapui paikalle ja sanoi, että mene ulos, mutta kun en mennyt niin hän tuli luokseni ja löi takapuolelle. Opettaja oli nainen. (B43 tyttö 15v.)

X:n opettajamme ahdistelee luokan tyttöjä katselemalla heidän rintojaan.--. (B38 poika 15v.)

Suurin osa oppilaiden kirjoituksista käsitteli muutaman opettajan epäluottamuksellisia tekoja ja toisista oppilaista kirjoitettiin vähän. Ne kirjoitukset, joissa toisia oppilaita käsiteltiin liittyivät kaverteeseen. Toisin sanoen koulu B:n oppilaiden kertomuksissa toisia oppilaita kuvattiin pääasiassa kavereina eikä niinkään ystävinä. Huomionarvoista oli se, että joissakin kirjoituksissa kaverteutta lähestyttiin kiusaamisen puuttumisen kautta eikä suoranaisesti ystävytenä tai muutoin positiivisena voimavarana. Kavereina pidettiin sellaisia luokkakavereita tai muita koulun oppilaita, joiden kanssa ei ollut ongelmia. Ystäväistä ei sen sijaan yleisesti ottaen puhuttu kovinkaan paljon. Tyypilliset kuvaukset kavereista olivat seuraavanlaisia.

--Oppilaiden kanssa minulla ei oikeen ole ollut mitään ongelmia. (B4, tyttö 16v.)

--Suurimmaksi osaksi tulee myös toimeen muiden ysiluokkalaisen kanssa mutta ei kaikkien eikä sillä niin väliäkään. (B3, tyttö 15v.)

--Muista oppilaista ei ole mitään kauhean huonoja kokemuksia. (B9, tyttö 15v.)

Yleensä olen tullut hyvin toimeen muiden oppilaiden kanssa ja minulla on ollut koulussa paljon kavereita.--Luokallani on paljon kavereita, joihin luotan enimmäkseen.-- (B10, tyttö 15v.)

--Luokkatoverit ovat olleet jees, mutta sellaisia ilkeitäkin ihmisiä on ollut.-- (B41 poika 16v.)

Kiusaamisen puuttumisen kautta esitettyjä kaverisuhdekuvauksia oppilaat esittelivät puolestaan seuraavalla tavalla.

-- En oo koskaan ollut koulukiusattu.-- (B11, tyttö 15v.)

--Koulussamme ei ole paljon mitään koulukiusaamista, mutta en usko kovinkaan monen viihtyvän erityisen hyvin koulussa.-- (B14, tyttö 15v.)

Kaveri- ja ystävyssuhdekuvaukset eivät kuitenkaan antaneet sellaista kuvaa, että oppilaiden välillä olisi samankaltainen jako erillisiin leireihin kuin joidenkin opettajien ja oppilaiden välillä oli, mutta ne eivät vain kuvastaneet tavanomaista ystävien välillä olevaa läheisyyttä ja lämpöä. Kirjoituksista välittyi varauksellinen tunnelma (Tschannen-Moran & Hoy 2000).

Etäiset ja toisilleen lojaalit opettajat lohkoutuneen luottamuskulttuurin taustalla

Koulu B:n kertomuksessa ”Kaksi leiriä” esiintyy paljon lojaliteettia ihmisten välisissä suhteissa (Simmel Jalavan 2006 mukaan), mutta se on jakautunut opettajien ja oppilaiden ryhmiin (Ilmonen & Jokinen 2002). Toisin sanoen koulussa B näytti olevan muita kouluja enemmän hankaluuksia opettajien ja oppilaiden välisissä suhteissa. Oppilaat olivat kokeneet muutamat opettajat hyvin epäluotettavina, mikä oli synnyttänyt oppilaissa tarpeen kertoa tutkijalle epäoikeudenmukaisista kokemuksistaan. Oppilaat kuvasivat kirjoituksissaan, että heitä ei kuulla eikä heidän kertomaansa oteta todesta. Oppilaat kokivat, että heihin ei luoteta, koska heitä ei oteta vakavasti, mutta opettajat sen sijaan luottavat enemmän toisiinsa. Oppilaat tarkastelivat kuvauksissaan kokemuksiaan ihmetellen ja vihaisina. Oppilaat olivat kokeneet, että opettajat tai rehtori eivät olleet uskoneet heitä (Troman 2000), kun he olivat yrittäneet kertoa, että heillä oli ollut ongelmia muuttaman opettajan kanssa. Tällöin oppilaat eivät olleet kokeneet saaneensa apua vaan he kokivat jääneensä yksin. Oppilaiden pääasialliset kirjoitusintentiot olivat

Reformi- ja Kritiikkikirjoitusintentionot. Koulu B:n luottamuskulttuuri nimettiin lohkoutuneeksi luottamuskulttuuriksi.

Koulu B:n kertomuksille oli ominaista myös se, että siellä jätettiin muutamia tyhjiä papereita tai papereissa oli piirustuksia.⁶¹ Näin ei tapahtunut muissa kouluissa. Toinen tämän koulun kirjoituksille tyypillinen piirre oli se, että opettajia haukuttiin kirosanoin. Tämän koulun kirjoituksissa oli melko paljon myös kielellisiä virheitä. Myös oppilaiden kirjoitukset seksuaalisuudesta vahvistivat käsitystä oppilaat ja opettajat eri leireihin erottavana tekijänä. Kaiken kaikkiaan kirjoituksista välittyi tasapainoton, väsynyt ja epäoikeudenmukainen tunnelma, vaikka joukossa oli kertomuksia myös hyväksi koetuista hetkistä ja mukavista opettajista. Tutkijalle muodostui kuva epäluottamuksellisesta ilmapiiristä, sillä epäluottamuksellinen ilmapiiri aiheuttaa varuillaan oloa ja ihmiset ovat vuorovaikutukseltaan sulkeutuneempia ja varautuneempia. (Tschannen-Moran & Hoy 2000, 581.) Toisaalta koulu B:n oppilaat näyttivät kuitenkin arvostavan paljon mukavia opettajia.

9.2.3 ”Opettajien ja toisten oppilaiden tuntemisen tärkeys”

Koulu C edustaa yhtenäistä peruskoulua, jossa oppilaat opiskelevat koulun samoissa tiloissa koko peruskoulun ajan. Samassa rakennuksessa ovat luokat 1.–9. Koulu C:n toiminnassa korostuu yksilöllisyys, yhteistoiminta ja oppilaan oma vastuu. Opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen kiinnitetään huomiota ja erityisesti siihen, että oppilas tuntee tulevaisuutensa kuulluksi. Koulun opetussuunnitelmassa nostetaan esille myös koulun rakenne, jonka tavoitteena on kasvattaa oppilaita suvaitsevaisiksi ja toiset ihmiset huomioon ottaviksi. Tavoitteena on opettaa oppilaat kunnioittamaan toistensa eri-ikäisyyttä, yhteisiä tiloja ja materiaaleja. (Koulu C:n opetussuunnitelma ja kotisivut.) Koulu C:n kertomus ”Opettajien ja toisten oppilaiden tuntemisen tärkeys” on syntynyt oppilaiden positiivisista ja valoisista kirjoituksista. Oppilaiden kirjoituksissa heijastuu tyytyväisyys opettajiin ja kouluun. Koulu C:n luottamuskulttuuri nimettiin hioutuneeksi luottamuskulttuuriksi, koska oppilaiden kirjoitusten mukaan ihmisten keskinäinen yhdessäolo ja koulun rakenteellinen kokonaisuus oli hionut yksilöt toimivaksi ja luottamukselliseksi yhteisöksi. Kirjoitusintentiona olivat Pohtiva- ja/tai Ihmettelevä kirjoitusintentionot.

Oppilaiden kirjoituksista välittyi opettajien ja oppilaiden välinen hyvä perusluottamus. Myös oppilaiden tyytyväisyys kouluunsa sekä sen opettajiin oli muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta hyvää ja oppilaat pitivät opettajiaan enimmäkseen mukavina. Opettajia esimerkiksi kiitettiin siitä, että heillä oli tarvittaessa

⁶¹ Ne voidaan tulkita epäluottamuksen osoituksena ilmentäen vähättelyä, vihamielisyyttä tai epäilyä koulua, tutkittavaa aihetta tai tutkijaa kohtaan. Toisaalta kyse voi olla myös oppilaiden yleisestä haluttomuudesta tai motivoimattomuudesta vastata kyseisen tutkimuksen tehtäväksiintoon.

taito säilyttää salaisuudet. Kirjoituksissaan oppilaat kuvasivat oppilaiden ja opettajien välisiä suhteita lämpimiksi. Eräs oppilas kertoikin menevänsä peruskoulun päättymisen jälkeen tervehtimään opettajiensa.

Olen viihtynyt koulussa koko peruskoulun aikana. Aijon tulla kouluun tervehtimään opettajiani. Ja vaihtamalla kuulumisia heidän kanssaan. (C37, poika 17 v.)

Minulla on hyvä suhde opettajiin. Yli puolet ovat todella mukavia. Luottamus on ollut hyvä opettajiin. He ovat pitäneet salassa tiettyjä juttuja. --Tunnit ovat olleet viihtyisiä, sekä opettajat ovat olleet luotettavia. (C30, tyttö)

Opettajat ovat olleet suhteellisen mukavia lukuun ottamatta muutamaa.--oppilaat ovat kivoja. Kaikki ovat olleet luotettavia.--. (C4, poika 15v.)

Luottamusasiat ovat olleet kunnossa kaikkien opettajien kanssa.--Joidenkin opettajien kanssa luottamus on ollut parempi kuin toisten, mutta sehän on varmasti ihan luonnollista.--. (C3 poika 15 v.)

Minulla on hyviä kokemuksia koulumme oppilaiden ja opettajien suhteen. Monet opettajani ovat rentoja, mukavia ja ystävällisiä.--. (C32 tyttö 15v.)

--Luottamukset on kunnossa. (C25 tyttö 16v.)

Ihmisten välisen luottamuskokemuksen lisäksi oppilaat olivat tyytyväisiä myös koulussa viihtymiseen ja kouluunsa yleensäkin.

Luottamus asiat kunnossa. Viihtyminen koulussa hyvä.--. (C8, poika 15v.)

--Koulu on niin tiivis, että yleisesti luottamus kaikkiin on hyvä.--. (C12, tyttö 16v.)

--Kaikki ovat olleet luotettavia. Koulussa olen viihtynyt ihan hyvin.--. (C4 poika 15v.)

--X:n koulun opettajat ja varsinkin ylä-asteen opettajat ovat olleet kuitenkin hyviä. Monet opettajat ovat mukavia ja osaavat innostaa oppilaita opiskeluun. Olen luottanut opettajiin ja koko kouluun.--. (C33, tyttö 15v.)

Vaikka oppilaiden kokemukset heijastivat pääasiallisesti positiivisia ja luottamuksellisia kokemuksia, niin joukossa oli myös muutama huono kokemus. Ne olivat kuitenkin tämän koulun kirjoituksissa vähemmistössä. Näistä kirjoituksista suu-

rimpana epäluottamuksen aiheuttajana kuvattiin joidenkin oppilaiden suosimista sekä opettajien vaihtelevia mielialoja.

7-8 luokalla oli X:n maikka, joka suosi vain tiettyjä ja hyppi ”huonompien” oppilaiden yli.-- (C18, tyttö 16v.)

--Myös parstakerrointa käyttäneet opettajat ovat vaikuttaneet koulukuvani. (C14, tyttö 16v.)

8lk:lla X:n opettajamme jätti hieman huonoja muistoja, koska hän purki huonoja mielialojaan oppilaisiin.-- (C16 tyttö 15v.)

Opettajat välillä purkaa omia huonoja päiviä oppilaisiin. Muuten kaikki on ihan OK. (C 23, poika 16v.)

--Jollain opettajilla on myös sellainen tapa, että he purkavat tunteensa oppilaisiin. Jos on huono päivä, niin oppilaat joutuvat kärsimään. Muuten kaikki on ihan o.k. J (C17, tyttö 16v.)

Koulun ihmissuhteiden lisäksi myös koulun rakenteella (Bryk & Schneider 2002; 2003) oli oppilaiden kirjoitusten perusteella positiivinen merkitys. Koulun rakenne koettiin hyvänä asiana erityisesti siksi, että se mahdollisti ihmisten keskinäisen tuntemisen (Luhmann 1979; Brewster & Railsback 2003). Oppilaat pitivät tärkeänä sitä, että he tunsivat tai ainakin tiesivät useita koulunsa oppilaita ja opettajia jo ennen yläkouluun siirtymistä. Näin oli siksi, että esimerkiksi jotkut opettajista opettivat sekä ala-että yläkoulussa tai koska koulun tilat mahdollistivat yhdessäolon. Toisaalta koulun rakenne tuotti myös kertomuksia ala- tai yläkoulun paremmuudesta, jolloin oppilaiden kirjoituksissa vaihteli se, pitivätkö he enemmän alavai yläkouluajasta. Pääasiallisesti useimmista oppilaista oli hyvä, että opettajat tunnettiin ala-koulussa jo etukäteen ennen yläkouluun siirtymistä.

--On hyvä, että olemme tutustuneet rinnakkaisluokkalaisten kanssa toisiimme, sillä silloin on helpompi työskennellä ja opiskella yhdessä. Suurin osa opettajista ovat olleet ihan mukavia. Eniten olen pitänyt niistä opettajista, jotka ovat olleet pisimpään koulussamme. (C10, tyttö 15 v.)

--Koulu on niin tiivis, että yleisesti luottamus kaikkiin on hyvä. On tuntenut muut samanikäiset oppilaat niin pitkään, että tässä vaiheessa ei enää synny mitään ns. konflikteja. Vaikka yläasteen opettajia ei tuntenut ala-asteella, olivat opettajat tavallaan kuitenkin tuttuja, joten yläasteelle siirtyminen oli helpompaa, kun jos olisi siirtynyt vieralle yläasteelle.-- (C12 tyttö 16v.)

Oppilaat kokivat erittäin myönteisenä asiana sen, että opettajat tunnettiin monien vuosien ajalta. Erään oppilaan kirjoituksessa opettaja koettiin tukea-antavana.

--Näiden yhdeksän vuoden aikana kokemukseni opettajista on ollut vain miellyttävä. He ovat olleet tukena tarvittaessa. Suhde opettajiin on ollut pikemminkin kuin ystävien välillä, kuin virallinen opettaja-oppilas.--. (C38, poika 15v.)

Myös toisten oppilaiden pitkäaikainen tunteminen koettiin merkittävänä asiana. Pitkäaikaisten ihmissuhteiden eduiksi oppilaat kertoivat ajan myötä syntyneen luottamuksen.

Samanikäisiin (9lk.) oppilaisiin olen tutustunut aika hyvin. Suurin osa on ollut 2 luokasta asti samassa koulussa, mutta luulisin, että vasta yläasteella aloimme ystäväystyä muiden kanssa paremmin.--. (C10, tyttö 15v.)

Yleisesti ottaen luotan opettajiin, jotka ovat olleet minulla jo kauan, koska he tuntevat minut ja minä heidät. Mielestäni se, että toisen tuntee, on tärkeää luottamuksen kannalta.--. (C11, tyttö 15v.)

Muutamien oppilaiden kirjoituksissa kuvastui yhteisöllisyys ja yhdessäolon mielekkyys, sillä toisten ihmisten tuntemisen tärkeyden lisäksi myös koulun yhteiset juhlat ja tapahtumat koettiin tärkeiksi. Erityisesti pojat muistelivat lämmöllä koulun juhlia ja tapahtumia.

--Myös siisteintä oli varmaan 6-luokan yökoulu. N-ilta oli myös ihan siisti, 7-9 luokilla. (C7, poika 16v.)

--N-illassa missä tehtiin keskenään eri asioita esim. pelattiin sählyä. Leirikoulu neljännellä luokalla, missä oltiin kolme päivää. (C6, poika 16v.)

Luottamus asiat ovat olleet hyvin kunnossa kaikkien opettajien kanssa. X-juhla oli erittäin kiva. Se on muistona minulla, ja mielestäni olisi kiva, jos tällaisia juhlia/tapahtumia olisi ollut enemmän yläluokilla.--. (C3, poika 15v.)

Koulun C:n muutoin vahvaa yhteisöllisyyttä ja oppilaiden tyytyväisyyttä koulua kohtaan horjutti kuitenkin joidenkin asioiden ennustettavuuden puute. Tämä oli ymmärrettävää, koska asioiden ennustamattomuus voi aiheuttaa epäluottamusta, kun taas asioiden ennustettavuus tuntuu ihmisistä luotettavammalta. (Lagerspetz 1996, 42.) Asioiden ennustettamattomuus ilmeni esimerkiksi oppilaiden kuvauksissa opettajien vaihtuvuudesta. Muutama oppilas pohti vakavissaan opettajien vaihtumista ja sen heille aiheuttamia seurauksia. Nämä oppilaiden kokemukset olivat yhteydessä myös oppilaiden epäluottamuskokemuksiin.

--Vastakohtana koulun X, joka on vaihtunut usein. Tällöin luottamussuhdetta ei synny...X, joka on myös luokanvalvojani, ei edes muista nimiä! Tämän kokemuksen jälkeen en ole pystynyt luottamaan opettajiin, jotka olen tuntenut vasta vähän aikaa, sillä en koe heidän tuntevan minua.-- (C11, tyttö 15v.)

--Myös yläasteella on joka vuosi X:n opettaja vaihtunut, joten ei ole ollut aikaa tutustua.-- (C5 poika 15v.)

Luotan opettajiin, jotka ovat olleet pidemmän aikaa koulussamme ja pitäneet meille tunteja. Esimerkiksi yläasteella X ja luokanvalvoja on vaihtunut 3 kertaa. Viimeisin ei edes muista meidän nimiämme, sillä hän on aika uusi.-- (C10, tyttö 15v.)

Opettajien vaihtuvuuteen ja muuhun käyttäytymiseen liittyvä ennustamattomuus saattoi herättää oppilaisissa yleistä huolta, mutta se koettiin myös osana luottamusta.

--Kun 9 lk:n puolivälissä vaihtui kokonaan uusi X, joka ei muista nimiä, niin se vaikuttaa myös jatko-opiskelupaikan miettimiseen. (C12 tyttö 16v.)

--Ja jos opettaja on joskus unohtanut jotain, niin se voi rikkoa luottamuksen koko loppu ajaksi. Mutta nämä ovat aina yksittäisiä tapauksia, yleinen luottamus tässä koulussa on hyvä.-- (C12, tyttö 16 v.)

Vaikka koulu C:n oppilaiden kirjoitukset olivat pääasiassa myönteisiä, niin joukossa oli myös muutama poikkeus. Esimerkiksi kolme poikaa kertoi, että heidän paras koulukokemuksensa tulisi olemaan päättötodistuksen saaminen.

Parasta tulee olemaan se kun minulle annetaan päättötodistus käteen, koska useimmat kokemukset tästä koulusta ovat olleet niin vähässä, koska kaikki valehtelevat. Luottamusaiheiset kysymykset ovat hieman kinkkisiä koska aina saa olla varuillaan joka nurkassa mitä sanoo ettei tule kuittailua opeilta.-- (C2 poika 15v.)

Parasta varmaan koko kouluvuosina on ollut koulun päättymisen odotus.-- (poika C7, 15v.)

Paras kokemus tulee olemaan päättötodistuksen antaminen ja koulun loppuminen, koska olen ollut 8 vuotta samassa koulussa.--melkein kaikki opet ollut mukavia. Minulla ei ole ollut mitään luottamukseen liittyviä asioita ainakaan opettajien suhteen.-- (C 5 poika 15 v.)

Hioutunut luottamuskulttuuri mahdollistuu koulun pitkäaikaisten ihmissuhteiden ansiosta

Koulu C:n kertomus ”Opettajan ja toisten oppilaiden tuntemisen tärkeys” muodostui oppilaiden positiivisista kirjoituksista. Oppilaiden kertomuksissa korostui toisen ihmisen tuntemisen tärkeys (Luhmann 1979; Brewster & Railsback 2003), pitkä yhteinen kouluhistoria (Jokinen & Ilmonen 2002) ja yhdessä tekeminen. Tutkijalle välittyi oppilaiden kertomusten perusteella kuva, että koulu C:n oppilaat olivat enimmäkseen tyytyväisiä kouluunsa ja sen opettajiin. Oppilaat kiinnittivät huomiota myös koulun rakenteeseen ja sen luomiin mahdollisuuksiin: esimerkiksi opettajien tietäminen ja tunteminen alakoulusta lähtien koettiin hyvänä asiana. Opettajien tuntemisen merkitys oli oppilaille tärkeää erityisesti yläkouluun siirryttäessä. Oppilaiden pääasiallisina kirjoitusintentiona olivat Pohtivat ja/tai Ihmettelevät kirjoitusintentionot.

Oppilaiden ja opettajien välinen luottamus näyttäytyi koulussa C melko vahvana ja luottamusta koulussa lisäsi erityisesti opettajien ja oppilaiden toistensa tunteminen. Myös eri luokkien välinen yhteistyö (Blomqvist 1997) sekä erilaiset koulun tapahtumat muistettiin positiivisina ja luottamusta lisäävinä kokemuksina. Sen sijaan opettajien vaihtuvuutta oppilaat pitivät epäluottamusta aiheuttavana asiana, koska se lisäsi asioiden ennustamattomuutta. Koulussa C ihmisen tuntemisen tärkeys lisäsi luottamuksen ansiosta myös oppilaiden koulussa viihtymistä. Ihmisten välinen tuttuus ja sen myötä syntynyt luottamus puolestaan liittyi asioiden ennustettavuuteen (Lagerspetz 1996).

