

**Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun yhteys oppilaiden
psykososiaaliseen hyvinvointiin 1. ja 2. luokalla**

Anni Leppänen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Artikkelimuotoinen

Kevätlukukausi 2023

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Leppänen, Anni. 2023. Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun yhteys oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin 1. ja 2. luokalla. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 50 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun yhteyttä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin alakoulun 1. ja 2. luokalla. Tutkimuksessa tarkasteltiin lisäksi, missä määrin opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatu ja oppilaiden psykososiaalinen hyvinvointi erosivat sekä kuinka pysyviä ne olivat 1. ja 2. luokan välillä.

Tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI) -tutkimushanketta. Tutkimuksen otos koostui 1. luokalla 865 oppilaasta ja 54 opettajasta ja 2. luokalla 710 oppilaasta sekä 51 opettajasta. Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatua arvioitiin CLASS K-3-havainnointimenetelmän avulla. Oppilaiden psykososiaalista hyvinvointia koskeva tieto perustui opettajilta kerättyihin SDQ-kyselyihin. Aineiston analysointiin käytettiin Spearmanin ja Pearsonin korrelaatiokertoimia, toistettujen mittausten *t*-testiä ja Wilcoxonin testiä.

Tulokset osoittivat, että opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun osa-alueista erityisesti tunnetuen laatu oli positiivisesti yhteydessä oppilaiden prososiaalisuuteen ja negatiivisesti yhteydessä ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin. Ohjauksellisen tuen osalta havaittiin negatiivinen yhteys ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin, erityisesti palautteen laadun osalta. Opettajien antaman tunnetuen ja ohjauksellisen tuen laatu arvioitiin 1. luokalla korkeammaksi kuin 2. luokalla. Psykososiaalisen hyvinvoinnin osalta prososiaalista käyttäytymistä esiintyi enemmän ja sisään- ja ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita 2. luokalla vähemmän kuin 1. luokalla. Tutkimus antoi uutta tietoa opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun yhteydestä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin. Tietoa voidaan hyödyntää opettajankoulutuksessa.

Asiasanat: Opettaja-oppilasvuorovaikutus, psykososiaalinen hyvinvointi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
1.1 Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatu	6
1.2 Psykososiaalinen hyvinvointi.....	12
1.3 Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatu ja oppilaiden psykososiaalinen hyvinvointi	15
2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	17
3 TUTKIMUSMENETELMÄT	18
3.1 Tutkimusaineisto	18
3.2 Mittarit ja muuttujat.....	19
3.3 Tilastolliset analyysit	23
3.4 Eettiset ratkaisut	24
4 TULOKSET	27
4.1 Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen yhteys oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin	28
4.2 Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun ja oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin pysyvyys ja erot 1. ja 2. luokan välillä.....	32
5 POHDINTA	35
5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	35
5.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet.....	39
LÄHTEET	42

1 JOHDANTO

Lasten ja nuorten hyvinvoinnin heikkeneminen on herättänyt viime vuosina huolta Suomessa. Esimerkiksi uusimmassa Kouluterveyskyselyssä havaittiin, että vaikka valtaosa lapsista on tyytyväisiä elämäänsä, on lasten elämään tyytyväisyys kuitenkin edelliseen mittausajankohtaan verrattuna vähentynyt. Tämän lisäksi todettiin, että oppilaiden ahdistuneisuuden ja yksinäisyyden kokemukset ovat lisääntyneet (Hela-korpi & Kivimäki, 2021). Huolesta lasten hyvinvoinnin osalta kertoo myös se, että jo alakouluikäisten ahdistuneisuutta pyritään havaitsemaan yhä varhaisemmassa vaiheessa, jotta lapset saisivat apua ajoissa ennen kuin heidän ongelmansa ehtivät kasvaa suuremmiksi (Vähäsarja, 2018). Viime vuosina on lisäksi uutisoitu lisääntyvissä määrin lasten häiriökäyttäytymisestä ja työrauhaongelmista kouluissa. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) julkaisema perusopetuksen ja lukiokoulutuksen työrauhaa koskenut arviointi toi esiin, että kolmasosa vastanneista opetuksen järjestäjistä koki häiriötilanteiden lisääntyneen kouluissa (Julin & Rumpu, 2018). Lisääntyneiden häiriö- ja ongelmatilanteiden aiheuttajiksi on julkisessa keskustelussa ehdotettu esimerkiksi opetusryhmien kokoa, inkluusiota (Heikkinen, 2020) ja lisääntynyttä älypuhelin käyttöä (Julin & Rumpu, 2018). Syyt työrauhahäiriöiden taustalla ovat moniulotteisia, mutta yhä tärkeämpää olisi syiden etsimisen lisäksi pohtia, miten lasten ja nuorten hyvinvointia voitaisiin tukea jo varhaisessa vaiheessa ja miten koulu ja opettajat voisivat omalta osaltaan vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin. Esimerkiksi Minkkinen (2015) painottaa kouluikäisten lasten hyvinvointia tutkineessa väitöskirjassaan, että oppilaiden hyvinvoinnin ja koulun sosiaalisten suhteiden yhteydestä tarvitaan lisää tietoa.

