



Lokka Brita

Luottamus ja turvallisuuden tunne oppimisen edistäjinä

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Laaja-alainen luokanopettajan koulutus
2020

Tutkielma käsittelee luottamuksen ja turvallisuuden tunteen suhdetta sekä niiden vaikutuksia oppimiseen. Opetussuunnitelmassa määritellään sen yhdeksi rooliksi sosiaalisen pääoman kartuttaminen. Sosiaalinen pääoma koostuu ihmisten välisistä yhteyksistä, vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta. Tässä tutkielmassa huomioidaan vuorovaikutuksen rooli niin luottamuksen kuin turvallisuuden tunteen perustana. Vuorovaikutuksen avulla lapsi muodostaa ymmärrystään maailmasta. Samalla hän harjoittelee ymmärtämään muiden tunteita ja käsittelemään omia tunteitaan. Luottamusta ja turvallisuuden tunnetta on kehitettävä päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa.

Luottamuksen ja turvallisuuden tunteen ollessa moniselitteisiä ja eri ulottuvuuksien kautta ilmeneviä, vaikuttivat ne useilla tavoilla yksilön kasvuun ja kehitykseen sekä tämän kautta oppimisen kokemuksiin. Luottamus pohjautuu ihmisten välisiin suhteisiin ja perustuu ajatuksen toisen hyväntahtoisuudesta. Se vaatii positiivisen ajatuksen toisen toiminnasta, ja odotuksen siitä, ettei hänellä ole tarkoitus haavoittaa keskinäistä luottamusta. Luottamuksen ollessa hyvä ja oppilaan kokiessa olonsa turvalliseksi koulussa myös oppiminen mahdollistuu paremmin. Myönteinen tunnekokemus siitä, että voi luottaa ja näin tuntee olonsa turvalliseksi, kannustaa oppimaan uutta ja kokeilemaan taitojaan.

Samalla tavoin kuin luottamus, muotoutuu myös turvallisuuden tunne jo varhain. Turvallisuuden nähtiin olevan vahvasti yhteydessä sen määrittelijän kokemuksiin. Pääsääntöisesti turvallisuus on vapautta sitä uhkaavista tekijöistä tai mahdollisuuksia puolustautua niitä vastaan. Myönteiset tunnekokemukset voivat toimia turvana mahdollisia myöhemmin tulevia turvattomuuden kokemuksia vastaan. Yhdessä luottamus ja turvallisuuden tunne auttavat lasta kasvaamaan ja tukevat tämän kokonaisvaltaista kehitystä. Ne sitovat lasta koulunkäyntiin hänen kokiessaan kaipaamaansa hyväksyntää. On myös muistettava, että ryhmä elää jatkuvassa muutoksen tilassa, minkä vuoksi hyvään ja turvalliseen ryhmään panostaminen vaatii aikaa. Opettajan rooli on merkitsevässä osassa, sillä hän johtaa vuorovaikutusta luokassa.

Avainsanat: luottamus, turvallisuus, vuorovaikutus, oppiminen, yhteenkuuluvuus, ryhmä

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Mistä luottamus ja turvallisuuden tunne rakentuvat?	6
2.1	Luottamuksen käsite	6
2.2	Turvallisuuden käsite.....	9
3	Luottamus ja turvallisuuden tunne perustavina tarpeina	12
3.1	Vuorovaikutus luottamuksen ja turvallisuuden tunteen perustana.....	12
3.2	Luottamukselliset ja turvalliset ihmissuhteet kasvun tukijana.....	15
4	Luottamus ja turvallisuus kouluympäristössä	19
4.1	Luottamus oppimisen mahdollistajana	19
4.2	Turvallisuus koettuna tunteena kouluinstituutiossa	21
5	Johtopäätelmät ja pohdinta	25
	Lähteet	28

1 Johdanto

Tutkielmani aihe kumpusi ympärillä käytävästä keskustelusta kouluinstituutiota kohtaan. Kuten Pulkkinen (2002) jo vuosituhatien alussa toteaa, opettajan työstä on tullut entistä vaativampaa. Hän nostaa esille, kuinka opettajaan kohdistuu enemmän tietomäärää koskevia odotuksia ja samalla oppilailta on ilmennyt ongelmia sopeutua koulutyöhön. Oppilaita, jotka oirehtivat käytöksen ja mielenterveyden puolesta on enemmän, ja heidän vaikeutensa ovat muuttuneet entistä vakavammaksi (Pulkkinen, 2002, 227; Viskari, 2003, 171). Erityistä tukea ja huolenpitoa tarvitsevien lasten osuus on lisääntynyt ja joillekin lapsille koulu voi olla ainoa paikka, jossa edes joku välittää heistä (Viskari, 2003, 170). Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on monisäikeinen ilmiö, minkä vuoksi siihen vaikuttavia tekijöitä on keskeistä selvittää (Thomason & La Paro, 2013, 228).

Opetussuunnitelmassa perusopetuksen yhdeksi tehtäväksi määritellään inhimillisen ja sosiaalisen pääoman kartuttaminen. Inhimillinen pääoma koostuu osaamisesta, kun taas sosiaalinen pääoma on ihmisten välisiä yhteyksiä, vuorovaikutusta ja luottamusta (Opetushallitus, 2014, 6). Yleisesti koulun rooli tietojen ja taitojen kasvattajana huomioidaan. Tämän tutkielman tarkoituksena on kuitenkin syventyä siihen, miten koulun rooli sosiaalisen pääoman kartuttamisessa vaikuttaa oppilaan turvallisuuden tunteeseen. Luottamuksellisen suhteen on huomattu toimivan motivoivana resurssina oppilaiden kohdatessa vaikeuksia koulussa, sillä luottamus auttaa nuoria kehittämään myönteisiä psykologisia ja emotionaalisia havaintoja itsestään (Lee, 2007, 210). Salovaaran ja Honkosen (2011, 17) mukaan mitä turvallisemmaksi oppilas kokee olonsa koulussa, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on oppia ja kasvaa tasapainoiseksi nuoreksi sekä aikuiseksi.

Opettajan ja hänen oppilaidensa välillä vallitsee pedagoginen vuorovaikutus, joka muodostuu kasvattajan ja kasvatettavan välisestä suhteesta sekä sitä määrittävistä tekijöistä (Siljander, 2014, 70–71). Siljander (2014) kuvaa pedagogisen suhteen peruselementeiksi kasvatettavan, kasvattajan ja kulttuurin. Hän täsmentää, että kasvattajalla on erityinen vastuu sekä kasvatettavalle että yhteiskunnalle. Tähän vastuuseen sisältyvät yksilöllinen sivistysprosessi sekä kulttuurin uusintaminen ja uudistaminen. Tätä määrittää kasvatus ainutlaatuisena inhimillisen olemassaolon ja toiminnan muotona (Siljander, 2014, 72). Antikainen ja kollegat (2006) toteavat, että kasvatusta ja opetusta luonnehtii myös yhteisöllisyys, sillä ne tapahtuvat aina jonkinlaisissa yhteisöissä. Heidän mukaansa toimivat ja merkitykselliset sosiaaliset rakenteet mahdollistavat ihmisten yhteisöllisen elämän (Antikainen, Rinne & Koski, 2006, 15). Tämä huomioidaan myös

oppilaitosturvallisuuden kehittämässä, missä avainasemassa ovat oppilaiden positiivista käyttäytymistä tukevat suunnitelmat ja toiminta, yhteisöllisen toimintakulttuurin rakentaminen sekä vuorovaikutustaitojen lisääminen (Peltonen, 2016, 85). Yhteisöt elävät jatkuvassa muutostilassa ja muodostuvat jäsentensä keskinäisten suhteiden varaan, minkä vuoksi on tarpeellista kiinnittää huomio prosesseihin ryhmän kehityksen taustalla (Rasku-Puttonen, 2006, 124).

Tutkimukseni on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Salmisen (2011) mukaan se on yksi yleisimmin käytetyistä kirjallisuuskatsauksen perustyypeistä ja siinä tutkittava ilmiö kuvataan laaja-alaisesti. Kuvailevasta kirjallisuuskatsauksesta voidaan erotella kaksi hieman erilaista orientaatiota, jotka ovat narratiivinen ja integroiva katsaus. Narratiivisessa katsauksessa järjestetään epäyhtenäistä tietoa jatkuvaksi tapahtumaksi, jolloin lopputulos on samalla helppolukuinen. Integroivassa katsauksessa kirjallisuutta ei seulota yhtä tarkasti, jolloin tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta voidaan kerätä huomattavasti isompi otos (Salminen, 2011, 6–8).

Baumeister ja Leary (1997) ovat määritelleet kirjallisuuskatsaukselle viisi päätavoitetta. Näistä kunnianhimoisin on kehittää olemassa olevaa teoriaa samalla luoden jotain uutta. Toiseksi hieman vähemmän kunnianhimoisempi, mutta yleisempi tavoite on arvioida tutkittavaa teoriaa. Kolmanneksi muodostetaan yleiskuvaa tietystä asiakokonaisuudesta ja neljänneksi pyritään tunnistamaan ongelmia. Viimeisenä tavoitteena on luoda kuvaa ilmiön historiallisesta kehityksestä (Baumeister & Leary, 1997, 312). Tämän tutkielman tavoitteena on integroivan kirjallisuuskatsauksen keinoin tutkia käsiteltäviä ilmiöitä laajasti ja monipuolisesti yhdistäen esiintuvia havaintoja. Aineistona toimii valitsemieni ilmiöitä käsittelevä kirjallisuus, jonka avulla luodaan käsitystä, millainen rooli luottamuksella ja turvallisuuden tunteella on yhdessä oppimisen edistäjinä.

Suomalaisessa opettajankoulutuksessa pyritään parhaimpaan mahdolliseen tulokseen tutkimuspainotteisen ohjelman avulla, joka ohjaa itsenäiseen ajatteluun ja itsenäisiin ratkaisuihin suoja-ten muotivirtauksilta (Kansanen, 2017, 93). Kuten Niikko (2001, 109) määrittelee, laadulliseen tutkimusperinteeseen kiinnittyvä opettaja tutkijana -näkemys on pyrkinyt saamaan opettajat tarkastelemaan omaa työtään ja työskentelytapojaan sekä itseään opettajana. Myös tämän tutkielman tarkoituksena on auttaa lukijaansa reflektoimaan omaa työtänsä ja oman luokkansa ryhmädynamiikkaa. Tutkimuskysymyksinäni toimivat:

- 1. Miten luottamus ja turvallisuuden tunne ovat kytköksissä toisiinsa?**
- 2. Miten luottamus ja turvallisuuden tunne vaikuttavat oppimiseen?**

2 Mistä luottamus ja turvallisuuden tunne rakentuvat?

Tutkielmani käsittelee luottamusta opettajan ja hänen oppilaidensa välillä sekä turvallisuuden tunnetta. Tavoitteena on luoda katsaus niiden vaikutuksesta kouluinstituutiossa. Ensiksi määrittelen näitä käsitteitä ja pureudun luottamuksen ytimeen sen sosiaalipsykologisen ja filosofisen ulottuvuuden kautta. Tarkastelun kohteena ovat luottamuksen määrittelemisen ja havainnot siitä, miten se ilmenee eri tilanteissa. Näin saadaan käsitys siitä, miten kokonaisvaltaisesti luottamuksen rakentuminen vaikuttaa yksilöiden toimintaan yhdessä.

Toisena tarkastelun kohteena toimii turvallisuus; sen yleinen käsite ja emotionaalinen taso, eli turvallisuuden tunne. Keskeistä näiden käsitteiden määrittelemisessä on niiden moniulotteisuus, sillä niitä voidaan tarkastella monista eri näkökulmista. Toisaalta luottamuksestakin erityisen kiehtovan tekee se, että se on samanaikaisesti niin tuttu arkielämässä ja silti vaikeasti käsitteellistettävä (Seppälä, Olakivi & Pirttilä-Backman, 2012, 334).

2.1 Luottamuksen käsite

Luottamus ilmenee jokapäiväisessä elämässämme saaden eri tilanteissa erilaisia muotoja. Esimerkiksi luottamus johonkin organisaatioon ja luottamus toiseen ihmiseen poikkeavat toisistaan selvästi (Blomqvist, 1997, 281). Toisaalta voimme ilmentää luottamustamme myös esineisiin, asioihin ja uskomuksiin. Voimme sanoa luottavamme kauan palvelleeseen kulkuneuvoon tai, että luotamme yhteisöömme. Luottamus esineeseen tai asiaan eroaa kuitenkin täysin luottamuksesta toiseen ihmiseen.

