

OPPILAAN TOVERISUOSION, SOSIAALISTEN TAITOJEN JA KÄYTTÄYTYMISEN
YHTEYS OPPILAAN JA OPETTAJAN VÄLISEEN SUHTEESEEN

Elli Huikari

Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2013

TIIVISTELMÄ

Huikari, E. 2013. Oppilaan toverisuosion, sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen yhteys oppilaan ja opettajan väliseen suhteeseen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. 50 sivua.

Tutkielmassa selvitettiin oppilaan toverisuosion yhteyttä oppilaan ja opettajan väliseen suhteeseen sekä oppilaan sosiaalisiin taitoihin ja käyttäytymiseen (käyttäytymisen ongelmat, tunne-elämän ongelmat, ikätoverisuhteiden ongelmat ja tarkkaavaisuuden ongelmat). Yhteyksiä tarkasteltiin sekä korrelaatioanalyysin että opettaja-oppilassuhteen lämpimyyden ja toisaalta ristiriitojen perusteella muodostettujen alaryhmien vertailujen avulla. Analyysit toteutettiin 445 oppilasta (tyttöjä 193 ja poikia 252) käsittävällä osa-aineistolla, joka on osa Alkuportaati- seurantatutkimuksen keväällä 2011 kerättyä 4. luokan aineistoa.

Tulokset osoittivat, että ikätovereiden taholta tuleva torjunta oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opettaja-oppilassuhteen ristiriitoihin. Opettaja-oppilassuhteen ristiriitojen perusteella jaoteltujen alaryhmien välillä havaittiin tilastollisesti merkitseviä eroja ikätovereiden torjunnassa, käyttäytymisen ongelmissa, tunne-elämän ongelmissa, ikätoverisuhteiden ongelmissa ja tarkkaavaisuuden ongelmissa. Opettaja-oppilassuhteen lämpimyyden perusteella muodostetut alaryhmät erosivat myöskin opettajan arvioimien sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen suhteen, mutta eivät toverisuosion ja torjunnan suhteen. Tulosten pohjalta voidaan todeta, että lapsen ihmissuhteet koulussa ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja vaikuttavat toinen toisiinsa. Lisäksi lapsen sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen näyttäisivät olevan yhteydessä lapsen niin koulutoveri- kuin opettajasuhteiden laatuun.

AVAINSANAT: toverisuosio, torjunta, opettaja-oppilas- suhde, sosiaaliset taidot, käyttäytymisongelmat

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO.....	5
2 TOVERISUOSIO JA LAPSEN SOSIOMETRINEN ASEMA RYHMÄSSÄ...7	
2.1 Sosiaaliset taidot.....	7
2.2 Toverisuosio ja sosiometria.....	9
2.3 Sosiometriseen asemaan vaikuttavat käyttäytymispiirteet.....	9
2.4 Toverisuosion kehityksellinen merkitys.....	14
3 OPETTAJAN JA OPPILAAN VÄLINEN SUHDE.....	16
3.1 Opettaja-oppilassuhteen laatuun vaikuttavat tekijät.....	16
3.2 Oppilaan käyttäytymisen ongelmat ja suhde opettajaan.....	20
3.3 Opettaja-oppilassuhde ja toverisuosio.....	23
3.4 Opettaja-oppilassuhde oppilaan kokemana.....	25
4 TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	27
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	28
5.1 Tutkittavat.....	29
5.2 Tutkimusmenetelmät.....	30
5.3. Aineiston analyysi.....	31
6 TULOKSET.....	33
6.1 Muuttujien väliset yhteydet.....	33
6.1.1 Toverisuosio ja torjunta sekä opettaja-oppilas-suhteen ristiriidat ja lämpimyys.....	33
6.1.2 Oppilaan sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen sekä opettaja-oppilas-suhteen ristiriidat ja lämpimyys.....	33
6.2 Alaryhmien tunnistaminen ja kuvailu.....	35
6.2.1 Alaryhmien väliset erot prososiaalisuudessa ja käyttäy-	

tymisen pulmissa sekä toverisuosiossa ja torjunnassa.....	37
7 POHDINTA.....	40
8 LÄHDELUETTELO.....	45

1 JOHDANTO

Oppilaiden sitoutumiseen ja motivaatioon koulua ja opiskelua kohtaan vaikuttavat merkittävästi suhteet sekä ikätovereihin että opettajaan. Ikätovereilta saatu hyväksyntä on tärkeää kaiken ikäisille lapsille. Suosituimpia ikätovereiden keskuudessa ovat lapset, joilla on hyvät sosiaaliset taidot eli jotka ovat yhteistyökykyisiä, empaattisia ja auttavaisia (Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993). Toverisuosiolla on monia myönteisiä vaikutuksia lapsen kehitykseen. Lapsen sosiaalisen sopeutumisen tunnusmerkit, kuten kyky tunteiden säätelyyn, koulusta pitäminen, sosiaaliset taidot ja itsekontrolli ovat yhteydessä lapsen menestymiseen koulussa (Birch & Ladd, 1997).

Torjuttuun asemaan ovat yhteydessä korkea aggressio ja syrjäänvetäytyvyys sekä vähäiset sosiaaliset ja kognitiiviset kyvyt ja taidot. Torjutuilla lapsilla esiintyy muita lapsia enemmän etenkin aggressiivista ja häiritsevää käyttäytymistä sekä vähemmän prososiaalista käyttäytymistä (Asher & McDonald, 2009). Ikätovereiden torjunta on riski lapsen sosiaaliselle kehitykselle. Aggressio, syrjäänvetäytyminen ja sosiaalisten taitojen puute altistavat torjutun lapsen psykologisille häiriöille (Newcomb, ym., 1993). Lisäksi torjutuksi joutuminen ikätovereiden taholta todennäköisesti vähentää opiskelumotivaatiota ja opiskelun kokemista mielekkäänä.

Viimeaikaisissa tutkimuksissa on havaittu, että hyvä ja läheinen suhde opettajaan toimii suojaavana tekijänä aina päiväkotiyästä yläkouluun (Hamre & Pianta, 2001). Lasten, joihin opettajalla on lämmin suhde, on havaittu pitävän koulusta enemmän kuin lasten, joiden suhde opettajaan ei ole läheinen (Birch & Ladd, 1997). Opettajan ja oppilaan välisen suhteen laatu ennustaa myös lapsen koulumenestystä (Hamre & Pianta, 2005). Lämpöä sisältävään ja läheiseen opettaja-oppilassuhteeseen ovat yhteydessä lapsen kyky käyttäytymisen ja tunteiden säätelyyn, kehittyneet sosiaaliset taidot ja vähäiset käyttäytymisen pulmat (Eisenhower, Baker & Blacher, 2007). Opettajan ja oppilaan suhteen sisältäessä avointa kommunikaatiota, osallistumista ja kannustamista oppilaalle muodostuu turvallisuuden tunne, joka tukee sosiaalisten, emotionaalisten ja akateemisten taitojen kehittymistä.

Opettajan ja oppilaan välinen suhde voi kuitenkin sisältää myös ristiriitoja. Juuri ristiriidat opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa näyttäisivät olevan hyvin pysyviä ja niillä on negatiivinen vaikutus lapsen kouluun sopeutumiseen (Birch & Ladd, 1998; Hamre & Pianta, 2001). Ristiriidat opettaja-oppilas-suhteessa saattavat aiheuttaa negatiivisten emotionoiden ja

käyttäytymisen häiriöiden lisääntymistä lapsella sekä vieraannuttaa häntä koulusta ja oppimisesta, minkä seurauksena koulumenestys saattaa heiketä (Birch & Ladd, 1996a).

Siihen, millaiseksi opettajan ja oppilaan suhde muodostuu, vaikuttavat muun muassa lapsen sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen. Niillä oppilailla, joilla on hyvät sosiaaliset taidot eli jotka ovat yhteistyökykyisiä, empaattisia ja ystävällisiä, opettaja-suhteen on todettu usein olevan lämmin ja myönteinen (Birch, 2001), kun taas oppilaan käyttäytymishäiriöt ovat yhteydessä ristiriitoja sisältävään kielteisempään opettaja-oppilas-suhteeseen (Birch & Ladd, 1998). On havaittu, että oppilaan ikätoverisuhteet muodostuvat samanlaisiksi kuin oppilaan suhde opettajaansa (Birch, 2001). Sosiaalisesti taitavasta oppilaasta pitävät niin ikätoverit kuin opettajakin, kun taas häiritsevä käyttäytyminen saa aikaan kielteisiä reaktioita niin luokkatovereiden kuin opettajankin taholta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella oppilaiden toverisuosion ja opettaja-oppilassuhteen välisiä yhteyksiä. Lisäksi tavoitteena on alaryhmäanalyysin avulla selvittää, eroavatko toisaalta opettaja-oppilassuhteen lämpimyys ja toisaalta ristiriitojen pohjalta muodostetut kolme alaryhmää toisistaan toverisuosion tai torjunnan ja oppilaan sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen osalta. Tutkimusaineisto on Alkuportaati- tutkimuksen osa-aineisto, joka koostuu 445 yleisopetuksen 4. luokilla vuonna 2011 opiskelleesta oppilaasta. Analyyseissä käytettiin lasten luokissa toteutettujen sosiometristen kyselyjen mittoja sekä opettaja-arvioita.

2 TOVERISUOSIO JA LAPSEN SOSIOMETRINEN ASEMA RYHMÄSSÄ

2.1 Sosiaaliset taidot

Sosiaaliset taidot voidaan määritellä sellaiseksi yhteisesti hyväksyttäväksi opituksi käyttäytymiseksi, joka mahdollistaa yksilön tehokkaan toiminnan yhteistyössä toisten kanssa ja kyvyn sosiaalisesti ei-toivotun käyttäytymisen välttämiseen (Gresham & Elliot, 1994). Sosiaalisia taitoja ovat esimerkiksi toisen auttaminen, jakaminen, pyytäminen ja ihmissuhteiden aikaansaaminen. Sosiaalisesti taitava henkilö on viiteryhmässään hyväksytyksen lisäksi, että käyttäytyy sosiaalisesti toivotulla tavalla. Elliot ja Busse (1991) ovat jakaneet sosiaalisesti taitavan käyttäytymisen viiteen ryhmään, jotka ovat *yhteistyö* eli toisen auttaminen, jakaminen ja sääntöjen noudattaminen, *jämäkkyys* eli aloitteellisuus, kysyminen ja toisten pyyntöihin vastaaminen, *vastuullisuus* eli huolenpidon osoittaminen, *empatia* eli muiden tunteiden huomioiminen sekä *itsekontrolli* eli kyky reagoida palautteeseen tai ristiriitaan tilanteeseen sopivalla tavalla. Lapsilla, joilla on heikot sosiaaliset taidot, on havaittu olevan käyttäytymisen pulmia kuten aggressiivista käyttäytymistä sekä oppimisvaikeuksia (Copeland, 2006). Siihen, millaiset sosiaaliset taidot lapsella on, katsotaan vaikuttavan muun muassa lapsen temperamentti (Blair, Denham, Kochanov & Whipple, 2004). Rissasen (2010) pitkittäistutkimuksessa heikkoihin sosiaalisiin taitoihin olivat lasten temperamentin piirteistä yhteydessä impulsiivisuus ja estyneisyys ja lasten emotionaalisen älykkyyden pistemäärän kasvaessa myös heidän sosiaaliset taitonsa paranivat.

Sosiaalinen kompetenssi heijastaa monia alataitoja, joiden avulla yksilö saavuttaa tavoitteitaan ja vaikuttaa toisiin suotuisalla tavalla (Rubin, Bukowski & Parker, 2006). Sosiaaliseen kompetenssiin liitetystä sosiaalisesta tehokkuudesta on merkinä yksilön kyky toimia erilaisissa tilanteissa joustavasti omista tavoitteistaan mahdollisuuksien mukaan kiinni pitäen mutta samalla ylläpitäen myönteistä yhteyttä toiseen tai ryhmään (Rubin, ym., 2006). Lasten sosiaaliseen kompetenssiin ovat yhteydessä hyvät itsesäätelytaidot (mm. tarkkaavaisuuden ongelmien vähäisyys, impulssien hallinta, tunteiden tunnistaminen ja säätely) ja sosioemotionaaliset taidot (tunteiden tunnistaminen, toisten tarkoitusperien, tavoitteiden ja tunteiden syiden ymmärtäminen sekä sosiaalisia tilanteita koskeva päättely) (Rose-Krasnor & Denham, 2009). Itsesäätely on kykyä säädellä vireystilaa ja tunnereaktioita, jossa ilmenee yksilöiden välisiä eroja ja pysyvyyttä. Säätlemättömät, voimakkaat tunnetilat voivat haitata vuorovaikutusta ja kaverisuhteita, koska ne heikentävät sosiaalisen tiedonkäsittelyn prosessia, eli esimerkiksi vaikeuttavat lapsen kykyä tunnistaa toisten tarpeita

ja haluja ja saattavat johtaa impulsiivisiin tekoihin. Sosiaalisilla taidoilla on suuri merkitys siinä, hyväksytäänkö lapsi koululuokassa tai päiväkotiryhmässä (Poikkeus, 2011). Se, että muut kokevat lapsen mieluisaksi vuorovaikutuskumppaniksi, mahdollistaa yhteiseen toimintaan pääsemisen ja toivottujen tavoitteiden saavuttamisen.

Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, ja Queenan (2003) havaitsivat, että 3-4-vuotiaiden lasten sosiaalinen kompetenssi oli yhteydessä heidän emotionaaliseen kompetenssiinsa sekä samanaikaisesti että vielä 5-6-vuotiaana. Tunteiden säätelykyky ennusti 3-4-vuotiaiden lasten sosiaalista kompetenssia tunteiden ilmaisua enemmän. Ne lapset, jotka hallitsivat tunteitaan hyvin (ts. eivät itkeneet tai käyttäytyneet aggressiivisesti pettymyksiä kohdatessaan) arvioitiin muita sosiaalisesti taitavammiksi (Denham, ym. 2003). Lisäksi onnistunut vuorovaikutus ikätovereiden kanssa ennusti merkittävästi lasten myöhempää mielenterveyttä ja hyvinvointia.

Sosiaaliset taidot ja ylipäättään lapsen positiivinen käyttäytyminen on tutkimusten mukaan yhteydessä hyvään ja lämpimään opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen (Howes, Phillipsen & Peisner-Feinberg, 2000). Howesin, ym. (2000) pitkittäistutkimuksessa opettaja-oppilas- suhteen lämpimyys leikkikoulussa oli yhteydessä lapsen sosiaalisiin taitoihin esiopetuksessa. Ne lapset, jotka arvioitiin sosiaalisesti taitaviksi esiopetuksessa, osoittautuivat lapsiksi, joilla oli päiväkotiyössä ollut lämmin ja vain vähän ristiriitoja ja riippuvuutta sisältävä suhde opettajaansa. Henricsson ja Rydell (2004) tutkivat sosiaalisten taitojen vaikutusta opettaja-oppilas-suhteen laatuun lapsilla, joilla oli käyttäytymisen pulmia. Näillä lapsilla sosiaalinen suuntautuminen muihin lapsiin oli alhaisempaa kuin lapsilla, joilla ei ollut käyttäytymisen pulmia. Prososiaalinen käyttäytyminen jossain määrin muutti käyttäytymisen pulmia omaavien lasten opettajasuhdetta positiivisemmaksi, mutta sosiaalisilla taidoilla oli kuitenkin vain opettajasuhteen laatuun vähän vaikutusta verrattuna lapsen ongelmalliseen käyttäytymiseen. Häiritsevästi käyttäytyvien lasten sosiaalisilla taidoilla saattaa olla erilainen vaikutus opettaja-oppilassuhteeseen riippuen käytöshäiriön laadusta sekä siitä, mitä sosiaalisten taitojen osa-aluetta erityisesti tarkastellaan. Henricsson ja Rydell (2004) havaitsivat opettaja-oppilassuhteen ristiriitojen lisääntyvän, jos oppilaat, joilla oli sisänpäin kääntyneitä käyttäytymisen pulmia eli surullisuutta, ahdistuneisuutta ja yksinäisyyttä, osoittivat runsasta sosiaalista aloitteellisuutta.