Koulun velvollisuus edistää ja ylläpitää lasten ja nuorten hyvinvointia on ilmaistu selkeästi perusopetuslaissa (Oppilas- ja opetushuoltolaki 1287/2013). Lapsi viettää ajallisesti suuren osan arkipäivistään koulussa, joten on luontaista, että siitä muodostuu lapselle tärkeä sosiaalinen yhteisö. Koulun vertaisista koostuva ryhmä tarjoaa lapselle tärkeitä tilaisuuksia kehittää sosiaalisia taitojaan, kuten empatiaa ja

jakamista (Gupta & Thapliyal, 2015). Lapsen positiiviset vuorovaikutussuhteet ja kiinnittyminen kouluyhteisöön ovat merkittäviä suojaavia tekijöitä, joilla voidaan tukea lapsen hyvinvointia jo varhaisessa vaiheessa (Valtioneuvosto, 2019). Lapsen varhaisen vuorovaikutussuhteiden on todettu vaikuttavan lapsen kokemiin uusiin sosiaaliin tilanteisiin sekä myöhempään vuorovaikutukseen ympäristönsä kanssa. Lehtisen ja kollegoiden (2016) mukaan lapsen ensimmäinen kiintymyssuhde muodostuu usein omaan vanhempaan, mutta myöhemmin lapsen siirtyessä esimerkiksi varhaiskasvatuksen piiriin ja kouluun, vuorovaikutussuhteet laajenevat uuden ympäristön aikuisiin, kuten opettajiin. Koulun aikuisista juuri opettaja vaikuttaa keskeisesti esimerkiksi siihen, millaisia vuorovaikutussuhteita luokassa muodostuu ja kuinka myönteisiä vuorovaikutussuhteita tuetaan ja ylläpidetään (Lehtinen ym., 2016). Opettajalla on siis keskeinen rooli vuorovaikutuksen ohjaamisessa ja ylläpitämisessä ja sitä kautta oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa.

Opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta voidaan tarkastella useista eri näkökulmista, kuten havainnoimalla vuorovaikutusta luokassa, opettajan itsensä tai oppilaiden arvioimana. Tässä tutkimuksessa opettaja-oppilasvuorovaikutuksen tarkastelu tapahtuu Hamren ja kollegoiden (2013) kehittämän Teaching Through Interactions eli Vuorovaikutuksen avulla oppimisen viitekehyksen kautta. Vuorovaikutuksen avulla oppimisen viitekehysessä tarkastellaan opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatua kolmen eri osa-alueen kautta: tunnetuen, toiminnan organisoinnin ja ohjauksellisen tuen. Aiempi tutkimus on keskittynyt pääosin tutkimaan opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun yhteyksiä oppimismotivaatioon (LoCasale-Crouch ym., 2018; Pakarinen ym., 2010a; Pakarinen, 2012), sosiaalisiin taitoihin (Hu ym., 2021; Pakarinen ym., 2020; Siekkinen ym., 2013; Soininen ym., 2023) ja akateemisiin taitoihin (Curby ym., 2013; LoCasale-Crouch ym., 2018; Mashburn ym., 2008; Pakarinen ym., 2017a; Pakarinen ym., 2017b; Perlman ym., 2016; Vernon-Feagans ym., 2019). Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen merkitystä korostaa aiemmat tutkimukset, joiden perusteella opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatu on nähty lapsen kehitykselle ja oppimiselle merkityksellisempänä kuin esimerkiksi rakenteelliset tekijät, kuten ryhmä koko ja opetusmateriaalit (Hamre ym., 2013; Howes ym., 2008; Mashburn ym., 2008).