9.3 Yhteenvedo koulujen luottamuskulttuurikertomuksista

Tutkimuksessa muodostettiin kolme alakertomusta, joista jokainen käsitteli yhtä tutkimuskoulua ja sen luottamuskulttuuria. Koulujen luottamuskulttuurit olivat oppilaiden kuvaamia heijastuksia kouluille ominaista luottamus- ja epäluottamuspiirteistä. Tutkimuksessa koulu A:n luottamuskulttuuri eli valikoiva luottamuskulttuuri oli kuvaus luottamuksen jakautumisesta: oppilaiden kouluun kuulumisen tai ryhmästä ulos suljetuksi joutumisen kokemuksista. Tälle yhteisöllisen luottamuksen muodolle oli ominaista se, että jotkut koulun oppilaat kokivat iloa ja ylpeyttä kuuluessaan kyseiseen kouluun, ja näiden oppilaiden kesken ihmissuhteet olivat läheisiä ja tiiviitä. Toisaalta luottamuksen valikoitumisesta koulussa A kertoi myös se, että se ei koskettanut kaikkia koulun oppilaita, vaan osa oppilaista kuvaili ryhmästä ulos sulkemista tai yksinäisyyttä ja erillisyyttä. Koulussa B puolestaan lohkoutuva luottamuskulttuuri ilmensi opettajien ja oppilaiden toisistaan erillisiä ryhmiä, mutta oman ryhmän jäsenten kesken lojaa-liuteen perustuvaa luottamusta. Koulu B:n luottamuskulttuuri oli enemmänkin varauksellinen ja epäluottamuksellinen kuin luottamuksellinen. Koulussa C sen sijaan luottamuksen yhteisöllinen piirre kiteytyi ihmisten tuntemisen tärkeyteen, jolloin yhdessä vietetty aika, yhdessä tekeminen ja yhtenäiskoulun rakenne olivat

synnyttäneet kouluun hiotuneen luottamuskulttuurin ja hyvän luottamuksellisen ilmapiiriin.

10 Johtopäätökset

Tutkimuksessa selvitettiin yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kokemuksia luottamuksesta ja epäluottamuksesta koulussa. Tutkimuksen tavoitteena oli etsiä vastauksia siihen, millaisia merkityksiä oppilaat antavat luottamus- ja epäluottamuskokemuksilleen koulussa ja miten he arvioivat luottamus- ja epäluottamuskokemustensa merkitystä osana hyvinvointia ja viihtymistään koulussa. Lisäksi tutkittiin sitä millaisena opettajan merkitys näyttäytyy oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksissa. Edellisten lisäksi tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä mitä ja millä tavoin pedagogisesti ja hallinnollisesti erilaisten koulujen oppilaat kertovat luottamuksesta ja epäluottamuksesta koulussa?

Luottamusta koulussa on tutkittu melko vähän. Sen sijaan luottamuksen merkitystä muissa yhteisöissä ja organisaatioissa on tutkittu enemmän. Suurin osa luottamusta koulussa käsitelleistä tutkimuksista ovat olleet kvantitatiivisia tutkimuksia, ja ne ovat perustuneet laajoihin määrällisiin aineistoihin (Brewster & Railsback 2003; Bryk, Lee & Holland 1993; Bryk & Schneider 1996; 2002; 2003; Kochanek 2005; Tschannen-Moran & Hoy 2000). Tässä tutkimuksessa näkökulma luottamukseen on sen sijaan yksilöllinen, paikallinen ja koulukohtainen. Tämä tutkimus poikkeaa edeltäjistään myös siinä, että sen fokuksena on oppilaiden näkökulma. Aikaisemmissa tutkimuksissa tällaista tutkimusasetelmaa ei ole ollut, vaan niissä on keskitytty luottamukseen laajemmin ja yleisemmällä tasolla. Suurin osa tutkimuksista, jotka ovat käsitelleet luottamusta koulussa, on toteutettu Yhdysvalloissa. Euroopassa sen tutkiminen on ollut vähäisempää.

Tämän tutkimuksen kertomusten ja niistä johdettujen päätelmien perusteella voidaan todeta, että luottamus on koulussa sekä yksilöllinen että yhteisöllinen ilmiö. Tämä tarkoittaa sitä, että luottamus tulee nähdä samanaikaisesti sekä yksilöllisenä ja yksilöiden välisenä asiana, mutta myös yhteisöllisesti määräytyvänä. Se ei ole siis vain yksilön ominaisuus, kyky tai kyvyttömyys tai kahden ja useamman ihmisen välinen asia, vaan luottamukseen koulussa vaikuttaa koko kouluyhteisö ja sen muodostama luottamuskulttuuri. Koulun luottamuskulttuuri on puolestaan osaltaan yhteydessä yksittäisten ihmisten välisiin luottamussuhteisiin.

10.1 Oppilaiden luottamuskokemusten yksilöllisyys ja yhteisöllisyys

Tromanin (2000) luokittelun mukaan luottamukselle on tyypillistä ihmisten välinen läheisyys, tukea antava toiminta, turvallinen ja yhteenkuuluvuutta korostava sekä hyväksyvä ote. Tschannen-Moran ja Hoy (2000) puolestaan liittävät luottamukseen altruistisen käyttäytymisen. Luottamusta arvioidaan, testataan ja koetellaan arjen vuorovaikutustilanteissa (Child 2001). Tässä tutkimuksessa oppilaat kertoivat luottamus- ja epäluottamuskokemuksistaan arjen vuorovaiku-

tustilanteiden lisäksi erilaisten tapahtumien ja tekojen avulla (Lagerspetz 1996). Oppilaat mainitsivat tärkeimmiksi luottamukseen yhdistyviksi tekijöiksi toisen ihmisen tuntemisen tärkeyden sekä ystävyyden. Luottamuksellisina tekoina mainittiin salaisuuksien säilyttäminen, yhteistyö yli koululuokkarajojen sekä opettajan inhimillinen, pyyteeton ja oppilasta arvostava kohtaaminen.

Oppilaiden luottamuskokemukset opettajien kanssa perustuivat tässä tutkimuksessa niin ikään opettajan oppilasta kohtaan osoittamaan pyyteettömään auttamiseen (ks. Tshannen-Moran & Hoy 2000), oppilaan kunnioittamiseen ja kohdatuksi tulemiseen. Luottamuskokemuksia toisten oppilaiden kanssa sen sijaan kuvattiin ystävyyden, hyvän luokkahengen tai yhteistyön avulla. Childin (2001) mukaan juuri luottamus on merkittävä perusta onnistuneille ystävyysuhteille. Oppilaat yhdistivät luottamuksen kiinteämmin ystävyysuhteisiin kuin luokkaveruuteen. Oppilaiden ajatus siitä, että luottamus kuuluu ystävyteen, oli yhtenäinen myös Lewisin ja Weigert (1985) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan luottamus läheisissä ihmissuhteissa perustuu tunteisiin ja kiintymykseen (*affective*).

Luhmann (1979, 20) kytkee luottamuksen tuttuuteen eli siihen, että ihmiset tuntevat toisensa. Ihmisen tuntemisen tärkeys ja merkitys tulivat esille oppilaiden kirjoituksissa, erityisesti opettajista puhuttaessa. Oppilaat kertoivat, että luotettava opettaja on sellainen, jonka he tuntevat hyvin tai ovat ainakin tunteneet kauan. Oppilaiden keskinäinen tuttuus sen sijaan ilmeni luokkien välisessä keskinäisessä yhteistyössä. Oppilaat kokivat, että yhteistyö tarjosi mahdollisuuden tutustua uusiin ihmisiin, jolloin se myös lisäsi heidän välistä luottamusta. (Blomqvist 1997; Bryk & Schneider 2003; Tshannen-Moran & Hoy 2000.)

Lagerspetzin (1996) mukaan luottamukseen liittyy myös sen vaikeasti tunnistettava luonne. Tällä hän tarkoittaa sitä, että luottamus on sellainen ilmiö, joka ymmärretään vasta kun se menetetään. Sitä pidetään usein hyvin itsestään selvänä asiana sitä sen enempiä ajattelematta, tunnistamatta tai kyseenalaistamatta. Oppilaiden luottamuskokemuskirjoituksille oli ominaista se, että luottamuskokemuksia oli usein hankala tunnistaa. Tällöin oppilaiden luottamuskokemusten muisteleminen oli oppilaille haasteellista, varsinkin jos heillä ei ollut mitään erityisiä kokemuksia luottamuksellisista ihmissuhteista tai niiden menettämisestä. Näille oppilaiden kertomuksille oli tyypillistä se, että oppilaat eivät osanneet arvioida sitä, oliko kyseessä luottamus vai ei. Toisaalta monessa kirjoituksessa todettiin, että jos heillä ei ole ollut mitään ihmeellisiä luottamuskokemuksia, niin silloin he ajattelivat, että ”ilmeisesti luottamusasiat ovat kunnossa”. Tässä tutkimuksessa tehty tulkinta luottamuksen itsestään selvästä tai vaikeasti tunnistettavasta luonteesta koulussa on yhtenevä Lagerspetzin (1996) näkemyksen kanssa, jonka mukaan luottamusta on vaikea tunnistaa ennen kuin se menetetään.

Epäluottamus koulussa

Luottamus perustuu odotuksiin toisten ihmisten käyttäytymistä kohtaan (Gouvier 1993). Odotuksissa pettyminen (Kortteinen 1999) synnyttää epäluottamusta.

Luottamuksellisissa ihmissuhteissa ihminen tulee kosketuksiin oman haavoittuvuutensa kanssa, kun hän osoittaa luottavaisuutensa toiselle (Baier 1986). Muutamat oppilaat kuvailivat joidenkin opettajien toiminnan loukkaavana. Oppilaat olivat tällöin lähtökohtaisesti asennoituneet opettajaan luottavaisesti mutta kokeneet pettymyksiä opettajan käyttäytymisen vuoksi. Oppilaiden haavoittuvuutta oli loukattu ja heidät oli petetty. Tällainen oman haavoittuvuuden loukkaaminen koettiin hyvin vakavana epäluottamuksen aiheuttajana.

Tromanin (2000) tarkoittaman luottamukseen liittyvän hyväksyvän otteen vastakohtana voidaan pitää toisen ihmisen ohittamista ja kohtaamattomuutta. Oppilaat kuvasivatkin epäluottamuskertomuksissaan opettajan kohtaamattomuutta. He kertoivat muun muassa sitä, kuinka he olivat kertoneet opettajille huoliaan mutta kokeneet etteivät olleet tulleet kohdatuksi tai vakavasti otetuiksi. Kertomuksissa heijastui opettajien vahva keskinäinen lojaliteetti, jonka perusteella tässä tutkimuksessa todentui Välijärven kuvaus (2007) suomalaisesta peruskoulusta, joka näyttää oppilaille opettajien yhteisönä, jossa oppilaat ovat passiivisessa roolissa. Muina opettajien epäluottamusta aiheuttavina tekoina oppilaat kuvailivat opettajien vaihtuvuuden, ammattitaidottomuuden, epäpätevän opetuksen sekä epäjohdonmukaisen ja epäamatillisen käytöksen. Epäluottamusta aiheuttaneet tilanteet voidaan tulkita heijastavan opettajan hierarkkisesti korkeampaa asemaa ja valtaa (Ilmonen & Jokinen 2002), jolloin myös opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus oli perustunut kontrolliin luottamuksen sijaan. Oppilaiden epäluottamuskokemukset kertoivat luottamuksen menettämisestä ja uskon horjumisesta myös ”systemin oikeudenmukaisuuteen” eli koulua kohtaan (Bryk & Schneider 1996; 2002).

Oppilaiden kokemukset luottamuksen menettämisestä eivät koskeneet kuitenkaan vain opettajia, vaan myös toisia oppilaita. Oppilaat kuvasivat toisten oppilaiden epäluottamusta aiheuttavina tekoina henkilökohtaisten asioiden muille kertomisen, salaisuuksien paljastamisen ja kiusaamisen. Salaisuuksien kertominen tai kiusatuksi joutuminen olivat oppilaiden keskuudessa ensisijaisimpia epäluottamusta aiheuttavia tekoja. Niihin liittyi kontrolli (Ilmonen & Jokinen 2002) toisen vapaata tahtoa kohtaan. Ilmonen ja Jokisen mukaan (2002) epäluottamus on vastakohta luottamukselle: kun luottamus vapauttaa ihmisen toimimaan ja antaa hänelle tilaa, niin epäluottamus kahlitsee kontrollin avulla. Kontrollitila koulussa ilmenee negatiivisena vuorovaikutuksena (Laine 2000).

Dunn ja Schweitzer (2005) tähdentävät, että toisten ihmisten vihaisuus voi vaikuttaa yksilön luottamuskokemuksista tekemiin tulkintoihin. Joidenkin oppilaiden kuvausten perusteella oli havaittavissa mahdollisia muutoksia heidän luottamusasenteessaan. Näin oli esimerkiksi silloin, kun oppilas oli joutunut kiusatuksi. Negatiivisten kokemusten vuoksi kiusattujen oppilaiden asenne toisia oppilaita tai opettajia kohtaan oli saattanut muuttua negatiivisemmaksi.⁶² Toisaalta

⁶² Tämän tulkinnan kohdalla tulee olla hyvin kriittinen, sillä oppilaiden kirjoitusten perusteella tästä ei voitu saada täyttä varmuutta. Ihmisen pettymys elämään ja muiden ihmisten vihamielisyys olivat kuitenkin tunnistettavissa oppilaiden kiusaamis- ja kouluvälikvotakuvauksista (sanavalinnat, piirustukset jne.).

suoria johtopäätöksiä on hankala tehdä, mutta varovasti ottaen näin voi päätellä, sillä esimerkiksi Luhmannin (1979) mukaan luottamusta on vaikea saada osakseen, jos itse ei luota toisiin.

Luottamuksen rakentuminen koulussa

Luottamus koulussa rakentuu monesta tekijästä. Esimerkiksi luottamusta organisaatiossa lisäävät Mäkipeskan ja Niemelän (2005) mukaan vastavuoroisuus, avoin vuorovaikutus, yhteinen tavoite tai sitoutuminen, keskinäinen kunnioittaminen sekä ennustettavuus. Oppilaat toivat kirjoituksissaan esille keskinäisen yhteistyön merkityksen, ihmisten välisen tuttuuden ja opettajien kiinnostuksen oppilaiden osaamista kohtaan luottamusta lisäävinä tekijöinä. Kochaneck (2005, 9) puolestaan pitää merkittävänä luottamusta lisäävänä tekijänä ryhmän jäsenten samankaltaisuutta ja sitä, että yhteisö jakaa samat arvot. Kochaneckin havainnolla voidaan osaltaan selittää sitä, miksi tässä tutkimuksessa oppilaat kirjoittivat kertomuksissaan enemmän opettajasta kuin toisista oppilaista. Tällöin Kochaneckin ajattelua mukaillen voidaan ajatella, että oppilaat mieltävät olevansa keskenään samankaltainen ryhmä, jolloin ryhmän jäsenet kokevat herkemmin luottamusta toisiaan kohtaan kuin suhteessa opettajaan.

Oppilaiden kertomukset ihmisten keskinäisestä yhteistyöstä luottamusta lisäävänä tekijänä ovat yhteneväisiä myös Tschannen-Moranin ja Hoyn (1998; 2000) havaintojen kanssa, joiden mukaan luottamusta koulussa lisäävät ihmisten tahto ja kyky työskennellä yhdessä. Heidän mukaansa luottamuksesta ja yhteistyöstä ei voi kuitenkaan johtaa suoria syy-seuraussuhteita, vaikka se mitä enemmän eri toimijat työskentelevät yhdessä, vaikuttaa myös siihen että todennäköisemmin ihmiset oppivat tuntemaan toisiaan paremmin. Samaan ajatukseen ovat päätyneet myös Brewster ja Railsback (2003), joiden mukaan se, miten paljon ihmiset ovat tekemisissä keskenään ja miten halukkaita he ovat luottamaan toisiinsa, välittyy yksilöiden toimintaan ja käsityksiin toistensa tavoitteista, kyvykkyydestä ja rehellisyydestä. Ja vaikka pelkkä yhteistyö ei yksistään tutkimusten mukaan (Tschannen-Moranin & Hoy 1998; 2000) lisääkään luottamusta, niin sen merkitystä ei voi kieltää. Tässä tutkimuksessa yhteistyö oli merkittävä luottamusta kouluyhteisössä lisäävä tekijä.

10.2 Luottamus ja kouluviihtyminen

Bourgen ja Geldensin (2007) mukaan hyvät ja tukea-antavat ihmissuhteet ja ystävyyssuhteet (Reynolds 2007) ovat ratkaisevia tekijöitä nuorten hyvinvoinnissa. Myös toimivan koulu yhteisön (Rimpelä ym. 2003) on todettu vahvistavan nuoren hyvinvointia. Tämän tutkimuksen tutkimustulokset ovat yhteneväisiä edellä mainittujen tutkimusten kanssa. Tässä tutkimuksessa suurin osa oppilaista kertoi viihtyvänsä koulussa mielestään melko hyvin. Kouluviihtymisen ratkaisevimpia syitä olivat ammattitaitoinen ja tuttu opettaja (Williams & Batten 1981)

sekä mukavat luokkatoverit. (Ks. myös Lahelma & Gordon 2003; Linnakylä 1993; Olkinuora 1983; Olkinuora & Mattila 2001). Osa oppilaista mainitsi yksittäisten ihmissuhteiden lisäksi myös luokan ja luokkahengen merkityksen. Näin ollen oppilaiden näkemykset luokkahengen merkityksestä olivat samansuuntaisia Kuuren ja Pertun (2007) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan yksilön onnellisuus ja viihtyminen eivät synny yksistään yksilöstä itsestään vaan hänen suhteestaan yhteisöön. Pääasiallisiksi viihtymättömyyden syiksi oppilaat mainitsivat koulukavereiden ”hylkäämiset ja juoruilun”, tappelut, itsensä erilaiseksi kokemisen ja kiusaamisen. Myös erällä koulun ulkopuolisilla asioilla, kuten ongelmilla kotona, kerrottiin olevan osansa koulussa viihtymättömyyteen.

Tämän tutkimuksen perusteella näytti siltä, että oppilaiden oli melko vaikea arvioida luottamuksen merkitystä koulussa viihtymiseen, koska vain vähemmistö oppilaista suoranaisesti pohti asiaa. Kuitenkin ne oppilaat, jotka sitä pohtivat, totesivat, että he eivät olleet aikaisemmin tulleet sitä ajatelleeksi mutta kallistuivat varovasti siihen, että luottamuksellisella ilmapiirillä voi olla hienoinen positiivinen vaikutus koulussa viihtymiseen. Joidenkin mielestä koulussa viihtymisellä ja luottamuksella taas on selvä yhteys toisiinsa. Tällöin sitä perusteltiin sillä, että jos esimerkiksi opettajan kanssa riideltiin, niin sen koettiin vaikuttavan hankaloittavasti koulussa olemiseen. Yhdessä kirjoituksessa sen sijaan luottamuksen ja kouluviihtymisen keskinäinen yhteys kiistettiin täysin.

Pääasiallisesti oppilaat osasivat arvioida epäluottamuksellisten kokemusten yhteyttä koulussa viihtymättömyyteen ja pahoinvointiin paremmin kuin luottamuksen ja kouluviihtymisen välistä yhteyttä. Oppilaat pitivät luottamuskokemuksiaan ikään kuin itsestään selvinä tai oppilaan oikeutena. Ne olivat ”lähtökohta” koulun ihmissuhteille: kouluun ja sen opettajiin tulee pystyä luottamaan ja opettajien tulee olla luotettavia. Kaiken kaikkiaan oppilaiden kuvaukset antavat varovaisen myönteisen kuvan siitä, että luottamuksellisella ilmapiirillä koulussa on merkitystä oppilaiden kouluviihtymisen ja hyvinvoinnin (Bourge & Geldens 2007) kokemusten kannalta.

10.3 Opettajan roolin merkitys oppilaiden luottamuskokemuksissa

Opettajan luottamuksenarvoisuus on ollut opettajan tärkeänä ominaisuutena esillä jo ainakin 1900-luvun puolivälistä lähtien, jolloin esimerkiksi Hargreavesin (1967) tutkimuksessa oppilaat nimesivät opettajan yhdeksi tärkeimmäksi ominaisuudeksi luotettavuuden ja herkkyyden. Vastaavasti Davisin ja Dupperin (2004) koulupudokkaita käsittelevässä tutkimuksessa on todettu, että huonolla opettajasuhteella voi olla ratkaiseva merkitys koulupudokkaiden koulunkäynnin keskeyttämiseen. Opettajan keskeistä roolia koulussa tähdentää myös Välijärvi (2007), joka toteaa, että koulujen rehtorien näkemysten mukaan opettajilla on tärkeä rooli myönteisen ilmapiirin ja työskentelymoraalin mahdollistajana. Myös Carr (2005) painottaa, että hyvään opettamiseen kuuluu opettajan positiivinen ja

persoonallinen suhde oppilaisiin. Opettajan merkitys yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksissa nousi yhdeksi tämän tutkimuksen keskeisimmistä tutkimustuloksista.

Opettajan luottamuksellisuuden astetta tarkastellaan tässä tutkimuksessa opettajan kolmen roolin avulla: roolialitus, rooliodotus ja rooliylitys. Opettajan luotettavuuden aste muodostuu opettajan pedagogisesta ja vuorovaikutuksellisesta ulottuvuudesta. Pedagogiseen tasoon kuuluvat opettajan asiantuntijuus ja rooli sekä annettu ja ansaittu luottamus. Vuorovaikutuksellinen taso puolestaan sisältää oppilaan ja opettajan välittömän ja välillisen suhteen tarkastelun. (Taulukko 13.)