Luottamus alkaa siitä, mihin tieto ja ylipäättään varmuus päättyvät (Ilmonen, 2000a, 7), joten luottamus on abstrakti käsite. Sitkin ja Roth (1993) ovat huomioineet, että tutkijat viittaavat usein toisiin asioihin puhuessaan luottamuksen käsitteestä, mikä on edelleen osoittautunut ongelmalliseksi (Rousseau, Sitkin, Buit & Camerer 1998, 394). Luottamuksen käsite vaihtelee viitatessa erilaisiin luottamuksen kohteisiin. Voidaan kuitenkin määritellä, että yleistetyllä luottamuksella viitataan yksilön taipumukseen luottaa toisiin ihmisiin tai asioihin (Seppälä, ym., 2012, 335).

Eri taustoista tulevat psykologit ovat havainneet ihmisten välisen luottamuksen sosiaalisena rakenteena, jolla on kauas ulottuva vaikutus (Evans & Krueger, 2009, 1003). Luottamuksen syntyminen vaatii sitä, että ihmiset ovat konkreettisesti tekemisissä toistensa kanssa (Ilmonen, 2000c, 14). Antikainen ja kollegat (2006) näkevät ihmisen olemassaolon ja toiminnan

edellytyksenä yhteisön ja yhteisöllisen elämän sosiaaliset rakenteet (Antikainen, ym. 2006, 13). Putnam (1993) pitääkin luottamusta sosiaalisen pääoman tärkeimpänä elementtinä (Ilmonen, 2000, 22). Sosiaalinen pääoma koostuu sosiaalisista verkostoista, luottamuksesta ja vastavuoroisuudesta, jonka tarkoituksena on edistää kollektiivista toimintaa (Ilmonen, 2000c, 29). Sitä ilmenee muun muassa ystävyysuhteissa, ammattiyhteisöissä ja naapuriyhteisöissä, joissa autetaan ryhmää tai sen yksittäistä jäsentä, koska välittää tästä ja samalla tiedostaa, että toiminta hyödyttää niin yhteisöä kuin auttajaa itseäänkin (Sander & Putnam, 1999).

Mikäli ihmissuhdeverkoston suhteita ei luonnehdi keskinäinen luottamus, ei siihen myöskään sisälly sosiaalista pääomaa (Pulkinen, 2002, 129). Rotter (1967) määrittelee yhdeksi merkittävimmistä tekijöistä nykyisen monimutkaisen sosiaalisen organisaation tehokkuudesta sosiaalisen ryhmän yksilöiden halukkuus luottaa toisiinsa. Minkä tahansa sosiaalisen ryhmän tehokkuus, mukautuminen ja jopa selviytyminen ovat yhteydessä luottamuksen läsnäoloon tai sen puutteeseen (Rotter, 1967, 651). Blomqvist (1997) nostaa esille yhtenä näkökulmana Gibbin (1978) esittämän luottamussuhdetason teorian, jonka mukaan luottamus on intuitiivista, ei suunniteltua. Teorian mukaan se voidaan tunteena käsittää olevan lähellä rakkauden tunnetta. Luottamuksen taso on siis keskeinen muuttuja, jota määrittää eri prosessien vuorovaikutus ja siitä seuraava järjestelmän tehokkuus (Blomqvist, 1997, 272).

Harisalon ja Miettisen (2010) mukaan luottamus syntyy yhteistyön ja vuorovaikutuksen yhteisvaikutuksen. Kukaan ei voi ostaa eikä lainata luottamusta itselleen, vaan se on ansaittava tai lunastettava omalla käyttäytymisellään (Harisalo & Miettinen, 2010, 29). Evans ja Krueger (2009) huomioivat, että ei ole yksittäistä tekijää, joka selittäisi luottamuksen syntyä osapuolten välillä. Heidän mukaansa täytyisi tutkia jokaista tilannetta erikseen, jotta ymmärtäisimme, miksi ihmiset luottavat toisiinsa. Mikä on heidän suhteensa toisiinsa, miten tilanne on yhteydessä aiempiin kokemuksiin ja mitä ovat mahdolliset hyödykkeet? Ne tekijät, jotka määrittelevät käyttäytymistä, vaihtelevat tilanteiden ja ihmisten välillä (Evans & Krueger, 2009, 1014). Luhmannin (1979) mukaan sosiaalipsykologian näkemys luottamuksesta on seuraava: luottamus ilmenee sen kautta, kuinka ihminen on kykeneväinen olemaan haavoittuvaisessa asemassa toisen ihmisen suhteen tiedostaen samalla jotain toisen hyväntahtoisuudesta. Tämä mahdollistaa luottamuksen (Blomqvist, 1997, 272; ks. myös Rousseau, Sitkin, Buit, & Camerer, 1998, 395).

Filosofian näkökulmasta ajatellen luottamuksella on vaihtelevia muotoja. Baierin (1986) mukaan luottamus on jo niin olennainen osa elämäämme, että harvoin edes ajattelemme sen

olemassaoloa tai sen vaihtelua. Luotamme läheisiin ihmisiin, mutta luottamusta voi ilmetä myös täysin tuntemattomien kanssa. Kysymme vieraassa kaupungissa ohjeita ja luotamme, että täysin tuntematon ihminen ohjaa meidät perille tai luotamme junassa kanssamatkustajiin niin, että voimme rauhallisesti nukkua (Baier, 1986, 233–234). Luotamme siihen, että toinen ihminen on hyväntahtoinen ja huolehtii enemmän kuin uskomme, että hänellä olisi tarkoitus haavoittaa tai satuttaa (Baier, 1986, 259). Jonesin (1996, 7) mukaan voimme arvioida henkilön hyväntahtoisuutta monien eri perusteiden kautta. Näitä ovat esimerkiksi hänen ystävällisyytensä, yleisesti tunnettu hyvätapaisuutensa tai rehellisyytensä.

Pulkkisen (2002) mukaan luotettavuus on persoonallisuuden osa, jonka varassa rakennetaan ihmissuhteita – luotettavaksi koetun henkilön on helpompi muodostaa vahvoja ihmissuhteita kuin epäluotettavaksi koetun henkilön. Samalla tavoin kuin Jones, myös Pulkkinen toteaa, että arviointia toisen luotettavuudesta tapahtuu jokapäiväisessä elämässämme erilaisten vihjeiden perusteella. Näitä vihjeitä saadaan muun muassa työssä osoitetuista taidoista, todistuksista ja sosiaalisen käyttäytymisen sekä kielenkäytön piirteistä. Tämän lisäksi Pulkkinen huomioi, kuinka sosiaalisia verkostoja koskevaa tietoa voidaan käyttää luotettavuuden arviointiin. Ennakköäsiityksiimme vaikuttaa tieto siitä, että henkilö kuuluu tietynlaiseen sosiaaliseen verkostoon. Esimerkiksi uskonnollisen yhteisön tai rikollisliigan jäsenen liitetään tietynlaisia käyttäytymisen odotuksia (Pulkkinen, 2002, 50–53).

Luottamus on erityisen tärkeää joissakin ammattiteissa. Vaikka emme tietäisi siinä toimivasta ihmisestä tai hänen persoonastaan mitään, luotamme silti häneen ammattilaisena. Esimerkiksi emme voi olla luottamatta lääkäreihin tai sairaanhoitajiin, sillä olemme haavoittuvaisessa asemassa olemalla heidän hoidossaan (Thompson, 2017, 643). Samalla tavoin voimme ajatella luottamuksen olevan tärkeä tekijä myös opettajan ammatissa. Luotamme heihin tiedon antajina ja oppimisen ohjaajina. Erityisesti suomalaisiin opettajiin kohdistuva luottamus on näennäisesti korkea (Toom & Husu, 2012, 47).

Jones (1996) jakaa luottamuksen kahteen elementtiin: kognitiiviseen ja emotionaaliseen. Karkeasti ilmaistuna, jotta voi luottaa toiseen, täytyy omata tietynlainen positiivinen asenne ja tunne toisen hyväntahtoisuudesta. Hänen mukaansa luottamus rakentuu keskeisesti optimistiseen asenteeseen toisen hyväntahtoisuudesta (Jones, 1996, 5–6, 11). Jones kuitenkin selventää, että emme voi omaksua luottamusta koneisiin. Kuten muutkin filosofit, myös hän pohjaa luottamuksen toisen hyväntahtoisuuteen, joten luotettavalla osapuolella on oltava tahto. Jones käyttää esimerkkinä sitä, että hän voi sanoa tukeutuvansa siihen ajatukseen, että hänen autonsa vie

hänet paikasta toiseen. Näin auto on enemmänkin toimintavarma, mutta ei luotettava (Jones, 1996, 14).

Luottamus sisältyy sosiaaliseen vuorovaikutukseen yksiselitteisesti ja antaa jonkinlaista käsitystä sosiaalisen sitoutumisen lopputulokseen samalla antaen yksilöille mahdollisuuden ottaa riskejä ollessaan tekemisissä muiden ihmisten kanssa (Misztal, 2012, 209). Evans ja Krueger (2009) näkevät, että ihmiset hyväksyvät riskin luottaessaan ja uskovat voivansa välttää negatiivisen lopputuloksen. Luottamus ilman positiivisia odotuksia nähdään itsetuhoisena (Evans & Krueger, 2009, 1004). Jones (1996) on pohtinut riskin ottamisen osittain jopa tiedostomattomana reaktiona. Hänen mukaansa voimme luottaa ihmiseen, vaikka tiedostamme osaltaan, että voimme tulla pettymään jälleen. Tässä tapauksessa tunteellinen reaktio ottaa vallan tiedollisesta ajatuksesta, että emme voi luottaa häneen. Näin luottamukseen sisältyvä riskinoton mahdollisuus kasvaa. Täytyy kuitenkin huomioida, että tällaista suhdetta ei voida yleisesti kuvata luottamuksellisena, vaikka se sisältäisikin luottamuksen hetkiä (Jones, 1996, 13).

Blomqvist (1997) toteaa luottamuksen ilmenevän monella eri tavalla ja sen voivan saada eri asteita. Hänen mukaansa ihmiset voivat olla lähtökohtaisesti jopa hyväntahtoisen luottavaisia, kun taas toiset voivat epäillä muita ihmisiä ja kokea luottamisen erityisen haastavaksi. Luottamus perustuu yleensä luottajan odotuksiin toisen ihmisen toiminnasta (Blomqvist, 1997, 283). Toisaalta, mikäli olemme epäileväisiä toisen osapuolen luottamuksen arvoisuudesta, jo se itsessään vähentää luottamustamme toisia ihmisiä kohtaan (Misztal, 2012, 212–213). Ilmonen (2000b) mukaan vaikka luottamus heikkenee tai tuhoutuu kokonaan jonkun henkilön kohdalla, ei se tarkoita sitä, etteivätkö muut tutut tai ennestään tuntemattomat ansaitse enää luottamustamme. Epäluottamusta ei siis tulisi pitää luottamuksen vastakohtana (Ilmonen, 2000b, 177). Luottamusta kuvaa Baierin (1986) toteamus siitä, että luottamusta voidaan verrata ilmaan, jota hengitämme. Harvoin ajattelemme tai tiedostamme sitä, ennen kuin se on vähäistä tai saastunut (Baier, 1986, 234).

2.2 Turvallisuuden käsite

Se, mitä turvallisuus oikeastaan on, riippuu näkökulmasta ja määritelmästä (Laitinen, 2003, 21). Eskolan (2008) mukaan voidaan yleisesti sanoa turvallisuuden merkitsevän vapautta uhista tai kykyä puolustautua niitä vastaan. Turvallisuuden määritelmää voidaan tarkastella kysymällä: ketä/mitä turvataan, keneltä/miltä turvataan ja miten turvataan (Eskola, 2008, 1). Useimmissa määritelmissä löytyy jonkinlainen kannanotto siihen, mitä turvallisuudenuhkat ovat; kenen

toimesta ja miten tulee tehdä turvallisuushkien määrittely; mitä sisältyy turvallisuuden varmistamiseen ja palauttamiseen vaadittavien toimenpiteiden valintaan ja mitoitukseen sekä miten toteutuu kohteena olevan yhteisön osallistuminen ja vaikuttaminen näihin asioihin (Heusala, 2011, 98).