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, miten opettaja-oppilasvuorovaikutus on ryhmätasolla yhteydessä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin. Oppilaiden psykososiaalista hyvinvointia tarkasteltiin Goodmanin ja kollegoiden (2010) tekemän jaon eli sisäänpäin ja ulospäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden sekä prososiaalisen käyttäytymisen näkökulmasta. Psykososiaalista hyvinvointia tutkineiden Tsangin ja kollegoiden (2012) mukaan kouluissa olisi tärkeää keskittyä ennaltaehkäisevään työhön, jolla voidaan edistää oppilaiden psykososiaalista hyvinvointia ennen kuin siinä alkaa ilmenemään vakavia ongelmia. Myös Suomen perusopetuslaissa korostetaan ennalta ehkäisevän tuen ja varhaisen tuen tarjoamista koululaisten hyvinvoinnin tukemiseksi (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Aiempaa tutkimusta opettaja-oppilasvuorovaikutuksen osalta on tehty keskittyen esiopetukseen ja varhaiskasvatukseen (Howes ym., 2008; Mashburn ym., 2008; Pakarinen, 2012). Lisää tietoa opettaja-oppilasvuorovaikutuksen yhteydestä lasten psykososiaaliseen hyvinvointiin kaivataan kuitenkin peruskoulun ensimmäisiltä luokilta.

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, miten opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatu on yhteydessä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin peruskoulun ensimmäisellä ja toisella luokalla. Vaikka opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatu on ollut tutkijoiden kiinnostuksen kohteena jo pitkään, ei sen yhteyttä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin ole juurikaan aiemmin tutkittu. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun sekä oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin pysyvyyttä ja mahdollisia eroja ensimmäisen ja toisen luokan välillä.

1.1 Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatu

Opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta on tutkittu viime vuosikymmeninä eri-ikäisten oppilaiden parissa sekä Suomessa että kansainvälisesti. Hamre ja kollegat (2013) nostavat opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen laadun esiin yhtenä opettajan työn tärkeimmistä osa-alueista ja lapsen oppimistuloksiin vaikuttavista tekijöistä. Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadulla on havaittu olevan moniulottei-

sia vaikutuksia oppimiseen ja akateemiseen suoriutumiseen myös lapsen tulevaisuuden osalta (Hamre & Pianta, 2001; Hamre & Pianta, 2005). Vuorovaikutuksen laatua voidaan tarkastella opettajan ja oppilaan välisenä suhteena tai opettajan ja oppilasryhmän välisenä vuorovaikutuksena.

Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatua voidaan tarkastella ryhmätasolla esimerkiksi Robert Piantan tutkimusryhmän Yhdysvalloissa alun perin kehittämän Teaching Through Interactions - (TTI; Hamre ym., 2013; suom. vuorovaikutuksen avulla oppimisen viitekehyksen Lerkkanen & Pakarinen, 2018) avulla. TTI-viitekehys pohjautuu kehityksellisiin teorioihin ja empiirisiin tutkimuksiin, joiden mukaan oppilaan ja opettajan tai muun läheisen aikuisen välinen vuorovaikutus on tärkeää lapsen oppimiselle ja kehitykselle.

TTI-viitekehys jaottelee opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun kolmeen eri osa-alueeseen: tunnetukeen, toiminnan organisointiin ja ohjaukselliseen tukeen (Hamre ym., 2013). Nämä kolme osa-aluetta koostuvat puolestaan kymmenestä eri ulottuvuudesta ja niiden käyttäytymistason indikaattoreista (taulukko 1). Vuorovaikutuksen avulla oppimisen viitekehyksen pohjalta luodun Classroom Assessment Scoring System (CLASS) -havainnointimenetelmän avulla on mahdollista arvioida opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatua aidoissa luokkatilanteissa (Pianta ym., 2008).