Taulukko 13. Opettajan luotettavuuden elementit

Luottamuksen elementit rooliodotuksessa, -alituksessa ja -ylityksessä	
<i>Pedagoginen taso</i>	<i>Vuorovaikutuksellinen taso</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Asiantuntijuus ja roolit • Annettu ja ansaittu luottamus 	<ul style="list-style-type: none"> • Välitön ja välillinen suhde

Asiantuntijuus ja roolit luottamuksessa (pedagoginen taso)

Baierin (1992), Govierin (1993), Harren (1999 Ilmosen & Jokisen 2002 mukaan), Lagerspetzin (1996) ja Parsonsien mukaan (Jalavan 2006 mukaan) ihmisten väliseen luottamukseen liittyvät roolit. Parsonsien mukaan luottamukseen kuuluu ajatus asiantuntijoiden ja maallikoiden välisistä suhteista (Jalava 2006.) Luottamuksen saavuttaminen taas edellyttää Jokisen ja Ilmosen (2002), Mäkipeskan ja Niemelän (2005), Tuomola-Karpin (2005), Ruuskasen (2002) ja Robbinsin (1996) mukaan ihmiseltä asiantuntemusta ja pätevyyttä (ks. myös Tschannen-Moran & Hoy 2000). Pätevyys on Tschannen-Moranin ja Hoyn (2000) mukaan uskoa siihen, että toinen ihminen on kykenevä suorittamaan rooliinsa liittyviä ja häneltä vaadittavia tehtäviä. Bryk ja Schneider toteavat (2003), että kouluissa, joissa on luottamusta, on saavutettu melko yhtenäinen yksimielisyys jokaisen koulussa toimivan roolista sekä näihin rooleihin kohdistuneista odotuksista ja velvollisuuksista.

Toinen pääkertomus (ks. luku 8) sisältää oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskuvauksia opettajan rooleihin liittyen. Oppilaat peilasivat luottamuskokemuksiaan odotuksiinsa opettajan roolia kohtaan ja toivat kirjoituksissaan esille opettajan roolin ja asiantuntemuksen merkityksen joko luottamusta lisäävänä tai sitä vähentävänä tekijänä. Bryk ja Schneider (2002) kuvaavat ihmisten välisiin odotuksiin nivoutuvaa luottamusta *relational trustin* käsitteellä, jolla he tarkoittavat sitä, että ihmiset odottavat toisiltaan norminmukaista soveliasta käyttäytymistä. Tällöin odotuksiin kuuluvat yksilöiden toisiinsa liittämät uskomukset ja velvollisuudet. Tässä tutkimuksessa luotiin kolme luottamusroolia: rooliodotus, roolialitus ja rooliylitys. Opettajuuden eri rooleista juuri rooliodotusten mukainen

opettajuus ja rooliylitys olivat yhtenäisiä Baierin (1992), Govierin (1993), Harren (1999 Ilmosen & Jokisen 2002 mukaan), Lagerspetzin (1996) ja Parsonsin (Jalavan 2006) ajatusten kanssa siitä, että ihmisten välinen luottamus liittyy rooleihin (opettajuus) ja rooliodotusten täyttämiseen.

Tässä tutkimuksessa luodut opettajan roolisuhteet liittyivät opettajien pedagogiseen ja vuorovaikutusosaamiseen. Tällöin esimerkiksi opettajan rooliodotuksen mukainen opettajuus sisälsi tavanomaista luottamusta eli sellaista perusluottamusta ja asioiden ennustettavuutta, jota opettajalta on kohtuullista odottaa. Oppilaiden perusluottamukselle oli tyypillistä myös se, että sitä oli hankala tunnistaa, sillä sitä pidettiin itsestään selvänä. Rooliodotukset alittavaan opettajuuteen oppilaat sen sijaan liittivät epäluottamuksen ja viihtymättömyyden kokemuksia. Opettaja saatettiin kokea myös epäoikeudenmukaisena ja epäjohdonmukaisena. Oppilaat tuomitsivat rooliodotukset alittavasti käyttäytyvän opettajan. Rooliylityksen mukainen opettajuus sen sijaan koettiin erittäin positiivisena, ja se sai paljon oppilaiden luottamusta osakseen. Tällöin opettajaa kunnioitettiin ja arvostettiin, ja siinä oli ajoittain tunnistettavissa altruistisia piirteitä (Tsachannen-Moran & Hoy 2000). Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että oppilaiden kokema luottamus koulun (instituution) edustajia kohtaan (opettajat) ei ole vain tavanomaista ihmisten välistä luottamusta, vaan se sisältää myös opettajan *roolille* ominaisia odotuksia, toiveita ja ennako-olettamuksia. Luottamuksen saavuttaminen asian-tuntijuuden ja pätevyyden avulla oli tässä tutkimuksessa yhtenäinen aikaisempien tutkimusten kanssa (Jokinen & Ilmonen 2002; Mäkipeska & Niemelä 2005; Robbins 1996; Ruuskanen 2002; Tuomola-Karp 2005), vaikkakin esimerkiksi Ellosen ja Korkiamäen mukaan (2008) lasten ja nuorten luottamuksen kokeminen liittyy enemmän läheisiin sosiaalisiin suhteisiin, ei niinkään julkisiin instituutioihin ja yhteiskunnallisiin järjestelmiin. Tässä tutkimuksessa kuitenkin oppilaiden opettajaa kohtaan koettu luottamus näyttäytyi juuri hänen instituutioon (kouluun) sidotun roolin myötä.

Annettu ja ansaittu luottamus

Oppilaiden ja opettajien välisissä luottamussuhteissa oli tunnistettavissa, pedagogiselta tasolta tarkasteltuna, piirteitä myös annetusta ja ansaitusta luottamuksesta (Harre Ilmonen & Jokisen 2002 mukaan). Annettu luottamus sisältää yksilön sellaisen käyttäytyminen, jota hänen rooliltaan ja asemaltaan odotetaan. Ansaittu luottamus puolestaan saavutetaan vuorovaikutuksessa. Vaikka Harren (1999 Ilmosen 2002 mukaan) mukaan ansaittu luottamus on nykypäivänä ohittanut annetun luottamuksen, niin tämän aineiston perusteella siitä ei ole näyttöä. Sen sijaan oppilailla vaikutti olevan melko paljon annettua luottamusta opettajia kohtaan. Tämä ilmeni siinä, että oppilaat arvioivat opettajan luottamuksenarvoisuutta sen perusteella, millaisena opettaja näyttäytyi roolinsa edustajana. Oppilaat eivät kuvanneet opettajaa vain yksilöllisten tai persoonallisten piirteiden avulla vaan siten, millaisena opettajana he häntä pitivät. Tällöin oppilaiden luottamus-

tai epäluottamuskokemukset liittyivät erityisesti opettajan rooliin opettajana. Oppilaiden lausahdukset oppilaan oikeudesta luottaa opettajaansa (esim. ”tulee voida luottaa”, ”pitää luottaa” tai ”on oppilaan oikeus luottaa”) kuvasivat hyvin annettua luottamusta. Se oli oppilaiden mielestä peruslähtökohta onnistuneelle oppilaan ja opettajan väliselle suhteelle.

Tässä tutkimuksessa oli havaittavissa muutos annetusta luottamuksesta ansaituksi luottamukseksi. Tämä näkyi siinä, että oppilaat kuvasivat opettajaansa kohtaan annettua luottamusta, vaikka samalla kertomuksista välittyi myös heidän toiveensa mahdollisuudesta neuvotella opettajan kanssa myös henkilökohtaisella tasolla. Tämän päätelmän perusteella voidaan ajatella, että jos Harren näkemys on vertikaalinen, eli annettu ja ansaittu luottamus sulkevat toisensa pois, niin tässä tutkimuksessa sen sijaan oppilaiden luottamuskokemukset rakentuivat enemmänkin hierarkkisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat ajattelivat, että luottamus on itsestään selvää ja se on heidän oikeutensa. Tämä näkökulma on tällöin samansuuntainen Sahlbergin (2006) ja Simolan (2004a, 2005) ajatusten kanssa, joiden mukaan suomalaisilla on vahva luottamus koululaitokseen ja sen opettajiin. Tämän tutkimuksen mukaan luottamus koulussa kuitenkin tarkentui vielä siten, että oppilaat luottavat opettajiin, ei vain persoonallisella tasolla, vaan ennen kaikkia opettajan roolin vuoksi. Oppilaat luottavat erityisesti rooli-dotuksen ja rooliylityksen mukaiseen opettajaan. Tämän aineiston perusteella voidaan väittää, että luottamus koulussa kytkeytyy ensisijaisesti opettajan rooliin, jolloin annettu luottamus on peruslähtökohta luottamukselle, vaikka neuvottelujen avulla on saavutettavissa myös ansaittu luottamus opettajan ja oppilaan välille. Ansaittu luottamus vaatii oppilaiden kirjoitusten perusteella toteutuakseen opettajan rooli-dotuksen tai rooliylityksen mukaisen opettajuuden.

Välittömät ja välittyneet luottamukselliset opettaja-oppilassuhteet

Kotkavirran (2000) mukaan opettajan ja oppilaan välisiä suhteita voidaan kuvata välittyneinä tai välittöminä suhteina, jolloin välittyneille suhteille on ominaista se, että toinen ihminen tunnustetaan ja tunnustetaan hänen rooliinsa avulla. Sen sijaan välittömissä suhteissa toinen ihminen kohdataan henkilökohtaisemmalla tasolla. Tutkimustulosten mukaan oppilaat odottivat opettajilta enemmän välittömiin suhteisiin kuin välittyneisiin suhteisiin liittyvää käyttäytymistä. Välittömillä suhteilla tarkoitetaan sitä, että kohtaamisessa yksilöt ovat läsnä ”konkreettisen toisen” kanssa, jolloin vuorovaikutus on henkilökohtaisempaa ja toista ihmistä ei niinkään mielletä tietyn roolin edustajana vaan ihmisenä ”itsenä”. (Kotkavirta 2000, 60.) Välittyneet ihmissuhteet puolestaan tarkoittavat (Kotkavirta 2000) ihmissuhteita, joissa ilmenee vuorovaikutusta melko abstraktilla tasolla ja erilaisia rooleja tai tehtäviä, jolloin kohtaamisen toisena osapuolena on usein jonkin instituution edustaja (”abstrakti toinen”). Toisin sanoen oppilaiden kokemukset luotettavasta opettajasta sisälsivät sekä hänen rooliinsa asiantuntijana (pedagoginen taso; annettu luottamus) että ihmisenä (vuorovaikutuksellinen taso; väli-

tön suhde). Tämän perusteella oppilaiden ja opettajien suhdetta voidaan kuvata herkkänä ja henkilökohtaisena suhteena, mutta samaan aikaan myös vahvan profession ja instituution määrittelemänä. Lyhyesti sanottuna tämän tutkimuksen perusteella oppilaat odottavat opettajalta luottamuksellista, läheistä kasvattajana ja esimerkkinä olemista sekä vahvaa opetustaitoa.

Opettajan instituutioon sidottu rooli (Harre 1999 Ilmosen & Jokisen 2002 mukaan) näytti luovan oppilaille varmuutta opettajan ammattitaidosta ja asiantuntijuudesta, kun taas opettajan vuorovaikutusosaaminen liitettiin välittömiin ihmissuhteisiin opettajan kanssa, jolloin opettajan toivottiin kohtaavan oppilas ihmisenä. Paradoksaaliselta vaikuttaa kuitenkin se, että kun usein rooliin ja asiantuntijuuteen kuuluva opettajuus liitetään teoreettisesti johonkin ”kaukana olevaan ja viralliseen” ja vuorovaikutuksellinen opettajuus ”lähellä olevaan ja inhimilliseen”, niin tämän tutkimuksen mukaan oppilaiden ajatukset luotettavasta opettajasta sisälsivät nämä molemmat osa-alueet. Tämä tulos vaikuttaa aluksi hieman ristiriitaiselta: oppilaat toivoivat asiantuntevaa ja pätevää opettajaa, jolla on vahva instituutioon sidottu opettajuuden rooli, mutta samalla hän on myös vuorovaikutuksellisesti taitava ja oppilaita lähellä oleva. Tämä voi vaikuttaa ristiriitaiselta ennen kaikkea siitä syystä, että luottamuksen teoreettisessa tarkastelussa annettu ja ansaittu luottamus sekä välittömät ja välilliset suhteet toimivat ikään kuin toisilleen vastakohtina. Tässä tutkimuksessa kuitenkin oppilaat kokivat luotettavana ja hyvänä sellaisen opettajan, jonka opettajuus muodostui sekä vahvasta asiantuntijuudesta ja roolista opettajana sekä vuorovaikutuksellisesti taitavasta opettajasta. Täten voidaankin kritisoida annetun luottamuksen sekä välittömän suhteen teoreettista ristiriitaa. Tässä tutkimuksessa annettu luottamus ja välitön suhde integroituvat uudeksi teoreettiseksi ajatukseksi opettajan luotettavuuden eriasteista. (Taulukko14.)

Taulukko 14. Opettajan roolisuhteiden ja luottamuksen välinen yhteys tässä tutkimuksessa

Roolialitus	Rooliodotus	Rooliylitys
Epäluottamus perustuu <ul style="list-style-type: none"> ● annetun luottamuksen täyttämättömiin odotuksiin ● välittyneiden suhteiden epäonnistumiseen (Kotkavirta 2000) ● opettajan roolissa⁶³ epäonnistumiseen ja pätemättömyyteen⁶⁴ 	Perusluottamus perustuu <ul style="list-style-type: none"> ● annettuun ja ansaittuun luottamukseen ● hyviin välittömiin suhteisiin ● tavanomaiseen opettajuuteen ja opettajan pätevyYTEEN 	Vahva luottamus perustuu <ul style="list-style-type: none"> ● vahvaan annettuun ja ansaittuun luottamukseen ● erinomaisiin välittömiin suhteisiin ● taitavaan opettajuuteen ja pätevyYTEEN

⁶³ Baier 1992; Govier 1993; Harre 1999 (Ilmosen & Jokisen 2002 mukaan); Lagerspetz 1996 ja Parsons (Jalava 2006 mukaan).

⁶⁴ Jokinen ja Ilmonen 2002; Mäkipeska ja Niemelä 2005; Tuomola-Karp 2005; Robbins 1996 ja Ruuskanen 2002.

10.4 Koulujen luottamuskulttuurit

Luottamus ymmärretään usein kahden tai useamman ihmisen väliseksi asiaksi, vaikka luottamusta on mahdollista joidenkin ajattelijoiden (esim. Harre 1999 Frowen 2005 mukaan) mukaan tarkastella myös yksilön ja instituution välisenä asiana. Luottamus instituutioihin on luonteeltaan erilaista kuin luottamus ihmisiin: yksilön luottamus instituutioon määrittyy yksilöiden roolien kautta (Ilmonen & Jokinen 2002; Jalava 2006). Tutkimustulosten perusteella jokaisessa tutkimuskoulussa oli tunnistettavissa omanlainen luottamuskulttuurinsa. Luottamuskulttuurit nimettiin koulukohtaisesti valikoivaksi (koulu A), lohkoutuneeksi (koulu B) ja hioutuneeksi luottamuskulttuuriksi (koulu C).

Kolmannen pääkertomuksen perusteella päädytään siihen johtopäätökseen, että luottamus koulussa on vahvasti yhteisöllinen ilmiö, jonka vuoksi kuhunkin kouluun muodostuu omanlaisensa luottamuskulttuuri. Siinä ei ole kyse vain yksilöiden välisestä luottamuksesta vaan yhteisöllisesti muodostuneesta luottamuskulttuurista, joka heijastuu yksilöiden välisiin suhteisiin. Ajatukseen luottamuksen yhteisöllisestä piirteestä päädytään tässä tutkimuksessa muun muassa siitä syystä, että eri koulujen luottamuskulttuureissa oli oppilaiden kertomuksien mukaan havaittavissa selviä koulukohtaisia eroja. Myös koulujen luottamuskulttuurien ja niiden pedagogisten taustojen ja arvojen välillä oli tunnistettavissa yhdenmukaisuutta.

Tutkimustulos luottamuksen yhteisöllisestä piirteestä on samansuuntainen myös Jalavan (2006) näkemyksen kanssa, jonka mukaan luottamusta voidaan pitää sosiaalisesti opittuna asiana. Tällöin koulu on nuoren elämässä (kodin ja ystävien lisäksi) yksi merkittävimmistä paikoista luottamusta opeteltaessa. Toisin sanoen luottamuksen ja epäluottamuksen synty voidaan ymmärtää osaksi koulua ja sen kulttuuria eikä vain nuoren kodin tai ystäväpiirin aikaansaamaksi kokonaisuudeksi. Mahdollisuutta luottamuksen tai epäluottamuksen oppimiseen koulussa puoltaa myös ajatus siitä, että koulun ja sen ilmapiirin on todettu monissa tutkimuksissa olevan hyvin merkittävä nuorten elämässä ja heidän kouluun kiinnittymisessään (Wentzel & Watkins 2002). Oppilaan on helpompi kiinnittyä luottamuksellisen ilmapiirin kouluun kuin epäluottamuksellisen tai ulossulkevan luottamuskulttuurin kouluun.

Valikoiva luottamuskulttuuri

Koulu A:n luottamuskulttuuri näyttäytyi pääasiallisesti vahvana, ja ihmisten väliset suhteet vaikuttivat tiiviiltä. Koulu A:n luottamuskulttuurille oli ominaista koulun arvojen omaksuminen ja niiden kunnioittaminen. Oppilaat kuvasivat, että koulun pedagoginen ominaispiirre oli vaikuttanut paljon heihin ihmisinä. Koulun yhteisten arvojen ja tiiviiden ihmissuhteiden lisäksi myös oppilaiden voimakkaalla kouluun kuulumisen tunteella oli merkittävä rooli luottamuksellisen koulu-kulttuurin mahdollistajana. Tämä havainto oli samankaltainen Colemanin (1987)

sekä Brykin, Leen ja Hollandin (1993), kuten myös Brykin ja Schneiderin (1996) tutkimusten kanssa, joissa kaikissa päädyttiin tulokseen, jonka mukaan omaan pedagogiseen ajatukseensa uskovassa koulussa ilmenee luottamusta enemmän kuin muissa kouluissa. Myös tässä tutkimuksessa koulu A:lla oli muista kouluista poikkeava arvomaailma, yhteisesti jaettu identiteetti (Warren 1999) ja pedagoginen tausta-ajatus. Lisäksi oppilaat arvostivat koulun rakenteelliselta ratkaisua eli sitä, että he opiskelevat samassa koulussa koko koulunkäyntinsä ajan.

Jokisen (2002) mukaan luottamussuhteet voivat olla moraalittomia, jolloin ne voivat sisältää hyväksikäyttöä, suvaitsemattomuutta tai blokkautumista. Moraalittomuus voi joskus osoittautua liian kiinteän luottamuksen negatiiviseksi kääntöpuoleksi, kuten koulu A:n kohdalla oli havaittavissa (ks. myös Coleman 1987). Ihmisten välisen tiiviin luottamuksen negatiivinen ulottuvuus oli tunnistettavissa tässä koulussa, sillä jotkut koulun oppilaista kirjoittivat ryhmästä ulossuljetuksi joutumisen kokemuksistaan. Ihmissuhteiden tiiviyys ja vahva luottamus eivät tällöin olleet kaikkien koulun jäsenten kokemia, vaan tiivis luottamus toimi joitakin oppilaita syrjäyttävänä, valikoivana ja muista erottavana. Koulusta A oli luettavissa muutama hyvin negatiivinen kirjoitus syrjityksi, kiusatuksi tai kouluväkivallan kohteeksi joutumisesta. Samalla koulu A:lle oli kuitenkin tyypillistä myös se, että siellä oltiin valmiita ratkaisemaan koulun sisäiset ristiriidat ja erimielisyydet. Krazer (1997) painottaa, että luottamuksellisessa ilmapiirissä ihmiset uskaltauvat kertoa mielipiteensä avoimesti ja ristiriidat ratkaistaan. Luottamus ei siis aina tarkoita vain sitä, että ihmisillä on helppoa ja mukavaa, vaan se mahdollistaa vaikeistakin asioista puhumisen (Meier 2002; Mäkipeska & Niemelä 2005.) Valikoiva luottamuskulttuuri sisälsi joidenkin oppilaiden osalta muusta ryhmästä ulossuljetuksi tuleminen kokemuksia, vaikkakin suurin osa oppilaista koki luottamusta ja viihtyi koulussa.

Lohkoutunut luottamuskulttuuri

Koulu B:n lohkoutunut luottamuskulttuuri merkitsee sitä, että luottamus on jakautunut eri ryhmien välille. Tällöin voidaan Parsonsiin viitaten ajatella, että ryhmien sisäiset mutta toisistaan eroavat arvot toimivat luottamuksen perustana. Parsonsin mukaan nimittäin luottamus on mahdollista vain ryhmässä, jonka jäsenet jakavat samat arvot ja normit (ks. myös Kochanek 2005). Luottamus perustuu tällöin läheisiin ihmissuhteisiin, eikä se ole rationaalista vieraiden ihmisten kesken tai sellaisten ihmisten kanssa, jotka eivät jaa samoja arvoja, tavoitteita tai kulttuuria. (Jalava 2006.) Tässä kohtaa voidaan kuitenkin kysyä, miksi tämä oppilaiden ja opettajien välinen kuilu oli niin suuri juuri koulussa B? Eikö sen sijaan ole enemmänkin luonnollista, että opettajien ja oppilaiden arvot ja normit ovat keskenään erilaisia yhtä lailla kaikissa kouluissa? Lohkoutuneen luottamuskulttuurin koulussa eli koulussa B tätä ilmiötä tuki kuitenkin Simmelin tarkoittama ryhmän jäsenten sisäinen lojaliteetti, joka toimi tässä koulussa enemmän eri ryhmiä erottavana kuin niitä yhdistävänä tekijänä.