Laitinen (2003, 28) on tutkinut turvallisuuden käsitteen muodostumisen historiaa. Englannin kielen sana *security* (turvallisuus) johdetaan latinan kielen sanoista *se* (ilman) ja *cura* (huoli, huolenpito, hoiva, valvonta). Hänen mukaansa tästä voidaan päätellä, että sen etymologinen perusta on negatiivinen – se kuvaa turvattomuuden ja epävarmuuden tilaa. Yhteiskunnalliset muutokset modernin aikakauden alussa muuttivat käsitettä kuitenkin merkitsemään asioiden hallintaa ja myönteistä vakautta. Laitinen korostaa, että turvallisuuden käsitteen nykyolemuksessa on merkittävää se, mitä mielikuvia ja tunteita aktivoituu, kun kuullaan tai käytetään sanaa turvallisuus.

Virta (2011) käsittää turvallisuuden kaiken inhimillisen organisoitumisen sekä yhteistyön perusteena ja pohjana. Läpi historian ihmiset ovat toimineet yhteistyössä, muodostaneet liittoumia keskenään ja organisoituneet elämän säilyttämisen varmistamiseksi (Virta, 2011, 118). Ihmiset hakevat turvaa toisista ihmisistä ja vuorovaikutuksesta heidän välillään. Ihmisen kokema turvallisuus riippuu pitkälti hänen mahdollisuuksistaan sitoutua läheisiinsä ja muihin yhteisöihin (Särkelä, 2009, 49). Ranta-Tyrkkö (2003) on huomionnut turvallisuuden rakentumisen olevan kulttuurisidonnaista. Hänen mukaansa turvallisuus ja turvattomuus rakentuvat maapallolla epätasaisesti, sillä toisilla on enemmän varaa ja sen myötä laajemmin keinoja järjestää itselleen turvallisuutta koettuja uhkia vastaan, kun taas toisilla ei. Turvallisuus on yhteydessä valtaan, sillä sen määritelmään liitetään valtioiden kyky puolustaa omaa aluettaan sekä politiikkaansa (Ranta-Tyrkkö, 2003, 175–176).

UNPD, eli Yhdistyneiden kansakuntien kehitysohjelma listaa inhimillisen turvallisuuden seitsemän pääkategorian alle. Näitä ovat ekonominen, ravinnollinen, terveydellinen, ympäristöllinen, henkilökohtainen, yhteisöllinen ja poliittinen turvallisuus. Tällä luokittelulla pyritään kattamaan turvallisuus niin rikkaissa kuin köyhissäkin maissa, joissa turvallisuuden käsite voi vaihdella siinä, mitä vastaan turvallisuutta haetaan. Ihmiset varakkaissa maissa hakevat turvallisuutta esimerkiksi rikoksia ja tappavia tauteja, kuten HIV/AIDS vastaan. Köyhissä maissa ihmiset hakevat vapautta jatkuvaa nälän tunnetta, sairauksia ja köyhyyttä vastaan samalla taistellen samoja uhkia vastaan kuin varakkaatkin maat (UNPD, 1994, 24–25).

Aallon (2002) mukaan syvimmissä merkityksessään turvallisuus ei ole vain sitä, että uhka on poissa, vaan se tarkoittaa myös selvää tietoisuutta hyväksytyksi tulemisesta. Hän korostaa, että puhuttaessa turvallisuudesta, tulee pitää erillään turvallisuuden tunne ja sosiaalinen turvallisuus. Tosiasiallisella turvallisuudella tarkoitetaan tilaa, jossa ihmisen minuuks ei ole todellisesti uhattuna. Aalto kuvaa turvallisuuden tunnetta emootioksi, joka voi olla olemassa riippumatta tosiallisen turvallisuuden asteesta. Ihmisellä voi olla voimakas turvallisuuden tunne, vaikka hänen minuutensa olisikin todellisesti uhattuna. Tällöin puhutaan yliturvallisuudesta. Toisaalta ihmisellä voi olla myös erittäin turvaton olo, vaikka mikään ei todellisesti uhkaisikaan hänen minuuttaan. Tällöin puhutaan aliturvallisuudesta (Aalto, 2002, 6).

On huomioitava, että turvallisuus on suhteellista ja se on yhteydessä turvallisuuden määrittelijän kontekstiin ja kokemuksiin (Jukarainen, Syrjäläinen & Värri, 2012, 245). Laitisen (2003) mukaan tämän vuoksi turvallisuutta ei voida mitata tai pitää absoluuttisena käsitteenä. Laitinen on huomioinut, että turvallisuuden laatu, määrä ja olosuhteet vaihtelevat. Se rakentuu intersubjektiiivisesti, eli se on tunne tai kuvitelma, minkä vuoksi mielikuvat turvallisuudesta ja ylipäättään hyvinvoinnista ovat olennaisia (Laitinen, 2003, 34). Yksilö voi löytää kontrollin tunnetta esimerkiksi rutiineista, jotka luovat turvaa ja synnyttävät positiivisia tunteita yksilössä (Avni-Badad, 2011, 223 & 240–241). Turvallisuus on siis tunne siitä, että uhka on poissa. Se on yhteydessä yksilön tai yhteisön kokemuksiin siitä, että on valtaa toimia turvattomuutta vastaan. Eheä ja hyvinvoiva ihminen tuntee itsensä turvalliseksi niin sisältä kuin ulkoa (Twemlow, Fonnagy & Sacco, 2002, 311). Terveystellinen uhka ja ulkopuolinen vaara ovat silloin poissa.

Määriteltäessä turvallisuutta täytyy ottaa huomioon mistä näkökulmasta turvallisuutta määritellään. Tämän tutkielman huomio kohdistuu turvallisuuden ilmenemiseen kouluympäristössä. Kyllönen ja Rickman (2011) määrittelevät turvallisuuden muotoutumista ja mahdollisten uhkien rajoittamista sekä poistamista koulun näkökulmasta. Henkilöturvallisuuden näkökulmasta fyysinen työympäristö käsittää koulun rakenteisiin liittyvät henkilöturvallisuuteen liittyvät seikat, kuten poistumistiet, tilojen suunnittelu ja koulun kalustus. Työntekijän ammatilliset valmiudet sisältävät muun muassa vuorovaikutuksellisten keinojen ja tilanteiden ennakoitaitojen hallinnan niin koulun arjessa kuin haastavissa kohtaamisissa oppilaiden ja vanhempien kanssa. Tähän kategoriaan kuuluvat myös perusvalmiudet väkivallan ehkäisyyn ja hallintaan sekä fyysinen itsesuojelu ja käyttäytymisen rajoittaminen (Kyllönen & Rickman, 2011, 19).

3 Luottamus ja turvallisuuden tunne perustavina tarpeina

Luottamuksen ja turvallisuuden tunteen muotoutuminen sekä niiden ylläpitäminen ryhmässä vaativat vuorovaikutusta sen jäsentensä välillä. Tämän vuoksi käsittelen tässä luvussa ensiksi sen roolia niin luottamuksen kuin turvallisuuden tunteen muodostumisessa sekä niiden ylläpitämisessä. Tarkastelun kohteena on koulussa tapahtuva vuorovaikutus ja sen merkittävyys lapsen kehityksessä. Tämän jälkeen käsitellään luottamuksen ja turvallisuuden tunteen tarpeellisuutta ihmisen kehityksessä ja kasvussa kohti aikuisuutta.

3.1 Vuorovaikutus luottamuksen ja turvallisuuden tunteen perustana

Kuten Talvio ja Klemola (2017) ovat todenneet, vuorovaikutustilanteita osuu kohdallemme yleensä joka päivä. Kun pysähdymme pohtimaan, keiden kanssa olemme olleet yhden päivän ajan tekemisissä, pystymme hetkessä laskemaan jopa kymmeniä ihmisiä, joille olemme joko sanoneet jotakin tai ainakin kohdistaneet katseemme heihin (Talvio & Klemola, 2017, 5). Sosiaalinen todellisuus rakentuu merkitysyhteyksistä, joiden ymmärtäminen mahdollistaa ihmisten välisen vuorovaikutuksen (Siljander, 2014, 119).

Pulkkisen (2002) mukaan vuorovaikutus auttaa lasta havainnoimaan ja oppimaan muiden ihmisten tunteita. Samalla hän oppii myös ymmärtämään ja hallitsemaan omia tunteitaan. Harjoittellessaan tunteiden tunnistamista ja ristiriitatilanteiden käsittelyä tarvitsee hän kuitenkin aikuisen tuen ja ohjauksen (Pulkkinen, 2002, 113). Ei voida siis jättää huomiotta opettajan vastuuta oppilaiden vuorovaikutustaitojen ohjaajana sekä niiden tukijana. Erlauer (2003) on huomionnut, että 1990-luvun puolesta välistä lähtien pedagogit ja opetussuunnitelmien tekijät ovat pyrkineet luomaan opetussuunnitelmaa, joka ottaa huomioon oppilaan tunneälyn kehittämisen. Sen mukaisesti osa kouluista pyrkii kehittämään tunnetaitoja sille tarkoitetuilla oppitunneilla, kun taas osa rakentaa sen osaksi jokaista koulupäivää. Huolimatta siitä, miten tunnetaitoja käydään läpi, auttaa se oppilaita ymmärtämään niin omia kuin muidenkin tunteita. Tämä edistää emotionaalisesti turvallista oppimisympäristöä (Erlauer, 2003, 14).

Talvio ja Klemola (2017) korostavat, että vuorovaikutus tapahtuu aina vastavuoroisesti: molemmat vuorovaikutuksen osapuolet tuovat yhteiseen tilanteeseen jotain sellaista, mikä vaikuttaa molemmissa. Onnistunut vuorovaikutustilanne on kaikkien siihen osallistuneiden ansiota sekä tiiviisti yhteydessä kokemukseen, jossa kaikkien panos on otettu huomioon. Sama toimii myös toisinpäin – kielteinen tunnekokemus siitä, että itseä ei ole otettu huomioon vaikuttaa

vuorovaikutustilanteeseen ja sen onnistumiseen negatiivisesti (Talvio & Klemola, 2017, 8–9). Kansanen (2017) mukaan opetustapahtumassa tapahtuu vuorovaikutusta monipuolisesti sen perustekijöiden välillä. Nämä kuusi käsitettä ovat hänen mukaansa niin yleisiä, että ne voidaan myös yleisesti hyväksyä. Hän tarkentaa perustekijöiksi opetussuunnitelman, sisällön, metodin, kontekstin, oppilaan ja opettajan. Kansanen mukaansa opettaja tekee työtään oppilaidensa kanssa tarkoituksenaan saavuttaa opetukselle määritellyt tavoitteet. Opetus on jatkuva prosessi, jossa kaikki siinä vaikuttavat tekijät ovat vuorovaikutuksessa kaiken aikaa (Kansanen, 2017, 23 & 31–32).

Siljander (2014) korostaa, kuinka Herman Nohl käsitteli jo 1920-luvulla ilmestyneissä sosiaalipedagogisissa kirjoituksissaan, millä tavoin kasvattajan ja kasvatettavan välinen suhde tulisi ymmärtää inhimillisenä vuorovaikutussuhteena eli ”ihminen ihmiselle”-suhteena eikä esimerkiksi erilaisten ammatillisten roolien kautta välittyvänä suhteena. Myöhemmin käsitteen merkitys on laajentunut, mutta silti pedagoginen suhde on käsitteenä avoin eikä se ole tämän vuoksi yksiselitteisesti kuvattavissa (Siljander, 2014, 71). Puhutaan myös pedagogisesta rakkaudesta. Sen näkökulmasta keskeisenä näyttäytyvät toisen ihmisen kohtaaminen, toisen ihmisen arvon näkeminen ja eettisyys (Viskari, 2003, 163).