Taulukko 1. Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen osa-alueet ja ulottuvuudet (mukaillen Pianta ym., 2008)

Osa-alue	Ulottuvuus	Kuvaus
Tunnetuki	Myönteinen ilmapiiri	Oppilaiden ja opettajan välinen tunneyhteys ja keskinäisten suhteiden lämpimyys, luokassa ilmenevä keskinäinen kunnioitus
	Kielteinen ilmapiiri	Luokassa ilmenevä voimakasasteinen negatiivisuus, opettajan tai oppilaiden ilmaisema vihamielisyys, aggressiivisuus
	Opettajan sensitiivisyys	Opettajan kyky havaita ja vastata oppilaiden emotionaalisiin ja akateemisiin tarpeisiin
	Oppilaiden näkökulmien huomiointi	Opettajan tapa huomioida vuorovaikutuksessaan ja työkentelyssä oppilaiden kiinnostuksen kohteet, motivaatio ja näkökulmat
Toiminnan organisointi	Käyttäytymisen säätely	Opettajan kyky käyttää tehokkaita, ennaltaehkäiseviä menetelmiä ohjattaessa oppilaita haluttuun käyttäytymiseen ja korjattaessa oppilaiden käyttäytymistä
	Tuotteliaisuus	Kuinka hyvin opettaja hyödyntää oppimiseen käytössä olevan ajan ja hyödyntää rutiineja
	Ohjauksen muodot	Oppilaiden sitouttaminen oppimiseen tehokkaan fasilitoinnin, mielenkiintoisten materiaalien ja tavoitteiden selkeyden kautta
Ohjauksellinen tuki	Käsitteiden opettaminen	Opettajan kyky tukea oppilaiden ymmärrystä oppisisältöjen integroinnin, luovuuden ja päättelyn tukemisen kautta
	Palautteen laatu	Opettajan kyky tarjota oppilaille palautetta, joka edistää heidän oppimistaan ja kannustaa osallistumaan aktiivisesti
	Kielellinen mallintaminen	Kuinka opettaja hyödyntää kielellisiä keinoja opetuksessa, kuten avoimia kysymyksiä ja keskusteluja

Tunnetuki. Hamren ja kollegoiden (2013) mukaan tunnetuen osa-alue perustuu kahden kehitykselliseen teoriaan: kiintymyssuhdeteoriaan (Bowlby, 1969) ja itsemääräämisteoriantaan (Ryan & Deci, 2000). Kiintymyssuhdeteoria kuvaa sitä, kuinka aikuisen tarjoama turvallinen, ennakoitava ympäristö ja tunnetason tuki mahdollistavat lapselle tilan ottaa riskejä, oppia ja kehittyä itsenäiseksi toimijaksi (Bowlby, 1969). Bowlbyn (1969) mukaan mitä pienempi lapsi on kyseessä, sitä olennaisempaa myönteiselle kehitykselle on lapsen läheisten ihmisten tarjoama hoiva. Itsemääräämisteorianta puo-

lestaan korostaa oppilaan autonomian, pätevyyden kokemusten ja yhteenkuuluvuuden tunteen merkitystä hänen sisäsyntyiselle motivaatiolleen (Ryan & Deci, 2000). Näiden psykologisten perustarpeiden tukeminen vahvistaa motivaatiota, oppimista ja hyvinvointia (Ryan & Deci, 2000). Vuorovaikutuksen avulla oppimisen viitekehyyksessä tunnetuen laatua havainnoidaan neljän eri ulottuvuuden kautta, joita ovat myönteinen ilmapiiri, kielteinen ilmapiiri, opettajan sensitiivisyys ja oppilaiden näkökulmien huomioiminen (Hamre ym., 2013; Pianta ym., 2008).