Myös organisaatiopsykologi Robbins (1996) toteaa ihmisten väliseen lojaliteettiin liittyvän ihmisten halu suojella toisia ryhmänsä jäseniä. Koulussa B oppilaiden pääasialliset syyt epäluottamukseen kokemiseen opettajia kohtaan olivat opettajien keskinäinen lojaliteetti ja muutaman opettajan epäammattillinen käyttäytyminen. Oppilaiden maininnat toisiaan suojelevista opettajista koettiin lohkoutuvana luottamuksena: kollegoihin luotetaan mutta oppilaisiin ei. Tai vastaavasti oppilaat näyttivät luottavan enemmän toisiinsa kuin opettajiin. Lohkoutunut luottamuskulttuuri oli syntynyt oppilaiden ja muutamien opettajien välisen ratkaisemattomien ristiriitojen seurauksena.

Hioutunut luottamuskulttuuri

Tuttuus lisää luottamusta, kiinnittää yksilön yhteisöön ja vahvistaa hänen sosiaalista identiteettiään (Ilmonen & Jokinen 2002). Myös avoin ja toisia kunnioittava vuorovaikutus organisaatiossa (Robbins 1996) tai oppilaitoksissa (Tuomola-Karp 2005) lisää ja ylläpitää luottamusta. Koulu C:n luottamuskulttuurissa näyttäytyi sekä Ilmosen ym. (2002) tarkoittama myönteinen luottamuskulttuuri, jossa arvostetaan ihmisten keskinäistä tuntemista ja yhdessä tekemistä, kuin myös Tuomola-Karpin (2005) ja Robbinsin (1996) näkemykset ihmisten välisistä kunnioitavista ja vuorovaikutteisista suhteista. Koulu C:n oppilaat kertoivat, että muiden luokkien oppilaiden kanssa tehtävä yhteistyö ja koulun yhteiset juhlat koettiin luottamusta lisäävinä asioina. Oppilaat tähdensivät oppilas-opettajasuhteiden pitkäaikaisuuden ja jatkuvuuden merkitystä.

Koulu C:n kertomuksissa myös koulun rakenne koettiin merkityksellisenä ja luottamusta lisäävänä asiana. Ihmisten keskinäinen tunteminen, yhdessä tekeminen ja niiden mahdollistuminen koulun fyysisten ja hallinnollisten ominaisuuksien ansiosta olivat koulussa C luottamuksellisen ilmapiirin ratkaisevimpia tekijöitä. Koulun rakenteellinen ominaisuus turvasi sen, että koulun ihmisillä on mahdollisuus tuntea toinen toisensa ainakin jollakin tasolla. Myös muissa tutkimuksissa ihmisten tuntemisen tärkeyden on todettu (Tschannen-Moran & Hoy 1998; 2000) olevan luottamusta ylläpitävä ja rakentava tekijä. Koulu C:n hioutunut luottamuskulttuuri perustuu koulun rakenteeseen ja koulun jäsenten yhdessä viettämiin hetkiin ja juhliin.

10.5 Yhteenvedo

Oppilaiden luottamuskokemukset koulussa liittyvät ystävyyteen, oppilasta arvostavaan kohtaamiseen sekä toisen ihmisen tuntemisen tärkeyteen. Oppilaiden pääasialliset epäluottamuskokemukset sisälsivät sen sijaan kokemuksia kiusaamisesta, kouluväkivallasta, kunnioituksen puutteesta sekä epäammattillisesti käyttäytyvästä opettajasta. Opettajien epäluottamusta herättäneet teot yhdistyivät oppilaiden odotuksissa pettymiseen, opettajan ammattitaidottomuuteen ja kohtaamattomuuteen. Oppilaiden kirjoituksissa oli positiivista se, että oppilaat

pitivät luottamuskokemuksiaan normaaleina tai jopa normatiivisina, kun taas epäluottamuskokemukset koettiin poikkeuksellisina. Koulun ihmissuhteilla oli joillekin oppilaille tärkeä merkitys koulussa viihtymiseen tai viihtymättömyyteen; sen sijaan osan mielestä luottamuksen ja viihtymisen yhteyttä oli hankala arvioida. Oppilaat kuitenkin uskoivat luottamuksella olevan jonkin verran merkitystä heidän koulussa viihtymiseensä. Kaiken kaikkiaan luottamuksen ilmenemiselle koulussa on tyypillistä sen itsestään selvänä pidetty luonne: se kuuluu oppilaan oikeuksiin, eikä sen olemassaoloa aina osata edes kyseenalaistaa. Se on muutosalttis ilmiö, jonka rakentaminen ja ylläpitäminen vaativat ihmisten välistä yhteistyötä sekä tilanneherkkyyttä.

Luottamus koulussa on luonteeltaan sekä yksilöllistä että yhteisöllistä ja se on koulukohtainen ilmiö (Bryk & Schneider 2002; 2003). Jokaisella koululla on oma luottamus- tai epäluottamuskertomuksensa kerrottavanaan. Yhteisöllisesti ajateltuna luottamusta voidaan pitää ilmiönä, johon sosiaalistutaan (Luhmann 1979; Giddens 1991) ja opitaan (Jalava 2006). Se rakentuu yhteisöllisesti omaksutuille arvoille, uskomuksille, odotuksille, normeille ja käyttäytymiselle. Se näyttäytyy myös luokka- ja koulukulttuurisena ilmiönä, jolloin sen voidaan ajatella ilmentävän myös koulun informaalisti sovittuja ja omaksuttuja ryhmäkulttuurisia olemisen tapoja sekä koulun informaalista suhtautumista sen jäseniin. Myös koulun pedagogisen taustan (koulun kulttuuri, toiminta-ajatus, arvot ja me-henki) voidaan väittää välittyvän koulun luottamuskulttuuriin oppilaiden omaksuman yhteisön käyttäytymiskoodiston (ks. Rutter ym. 1979) välityksellä. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää olevan mahdollista todeta, että tutkimuskoulujen ainutlaatuiset kertomukset ovat osittaisia heijastuksia koulujen luottamuskulttuureista: pääasiallisesti joko luottamuksellisesta tai epäluottamuksellisesta ilmapiiristä.

Luottamus koulussa rakentuu vuorovaikutuksen, yhteistyön ja ihmisten tuntemisen myötä, mutta ennen kaikkea siten, että ihmiset haluavat luottaa toisiinsa. Luottamusta ihmisten välisissä suhteissa lisäävät avoin vuorovaikutus, tiedon ja resurssien jakaminen, yhteinen tavoitteellisuus ja sitoutuminen, jatkuvuus ja ennustettavuus sekä ihmisten asiantuntijuus. Toisaalta luottamusta vähentää esimerkiksi valvonta, kontrolli, hierarkia ja pakko. Luottamusta voidaan tarvittaessa vaalia ja rakentaa, mutta se voidaan myös ohittaa. Luottamus lisää luottamusta, kun epäluottamus taas vähentää sitä. Luottamusta kouluun rakennettaessa tulee huomioida luottamuksen yhteisöllisen luonteen lisäksi kouluyhteisön jäsenet, koulun rakenne, arvot ja toimintakulttuuri. Luottamuksellisten koulukulttuurien avaintekijöitä ovat koulun rakenteellisten ja pedagogisten taustojen lisäksi opettajien ja oppilaiden välinen luottamuksellinen vuorovaikutus. Toisaalta on kuitenkin virheellistä olettaa, että tämän tutkimuksen aineiston perusteella voitaisiin tehdä lopullisia päätelmiä kyseisten tutkimuskoulujen luottamuskulttuureista. Tässä tutkimuksessa tehtyjen päätelmien johdosta voidaan tulosten ajatella olevan ainoastaan jonkinasteisia heijastuksia tutkimuskoulujen luottamuskulttuureista. Todellisen luottamuskulttuurin tutkiminen vaatii monipuolisempaa tutkimusotetta (Berg 2007).

11 Pohdinta

Tutkimuksen kohteena olivat peruskoulun yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskokemukset koulussa. Tutkimuksessa etsittiin vastausta siihen, millaisia merkityksiä oppilaat antavat luottamus- ja epäluottamuskokemuksilleen koulussa ja miten he arvioivat luottamus- ja epäluottamuskokemuksensa merkitystä osana hyvinvointia ja viihtymistään koulussa. Lisäksi selvitettiin sitä millaisena opettajan merkitys näyttäytyy oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksissa. Kolmantena tutkittiin sitä mitä ja millä tavoin pedagogisesti ja hallinnollisesti erilaisten koulujen oppilaat kertovat luottamuksesta ja epäluottamuksesta koulussa. Vaikka luottamus on haasteellinen tutkimusaihe, niin siitä huolimatta, voidaan todeta, että tälle tutkimukselle asetetut tavoitteet voidaan katsoa saavutetun.⁶⁵

Putnam (2000) toteaa, oppilaiden sosiaalisilla verkostoilla, normeilla ja luottamuksella koulussa ja erilaisissa yhteisöissä on merkitystä oppilaiden koulumestystykseen. Myös Sinkkonen-Tolppi (2005) pitää merkityksellisenä koulun ilmapiiriä oppilaiden kouluun kiinnittymisessä. Helve (2009) puolestaan tuo esille sen, miten nuorten sosiaalinen tausta heijastuu heidän kokemuksiinsa ihmisten luotettavuudesta. Tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyy sosiaalisen pääoman yhteen keskeiseen osa-alueeseen eli luottamukseen: luottamukseen koulussa.

Koululla on monia tehtäviä. Yksi sen tehtävistä on oppilaiden kasvattaminen yhteiskunnan jäseniksi. Tämä kasvuprosessi muodostuu oppilaiden monista erilaisista kokemuksista koulun ihmissuhteissa. Nämä kokemukset ovat usein luonteeltaan luottamuksellisia ja epäluottamuksellisia. Vaikka ihmisen perusluottamus syntyy jo varhaisessa vuorovaikutuksessa (Erikson 1950; 1984; Giddens 1999), niin myös sekundaareilla sosiaalistajilla, kuten koululla, on merkitystä sen omaksumisessa (Jalava 2006). Koululla ja kouluyhteisöllä on merkittävä tehtävä oppilaan luottamuskokemusten mahdollistajana tai niiden rajoittajana. Tämä tuli keskeisenä asiana esille myös tässä tutkimuksessa.

⁶⁵ Kun huomio kiinnittyy luottamuksen ontologiseen näkökulmaan eli siihen onko luottamus kokemuksena enemmän tunne vai asenne (Govier 1993), tai onko se kognitiivista vai ei-kognitiivista (Baier 1992), ei kysymyksiin pystytä tämän tutkimuksen perusteella antamaan vastausta, kuten ei siihenkään kysymykseen, että onko luottamuksessa kyse enemmän ihmisen kyvystä vai tahdosta luottaa. Edellisten lisäksi tämän tutkimuksen ulkopuolelle on rajattu myös yksilön tunteiden tunnistamisen ja hallinnan merkitys luottamusprosessissa (Dunn & Schneider 2005) tai se miten ihmiset arvioivat toistensa luottamukseenarvoisuutta (Strongman 1993). Edellisten lisäksi tämän tutkimuksen perusteella ei voida myöskään antaa vastausta siihen, onko oppilaan luottamuskokemuksilla yhteyttä heidän aikaisempiin kokemuksiin ja niiden johdosta tapahtuvaan heidän tämänhetkiseen luottamuskäyttäytymiseen (Glaeseriin 1999 Alasen & Niemeläisen 2001 mukaan). Edelliset luottamuksen ontologiaan ja mekanismiin liittyvät kysymykset kuuluvat enemmän yksilökohtaiseen lähestymistapaan, jolloin niiden tutkiminen ei ollut tämän tutkimuksen tutkimusasetelmalle mahdollisia, vaan ne olisivat vaatineet yksilökohtaisempaa sekä erilaista metodologista lähestymistapaa.

Laajasti ajateltuna koulu on paikka, joka tarjoaa nuorille ensimmäisen pitkäkestoisen yhteiskunnallisen instituution mallin, jossa myös luottamus ja epäluottamus käytännössä todentuvat. Koti ja ystävyysuhteet eivät tällöin ole nuorelle enää ainoita luottamuksellisten kokemusten oppikenttiä, vaan myös koulun ihmissuhteet ohjaavat oppilaiden suhtautumista toisia ihmisiä ja elämää kohtaan. Vaikka luottamusta koetaankin pääasiassa ihmisiin, niin myös usko ja luottamus erilaisiin instituutioihin on keskeisessä asemassa nuoren elämässä myös myöhemmin aikuisena. Tällöin nämä kokemukset ovat vaikuttamassa heidän asenteeseen ja luottamukseen myös muita instituutioita kohtaan.

Makrotason ja yhteiskunnallisen jäsenyyden lisäksi luottamusta koulussa voidaan pohtia myös yksilöpsykologisesta näkökulmasta käsin. Yksilöllisestä näkökulmasta käsin voidaan kysyä (Baier 1986) sitä, milloin oppilas tietää ja osaa luottaa toisiin ihmisiin? Tai milloin hän tietää ja osaa olla luottamatta? Miten hän kasvaa ja kehittyy osaksi erilaisia ryhmiä tai instituutioita, niiden todellisuutta ja kulttuuria? Kuinka hänelle mahdollistuu jo koulussa vaikuttamisen ja osallisuuden kokemuksia? Tai kuinka hän voi joutua jo koulussa osattomaksi ja pudota joukon ulkolaidoille tai ulkopuolelle? Tällöin voidaan peräänkuuluttaa luottamusta ja epäluottamusta näissä prosesseissa sekä sitä mikä on niiden yhteys oppilaan henkilökohtaisen hyvinvoinnin ja viihtymisen kokemiseen koulussa, kuin myös myöhemmin hänen elämässään. Luottamukseen liittyy myös ajatus luottamuksen myönteisyydestä tai kielteisyydestä. Tällöin voidaan arvioida sitä mitä hyötyä tai haittaa ihmiselle on siitä, että hän luottaa tai ei luota toisiin ihmisiin? Tai miksi luottamukseen ja epäluottamukseen liittyvät kokemukset ovat ihmiselle tärkeitä, – vai ovatko ne sitä?

Frowen (2005) toteaa, että sellainen ihminen, joka luottaa kaikkiin ihmisiin, voi aiheuttaa tilanteen, jolloin kukaan ei luota häneen. Tämä johtuu siitä, että häntä pidetään usein liian hyväntahtoisena ja 'huiputettavissa olevana'. Jos tämä näkemys liitetään ajatukseen koulun roolista oppilaiden kasvattajana, niin tällöin voidaan kyseenalaistaa ajatus, jonka mukaan koulun ulkopuolinen maailma olisi yhtä täydellinen tai epätäydellinen paikka kuin koulu. Sen sijaan voidaan ajatella, että koulussa koetut yksittäiset epäluotettavat opettajat tai negatiiviset kohtaamiset voivat parhaimmillaan auttaa oppilasta selviytymään myöhemmistä elämän vastoinkäymisistä ja auttaa häntä kasvamaan sen moninaisiin vaatimuksiin. Epäluottamukselliset kokemukset saattavat parhaimmillaan opettaa oppilaille varovaisuutta, jolloin se voi säästää häntä monilta myöhemmiltä elämän pettymyksiltä. Toisaalta hyvin luottamuksellinen suhde opettajaan ja luokkatovereihin taas puolestaan mahdollistaa arvokkaan kokemuksen lämpimistä ihmissuhteista sekä tarjoaa oppilaille esimerkin, turvaa ja toivoa elämässä. Kouluympäristön tulisikin pääsääntöisesti olla vahvaan perusluottamukseen perustuva paikka, jotta se loisi turvallisen ympäristön oppilaille myös yksittäisten epäluottamuskokemusten kohtaamiseen. Kaiken kaikkiaan arviot luottamuksen ja epäluottamuksen "parremmuudesta" eivät ensi katsomalta ole niin mustavalkoisia kuin joskus nopeasti saatetaan päätellä, vaikka luottamuksellisen ilmapiirin vahvistavaa voimaa ei kuitenkaan liene kieltäminen.

Pohdittaessa yleisen luottamuksen lisäksi myös opettajien rooleihin liittyvää luottamusta, tässä tutkimuksessa löydettiin opettajuuden kolme erilaista luottamusroolia. Nämä olivat rooliodotus, rooliylitys ja roolialitus. Kaikkiin näihin eri rooleihin liittyi erilainen määrä luottamusta. Rooliodotuksen mukaiseen opettajuuteen liittyi oppilaiden vahva perusluottamus opettajaa kohtaan. Rooliylitys puolestaan sisälsi vahvan luottamuksen, sekä oppilaiden kunnioittavan asenteen opettajia kohtaan. Sen sijaan rooliodotuksen alittava opettajuus sisälsi oppilaiden epäluottamuskokemuksia opettajistaan.

Opettajan luottamusrooleista voidaan todeta, että rooliylityksen mukainen opettajuus lisää pääsääntöisesti oppilaiden turvallisuutta ja hyvinvoinnin kokemuksia koulussa. Se ei ole itsetarkoitus, vaan se toimii parhaiten ns. rooliodotuksen mukaisen opettajuuden yhteydessä. Jatkuvana ja yksistään esiintyvänä ilmiönä opettajan rooliylityksen mukaisen opettajuuden vaarana voi olla sen arkipäiväistyminen ja muuttuminen tavanomaiseksi. Tavanomaisen roolin vaarana puolestaan on se, että sen arkipäiväistyessä sitä ei osata myöhemmin enää nähdä arvokkaana ja ainutlaatuisena asiana, vaan tavanomaisuuteen liittyy arvostuksen häviäminen ajan kuluessa. Toisin sanoen positiivisuudellaan yllättävät arjen tilanteet ovat omiaan lisäämään luottamusta ja kunnioitusta ihmisten kesken. Rooliodotusten mukainen opettajuus riittää luomaan luottamuksellisen ilmapiirin kouluun ja luokkaan sekä viestittää oppilaille asioiden ennustettavuutta, jatkuvuutta ja turvallisuutta. Sen sijaan jatkuva roolialituksen mukainen opettajuus on vahingollista ja saattaa tuottaa oppilaille ja koko kouluyhteisöön epäluottamusta, epäilevää ja vihamielistä asennetta. Lisäksi se saattaa pahimmillaan heikentää oppilaiden innostusta opiskelua ja yhteistyötä kohtaan sekä heikentää vastuunottoa. Tschannen-Moran ja Hoy (2000) muistuttavatkin, että koulun täytyy säilyttää tasapaino sääntöjen ja kontrollin suhteen. On kuitenkin mahdotonta päätyä tilanteeseen, että koulussa vallitsisi täydellinen rooliodotusten mukainen opettajuuksien tasapaino, sillä ilman joidenkin opettajien roolialituksia ja rooliylityksiä, myöskään tasapainoa ei ole mahdollista saavuttaa. Toisaalta ihanteena voisi kuitenkin ajatella sitä, että jokainen opettaja voisi omalta kohdaltaan pohtia omaa luottamuskäyttämistään kyseisten roolien kautta. Koska tämä tutkimus tarkasteli luottamusta koulussa vain oppilaiden näkökulmasta, niin sen vuoksi tämän tutkimuksen ulkopuolelle rajautuvat myös pohdinnat oppilaiden kotitautan (Helve 2009) tai henkilökohtaisen historian (Kortteinen 1999) tai tunteiden (Dunn & Schweitzer 2005) vaikutuksesta luottamustulkintoihin.

Luottamus koulussa ei ole vain staattista, vaan luottamusta kouluihin voidaan lisätä sitä rakentamalla. Luottamuksen rakentaminen kouluihin liittyykin tänä päivänä muuttuneeseen yhteiskunnalliseen aikaan, mahdollisuuksien runsauteen, globalisaatioon, mutta osaltaan myös perinteiden murtumiseen (Ilmonen 2000; Ilmonen & Jokinen 2002). Luottamuksen rakentaminen kouluihin vaatii käytännössä pitkäjänteisyyttä, kärsivällisyyttä, mutta myös yhteistä tahtoa. Luottamusta rakennettaessa ei tule myöskään unohtaa sen emotionaalista merkitystä (Beatty & Brew 2004; Coleman 2006). Luottamuksen rakentaminen kouluun on

sitä helpompaa mitä muuttumattomammasta koulusta on kyse (Johnston 2004) ja mitä pitempiaikaisempia ihmissuhteita koulussa on. Toimintojen jatkuvuus tukee ihmisten toistensa tuntemista (Bryk & Schneider 1996; 2000, Tschannen-Moran & Hoy 2000) ja yhdessä tekemisen mahdollistumista. Asioiden jatkuvuuteen liittyy ennustettavuus, kun taas ennustettavuus liittyy ihmisten keskinäisiin odotuksiin toisiaan kohtaan sekä tulevaisuuteen (Lagerspetz 1996.) Luottamuksen rakentamisessa on hyvä muistaa luottamuksen positiivinen kehä (Blomqvist 1997), jolloin luottamus herättää luottamusta, kun taas epäluottamus nostaa esille epäluottamuksellisia asioita. Luottamuksen yhteisöllisyyttä ja sen kehittämistä varten kouluille tulisi luoda erilaisia ohjeita ja arviointimalleja luottamuksen rakentamiseksi.