2.2 Toverisuosio ja sosiometria

Vertaissuhteilla tarkoitetaan suunnilleen samanikäisten ja samalla sosiaalisen, emotionaalisen tai kognitiivisen kehityksen tasolla olevien lasten keskinäisiä suhteita (Salmivalli, 2005). Lapsen hyväksymistä ryhmään (acceptance) tai toverisuosiota (popularity) arvioidaan tavallisimmin sosiometrisen kyselyn avulla. Sosiometrinen kysely herättää menetelmänä vahvoja tunteita, ja sen käytössä on tärkeää noudattaa paitsi eettistä varovaisuutta myös huolellista harkintaa siinä, miksi se tehdään ja mihin havaintoja käytetään (Poikkeus, 2011). Parhaimmillaan se antaa opettajalle tai ryhmän vetäjälle hyvin arvokasta tietoa, jota vain ryhmäläiset itse voivat antaa ja auttaa näkemään sellaisia ryhmän sisäisen rakenteen piirteitä, joihin olisi tärkeää vaikuttaa.

Sosiometrisessä kyselyssä lapsia pyydetään nimeämään luokaltaan tietty määrä (1-3) lapsia, joiden kanssa leikkii tai toimii yhdessä mielellään, ja vastaavasti lapsia, joiden kanssa ei mielellään leiki tai toimi yhdessä (Cillessen, 2009; Gifford-Smith & Brownell, 2003). Lapsen saamien nimeämisten perusteella voidaan määritellä lapsen sijoittuminen seuraaviin sosiometrisen aseman luokkiin: suositut, torjutut, huomiotta jäävät, ristiriitaiset, keskimääräiset tai luokittelemattomat (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982; Kosir & Peckjak, 2005). Suositut (popular) lapset ovat ikätovereiden keskuudessa pidettyjä ja niitä, joista harvat eivät pidä. Torjutut (rejected) lapset ovat puolestaan niitä, joista useat ikätoverit eivät pidä ja harvat pitävät. Ristiriitaisessa (controversial) asemassa olevista lapsista sekä pidetään että ei pidetä, ja huomiotta jäävät (neglected) lapset saavat hyvin vähän positiivisia ja negatiivisia mainintoja. Keskimääräisessä sosiometrisessä asemassa olevat lapset saavat jonkin verran sekä positiivisia ja negatiivisia mainintoja (Gifford-Smith & Brownell, 2002).

2.3 Sosiometriseen asemaan vaikuttavat käyttäytymispiirteet

Tutkimushavaintojen perusteella on muodostettu kuvauksia erilaisiin sosiometrisiin asemiin sijoittuvien lasten piirteistä aggressiivisuuden, vetäytyvyyden, sosiaalisuuden ja kognitiivisten kykyjen perusteella (Newcomb, ym., 1993). Eri kulttuureiden välillä on eroja siinä, millaiset yksilön piirteet yhdistyvät hyväksyntään ja millaiset torjuntaan (Asher & McDonald, 2009). Prososiaalinen eli myönteinen, toiset huomioon ottava käyttäytyminen on kuitenkin universaalisti yhdistetty toverisuosioon (Asher & McDonald, 2009, Jiang &

Gillessen, 2004). Sosiometrisen aseman on lisäksi osoitettu olevan melko pysyvä lapsen piirre (Jiang & Gillessen, 2004).

Erityisen paljon tiedetään taidoista, joita on ryhmässään suosituilla lapsilla. He ovat aloitteellisia, innostavat toisia ja antavat myönteistä palautetta, puolustavat toisia, ja heidän itsesäätelynsä mahdollistaa soveliaan tunteiden ja käyttäytymisen hallinnan (esim. vähän aggressiivista käyttäytymistä). Suosituilla lapsilla on runsaasti taitoja, jotka tekevät heistä tovereiden positiivisten nimeämisten todennäköisiä vastaanottajia (Newcomb, ym., 1993): he ovat prososiaalisia, yhteistyökykyisiä, ystävällisiä ja avuliaita (Asher & McDonald, 2009). Ryhmässään suositut lapset eivät ole aggressiivisia, ja heidän koulumenestyksensä on parempi kuin torjuttujen lasten. He ovat myös torjuttuja lapsia liikunnallisempia ja urheilullisempia, ”johtajatyyppejä” ja jämäköitä. Newcombin ja kollegoiden (1993) meta-analyyssissä suosituilla lapsilla osoittautui olevan myös paremmat taidot ratkaista ongelmia sosiaalisissa suhteissaan ja ehkä myös siitä syystä heillä oli enemmän toverisuhteita kuin keskimääräisen sosiometrisen statuksen lapsilla.

Torjutuilla lapsilla puolestaan esiintyy muita lapsia enemmän aggressiivista ja häiritsevää käyttäytymistä, sekä vähemmän prososiaalista käyttäytymistä. (Asher & McDonald, 2009). Torjuttuun asemaan ovat yhteydessä korkea aggressio ja syrjäänvetäytyvyys sekä vähäiset sosiaaliset ja kognitiiviset kyvyt ja taidot (Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993). Toisin kuin ristiriitaisen aseman omaavilla lapsilla, torjutuilla lapsilla ei näytä olevan niitä positiivisia ominaisuuksia, jotka tasapainottaisivat aggressiivisen käyttäytymisen tuomaa negatiivista kaikua ikätovereissa. Asher ja McDonald (2009) havaitsivat tutkimuksessaan aggressiivisten ja ryhmässään torjuttujen lasten tulkitsevan sosiaalisia tilanteita muita lapsia negatiivisemmin. Tällaiset lapset pitävät usein toisten käyttäytymistä itseään uhkaavana ja tarkoituksellisesti vahingoittavana silloinkin, kun toisen sanallinen ilmaus ei sisällä aggressiota tai tönäisy on vain vahinko (Asher & McDonald, 2009). Aggressio, syrjäänvetäytyminen ja sosiaalisten taitojen puutteet muodostavat riskin lapsen sosiaaliselle kehitykselle ja altistavat torjutun lapsen psykologisille häiriöille. Negatiiviset sosiaaliset kokemukset aiheuttavat myös stressiä, jonka vuoksi torjutulla lapsella ole välttämättä mahdollisuuksia tarvittavaan sosiaaliseen tukeen ja positiiviseen vuorovaikutukseen aikuisen kanssa tai mahdollisuuteen parantaa sosiaalisia taitojaan.

Lapset, jotka jäävät ryhmässään huomiotta, poikkeavat Newcombin, ym. (1993) meta-analyysin mukaan statusryhmistä vähiten keskimääräisen statuksen lapsista. Huomiotta jätetyillä lapsilla ei tavallisesti ole käyttäytymisongelmia eikä heidän käyttäytymisprofiilinsa ole selkeä. Keskimääräisen aseman omaaviin lapsiin verrattuna huomiotta jäävät lapset ovat vähemmän aggressiivisia ja heillä on vähemmän häiriökäyttäytymistä, mutta toisaalta he eivät ole sosiaalisesti yhtä taitavia. Saattaa olla, etteivät muut lapset tunne huomiotta jääviä lapsia kovin hyvin, koska he mahdollisesti omavalintaisesti osallistuvat toveriryhmän tai koululuokan toimintaan muita vähemmän.

Ristiriitaisen sosiometrisen aseman omaavien lasten käyttäytymisessä on puolestaan havaittavissa piirteitä sekä torjuttujen että suosittujen lasten käyttäytymismalleista (Newcomb, ym. 1993). Lapset, joilla oli ryhmässään ristiriitainen asema, käyttäytyivät torjuttuja lapsia aggressiivisemmin, mutta toisaalta he olivat keskimääräisen luokituksen saaneita lapsia sosiaalisempia. Koska ristiriitaisen aseman omaavilla lapsilla on torjuttuja lapsia merkittävästi paremmat sosiokognitiiviset taidot, heidän sosiaalisen käyttäytymisensä myönteisyys ja ystävyysuhteidensa määrä ovat yleensä samalla tasolla suosittujen lasten vastaavien ominaisuuksien kanssa. Viitteitä on siitä, että ristiriitaisen aseman omaavien lasten aggressiivinen käyttäytyminen saattaa olla laadullisesti erilaista kuin torjuttujen lasten vastaava, tai että ristiriitaisen statuksen lapset ovat valikoivampia sen suhteen, missä ja miten ilmentävät aggressiota. (Newcomb, ym. 1993).

Aggressiivinen käyttäytyminen on useissa tutkimuksissa yhdistetty alhaiseen toverisuosioon (esim. Lancelotta & Vaughn, 1989). Lancelotta ja Vaughn (1989) selvittivät tutkimuksessaan aggression alatyyppejä, jotka voisivat olla yhteydessä ikätovereiden positiiviseen hyväksyntään ja jopa toverisuosioon. Tutkimuksessa tarkasteltiin yhteyttä viiden aggressiivisen käyttäytymisen alatyypin ja sosiometrisen aseman välillä 3. ja 4. luokkalaisilla lapsilla. Lisäksi arvioitiin opettajan ja luokkatovereiden tekemien havaintojen yhteneväisyyttä koskien oppilaan aggressiivista käyttäytymistä ja sosiometrista asemaa. Osoittautui, että sanallista aggressiota lukuun ottamatta aggression ja sosiaalisen aseman välinen negatiivinen korrelaatio oli tytöillä vahvempi kuin pojilla kaikissa aggressiivisen käyttäytymisen kategorioissa. Tämä löydös tyttöjen poikia suvaitsemattomammasta asenteesta kaikenlaista aggressiivista käyttäytymistä kohtaan on yhteneväinen aiemman tutkimuksen kanssa. Epäsuoralla aggressiolla oli vahvin negatiivinen korrelaatio sosiometrisen aseman kanssa sekä tytöillä että pojilla. Lancelotta ja Vaughn (1989)

havaittiin, että opettajien havainnot poikien sosiometrisestä asemasta korreloivat positiivisesti ja merkittävästi luokkatovereiden havaintojen kanssa, kun taas opettajien havainnot tyttöjen sosiometrisestä asemasta eivät korreloineet merkittävästi luokkatovereiden havaintojen kanssa. Tyttöjen käyttäytyminen saattaa olla hienosyisempää, toisin sanoen ei niin ilmeistä kuin poikien, tai poikien ystävyysuhteet saattavat olla pysyvämpiä ja pitkäkestoisempia kuin tyttöjen, sekä opettajalle näkyvämpiä.

Havaittu toverisuosio. Puhuttaessa toverisuosiosta voidaan erottaa toisistaan sosiometrinen toverisuosio ja havaittu toverisuosio (Asher & McDonald, 2009). Havaittua toverisuosiota mitataan pyytämällä lapsia nimeämään luokaltaan kolme luokkatoveria, jotka hänen mielestään ovat suosituimpia heidän luokallaan. Havaitun toverisuosion määritelmän mukaan suosittu oppilaat ovat lapsia, jotka luokkatoverit määrittelevät suosituiksi (Kosir & Pecjak, 2005). Ehkä hieman yllättäen tutkimuksissa on havaittu, että sosiometrinen suosio ja havaittu suosio eivät etenkään yläkoulu- ja lukioikäisillä korreloi kovinkaan vahvasti keskenään, vaan oppilaat nimeävät suosituiksi nimenomaan niitä luokkatovereita, joista he kertovat pitävänsä vähiten (Asher & McDonald, 2009). Kosir ja Pecjak (2005) tarkastelivat tutkimuksessaan yhteyttä kahden edellä mainitun suosion mitan välillä 9-17- vuotiailla ala- ja yläkoulun sekä lukion oppilaille. Kosir ja Pecjak havaitsivat merkittäviä eroja sosiometrisen ja havaitun suosion välillä ala- ja yläkoulun oppilaiden välillä. Nuoremmilla oppilaille havaittua toverisuosiota mittaavat nimeämiset korreloivat positiivisesti sosiometrisen toverisuosion kanssa siten, että ne luokkatoverit, jotka nimettiin suosituiksi, olivat myös niitä, jotka saivat samoilta oppilailta ”pidän eniten”- mainintoja. Toisaalta taas ne luokkatoverit, jotka nimettiin vähiten suosituiksi, saivat samoilta oppilailta ”pidän vähiten”- mainintoja. Yläkouluikäisillä puolestaan tilanne oli lähes päinvastainen. Yläkouluikäiset oppilaat antoivat ”pidän eniten”- mainintoja niille luokkatovereille, jotka he mainitsivat toisaalta vähiten suosituiksi. Toisaalta taas suosittuina pidetyt oppilaat saivat paljon ”pidän vähiten”- mainintoja.

Sosiometrisen aseman yhteydet koulusuoriutumiseen. Sosiometrisen aseman on havaittu olevan yhteydessä myös koulumenestykseen (Rönkä, Lerkkanen, Poikkeus, Nurmi & Kiuru, 2011). Rönkän, ym. (2011) tutkimuksessa tutkittiin lapsen sosiometrisen aseman yhteyksiä alkuopetusvuosien koulutaitoihin sekä oppiainekohtaiseen minäkäsitykseen. Tutkittujen lasten luku- ja laskutaitoja sekä oppiainekohtaista minäkäsitystä tutkittiin esiopetusvuoden keväällä, 1. luokan keväällä ja 2. luokan keväällä. Lapsen sosiometristä asemaa luokassa

tutkittiin 1. luokalla. Tulokset osoittivat, että ne lapset, jotka olivat lukutaitoisia esiopetusvuoden keväällä, olivat 1. luokalla muita lapsia todennäköisemmin suosittuja toveripiirissään. Suositut lapset myös pärjäsivät muita lapsia paremmin luku- ja laskutaidossa 1. ja 2. luokalla.

Wentzel ja Asher (1995) tarkastelivat eri sosiometrisiin ryhmiin kuuluvien 11-13-vuotiaiden lasten akateemisten taitojen profiileja. Tulokset osoittivat, että huomiotta jäävien lasten koulumenestykseen liittyvä profiili oli melko positiivinen. Näillä oppilailla oli korkeampi motivaatio kuin keskimääräisessä sosiometrisessä asemassa olevilla oppilailla, opettajat kuvasivat heitä itseohjautuviksi oppijoiksi, he olivat prososiaalisempia ja kohteliaampia ja opettajat pitivät heistä enemmän. Torjuttujen lasten keskuudesta Wentzel ja Asher erottelivat kaksi alaryhmää, aggressiiviset torjutut (aggressive rejected) ja alistuvat torjutut (submissive rejected). Näistä aggressiivisten torjuttujen, mutta ei alistuvien torjuttujen akateemisten taitojen profiili näytti olevan ongelmallinen.

Mekanismeista, joiden kautta toverisuhteet ja koulumenestyminen ovat yhteydessä toisiinsa, tiedetään vähän (Wentzel & Asher, 1995). Se, onko lapsi hyväksytty vai torjuttu ikätovereidensä keskuudessa, saattaa vaikuttaa siihen, tavoitteleeko lapsi koulumenestystä ja osallistuuko hän aktiivisesti oppimista tukeviin aktiviteetteihin. Se, että lapsella on ystäviä ja tukea antava toveriryhmä ympärillään saattaa Wentzelin ja Asherin (1995) mukaan olla merkityksellistä opiskelumotivaation kannalta erityisesti varhaisnuorten kohdalla, jolloin toveriryhmään kuuluminen koetaan erityisen tärkeäksi. Saattaa myös olla, että sosiometrisen aseman ja koulumenestyksen välistä yhteyttä selittää opettajan ja oppilaan välisen suhteen laatu siten, että opettaja-oppilassuhde muodostuu samankaltaiseksi, kuin oppilaan suhde on ikätovereihinsä. Tämän selitysmallin mukaan suosittu oppilas, jolla on läheinen suhde opettajaansa, menestyisi koulussa paremmin kuin torjuttu oppilas, jonka suhde opettajaan on mahdollisesti kielteisempi. Kolmas syyselitys sosiometrisen aseman ja koulumenestyksen yhteydelle voisi olla se, että samat itsesääteilyyn ja sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyvät taidot, jotka ovat yhteydessä sosiometriseen asemaan, ovat yhteydessä myös akateemiseen menestymiseen.