Kansanen (2017) mukaan pedagoginen suhde on inhimillistä vuorovaikutusta, joka ilmenee opetustapahtumassa opettajan ja hänen oppilaidensa välillä. Hän toteaa, että tavallisesti tässä keskitytään opettajan ja hänen yhden oppilaansa väliseen suhteeseen, mutta koulupedagogiikassa vuorovaikutus kohdistuu useisiin oppilaisiin samanaikaisesti. Hän myös korostaa, että opettajan ja oppilaan välinen pedagoginen suhde on asymmetrinen, eli heillä on erilainen asema toisiinsa nähden. Opettajalta edellytetään sisällön hallintaa ja opiskelijalta pyrkimystä tämän sisällön hallitsemiseen (Kansanen, 2017, 63–64). Opetus on yhteistoimintaa kaiken aikaa, sillä jokaisessa opetustilanteessa opettaja ja oppilaat ovat tärkeitä toimijoita (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen, 2016, 69). Hylander (2017, 217) pitää vuorovaikutusta erityisen tärkeänä tukijana lapsen taitojen kehittymisessä. Hän on huomionut, että mikäli lapsella on vaikeuksia vuorovaikutustaidoissa eikä hän kykene ilmaisemaan ongelmiaan, ei hän tule myöskään autetuksi haastavien tilanteiden tullessa vastaan.

Koulussa harjoitellaan vuorovaikutustilanteita ja sosiaalista kanssakäymistä. Opettajan omien taitojen on havaittu olevan yhteydessä oppilaan kehittämiin taitoihin (Mariano & Bolsoni-Silva, 2018, 7). Opettajan sensitiivisyys lapsia ja heidän tarpeitansa kohtaan vaikuttaa positiivisesti heidän sosiaalisten taitojensa kehittymiseen (Thomason & La Paro, 2013, 227). Myönteinen

opettajan ja oppilaan välinen suhde tarjoaa tarvittavaa tukea lapsen sosioemotionaaliseen kehitykselle samalla ehkäisten häiriökäyttäytymistä (O'Connor, Dearing & Collins, 2011). Cohen ja kollegat (2009) pohjaavat kestävän ja positiivisen ilmapiirin koulussa edistävän nuorten kehitystä ja tehokasta oppimista kohti hyvää elämää yhteiskunnan jäsenenä. Heidän mukaansa positiivinen kouluilmapiiri sisältää normit, arvot ja odotukset, jotka tukevat ihmisten tunteita sosiaalisesti, emotionaalisesti ja psyykkisesti turvallisiksi. Tällaisessa ympäristössä ihmiset ovat sitoutuneita ja arvostettuja (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009, 182).

Rasku-Puttonen (2006) korostaa, että ryhmän ilmapiirin muotoutumiseen ja lasten keskinäisiin suhteisiin panostaminen vaatii aikaa, jotta voidaan nähdä sen hyödyt ryhmän toiminnassa. Hänen mukaansa tämä vaatii kasvattajalta ymmärrystä ryhmäprosessien toiminnassa, mutta myös halua puuttua niihin tekijöihin, jotka eivät toimi. Jokaisessa ryhmässä syntyy ajoittain jännitteitä, jotka kuuluvat ryhmän kehitykseen (Rasku-Puttonen, 2006, 112). Mikäli ryhmän jäsenten väliset ristiriidat kyetään selvittämään, perustuu ryhmän yhteistyö luottamukseen ja turvallisuuteen (Haapaniemi & Raina, 2014, 124). On huomioitava, että vuorovaikutus koulussa rakentuu aikuisten organisoimana, minkä vuoksi heidän ajattelunsa vaikuttaa siihen, millaisena vuorovaikutus todentuu lasten arjessa (Rasku-Puttonen, 2006, 125). Kasvattajien yhteisön väliset ajattelutavat heijastuvat lasten ja aikuisten väliseen kasvatusvuorovaikutukseen sekä siihen liitettyihin arvoihin ja menettelytapoihin (Karila & Nummenmaa, 2006, 34).

Poikkeus (2019) korostaa, että turvallisen ryhmän dynamiikka ei synny ilman, että siihen kiinnittää huomiota. Hänen mukaansa opettajan on tärkeää tietoisesti rakentaa ja ylläpitää luokan hyvää ryhmähenkeä. Opettajan tulee myös vahvistaa oppilaantuntemusta keskustelemalla sekä ryhmien että yksittäisten lasten kuulumisista ja heille tärkeistä asioista. Ryhmän hyvinvoinnin tukemiseen kuuluu sen jäsenten osallisuuden varmistaminen, dialogisten keskustelun taitojen harjoittelu sekä yhteisöllisyyden tunteen vahvistaminen (Poikkeus, 2019, 184). Koska oppiminen tapahtuu lähtökohtaisesti aina jonkinlaisissa yhteisöissä, on sen jäsenten tukeminen merkittävä osa jokapäiväistä toimintaa. Mikäli yksilö kokee turvattomuutta, voi se tukahduttaa uteliaisuuden, joka on tärkein sisäinen motivaatio oppimiselle (Haapaniemi & Raina, 2014, 67).

Stenberg (2016) korostaa Jorma ja Kristiina Heikkilän (2001) teosta *Dialogi – avain innovatiivisuuteen* pohtiessaan, kuinka tärkeää opettajan on tiedostaa, millainen vuorovaikutuksellinen ilmapiiri hänen luokassaan vallitsee. Uutta rakentava prosessi vaatii turvallisen vuorovaikutusilmapiirin osakseen. Dialoginen ilmapiiri luo turvallisuuden tunteen. Toimiva dialogi pitää sisällään sen, että keskustelijoiden välillä on avoin kunnioitus ja luottamus. Stenbergin mukaan

parhaimmillaan luokassa vallitsee käsitysten ja ajatusten kirjo, jonka avulla voidaan yhdessä turvallisesti pohtia ja ottaa tarkasteluun erilaisia näkemyksiä sekä ajatuksia (Stenberg, 2016, 36–37). Pikkaraisen (2017) mukaan voimme olettaa ihmisen ajattelun, sen sisäisen vahvan ja ominaisen toiminnan, kehittyvän kielellisen sosiaalisen vuorovaikutuksen ja keskustelun kautta (Pikkarainen, 2017, 109).

3.2 Luottamukselliset ja turvalliset ihmissuhteet kasvun tukijana

Luottamus kehittyy jo varhaisessa vaiheessa ja se on yksi ihmisen perustarpeista; jokainen meistä tarvitsee sitä ja perusluottamuksesta syntyy perusturvallisuus (Suomen Mielenterveys ry, 2019). Ahtolan (2017) mukaan kasvun tukemisessa tulisi huomioida lapsen ikään kuuluvat kehitykselliset tarpeet, jolloin hyvinvoinnin edistäminen onnistuu ja ongelmiin liittyvää työtä tarvitaan ajan kuluessa vähemmän. Hänen pohtiessaan lapsen kehityksen etenemistä ja hyvään kasvuun liittyviä tekijöitä, nousevat turvallisuuden tunne ja hyväksytyksi tuleminen perustaviksi tarpeiksi (Ahtola, 2017, 13).

Eriksonin (1950) elämäntulkuteoriaan mukaan ihminen käy elämänsä aikana läpi eri psykososiaalisen kehityksen vaiheita. Ensimmäisen ikävaiheen, vauvaiän, kehitysvaiheen tehtävän hän kuvaa perusluottamus *versus* epäluottamus -parina, jonka aikana yksilö muodostaa suhdetta ympäröivään maailmaan. Kehitysvaiheen aikana lapsi hakee turvaa äidistään ja äidin antama hoiva luo perustaa lapsen kokemukseen muusta maailmasta. Luottamukselliset suhteet vauvaiässä muodostavat pohjan myöhemmälle luottamuksen tunteelle ja auttavat selviytymään tulevista kriiseistä. Eriksonin teorian mukaan myöhemmin kouluikään saavuttaessa kohdataan ahkeruus *versus* alemmuus -pulma, jonka aikana lapsi kehittää näkemystä omista kyvyistään. Monien lasten kehitys voi häiriintyä, jos perhe ei ole valmistanut häntä koulunkäyntiin tai jos koulu ei kykene ylläpitämään aikaisempien vaiheiden lupauksia (Erikson, 1950, 219–222 & 227; ks. myös Imber, 1973, 145).

Luottamuksen muodostamisessa riskin ottaminen on luontainen ja välttämätön osa yksilön yhteisöllisyyden tarpeen tyydyttämiseksi. Lähtökohtaisesti tarvitsemme merkityksellisiä ja myönteisiä ihmissuhteita (Kiuru, 2018, 88). Niiden kautta pyrimme tyydyttämään perustavanlaatuisen tarpeen tulla hyväksytyiksi ja tuntea olomme turvalliseksi. Lapsen siirtyessä kouluikään, on huomioitava tämän tarpeen merkittävyys ja siihen vaikuttaminen positiivisesti. Jotta vuorovaikutus luokassa toimii ja keskusteluilmapiiri on avoin, tulee osapuolten luottaa toisiinsa. Kun opettaja kohtaa oppilaansa yksilöinä ja arvostaa heitä, se antaa vahvistusta oppilaan käsitykselle

omista kyvyistään sekä rohkaisee tätä ottamaan osaa luokan vuorovaikutustilanteisiin (Ilmonen & Jokinen, 2002, 171). Tämä edistää oppilaan tavoitteellisuutta lähteä kehittämään kykyjään.

Farmerin (1984) mukaan koulutuksen on läpäissyt humanistinen huoli ihmisen kasvusta täydeksi. Hän kohdistaa huomionsa siihen, kuinka opettajat näkevät usein vain osan oppilaansa kokonaisuudesta (Farmer, 1984, 162 & 165). Hän onkin pohtinut koulutuksen humanistisia elementtejä Abraham Maslowin Itsensä toteutumisen teorian kautta. Sen mukaan ihmisellä on tiettyjä tarpeita, joiden täytyy ensiksi toteutua, jotta hän voi kasvaa täydeksi yksilöksi. Näitä tarvehierarkioita kuvataan pyramidiksi, jonka mukaan alimmat tarpeet on tyydytettävä, jotta voidaan siirtyä seuraavalle tasolle. Alimmalla tasolla ovat fysiologiset tarpeet, kuten ruoka, vesi ja lepo. Seuraavalla tasolla ovat turvallisuuden tarpeet, jotka käsittävät vapauden pelosta, fyysisestä väkivallasta ja hyväksikäytöstä. Tämän jälkeen tulevat yhteenkuuluvuuden ja rakkauden tarpeet. Seuraavaksi tulevat arvonannon tarpeet, joihin sisältyvät itsearvostus ja kunnioituksen saaminen muilta. Näiden tarpeiden jälkeen päästään itsensä toteuttamisen tarpeisiin, jotka vaativat yksilön taitojen kasvamista ja hänen potentiaaliaan. Maslow on myöhemmin lisännyt itsensä ylittämisen tarpeet hierarkiaansa, mikä tarkoittaa korkeamman ykseyden saamista luontoon, elämään ja ihmisyyteen (Farmer, 1984, 163–164). Näiden tarpeiden huomioon ottaminen on tärkeää myös koulussa, jotta yksilöä voidaan tukea kasvamaan täydeksi kokonaisuudeksi.

Perusopetuksen laatukriteereissä (2012) korostetaan perusopetuksen opetustehtävän lisäksi sen kasvatustehtävää. Opetuksessa keskeisenä osana huomioidaan oppimishalun, oppimisen, ajattelun ja yhdessä työskentelyn ohella myös oppilaan itseluottamuksen vahvistaminen (Perusopetuksen laatukriteerit, 2012, 42). Opetussuunnitelman mukaan kouluyhteisössä oppilaat saavat vuorovaikutuksen kokemuksia, jotka ovat merkityksellisiä heidän kehitykselleen. He kehittävät sosiaalisia taitojaan ja heitä rohkaistaan vuorovaikutukseen ja itsensä ilmaisemiseen vähäiselläkin kielitaidolla (Opetushallitus, 2014, 21). Opettajalla ei siis ole yksinomaan vastuu pelkäämistään opetuksesta, vaan myös hyvien vuorovaikutussuhteiden edistämiseksi (Hylander, 2017, 219). Vuorovaikutuksen kautta oppilaan kokema turvallisuus luokassa jättää hänen tunnemuisiinsa jäljen, joka voi toimia tukena myöhempiä elämäntilanteita ja turvattomuuden hetkiä varten (Salovaara & Honkonen, 2011, 21).