11.1 Tutkimuksen toteuttamisen arviointia

Tämän tutkimuksen toteuttamista arvioitaessa voidaan todeta, että tutkimuksen tarkoitukseen pystyttiin vastaamaan. Toisaalta tutkimustulokset tarjosivat myös monia mielekkäitä jatkotutkimusaiheita sekä herättivät kysymyksiä siitä, jos tutkimus olisi toteutettu eri tavalla. Tutkimuksen toteuttaminen herätti kiinnostukseni erilaisiin metodologisiin mahdollisuuksiin ja sellaisiin uusiin tutkimusasetelmiin, jotka eivät tässä tutkimuksessa olleet mahdollisia. Erityisesti erilaisten tutkija-, aineisto- ja menetelmätriangulaatioiden (Eskola & Suoranta 1998) hyödyntäminen olisi ollut tutkimusaiheen kannalta mielekästä ja tarjonnut monipuolisemman näkökulman luottamuksen tutkimiseen koulussa.

Tämän tutkimuksen vahvuudeksi voidaan katsoa se, että se lisäsi tietämystä luottamuksesta koulussa yleensä, sillä vastaavanlaisia tutkimuksia ei ole tietävästi aikaisemmin Suomessa tehty (ks. Ilmonen & Jokinen 2002). Myös kansainvälisesti luottamuksen tutkiminen koulussa on ollut melko vähäistä ja yleisempää lähinnä Yhdysvalloissa. Tämä tutkimus tarjosi erään näkökulman tarkastella koulun luottamuksellista ilmapiiiriä nuorten kehitysympäristönä.

Tutkimusaineiston tuotannossa ja keräämisen suunnittelussa pohdin erilaisia vaihtoehtoja. Ratkaisussani nojauduin luottamuksen määrittelyyn sekä aikaisempiin kouluviihtyvyystudkimuksiin. Monet kouluviihtymistä koskevista suomalaisista tutkimuksista ovat joko paikallisia (esim. Olkinuora 1983; Olkinuora & Mattila 2001) tai valtakunnallisia ja kansainvälisiä (esim. kouluterveyskysely, WHO:n tutkimukset & PISA). Useille niistä on tyypillistä laaja kvantitatiivinen aineisto tai vastaavasti paikallinen konteksti. Luottamuskirjallisuus kuitenkin ohjasi tämän tutkimuksen suuntaa kohti luottamuksen yhteisöllisestä kontekstia (Coleman 1987; Putnam 2000). Vastaavasti hyvinvointia ja ihmissuhteita tutkittaessa keskeiseksi ohjeksi osoittautui Campbellin kommentti, jonka mukaan tutkijan tulee pyrkiä tutkimaan ”ihmisten välittömiä kokemuksia ja heidän kielellisiä tyytyväisyyden ilmaisuja” (Campbell 1972 Allardtin 1976, 18 mukaan).

Arvioitaessa tämän tutkimuksen tehtäväkasiantoa, on siinä havaittavissa heikkouksia ja vahvuuksia. Ensinnäkin kirjoitustehtävä oli oppilaille jonkin verran

vaativa. Tämä johtui muun muassa siitä, että siinä oppilaiden piti pysähtyä muis-telemaan ja pohtimaan omaa kouluhistoriaansa sekä tuottaa siitä kirjoitus. Tutkimusaineiston keräämistilanteissa kuitenkin onnistuttiin tavoitteiden mukaisesti, sillä koulujen osalta siihen oli varattu hyvin aikaa.⁶⁶

Kirjoitusten vahvuutena voidaan puolestaan pitää sitä, että kirjoitukset mahdollistavat parhaimmillaan oppilaiden sellaisten ajatusten esille tuonnin, joita ei välttämättä haluta tutkijalle kertoa kasvotusten. Toisaalta sen heikkoutena on ajoittainen kirjoitusten pintapuolisuus ja ”vastuunpakoilu”. Lisäksi tässä tutkimuksessa yhteinen luokkatilanne kirjoitusten kirjoittamisen aikana saattoi osaltaan vaikuttaa siihen, että yhden oppilaan julkinen mielipide saattoi ohjata muidenkin oppilaiden kirjoituksia. Esimerkiksi, jos joku oppilas nosti keskusteluun jokin teeman, niin muut oppilaat saattoivat tarttua tuohon teemaan, koska eivät itse keksineet muutakaan kirjoittamista. Toisaalta tämä yhteiseen kertomukseen tarttuminen on mielenkiintoinen ilmiö varsinkin, jos sitä tarkastellaan Hännisen (1999) tarkoittaman yhteisen tietovarannon näkökulmasta. Tällöin voidaan perustellusti pohtia sitä miksi joidenkin oppilaiden ääneen ehdottamiin teemoihin tartuttiin ja niistä kirjoitettiin, tai sitä, miksi kaikki oppilaat eivät näin kuitenkaan toimineet? Vaikka kirjoituksilla oli heikkoutensa, niin tässä tutkimuksessa niiden ansioksi voidaan lukea se, että ne mahdollistivat tutkimusaineiston kolmesta eri koulusta ja tarjosivat tällä tavalla erilaiset näkökulmat luottamuksen kontekstuaaliseen tarkasteluun.

Tutkimukseen ja sen tuloksiin tulee suhtautua myös kriittisesti. Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt refleksiivisyyden ja mielensisäisten keskustelujen avulla kiinnittämään huomiota niin aineiston keräämiseen, analysointiin ja tutkimustulosten tulkintaan. Mäkelä (1995) muistuttaa, että tutkimusprosessin läpinäkyvyys on yksi tutkimuksen luotettavuuden keskeisin kriteeri. Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi on pyritty esittelemään niin yksityiskohtaisesti, että se on (olisi ainakin teoriassa) uudelleen toteutettavissa. Tällä on pyritty osoittamaan lukijalle analyysin seurattavuus; se kuinka kirjoituksia on käsitelty ja miten tutkimustuloksiin on päädytty. Toisaalta aineiston tulkinnan oikeellisuutta (Eskola & Suoranta 1999) pohdittaessa ymmärrän myös aineiston loputtoman tulkinnallisuuden mahdollisuuden, vaikkakin olen samaa mieltä Simolan (1995) kanssa siitä, että kaikki tulkinnat eivät ole yhtä mahdollisia, päteviä ja perusteltuja. Tutkimuksen tehtävä, tavoite ja tutkimuskysymykset rajaavat

⁶⁶ Joissakin luokissa toimittiin niin, että kun oppilaat olivat kirjoittaneet kirjoitelman, niin he siirtyivät käytävään odottamaan. Tämä mahdollisti kaikkien oppilaiden yksilöllisen kirjoitustahdin. Tällöin myös oppilaiden kirjoitukset olivat monipuolisia ja pidempiä. Sen sijaan muutamassa luokassa, jossa oli aineiston keräämisen ajankohtana sijainen, ei oppilaiden käytävään päästäminen ollut mahdollista. Tällöin aineiston keruun heikkoutena oli muutamien oppilaiden meluaminen ja siten toisten oppilaiden häiritseminen kirjoitusprosessin aikana.

aineistosta tehtävien tulkintoja, vaikkakin viime kädessä tutkimuksen luotettavuus on tiedeyhteisön (Simola 1995) arvioitavissa. Kaiken kaikkiaan oppilaiden kertomuksia ei sellaisinaan voida pitää todellisuuden heijastuksina, vaan ne ovat oppilaiden tulkintaa ja henkilökohtaista kerrontaa. Tutkijana en siis pääse käsiksi todellisuuteen sellaisenaan, vaan ainoastaan siihen miten oppilaat konstruoivat, dekonstruoivat ja rekonstruoivat maailmaansa. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 342).

Tutkimuksen toteuttamisessa tulee muistaa myös tutkijan eettinen vastuu. Tässä tutkimuksessa olen koko tutkimusprosessin ajan pyrkinyt muistamaan tutkimukseen osallistuneiden aseman.⁶⁷ Miles ja Huberman (1994, 291–296) ovat pohtineet erityisesti tutkimuksen analyysiin liittyviä eettisiä kysymyksiä: tutkimuksen hyötyjä ja haittoja sekä tutkimukseen osallistuneiden asemaa ja tutkimustulosten seurausta tutkittujen elämässä. Tässä tutkimuksessa eettisiä kysymyksiä ja tutkimuksen laatua on mietitty erityisesti oppilaiden ja tutkimuskoulujen näkökulmasta. Tällöin tärkeäksi pohdinnan kohteeksi on noussut kysymys tutkimustulosten hyödynnettävyydestä, mutta myös niiden mahdollisesta harmia aiheuttavasta vaikutuksesta⁶⁸. Esimerkiksi yksittäisten huonosti käyttäytyvien opettajien tai oppilaiden välisten kiusaamistilanteiden näkyväksi tuleminen on tämän tutkimuksen myötä aiheutunut. Vaikka kyseisten tapausten esille tulo ei olekaan tutkittavia vahvistavia, niin se on kuitenkin pyritty esittämään hienotunteisesti ja kenenkään yksityiskohtaisia tietoja paljastamatta. Tällöin myös koulujen anonymiteetti on sen turvannut. Luottamusta tutkittaessa on kuitenkin tärkeää etsiä rehellisiä vastauksia vaikuttamatta liian negatiivisesti tai toisaalta liian rohkaisevasti yksittäisen tutkimuskoulun tuloksiin ja niiden seurauksiin (Hollway & Jefferson 2000). Tähän nojautuen aineiston tekstikatkelmia on käytetty laajasti tutkimustulosten havainnollistamiseksi.

Narratiivisen tutkimusotteen luotettavuuden arvioimiseksi Heikkinen, Huttunen ja Syrjälä (2005) ehdottavat erilaisia osa-alueita. Näitä ovat esimerkiksi tarkasteltavan kohteen toiminnallisen historiallisuuden analyysi, refleksiivisyys tutkijan suhteessa tutkittaviin ja tutkimuksen läpinäkyvyys koko tutkimuksen ajan sekä tutkijan ontologisten ja epistemologisten ajatusten esille tuonti. Lisäksi oleellisia ovat myös tutkimuksen moniäänisyys, autenttisuus, käytännöllisyys ja tutkittavien vahvistaminen. Vahvistamisella tarkoitetaan sitä, että jo itse tutkimustilanne toimii tutkittavien identiteettiä vahvistavana tilanteena. Arvioitaessa tätä tutkimusta edellisten kriteerien avulla, voidaan sanoa, että joidenkin kriteerien kohdalla ne on saavutettu, toisten jäädessä syventämisen ja pohdinnan varaan.

⁶⁷ Esimerkiksi tutkimusaineistoa säilytetään sinetöitynä tutkijan hallussa ja se on tarkoitus hävittää tutkimuksen julkistamisen jälkeen. Lisäksi kirjoituksissa ei ole oppilaiden nimiä, ja myös kouluista käytetään koodinimiä koulu A, B, ja C.

⁶⁸ Tutkimuksessa on pyritty huomiomaan tutkimuskoulujen taustamuuttujat (koulujen taustatiedot) ja niiden vaikutus aineiston analyysiin. Taustamuuttujilla tarkoitetaan tässä koulun sijaintia (yleinen sosioekonominen tiedossa oleva taustatieto) ja koulujen pedagogista taustaa.

Esimerkiksi tutkijan ontologisia ja epistemologisia ajatuksia ei tässä tutkimuksessa ole erityisesti esitelty erillisinä, vaan niiden ajatellaan välittyvän tutkimustekstistä. Toiseksi ne oppilaat, jotka kirjoittivat negatiivisista koulumuistoistaan, eivät todennäköisesti kokeneet kirjoittamista vahvistavana, vaan se saattoi enemmänkin muistuttaa heitä heidän negatiivisista kokemuksistaan (Josselson 2007, 559). Vielä tutkimuksen uskottavuutta pohdittaessa on hyvä muistaa Labovin (1997) ajatus siitä, että tulkinta jonka mukaan objektiiviset tulkinnat kokemuksista olisivat tehokkaampia tai uskottavampia kuin subjektiiviset kertomukset, ei pidä paikaansa, sillä mikään tilastollinen totuus ei yksiselitteisesti tue kyseistä ajatusta.

11.2 Tutkimuksen hyödynnettävyys

Luottamus voidaan parhailaan nähdä organisaation kriittisenä menestystekijänä (ks. Blomqvist 1997), mutta myös luovuuden (Sahlbergin 2006) ja vapauden (Luhmann 1979) mahdollistajana. Toisaalta luottamus osana sosiaalista pääomaa on omiaan vahvistamaan yhteisön ja sen yksittäisten jäsenten hyvinvointia (Hyypä 2002). Tämä tutkimus tarjoaa erään mahdollisuuden pohtia luottamusta osana sosiaalista pääomaa koulussa. Tämän tutkimuksen hyödynnettävyyden voidaan katsoa löytyvän tutkimuksen teoreettisesta taustasta, joka tarjoaa yleistä tietoa luottamuksesta koulussa. Tätä perustellaan sillä, että Suomessa luottamusta koulussa ei ole vielä paljon tutkittu. Toisaalta tämä tutkimus valottaa moniulotteisesti myös kolmen keskenään erilaisen koulun toisistaan poikkeavia luottamuskulttuureja. Tällöin tämä tutkimus antaa tietoa myös luottamuksen paikallisesta ja koulukohtaisesta luonteesta. Tutkimus luottamuksesta koulussa tarjoaa koulunarjessa hyödynnettävissä olevaa tietoa koulujen johtajille, rehtoreille, oppilas-huoltohenkilöstölle, kouluviranomaisille, opettajille, vanhemmille, oppilaille sekä myös muille koulujen kanssa yhteistyötä tekeville tahoille. Tämän tutkimuksen tulokset ovat parhaiten hyödynnettävissä koulukohtaisesti koulun itsearvioinnin välineenä, toiminnan suunnittelussa ja kehittämisessä. Lisäksi niitä voidaan hyödyntää myös opettajienkoulutuksessa sekä opettajien täydennyskoulutuksessa.

Tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyi oppilaiden kirjoituksiin luottamuksesta koulussa, joten sen perusteella ei tule tehdä liian suoria johtopäätöksiä siitä, että opettajalla olisi yksin vastuu luottamuksellisen ilmapiirin luomisesta. Myöskään koulun johdon, muun henkilökunnan tai kotien merkitystä oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskokemuksissa koulussa on mahdotonta tämän tutkimuksen avulla arvioida. Toisin sanoen, vaikka tutkimustuloksissa korostuikin opettajan keskeinen rooli luottamuksen mahdollistajana, niin tässä tutkimuksessa vastuuta luottamuksen mahdollistumisesta ei haluta yksistään siirtää vain opettajille, vaan koko koulu yhteisölle (myös oppilaiden vanhemmat). Vanhemmilla on esimerkiksi tärkeä rooli luottamuksen mahdollistajina koulussa esimerkiksi siten, että he toimivat opettajien työn tukijana ja omien lastensa koululaisidentiteetin turvaajina. Toisaalta on kuitenkin hyvä muistaa, että aikaisempien tutkimusten mukaan (Bryk & Schneider 2002; 2003) juuri opettajien välinen keskinäinen luottamus

ja koulun johtajan rooli ovat avainasemassa yleisen luottamuksen lisääntymiseen koulussa. Tämä tutkimus tarjoaa yksittäiselle opettajalle erään mallin jäsentää opettajuuttaan suhteessa opettajan erilaisiin rooleihin puhuttaessa luottamuksesta koulussa.

Tämän tutkimuksen perusteella tulee todeta, että tutkimusta luottamuksesta koulussa tarvitaan lisää. Luottamuksen yksilöllisestä ulottuvuudesta tulisi jatkossa siirtyä tarkastelemaan entistä tarkemmin myös sen yhteisöllistä piirretä. Tutkimusta luottamuksesta tarvitaan etenkin siitä, millä keinoin ja millaisin menetelmin yksittäisiä kouluja voidaan konkreettisesti tukea heidän luottamusprosesseissaan ja luottamuksellisen ilmapiirin rakentamisessa. Myös koulujen rakenteellista ja pedagogista ulottuvuutta tai niiden yhteyttä koulun luottamuskulttuuriin on tärkeä tutkia, sillä edelliset tutkimuskohteet voivat tarjota uusia näkökulmia oppilaiden hyvinvoinnin ja viihtymisen tarkasteluun. Jatkossa voitaisiin etsiä vastauksia kysymyksiin siitä, millaisissa kouluissa on luottamusta tai epäluottamusta ja miksi näin on? Miten koulun jäsenet vaikuttavat omalla toiminnallaan luottamuksen tai epäluottamuksen syntyyn, ylläpitämiseen tai sen lakkaamiseen? Mikä merkitys tai vaikutus koulussa vallitsevalla luottamuksella tai sen puutteella on sen jäsenille? Ja lisääkö koulun luottamuksellinen ilmapiiri oppilaiden koulumenestystä? Ks. esimerkiksi Putnam 2000.

Toisin sanoen, tämän tutkimuksen perusteella ehdotetaan luottamuksen tutkimista kouluissa osana oppilaiden hyvinvointia ja viihtymistä sekä opettajien tyytyväisyyttä, mutta myös osana oppilaiden oppimista ja koulumenestystä. Tällöin huomio tulee kiinnittää paikallisuuteen, mikrotasoon ja yksittäiseen kouluun. Koulun tasolla puolestaan tulisi keskittyä sekä yksilö-, että ryhmätason näkökulmiin. Tutkimusmetodisesti luottamusta voisi lähestyä monia metodeja (*mixed methods*) sekä koulujen välistä yhteistyötä (Sahlberg 2006) hyödyntäen, mutta myös koulujen itsearviointien avulla⁶⁹. Tämän tutkimuksen perusteella nähdään, että myös kasvatustieteen piirissä oppilaiden hyvinvointia ja viihtymistä koulussa tulisi tutkia laajemmin ja etsiä kokonaisvaltaisemmin uusia näkökulmia koulujen toiminnan ja oppilaiden oppimisen tueksi. Tämän työn keskeisenä antina voidaan myös sen roolia kysymysten ja uusien tutkimusaiheiden herättäjänä.

Kaiken kaikkiaan luottamusta voidaan pitää näkymättömänä voimavarana, mutta sen puuttumista ihmisten jaksamista ja tyytyväisyyttä heikentävänä tekijänä. Luottamuksen ominaisuus ihmisiä vahvistavana voimana tulisi tiedostaa ja siihen tulisi kiinnittää enemmän huomiota kilpailukykyä ja nopeutta suosivassa yhteiskunnassamme. Luottamuksessa on kyse toisen ihmisen kunnioittamisesta ja hänen ainutlaatuisen arvokkuutensa hyväksymisestä. Luottamuksellisissa suhteissa huolehditaan ja välitetään, kun epäluottamuksellisissa suhteissa kontrolloidaan ja pakotetaan. Luottamukselliset suhteet ja yhteisöt eivät kuitenkaan synny

⁶⁹ Esim. Swaffield & MacBeath 2008; Swaffield 2005 *Critical friends and School Evaluation* tai Pedder & McIntyre 2006, *Pupil consultation*.

itsestään, vaan niiden rakentamiseen ja ylläpitämiseksi tarvitaan tietoa ja niiden rakentamiseen tulee nähdä vaivaa. Tämä tutkimus haastaa kaikki erilaiset koulut, kouluasteeseen katsomatta, tarkastelemaan oman koulunsa luottamuskulttuuria ja sen merkitystä oppilaiden, opiskelijoiden ja koko henkilökunnan hyvinvoinnin, viihtymisen ja menestyksen näkökulmasta. Luottamuksellinen kulttuuri niin koulussa, kuin monenlaisissa muissakin yhteisöissä, on viihtyisän, tasapainoisen, turvallisen ja hyvinvoivan yhteisön avaintekijä.

Lähteet

- Abbott, H. P. 2008. *The Cambridge Introduction to Narrative*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ahonen, A. 2008. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi? Teoksessa Lario, M., Heikkinen, H. L. T. & Penttilä, M. (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*. Kasvatusalan tutkimuksia 35. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Alanen, A. & Niemeläinen, S. 2001. Sosiaalisen pääoman subjektiivisten mittareiden etsintää – luottamus, ystävyysuhteet ja toiminta aluetasolla. Helsinki: VATT. Valtiontalouden tutkimuskeskus, Government Institute for Economic Research. Email aku.alanen@vatt.fi. Tulostettu 7.10.2006.
- Alasuutari, P. 1995. *Laadullinen tutkimus*. 2.uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alatupa, S., Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L. & Savioja, H. 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma: löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Helsinki: Sitra. Luettu 1.9.2009.
- Allardt, E. 1976a. *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Helsinki: WSOY.
- Apo, S. 1995. *Kertomusten sisällönanalyysi*. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Gaudeamus. Saarijärvi: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Argyle, M. 1992. *The Social Psychology of everyday of life*. London: Routledge.
- Attree, P. 2004. Growing up in disadvantage: a systematic review of the qualitative evidence. *Child: Care, Health & Development* 30(6), 679–689.
- Baier, A. C. 1986. Trust and Antitrust. *Ethics*. 96 (2), 231–260.
- Baier, A. C. 1992. Trusting people. *Ethics. Philosophical Perspectives* 6, 137–153.
- Bateson, P. 1988. *The biological Evolution of cooperation and Trust*. Teoksessa Cambetta (toim.) *Trust-making and breaking cooperative relations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Beatty, B. R. & Brew, C. R. 2004. Trusting relationships and emotional epistemologies: A fun-dational leadership issue. *School Leadership & Management* 24(3), 329–356.
- Berg, G. 2007. From structural dilemmas to institutional imperatives: a descriptive theory of the school as an institution and of school organizations. *Journal of Curriculum Studies* 39(5), 577–596.
- Billington, R., Strawbridge, S., Greensides, L. & Fitzsimmons, A. 1991. *Culture and Society* London: Macmillan Press.
- Blomqvist, K. 1997. The Many faces of Trust. *Scandinavian Journal of Management* 13, 271–286.
- Bourke, L. & Geldens, P. M. 2007. Subjective well-being and its meaning for young people in a rural Australian center. *Social Indicators Research* 82, 165–187.