Myönteisen ilmapiirin ulottuvuus kuvaa opetusryhmän sisäisten vuorovaikutussuhteiden lämpimyyttä (Hamre ym., 2013), joka voi ilmetä sanallisesti esimerkiksi opettajan tai oppilaiden toisilleen ilmaisemina positiivisina kommentteina ja sosiaalisena keskusteluna tai sanattomasti kuten kosketuksena, hymyinä ja nauruna (Pianta ym., 2008). Kielteisen ilmapiirin ulottuvuus keskittyy luokassa ilmeneviin voimakasasteisiin kielteisiin tunteisiin ja käyttäytymiseen, kuten ärsyyntymisen, aggressiivisuuden ja vihan ilmauksiin (Hamre ym., 2013). Kielteistä ilmapiiriä havainnoidaan luokassa ilmenevien kielteisten tunteiden ja niiden ilmaisemisen kautta sekä opettajien käyttämien kurinpitokeinojen kautta (sarkasmi, uhkailu). Lisäksi kielteistä ilmapiiriä kuvastavat esimerkiksi kiusaaminen ja fyysinen rankaiseminen (Pianta ym., 2008). Opettajan sensitiivisyyden ulottuvuus arvioi opettajan kykyä havaita ja vastata oppilaiden emotionaalisiin ja akateemisiin tarpeisiin oikea-aikaisesti (Hamre ym., 2013; Pianta ym., 2008). Opettajan sensitiivisyyttä arvioidaan myös tarkkailemalla, miten oppilaat osallistuvat tunnille ja hakevatko he opettajalta tukea ja ohjausta sitä tarvitessaan, eli kuinka turvalliseksi oppilaat tuntevat olonsa oppitunneilla (Pianta ym., 2008). Oppilaiden näkökulmien huomioimisen ulottuvuus tarkastelee, miten vuorovaikutuksessa ja aktiviteeteissa otetaan huomioon oppilaiden motivaatio, kiinnostuksen kohteet ja osallisuus aktiviteetteihin (Hamre ym., 2013; Pianta ym., 2008). Lisäksi arvioidaan, miten opettaja tarjoaa oppilaille tilaisuuksia osallistua ja jakaa ajatuksiaan opetettavasta aiheesta sekä miten opettaja kykenee tukemaan oppilaiden itsenäisyyttä ja valinnan mahdollisuuksia opetuksessaan. Yhtenä indikaattorina tämän ulottuvuuden toteutumiseksi nähdään myös, miten vapaasti opettaja sallii luokassa liikkumisen (Pianta ym., 2008).

Toiminnan organisointi. Toiminnan organisoinnin osa-alueen teoreettinen pohja on Piantan ja kollegoiden (2008) mukaan kehityspsykologian tutkimuksessa oppilaiden itsesääätelytaidoista ja niiden tukemisesta (Blair, 2003). Vahvinta näyttöä toiminnan organisoinnin merkityksestä on Hamren ja kollegoiden (2013) mukaan saatu interventiotutkimuksista. Toiminnan organisoinnin osa-alue tarkastelee miten oppilaan itsesääätelyä ja itseohjautuvuutta tuetaan opettajan vuorovaikutuksen ja luokan tarjoaman toimintaympäristön osalta (Lehtinen ym., 2016). Osa-alueen kolme ulottuvuutta ovat käyttäytymisen säätely, tuotteliaisuus ja ohjauksen muodot (Pianta ym., 2008).