Nevalainen (2017) nostaa oppilaan kokeman turvallisuuden tunteen yhdeksi koulun tärkeimmistä tehtävistä. Hänen mukaansa oppilaan tuntiessa olonsa turvalliseksi hän luottaa itseensä ja kokee elämän merkitykselliseksi, jolloin hänellä on valmiudet kohdata kaikki hänen eteensä tulevat ongelmat. Tämä heijastuu myös oppilaan vanhempiin, jotka luonnollisesti

haluavat laittaa lapsensa turvallisuutta luovaan kouluun myös jatkossa (Nevalainen, 2017, 209). Yksilön identiteetti tarvitsee kehittyäkseen ja voidakseen hyvin turvallisuuden ja luottamuksen kokemuksia (Kotkavirta, 2000, 56). Luottamus ja turvallisuuden tunne kietoutuvat toisiinsa molempien ollessa tarpeellisia ihmisen kokonaisvaltaiselle kehitykselle.

Mitchellin, Kenslerin ja Tschannen-Moranin (2016) toteuttaman tutkimuksen mukaan oppilaiden luottaessa opettajiinsa, tuntevat he todennäköisemmin olonsa turvalliseksi. Sama ilmiö huomattiin myös kääntäen; kokiessaan olonsa turvalliseksi, oppilaat luottavat todennäköisemmin opettajaansa. Tulokset osoittivat, että oppilaat kokevat opettajalla olevan suuri rooli oppilaiden turvallisuuden ylläpitämisessä. Opettajien ehkäistessä kiusaamista ja puuttuessa muihin koulun turvallisuutta uhkaaviin tilanteisiin, ansaitsevat he oppilaiden luottamusta. Epäluottamusta herättivät kokemukset, joissa opettaja ei aktiivisesti huomionnut oppilaitaan tai vastannut odotetulla tavalla ihmistenväliseen dynamiikkaan. Samoja huomioita saivat myös Moore ja McArthur (2017), kun he tutkivat oppilaiden käsityksiä turvallisuuden muodostumisesta. Tutkimuksen mukaan lapset ja nuoret tunsivat olonsa turvalliseksi sellaisten ihmisten joukossa, joihin luottivat ja jotka olivat aidosti kiinnostuneita heistä. Tutkimus korosti luottamuksellista ihmissuhdetta turvallisuuden tunteen avaintekijänä (Moore & McArthur, 2017, 211).

Puhuttaessa turvallisuuden käsitteestä yksittäisen ryhmän sisällä, Aalto (2002) tarjoaa luokittelun, jonka mukaan turvallisuus syntyy ryhmässä viidestä komponentista, eli osatekijästä. Ensimmäinen ja keskeisin näistä on luottamus, joka ollessaan molemminpuolista herättää turvallisuuden tunnetta. Toinen luottamusta herättävä komponentti on hyväksyntä. Mitä enemmän koemme hyväksyntää ja mitä haavoittuvaisemmalle alueelle se kohdistuu, sitä suuremmaksi turvallisuuden tunne kasvaa. Sama pätee myös toisinpäin ja kolmas turvallisuuden osatekijä onkin haavoittuvaksi altistuminen. Mitä turvallisemmaksi koemme ryhmän, sitä haavoittuvaisempia ja avoimempia olemme. Asetamme itsemme muiden ihmisten varaan ja teemme mahdolliseksi luottamuksen lisääntymisen. Neljäs osatekijä on tuen antaminen, joka kasvattaa luottamusta ja turvallisuutta. Viestimme toiselle osapuolelle, että luotamme hänen kykyihinsä selviytyä tulevista haasteista. Viimeinen ja viides osatekijä on sitoutuminen. Se on halukkuutta yhteistyöhön, mikä viestii luottamuksesta ryhmää kohtaan (Aalto, 2002, 6–7; ks. myös Salovaara & Honkonen, 2011, 18).

Luottamus ja turvallisuuden tunne sitoutuvat yhteen toisen tukiessa toisen ilmenemistä. Molempiin liittyy sosiaalinen sitoutuminen muihin ihmisiin; luottamus on yhteydessä sosiaaliseen pääomaan (Pulkkinen, 2002, 129) ja turvallisuus on kaiken sosiaalisen elämän perusta (Virta,

2011, 118). Pulkkinen (2002) toteaa, että koulu voi tukea oppilaan omien voimavarojen kehitystä sellaisten lasten elämässä, joilla sosiaalista alkupääomaa on hyvin vähäisesti. Hänen mukaansa koulu voi omalta osaltaan toimia suojaavana tekijänä sosiaalisen pääoman kuihtumista vastaan (Pulkkinen, 2002, 210). On huomioitava, että lapset ja nuoret viettävät suuren osan ajastaan koulussa, joten koululla ja sen työntekijöillä on tärkeä rooli oppilaiden psyykkisen oireilun tunnistamisessa ja tulkitsemisessa (Talala, 2019, 19). Oppiminen on emotionaalinen ja sosiaalinen tapahtuma, minkä vuoksi ryhmien ymmärtäminen ja ohjaaminen ovat tärkeitä työkaluja pedagogisessa viihtymisessä (Haapaniemi & Raina, 2017, 65).

Jyrhämä ja kollegat (2016) huomioivat, että koulun tulee olla henkisenä ympäristönä turvallinen kaikille siinä toimiville. Siinä olennaisiksi nousevat yhteenkuuluvaisuuden tunne, henkilökohtaisten suhteiden lämpö, sivistyneisyys ja turvallisuuden tunne. Heidän mukaansa nämä edistävät oppimistuloksia ja kasvattavat luottamusta siitä, että kukaan ei jää yksin vaikeissakaan tilanteissa. Turvallisuus on kokemuksena sekä henkistä että fyysistä (Jyrhämä, ym., 2016, 128). Rotenber (2010) tarjoaa esimerkin siitä, kuinka tärkeää lapselle on muodostaa turvallisia ja luottamuksellisia ihmissuhteita. Mikäli lapsi kokee, ettei kykene luottamaan lähipiirinsä ihmisiin, kuten vanhempiin, opettajaan tai ystäviinsä, voi sillä olla kauaskantoiset seuraukset. Lapsella voi olla kokemuksia siitä, ettei lupauksia pidetä tai häntä kohtaan ei ole oltu rehellisiä. Tämä johtaa Rotenbergin mukaan siihen, että lapsi eristäytyy sosiaalisista tilanteista, mikä taas edelleen vaikuttaa lapsen sosiaalisten taitojen kehittymiseen negatiivisesti eikä hän kykene jatkossakaan luomaan sosiaalisia suhteita muihin. Tällainen voi vaikuttaa edelleen lapsen akateemiseen suoriutumiseen ja terveyteen (Rotenberg, 2010, 13).

4 Luottamus ja turvallisuus kouluympäristössä

Tässä luvussa tarkastelen luottamuksen ilmenemistä kouluympäristössä; sen rakentumista ja ylläpitämistä. Tämän lisäksi käydään läpi turvallisuutta koettuna tunteena. Käsittelen näiden vaikutuksia yleisesti koko kouluympäristössä, mutta pääpaino on oppilaiden kokemuksissa, ja siinä miten sitä edistetään koulun toimesta. Molemmista aiheista esittelen tutkimuksia ja niiden tärkeimpiä havaintoja. Tavoitteena on löytää ne tekijät, jotka vaikuttavat käsiteltävien ilmiöiden näyttäytymiseen niin negatiivisessa kuin positiivisessa valossa.

4.1 Luottamus oppimisen mahdollistajana

Ilmosen & Jokisen (2002, 168–169) mukaan kasvaminen ja oppiminen eivät ole riippuvaisia vain opettajan asiantuntemuksesta, auktoriteetista tai hänen kyvyistään opettaa. He korostavat, että oppiminen rakentuu monista tekijöistä. Tarvitaan ensinnäkin moninainen vyyhti tietoa ja asiantuntijuutta sekä auktoriteettia, mutta myös tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Tähän kokonaisuuteen kytkeytyy heidän mukaansa luottamus osapuolten välillä. He myös lisäävät, että mikäli opettajan ja oppilaiden välillä on luottamusta molemmin puoleisesti, luokan ilmapiiri on hyvä ja asiat sujuvat.

Raatikaisen (2011, 63–65) mukaan luottamuksen rakentuminen vaatii pitkäjänteisyyttä ja sen syntyminen kestää kauemmin kuin luottamuksen menettäminen. Sitä on kehitettävä kärsivällisesti päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa. Raatikainen huomioi, että luottamus ilmenee muun muassa jäsenten keskinäisessä tuessa ja yhteistyössä. Hänen mukaansa luottamuksellinen ilmapiiri on vaarassa, kun erilaiset vaatimukset jäsenten ja heidän rooliensa välillä ovat ristiriidassa ja niiden täyttämässä on epäselvyyttä tai epärealistisia odotuksia. Keskeisenä tekijänä Raatikaisen mukaan luottamuksen rakentumisessa nähdään myös koulun johtajan rooli; johtaja voi itse vaikuttaa omalla käytöksellään, päätöksillään ja toiminnallaan siihen, miten häneen suhtaudutaan ja miten luottamus mahdollistuu koulussa. Raatikainen näkee luottamuksen rakentumisen pohjautuvan ihmisten välisiin suhteisiin.

Tschannen-Moran ja Hoy (1998) korostavat luottamuksen olevan olennainen osa opettajan työskennellessä oppilaidensa kanssa. Luottamus luo turvaa ja mahdollistaa oppilaan keskittymään käsillä olevaan tehtävään ja oppimaan tehokkaammin (Tschannen-Moran & Hoy, 1998, 334). Mitchell ja kollegat (2016) ovat huomanneet, että oppilaiden voidessa luottaa opettajiinsa, he ovat todennäköisemmin halukkaampia työskentelemään saavuttaakseen yhteiset tavoitteet

ja sitoutuvat koulunkäyntiin enemmän sekä näin kokevat suurempaa samaistumista kouluun. Tämän lisäksi he myös todennäköisemmin työskentelevät yhdessä aikuisten kanssa luodakseen ja ylläpitääkseen turvallista koulua (Mitchell, Kensler & Tschannen-Moran, 2016, 5).

Imber (1973) tutki luottamuksen yhteyttä oppimistuloksiin ja koulussa menestymiseen maaseudulla sijaitsevan alemman keskiluokan piirissä olevassa koulussa. Luottamusta tutkittiin neljäs-luokkalaisten ja heidän opettajiensa välillä. Arviointia tehtiin luottamuksen arvioinnilla ja älykkyystesteillä. Tutkimuksessa havaittiin, että luottamus opettajiin oli vahvasti yhteydessä oppiaineissa menestymiseen. Sen sijaan luottamus vertaisiin ei vaikuttanut merkittävästi koulussa menestymiseen. Toisaalta tutkimus tuotti myös tuloksia siitä, että älykkyydellä ei ollut selvää merkitystä luottamuksen muodostumisessa. Niin älykkäät kuin älykkyystestissä huonommin selviytyneet saattoivat luottaa tai olla luottamatta opettajiinsa. Luottamus opettajiin ja suoriutuminen hyvin älykkyystesteissä olivat kuitenkin yhteydessä korkeampiin koulusaavutuksiin.

Seppälä, Olakivi ja Pirttilä-Backman (2012) ovat tutkineet luottamusta opettajien ja rehtoreiden keskuudessa intialaisissa, kamerunilaisissa ja suomalaisissa kouluissa. Tulosten mukaan kävi ilmi, että intialaisessa koulussa luottamus rakentuu keskinäisestä auttamisesta ja rehtorin hyväntahtoisuuden pohjalle. Suomalaisissa yhteisöissä luottamuksen ytimessä on yhteinen sopiminen ja sovittuihin asioihin mukautuminen. Kamerunilaisissa kouluissa ei havaittu yhtä selkeää luottamuksen rakentumisen edellyttäjää, mitä selitettiin sillä, että opettajilla on siellä tyyppillisesti tunteja monissa eri kouluissa (Seppälä, ym., 2012, 340). Lee (2007) tutki korealaisten 7-luokkalaisten ja heidän opettajiensa välistä luottamusta. Tutkimuksessa kävi ilmi, että oppilaiden käsityksellä luottamuksesta oli merkittävä rooli oppilaan koulumenestyksessä, kouluun sopeutumisessa sekä akateemiseen motivaatioon ja suoriutumiseen. Vaikka opettajan ja oppilaan välisen luottamuksen voisi ajatella olevan vähemmän tärkeää ylä- kuin ala-asteella, on se silti merkittävä tekijä nuoren koulumenestyksessä.