Wentzelin ja Asherin (1995) tutkimuksessa tarkasteltiin toveriarviointeihin perustuvan sosiometrisen aseman yhteyttä siihen, pitääkö opettaja lapsesta vai ei. Tutkimuksessa opettajat arvioivat 5-portaisella asteikolla jokaisen oppilaansa kohdalla, missä määrin haluaisi kyseisen oppilaan olevan luokallaan myös ensi vuonna. Opettajat raportoivat pitävänsä eniten

huomiotta jäävistä lapsista, joita opettajat arvioivat keskimääräisen sosiometrisen aseman lapsiin verrattuna motivoituneemmiksi, itsenäisemmiksi, vähemmän impulsiivisiksi ja paremmin käyttäytyviksi. Opettajat pitivät vähemmän torjutuista lapsista, jotka opettaja-arvioinneissa olivat rauhattomia, aloittivat tappeluita muita lapsia useammin eivätkä menestyneet koulussa erityisen hyvin. Lapset, joilla oli ryhmässään ristiriitainen sosiometrinen asema, olivat vähemmän itsenäisiä kuin muut ja jättivät usein noudattamatta sääntöjä. Näistä lapsista opettajat pitivät vähemmän kuin keskimääräisessä asemassa olevista lapsista. Suositut lapset olivat auttavaisia ja muiden oppilaiden mielestä hyviä oppijoita. Suosituista lapsista pitivät myös opettajat. Yksi selitys edellä mainituille löydöksille on Wentzelin ja Asherin (1995) mukaan se, että lapsi, josta opettaja pitää, omaksuu todennäköisimmin positiiviset päämäärät opiskelussa, mikä ei ole yhtä selvää silloin, kun oppilas on suosittu tovereiden keskuudessa. Tässä tutkimuksessa opettajat pitivät keskimäärin eniten erittäin motivoituneista huomiotta jätetyistä lapsista, kun taas erityisesti aggressiiviset torjutut oppilaat, joiden opiskelumotivaatio oli keskimääräistä alhaisempi, eivät olleet opettajien suosiossa.

2.4 Toverisuosion kehityksellinen merkitys

Lapsen toverisuhteissaan saaman hyväksynnän voidaan ajatella olevan tulosta siitä, kuinka vahvasti lapsi on osa luokkansa tai ryhmänsä sosiaalista verkostoa (Birch & Ladd, 1996). Lapsen saama hyväksyntä toveriryhmässä tuottaa lapselle tunteen kuuluvuudesta ryhmässään ja siten edelleen helpottaa sopeutumista ja myös oppimista. Torjutuksi tuleminen on puolestaan stressin lähde ja voi olla tuhoisaa lapsen onnistuneen kouluun sopeutumisen kannalta. Kun lapsi tulee torjutuksi ikätoveriryhmässään, hän saattaa kehittää ihmissuhteista kielteisen sisäisen mallin, joka vaikeuttaa onnistunutta ihmissuhteiden muodostamista tulevaisuudessa (Birch & Ladd, 1996) ja saa odottamaan hylkäämiskokemuksia ihmissuhteilta jatkossakin.

Torjutuksi joutumisella ikätovereiden keskuudessa on pitkäaikaisia negatiivisia vaikutuksia lapsen tai nuoren kehitykselle (Bierman & Powers, 2009). Murrayn (2006) tutkimus osoitti, että torjunnan seurauksena tapahtuva eristäytyminen aiheutti lapsille käyttäytymisongelmia, ahdistuneisuutta sekä masennusta. Mitä enemmän lapsilla oli luottamusta ja kommunikointia suhteissaan ikätovereihin, sitä vähemmän heillä oli käyttäytymisen ongelmia ja

ahdistuneisuutta. Parker ja Asher (1987) toteavat koontiartikkelissaan, että useissa pitkittäistutkimuksissa sekä opettajien että ikätoverien arviot oppilaan joutumisesta ikätoveriryhmän ulkopuolelle ennustavat myöhempää koulun keskeyttämistä. Yhteys on havaittavissa nimenomaan aggressiivisten ja torjuttujen, eikä niinkään ujojen ja syrjäänvetäytyvien lasten kohdalla (Parker & Asher, 1987).

Torjuttujen lasten auttamiseksi on kehitetty harjoitusohjelmia, joissa torjutun aseman syystä riippuen opetetaan esimerkiksi tiettyjä sosioemotionaalisia taitoja (Bierman & Powers, 2009). Sosiaalisten taitojen harjaannuttamisen ohjelmat ovat tyypillisesti keskittyneet lapsen käyttäytymisen, kognitiivisten taitojen tai tunnetaitojen harjaannuttamiseen riippuen siitä, minkä lapsen ominaisuuksien on minäkin aikakautena katsottu olevan esteenä lapsen hyväksymiselle ikätoverien parissa. Tavoitteena on ollut edistää positiivisten suhteiden muodostumista ikätovereihin ja lapsen sopeutumista ryhmään. Tähän on ohjelmissa pyritty esimerkiksi suoraan opettamalla torjutuille lapsille sosiaalisesti taitavaa käyttäytymistä koko koululuokalle suunnatuilla interventioilla sekä laajemmin lapsen elinpiiriin huomioon ottavien ohjelmien avulla, joihin on sisällytetty myös vanhempien ohjausta (Bierman & Powers, 2009).

3 OPETTAJAN JA OPPILAAN VÄLINEN SUHDE

Opettajan ja oppilaan välisen suhteen laadun on todettu olevan hyvin merkityksellinen lapsen kouluviihtyvyyden, koulumenestyksen, käyttäytymisen ja toveripiirissä hyväksytyksi tulemisen kannalta (Hamre & Pianta, 2001; Birch & Ladd, 1998). Lämmin opettaja-oppilassuhde suojaa lapsen kehitystä ja toimii puskurina monenlaisten riskitekijöiden vaikutuksia vastaan (Hamre & Pianta, 2001). Lapset, joilla on lämmin ja positiivinen suhde opettajaansa ovat kiinnostuneempia ympäristöstään ja koulun aikuisista sekä pystyvät kanavoimaan energiaansa oppimiseen paremmin kuin lapset, joiden suhde opettajaan ei ole myönteinen (Howes, 1999). Ladd, Birch ja Buhs (1999) havaitsivat, että lapset, joiden opettajasuhteessa ei juuri esiintynyt ristiriitoja, osallistuivat koululuokan aktiviteetteihin enemmän ja menestyivät koulussa paremmin kuin ne lapset, joiden opettajasuhdetta leimasivat ristiriidat.

3.1 Opettaja-oppilassuhteen laatuun vaikuttavat tekijät

Opettaja-oppilassuhteen laadun merkitys. Opettajan ja lapsen välistä suhdetta on arvioitu useimmiten opettajan näkökulmasta (Saft & Pianta, 2001). Tunnetuimpia opettaja-oppilassuhteen arviointiin käytettäviä mittoja on Robert Piantan kehittämä Student-Teacher-Relationship Scale (STRS- lomake; Pianta, 2001). Tämä opettajan arviointeihin perustuva kyselylomake antaa tietoa opettajan ja oppilaan välisen suhteen lämpimyydestä, suhteessa ilmenevistä ristiriidoista sekä lapsen riippuvuudesta suhteessa opettajaan. Läheistä opettajan ja oppilaan välistä suhdetta kuvaa lämmin ja avoin kommunikaatio. Riippuvuus ilmenee omistushaluisena ja ripustautuvana käyttäytymisenä lapsen puolelta. Ristiriitojen sävyttämää opettaja-oppilassuhdetta luonnehtii epäsopuisa vuorovaikutus ja yhteisymmärryksen puute (Birch & Ladd, 1998; Pianta, 1996). Nimenomaan ristiriidat opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa näyttäisivät olevan hyvin pysyviä ja niillä näyttäisi olevan kaikkein negatiivisin vaikutus lapsen kouluun sopeutumiseen (Birch & Ladd, 1998; Hamre & Pianta, 2001). Ristiriidat opettaja-oppilassuhteessa saattavat aiheuttaa kielteisten tunteiden ja käyttäytymisen häiriöiden lisääntymistä lapsella sekä vieraannuttaa häntä koulusta ja oppimisesta, minkä seurauksena koulumenestys saattaa heiketä (Birch & Ladd, 1996).

Aiempi tutkimus on johdonmukaisesti osoittanut, että opettajan ja lapsen välisen suhteen laatu on yhteydessä varhaiseen kouluun sopeutumiseen (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2005). Lämpimän suhteen opettajan ja oppilaan välillä on todettu olevan yhteydessä lapsen vähentyneeseen ongelmakäyttäytymiseen ja lisääntyneisiin prososiaalisiin taitoihin (Howes ym., 2000). Hamre ja Pianta (2005) osoittivat tutkimuksessaan opettajan antaman tuen merkityksen lapsille, joilla oli tunnistettu riskejä 5–6-vuotiaana käyttäytymisen, tarkkaavaisuuden, koulunkäynnin ja sosiaalisten ongelmien perusteella. Ensimmäisen luokan loppuun mennessä ne riskin perusteella tunnistetut lapset, joille oli luokallaan tarjolla vahvaa opetuksellista ja emotionaalista tukea ja apua, suoriutuivat koulussa ja suhteessaan opettajaan opettajan arvioimana yhtä hyvin kuin ne luokkatoverit, joilla riskiä ei ollut (Hamre & Pianta, 2005). Ne riskejä omanneet lapset, jotka saivat vähemmän tukea opettajalta, suoriutuivat koulussa heikommin kuin luokkatoverinsa, ja lisäksi heillä oli luokkatovereihinsa verrattuna enemmän ristiriitoja opettajan kanssa (Hamre & Pianta, 2005).

Opettaja-oppilassuhteen ja lapsen kouluun sopeutumisen välistä yhteyttä tarkastelleessa aiemmassa tutkimuksessaan Pianta (1995) havaitsi, että ne lapset, joilla oli päiväkotiyässä ollut opettajaansa lämmin, läheinen ja kommunikatiivinen suhde, arvioitiin toisella luokalla paremmin kouluun sopeutuneiksi kuin ne lapset, joiden suhde opettajaan oli ollut riippuvainen tai muuten ongelmallinen. Niillä lapsilla, jotka olivat onnistuneet muodostamaan opettajaansa lämpimän suhteen jo lastentarhassa, oli myös toisella luokalla positiivisempi suhde opettajansa kanssa kuin niillä lapsilla, joilla suhde opettajaan päiväkodissa oli ollut kielteinen. Piantan (1995) mukaan opettaja-oppilassuhteen laatu on tärkeä tekijä lapsen kouluun sopeutumisessa, ja se voi suurelta osin määrittää lapsen kehityksen suunnan koulukontekstissa.

Birch ja Ladd (1998) havaitsivat, että ristiriidat opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa korreloivat positiivisesti välttävän käyttäytymisen kanssa ja olivat puolestaan kielteisesti yhteydessä oppilaan koulusta pitämiseen, itseohjautuvuuteen ja yhteistyöhalukkuuteen. Runsaasti ristiriitoja sisältävä opettaja-oppilassuhde oli ajan myötä yhteydessä lapsen vähentyneeseen prososiaaliseen käyttäytymiseen ja lisääntyneeseen aggressiivisuuteen (Birch & Ladd, 1998). Opettajan ja oppilaan suhteen läheisyys näyttää suojaavan lasta kouluun sopeutumisen pulmilta (Birch & Ladd, 1998). Kiintymysuhdeteoriaan pohjaten voidaankin olettaa, että lapsi, joilla on ristiriitainen, riippuva tai jopa tarrautuva suhde hänelle tärkeisiin

aikuisiin, ei koe oloaan emotionaalisesti niin turvalliseksi, että pystyisi kanavoimaan energiaansa ympäristönsä tutkimiseen (Hughes, Cavell & Wilson, 2001).

Sekä opettajan että oppilaan ominaisuudet ovat yhteydessä opettaja-oppilassuhteen laatuun (Saft & Pianta, 2001). Opettajan raportoimien runsaiden ristiriitojen samoin kuin opettajan raportoiman lämpimyyden on havaittu olevan pysyviä saman lapsen kohdalla useiden eri opettajien raportoimana (Howes, 2001). Lisäksi opettajan kokema ristiriitojen ja läheisyyden määrä opettaja-oppilassuhteessa on osoittautunut pysyväksi tietyn oppilaan kohdalla (Howes, 2001). Ainakin osaksi tätä selittävät ne melko pysyvät piirteet, joita oppilaat tuovat kanssakäymiseensä ja suhteeseensa opettajien kanssa (Saft & Pianta, 2005).

Oppilaan ominaisuudet. Oppilaan sukupuolen on havaittu olevan merkityksellinen opettajien arvioinneissa koskien suhdettaan lapseen (Saft & Pianta, 2001). Howes (2011) havaitsi esiopetusikäisiä lapsia tutkiessaan, että opettajat raportoivat suhteissaan tyttöoppilaisiin olevan enemmän läheisyyttä ja riippuvuutta kuin suhteissaan poikaoppilaisiin. Lisäksi Hamren ja Piantan (1999) tutkimuksessa opettajien havainnot opettaja-lapsisuhteen laadusta päiväkodissa ennustivat samojen oppilaiden käyttäytymistä kahdeksannella luokalla eri tavalla poikien ja tyttöjen kohdalla. Suhteen läheisyys ennusti tyttöjen mutta ei poikien sopeutumista myöhemmin.

Graves ja Howes (2010) käyttivät Student-Teacher-Relationship Scale -kyselyä (STRS; Pianta, 2001) tutkiessaan opettajan ja lapsen välisen suhteen sekä luokkahuoneen ilmapiirin vaikutusta esiopetuksessa ilmeneviin sosioemotionaalisen kehityksen eroihin etnisissä oppilasryhmissä. Tarkastelun kohteena oli, eroavatko opettajien havainnot leikki-ikäisten lasten käyttäytymisongelmista lasten etnisen taustan ja sukupuolen mukaan, sekä mitkä koululuokkaan ja opettajaan liittyvät tekijät ovat yhteydessä leikki-ikäisten lasten käyttäytymisen pulmiin (Graves & Howes 2011). Aiemmassa tutkimuksessa runsaasti tukea tarjoavan opettajan ja oppilaan välisen suhteen on raportoitu vähentävän erityisesti afrikkalais-amerikkalaisten lasten aggressiivisuutta opettajan arvioimana (Meehan, Hughes & Cavell, 2003). Graves ja Howes (2010) havaitsivat, että vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä oli myönteisempää ja sisälsi vähemmän konflikteja silloin kun oppilailla ja opettajilla oli samanlainen etninen tausta kuin jos tausta oli erilainen. Lisäksi opettajat kokivat suhteensa tyttöoppilaisiin positiivisempina kuin poikiin.

Laddin ym. (1999) tutkimuksessa lasten kognitiiviset taidot koulun alkaessa olivat merkittävästi yhteydessä opettaja-oppilassuhteen laatuun ja ikätovereiden taholta tulevaan hyväksyntään. Havaittua yhteyttä selitti merkittävästi oppilaan aktiivisuus luokassa. Oppilaat, joilla oli hyvät kognitiiviset taidot, osallistuivat aktiivisesti luokan toimintoihin, kun taas toveriryhmässään jatkuvasti torjutuksi tulleet lapset olivat passiivisia.