- Brunell, V. & Kannas, L. 2000. Pupils' subjective life quality in school. Teoksessa Kannas, L. & Brunell, V. (toim.) *Bubjektiv hälsa, häslsovanor och skoltrivsel. Jämförelse mellan svensk- och finsk-språkiga elever 1994–1998*. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto, terveystieteiden laitoksen julkaisusarja 10/2000.
- Bruner, J. 1996. *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bryk, A. S., Lee, V. E. & Holland, P. B. 1993. *Catholic school and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryk, A. S. & Schneider, B. 1996. Social Trust. A moral resource for school improvement. Teoksessa Wehlage, G. G. & White, J. A. (toim.) *Rebuilding the Village: Social Capital and Education in America*. London: Falmer Press.
- Bryk, A. & Schneider, B. 2002. *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage.
- Bryk, A. & Schneider, B. 2003. Trust in schools: a core resource for school reform. A longitudinal study of 400 Chicago elementary schools shows the central role of relational trust in building effective education communities. *Educational leadership*. Association for supervision and curriculum development 60(6), 41–43.
- Brewster, C. & Railsback, J. 2003. Building trusting relationships for school improvements: Implications for Principals and Teachers. September 2003. Northwest Regional Educational Laboratory, 9–23.
- Carr, D. 2005. Personal and Interpersonal relationships in education and teaching: A Virtue ethical perspective. *British Journal of Educational studies* 53(3), 255–271.
- Child, R. 2001. Trust – the fundamental bond in global collaboration. *Organizational Dynamics* 29(4), 274–288.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 2000. *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass. San Francisco: A Wiley Company.
- Coffey, A. & Atkinson, P. 1996. *Making Sense of Quality Data Analysis: Complementary Strategies*. London: Sage.
- Coleman, D. 2006. The Socially Intelligent leader 64(1), 76–81.
- Coleman, J. S. 1987. Families and schools. *Educational Researcher* 16(6), 32–38.
- Coleman, J. S. 1988. Social Capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* 94, 95–120.
- Collin, P. H. 2005. *Dictionary of Law*. Fourth edition. London: Bloomsbury.
- Czarniawska, B. 1997. *Narrating the Organization: dramas of Institutional Identity*. Chicago; London: University of Chicago Press.
- Czarniawska, B. 1998. *A Narrative Approach to Organization studies. Qualitative Research Methods. Series 43. University Paper*. London: Sage.
- Czarniawska, B. 2004. *Narratives in Social Science Research. Introduction Qualitative Methods*. London: Sage.

- Creswell, J. W. 2003. *Research Design Qualitative, Quantitative and mixed Methods Approaches*. Second Edition. California: Sage.
- Davis, K. S. & Dupper, D. R. 2004. Student-Teacher Relationships: An overlooked Factor in School Dropout. *Journal of Human Behavior in the Social Environment* 9, 179–193.
- Deutsch, M. 1958. Trust and Suspicion. *The Journal of Conflict Resolution* 2(4), 265–279.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas R. E. 2003. Personality, Culture, and Subjective Well-Being: Emotional and Cognitive Evaluations of Life. *Annual Review of Psychology* 54, 403–425.
- Doll, B. 1996. Children without friends: implications for practice and policy. *School Psychology Review*, 25(2), 165–183.
- Dunn, J. R. & Schweitzer, M. E. 2005. Feeling and Believing: The Influence of Emotion on Trust. *Journal of Personality and Social Psychology* 88(5), 736–748.
- Ellonen, N. 2005. Paikallisyhteisöjen sosiaalisen pääoman merkitys nuoren masentuneisuudessa ja rikekäyttäytymisessä. *Nuorisotutkimus* 23(2), 32–46.
- Ellonen, N. 2008. Kasvuyhteisö nuorten turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Ellonen, N. & Korkiamäki, R. 2008. Sosiaalinen pääoma lasten ja nuorten hyvinvoinnin resurssina. Sosiaalinen pääomakäsitteen käyttö kansainvälisessä lapsuus- ja nuorisotutkimuksessa. Teoksessa Ellonen, N. Kasvuyhteisö nuorten turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Erikson, E. H. 1950. *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. 1984. *Lapsuus ja yhteiskunta*. Jyväskylä: Gummerus.
- Erkkilä R. 2006. Narratiivinen kokemuksen tutkimus; Koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitystulkintaymmärtäminen*. Vantaa: Dialogia Oy.
- Eräranta, K. & Autio, M. 2008. Johdanto: Polarisaatio käsitteenä ja empiirisesti koeteltuna tutkimusteena. Teoksessa Autio, M., Eräranta, K. & Myllyniemi, S. 2008. (toim.) *Polarisoituva nuoruus. Nuorten elinolot -vuosikirja 2008*. Nuorisotutkimusverko-to. Nuorisosaian neuvottelukunta. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus (STAKES).
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E., Erkkilä, R., Syrjälä, L. 2003. A Moral Voice of Vocation in Teachers' Narratives. *Teachers and Teaching: theory and practice* 9(3), 239–256.

- Farrell, A., Collette T., Tennet, L. 2004. Building social capital in early childhood education and care: an Australian study. *British Educational Research Journal* 30(5), 623–632.
- Field, J. & Schuller, T. 1997. Adults Learning. Norms, Networks and Trust (9)3, 17–19.
- Finlay, L. & Gough, B. . (toim.) 2003. Reflexivity: A Practical Guide for Researchers in Health and Social Sciences. London: Blackwell Publishing.
- Frowen, I. 2005. Professional Trust. *British Journal of Educational Studies* 53(1), 34–53.
- Fulcher, J. & Scott, J. 1999. *Sociology*. Oxford: Oxford University Press.
- Gadamer, H. G. 2005. *Esipuhe Wahrheit und Methoden toiseen painokseen*. Teoksessa Tontti, J. (toim.) *Tulkinnasta toiseen. Esseitä Hermeneutiikasta*. Tampere: Vastapaino.
- Galton, M., Gray, J. & McLaughlin, C. 2008. "School Experiences and Mental Health Outcomes Amongst 10-14 Years Olds: A Review of the Effects of School Transfers, Transitions and Other Potentially Relevant School-Related Factors". University of Cambridge, Faculty of Education. Julkaisematon työpäpaperi.
- Gambetta, D. 1988. *Mafia: the Price of Distrust*. Teoksessa Cambetta (toim.) *Trust-making and breaking cooperative relations*. Cambridge: M.A: Basil Blackwell.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-identity: self and society in the late modern age*. Standford: Standford Univerty Press.
- Good, D. 1988. *Individuals, Interpersonal Relations, and Trust*. Teoksessa Cambetta (toim.) *Trustmaking and breaking cooperative relations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Goodwin, R. 1999. *Personal relationships across cultures*. London: Routledge.
- Gordon, T. 1999. *Materiaalinen koulu ja tunteet koulussa*. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: TammerPaino.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 1995. "Koulu on kuin...". Metaforat fyysien koulun analysoinnin välineinä. *Nuorisotutkimus* 13(3), 3–12.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2004. *Etnografinen katse koulutuspolitiikkaan*. *Kasvatus* 35(1), 66–78.
- Govier, T. 1993. *Self-Trust, Autonomy and Self-Esteem*. *Hypatia* 8(1), 99–120.
- Gudmundsdóttir, S. 2001. *Narrative Research on School Practice*. Teoksessa Richardson (toim.) *Handbook of research on teaching*. Wasington D.C: American Educational Research Association.
- Haapasalo I., Kannas L., Välijärvi J., & Sojakki, J. 2009. *Positiiviset koulukokemukset ja koulumenestys kulkevat käsi kädessä*. 17.8.09. Jyväskylän yliopisto. Tiedote. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Hamarus, P. 2008. *Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise*. Helsinki: Kirjapaja.

- Hargreaves, D. H. 1967. *Social Relations in a Secondary School*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hargreaves, D. H. 1972. *Interpersonal relations and education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Headey, B. W. & Wearing, A. J. 1989. Personality, life events and subjective well-being: Towards a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 731–739.
- Harpam, T., Grant, E. & Rodriguez, C. 2004. Mental health and social capital in Cali, Colombia. *Social Science & Medicine* 58(11), 2267–2277.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus. Todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. Narratiivisuus- ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa Heikkinen, H. L. T. Syrjälä, L. (toim.) *Minussa elää monta tarinaa*. Helsinki: Kansanvalistuseura.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niclas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastossa, *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Heiskala, R. (toim.) 1994. *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Helakorpi, S. 2001. *Koulun johtamisen haaste*. Pedagogia. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. Tammerpaino Oy.
- Helve, H. & Bynner, J. 2007. *Youth and Social Capital* in Helve, H. & Bynner, J. (toim.) *Youth and Social Capital*. London: The Tufnell Press.
- Helve, H. 2009. Nuorten vapaa-aika, luottamus ja sosiaalinen pääoma. Teoksessa Liikkanen, M. (toim.) *Suomalainen vapaa-aika: arjen ilot ja valinnat*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hollway, W. & Jefferson, T. 2000. *Doing qualitative research differently. Free association, narrative and the interview method*. London: Sage.
- Hopkins, D. 2000. *School Improvement for Real. Educational Change and development*. London: Roudledge Flamer.
- Houtte, M. V. 2005. Climate or Culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness. *Research, School Effectiveness and School Improvement* 16(1), 71–89.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Kottkamp, R. B. 1991. *Open Schools/Healthy schools. Measuring Organisational Climate*. Newbury Park, California: Sage.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. 2003. *The conceptualization and measurement of faculty trust in school. The omnibus T-Scale*. Teoksessa Hoy, W. K. & C. G. Miskel. *Studies in Leading and organizing Schools*. Information age Publishing: Greenwich CT.
- Hyvinvointi koulu yhteisössä (HVK) -kehittämishankkeen loppuraportti. Aiheita 25/ 2003. Stakesin monistamo. Helsinki.

- Hyypä, M. T. 2002. Kuorossa elämä pitenee. Sosiaalinen pääoma ja terveys. Teoksessa Ruuskanen, P. (toim.) Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveystalouteen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hyypä, M. T. 2002. Elinvoimaa yhteisöstä. Sosiaalinen pääoma ja terveys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hyvärinen, M. 2004. Eletty ja kerrottu kertomus. *Sociologia* 4/2004, 297–309.
- Hyvärinen, M. 2006. Towards a Conceptual history of Narrative. University of Tampere. Studies across Disciplines in the Humanities and Social Sciences 1. Helsinki: Helsinki Collegium for Advanced Studies. 20–41. http://www.helsinki.fi/collegiums/e-series/volumes_1/001_04_hyvärinen.pdf
- Hyvärinen, M., Peltonen, E. & Vilkkonen, A. (toim.) 1998. Liikkuvat erot. Sukupuoli elämäntutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. *Acta Universitatis Tamperensis* 696. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Hänninen, V. 2004. A Model of Narrative circulation. *Narrative Inquiry* 14(1), 69–85.
- Iisakka, L. 2004. Sosiaalinen pääoma suomalaisissa haastattelu- ja kyselyaineistoissa vuoden 1990 jälkeen. Tulostettu 23.2.2008. http://www.stat.fi/org/tut/dthemes/papers/sospaaoma_sospaa.html.
- Iisakka, L. 2006. Social capital and trust. Teoksessa Iisakka, L. (toim.) Social capital in Finland – Statistical Review. Elinolot 2006. Tilastokeskus. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Ilmonen, K. (toim.) 2000. Luottamus ja sosiaalinen pääoma. Jyväskylä: SoPhi.
- Ilmonen, K. & Jokinen, K. 2002. Luottamus modernissa maailmassa. Jyväskylä: SoPhi.
- Jahnukainen, M. 2001. Hyvä paha opettaja, eli postmodernin nuorison kouluttamisen erityiskasvatuksen valossa. *Nuorisotutkimuslehti* 19(4), 17–25.
- Jalava, J. 2003. Form Norms to Trust. *The Luhmannian Connections between Trust and System. European Journal of Social Theory* 6(2), 173–190.
- Jalava, J. 2006. Trust as a Decision – The Problems and Functions of Trust in Luhmannian Systems Theory. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Sosiaalipolitiikan laitos.
- Johnston, T. 2004. Trust within schools paves way to reforms, education expert says. Stanford Educational Leadership Institute. Viitattu 12.10.2006. <http://news-service.stanford.edu/news/2004/november17/bryk-1117.html>.
- Josselson, R. 2007. The Ethical Attitude in Narrative Research: Principles and Practicalities. Teoksessa Clandinin, D.J. (toim.) Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology. Sage Publications.

- Juhila, K. 2004. Sosiaalityön vuorovaikutuksen tutkimus. *Janus* 12(2), 155–183.
- Kajanoja, J. 2009. Sosiaalinen pääoma: yhteisöllisyyden paluuta vai henkistä väkivaltaa. *Yhteiskuntapolitiikka* 1/2009.
- Kalalahti, M. 2007. Opiskeluympäristöstä koulumyönteisyyttä? *Kasvatus* 38(5), 417–431.
- Kannas, L. (toim.) 1995. Koululaisten kokemus terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. School children's experiences of school satisfaction and stress and bullying at school in Europe and Canada. Teoksessa Kannas, L. (toim.) *Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Suomessa ja Kanadassa*. Teoksessa Kannas, L. (toim.) 1995. Koululaisten kokemus terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Karlöf, B. 1999. Johtamisen käsitteet ja mallit. Porvoo: WSOY.
- Kelhä, M. 2009. Vääränikäisiä äitejä? Ikä ja äitiyden yhteiskunnalliset ehdot. *Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 223. Helsinki: Yliopistopaino.
- KiVa Koulu toimenpideohjelma. Turun yliopiston psykologianlaitos ja Oppimistutkimuskeskus. www.kivakoulu.fi. Luettu 5/2008.
- Klemola, U. & Heikinaro-Johansson, P. 2006. ”Kun oppilasta potuttaa, kuuntelen” – sosioemotio-naalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa. *Liikunta ja tiede* 43(6), 26–32.
- Klemola, U. 2007. Vuorovaikutuskoulutus purkaa opettajan ammattitaidon myyttejä. *Kasvatus* 38(5), 432–443.
- Klemola, U. 2009. Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3656-3>. Viitattu 25.2.2010.
- Kochanek, J. R. 2005. *Building Trust for Better Schools. Research-Based Practices*. California: Corwin Press.
- Konu, A. 2002. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Acta Universitatis Tamperensis 887. Akateeminen väitöskirja*. Tampereen yliopisto, Terveystieteidenlaitos. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Kouluyhteisön terveyden edistäminen – Nuorten hyvinvointiin liittyviä tietoa. 2006. Tulostettu 30.5.2007. <http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tietoa/kouluyhteiso/index.htm>.
- Koivumäki, J. 2008. Työyhteisöjen sosiaalinen pääoma: Tutkimus luottamuksen ja yhteisöllisyyden rakentumisesta ja merkityksestä muuttuvissa valtion asiantuntijaorganisaatioissa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Luettu 20.5.2008. <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-7314-2.pdf>.

- Kortteinen, M. 1999. Sosiaalinen luottamus työttömien selviytymisessä – keskustelua Anthony Giddensin kanssa. Teoksessa Sari Näre (toim.) Tunteiden sosiologiaa II. Historiaa ja säätelyä. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura.
- Kostrzenski, J. 1979. The interface of Health and social services. Teoksessa Holland, W. W., Ipsen J. & Kostrzenski, J. (toim.) Measurement of levels of Health. WHO Regional Publications European Series No.7. WHO Regional office for Europe. Copenhagen.
- Kotkavirta, J. 2000. Luottamus instituutioihin ja yksilöllinen hyvinvointi. Teoksessa Ilmonen, K. (toim.) Sosiaalinen pääoma ja luottamus. Jyväskylä: SoPhi.
- Kramer, R. M. & Tyler, T. R. 1996. Trust in organizations. Fronties of theory and research. California: Sage.
- Kratzer, C. C. 1997. Roscoe Elementary School: Cultivaitin a caring community in an urban elementary school. *Journal of Education for Student Placed At Risk* 2(4), 345–375.
- Kuure, T. & Perttu, H. (toim.) 2007. Arvot, arvostukset ja luottamus nuorten elämässä. Zest koulun, nuorisotyön ja -tutkimuksen kulminaatiopisteessä. http://slns.intranetit.net/sites/slns/files/zest_kirja.pdf. Viitattu 21.12.2007.
- Kuusisto, A. 2007. Religious identity based on social networks as facilitators of teenagers' social capital: A case study on Adventist families in Finland. Teoksessa Helve, H. & Bynner, J. (toim.) Youth and Social Capital. London: The Tufnell Press.
- Kämppi, K., Välimaa R., Tynjälä J., Haapasalo I, Villberg, J. & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006. Opetushallitus ja Terveysten edistämisen tutkimuskeskus ja tekijät. Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino Oy. Tampere.
- Labov, W. 1997. Some Further Steps in Narrative Analysis. *The Journal of Narrative and Life History*, 7, 1–16. Tulostettu 2/2010. <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/sfs.html>
- Lagerspetz, O. 1996. The Tacit Demand: A study in Trust. Filosofiska institution, Åbo Akademi, Åbo Akademis tryckeri. Åbo.
- Lahelma, E. 2000. Lack of male teachers: a problem for students or teachers? *Pedagogy, Culture and Society* 8(2), 173–186.
- Lahelma, E. 2002b. School is for meeting friends: secondary school as lived and remembered. *British Journal of Sociology of Education* 23(3), 367–381.
- Lahelma, E. 2004. Tolerance and Understanding ? Students and teachers reflect on differences at School. *Educational Research and Evaluation* 10(1), 3–19.
- Lahelma, E. 2007. Metodologista pohdintaa kasvatustieteistä- esimerkkinä nuorten naisten koulutuspolut. *Kasvatus* 38(4), 370–375.

- Lahelma, E. & Gordon, T. 2003. Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalissa koulussa. Teoksessa Gordon, T. & Lahelma, E. (toim.) Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2002.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä: SoPhi.
- Laine, N. 2008. Trust in Superior-Subordinate Relationship. An empirical study in the context of learning. Academic Dissertation. University of Tampere. Department of Education. Acta Universitatis Tamperensis 1338. Tampere 2008.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 477/ 2003.
- Lapinoja, K.-P. & Heikkinen, H. L. T. 2007. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY.
- Lewis, J. D. & Weigert, A. 1985. Trust as a Social Reality. *Social Forces*. 63(4), 967–985.
- Libbey, H. P. 1994. Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health*. 74 (7), 274–283.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998 Narrative Research. Reading, Analysis and Interpretation. Applied Social Research Method Series. Volume 47. London: Sage Publications.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdytäänkö, pärjätäänkö, selviäänkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa Kannas, L. (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa Brunell, V. & Kupari, P. 1993. Koulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tutkimuksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28(2), 112–127.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52(6), 583–602.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Lippman, L. 2007. Indicators and Indices of Child Well-being: A Brief American History. *Social Indicators Research* 1(83), 39–53.
- Luhmann, N. 1979. *Trust and Power. Two Works by Niklas Luhmann.* Wiley: Chichester.
- Luhmann N. 1988. Familiarity, Confidence, trust: problems and Alternative, 94–107. Teoksessa Cambetta (toim.) *Trust-making and breaking cooperative relations.* Oxford: Basil Blackwell.
- Lundan, A. 2003. Opiskelijan ja opettajan kohtaaminen lukiossa. *Kasvatus* 34(5), 476–487.
- Luukkainen, O. 2005. *Opettajan matkakirja tulevaan. Opetus 2000.* Juva: PS-kustannus.
- Lämsä, A.-L. 1996. Koulun kulttuurit ja syrjäytyminen koulussa. Teoksessa Siljander & Ulvinen (toim.) *Syrjäytymisestä selviytymiseen.* Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. 66/1996.
- MACIntyre, A. C. 1981. *After Virtue: a study in moral theory.* Notre Dame, Ind. Univeristy of Notre Dame Press.
- Malin, A. & Linnakylä, P. 2001. Multilevel Modelling in Repeated Measures of the Quality of Fin-nish School Life. *Scandinavian Journal of Educational Research* 45(2), 145–166.
- Marshall, G. 1998. *Oxford Dictionary of Sociology. Second Edition.* Oxford: Oxford University Press.
- McAdams, D. P. 1999. Personal Narratives and the Life Story, 478–500. Teoksessa Pervin, L. A. & John, O. P. (toim.). *Handbook of Personality. Theory and Research.* New York: Guilford.
- Meier, D. 2002. *In schools we Trust.* Boston: Beacon Press.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *An Expanded Sourcebook. Qualitative Data Analysis. Second Edition.* SAGE Publications. California.
- Misztal, B. A. 2003. *Theories of social remembering.* Philadelphia: Maidenhead. Open University Press.
- Mouton, S. G., Hawkins, J., McPherson, R. H. & Copley, J. 1996. School attachment: perspectives of low-attached high school students. *Educational Psychology* 16(3), 297–304.
- Mustonen, K. 2001. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savonyleissivistävissä kouluissa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin opettajan koulutusyksikkö. Viitattu 24.7.2006. <http://herkules.oulu.fi/isbn9514270037/isbn9514270037.pdf>.
- Myers, D. G. 1998. *Psychology. Fifth Edition.* New York: Worth Publishers.
- Myllyniemi, S. 2007. Perusarvot purtavana. *Nuorisobarometri 2007.* Opetusministeriö. Nuoriso-tutkimusverkosto. Nuorisoasiain neuvottelukunta. Viitattu 8.12.2007. http://www.Minedu.fi/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain_neuvottelukunta.