Raatikainen (2011) on tutkinut 9-luokkalaisten oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksia sekä niiden merkitystä oppilaiden kouluarjessa. Tutkimusaineistona toimi erään suuren eteläsuomalaisen kaupungin kolme erilaista yläkoulua ja tarkastelun kohteena oli oppilaiden näkökulma. Luottamus osoittautui tutkimuksessa samanaikaisesti sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti määräytyvänä. Luottamuskokemukset opettajan kanssa muodostuivat, kun opettaja auttoi pyyteettömästi oppilaitaan sekä kunnioitti ja kuunteli heitä. Kohdatuksi tuleminen korostui luottamuksen muodostumisessa. Toisten oppilaiden kanssa tärkeitä olivat ystävyys, hyvä luokkahenki ja yhteistyö. Luottamus yhdistettiin vahvemmin ystävyyteen kuin

luokkakaveruuteen. Epäluottamusta opettajaan aiheutti kokemus siitä, etteivät oppilaat tunteet tulevansa kohdatuksi. Oppilaat kertoivat muun muassa, että olivat kertoneet opettajalle huoliaan, mutta eivät kokeneet itseään kuulluiksi tai vakavasti otetuiksi. Muina opettajien epäluottamusta aiheuttavina tekoina olivat opettajien vaihtuvuus, ammattitaidottomuus, epäpätevä opetus sekä epäjohtonmukainen tai epäammattillinen käytös.

Pulkkisen (2002) mukaan nuorten kesken epäluotettava käytös aiheuttaa tovereiden hyljeksintää, vaikeuksia luoda suhteita opettajiin ja koulutyön laiminlyöntiä. Kokiessaan tällaista hyljeksintää, nuori hakeutuu vertaisryhmiin, joissa hän saa jonkinlaista hyväksyntää. Näissä ryhmissä voi olla nuoren kaipaamaa sosiaalista pääomaa, kuten esimerkiksi yhteenkuuluvuutta, mutta ryhmän arvokäsitykset voivat suosia rikollisuutta tai päihteiden käyttöä, mikä poikkeaa yhteiskunnan vallitsevista arvoista (Pulkkinen, 2002, 131). Tämän mukaan keskeisenä osana nuoren kehitystä näyttäytyy yhteenkuuluvuuden ja kohdatuksi tulemisen tarve. Hän kaipaa samaistumista, jota voidaan löytää samanhenkisestä porukasta. Yhteiskunnassa vallitsevat arvot voivat jäädä tällöin toissijaisiksi.

Luottamus ilmenee monella tavalla koulussa. Oppilaat arvioivat monien eri syiden kautta opettajan luotettavuutta, joka vaikuttaa niin oppilaiden motivaatioon kuin opiskeluissa suoriutumiseen. Luottamuksen on kuitenkin tärkeää toimia molemminpuolisesti. Oppilaiden luottaessa opettajaansa, on opettajan yhtä lailla luotettava oppilaisiinsa. Tämän on huomattu olevan yhteydessä opettajien työhyvinvointiin (Van Houtte, 2006, 251), jonka on edelleen huomattu vaikuttavan koko oppilaitosyhteisön hyvinvointiin (Hietanen-Peltola, Pelkonen & Kunttu, 2015, 33). Goddardin ja kollegoiden (2001) mukaan luottamus ei ole vain yksisuuntainen prosessi, vaan se vaatii kaikkien koulun työntekijöiden, mutta myös oppilaiden vanhempien työpanoksen. Jotta prosessi toimisi, tulee koulun työntekijöiden olla avoimia ja rehellisiä oppilaiden huoltajille. Mikäli koulun asettamiin odotuksiin ei vastata, tulee huoltajia kohtaan olla ymmärtäväisiä ja huomaavaisia halveksunnan ja tuomitsevuuden sijaan (Goddard, Tschannen-Moran & Hoy, 2001, 14).

4.2 Turvallisuus koettuna tunteena kouluinstituutiassa

Tässä alaluvussa käsittelen oppilaan turvaverkon muodostumista ja sitä, mistä syntyy turvallisuuden tai turvattomuuden tunne. Oikeus turvallisesta opiskeluympäristöstä on kirjattu Perusopetuslakiin (1998/628, 29. §) ja Perusopetuksen laatukriteereissä (2012, 54) mainitaan, että kouluympäristössä turvallisuus rakentuu aikuisten ja oppilaiden välisissä

vuorovaikutusprosesseissa. Mitä on siis turvallisuus koulussa ja miten sitä edistetään pedagogisessa vuorovaikutuksessa?

Salovaara & Honkonen (2011) ovat huomanneet, kuinka turvallisuus mielletään usein koulussa juuri fyysiseksi turvallisuudeksi – eli väkivallattomuudeksi sekä palo- ja liikenneturvallisuudeksi. Kuitenkin yhtä tärkeitä ja laajempia asioita ovat oppilaiden turvallisuuden tunne sekä hyvä ja rauhallinen olo (Salovaara & Honkonen, 2011, 11). Käytännön fokus kouluturvallisuudessa on keskittynyt kriisivalmiuden parantamiseen kestävien ja kokonaisvaltaisten ratkaisujen sijaan (Jukarainen, ym., 2012, 244). Oppilaitosturvallisuudessa tulee huomioida yksilön kokonaisvaltainen turvallisuus ja ne tekijät, jotka vaikuttavat siihen. Nykyisin koulumaailmassa huomioidaankin kognitiivisten taitojen mittaamisen ohella myös muita ulottuvuuksia, kuten sosiaalisia, emotionaalisia ja eettisiä ulottuvuuksia koulumaailmassa (Cohen, ym., 2009, 196).

Erlauerin (2003) mukaan itsetunto ja emotionaalinen hyvinvointi ovat välttämättömiä, jotta voidaan saavuttaa täysi potentiaali niin oppilaana kuin ylipäättänsä ihmisenä. Hän korostaa opettajan roolia turvallisen ja onnellisen luokkahuoneen muodostamisessa, mikä edistää näitä kahta välttämätöntä piirrettä. Tällaisen ympäristön kehittäminen ja sen ylläpitäminen on henkilökohtainen prosessi jokaiselle opettajalle. Mikä toimii yhdessä ympäristössä, ei välttämättä toimi toisessa. Siitä huolimatta Erlauer kuitenkin painottaa, että jokaisen opettajan tulisi vahvistaa emotionaalisesti turvallista luokkahuoneasetelmaa. Erlauerin mukaan yhteisöllisyyden tunne auttaa vahvistamaan turvallisuuden tunnetta. Tämä koskee vuorovaikutusta ja arvostusta niin oppilaiden kesken, mutta myös luokkahuoneen ulkopuolella koulun henkilökunnan kesken. Yhteisöllisyyden tunne edistää arvostusta, itsetuntoa sekä yhteistyötä ja siitä tulee oppimisen väline (Erlauer, 2003, 21).

Pulkkinen (2002) on huomioinut samaa ilmiötä lapsen sosiaalisessa kehityksessä. Hänen mukaansa lapsi tarvitsee yhteisön, jossa hänen läsnäolonsa, panostuksensa sekä saavutuksensa huomioidaan ja jossa hän voi muodostaa ystävyysuhteita. Tällainen muihin kuulumisen tunne vahvistaa yksilön perusturvallisuutta (Pulkkinen, 2002, 112). Aivotutkimukset ovat osoittaneet, että positiivinen opettaja-oppilas -suhde tarjoaa emotionaalisen tuen oppilaiden korkean tason ajattelun kehittymiselle (Guomin, Yingwei, Shujin, & Shihui, 2020, 894). Aivotutkimuksien lisäksi tiedämme myös vaistomaisesti, että oppiminen on varmempaa sellaisella oppilaalla, joka on emotionaalisesti turvattu, verrattuna oppilaaseen, joka on allapäin, stressaantunut tai kokee epävarmuutta (Erlauer, 2003, 14).

Aalto (2002) on pohtinut turvallisen kouluympäristön ylläpitämistä ongelmien ehkäisyn välineenä. Hänen mukaansa turvallinen ryhmä on lasten ja nuorten kanssa toimimisen tärkein instrumentti. Turvallinen ryhmä voi toimia eräänlaisena suojakerroksena häiriökäyttäytyvälle oppilaalle, joka kokee turvattomuutta. Aallon mukaan erityinen haaste tälle vuosituhannele onkin panostaa oppilaitoksissa hyvien ryhmien rakentamiseen, joilla voidaan tukea nuorten kehitystä ja ennaltaehkäistä ongelmakäyttäytymistä. Samalla tuetaan muun muassa tunneällyn kehittymistä, vuorovaikutustaitoja sekä muita elämisen taitoja ja tietopohjaista oppimista (Aalto, 2002, 5). Uuteen ryhmään tullessaan oppimisen pohtiminen on toissijaista, sillä oppilaan valtaa tietoinen tai alitajuinen fundamentaalinen ihmisen olemassaoloon liittyvä hyväksytyksi tai hylätyksi tulemisen kysymys (Stenberg, 2016, 33).

Salovaara & Honkonen (2011) ovat tutkineet oppilaan psyykkistä ja sosiaalisuutta turvallisuutta koettuna tunteena. Heidän mukaansa mitä turvallisemmaksi oppilas kokee olonsa koulussa ja luokassa, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on oppimiseen ja kasvamiseen tasapainoiseksi ja nuoreksi aikuiseksi (Salovaara & Honkonen, 2011, 17). He korostavat ryhmädynamiikan rakentuvan luottamuksesta; hyvä ja toimiva ryhmä antaa tukea vaikeissakin tilanteissa. Heidän mukaansa jokaisella oppilaalla on oma roolinsa luokassa, jonka hän on itse valinnut tai se on hänelle annettu. Joku on kuuntelijan roolissa, kun taas toinen on ottanut johtajan roolin. Roolien lisäksi ryhmässä vaikuttavat vahvasti myös normit, jotka eivät aina ole tiedostettuja tai ääneen sanottuja. Kuten Stenberg, myös Salovaara ja Honkonen nostavat esiin, kuinka tärkeää on muistaa, että luokassa sosiaalinen paine ja tarve tulla hyväksytyksi korostuvat (Salovaara & Honkonen, 2011, 44–45). Hyvään ja toimivaan ryhmään tarvitaan siis toimivaa luottamusta, jotta jokaisella olisi turvallinen olla.

Virta ja kollegat (2011) ovat tutkimuksessaan *Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa?* käsitelleet oppilaitosturvallisuutta kokemuksellisesta näkökulmasta. Tutkimuksen aineisto koostuu vuonna 2009 kerätystä kyselystä, joka on koostettu 670 turkulaisen viidesluokkalaisten näkökulmasta. Tutkimuksen tulokset antoivat käsitystä siitä, mikä vaikuttaa turvallisuuteen koulussa ja mistä turvattomuuden tunne voi johtua. Turvallisuuden kokemus osoittautui monen tekijän summaksi, mutta yhtenä tekijänä koululaisten turvaverkon muodostumisessa havaittiin luottamukselliset ihmissuhteet. Turvallisuuden tunteen ylläpitämiseen vaaditaan luotettavia ihmisiä lähipiiriin, jonka puoleen voi kääntyä kaivatessaan tukea ja kuuntelijaa. Tutkimuksen mukaan tärkeinä tukijoina toimivat vanhemmat, sisarukset ja muut perhepiirin ihmiset, ystävät, luokkatoverit ja koulun aikuiset sekä muut tahot, joiden puoleen kääntyä. Vastausten perusteella opettajalle puhuminen koettiin kuitenkin vaikeimmaksi. Tämän vuoksi olisikin tärkeää

pohtia, miten kynnyistä koulun aikuisten puoleen kääntymiselle voitaisiin madaltaa (Virta ym., 2011, 126).