Piantan (2002) tutkimus osoitti, että opettajan positiivinen vuorovaikutus tietyn oppilaan kanssa sekä lapsikeskeisyys opetuksessa olivat vähäisempiä silloin, kun koulussa oli paljon vähätuloisten perheiden lapsia ja vähän henkilökuntaa, sekä kun kyseisen oppilaan perhe oli vähätuloinen. Oppilaan sosiaaliset taidot ja työskentely koulutehtävien parissa ulkopuolisen havainnoijan arvioimana sekä opettajan arviot oppilaan sosiaalisesta ja akateemisesta kompetenssista olivat korkeampia, kun luokassa oli enemmän myönteisempää vuorovaikutusta oppilaan ja opettajan välillä ja kun opetus oli lapsikeskeisempää. Tämä yhteys todennettiin myös silloin, kun perheen tulotasoon liittyvät tekijät oli kontrolloitu.

Arbeau, Coplan ja Weeks (2010) tarkastelivat opettaja-oppilassuhteen laadun merkitystä ujojen lasten kouluun sopeutumisen ongelmien ehkäisemisessä koulun alussa ensimmäisellä luokalla. Tutkijat uskoivat ujojen johtavan erilaisiin sopeutumisen ongelmiin koulussa kuten ahdistukseen, sosiaaliseen syrjäytykseen, luokkatovereiden huomiotta jättämiseen ja koulun välttämiseen. Lapsen ujojen seurauksena opettajan ja lapsen välisen suhteen ei uskottu muotoutuvan kovin läheiseksi eikä toisaalta myöskään ristiriitoja sisältäväksi, mutta oletettiin, että ujo lapsi kokee itsensä helposti riippuvaiseksi opettajasta. Lasten ujoja arvioitiin äitien täyttämän kyselylomakkeen avulla muutama viikko koulun alkamisen jälkeen. Opettajan ja lapsen välisen suhteen laadun osoittimena toimi STRS-lomake (Pianta, 2001), jonka tutkimukseen osallistuneet opettajat täyttivät ensimmäisen luokan tammi- tai helmikuussa. Lasten sopeutumista selvitettiin yksilöhaastatteluin ensimmäisen kouluvuoden lopulla touko- tai kesäkuussa. Arbeaun ym. (2010) tutkimus osoitti, että läheinen opettajan ja lapsen välinen suhde toimi ujojen lasten kohdalla suojaavana tekijänä. Sopeutumiso ongelmia koulussa oli vain niillä lapsilla, joilla ei päiväkodissa ollut läheistä suhdetta lastentarhanopettajaansa. Lapsen riippuva käyttäytyminen opettajaa kohtaan puolestaan lisäsi ujoilla oppilailla sopeutumiso ongelmia koulussa.

Koulumenestys. Hamre ja Pianta (2001) käyttivät STRS -lomaketta (Pianta, 2001) pitkittäistutkimuksessa, jossa selvitettiin, missä määrin lastentarhanopettajien havainnot heidän suhteestaan lapsiin ennustivat näiden koulumenestystä 8. luokalla. Lisäksi tarkasteltiin oppilaiden kouluarvosanoja, työtapoja, testipistemääriä ja ”kurinpitotoimien” tarvetta sekä sukupuolen, etnisen taustan, kielellisten kykyjen ja käyttäytymisen ongelmien yhteyttä lastentarhanopettajien varhaisiin arvioihin opettaja-oppilassuhteesta. Tutkijat olettivat, että lastentarhanopettajien arvioinnit opettaja-lapsisuhteesta olisivat vahvemmin yhteydessä lapsen myöhempään käyttäytymiseen kuin koulumenestykseen, ja että yhteys varhaisen opettaja-lapsisuhteen ja myöhemmän koulumenestyksen välillä olisi vahvin niillä lapsilla, joilla oli riskejä koulumenestyksen ja käyttäytymisen suhteen kuten kielellisten kykyjen heikkoudet, käyttäytymisen ongelmat ja se, että oppilas oli poika. Tulokset osoittivat, että lastentarhanopettajat raportoivat suhteensa tyttöoppilaisiin lämpimämmiksi ja vähemmän ristiriitoina sisältäviksi kuin suhteensa poikaoppilaisiin. Tyttöjen ja poikien testipistemäärät koulumenestystä mittaavissa testeissä eivät eronneet toisistaan ala- tai yläkoulussa, mutta tytöt olivat poikia johdonmukaisesti parempia kirjoittamisessa ja lisäksi heillä oli poikia vähemmän merkittäviä kurinpidollisista toimenpiteistä. Rungas konfliktien määrä ja korkea riippuvuuden aste STRS-lomakkeella arvioituina olivat merkitsevästi yhteydessä heikkoon koulumenestykseen pojilla aina ensimmäisestä luokasta kahdeksanteen. Korkea konfliktien määrä opettajan ja poikaoppilaan välillä oli yhteydessä heikkoon pistemäärään matematiikassa ja lukemisessa kaikkina mittaussajakohdina. Tyttöoppilaiden kohdalla yhteydet opettaja-oppilassuhteen laadun ja koulumenestyksen välillä olivat selvästi heikompia. (Hamre & Pianta, 2001).

3.2 Oppilaan käyttäytymisen ongelmat ja suhde opettajaan

Oppilaan taidot ja käyttäytyminen ovat tutkimusten mukaan yhteydessä sekä asemaan ikätovereiden keskuudessa että siihen, millaiseksi kyseisen oppilaan ja opettajan suhde muodostuu. Tätä tukevat muun muassa tutkimustulokset, joiden mukaan erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden suhde opettajaansa ei muodostu yhtä lämpimäksi kuin yleisopetuksessa olevien oppilaiden (Murray & Greenberg, 2001). Murray ja Greenberg (2001) tarkastelivat tutkimuksessaan opettaja-oppilassuhdetta oppilaan näkökulmasta, ja havaitsivat oppilaiden, joilla oli tunne-elämän ongelmia, olevan tyytymättömämpiä opettajasuhteeseensa kuin oppilaiden, joilla ei tämänkaltaisia ongelmia ollut. Lisäksi sekä

tunne-elämän ongelmista kärsivät oppilaat että lievästi kehitysvammaiset oppilaat kokivat opettajasuhteensa muita oppilaita useammin etäiseksi.

Eisenhower, Baker ja Blacher (2007) osoittivat, että oppilaan hyvät sosiaaliset taidot ennustivat läheistä suhdetta opettajan kanssa, ja käyttäytymisen pulmat ennustivat opettaja-oppilas-suhteen ristiriitoja. Erityisesti oppilaan kehitysvammaisuus oli merkittävästi yhteydessä opettaja-oppilassuhteen ristiriitoihin ja suhteessa ilmenevään riippuvuuteen STRS- lomakkeella (Pianta 2001) arvioituna. STRS- lomakkeen pistemäärien kanssa korreloivat vahvasti esimerkiksi äidin ja opettajan raportoimat lapsen käyttäytymisongelmat ja sosiaaliset taidot sekä arviot lapsen tarkkaavaisuudesta ja itsesäätelykyvystä. Eisenhower kollegoineen tulkitsevat, että lapsiryhmien väliset erot opettaja-oppilassuhteen laadussa eivät itse asiassa johtuneet täysin oppilaan kognitiivisista kyvyistä, vaan edellä mainituista muuttujista, jotka erottelivat lapsiryhmiä ja korreloivat STRS- lomakkeen pistemäärien kanssa merkittävästi. Tätä olettamusta tukee myös tutkijoiden löydös siitä, että oppilaan älykkyydosamäärä ei selittänyt opettaja-oppilassuhteen laatua yhtä vahvasti kuin oppilaan muut ominaisuudet, kuten käyttäytymisen pulmat, itsesäätely ja sosiaaliset taidot.

Myös Montague ja Rinaldi (2001) totesivat opettajien suhtautuvan oppimisvaikeuksista kärsiviin oppilaisiin muita oppilaita kielteisemmin. Oppimisvaikeuksista kärsivät oppilaat saivat opettajalta muita oppilaita vähemmän akateemista huomiota ja kokivat opettajan kohdistavan heihin vähemmän odotuksia kuin muihin. Heidän käsityksensä itsestään oli lisäksi usein kielteisempi kuin muilla oppilailla ja siten alisuoriutumisen riski koulussa suurempi. Nelson, Maculan, Roberts ja Ohlund (2001) puolestaan osoittivat luokkahuonehavainnoiteihin pohjaavassa tutkimuksessaan opettajien reagoivan häiritsevään käytökseen kielteisemmin niiden oppilaiden kohdalla, joilla käyttäytymisongelmia esiintyy paljon, kuin muiden oppilaiden samanlaiseen häiritsevään käytökseen.

Pianta (2008) on tarkastellut sitä, mitkä opettajaan, luokkaan tai lapseen liittyvät tekijät auttavat lasta, jolla on käyttäytymisen ongelmia, luomaan opettajaan suhteen, jossa ei ilmene ristiriitoja. Kiinnostuksen kohteena oli myös, mitkä tekijät voivat johtaa siihen, että lapsen ja opettajan suhde sisältää runsaasti ristiriitoja, vaikka lapsella ei esiinny käyttäytymisen ongelmia. Tuloksista kävi ilmi, että opettajaan liittyvistä tekijöistä opettajien arvioinnit oppilaan ongelmakäyttäytymisestä olivat opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuutta eniten ennustava tekijä. Opettajan havaitsema lapsen ongelmakäyttäytyminen selitti 53% opettajien

raportoimien ristiriitojen varianssista. Aineistossa oli toisaalta yllättävän suuri määrä oppilaita, joiden kanssa opettaja raportoi ilmenneen enemmän konflikteja kuin olisi ollut odotettavissa opettajan aiemmin arvioiman ongelmakäyttäytymisen esiintyvyyden perusteella.

Henricsson ja Rydell (2004) tarkastelivat tutkimuksessaan opettaja-oppilassuhteen ja lapsen omien havaintojen välisiä yhteyksiä 2.–3.-luokkalaisilla lapsilla, joilla oli todettu käyttäytymisen ongelma tai ongelmia 1. luokalla. Kiinnostuksen kohteena oli opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatu oppilaan ja opettajan havaitsemana. Henricssonin ja Rydellin (2004) tulokset osoittivat, että niillä lapsilla, joilla oli ulospäin suuntautuneita käyttäytymisongelmia (mm. aggressiivinen, hyperaktiivinen ja impulsiivinen käyttäytyminen, malttinsa menettäminen ja vihamielisyys), oli merkittävästi positiivisempi kuva opettajasuhteestaan kuin niillä lapsilla, joilla ei ollut käyttäytymisen ongelmia. Sen sijaan eroa ei ollut niihin lapsiin, joilla oli sisäänpäin kääntyneitä ongelmia (surullisuus, ahdistuneisuus, somaattiset oireet ja yksinäisyys). Opettajan arvioimana suhde oppilaisiin, joilla oli joko ulospäin suuntautuvia tai sisäänpäin kääntyneitä käyttäytymisongelmia, oli kielteisempi kuin suhde niihin oppilaisiin, joilla ei ollut käyttäytymisen ongelmia. Lapsilla, joilla oli ulospäin suuntautuneita käyttäytymisen ongelmia, oli enemmän ristiriitoja opettajien kanssa kuin lapsilla, joilla oli sisäänpäin kääntyneitä ongelmia. Vastoin odotuksia lapset, joilla oli ulospäin suuntautuneita ongelmia, eivät eronneet opettajasuhteen läheisyydessä niistä lapsista, joilla käyttäytymisen ongelmia ei ollut. Suhteet ongelmallisesti käyttäytyviin lapsiin olivat siis ambivalentteja – ristiriitoja ja riippuvuutta esiintyi suhteessa tavallista enemmän mutta läheisyydessä ei ollut eroa suhteessa lapsiin, joilla ei ollut käyttäytymisongelmia.

Lämmin opettaja-oppilas-suhde on erityisen tärkeä erilaisiin riskiryhmiin kuuluville lapsille (Ladd, ym. 2008; Howes, 1999) ja se voi muuttaa oppilaan aiemmin häiritsevää käyttäytymistä (Meehan, Hughes & Cavell, 2003). Meehanin ym. (2003) tutkimuksessa lämpimästä suhteesta opettajaan hyötyivät erityisen paljon ne aggressiiviset oppilaat, joiden vanhemmat raportoivat kokeneensa hylkäämiskokemuksia lapsuudessaan eivätkä siten mahdollisesti osanneet muodostaa lapseensa lämmintä, tukea antavaa suhdetta. Tutkimus osoitti myös, että kun opettaja koki suhteensa tiettyyn oppilaaseen olevan lämmin, oli oppilaan aggressiivinen käyttäytyminen seuraavana vuonna vähäisempää. Lämmin opettaja-

oppilassuhde voikin toimia merkittävänä kompensatorisena resurssina aggressiivisille oppilaille ja helpottaa oppilaan sopeutumista.

3.3 Opettaja-oppilassuhde ja toverisuosio

Suhteellisen harvat tutkimukset ovat tarkastelleet yhteyttä opettajan ja oppilaan välisen suhteen sekä oppilaan toverisuhteiden välillä (Birch, 2001). Niissä tutkimuksissa, joissa noita yhteyksiä on tutkittu, on havaittu positiivinen yhteys opettaja-oppilassuhteen sekä oppilaan ikätoverisuhteiden laadun välillä (Birch & Ladd, 1996; Howes, Matheson & Hamilton, 1994). On esitetty, että opettajan ja oppilaan välinen positiivinen suhde tukisi lapsen toverisuhteiden syntymistä tai ainakin vahvistaisi niitä (Birch, ym. 1999). On havaittu, että oppilaat, joiden suhde opettajaan on lämmin ja läheinen, ovat luokkatovereiden keskuudessa pidetympiä kuin ne lapset, joilla suhde opettajaan on negatiivisempi (Birch, ym. 1999). Toisaalta oppilaat, joiden suhdetta opettajaan leimaavat ristiriidat, kokevat todennäköisemmin ongelmia myös suhteissaan ikätovereihin. Eri suhdejärjestelmien välisten yhteyksien syitä ja mekanismeja kouluympäristössä ei ole kuitenkaan tutkittu vielä riittävästi (Birch, 2001). Saattaa olla, että sosiaalisesti taitavat lapset saavat aikaan positiivisia reaktioita vuorovaikutuksessaan, olivatpa he sitten suhteessa aikuisiin tai lapsiin. On myös mahdollista, että ne oppilaat, joilla on läheinen suhde merkittävään aikuiseen koululuokassa, pystyvät käyttämään häntä turvallisenä tukikohtana, josta käsin he voivat tutkia luokkahuoneen eri aspekteja – mukaan lukien sosiaaliset suhteet ikätovereihin. Niin opettaja kuin luokkatoveritkin kokevat häiritsevän käyttäytymisen epämiellyttäväksi, mikä todennäköisesti johtaa ongelmallisiin ihmissuhteisiin molemmilla alueilla (Birch, 2001).