- Myllyniemi, S. 2008. Tilasto-osio. Teoksessa Autio, M., Eräranta, K. & Myllyniemi, S. (toim.) *Polarisoituva nuoruus. Nuorten elinolot -vuosikirja 2008. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisoasiain neuvottelukunta. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus (STAKES)* .
- Mäkelä, K. 1995. Kvalitatiivien analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Gaudeamus. Saarijärvi: Gummerrus Kirjapaino Oy.*
- Mäkipeska, M. & Niemelä, T. 2005. Haasteena luottamus. Työyhteisön sosiaalinen pääoma ja syvärakenne. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Mönkkönen, K. 2001b. Ammatillinen vuorovaikutustietoisuus asiakaskeskeisyyden ja dialogisuuden jännitteissä. *Janus* 2/9, 122–140.
- Mönkkönen, K. 2002a. Auttamissuhteen positio. Auttamistarinoiden tarkastelua asiakas- ja ohjaussuhteen kontekstissa. *Psykologia* 1, 4–18.
- Mönkkönen, K. 2007. Vuorovaikutus. Dialoginen asiakastyö. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Niemi, L. 2006. Sosiaalisen tarkastelua. Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja. Seinäjoki Polytechnic publications. Julkaisusarja B.
- Nurmi, J.-E. 2007. Social networks in Education. Teoksessa Helve, H. & Bynner, J. (toim.) *Youth and Social Capital*. London: The Tufnell Press.
- Nurmi, P. 2009. Opettajat kouluhyvinvoinnin edistäjinä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa säätelijöinä. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 170.
- Olkinuora, E. 1983. Oppimisen ja opiskelun mielekkyydestä peruskoulun päättövaiheessa: empiirisiä tuloksia. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A. Tutkimuksia 91.
- Olkinuora, E. & Mattila, E. (toim.) 2001. Miten menee peruskoulussa? Kasvatusten ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun koulussa. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Olssen, M. 1999. Michael Foucault. Materialism and Education. London: Bergin & Garvey.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. <http://www.oph.fi/info/ops/popsweb.pdf>. Viitattu 10.1.2006.
- Owerwalle, V. & Heylighen, F. 2006. Talking Nets: A Multiagent Connectionist Approach to Communication and Trust between Individuals. *Psychological Review* 113(3), 606–627.
- Pedder, D. & McIntyre, D. 2006. Pupil consultation: the importance of social capital. *Educational Review* 58(2), 145–157.
- Pedder, D. 2008. Making Sense of Classroom Partnerships. Paper presented in CamEra 2008 – Research Conference. 16 th April. University of Cambridge, Faculty of Education.
- Pekonen, K. 2005. Suomalaisen hallitsemiskäsitteistön historiaa. Helsinki: Yliopistopaino.

- Perttilä, K., Kautto, S., Lounamaa, A., Luopa, P., Ritamo, M. & Rimpelä, M. 2003. Hyvinvointi kouluuyhteisössä (HVK) -kehittämishankkeen loppuraportti. *Aiheita*25/2003.
- Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus. Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitystulkinta ja ymmärtäminen*. Vantaa: Dialogia Oy.
- Peura, A. 2008. Tohtoriksi tulemisen tarina. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 219. Helsinki: Yliopistopaino.
- Pianta, R. & Stuhlman, M. 2004. Teacher Child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review* 33(3), 444–458.
- Pietarinen, J. & Rantala, S. 1998. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa Julkunen, M.-L. (toim.) *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY.
- Pirhonen, E.-R., Kavilo, T. & Nousiainen, L. 2005. Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:27.
- Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja kouluratkaisut – peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden laitos.
- PISA. The Programme for International Student Assessment (PISA). Viitattu 29.12.2007. http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html.
- Poikela, E. 2005. (toim.) *Oppiminen ja sosiaalinen pääoma*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy –Juvenes Print.
- Polkinghorne, D. E. 1988. *Narrative Knowing and the Human Sciences*. New York: State University of New York Press, Albany.
- Pulkkinen, L. 2002. *Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Putnam, R. D. 2000. *Bowling alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Pölkki, P. 2001. Oppilaiden syrjäytymisuhkien tunnistaminen ja ehkäisy peruskoulun haasteena. Teoksessa Järventie, I. & Sauli, H. (toim.) *Eriarvoinen lapsuus*. Porvoo: WSOY.
- Pörhölä, M. 2008. Koulukiusaaminen nuorten hyvinvointia uhkaavana tekijänä. Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? Teoksessa Autio, M., Eräranta, K. & Myllyniemi, S. 2008. (toim.) *Polarisoitua nuoruus. Nuorten elinolot -vuosikirja 2008*. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisosiain neuvottelukunta. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus (STAKES).
- Raider-Roth, M. B. 2005. Trusting what you know: Negotiating the relational context of class-room life. *Teachers college record* 107(4), 587–628.

- Ray, W. J. 2000. *Methods Toward a Science of Behavior and Experience*. 6 th Edition. London: Wadsworth.
- Reynolds, T. 2007. Judged by the company we keep: Friendships networks, social capital and ethnic identity of Caribbean young people in Britain. Teoksessa Helve, H. & Bynner, J. (toim.) *Youth and Social Capital*. London: The Tufnell Press.
- Ricouer, P. 1991. *Life in quest of Narrative*. Teoksessa Wood, D. (toim.) *On Paul Ricouer. Narrative and Interpretation*. Lontoo: Routledge.
- Rimpelä, M., Fröjd, S. & Peltonen, H. 2009. (toim.) *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskoulussa 2009*. Peruseräraportti. Koulutuksen seuranta-raportti 2010:1. Opetushallitus.
- Rimpelä, M., Luopa P., Räsänen, M. & Jokela, J. 2007. Nuorten hyvinvointi 1996–2005. Eriytyvätkö hyvinvoinnin ja pahoinvoinnin kehityssuunnat? Teoksessa Kautto, M. (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2006*.
- Robbins, S. P. 1996. *Organizational behavior: Concepts, Controversies, Applications*. 7th ed. Prentice-Hall. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Rotter, J. B. 1980. Interpersonal trust, trustworthiness, and gullibility. *American Psychologist* 35(1), 1–7.
- Rudrum, D. 2005, From Narrative Representation to Narrative Use: Towards the Limits of Definition. *Narrative* 13(2), 195–204.
- Rutter, M. & Maughan, B. 2002. School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of school Psychology* 40, 451–475.
- Rutter, M., Maughan B., Mortimore P., Ouston J. & Smith A. 1979. *Fifteen Thousand Hours. Secondary school and their effects on children*. London: Butler & Tanner.
- Ruuskanen, P. 2001. Sosiaalinen pääoma- käsitteet, suuntaukset ja mekanismit. VATT-tutkimuksia 81. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.
- Ruuskanen, P. 2002. Sosiaalinen pääoma hyvinvointipoliittisessa keskustelussa. Teoksessa Ruuskanen, P. (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rönkä, A. 2001. Pääkirjoitus Marlasta ja muista välittävistä aikuisista. *Nuorisotutkimuslehti* 20/4.
- Sahlberg, P. 2006. Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change* 7, 259–287.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. & Jokela, J. 2008. Does school matter? The role of school context for school burnout. *European Psychologist*, 13, 1–13.
- Salmivalli, C. 2001. Peer-led intervention campaign against school bullying: who considered it useful, use benefited? *Educational Research* 43(3), 263–278.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. *Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Keuruu: PS-kustannus.

- Salmivalli, C. & Isaacs, J. 2005. Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development* 76, 1161–1171.
- Sauli, H. & Simpura, J. 2005. Hyvinvoinnin käsite pohjoismaisten tilastollisten elinolotutkimuksen historiassa. *Janus* 13(1), 5–20.
- Scheinin, P. & Niemivirta, M. 2000. Itsetunto, syrjäytymisuhka ja koulun toimintakulttuuri. Helsinki: moniste/Opetushallitus 4/2000.
- Seligman, A. 2000. Luottamuksen ongelma. Teoksessa Ilmonen, K. (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja luottamus*. Jyväskylä: SoPhi.
- Silverman, D. 2005. *Doing qualitative research- a practical handbook*. Second Edition. London: Sage.
- Simola, H. 1995. Paljon vartiat. Suomalainen kansanopettaja valtiolisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuksen tutkimuksia 137.
- Simola, H. 2004b. Kenraali Adolf Ehrnrooth ja PISA:n ihme – koulutussosiologia huomautuksiaeräaseensuomalaiseen menestystarinaaan. *Koulutuspolitiikan mielensuunta*. *Kasvatus* 35(1), 91–98.
- Simola, H. 2004a. Kohti kolmannen tasavallan koulutuspolitiikkaa? Uusi hallinnan tapa, koulutus ja syrjäytyminen Suomessa. Teoksessa Löfström J., Rantala, J. ja Salminen J. (toim.) *Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta*. Helsingin yliopisto. Historiallis-yhteiskunnallistiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskusen tutkimuksia 2.
- Simola, H. 2005. Koulukohtaiset oppimistulokset ja julkisuus. *Yhteiskuntapolitiikka* 70(2), 179–187.
- Simola, H. 2005. The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education* 41(4), 455–470.
- Simpura, J. 2002. Sosiaalista pääomaa mittaamassa. Teoksessa Ruuskanen, P. (toim.) 2002. *Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sinkkonen-Tolppi, M. 2005. Maailma kutsuu, katkeavatko juuret? Nuorten kotiseudulle kiinnittymisen ja sen yhteys nuoren sosiaaliseen pääomaan. Kuopion yliopiston julkaisuja E. *Yhteiskuntatieteet* 125. Kuopion yliopisto.
- Skidmore, D. 2006. Pedagogy and dialogue. *Cambridge Journal of Education* 36 (4), 503–514.
- Sztompka, P. 1999. *Trust. Sociological theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strongman, K. T. 1993. *The Psychology of Emotion*. Third Edition. Wiley: Chichester.
- Suoranta, J. 2008. Vieraana paratiisissa: metodologisia huomioita ja empiirisiä piirtoja. Teoksessa Lanas, M., Niinistö, H. & Suoranta, J. (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.

- Swaffield, S. & MacBeath, J. 2005. School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cam-bridge Journal of Education* 35(2), 239–252.
- Swaffield, S. 2008. *Critical Friendship and School Evaluation*. University of Cambridge, faculty of Education. Paper presented in LLSI – Leading Learning for School Improvement & LfL-Leadership for learning 28th May 2008.
- Syrjälä, L. 2001. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Syrjälä, L. 2005. Kertomuksen tutkija kasvatustieteen maastossa. *Kasvatus* 36(5), 366–372.
- Tolonen, T. 2002. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Nuorten kulttuurit koulussa. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 10. Tampere: Tammer-Paino.
- Tolonen, T. 2004. Vanhemmuuden puutteen heijastuminen nuorten sosiaaliseen pääomaan. *Nuorisotutkimus* 4/2004, 17–34.
- Tolonen, T. 2007. Social and cultural capital meets youth research: A critical approach. Teoksessa Helve, H. & Bynner, J. (toim.) *Youth and Social Capital*. London: The Tufnell Press.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. 1998. Trust in school: 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), 547–539.
- Tuomola- Karp, P. 2005. Laatu luottamuksen rakentamisena-laatukäsitys kansanopistossa. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopisto, valtiotieteellinen tiedekunta, yhteiskunta-politiikan laitos. Akateeminen väitöskirja. Viitattu 20.7.2007. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2281-7>.
- Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeet. Tulostettu 30.4.2008. <http://www.helsinki.fi/tutkimus/Tutkimusetiikka%20HY%2019.4.2007.pdf>. Tulostettava versio, päivitetty 19.4.2007.
- Troman, G. 2000. Teachers Stress in the Low-Trust Society. *British Journal Sociology of Education* 21(3), 331–353.
- Töttö, P. 1999. Pirullinen positivismi. Kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Töttö, P. 2004. Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Urduan, T. & Schoenfelder, E. 2006. Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology* 44(5), 331–349.
- Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen: Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia 209. Helsinki: Yliopistopaino.
- Veenhoven, R. 1991a. Is happiness relative? *Social Indicators Research* 24, 1–34.

- Veenhoven, R. 2000b. Well-being in the welfare state: Level not higher, distribution not more equitable. *Journal of Comparative Analysis* 2, 91–125.
- Väljärvi J. & Linnakylä P. (toim.) 2002. Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatuksen tutkimuslaitos.
- Väljärvi, J. 2007. Suomalainen koulu oppimisen ympäristönä. *Kasvatus* 38(4), 354–363.
- Värri, V.-M. 2004. Hyvä kasvatustilasto kasvatusta hyvään. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Watson, M. & Ecken, L. 2003. Learning to trust. Transforming difficult Elementary Classroom through development discipline. San Francisco: Jossey-Bass.
- Warren, M. E. 1999. Democratic theory and trust. Teoksessa Warren, M. E. (toim.) *Democracy and Trust*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weller, S. 2007. Managing the move to secondary school: The significance of children's social capital. Teoksessa Helve, H. & Bynner, J. (toim.) 2007. *Youth and Social Capital*. London: The Tufnell Press.
- Wentzel, K. R., & Watkins, D. E. 2002. Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review* 31(3), 5.
- Williams, T. & Batten M., 1981. The quality of school life. ACER Research Monograph No. 12. Australian Council for Educational Research.
- Williamson, O. E. 1993. Calculativeness, Trust and Economic Organization. *Journal of Law and Economics* 36(1), 453–486.
- Wood, D. (toim.) 1991. On Paul Ricoeur. *Narrative and Interpretation*. London: Routledge.
- Wortham, S. 2001. *Narrative in action. Strategy for Research and Analysis*. New York: Teacher College Press.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimusaineisto

Aineiston keruuajataulu

Päivämäärä	Koulu
23.3.2007	Koulu A
10.4.2007	
19.4.2007	Koulu B
20.4.2007	
21.5.2007	Koulu C
22.5.-31.5.2007	

Tutkimukseen osallistuneiden määrä ja sukupuolijakauma

Koulut	Tytöt	Pojat	Luokat	Yhteensä
Koulu A	10 11	10 11	2	20 22 42
Koulu B	10 7 7	6 10 (12) ¹ 10 (11)	3	16 17 (19) 17 (18) 50 (53)
Koulu C	4 6 8	8 6 7	3	12 12 15 39
Koulut A, B & C (3)	63	69	8	Oppilaita yhteensä n = 134

Tekstien pituus riveinä

Koulu	Rivejä ka. (yksi sivu on n. 20 riviä)	Rivejä (Max.-Min.)	Rivejä Yhteensä
Koulu: A1 A2	22 20 Koulukohtainen ka. (21)	(1-38) (5-52)	431 438
Koulu: B1 B2 B3	24 12 10 Koulukohtainen ka. (15)	(4-45) (0-38) (4-21)	377 225 183
Koulu: C1 C2 C3	15 11 8 Koulukohtainen ka. (11)	(2-37) (1-31) (1-24)	179 136 125
Yhteensä:	8	8-22	n=2094 (n. 104 s. tekstiä)

¹ Sulkeissa olevat merkinnät ovat tutkijan tulkintaa oppilaan sukupuolesta (oppilas itse ei ole merkinnyt sukupuoltansa vastauspaperiin, joten siitä ei ole varmuutta).

Liite 2. Erittely aineiston analyysivaiheista

Analysivaihe	Analysin kohde	Tausta-ajatus
I	a.) temaattinen luenta ja sisällönanalyysi/ (holistic-form/sisältö) b.) lukumäärien laskenta (liite 3)	Hyvärinen (2006) / Lieblich ym. (1998)
II	a.) erilaiset tarinamuodot (liite 4) b.) luokitteleva (holistic-form/rakenne) c.) kokonaishahmoluenta/ kokonaisvaltainen luenta (holistic-content) d.) kirjoitusintentiot (liite 5)	Hyvärinen 2006, Hänninen (1999), Juhila (2004) Lieblich ym. (1998) Hyvärinen (2006) & Lieblich ym. (1998) aineistolähtöinen
III	a.) otsikkotasoinen luenta (categorical-content) (liite 6) b.) tabut, ”hiljaisuus” ja metaforat c.) kirjoitusintentioiden lukeminen koulukulttuurisesta kontekstista käsin (sosiaalinen tietovaranto)	Lieblich (1998) Czarniawska (2004) Hänninen (1999) & aineistolähtöinen

I-ANALYYSIVAIHE

a. TEMAATTINEN LUENTA JA SISÄLLÖN ANALYYSI

Teema: Luottamus, esimerkkinä toisen ihmisen tuntemisen tärkeys (=T)
(ks. esim. Bryk & Schneider)

Kokemukset koulu vuosien saralta niin opettajien kuin oppilaiden osalta ovat olleet rattoisia ja merkavia. Jos joskus on jotain ollut se on saatu hoidettua hyvin nopeasti kuntoon. **Luottamus (=lukumäärä, n=1)** minulla on ollut hyvin suuri koko koulunkäyntini ajan Johtune siitä, että meillä x:ssä on pysynyt **sama luokka (T1)** ensimmäisestä tähän asti ja tulee säilymään myös lukiossa jos oppilaat jäävät kouluumme. Luottamusta herättävät myös opettajat joista **vanhimmat ovat voineet opettaa meitä jo ensimmäisellä luokalla (T2)**. Oppilaan ja opettajan välinen luottamus on mielestäni hyvin korkea. Tulin tähän kouluun jo esikouluun ja suurin osa kavereistani on jo sieltä asti minulle **tuttuja (T3)** joka on lisännyt kouluviihtyvyyttä huomattavasti. -- (A7, poika 16 v.)

TEEMA: Toisten ihmisten tuntemisen tärkeys (=T):

Alateemat: sama luokka (T1), yhteinen pitkä kouluhistoria (T2), tuttuus (T3)

Yläkäsite: Tuttuus

b. LUKUMÄÄRIEN LASKENTAA

Mieleeni ei tule että en olisi joskus luottanut (n=1) opettajiin. Mielestäni opettajat, joita olen tavannut eivät ole olleet mitenkään epäluotettavia, mutta epämiellyttävä onkin sitten eri juttu. Tarkoiton vain että jos opettaja on mielestäni täysi ääliö ei sellaiselle mennä välttämättä kertomaan jotakin luottamuksellista. (=LUOTTAMUS MAINITTU)---Oppilaat sitten...kyllä olen kokenut hieman epäluottamuksen (n=1) tunnetta aikaisemmissa kouluissa oleviin opiskelu kavereihin. Ensinnäkin ollaan niin kavereita että, mutta siinä vaiheessa kun kavereita oikeasti tarvitaan niin sitten hyljätäänkin eikä kunnioiteta toisen mielipiteitä tietyistä asioista.(=EPÄLUOTTAMUS MAINITTU) -- (A3, tyttö 16)

LUOTTAMUSMAININNAT:

Luottamus (1)

Epäluottamus (1)

II-ANALYYSIVAIHE

c. KOKONAISHAHMOLUENTA / KOKONAISVALTAINEN LUENTA

(Hyvärinen 2006 /Lieblich ym. 1998)

Minua kiusattiin ala-asteella vanhempien oppilaiden toimesta. Koitin itsemurhaa 6 lk (hyppäsin parvekkeelta). Tämä jälkeen leikkasin hiukseni pois, koska niiden takia minua kiusattiin (oli siis takatukka). Tämän jälkeen olen halunnut pois tästä koulusta. Koulusta en saanut minkäänlaista apua ennen 8 lk jolloin minut lähetettiin koulupsykiatrilille (vähän myöhästä). Opettajien kanssa ei ole ollut suurempia ongelmia paitsi entisen luokanvalvojan, joka oli myös pääaineiden opettaja. Häneltä sain huonoja tunteita koska hän ei pitänyt minusta/ minä hänestä. Minulla ei ole suuria luottamuksen tunteita luokkalaisiani kohtaan, koska suurimmasta osasta en pahemmin pidä. Näiden seikkojen ja sen, että täällä on mielestäni opetus huonoa odotan suuresti, että pääsen täältä pois. (A38, poika 15 v.)

TEKSTIN SÄVY:

Kiusaamiskokemus, pettynyt, haluaa koulusta pois (ks. myös liitteet 4. & 5.)