Viskari (2003) on huomionnut, että opettajalle puhuminen voidaan kokea vaikeaksi monista syistä. Etäisyyden kokemus voi Viskarin havaintojen mukaan johtua siitä, että opettaja pidättyy asiantuntijaroolissaan. Oppilas voi tämän vuoksi pelätä, että omien heikkouksien paljastaminen voi vaikuttaa koulussa keskeisessä asemassa olevaan arviointiin. Viskarin mukaan, mikäli opetus nähdään pelkästään tiedollisena prosessina, kuten suorituksina, muistamisena ja kielenkäyttönä, jäävät tunteet ja kehollisuus sivuun. Viskari korostaa, että tiedollisten taitojen lisäksi oppilaan tunnekokemukset ovat merkityksellisiä oppimisen kannalta. Tämän vuoksi opettajan tulisi yrittää tavoittaa oppilaan yksilöllinen kokemus, jotta voidaan ehkäistä ahdistumisen negatiivinen vaikutus oppimiseen. Oppilaat ovat opetustilanteissakin kokonaisia persoonia ja tulevat erilaisista elämäntilanteista erilaisin kokemuksin (Viskari, 2003, 169–170).

Haapaniemen ja Rainan (2014) mukaan opettajasta heijastuva tyytymättömyys ja oppilaan moittiminen synnyttävät tilanteen, jossa oppilas alisuoriutuu ja ottaa epäonnistujan roolin. Juuri silloin oppilas tarvitsee rohkaisua; turvallista tunnetta siitä, että hän on arvokas ja että opettaja välittää hänestä. Heidän mukaansa kiintymyssuhde opettajaan on helpompi rakentaa, kun opettaja pitää omat tarpeensa irrallaan vuorovaikutuksesta. Tässä tapauksessa voidaan puhua ammatillisesta vuorovaikutuksesta (Haapaniemi & Raina, 2014, 67). Keltikangas-Järvisen (2011) mukaan kasvava lapsi on riippuvainen opettajan antamasta positiivisesta palautteesta. Mitä hyväksytyimmäksi oppilas tuntee itsensä, sitä valmiimpi hän on vastaamaan koulussa ilmeneviin haasteisiin (Keltikangas-Järvinen, 2011, 114).

Erlauer (2003) antaa esimerkin siitä, miten opettaja voi auttaa oppilastaan stressinhallinnassa. Vaikka opettaja ei voi välttämättä eliminoida stressitekijöitä oppilaiden elämästä, voi hän auttaa rajaamaan stressiä ja sen vaikutuksia. Edistämällä itsetuntoa oppilas saavuttaa tilanteissa enemmän hallintaa ja joillekin pelkästään välittävä ja aito kuunteleminen voi auttaa lieventämään stressiä. Tärkeänä tekijänä stressinhallinnassa huomattiin myös turvallisen ympäristön luominen kouluun ja luokkahuoneeseen (Erlauer, 2003, 17–18). Aro ja Nurmi (2019) täsmentävät, että tunteiden vaikutus ja yhteys oppimistuloksiin ja motivaatioon näyttäytyvät eri tavoin. Ahdistus voi saada ihmisen vetäytymään tilanteesta ja välttelemään vaikeilta tuntuvia tehtäviä, kun taas myönteinen tunnetila ruokkii luovuutta ja joustavuutta sekä herättää halua oppia uutta ja saada uusia taitoja hallintaan (Aro & Nurmi, 2019, 134).

5 Johtopäätelmät ja pohdinta

Kansanen (2017) mukaan meillä jokaisella on oletettavasti käsitys hyvän opetuksen kriteereistä. Näihin kriteereihin yhdistämme myös pohdinnan hyvästä opettajasta (Kansanen, 2017, 17). Opettajaan ja hänen opetukseensa liitetään erilaisia arvoja liittyen hänen persoonaansa, ammatitaitoonsa tai yleiseen olemukseensa. Hyvän opetuksen kriteerit määrittyvät sen kautta, mitä pidämme arvokkaana oppimisen ja siihen sisältyvien tavoitteiden kannalta. Jyrhämä ja kollegat (2016) ovat huomioineet, että opetus on laaja ilmiö, jota on mahdotonta tutkia kokonaisuutena. Laajentaaksemme ymmärrystä siitä, on meidän ensin rajattava tutkimus johonkin tiettyyn opetuksen osaan (Jyrhämä, ym., 2016, 142).

Tämän tutkielman huomio kiinnittyi luottamuksen ja turvallisuuden tunteen vaikutuksiin ja niiden heijastumiseen ryhmän toimintaan ja sitä kautta oppimiseen. Niiden vaikutus luokkahuoneen ryhmädynamiikkaan näyttäytyi laajana kokonaisuutena, jonka määrittelemisen osoittautui haasteelliseksi. Pääsääntöisesti voidaan kuitenkin todeta, että luottamuksen ollessa hyvä ja oppilaiden tuntiessa olonsa turvalliseksi, mahdollistui positiivinen vuorovaikutus luokassa. Opettajien ja oppilaiden tuntiessa turvallisuutta, he oppivat ja opettavat paremmin (Twemlow, ym. 2002, 323). Tämän lisäksi, kuten Viskari (2003) toteaa, itseohjautuva oppilas kaipaa oppimisessa ja oman identiteettinsä rakentamisessa opettajan sekä muiden oppilaiden tukea. Ei voida jättää huomiotta, miten oppilas tarvitsee opettajalta paitsi arvostusta ja luottamusta, mutta myös tukea oppimisen haastaviin tilanteisiin (Viskari, 2003, 166). Lapsi kaipaa tietoa siitä, että hänen osaamisensa tunnustetaan ja hänestä välitetään aidosti (Pulkkinen, 2002, 112; Haapaniemi & Raina, 2014, 67; Vauras, Salo & Kajamies, 2018, 63–64).

Viskari (2003) on huomioinut, että tieto, jota tarvitaan toisesta ihmisestä huolehtimiseen sekä toisen ihmisen kohtaamiseen, ei liity pelkästään tieteelliseen ja rationaaliseen tietoon. Hänen mukaansa tarvitaan kokemuksellista, jopa intuitiivista tietoa, jotta oppilasta voidaan ymmärtää ja auttaa kehittämään tarpeellisia valmiuksia. Oppilas on tunnettava niin oppijana kuin ihmisenä, jotta voidaan opettaa tätä (Viskari, 2003, 167). Tällainen taito rakentuu kokemuksen kautta ja vaatii tutustumista ja keskustelun taitoja. Oppilaiden aito kohtaaminen ja toimiva vuorovaikutus edistävät luottamuksen muodostumista molempiin suuntiin.

Tärkeimpänä havaintona tutkielmassa korostui se, että kokemuksellinen ja intuitiivinen tieto, jota opettaja tarvitsee työssään oppilaidensa aitoon kohtaamiseen, on rakennettava vähitellen ja ylläpidettävä pitkäjänteisesti. Luottamus ja turvallisuus rakentuvat päivittäisissä

vuorovaikutustilanteissa. Yksilö hakee turvaa yhteisöstä, minkä vuoksi yhteisöllisyyden ja muihin kuulumisen tunnetta tulisi vahvistaa osana luokan hyvinvoinnin edistämistä. Oppimisen prosessit kaipaavat osakseen sen, että luokassa on hyvä ja turvallinen olla sekä annetaan tilaa myös epäonnistumisille ja erehdyksille. Oppilaan on voitava luottaa tuodakseen esille sen, missä kokee puutetta tai kaipaa apua. Virheiden salliminen ja niistä selviytyminen ovat tärkeitä taitoja osana oppimista. Opettajan on yhtä tärkeää haavoittuvaisuuden näkemisen lisäksi tunnistaa oppilaan vahvuudet (Vauras, ym., 2018, 59). Oppilaan vahvuuksien avulla voidaan tukea häntä haastavissa tilanteissa.

Turvallisten koulujen kehittämisessä tulee huomioida ne tekijät, jotka luovat turvaa kouluissa sekä yhteisöissä, joita ne heijastavat (Twemlow, ym., 2002, 323). Korpilahti ja kollegat (2015) määrittelevät turvallisuuden edistämisen olevan yhteinen tehtävä, jonka eteen tulee työskennellä suunnitelmallisesti. Tämä tulee huomioida sisällyttämällä se oppilaitoksen normaaliin toimintaan, sillä kokonaisvaltaiseen turvallisuuskulttuuriin kasvaminen lähtee varhaislapsuudesta ja jatkuu aikuisuuteen (Korpilahti, Kolehmainen, Markkula, Ojala & Somerkoski, 2015, 51). Yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi opettajien tulee luottaa oppilaisiinsa ja heidän vanhempiinsa (Goddard, Tschannen-Moran & Hoy, 2001, 6–7). Luottamusta tarvitaan molemmin puoleisesti, eikä se voi toimia sen tapahtuessa vain toiseen suuntaan. Yhtä lailla opettajan tulee luottaa oppilaisiinsa kuin heidän opettajaansa. Vaikka luottamus ja turvallisuuden tunteen kokemukset ovat yksilöllisiä kokemuksia, ovat ne silti meille kaikille tarpeellisia kasvussa ja kehityksessä.

Tämän tutkielman käsiteltävät ilmiöt ovat erittäin monipuolisia sekä laajoja kokonaisuuksia, joihin voisi syventyä vielä laajemminkin. Tämän vuoksi pyrin käyttämään ja etsimään lähteitä laajalti, sillä aiheet ovat moniselitteisiä. Niiden joukossa on kattavasti niin vanhoja kuin uusia lähteitä, sillä tutkimani ilmiöt ovat vaikuttaneet läpi ajan. On siis ilmeistä, kuinka keskeisiä ne ovat myös kouluyhteisössä. Käsitteiden ollessa eri näkökulmien kautta avautuvia, muodostui haasteeksi muodostaa hallittu kokonaisuus, jossa lähteet keskustelevat yhdessä toistensa kanssa. Niistä oli kuitenkin havaittavissa tiettyjä ydinkohtia, jotka toistuivat ja jäsenyivät yhteen muodostaen havaintoja avaavan yleiskatsauksen aiheisiin.

Tästä voidaan lähteä syventämään ymmärrystä koulun monisäikeisistä ilmiöistä. Jatkotutkimuksen kannalta luottamuksen ja turvallisuuden tunteen ilmiöitä voisi tutkia tarkemmin oppilaiden näkökulmasta. Oppimisen edistämisen kannalta on keskeistä selvittää, mikä oppilaille luo turvallisuuden tunnetta koulussa ja mikä opettajissa herättää luottamusta. Mielenkiintoista

olisi myös selvittää, miten opettajat mahdollistavat luottamuksellisen luokkailmapiirin ja millä keinoin he luovat turvallisuutta oppilailleen. Ovatko ne tiedostettuja toimintoja, vai odote-taanko niiden muodostuvan itsestään? Samalla voitaisiin pohtia niitä tekijöitä, jotka luovat turvattomuutta tai syövät luottamusta opettajan ja oppilaiden välillä. Näiden havaintojen kautta voidaan keskittyä myös niihin toimintoihin, joita tulisi tuoda esille koulun päivittäisissä vuoro-vaikutustilanteissa. Tämä antaisi mahdollisuuden tarkastella luottamuksen ja turvallisuuden tunteen yhteyttä ja sen merkitystä vielä syvällisemmin. Koulu ei ole kuitenkaan vain oppimista ja kasvamista varten, vaan se myös tukee lasten hyvinvointia.

Lähteet

- Aalto, M. (2002). *Turvallinen ryhmä ja itseksi tuleminen*. Helsinki: Aseman lapset.
- Ahtola, A. (2017). *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. [Adobe Digital Editions -versio]
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2006). *Kasvatustieteologia* (3. uud. p.). Helsinki: WSOYpro Oy.
- Aro, T. & Nurmi, J-E. (2019). Motivaatio, tunteet ja oppiminen. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen & M., Siiskonen, (toim.). *Oppimisen vaikeudet*. 128–147. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. [Adobe Digital Editions -versio]
- Avni-Badad, D. (2011). Routine and feelings of safety, confidence, and well-being. *British Journal of Psychology*, 102(2), 223–244. doi:10.1348/000712610X513617.
- Baier, A. C. (1986) Trust and Antitrust. *Ethics*. 96 (2). 231–260 <https://doi.org/10.1086/292745>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of general psychology*, 1(3), 311-320. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311>
- Blomqvist, K. (1997). The Many faces of Trust. *Scandinavian Journal of Management*. 13. 271–286 [https://doi.org/10.1016/S0956-5221\(97\)84644-1](https://doi.org/10.1016/S0956-5221(97)84644-1)
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180–213
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York [N.Y.]: W.W. Norton.
- Erlauer, L. (2003). *The Brain-Compatible Classroom: Using What We Know About Learning to Improve Teaching*. Alexandria, Va: ASCD.
- Evans, A. M., & Krueger, J. I. (2009). The psychology (and economics) of trust. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(6), 1003-1017. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00232.x>
- Eskola, S. (2008). Turvallisuus käsitteenä. *Julkaisusarja 3, Strategian asiantietoa*. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201201241131>
- Farmer, R. (1984). Humanistic Education and Self-Actualization Theory. *Education*, 105(2), 162–172.
- Guomin C., Yingwei J., Shujin D., & Shihui Z. (2020). Psychological Influence of Teacher-Student Trust Relationship on the Purchase of Reference Books in the Context of Academic Identity-Based Motivation. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 29(2), 892–900.

- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A Multilevel Examination of the Distribution and Effects of Teacher Trust in Students and Parents in Urban Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3–17. doi:10.1086/499690
- Haapaniemi, R. & Raina, L. (2014). *Rakenna oppiva ryhmä: Pedagogisen viihtymisen käsikirja*. Jyväskylä: PS- kustannus. [Adobe Digital Editions -versio].
- Harisalo, R. & Miettinen, E. (2010). *Luottamus: pääomien pääoma*.
- Heusala, A. L. (2011). Kokonaisturvallisuus ja inhimillinen turvallisuus yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. *Tiede ja ase*, 69.
- Hietanen-Peltola, M., Pelkonen M. & Kunttu, K. (2015). Psykososiaalinen hyvinvointi. Teoksessa Hietanen-Peltola, M & Korpilahti, U. (toim.). *Terveellinen, turvallinen ja hyvinvoiva oppilaitos: Opas ympäristön ja yhteisön monialaiseen tarkastamiseen*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. 33–36. Tampere: Juvenes Print. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-505-9>
- Hylander, I. (2017). Opettajien psykologinen konsultaatio. Teoksessa Ahtola, A. (toim.). *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. 212–227. Jyväskylä: PS-kustannus. [Adobe Digital Editions -versio].
- Ilmonen, K. (2000a). Esipuhe. Teoksessa Ilmonen, K. (toim.). *Sosiaalinen pääoma ja luottamus*. 5–8. Jyväskylän yliopisto: SoPhi.
- Ilmonen, K. (2000b). Epilogi. Teoksessa Ilmonen, K. (toim.). *Sosiaalinen pääoma ja luottamus*. 170–179. Jyväskylän yliopisto: SoPhi.
- Ilmonen, K. (2000c). Sosiaalinen pääoma: käsite ja sen ongelmallisuus. Teoksessa Ilmonen, K. (toim.). *Sosiaalinen pääoma ja luottamus*. 9–38. Jyväskylän yliopisto: SoPhi.
- Ilmonen, K. & Jokinen, K. (2002). *Luottamus modernissa maailmassa*. Jyväskylä: Kopijyvä Kustannus Oy
- Imber, S. (1973). Relationship of Trust to Academic Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 145–150. doi:10.1037/h0035644
- Jones, K. (1996). Trust as an affective attitude. *Ethics*, 107(1), 4–25.
- Jukarainen, P., Syrjäläinen, E. & Värri, V-M. (2012). Kohti turvallista ja hyvinvoivaa koulua – Valvontaa, vastuuta ja elämää erilaisuuden kanssa. *Kasvatus* 43(3). 244–253.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus. [Adobe Digital Editions -versio].
- Kansanen, P. (2017). *Opetuksen käsitemaailma* (2. painos.). Jyväskylä: PS-kustannus. [Adobe Digital Editions -versio].

- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. (2006). Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.). *Kasvatusvuorovaikutus*. 34–47. Tampere: Vastapaino. [Adobe Digital Editions -versio].
- Keltikangas-Järvinen, L. (2011). *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: WSOY. [Adobe Digital Editions -versio].
- Kiuru, N. (2018). Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Aunola, K. (toim.). *Motivaatio ja oppiminen*. 88–100. Jyväskylä: PS-kustannus. [Adobe Digital Editions -versio].
- Korpilahti, U., Kolehmainen, L., Markkula, J., Ojala, T. & Somerkoski, B. (2015). Turvallisuuden edistäminen yhteisössä ja ympäristössä. Teoksessa Hietanen-Peltola, M. & Korpilahti, U. (toim.). *Terveellinen, turvallinen ja hyvinvoiva oppilaitos: Opas ympäristön ja yhteisön monialaiseen tarkastamiseen*. 51–54. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Tampere: Juvenes Print. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-505-9>
- Kotkavirta, J. (2000). Luottamus instituutioihin ja yksilöllinen hyvinvointi. Teoksessa Ilmonen, K. (toim.). *Sosiaalinen pääoma ja luottamus*. 55–68. Jyväskylän yliopisto: SoPhi.
- Kyllönen, T. & Rickman, A. (2011). *Henkilöturvallisuus koulussa: Vaarallisen käytöksen ennakointi ja hallinta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laitinen, K. (2003). Turvallinen hyvinvointi. Teoksessa S. Ranta-Tyrkkö & A. Ropo (toim.). *Turvallista hyvinvointia*, 21-48.
- Lee, S. J. (2007). The relations between the student–teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational studies*, 33(2), 209-216.
- Mariano, M., & Bolsoni-Silva, A. T. (2018). Social Interactions between Teachers and Students: A Study Addressing Associations and Predictions. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 28.
- Mitchell, R. M., Kensler, L., & Tschannen-Moran, M. (2016). Student trust in teachers and student perceptions of safety: positive predictors of student identification with school. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 135–154. doi:10.1080/13603124.2016.1157211
- Misztal, B. (2012). Trust: Acceptance of, Precaution against and Cause of Vulnerability. in Sasaki, M., & Marsh, R. M. (ed). *Trust: Comparative Perspectives*. Brill. pp. 209–236.
- Moore, T., & McArthur, M. (2017). “You Feel It in Your Body”: How Australian Children and Young People Think about and Experience Feeling and Being Safe. *Children & Society*, 31(3), 206–218. doi:10.1111/chso.12183

- Nevalainen, V. (2017). Psykologinen osaaminen koulun kehittämisessä. Teoksessa Ahtola, A. (toim.). *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. 209–211. Jyväskylä: PS-kustannus. [Adobe Digital Editions -versio].
- Niikko, A. 2001. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 186–202. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- O'Connor, E. E., Dearing, E. & Collins, B. A. (2011). Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120–162. doi:10.3102/0002831210365008
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Next Print Oy. Helsinki.
- Opetus ja kulttuuriministeriö. (2012). *Perusopetuksen laatukriteerit*. Kopijyvä Oy. Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75311>
- Peltonen, S. (2016). Ennaltaehkäisevää turvallisuustyötä oppilaitoksessa. Teoksessa Martikainen, S. (toim.). *Varautuva, turvallinen koulu*. 83–86. *Laurea Julkaisut 70*.
- Perusopetuslaki 628/1998. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pikkarainen, E. (2017). School Learning as Human Growth: Modal Dynamics of Learning. Teoksessa Siljander, P., Kontio, K., & Pikkarainen, E. (toim.). *Schools in Transition: Linking Past, Present, and Future in Educational Practice*. Brill | Sense. 97–112.
- Poikkeus, A-M. (2019). Sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerikkanen & M., Siiskonen, (toim.). *Oppimisen vaikeudet*. 180–192. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. [Adobe Digital Editions -versio]
- Pulkkinen, L. (2002). *Mukavaa yhdessä: Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Raatikainen, E. (2011). *Luottamus koulussa. Tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto: Käyttäytymistieteiden laitos. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/24546/luottamu.pdf?sequence=1>.
- Ranta-Tyrkkö, S. (2003). Suhteellisen turvallista. Teoksessa S. Ranta-Tyrkkö & A. Ropo (toim.). *Turvallista hyvinvointia*. 175–191. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201612072756>
- Rasku-Puttonen, H. (2006). Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H.

- (toim.). *Kasvatusvuorovaikutus*. 111–125. Tampere: Vastapaino. [Adobe Digital Editions -versio].
- Rotenberg, K. J. (2010). *Interpersonal trust during childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press. [Adobe Digital Editions -versio].
- Rotter, J. B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35(4), pp. 651–665. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1967.tb01454.x>
- Rousseau, D.M., Sitkin, S.B., Burt, R.S. & Camerer, C. (1998). Not so different after all: a crossdiscipline view of trust. *Academy of Management Review*. Vol. 23 No. 3. pp. 393-404. <https://doi.org/10.5465/amr.1998.926617>
- Sander, T. H. & Putnam, R. D. (1999). Rebuilding the stock of social capital. *School Administrator*, 56(8), 28–33.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Saatavilla: https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7961/isbn_978-952-476-349-3.pdf?sequence=1
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä. Ps-kustannus
- Seppälä, T., Olakivi, A. & Pirttilä-Backman, A-M. (2012). Luottamus ja sosiaalipsykologisen selittämisen tasot. *Psykologia: tiedepoliittinen aikakauslehti*. 47(5). 334–347.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*. Tampere: Vastapaino. [Adobe Digital Editions -versio].
- Stenberg, K. (2016). *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus. [Adobe Digital Editions -versio].
- Suomen Mielenterveys ry. Luottamus. Saatavilla: <https://mieli.fi/fi/mielenterveys/itsetuntemus/tunteet/luottamus> luettu 15.12.2019.
- Särkelä, J. (2009). Kouluista yhteisöllisyyden vetureita. Teoksessa Hoikkala, T. & Suurpää, L. (toim.). *Kauhajoen jälkipaini: Nuorisotutkijoiden ja ammattilaisten puheenvuoroja*. 49–51.
- Talala, M. (2019). *Psykkisesti oireileva oppilas*. Jyväskylä: PS-kustannus. [Adobe Digital Editions -versio].
- Talvio, M. & Klemola, U. (2017). *Toimiva vuorovaikutus*. Jyväskylä: PS-kustannus. [Adobe Digital Editions -versio].
- Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2013). Teachers' commitment to the field and teacher–child interactions in center-based child care for toddlers and three-year-olds. *Early Childhood Education Journal*, 41(3), 227-234. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0539-4>

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*. Vol. 36 No. 4. pp 334–352. <https://doi.org/10.1108/09578239810211518>
- Toom, A. & Husu, J. (2012). Finnish Teachers as ‘Makers of the Many’: Balancing between Broad Pedagogical Freedom and Responsibility. Teoksessa Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. (toim.). *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish Schools*. 39–54. Rotterdam: SensePublishers. Haettu osoitteesta <https://link-springer-com.pc124152 oulu.fi:9443/book/10.1007/978-94-6091-811-7#about>
- Twemlow, S. W., Fonagy, P. & Sacco, F. C. (2002). Feeling safe in school. *Smith College Studies in Social Work*, 72(2), 303-326. <https://doi.org/10.1080/00377310209517660>
- United Nations Development Programme. (1994). *Human Development Report 1994*. New York. Oxford University Press. Saatavilla: <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-report-1994>
- Van Houtte, M. (2006). Tracking and Teacher Satisfaction: Role of Study Culture and Trust. *The Journal of Educational Research*, 99(4), 247–256. doi:10.3200/joer.99.4.247-256
- Vauras, M., Salo, A-E. & Kajamies, A. (2018). Motivationaalisesti haavoittuvat lapset kasvun eri poluilla. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Aunola, K. (toim.). *Motivaatio ja oppiminen*. 55–73. Jyväskylä: PS-kustannus. [Adobe Digital Editions -versio].
- Virta, M. Asanti R. Junntila, N., Koivusilta, L., Koski, P. & Virta, A. (2011). Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa? Teoksessa Lindfors, E. (toim.). *Kohti turvallisempaa oppilaitosta! – Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämissaasteita*. 120–134. Tampereen Yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Saatavilla: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65529/kohti_turvallisempaa_oppilaitosta_2012.pdf?sequen#page=120
- Virta, S. (2011). Turvallisuuden tutkimus. Tieteenalat ja monitieteisyyden lähtökohtia. *Tiede ja ase*, 69. 112–126. Saatavilla: <https://journal.fi/ta/article/view/7470>
- Viskari, S. (2003). Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. (toim.). *Opettajan vaiettu valta*. 155–180. Tampere: Vastapaino.