Birchin (2001) tutkimuksessa tarkasteltiin, miten 2.–3.-luokkalaisten oppilaiden suhteet opettajaan ja ikätovereihin olivat yhteydessä oppilaan psykologiseen sopeutumiseen kouluun sekä koulumenestykseen. Tulokset olivat aiempien tutkimusten kaltaisia: tukea antava, lämmin opettaja-oppilassuhde oli yhteydessä myönteiseen kouluun sopeutumiseen, kun taas konfliktit ja riippuvuus olivat yhteydessä sopeutumisen ongelmiin. Lisäksi osoittautui, että ikätovereiden havainnot opettaja-oppilassuhteesta ennustivat lapsen kouluun sopeutumista samalla tavoin kuin opettajan havainnot kyseisestä suhteesta. Birchin (2001) tutkimuksessa pyrittiin myös selvittämään opettaja-oppilassuhteen sekä ikätoverisuhteiden välisiä yhteyksiä. Suhteet osoittautuivat aiempien tutkimusten (esim. Birch & Ladd, 1996) tapaan

yhteneväisiksi niin, että lapset, joilla oli läheinen suhde opettajaansa, olivat myös hyväksytyjä ikätovereiden keskuudessa ja heillä oli vastavuoroisia ystävyys-suhteita. Vastaavasti lapsilla, joilla suhteessaan opettajaansa esiintyi ristiriitoja tai riippuvuutta oli ongelmia myös ikätoverisuhteissaan: he eivät olleet suosittuja vaan yksinäisiä tai jopa torjuttuja. Birch (2001) tarkasteli myös opettajan ja oppilaan välisen suhteen ja ikätoverisuhteiden yhteisiä ja erillisiä vaikutuksia lapsen kouluun sopeutumiseen. Sekä oppilaan että opettajan havainnot opettaja-oppilassuhteesta olivat yhteydessä useisiin oppilaan sopeutumisen osoittimiin kuten osallistumiseen ja asenteisiin koulussa sekä koulumenestykseen. Yhteenvetona Birch (2001) esittää, että tieto oppilaan suhteista koulussa joko opettajaan tai ikätovereihin auttaa ymmärtämään oppilaan kouluun liittämää tunnekokemuksia kuten yksinäisyyttä. Opettaja-oppilassuhteesta sekä ikätoverisuhteista kerätty informaatio tarjoaa täydellisemmän kuvan kouluun sopeutumisen prosesseista kuin kummastakaan lähteestä saatu tieto yksinään. Ladd, Herald-Brown ja Reiser (2008) puolestaan havaitsivat, että alle kouluikäisillä lapsilla ikätovereilta saatu hyväksyntä korreloi enemmän opettajan ja oppilaan välisen suhteen laadun kanssa kuin samaisen lapsen antisosiaalisen tai prososiaalisen käyttäytymisen kanssa.

Laddin, Birchin ja Buhsin (1999) tutkimuksessa lapset, jotka käyttäytyivät prososiaalisesti jo varhain leikki-ikäisenä, kykenivät muodostamaan enemmän keskinäisiä ystävyys-suhteita myöhemmin kouluiässä ja olivat ikätovereiden keskuudessa hyväksytympiä kuin häiritsevästi käyttäytyvät lapset. Jälkimmäisillä oli ystävyys-suhteita vähemmän, he olivat torjutumpia ikätovereiden keskuudessa ja heidän suhteensa opettajaan oli kielteisempi. Lapsilla, jotka onnistuivat muodostamaan koulussa myönteisiä ja tukea antavia ihmissuhteita, osallistuminen luokan yhteisiin toimintoihin oli runsaampaa ja taitavampaa ja sitä luonnehtivat sekä itsenäisyys että yhteistyö. Nämä lapset myös suoriutuivat koulussa paremmin kuin ne lapset, jotka käyttäytyivät häiritsevästi.

Hughes ym. (2001) toteavat tutkimuksessaan, että opettajan ja oppilaan välisen suhteen laatu on tärkeä informaation lähde luokkatovereiden muodostaessa käsityksiään jonkun tietyn lapsen ominaisuuksista ja pidettävyydestä. Oppilaille saattaa olla enemmän mahdollisuuksia seurata opettajan ja tietyn oppilaan välistä vuorovaikutusta kuin itse olla vuorovaikutuksessa tuon kyseisen lapsen kanssa. Opettajan ja tietyn oppilaan välisen vuorovaikutuksen laadusta muodostuu näin osa sitä luokkatovereiden kyseisestä oppilaasta jakamaa yhteistä

informaatiota, joka edistää yksimielisyyttä koskien ryhmässä muodostuvaa käsitystä oppilaan ominaisuuksista ja piirteistä. Tämä jaettu käsitys vaikuttaa todennäköisesti ikätovereiden tulkintoihin oppilaan käyttäytymisestä jatkossakin sekä siihen, onko ikätoveri pidetty vai ei. Hughesin ym. (2001) tutkimuksessa tarkasteltiin, missä määrin 3. ja 4. luokan oppilaiden ikätovereiden havainnot opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta ja kyseisen oppilaan ominaisuuksista olivat yhteydessä siihen, pitivätkö he tuosta lapsesta vai eivät sekä missä määrin ikätovereiden suhtautuminen tiettyyn oppilaaseen oli puolestaan yhteydessä havaintoihin kyseisen oppilaan suhteesta opettajaan.

Hughesin ym. (2001) tutkimuksen tulokset osoittivat, että luokkatovereiden arviot opettajan ja tietyn oppilaan välisten ristiriitojen määrästä (”ei tule toimeen opettajan kanssa, riitelee usein opettajan kanssa ja tekee asioita joista opettaja ei pidä”) korreloivat luokkatovereiden arvioon kyseisen oppilaan aggressiivisuudesta (”nimittelee toisia, aloittaa tappelut ja lyö tai tönii toisia usein”). Luokkatoverit kokivat tyttöjen saavan enemmän tukea opettajalta kuin poikien, ja poikien arvioitiin tyttöjä useammin kokevan ristiriitoja suhteessaan opettajaan. Myös aiemmat tutkimustulokset tukevat sitä, että opettajat arvostavat tytöille tyypillistä käyttäytymistä kuten yhteistyötä ja vastuullisuutta, ja että opettajat arvioivat suhteensa tyttöoppilaisiin usein läheisemmäksi ja vähemmän ristiriitoja sisältäväksi kuin suhteensa poikaoppilaisiin (Birch & Ladd, 1998). Jos opettajien mieltymykset oppilaiden suhteen vaikuttavat oppilaiden suosioon luokkatovereiden keskuudessa, saattaa olla, että erilainen opettajan tarjoama tuki tytöille ja pojille myötävaikuttaa poikien alempaan osallistumisen asteeseen ja suoritustasoon alakoulussa.

3.4 Opettajan ja oppilaan välinen suhde oppilaan kokemana

Opettajan ja oppilaan välistä suhdetta on tarkasteltu STRS- lomakkeella (Pianta 2001) arvioitavan opettajan näkökulman lisäksi ulkopuolisen havainnoijan tai lapsen näkökulmasta. Howesin, Hamiltonin ja Mathesonin (1994) pitkittäistutkimuksessa tarkasteltiin yhteyttä lapsen ikätovereiden kanssa ilmenevien sosiaalisten taitojen sekä opettajan ja lapsen välisen suhteen välillä. Lapset olivat seurannan alussa iältään 13–24 kuukautta ja tietoa kerättiin aina puolen vuoden välein 4–5-vuotiaaksi saakka. Kutakin lasta tarkkailtiin kahden havainnoijan toimesta kahtena päivänä kahden tunnin ajan jokaisena ajankohtana. Opettaja-lapsisuhteen vuorovaikutuksen laadun arviointiin käytettiin Attachment- Q –Set- arviointilomaketta. Kullekin lapselle laskettiin turvallisuus- ja riippuvuuspiistemäärät laskemalla kahden

havainnoijan keskiarvot. Lasten käyttäytymistä havainnoitiin myös muiden lasten seurassa. Viimeisellä tutkimuskerralla lapsia myös haastateltiin ja opettajat täyttivät kyselylomakkeen lapsen toiminnasta ikätovereiden seurassa näiden ollessa 4-vuotiaita (Howes, ym. 1994). Tulokset osoittivat, että lapsen kokema turvallisuus opettajasuhteessaan oli positiivisesti yhteydessä lapsen prososiaaliseen ja vuorovaikutukselliseen käyttäytymiseen sekä korkealaatuiseen leikkiin ikätovereiden kanssa, sekä negatiivisesti yhteydessä aggressiiviseen ja syrjäänvetäytyvään käyttäytymiseen. Lapsen opettajasuhteessaan kokemalla riippuvuudella oli puolestaan negatiivinen yhteys lapsen toverikäyttäytymiseen ja positiivinen yhteys lapsen syrjäänvetäytyvään käyttäytymiseen. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajan ja lapsen välisellä suhteella on yhteys lapsen ikätovereiden seurassa ilmenevään sosiaaliseen kompetenssiin. Lisäksi tutkimus osoitti opettajan ja lapsen välisten suhteiden olevan pysyviä ajasta toiseen ja eri opettajien kanssa. Kun lapset iän myötä muodostivat uusia suhteita uusiin lastentarhanopettajiin, näiden havaittiin olevan laadullisesti samansuuntaisia kuin lapsen aiemmat suhteet. Näytti siis siltä, että lapsen liittyvät tekijät vaikuttivat siihen, millaisia suhteita hänellä oli taipumusta muodostaa opettajien kanssa.

Howesin ym. (2000) jatkotutkimuksessa käytettiin opettajan havaintoja opettaja-oppilassuhteen laadusta havainnoijien arviointien sijasta selvitetessä opettaja-oppilassuhteen johdonmukaisuutta päiväkodista esiopetukseen siirryttäessä. Tutkimuksen näkökulma oli kiintymyssuhdeteoriaan pohjaava, jonka mukaisesti oletettiin lapsen varhaisten sosiaalisten suhteiden laadun ja myöhemmän sosiaalisen sopeutumisen olevan yhteydessä toisiinsa. Howesin ym. (2000) tulosten mukaan esiopettajat arvioivat positiivisesti ja pitivät erityisesti niistä lapsista, jotka tulivat kodeista, joissa heitä erityisesti valmisteltiin kouluunlähtöä varten. Tulosta tulkittiin sen suuntaisesti, että lapset, joita on taidollisesti ja tiedollisesti valmistettu kohtaamaan uuden ympäristön odotukset ja vaatimukset tulevat sinne valmiimpina muodostamaan positiivisia suhteita opettajiin.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lapsen ikätovereidensa taholta saaman toverisuosion ja torjunnan, opettajan arvioiman opettaja-oppilassuhteen laadun (lämpimyyss tai ristiriidat; Student-Teacher-Relationship Scale STRS; Pianta 2001) sekä opettajan arvioimien sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen (Strengths and Difficulties Questionnaire; SDQ; Goodman, 1997) keskinäisiä yhteyksiä 4. luokan oppilailla. Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Missä määrin sosiometrisen kyselyn avulla arvioitu toverisuosio ja torjunta (oppilaan ikätovereiltaan saamat positiiviset tai negatiiviset nimeämiset) ovat yhteydessä opettajan arviointiin (STRS) opettaja-oppilassuhteen lämpimyydestä ja ristiriidoista?
2. Missä määrin alaryhmät, jotka on jaoteltu erikseen opettaja-oppilassuhteen *lämpimyyden* ja opettaja-oppilassuhteen *ristiriitojen* perusteella eroavat opettajan arvioimissa (SDQ) sosiaalisissa taidoissa (prososiaalisuus) ja käyttäytymisessä (tarkkaavaisuuden ongelmat, tunne-elämän ongelmat, käytöshäiriö ja kaverisuhteiden ongelmat) sekä sosiometrisellä kyselyllä arvioidussa toverisuosiossa ja torjunnassa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkittavat

Tutkimusaineisto on osa Alkuportaatt -seurantatutkimusta (Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alkupolulla). Alkuportaatt -tutkimus sisältyi osahankkeena Jyväskylän yliopistossa vuoden 2006 alussa aloittaneeseen Suomen Akatemian Oppimisen ja motivaation huippututkimusyksikköön (2006–2011). Alkuportaatt- tutkimuksen seurannan ensimmäiseen vaiheeseen, esiopetuksesta 4. luokalle, osallistui vuonna 2000 syntyneiden lasten koko ikäkohortti kolmelta paikkakunnalta ja noin puolet ikäkohortista neljänneltä paikkakunnalta vanhempineen ja opettajineen. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoa lasten varhaisista oppimispoluista, erityisesti luku- ja kirjoitustaidon ja motivaation kehittymisestä kouluun siirtymävaiheessa ja ensimmäisten kouluvuosien aikana sekä vanhempien ja opettajien ohjauksikäytännöistä ja yhteistyön muodoista. Tutkimusmenetelminä on käytetty lasten yksilö- ja ryhmätestejä, haastatteluja ja havainnoiteja sekä vanhemmille ja opettajille suunnattuja kyselyjä.

Esiopetusvuoden kevään tulosten perusteella valittiin syksyllä 2007 1. luokan alussa 608 lapsen otos tarkempaan yksilöseurantaan tulevien kouluvuosien ajaksi. Yksilöseurannan otoksen muodostivat lapset, joilla oli tunnistettu riski lukemisvaikeuksiin esiopetusvuoden kevään mittojen perusteella, ja samoilta luokilta arvotut verrokkit, joilla ei ollut vastaavaa riskiä. Lukemisvaikeusriski tunnistettiin lapsilla, joilla oli vähintään kaksi lukutaitoa vahvasti ennustavaa taitoa (kirjaintuntemus, äännetietoisuus ja nopea sarjallinen nimeäminen) esiopetuksen kevään testauksissa 15 persentiiliarvoa heikompia (ts. lapset kuuluivat koko otoksen heikoimman 15 % joukkoon kyseisessä taidossa), sekä lapsilla, joilla yksi näistä taidoista oli alle 15 persentiiliarvon ja lisäksi heillä oli vanhemman raportoima sukuriski lukemisvaikeuteen.

Tämän tutkimuksen analyysien aineisto oli kerätty vuonna 2011, jolloin tutkittavat lapset olivat neljännellä luokalla. Se koostui Alkuportaatt- tutkimuksen yksilöseurannassa olevista yleisopetuksen luokilla opiskelevista lapsista (N = 445), joista tyttöjä oli 193 ja poikia 252. Analyysiin otettiin mukaan ainoastaan oppilaat, joiden luokan koko oli 15 oppilasta tai enemmän. Tällöin saatiin mukaan ne oppilaat, jotka olivat sosiometrisessä kyselyssä valinneet luokkatovereidensa joukosta kolme oppilasta, josta he pitävät eniten ja kolme

oppilasta, josta he pitävät vähiten,. Pienissä kyläkouluissa luokkakoko oli niin pieni, ettei sosiometrisissä kyselyissä jouduttin käyttämään vain yhden tai kahden lapsen nimeämistä kumpaankin kategoriaan, mikä voi heikentää oppilaiden sosiometrinen valintojen luotettavuutta . Analyyseistä jätettiin pois erityisluokilla olevat lapset.

5.2 Tutkimusmenetelmät

Opettajan ja oppilaan välinen suhde. Opettajan ja oppilaan välistä suhdetta arvioitiin opettajan täyttämällä *Student-Teacher-Relationship Scale*- lomakkeella (STRS; Pianta, 2001). Alkuperäinen yhdysvaltalainen kyselylomake sisältää 28 osiota, jotka yhdysvaltalaisen faktoroinnin perusteella muodostavat seuraavat kolme alaskaalaa: lämpimyys (closeness; 11 osiota), ristiriidat (conflicts; 12 osiota) ja riippuvuus (dependency; 5 osiota). Tässä tutkimuksessa käytettiin kyselylomakkeen lyhennettyä versiota (STRS Short Form; Pianta 1992), joka kohdentuu vain kahteen ulottuvuuteen: suhteen lämpimyyteen (7 osiota) ja suhteen ristiriitoihin (8 osiota). Arviointi tapahtuu 5- portaisella asteikolla (1 = ei pidä ollenkaan paikkaansa, 2 = ei oikeastaan pidä paikkaansa, 3 = en ole varma, 4 = pitää jokseenkin paikkaansa, 5 = pitää täysin paikkaansa). Esimerkkejä lämpimyyttä mittaavista osioista ovat seuraavat: ”Tämän lapsen kanssa minulla on läheinen, lämmin suhde” ja ”Tämä lapsi arvostaa minun ja hänen välistään suhdetta”. Esimerkkejä opettajan ja lapsen välisiä ristiriitoja arvioivista osioista ovat seuraavat: ”Tämän lapsen kanssa minulla tuntuu aina olevan hankaluuksia” ja ”Tämä lapsi suuttuu minulle helposti”.. Tässä tutkimuksessa käytettiin mittana alaskaalojen keskiarvosummia, jotka laskettiin alkuperäiseen yhdysvaltalaiseen faktorointiin perustuvien alaskaalojen pohjalta. Keskiarvosummien sisäinen luotettavuus Cronbachin alfa-kertoimella määriteltynä oli seuraavanlainen: suhteen lämpimyys $\alpha = .864$, suhteen ristiriidat $\alpha = .869$.