Liite 3. Lukumäärien laskentaa (Lieblich 1998)

Luokka	i.) Luottamuksen mainitsee:	ii.) Epäluottamuksen mainitsee:	iii.) Sekä epäluottamuksen että luottamuksen mainitsee:
LA1	A2, A3, A6, A7, A10, A12, A13, A15, A16, A19, A20 (n=11)	A3, A15, A8, A11, A13, A18 (n=6)	A3 & A13 (n=2)
LA2	i.) A22, A24, A26, A28, A31, A33, A36, A39, A41, A42 (n=10)	i.) A23, A25, A26, A27, A28, A38, A42 (n=7)	ii.) A26, A28, A42 (n=3)
LB1	i.) B12, B14 (n=2)	i.) B4, B10, B14 (n= 3)	ii.) B 14 (n=1)
LB2	i.) B19, B20 (n=2)	i.) (n=0)	ii.) (n=0)
LB3	i.) B37, B48 (n=2)	i.) (n=0)	ii.) (n=0)
LC1	i.) C3, C4, C8, C9, C10, C11, C12 (n=7)	i.) (n=0)	ii.) C11 (n=1)
LC2	i.) C19 (n=1)	i.) C14, C15, C18 (n=3)	ii.) (n=0)
LC3	i.) C25, C29, C30, C32, C33, C35, C36 (n=7)	i.) C28, C34, C35 (n=3)	ii.) C35 (n=1)
Yht.	(n=42)	(n=21)	(n=8)

Luokka	Kouluviihtymisen ja luokkatoverien välisen yhteyden mainitsee:	Kouluviihtymättömyyden ja luokkatoverien välisen yhteyden mainitsee:
LA1	A7, A14, A15, A19, A20 (n=5)	
LA2	A22, A32, A33, A37, A41, A42 (n=6)	A21, A27, A31, A35, A40, A42 (n=6)
LB1	B2, B3, B10 (n=3)	B14, B15 (n=2)
LB2	B23, B28, B32, B33, B35 (n=5)	B17, B28, B32, B33 (n=4)
LB3		
LC1	C10 (n=1)	
LC2	C14 (n=1)	
LC3	C32 (n=1)	C33 (n=1)
Yht.	(n=22)	(n=13)
Luokka	Kouluviihtymisen ja opettajan välisen yhteyden mainitsee:	Kouluviihtymättömyyden ja opettajan välisen yhteyden mainitsee:
LA1		
LA2	A24, A32, A41, A42 (n=4)	A27, A35, A39, A40, A42 (n=5)
LB1	B3, B4, B6, B15 (n=4)	B3, B4, B6, B7, B8, B9, B10, B15 (n=8)
LB2	B28, B32, B33 (n=3)	B17, B23, B28, B32, B33, B35 (n=6)
LB3		
LC1	C10 (n=1)	
LC2	C15, C16 (n=2)	C17 (n=1)
LC3	C32, C33, C37 (n=3)	
Yht.	(n=17)	(n=20)

Liite 4. Oteita aineiston luokittelurungosta ja erilaisista tarinan muodoista

KOULU	T	P	TEKSTIN PITUUS	TEKSTIN SÄVY	AVAINSANAT/-teemat
A21	X		43 riviä (lähes 2 sivua)	HISTORIALLINEN/ KIUSAAMISTEN MUISTELU	<ul style="list-style-type: none"> • ”Ilokausi” • Muistikuva
A22		X	16 riviä (vajaa sivu)	KUVAILEVA, hieman muisteleva, alaluokat	<ul style="list-style-type: none"> • Hyvä luokkahenki • Ryhmät • Yksin • Luotan koulukavereihin
A23		X	11 riviä (puoli sivua)	YHDEN KOKEMUKSEN ESITTELEVÄ	<ul style="list-style-type: none"> • Erityisopetusta kohtaan epäluottamusta muutoin kokemukset pääosin hyviä
A24		X	9 riviä (puoli sivua)	YLEISTÄ	<ul style="list-style-type: none"> • Luottamusta on ollut, mutta ei ole vaikuttanut viihtymiseen • Opettajien tyylillä puhua ja opettaa sekä asenne vaikuttavat vähän
A25		X	5 riviä	YLEISTÄ	<ul style="list-style-type: none"> • Ei luota kenenkään, mutta viihtyy • Opettaja epäpätevä
A26	X		17 riviä (vajaa sivu)	YLEISTÄ JA YKSI TAPAHTUMA	<ul style="list-style-type: none"> • ...Mitähän opettaja minusta ajattelee • ”Pari vuotta sitten menetin luottamuksen erääseen opettajaan”
A27	X		10 riviä (puoli sivua)	YLEISTÄ JA YKSI TAPAHTUMA	<ul style="list-style-type: none"> • Koulun ulkopuoliset asiat ovat vaikuttaneet viihtymiseen • Hylkäämiset, juoruilut ja muiden oppilaiden parempana pitämien
A28		X	14 (noin sivu)	KUVAILEVA, HIEMAN POHDISKELEVA	<ul style="list-style-type: none"> • Ei ole aikaisemmin ajatellut, että luottamuksella ja viihtymisellä olisi yhteys, ”mutta kait luottamuksella on osansa”
A29		X	12 (puoli sivua)	KUVAILEVA, YLEISTÄ	<ul style="list-style-type: none"> • Ei mitään ihmeellisiä luottamuskokemuksia ole ollut
A30		X	14 (noin sivu)	KAKSI TAPAHTUMAA	<ul style="list-style-type: none"> • Opettajan kiusaaminen • Räsypokkaa tyttöjen kanssa
A31		X	19 riviä (yksi sivu)	TAPAHTUMA	<ul style="list-style-type: none"> • Opettaja suosi tyttöjä, oli muttenkin epäreilu
A32	X		6 riviä	YLEISELLÄ TASOLLA/ TOTEAVA	<ul style="list-style-type: none"> • Jos ei ole kavereita, ei oikein jaksa käydä koulussa
A33	X		11 riviä (puoli sivua)		<ul style="list-style-type: none"> • Kaverit lisäävät viihtyvyyttä
A34		X	9 riviä (puoli sivua)	YLEISELLÄ TASOLLA	<ul style="list-style-type: none"> • Ärsyttävät asiat ja opettajat-silti koulu on ihan mukava paikka • Oppiaineiden merkitys- liikunta
A35	X		11 riviä (puoli sivua)	YKSI TAPAHTUMA	<ul style="list-style-type: none"> • Erityisoppilaat tungettiin meidän luokalle, ei lisännyt viihtyvyyttä • Open ammattitaidon säilyminen koko 1-8 lk:n ajan
A36	X		24 riviä (sivu)	LUOKITELTU LUOTTAMUS JA EPÄLUOTTAMUS/ OPETTAJA JA OPPILAAT--	<p>LUOTTAMUS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Terveystenhoitaja • Ei kantelua <p>EPÄLUOTTAMUS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aikaisempi luokanopettaja sanoi, ettei soita kotiin, mutta soitti kuitenkin • Alaluokilla ollut enemmän
A37		X	14 riviä (noin sivu)	YLEISELLÄ TASOLLA	<ul style="list-style-type: none"> • Huumori ja näytelmät ovat lisänneet kouluviihtyvyyttä
A38		X	22 riviä (sivu)	TAPAHTUMIA KUVAILEVA	<ul style="list-style-type: none"> • Itsemurhayritys • Arvosanat olivat huonoja, koska opettaja ei tykännyt hänestä, eikä hän opettajasta • Myös opetus huonoa

KOULU	T	P	TEKSTIN PITUUS	TEKSTIN SÄVY	AVAINSANAT/-teemat
B36		X	21 riviä (sivu)	HIEMAN SURULLINEN	<ul style="list-style-type: none"> Kokemus syytetyksitulemisesta Silmätikut ja 'lellikit'
B37		X	7 riviä	TOTEAVA	<ul style="list-style-type: none"> 8 lk:lla vasta 'saanut luottoa' muilta oppilailta
B38		X	18 riviä	VIHAMIELINEN	<ul style="list-style-type: none"> Epäpätevät opettajat Tyttöjen ahdistelija
B39		??	7 riviä	"PETTYNYT" /ei niin haukkuva kuin edellinen, mutta perusasenteeltaan samanlainen	<ul style="list-style-type: none"> Epäpätevät opettajat Tyttöjen ahdistelija
B40		X	4 riviä	PETTYNYT, paljon huonoja kokemuksia	<ul style="list-style-type: none"> Opettajat epäpäteviä
B41		X	9 riviä	NEGATIIVINEN SÄVY	<ul style="list-style-type: none"> Ala-asteen-opettajalta negatiivisia vaikutteita
KOULU	T	P	TEKSTIN PITUUS	TEKSTIN SÄVY	AVAINSANAT/-teemat
C1		X	2 riviä	NEUTRAALI	<ul style="list-style-type: none"> Opet ja oppilaat olleet mukavia
C2		X	7 riviä	HIEMAN POHDISKELEVA	<ul style="list-style-type: none"> Luottamuskysymykset on hiukan kinkkisiä -> koska aina saa olla varuillaan joka nurkassa, mitä sanoo ettei tule kuittailua opeilta/ joiltakin muilta
C3		X	14 riviä	TOTEAVA	<ul style="list-style-type: none"> Luottamusasiat ovat olleet hyvin kunnossa kaikkien opettajien kanssa Opettajien vaihtuvuus -> Ei opi tuntemaan kunnolla opettajia
C4		X	10 riviä	POSITIIVINEN	<ul style="list-style-type: none"> Kaikki ovat olleet lutettavia Osa osaa opettaa, osa ei
C5		X	13 riviä	MELKO POST.	<ul style="list-style-type: none"> Ei mitään luottamukseen liittyvää Opojen vaihtuminen ei mahdollista opoon tutustumista kunnolla
C6		X	8 riviä	ERI TAPAHTUMINEN KUVASTA, positiivisia ja negatiivisia.	<ul style="list-style-type: none"> Rehtorin valitukset ja jälki-istunto Luokkalaiset pitivät toistensa puolivat, vaikka ei olisi ollut kavereita keskenään Leirikoulu
C7		X	3 riviä	TAPAHTUMAT, Mukavat muistot	<ul style="list-style-type: none"> 6 lk:n yökoulu
C8		X	9 riviä	YLLEISELLÄ TASOLLA	<ul style="list-style-type: none"> Luottamus asiat kunnossa. Viihtyminen koulussa hyvä. Ala-asteen ope feministi Muutama ope suosinut hyviä oppilaita
C9	X		23 riviä (sivu)	MELKO TOTEAVA, MUTTA VERTAILEE KOKEMUKSIA OPETTAJIIN JA OPPILAIISIIN	<ul style="list-style-type: none"> Yhteiset asiat ja projektit lähentävät oppilaita ja se kasvattaa luottamusta
C10	X		25 riviä (yli sivun)	NEURAALI, POHDISKEL-EVA	<ul style="list-style-type: none"> Yhdessä tekeminen luo luottamusta Tutustuminen luo luottamusta Ihan hyvät koulukokemukset
C11	X		37 riviä (kaksi sivua)	POHDISKELEVA	<ul style="list-style-type: none"> Tunteminen auttaa luottamukseen On tärkeää, että koulussa on hyviä ystäviä, silloin kouluun on kivempi tulla Toisten oppilaiden kanssa luottamusta lisäävät ryhmätyöt

Liite 5a. Koulukohtaiset kirjoitusintentioluennat (esimerkkinä koulu A)

Luokka A1 kirjoitusintentiot jakautuivat siten, että *Me-kirjoitusintentiolla* kirjoitettiin eniten. Yleissävyltään teksteistä seitsemän (7) on pääasiallisesti neutraaleja, negatiivisia oli neljä (4) ja loput yhdeksän (9) olivat positiivisia. Tämä jako on melko karkea ja tekstien ainutlaatuisuutta heikentävä, mutta se tukee tutkijan tulkintaa siitä, että ko. luokan teksteissä *on yleinen positiivinen perusvire* ja useimmissa niissä on myös mainintoja siitä miten *nautinnollistakin* (A15, tyttö) koulunkäynti voi olla. *Ennen kaikkea me-teksti sai positiivisia sävyjä, kun puhuttiin meidän luokasta, meidän opettajista ja 'suhteistamme opettajiin'*. Muita keskeisiä teemoja olivat muun muassa luottamus ja epäluottamus ja sen yhteys viihtymiseen. Aineistosta nousi myös muutamalla maininnalla pohdintaa toisten ihmisten *kunnioittamisesta* ja sen tärkeydestä, mutta selkeämmin esille tuli opetus ja sen yhteys koulussa viihtymiseen.

Taulukko 5a1. Koulu A, luokka A1

KIRJOITUSINTENTIOT / A1	TYTTÖ	POIKA	YHTEENSÄ
Toteava ja/tai neutraali intentio		2	2
Pohtiva ja/ tai ihmettelevä intentio	2	1	3
Tapahtumaintentio		1	1
Me-intentio	4	3	7
Traumaintentio		2	2
Reformi ja kritiikki-intentio	2		2
Selviytymis- ja antautumisintentio		3	3
	8	12	20

Luokan A2 kirjoitusintentioista tapahtumaintentiolla kirjoitettuja tekstejä oli eniten. Kirjoituksista kuusi (6) oli yleissävyltään negatiivisia, positiivisia oli tunnistettavissa puolestaan kahdeksan (8). Neutraaleja kirjoituksia oli myös kahdeksan (8).

Luokalle A2 oli havaittavissa kerrontaa siitä miten ongelmat ratkaistaan ja niistä selvittäään niin, että ne eivät enää vaikuta koulussa viihtymiseen. Luokan kirjoitukset saattoivat heijastaa jotakin luokan yhteisestä historiasta ja siinä esiintyneistä vaikeuksista, mutta kyse saattoi yhtälailla olla myös yksittäisen oppilaan kouluhistoriasta. Luokalla A2 ei kuitenkaan ollut yhtä vahvaa me-intentiota kuin luokalla A1. Tämä puhuu sen puolesta, että *luokat ovat ainutlaatuisia ja siksi luottamusta tutkittaessa on tärkeää kiinnittää huomio luokakohtaiseen kontekstiin.*

LIITE 5b. Luokkakohtaiset kirjoitusintentioluennat (A1–C3)

KIRJOITUSINTENTIOT / A1	TYTTÖ	POIKA	YHTEENSÄ
Toteava ja/tai neutraali intentio		2	2
Pohtiva ja/ tai ihmettelevä intentio	2	1	3
Tapahtumaintentio		1	1
Me-intentio	4	3	7
Traumaintentio		2	2
Reformi ja kritiikki-intentio	2		2
Selviytymis- ja antautumisintentio		3	3
	8	12	20

KIRJOITUSINTENTIOT / A2	TYTTÖ	POIKA	YHTEENSÄ
Toteava ja/tai neutraali intentio	2	4	6
Pohtiva ja/ tai ihmettelevä intentio	1	1	2
Tapahtumaintentio	6	2	8
Me-intentio		1	
Traumaintentio		1	1
Reformi ja kritiikki-intentio			
Selviytymis- ja antautumisintentio	2	2	4
	11	11	22

KIRJOITUSINTENTIOT / B1	TYTTÖ	POIKA	YHTEENSÄ
Toteava ja/tai neutraali intentio		2	2
Pohtiva ja/ tai ihmettelevä intentio		3	3
Tapahtumaintentio	3		3
Me-intentio			
Traumaintentio			
Reformi ja kritiikki-intentio	5	1	6
Selviytymis- ja antautumisintentio	2		2
	10	6	16

KIRJOITUSINTENTIOT / B2	TYTTÖ	POIKA	YHTEENSÄ
Toteava ja/tai neutraali intentio		3	3
Pohtiva ja/ tai ihmettelevä intentio	1		1
Tapahtumaintentio	1	1	2
Me-intentio			
Traumaintentio			
Reformi ja kritiikki-intentio	5	2 (3)	8
Selviytymis- ja antautumisintentio			
	7	7	14 (19)*

*) Tällä luokalla viisi tyhjää paperia

KIRJOITUSINTENTIOT / B3	TYTTÖ	POIKA	YHTEENSÄ
Toteava ja/tai neutraali intentio	1	4	5
Pohtiva ja/ tai ihmettelevä intentio			
Tapahtumaintentio		2	2
Me-intentio			
Traumaintentio			
Reformi ja kritiikki-intentio	6	4 (5)	11
Selviytymis- ja antautumisintentio			
	7	11	18

KIRJOITUSINTENTIOT / C1	TYTTÖ	POIKA	YHTEENSÄ
Toteava ja/tai neutraali intentio		2	2
Pohtiva ja/ tai ihmettelevä intentio	4	3	7
Tapahtumaintentio		1	1
Me-intentio			
Traumaintentio			
Reformi ja kritiikki-intentio		1	1
Selviytymis- ja antautumisintentio		2	2
	4	9	13

KIRJOITUSINTENTIOT / C2	TYTTÖ	POIKA	YHTEENSÄ
Toteava ja/tai neutraali intentio	1	5	6
Pohtiva ja/ tai ihmettelevä intentio		1	1
Tapahtumaintentio	3		3
Me-intentio			
Traumaintentio			
Reformi ja kritiikki-intentio	2		2
Selviytymis- ja antautumisintentio			
	6	6	12

KIRJOITUSINTENTIOT / C3	TYTTÖ	POIKA	YHTEENSÄ
Toteava ja/tai neutraali intentio	1	4	5
Pohtiva ja/ tai ihmettelevä intentio	3	3	6
Tapahtumaintentio	2		2
Me-intentio			
Traumaintentio			
Reformi ja kritiikki-intentio			
Selviytymis- ja antautumisintentio	2		2
	8	7	15

Liite 6. Otsikkotasoinen pelkistävä luenta (*categorical-content*) / (otteita koulu C:stä; oppilaat C1–C12)

C1P

- Opettajat ja oppilaat ovat olleet mukavia

C2P

- Koulun päättymistä odottava

C3P

- Luottamusta on ollut opettajien kanssa. Opettajien vaihtuvuus mietityttää. Ei pääse tutustumaan

C4P

- Dikotomisia kokemuksia opettajista. Kaikki oppilaat ovat olleet luetettavia

C5P

- Päästötodistus hyvä juttu. Opettajan vaihtuminen harmittaa, ei ole aikaa tutustua

C6P

- Luokkalaiset pitävät toistensa puolia, vaikka eivät ole keskenään kavereita

C7P

- Päästötodistuksen saaminen/ yökoulu

C8P

- Luottamus kunnossa, viihtyminen hyvä, mutta toisaalta myös negatiiviset opettajat, jotka suosivat tyttöjä

C9T

- Kaikki hyvät kaverit tyttöjä – poikiin ei voi luottaa

C10T

- Sellaisiin opettajiin voi luottaa, jonka tuntee
- Koulun rakenne koetaan hyväksi

C11T

- Luottaa opettajiin, jotka ovat opettaneet koulussa kauan. Luottamussuhde ei synny, jos ei muista oppilaiden nimiä
- Epäluottamusta koetaan opettajaa kohtaan, joka ei saa pidettyä luokkaa hallinnassa

C12T

- Jos opettajan asenne tai näkemykset ovat vastakkaisia kuin oppilaan omat, niin opettajaan on vaikea luottaa

Liite 7. Koulujen kertomukset luokkakohtaisesti (esimerkkinä koulu B, luokka B1)

Koulu B:n tarina

Luokka B1

Osan (B1 poika 15 v., B13 poika 16 v.) mielestä ala-asteella oli hankalampaa kuin yläasteella, kun taas joidenkin mielestä asia oli päinvastoin (B13 tyttö 15 v., B10 tyttö 15 v., B14 tyttö 15 v.) tai sitten koulussa oli aina viihdytty (B12 poika 15 v., B13 poika 16 v.) Luokan oppilaista pidetään suurimmaksi osaksi (B3 tyttö 15 v., B10 tyttö 15 v., B12 poika 15 v.). Ala-asteella ei ole tarvinnut luottaa, mutta yläasteella kaverit ovat tulleet tärkeämmiksi ja heihin on pakko luottaa (B12 poika 15 v.).

Toisaalta löytyy myös kuvauksia, jolloin ”yhteenkään opettajaan ei ole luotettu yläasteen aikana” (B4 tyttö 16 v.). Tätä perustellaan muun muassa sillä, että jos joistakin opettajista valitetaan muille opettajille, tai rehtorille, **niin niitä ei kuulla tai ei oteta todesta** (myös B7 tyttö 15 v., B9 tyttö 15 v., B10 tyttö 15 v., B11 tyttö 15 v.), ”--opettajat uskovat vain toisiaan, eikä oppilaita, vaikka 18 kertoisi aivan tismalleen samat asiat”. Ja oppilaat toivovat, että kun huomataan, että **joku opettaja ei oikeasti ole sovelias**, niin asialle tehtäisiin jotakin (B9 tyttö 15 v.). Kuvataan yhtä opettajaa, joka käyttäytyy epäasiallisesti ja ”saa raivokohtauksia” (B5 tyttö, B9 tyttö 15 v., B10 tyttö 15 v.) tai ”tönii ja potkii kaveriani” (B4 tyttö 16 v.). Toisaalta opettajan käytöstä ”ehkä vähän” ymmärretään, koska ”hän on vanha-- ja hänen puoliso kuoli” (B6 tyttö). Toisen opettajan kuvataan puolestaan jättäneen eräs tyttö- oppilas oven väliin hänen mennessä avaamaan ovea myöhässä olleelle toiselle oppilaalle (B4 tyttö 16 v., B8 poika 15 v.) tai pitäneen ikkunaa talvella luokassa auki, vaikka oppilaat valittivat kylmyyttä (B5 tyttö). Toisaalta myös kotiongelmien kerrotaan vaikuttaneen koulunkäyntiin, niiden kuitenkin helpottuessa huostaanoton jälkeen (B6 tyttö). Kaiken kaikkiaan opettajat ovat yleensä ottaen ihan mukavia, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta (B10 tyttö 15 v., B11 tyttö 15 v., B16 tyttö 15 v.), kun taas erään pojan mielestä hyviä ja huonoja opettajia on ”suunnilleen yhtä paljon” (B13 poika 16 v.). Useat kuvaavat myös olevansa väsyneitä (B3 tyttö 15 v., B14 tyttö 15 v.) ja jotakin on yritetty myös kiusata (B16 tyttö 15 v., B16 poika 15 v.).

PELKISTETTY TARINA (esimerkkinä koulu B, luokka B1)

Tämän luokan tarinassa heijastuu se, että oppilaat kokevat, että heitä on kohdeltu väärin muutaman opettajan taholta. He ymmärtävät osaltaan tätä käytöstä, mutta toisaalta vaativat oikeudenmukaista käytöstä. He ovat ihmeissään ja vihoissaan siitä, kun opettajat tai rehtori ei ymmärtänyt heitä, eivätkä auttaneet. Toisaalta oppilaat kyllä kuvaavat viihtyvän koulussa melko hyvin ja kuvaavat, että suurin osa opettajista on ihan mukavia.