Alaryhmäanalyysia varten STRS- lomakkeen kummankin alaskaalan pistemäärien perusteella oppilaat jaettiin kolmeen ryhmään, jotka edustivat vähäistä, keskimääräistä tai korkeaa suhteen laatua. Jako tapahtui ryhmien keskihajontojen perusteella käyttäen raja-arvona 2.0 keskihajontaa keskiarvosta heikompien ja pistemäärien suuntaan.

- Suhteen lämpimyyteen perustuvat alaryhmät: 1 = ”paljon lämpimyyttä”, 2 = ”keskimääräisesti lämpimyyttä” ja 3 = ”vähän lämpimyyttä”.

- Suhteen ristiriitaisuuteen perustuvat alaryhmät: 1 = ”paljon ristiriitoja”, 2 = ”keskimääräisesti ristiriitoja” ja 3 = ”vähän ristiriitoja”.

Oppilaan sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen. Oppilaan sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen arvioinnissa käytettiin *Strengths and Difficulties Questionnaire*-lomaketta (SDQ; Goodman 1997; suom. Vahvuuksien ja vaikeuksien kyselylomake). SDQ-lomakkeisto on käännetty yli 40 kielelle ja se on saatavilla nettiosoitteesta www.sdqinfo.com. Lomakkeistosta on suomeksi käännettynä muun muassa seuraavat arviointiskaalat: 4–16-vuotiaiden lasten vanhempien lomake, 3–4-vuotiaiden lasten vanhempien lomake, 4–16-vuotiaiden lasten opettajien lomake sekä 11–16-vuotiaiden nuorten itsearviointilomake. Osassa lomakkeita on arviointiskaalan lisäksi kysymyksiä koskien vaikeuksien astetta, kestoa ja häiritsevyyttä. Lisäksi opettajien lomakkeesta ja nuorten itsearviointilomakkeesta ovat olemassa lomakkeet seurantaan varten, jotka sisältävät kysymyksiä koskien muutoksia ja interventioista hyötymistä. SDQ-kysely sisältää viisi osa-aluetta, joista kullakin on 5 osiota: (osa-alueiden nimien suomennokset perustuvat Koskelaisen 2008 väitöskirjaan) 1) *tunne-elämän ongelmat* (esim. ”Valittaa usein päänsärkyä, vatsakipua tai pahoinvointia”, ”Usein onneton, mieli maassa tai itkuinen”); 2) *käytöshäiriö* (esim. ”Usein tappelee toisten lasten kanssa tai kiusaa muita”, ”Hänellä on usein kiukunpuuksia, tai hän kiivastuu helposti”); 3) *tarkkaavaisuusongelmat* (”On levoton, yliaktiivinen, ei pysty olemaan kauan hiljaa paikoillaan”; ”Jatkuvasti hypistelemässä jotakin tai kiemurtelee paikoillaan”); 4) *kaverisuhteiden ongelmat* (”muiden lasten silmätikku tai kiusaamisen kohde” tai ”tulee paremmin toimeen aikuisten kuin toisten lasten kanssa”) sekä 5) *prososiaalisuus* (”ottaa muiden tunteet huomioon” ja ”tarjoutuu usein auttamaan muita”). Arviointi tapahtuu 3-portaisella asteikolla: 1 = ”ei päde”, 2 = ”pätee jonkin verran” ja 3 = ”pätee varmasti”. Alkuportaattutkimuksessa käytettiin SDQ-lomakkeista opettajille tarkoitettua 4–16-vuotiaiden lasten yksisivuista arviointiskaalaa, joka ei sisältänyt vaikeuksia koskevia lisäkysymyksiä. Analyyseissa käytettiin summia edustavia keskiarvomuuttujia. Niiden luotettavuus Cronbachin alfa-kertoimella määriteltynä oli seuraavanlainen: tunne-elämän ongelmat $\alpha = .117$, käytöshäiriö $\alpha = .714$, tarkkaavaisuusongelmat $\alpha = .320$, kaverisuhteiden ongelmat $\alpha = -.229$ ja prososiaalisuus $\alpha = -.092$.

Toverisuosio. Oppilaiden toverisuosiota arvioitiin toteuttamalla luokissa sosiometrinen kysely. Siinä oppilaiden tuli ryhmätilanteessa merkitä luokan nimelistasta ympäröimällä

kolme sellaista luokkatoveria, joiden kanssa he ovat mieluiten välitunnilla (toverisuosiota heijastava myönteinen nimeäminen). Lisäksi oppilaiden tuli merkitä listasta alleviivaamalla kolme sellaista luokkatoveria, joiden kanssa he olivat välitunnilla vähiten mieluiten (vähäisen kontaktin määrää heijastava mitta). Testaaja korosti tilanteessa sitä, että vastauksia ei saanut jälkeinpäin kertoa toisille, jottei kukaan pahoittaisi mieltään. Myönteiset nimeämiset (”mieluiten välitunnilla”) antavat tietoa toverisuosiosta ja vastavuoroisista ystävyysuhteista. Kielteiset nimeämiset (”vähiten mieluiten välitunnilla”) antavat puolestaan tietoa vähäisestä toverisuosiosta. Sosiometrisen kyselyn tulokset käsiteltiin laskemalla yhteen kunkin lapsen luokkatovereiltaan saamat myönteiset ja kielteiset nimeämiset ja standardoimalla ne luokan sisällä. Standardoinnissa alkuperäiset pistemäärät muunnettiin z-arvoiksi, jotka ilmaisevat muuttujan arvon erotusta keskiarvosta keskihajonnalla jaettuna. Analyyseissa mittoina käytettiin standardoitua saatujen myönteisten nimeämisten ja kielteisten nimeämisten pistemäärää. Myönteisten nimeämisten pistemäärästä käytetään tässä tutkimuksessa termiä *toverisuosio* ja kielteisten nimeämisten pistemäärästä termiä *torjunta*. On tärkeää huomata, että tässä tutkimuksessa termiä *torjunta* käytetään väljemmin kuin kansainvälisessä kirjallisuudessa, jossa *torjunta* (rejection) termillä viitataan sosiometrisen kyselyn perusteella määriteltyyn sosiometrisen aseman kategoriaan (vrt. Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982), jossa tulee täyttyä samanaikaisesti kriteerit sekä tiettyä raja-arvoa vähäisemmästä määrästä positiivisia nimeämiä että suuremmasta määrästä kielteisiä nimeämiä suhteutettuna oman luokan pistemääriin.

5.3 Aineiston analyysi

Aineiston tilastolliset analyysit toteutettiin SPSS -ohjelman avulla. Tehtävien jakaumien ja tunnuslukujen kuvailevassa tarkastelussa käytettiin keskiarvoja, keskihajontoja ja mediaania. Keskiarvo on erittäin paljon käytetty jakauman sijaintia kuvaileva tunnusluku. Aritmeettinen keskiarvo on hyvin herkkä poikkeaville havainnoille (Nummenmaa, 2009.) Tämän takia on tarpeellista esittää myös muuttujien keskihajonnat. Keskihajonta kuvaa muuttujan arvojen jakautumista keskiarvon ympärille. Sen avulla pyritään siis kuvaamaan, kuinka paljon yksilöiden välistä vaihtelua mitattavassa ominaisuudessa on havaittavissa. (Nummenmaa 2009.) Tässä tutkimuksessa analyysimenetelmänä käytetty parametriton Kruskal-Wallis testin testi ei perustu tutkittavien ryhmien keskiarvoihin, vaan mediaaniin, ja siksi raportoitiin keskiarvon ja keskihajonnan lisäksi myös mediaani.

Opettaja-oppilas- suhteen laadun, oppilaan sosiometrisen aseman ja oppilaan sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen välisiä yhteyksiä tarkasteltiin Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla. Tutkimusjoukosta opettaja-oppilas- suhteen lämpimyyden ja ristiriitojen pistemäärien keskihajontojen perusteella erotettiin yhteensä kuusi alaryhmää SPSS- ohjelman Visual Binning- toiminnon avulla. Alaryhmien välisten erojen tarkasteluun toverisuosiossa ja torjunnassa sekä sosiaalisissa taidoissa ja käyttäytymisessä käytettiin parametritonta Kruskal-Wallis testia, sillä tutkittavat muuttujat eivät olleet normaalisesti jakautuneita. Kruskal-Wallis testi ei vielä kerro, mitkä ryhmät poikkeavat toisistaan. Parivertailut toteutettiin parametrittoman Mann-Whitneyn U-testin avulla. Kaikki analyysit toteutettiin SPSS 20-ohjelmalla.

6 TULOKSET

6.1 Muuttujien väliset yhteydet

6.1.1 Toverisuosio ja torjunta sekä opettaja-oppilas- suhteen ristiriidat ja lämpimyys

Luokkatovereiden taholta tuleva torjunta (saadut kielteiset nimeämiset) oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opettaja-oppilassuhteen ristiriitoihin ($r = .274$, $p < .01$). Oppilaan toverisuosion ja opettaja-oppilas-suhteen lämpimyden välillä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää yhteyttä (ks. Taulukko 1).

6.1.2 Oppilaan sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen sekä opettaja-oppilas- suhteen lämpimyys ja ristiriidat

Opettaja-oppilassuhteen ristiriidat olivat yhteydessä kaikkiin SDQ- kyselyn mittoihin (ks. Taulukko 1). Mitä enemmän suhteessa oli ristiriitaisuutta, sitä enemmän opettaja oli arvioinut oppilaalla olevan tarkkaavaisuusongelmia, kaverisuhteiden ongelmia, tunne-elämän ongelmia ja merkkejä käytöshäiriöstä ja sitä vähemmän prososiaalisuutta.

Kaikilla viidellä SDQ- kyselylomakkeen alaskaalalla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys myös opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen (ks. Taulukko 1). Mitä lämpimämmäksi opettaja arvioi suhteensa oppilaaseen, sitä prososiaalisemmaksi hän arvioi oppilaan ja sitä vähemmän hän arvioi oppilaalla olevan tarkkaavaisuusongelmia, kaverisuhteiden ongelmia, tunne-elämän ongelmia ja merkkejä käytöshäiriöstä.

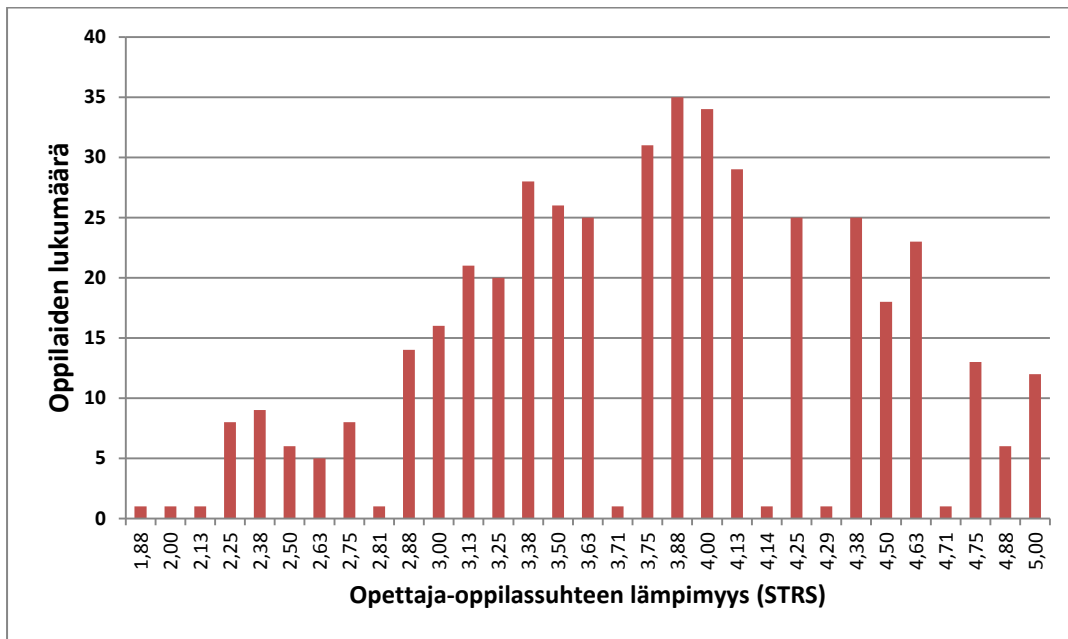
Taulukko 1. Toverisuosion ja torjunnan, sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen sekä opettaja-oppilassuhteen laadun yhteydet.

	Sosiometriset mitat		Sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen				Suhde	
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Sosiometriset mitat								
1. Toverisuosio	1.00							
2. Torjunta	-.27**	1.00						
Sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen								
3. Tarkkaavaisuusongelmat	-.06	.24**	1.00					
4. Prososiaalisuus	.03	-.13*	-.40**	1.00				
5. Kaverisuhteiden ongelmat	-.26**	.38**	.24**	-.32**	1.00			
6. Tunne-elämän ongelmat	-.17**	.23**	.18**	-.19**	.45**	1.00		
7. Käytöshäiriö	-.07	.32**	.65***	-.48**	.35**	.25**	1.00	
Opettaja-oppilassuhde								
8. Ristiriidat	-.06.	.27**	.65***	-.49**	.33**	.24**	.79***	1.00
9. Lämpimyyys	.00	.01	-.18**	.50**	-.22**	-.20**	-.19**	-.28**

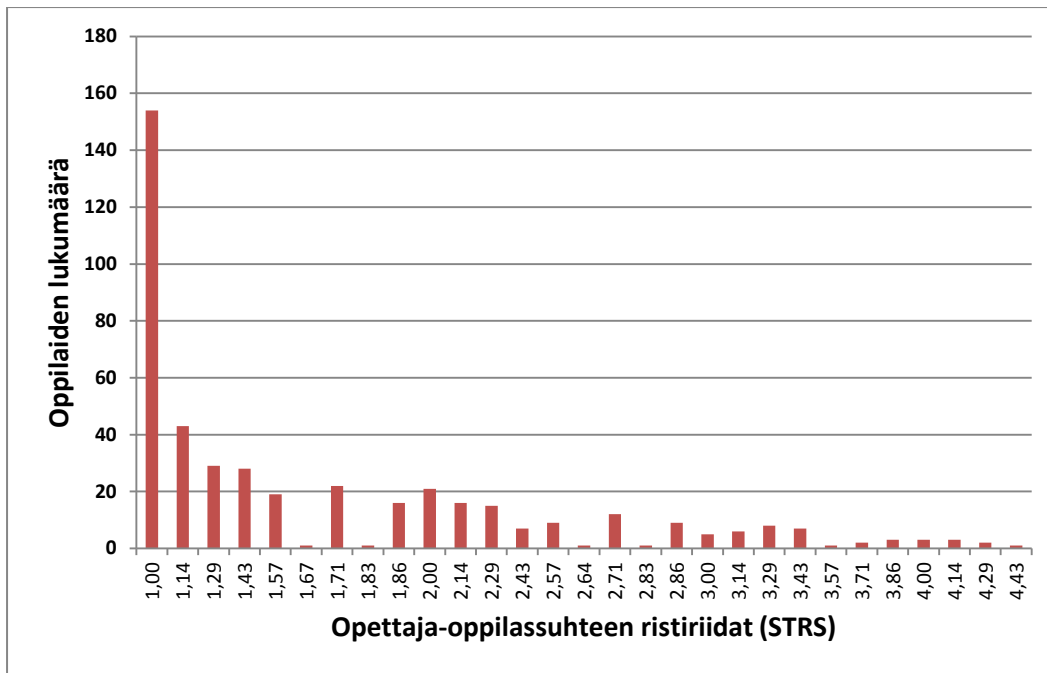
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

6.2 Alaryhmien tunnistaminen ja kuvailu

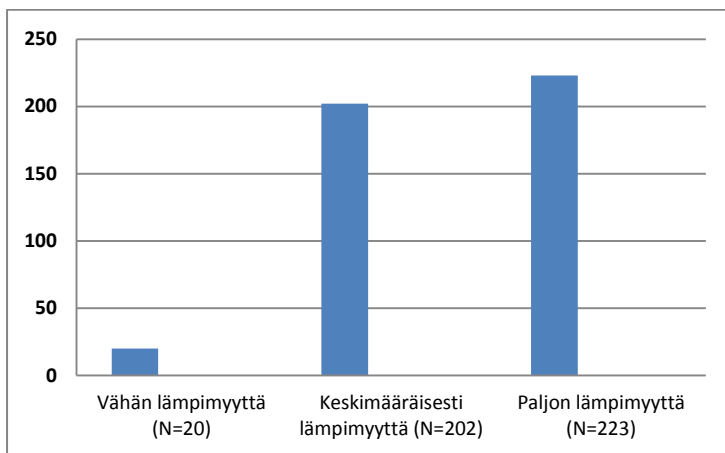
Alaryhmät muodostettiin erikseen sekä opettaja-oppilassuhteen lämpimyyden että ristiriitojen suhteen jakamalla tutkimusjoukko jakaumien perusteella (ks. Kuvio 1 ja Kuvio 2) kolmeen osaan (vähän, keskimääräisesti, paljon lämpimyyttä/ristiriitoja) siten, että raja-arvona oli 2.0 keskihajontaa (sd) keskiarvosta alas- ja ylöspäin (ks. Kuvio 3 ja Kuvio 4).



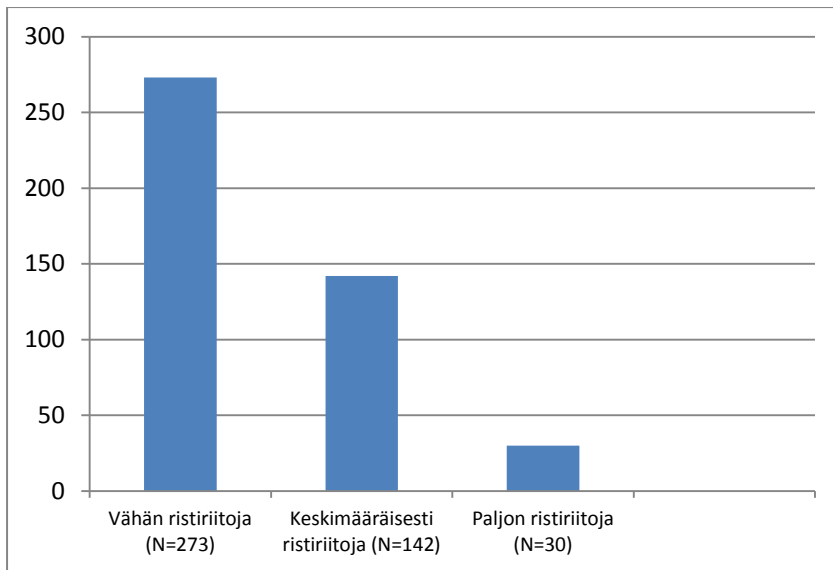
Kuvio 1. Opettaja-oppilassuhteen läheisyyden pistemäärien jakauma



Kuvio 2. Opettaja-opilassuhteen ristiriitojen pistemäärien jakauma



Kuvio 3. Opettaja-opilassuhteen lämpimyden perusteella muodostetut alaryhmät



Kuvio 4. Opettaja-oppilassuhteen ristiriitojen perusteella muodostetut alaryhmät.

6.2.1 Alaryhmien väliset erot prososiaalisuudessa ja käyttäytymisen pulmissa sekä toverisuosiossa ja torjunnassa

Opettaja-oppilassuhteen lämpimyden ja ristiriitaisuuden perusteella tunnistettujen alaryhmien eroja 4. luokkalaisten oppilaiden sosiaalisissa taidoissa ja käyttäytymisessä sekä toverisuosiossa ja torjunnassa tarkasteltiin Parametrittoman Kruskal-Wallis testin avulla ja parivertailut tehtiin Mann-Whitneyn U- testillä.

Lämpimyys. Taulukossa 1 on kuvattu opettaja-oppilas- suhteen lämpimyden perusteella muodostettujen alaryhmien keskiarvot, keskihajonnat, mediaanit ja keskiarvojen merkitsevyyserot toverisuosion, torjunnan, tarkkaavaisuusongelmien, prososiaalisuuden, käytöshäiriön, kaverisuhteiden ongelmien sekä tunne-elämän ongelmien osalta. Tilastollisesti merkitsevä ero alaryhmien välillä havaittiin prososiaalisuudessa, tarkkaavaisuushäiriössä, kaverisuhteiden ongelmassa, tunne-elämän ongelmassa ja käyttäytymisen ongelmassa. Prososiaalisuuden kohdalla alaryhmien välinen tasoero oli odotusten mukaisesti sen suuntainen, että vähäisen opettaja-oppilassuhteen lämpimyden ryhmässä oppilaiden prososiaalisuus oli alhaisempaa kuin keskimääräisen lämpimyden ryhmässä, jossa puolestaan oppilailla esiintyi vähemmän prososiaalisuutta kuin alaryhmässä, jossa suhde opettajaan oli kaikkein lämpimin. Käytöshäiriön, ikätoverisuhteiden pulmien ja tunne-elämän ongelmien osalta alaryhmät erosivat toisistaan johdonmukaisesti niin, että alaryhmässä, jossa

opettajasuhde sisälsi vähän lämpimyyttä, oppilaille oli enemmän käytöshäiriöitä, kaverisuhteiden ongelmia ja tunne-elämän ongelmia kuin keskimääräisen lämpimyyden ryhmässä. Alaryhmässä, jossa opettajasuhde sisälsi paljon lämpimyyttä, oppilaille oli puolestaan vähemmän käytöshäiriöitä, kaverisuhteiden ongelmia ja tunne-elämän ongelmia kuin keskimääräisen lämpimyyden ryhmässä. Tarkkaavaisuusongelmia esiintyi vähäisen lämpimyyden alaryhmässä enemmän kuin keskimääräisen lämpimyyden alaryhmässä, mutta keskimääräisen ja runsaan lämpimyyden alaryhmät eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi.

Ristiriidat. Taulukossa 2 on kuvattu opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuuden perusteella muodostettujen alaryhmien keskiarvot, keskihajonnat, mediaanit ja keskiarvojen merkitsevyyserot toverisuosion, ikätovereiden torjunnan, tarkkaavaisuushäiriön, prososiaalisuuden, käytöshäiriön, kaverisuhteiden ongelmien sekä tunne-elämän ongelmien osalta. Alaryhmät erosivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan ikätovereiden torjunnan, prososiaalisuuden, tunne-elämän ongelmien, tarkkaavaisuusongelmien, kaverisuhteiden ongelmien ja käyttäytymisen ongelmien osalta. Tasoerot olivat johdonmukaisia kuitenkin ainoastaan hyperaktiivisuuden ja käytöshäiriön osalta niin, että ”vähän ristiriitoja”-alaryhmän oppilaille oli vähemmän niin hyperaktiivisuutta kuin käyttäytymisen ongelmia kuin keskimääräisen ristiriitaisuuden ryhmän oppilaille, ja eniten niin hyperaktiivisuutta kuin käytöshäiriötä esiintyi oppilaille, joiden suhde opettajaan oli kaikkein ristiriitaisin. Ikätovereiden torjunnan, kaverisuhteiden pulmien ja tunne-elämän ongelmien osalta alaryhmät ”vähän ristiriitoja” ja ”keskimääräisesti ristiriitoja” erosivat toisistaan niin, että niin ikätovereiden torjuntaa, toverisuhteiden ongelmia ja tunne-elämän ongelmia esiintyi vähemmän vähäisten ristiriitojen alaryhmässä kuin keskimääräisen ristiriitojen määrän alaryhmässä. Sen sijaan alaryhmä, jossa ristiriitoja esiintyi eniten, ei näiden muuttujien osalta eronnut tilastollisesti merkitsevästi muista kahdesta alaryhmästä.

TAULUKKO 2. Opettaja-oppilassuhteen lämpimyyden perusteella muodostettujen alaryhmien vertailu.

	Vähän lämpimyyttä (<i>N</i> = 14–20)		Keskimääräisesti lämpimyyttä (<i>N</i> = 167–199)		Paljon lämpimyyttä (<i>N</i> = 183–221)		<i>X</i> ²
	<i>Ka</i> (<i>kh</i>)	<i>Md</i>	<i>Ka</i> (<i>kh</i>)	<i>Md</i>	<i>Ka</i> (<i>kh</i>)	<i>Md</i>	
<i>Sosiometriset mitat</i>							
Toverisuosio	-.21 (.81)	-.22	-.00 (.89)	-.14	-.01 (.88)	-.10	.65
Torjunta	.60 (.13)	.18	.00 (.94)	-.32	.05 (.96)	-.23	2.36
<i>Sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen</i>							
Tarkkaavaisuusongelmat	1.85 (.59)	1.70	1.58 (.59)	1.40	1.52 (.54)	1.40	7.67***
Prososiaalisuus	1.62 (.44)	1.62	1.98 (.47)	2.00	2.38 (.45)	2.50	79.6***
Käytöshäiriö	1.48 (.52)	1.25	1.27 (.38)	1.00	1.20 (.35)	1.00	12.1***
Kaverisuhteiden ongelmat	1.67 (.42)	1.50	1.37 (.32)	1.25	1.29 (.34)	1.25	21.7***
Tunne-elämän ongelmat	1.58 (.51)	1.50	1.23 (.33)	1.20	1.19 (.31)	1.00	20.7***

TAULUKKO 3. Opettaja-oppilassuhteen ristiriitojen perusteella muodostettujen alaryhmien vertailu.

	Vähän ristiriitoja (<i>N</i> = 237–270)		Keskimääräisesti ristiriitoja (<i>N</i> = 105–141)		Paljon ristiriitoja (<i>N</i> = 22–29)		<i>X</i> ²
	<i>Ka</i> (<i>kh</i>)	<i>Md</i>	<i>Ka</i> (<i>kh</i>)	<i>Md</i>	<i>Ka</i> (<i>kh</i>)	<i>Md</i>	
<i>Sosiometriset mitat</i>							
Toverisuosio	-.01 (.87)	-.11	.00 (.91)	-.12	-.17 (.81)	-.47	1.16
Torjunta	-.14 (.86)	-.45	.38 (1.08)	.072	.628 (.95)	.52	32.1***
<i>Sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen</i>							
Tarkkaavaisuusongelmat	1.35 (.37)	1.20	.18 (.53)	2.00	2.40 (.44)	2.60	147.5***
Prososiaalisuus	2.32 (.44)	2.25	1.96 (.48)	2.00	1.51 (.45)	1.37	76.5***
Käytöshäiriö	1.07 (.17)	1.00	1.45 (.37)	1.50	2.07 (.35)	2.00	212.7***
Kaverisuhteiden ongelmat	1.26 (.29)	1.25	1.50 (.048)	1.50	1.51 (.33)	1.50	35.1***
Tunne-elämän ongelmat	1.18 (.30)	1.00	1.30 (.34)	1.20	1.35 (.51)	1.10	15.6***

7 POHDINTA

Tutkimuksessa selvitettiin ikätoverien arvioiman oppilaan toverisuosio (suosio tai torjutuksi tuleminen) opettajan arvioiman oppilaan ja opettajan välisen suhteen lämpimyyden ja ristiriitaisuuden sekä oppilaan sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen (käytöshäiriö, tunne-elämän ongelmat, kaverisuhteiden ongelmat ja tarkkaavaisuushäiriö) keskinäisiä yhteyksiä. Yhteyksiä tarkasteltiin sekä korrelatiivisesti että alaryhmäanalyysin, joissa selvitettiin opettaja-oppilassuhteen lämpimyyden että opettaja-oppilassuhteen ristiriitojen perusteella jaoteltujen alaryhmien eroja toverisuosiossa ja torjunnassa sekä oppilaan sosiaalisissa taidoissa ja käyttäytymisessä. Tutkimuksen aineistona oli Alkuportaatt- seurantatutkimuksen 4. luokkalaisten oppilaiden osa-aineisto, joka oli kerätty vuonna 2011.

7.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimuksessa havaittiin tilastollisesti merkitsevä yhteys oppilaan ikätovereiden taholta kokeman torjunnan ja opettaja-oppilassuhteessa ilmenevien ristiriitojen välillä. Tutkimusotoksesta erotettiin lisäksi kolme alaryhmää sekä opettaja- oppilas- suhteen lämpimyyden (vähän lämpimyyttä, keskimääräisesti lämpimyyttä ja paljon lämpimyyttä) että opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuuden (vähän ristiriitoja, keskimääräisesti ristiriitoja, paljon ristiriitoja) perusteella. Alaryhmien välisiä eroja tarkasteltiin oppilaan toverisuosion ja torjunnan sekä SDQ (Strengths and Difficulties; Goodman 1997)- lomakkeella opettajan arvioimien oppilaan sosiaalisten taitojen (prososiaalisuus), käytöshäiriön, tunne-elämän ongelmien, ikätoverisuhteiden ongelmien ja tarkkaavaisuushäiriön osalta. Ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi useimmilla taitojen ja käyttäytymisen alueilla.

Oppilaan toverisuosion tai torjunnan yhteys opettaja-oppilassuhteeseen. Tutkimus osoitti ikätovereiden taholta tulevan torjunnan olevan tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opettaja-oppilassuhteen ristiriitoihin. Tulos on yhteneväinen Birchin ja Laddin (1996) havaintojen kanssa siitä, että oppilaat, joiden opettajasuhteessa ilmeni paljon ristiriitoja, kokivat torjuntaa ikätovereiden taholta. Birchin ja Laddin (1996) tutkimus osoitti kuitenkin myös oppilaan toverisuosion ja opettaja-oppilas- suhteen lämpimyyden olevan yhteydessä toisiinsa, mitä tässä tutkimuksessa ei havaittu. Myös Hughesin ym. (2001) tutkimuksessa ne oppilaat, joiden suhde opettajaansa oli myönteinen ja lämmin, olivat ikätovereiden keskuudessa muita suosittumia. Näitä tuloksia on tulkittu muun muassa niin, että positiivinen

opettajan ja oppilaan välinen suhde toimii lapsen toverisuhteiden vahvistajana (Howes, ym. 1994). Toisaalta selitystä on etsitty myös oppilaan ominaisuuksista. Sosiaalisesti taitava, sopeutuvainen lapsi menestyy todennäköisesti sekä toverisuhteissaan että kykenee muodostamaan positiivisen suhteen opettajaansa. Myös Birch (2001) havaitsi tutkimuksessaan, että lapsen myönteiset ikätoverisuhteet ennustivat myönteistä suhdetta opettajaan ja toisaalta ikätoverisuhteiden ollessa kielteisiä oli myös suhde opettajaan kielteinen. Birchin mukaan selityksiä tähän voivat olla esimerkiksi lapsen käyttäytyminen ja lapselle muodostuneet kognitiiviset representaatiot ihmissuhteista. Hughes kollegoineen (2001) on esittänyt, että etenkin alakoulussa lapset tekevät päätelmiä luokkatovereidensa ominaisuuksista pohjautuen havaintoihinsa opettajan ja tuon kyseisen luokkatoverin suhteesta. Aina opettajan ja luokkatovereiden arviot eivät kuitenkaan ole yhteneväisiä. Vaikka toveripiirissään suositut lapset ovat yleisesti sosiaalisesti taitavia, toiset huomioon ottavia ja opinnoissaan menestyviä (Newcomb ym., 1993; Jiang & Gillessen, 2004), eivät opettajat välttämättä tietoisesti anna oppilaan ominaisuuksien vaikuttaa arvioonsa suhteestaan kyseiseen oppilaaseen. Tässä tutkimuksessa saatu tulos suhteen lämpimyden ja toverisuosion yhteyksien puutteesta saattavat vaikuttaa myös kulttuuriset tekijät. Yhteyksiä toverisuosion ja torjunnan sekä opettaja-oppilassuhteen välillä ei aiemmin ole juuri Suomessa tutkittu. Tässä tutkimuksessa ei myöskään muodostettu varsinaisia sosiometrisiä luokkia (suositut, torjutut, ristiriitaisen sosiometrisen statuksen omaavat, huomiotta jätetyt, keskimääräisen sosiometrisen statuksen omaavat), vaan toverisuosiota ja torjuntaa tarkasteltiin vain lasten positiivisten ja negatiivisten luokkatovereiden nimeämisten osoituksena. Tulokset saattaisivat olla erilaisia, jos olisi muodostettu varsinaiset sosiometriset luokat.

Opettaja-oppilassuhteen ristiriidat tai lämpimyys sekä oppilaan sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen. Opettaja-oppilassuhteen ristiriitojen osalta muodostetuissa alaryhmissä havaittiin odotettu tulos siitä, että vähäisten ristiriitojen ryhmään kuuluvilla oppilailla esiintyi tarkkaavaisuusongelmia ja käytöshäiriötä vähemmän kuin keskimääräisen ristiriitojen määrän ryhmään kuuluvilla oppilailla, ja suurimman ristiriitojen määrän alaryhmässä hyperaktiivisuutta ja käytöshäiriötä esiintyi eniten. Henricsson ja Rydell (2004) havaitsivat vastaavasti, että opettajan suhde oppilaisiin, joilla oli käyttäytymisongelmia, oli kielteisempi kuin suhde lapsiin, joilla ei ollut käyttäytymisen ongelmia. Eisenhowerin ym. (2007) tutkimuksessa oppilaan hyvät sosiaaliset taidot ennustivat läheistä suhdetta opettajan kanssa,

ja käyttäytymisen pulmat ennustivat opettaja-oppilassuhteen ristiriitoja. Myös Piantan (2008) tutkimustulokset osoittivat, että opettajaan liittyvistä tekijöistä opettajien arvioinnit oppilaan ongelmakäyttäytymisestä olivat opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuutta eniten ennustava tekijä.

Opettaja-oppilas-suhteen lämpimyden pohjalta muodostetut kolme alaryhmää erosivat tässä tutkimuksessa tilastollisesti merkitsevästi toisistaan prososiaalisissa taidoissa, tunne-elämän ongelmissa, käytöshäiriössä ja kaverisuhteiden ongelmissa niin, että suurimman lämpimyden määrän alaryhmässä oppilaille oli eniten prososiaalisuutta. Tunne-elämän ongelmia, käytöshäiriötä ja kaverisuhteiden ongelmia oli sen sijaan eniten vähäisen lämpimyden alaryhmässä. Myös muissa tutkimuksissa on havaittu, että sosiaalisesti taitavilla lapsilla suhde opettajaan on usein lämmin ja läheinen (Birch, ym., 1999; Birch, 2001). Prososiaaliset ja sosiaalisesti taitavat lapset saavat todennäköisesti aikaan positiivisia reaktioita niissä henkilöissä, joiden kanssa he ovat vuorovaikutuksessa (Birch, 2001).

Tutkimuksen luotettavuus. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi perustuu käytettyihin mittareihin ja otoksen edustavuuteen. Tämä tutkimus oli osa Alkuportaatt-seurantatutkimusta, joka on saanut yliopiston eettisen lautakunnan hyväksynnän koskien tutkimusmenetelmiä sekä tutkimuslupia, aineiston käsittelyä ja tietosuojan varmistamisen menettelyjä. Lasten testauksessa käytetyt tehtävät olivat pääosin jo aiemmissa seurantatutkimuksissa ja Alkuportaatt-seurannan pilottitutkimuksessa käytettyjä ja testattuja tehtäviä, joiden luotettavuus on arvioitu hyväksi. Tämän tutkimuksen otos oli kooltaan laaja (n = 445), mutta sen edustavuudessa oli puutteita, sillä otos sisälsi suhteellisesti tavallista suuremman määrän lapsia, joilla oli oppimisvaikeuksien riskejä. Tulee siis huomioida, ettei otos kuvaa edustavasti suomalaisia lapsia. Tämä asettaa haasteen tämän tutkielman tulosten luotettavuudelle, sillä opettajien on useissa tutkimuksissa havaittu kokevan suhteensa oppimisvaikeuksista kärsiviin oppilaisiin kielteisemmäksi ja enemmän ristiriitoja sisältäväksi kuin muihin oppilaisiin (Eisenhower, ym., 2007; Nelson, ym., 2001). Tämän tutkimuksen aineistosta oli kuitenkin rajattu pois erityisluokilla opiskelevat oppilaat. Jos myös heidät olisi otettu mukaan tutkimukseen, olisi voitu tarkastella myös sitä, onko opettaja-oppilassuhteessa eroa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden välillä.

Tämän tutkimuksen rajoituksena voidaan pitää sitä, että sama henkilö eli opettaja arvioi niin oppilaiden sosiaalisia taitoja ja käyttäytymistä kuin opettaja-oppilassuhteen lämpimyyttä ja

ristiriitoja. Opettajien arviot lasten sosiaalisista taidoista ja käyttäytymisestä eivät ole irrallisia heidän oppilassuhteitaan koskevista arvioista. Opettajan havaintoihin on myös saattanut vaikuttaa hänelle muodostunut käsitys tietystä oppilaasta. Tutkimuksen luotettavuutta olisi näin ollen lisännyt se, että oppilaiden sosiaalisia taitoja ja käyttäytymistä olisi arvioinut joku muu henkilö kuin opettaja, joka arvioi suhdettaan oppilaisiin.

Alaryhmät muodostettiin opettajan ja oppilaan suhdetta tarkastelevan STRS (Student Teacher Relationship Scale; Goodman 1997)-lomakkeen toisaalta lämpimyyttä ja toisaalta ristiriitoja mittaavien osioiden pistemäärien keskihajontojen perusteella. Voidaan pohtia, oliko alaryhmään jakaumaan ja keskihajontoihin perustuva luokittelu luotettava, vai oltaisiinko se voitu luotettavammin tehdä esimerkiksi prosentiosuuksien perusteella.

Tutkimuksesta saatava hyöty. Oppilaan toverisuosion, opettaja-oppilassuhteen ja oppilaan sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen välisten yhteyksien tunteminen on opettajalle hyödyllistä. Myönteinen ja lämmin opettaja-oppilas-suhde on tutkimusten mukaan oppilaan kehityksen kannalta suotavaa (Hamre & Pianta, 2001; Birch & Ladd, 1998). Lämpimästä suhteesta opettajaan hyötyvät erityisesti lapset, joilla on kehityksellisiä riskejä. Tämä tutkimus osoitti, että lapsen ikätoverisuhteissaan kokema torjunta oli yhteydessä ristiriitoja sisältävään opettaja-oppilassuhteeseen. Lisäksi oppilaan sosiaaliset taidot erottelivat opettaja-oppilassuhteen lämpimyyden pohjalta muodostettuja alaryhmiä, ja hyperaktiivisuutta ja käytöshäiriötä esiintyi eniten alaryhmässä, jossa opettaja-oppilassuhde sisälsi eniten ristiriitoja. Panostamalla koulussa oppilaan sosiaalisten taitojen kehittämiseen panostetaan samalla myönteisten ikätoverisuhteiden syntymiseen ja samalla sen ehkäisemiseen, ettei kukaan joutuisi torjutuksi ja jäisi yksin. Torjutuksi joutuminen ikätovereiden keskuudessa saa aikaan sen, että myös suhde opettajaan on kielteinen, minkä seurauksena oppilaan koulumenestys kärsii ja sitoutuminen kouluun ja opiskeluun on heikkoa. Tämän tutkimuksen tulokset auttavat yhä enemmän kiinnittämään huomiota ja lisäämään tietoa opettaja-oppilassuhteen laadun kehityksellisestä merkityksestä oppilaan pitkäaikaisen kouluun sopeutumisen kannalta.

Jatkotutkimusmahdollisuuksia. Tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu sukupuolten välisiä eroja opettaja-oppilassuhteen lämpimyyden ja ristiriitojen osalta. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että opettajat arvioivat usein suhteensa tyttöoppilaisiin lämpimämmäksi kuin poikaoppilaisiin (mm. Birch 2001; Birch & Ladd, 1998; Saft & Pianta, 2001). Opettajien

mieltymykset oppilaiden suhteen saattavat puolestaan vaikuttaa oppilaiden pidettävyyteen luokkatovereiden keskuudessa, ja erilainen opettajan tarjoama tuki siten olla erilaista tyttöjen ja poikien kohdalla. Sukupuolen merkitys opettaja-oppilassuhteen ja toverisuosion suhteissa olisi siten tärkeä jatkotutkimusaihe.

8 LÄHDELUETTELO

Arbeau, K. A., Coplan, R. J. & Weeks, M. (2012). Shyness, teacher–child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34 (3), 259 – 269.

Asher, S. R. & McDonald, K. L. (2009). The behavioral basis of acceptance, rejection and perceived popularity. Teoksessa K.H Rubin, W.M Bukowski,. & B. Laursen (toim.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups*, 232- 248. New York & London: Guilford Press.

Bierman, K.L. & Powers, C.J. Social skills training to improve peer relations. Teoksessa K.H Rubin, W.M Bukowski & B. Laursen, B. *Handbook of peer interactions, relationships and groups*, 603-621. New York & London: Guilford Press. The Guilford Press, New York & London.

Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children`s early school adjustment: The role of teachers and peers. Teoksessa J. Juvonen & K.R Wentzel. *Social motivation: understanding children`s school adjustment*, 199-225. New York: Cambridge University Press.

Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children`s early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children`s interpersonal behaviors and the teacher–child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934–946.

Birch, S. (2001). Children`s relationships with peers and teachers: assessment, linkages between relationship systems and associations with school adjustment. *Thesis for the degree of the Doctor of Philosophy in Education in the Graduate College of the University of Illinois at Urbana-Champaign, 2001.*

- Blair, K., Denham, S., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social competence in preschoolers. *Journal of School Psychology, 42*, 419-443.
- Blacher, J., Baker, B. L. & Eisenhower A. S. 2009. Student-teacher relationship stability across early school years for children with intellectual disability or typical development. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 114*, 322–339.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18* (4), 557-570.
- Copeland, J. (2006). The relationship between academic achievement and social skills among elementary students (Doctoral Dissertation, 2006). *Dissertation Abstracts International, 66*, 3925.
- Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development, 74* (1), 238 – 256.
- Elliott, S., & Gresham, F. (1987). Children's social skills: Assessment and classification practices. *Journal of Counseling and Development, 66*, 96-99.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L. & Blacher, J. (2007). Early student–teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology, 45*, 363-383.
- Gifford-Smith, M.E. & Brownell, C.A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*, 235 – 284.
- Goodman, R. (1994). A modified version of the Rutter parent questionnaire including extra items of children's strengths: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 1483 – 1494.

Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581 – 586.

Goodman, R. (2001) Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 1337-1345.

Grawes, S. L. & Howes, C. (2001). Ethnic differences in social-emotional development in preschool: the impact of teacher child relationships and classroom quality. *School Psychology Quarterly*, 2011, Vol. 26, No. 3, 202–214.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625–638.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17, 1.

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76 (5), 949 – 967.

Henricsson, L. & Rydell, A-M. (2004). Elementary school children with behavior problems: teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50 (2).

Howes, C., Hamilton, C. E. & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253-263.

Howes, C., Phillipsen, L. C. & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38 (2), 1113-1132.

Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher–student relationship. *Journal of School Psychology*, 39 (4), 289–301.

Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgoos, W. D., Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Changes in Children’s Self-Competence and Values: Gender and Domain Differences across Grades One through Twelve. *Child Development*, Volume 73, Number 2, 509–527.

Jiang, X. L. & Gillessen, A. H. N. (2004). Stability of continuous measures of sociometric status: a meta-analysis. *Developmental Review*, 25, 1-25.

Kosir, K. & Pecjak, S. (2005). Sociometry as a method for investigating peer relationships: what does it actually measure? *Educational Research*, 47 (1), 127 – 144.

Koskelainen, M., Sourander, A. & Kaljonen, A. (2000). The strengths and difficulties questionnaire among finnish school-aged children and adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 9, 277-284.

Ladd, G. W., Birch, S. H. & Buhs, E. S. (1999). Children’s social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.

Ladd, G. W. & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children’s achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101, 190–206.

Lancelotta, G. X. & Vaughn, S. (1989). Relations between types of aggression and sociometric status: Peer and teacher perception. *Journal of Educational Psychology*, 81 (1), 86- 90.

Lerkkanen, M.-K., Ahonen, T., & Poikkeus, A.-M. (in press). The development of reading skills and motivation and identification of risk at school entry. In E. Hujala, E. Kikas, P.K. Smith, M. Veisson, & M. Waniganayake (Eds.). *Global perspectives in early childhood education: Diversity, challenges and possibilities*.

Meehan, B. T., Hughes, J. N. & Cavell, T. A. (2003). Teacher-child relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74 (4), 1145–1157.

Metsämuuronen, J. (2005). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.

Montague, M. & Rinaldi, C. (2001). Classroom dynamics and children at risk: A followup. *Learning Disability Quarterly*, 24, 75–83.

Murray, C. & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38 (1).

Nelson, J. R., Maculan, A., Roberts, M. L. & Ohlund, B. J. (2001). Sources of occupational stress for teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9 (2).

Newcomb, A., Bukowski, W. & Pattee, L. 1993. Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin* 113, 99–128.

Pianta, R.C., Steinberg, M. S. & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7 (2).

Pianta, R. C. (1992). Student-Teacher Relationship Scale – Short form. Charlottesville, University of Virginia.

Pianta, R. C. (2001). The Student–Teacher Relationship Scale. Charlottesville, University of Virginia.

Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children`s success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33 (3), 444-458.

Poikkeus, A-M. (2011). Itsesääteily sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesääteilytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 80–104.

Rissanen, C. (2010). Factors that Account for Children`s Variability in Social Skills: Temperament and Emotional Intelligence. *A dissertation submitted to the Graduate Faculty in Educational Psychology in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, The City University of New York.*

Rubin, K., Bream, L. & Rose-Krasnor, L. (1991). Social problem solving and aggression in childhood. Teoksessa D. Pepler & K. Rubin (toim.) The development and treatment of childhood aggression. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 219–248.

Saft, E. W. & Pianta, R. C. (2001). Teachers` perceptions of their relationships with students: effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16 (2), 125–141.

Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krzyzik, Santos, A.J. Peceguin, a. I., Daniel, J. R., Verissimo, M., DeVries, A., Elphick, E., Ballentina, X., Bost, K.K., Newell, W. Y., Miller, E.B., Snider, J.B. & Korth, Byran. (2009). Hierarchical Models of Social Competence in Preschool Children: A Multisite, Multinational Study. *Child Development*, 80 (6), 1775-1796.

Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754– 763.