Käyttäytymisen säätelyn ulottuvuudessa tarkastellaan opettajan kykyä asettaa selkeät odotukset oppilaiden käytökselle, ennakoida mahdollisia häiriötilanteita ja puuttua sääntöjen vastaiseen ja häiritsevään käyttäytymiseen tehokkaasti (Hamre ym., 2013; Pianta ym., 2008). Ulottuvuudessa havainnoidaan, miten opettaja puuttuu oppilaiden häiriökäyttäytymiseen, kuinka oppilaat luokassa ylipäänsä luokassa käyttäytyvät ja esiintyykö luokassa esimerkiksi usein häiritsevää käytöstä (Pianta ym., 2008). Tuotteliaisuuden ulottuvuus puolestaan keskittyy opetuksen tehokkuuteen ja oppimiseen käytetyn ajan maksimoimiseen (Hamre ym., 2013; Pianta ym., 2008). Tuotteliaisuuden ulottuvuuteen liittyvät esimerkiksi tehokkaat rutiinit, joihin kuuluvat selkeät ohjeet toiminnalle, siirtymien tehokkuus oppituntien aikana sekä se, kuinka hyvin opettaja on oppitunneille valmistautunut sekä materiaalien että oppitunnin sisällön hallitsemisen osalta (Pianta ym., 2008). Ohjauksen muotojen ulottuvuudessa arvioidaan opettajan kykyä osallistaa oppilaita oppituntien toimintaan tarjoamalla heille esimerkiksi kiinnostavia materiaaleja ja monipuolisia, osallisuutta tukevia aktiviteetteja (Hamre ym., 2013; Pianta ym., 2008). Ohjauksen muotojen indikaattoreina huomioidaan lisäksi oppilaiden yleinen kiinnostus aiheeseen, joka näytetään aktiivisena kuunteluna, osallistumisena ja keskittymisenä kulloiseenkin toimintaan (Pianta ym., 2008).

Ohjauksellinen tuki. Ohjauksellisen tuen osa-alueen teoreettinen pohja perustuu Hamren ja kollegoiden (2013) mukaan lasten kielellisen ja kognitiivisen kehityksen edistämiseen keskittyviin tutkimuksiin. Ohjauksellinen tuki pohjautuu näkemykseen siitä, että oikea-aikainen, yksilöllinen palaute tukee oppimista ja kielellisesti rikas

ohjaus ja oppimiskeskustelut vahvistavat kielellisten taitojen kehitystä (Hamre ym., 2013; Pianta ym., 2008). Ohjauksellisen tuen osa-alue sisältää kolme arvioitavaa ulottuvuutta: käsitteiden oppiminen, palautteen laatu ja kielellinen mallintaminen (Pianta ym., 2008).

Käsitteiden opettamisen ulottuvuus arvioi sitä, miten opettaja pyrkii edistämään oppilaiden ymmärrystä opetuskeskustelujen sekä ajattelutaitoja kehittävien työskentelytapojen avulla (Lehtinen ym., 2016; Pianta ym., 2008). Tämän lisäksi tarkkaillaan, kuinka luovuutta ja ongelmanratkaisutaitoja tukevaa toiminta on, miten eri oppisisältöjen integrointi toteutuu, luodaanko eri opittavien käsitteiden ja oppilaiden arkielämän välille yhteyksiä (Pianta ym., 2008). Palautteen laadun ulottuvuus tarkastelee opettajan opetuksessaan ja ohjauksessaan toteuttamaa summatiivista ja formatiivista arviointia (Hamre ym., 2013; Pianta ym., 2008). Lisäksi tarkastellaan opettajan ja oppilaiden välille rakentuvia palauteketjuja sekä sitä, kuinka opettaja selventää käsiteltävää aihetta ja miten käsitteitä linkitetään laajempiin ilmiöihin. Tarkastelun kohteena on myös, kuinka yksilöllisesti palaute on kohdennettu oppilaille, sekä antaako opettaja lyhyen ja pinnallisen palautteen sijaan kannustavaa palautetta, joka ohjaa oppilaita sinnikkyyteen ja aktiiviseen osallistumiseen. (Hamre ym., 2013; Pianta ym., 2008). Kielellisen mallintamisen ulottuvuudessa tarkastellaan vuorovaikutuksesta opettajan käyttämiä kielellisen kehityksen kehitystä tukevia menetelmiä (Hamre ym., 2013; Lehtinen ym., 2016). Tällaisia ovat esimerkiksi avoimet kysymykset ja opettajan käyttämä rikas sanasto. Kielellisen mallintamisen havainnoinnissa kiinnitetään huomiota myös opettajan puhetapaan ja siihen, miten hän sanoittaa omaa ja oppilaidensa toimintaa auttaen näin oppilaita löytämään sanoja tunteilleen ja tekemisilleen (Hamre ym., 2013; Pianta ym., 2008).

Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että opettajat hallitsevat yleensä parhaiten tunnetuen ja toiminnan organisoinnin osa-alueet (Lehtinen ym., 2016). Toistaiseksi opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun vaihtelusta tiedetään kuitenkin vasta vähän (Downer ym., 2010), ja lisää tietoa vuorovaikutuksen laadun pysyvyydestä ja vaihtelusta kaivataan. Malmberg ja kollegat (2010) tutkivat opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatua ja sen muuttumista tarkastelemalla opettajaopiskelijoiden siirtymää

viimeisestä harjoittelusta työelämään ensimmäisen kahden vuoden ajalta. He havaitsivat, että erityisesti toiminnan organisoinnin laatu nousi ensimmäisten työvuosien aikana, kun taas tunnetuen osa-alueen laatu oli aluksi nousujohteista, sitten laskevaa ja jälleen nousujohteista. Ohjauksellisen tuen osalta muutosta ei tällä ajanjaksolla havaittu (Malmberg ym., 2010).

1.2 Psykososiaalinen hyvinvointi

Psykososiaalinen hyvinvointi on moniulotteinen käsite, joka tarkastelee hyvinvointia yksilön suhteessa ympäristöön (Eiroa-Orosa, 2020). Psykososiaalista hyvinvointia tutkineet Viholainen ja kollegat (2014) ovat määritelleet psykososiaalisen hyvinvoinnin yksilön kyvyksi ylläpitää sosiaalisia ihmissuhteita sekä säädellä omia tunteitaan ja käyttäytymistään sosiaalisissa tilanteissa. Samaa määrittelyä ovat käyttäneet Tsang ja tutkimusryhmä (2012) psykososiaalisen hyvinvoinnin mittareita vertailevassa tutkimuksessa, jossa nostettiin esiin psykososiaalisen hyvinvoinnin mittareiden jakautuminen kielteiseen, heikkouksiin keskittyvään lähestymistapaan ja myönteiseen, vahvuusperustaiseen lähestymistapaan. Psykososiaalisen hyvinvoinnin heikkouksia kuvaavia indikaattoreita olivat esimerkiksi puutteellinen tunteiden tiedostaminen ja ilmaisuus, kielteiset tunteet ja ahdistuneisuus sekä heikko vuorovaikutus vertaisten ja perheen kanssa. Vahvuuksia kuvaavia indikaattoreita olivat lapsen myönteiset tunteet, tietoisuus omista tunteistaan, kyky kontrolloida omaa toimintaansa, prososiaalinen käytös ja psyykinen selviytymiskyky eli resilienssi. Tsang ja kollegat (2012) jakavat psykososiaalisen hyvinvoinnin näiden vahvuuksien perusteella yksilön tunnesäätelytaitoihin ja sosiaalisiin taitoihin.

Jakoa vahvuuksiin ja vaikeuksiin tehdään myös laajasti käytetyssä Goodmanin (1997) kehittämässä Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) -kyselyssä. SDQ-kyselyssä tarkastellaan oppilaiden vahvuuksia ja heidän haasteitaan (Tsang ym., 2012). SDQ-kyselyssä psykososiaalinen hyvinvointi jakautuu viiteen osa-alueeseen, joista käyttäytymisen haasteita edustavat käytösoireet, yliaktiivisuus, kaverisuhteen ongelmat ja tunneoireet ja vahvuuksia puolestaan prososiaalisuus (Goodman, 1997).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan oppilaiden psykososiaalista hyvinvointia Goodmanin ja kollegoiden (2010) tekemällä jaolla sisäänpäin ja ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin ja prososiaalisuuteen. Tämä jaottelu soveltuu erityisesti laajemmin tehtävän psykososiaalisen hyvinvoinnin tarkasteluun, kun taas kaikkien viiden osa-alueen tarkastelu soveltuu paremmin, kun tavoitteena on tunnistaa tietty oireyhtymä (Goodman ym., 2010). Jaottelussa sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita tarkkaillaan tunneoireiden ja kaverisuhteiden ongelmien kautta ja ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita edustavat yliaktiivisuuden ja käytösoireiden osa-alueet. Vastaavaa jakoa on käytetty aiemmissa tutkimuksissa laajalti (Aunola & Nurmi, 2005; Goodman ym., 2010; Zahn-Waxler ym., 2000) ja se on todettu tutkimuskäyttöön hyvin soveltuvaksi.

Sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin kuuluu esimerkiksi lapsen mielialaan ja tunne-elämään liittyviä haasteita, jotka voivat ilmetä masentuneisuutena, ahdistuneisuutena, itsetunnon ongelmina sekä aiheuttaa lapsen vetäytymistä sosiaalisista tilanteista (Aunola & Nurmi, 2005; Goodman ym., 2010; Pedersen ym., 2019; Sourander & Helstelä 2005; Zahn-Waxler ym., 2000). Näihin haasteisiin voi liittyä lisäksi somaattisia oireita kuten päänsärkyä, vatsakipua, itkuisuutta ja pahoinvointia (Aunola ym., 2000; Goodman ym., 2010; Koskelainen, 2008). Sisäänpäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet kohdistuvat siis pääosin oppilaaseen itseensä (Goodman ym., 2010; Zahn-Waxler ym., 2000) ja niiden on nähty johtuvan lapsen itseensä kohdistamasta liiallisesta itsesäätelystä (Cole ym., 1996).

Ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet näyttävät puolestaan ympäristölleen haitallisena ja häiritsevänä käytöksenä (Aunola ym., 2000; Goodman ym., 2010; Sourander & Helstelä, 2005; Zahn-Waxler ym., 2000) ja niiden on tutkimuksissa esitetty johtuvan lapsen puutteellisesta itsesäätelystä. Ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet voivat näyttäytyä impulsiivisuutena, käytöshäiriöinä, yliaktiivisuutena, tarkkaavaisuuden haasteina sekä aggressiivisuutena, joka voi olla fyysistä tai verbaalista (Aunola ym., 2000; Koskelainen, 2008; Zahn-Waxler ym., 2000). Vaikka käyttäytymisen haasteet ovat suhteellisen pysyviä (Sourander & Helstelä, 2005; Stone ym., 2015) Metsäpellon ja kollegojen (2017) tutkimuksessa havaittiin, että ulospäin

suuntautuva haastava käyttäytyminen väheni ensimmäisten neljän kouluvuoden aikana ja ennusti oppilaiden matalampia koulutuksellisia pyrkimyksiä.

Sisäänpäin ja ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet eivät sulje toisiaan pois, vaan ne voivat Zahn-Waxlerin ja kollegoiden (2000) mukaan usein päällekkäistyä eli esiintyä lapsilla samanaikaisesti. Joskus esimerkiksi oppilaan ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet voivat estää ympäristöä huomaamasta oppilaan sisäänpäin kääntyneitä oireilua (Zahn-Waxler ym., 2000). Sisäänpäin ja ulospäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden on aiemmissa tutkimuksissa esitetty olevan melko pysyviä (Kovacs & Devlin, 1998; Sourander & Helstelä, 2005; Stone ym., 2015 Zahn-Waxler ym., 2000). Erityisesti ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet ennakoivat haasteita myös vertaisten ja opettajan kanssa (Ladd & Burgess, 1999). Esimerkiksi Pakarisen ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa havaittiin, että mitä enemmän oppilaalla havaittiin ulospäin suuntautuvia haasteita 4. luokalla, sitä enemmän konflikteja opettaja raportoi oppilaan kanssa 2 vuotta myöhemmin. Sisäänpäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden osalta kielteisiä pitkäaikaisvaikutuksia ei Laddin ja Burgessin (1999) tutkimuksessa löytynyt.

Prososiaalinen käyttäytyminen ilmaisee psykososiaalisen hyvinvoinnin vahvuuksia (Gupta & Thapliyal, 2015; Tsang ym., 2012) ja se voidaan määritellä käyttäytymiseksi, jonka pyrkimyksenä toisten hyvinvoinnin edistäminen (Gupta & Thapliyal, 2015). Lapsen prososiaalinen käyttäytyminen voi ilmetä kouluympäristössä monin tavoin, kuten esimerkiksi lapsen empaattisena käytöksenä muita kohtaan ja sosiaalisina taitoina, jotka puolestaan mahdollistavat myönteisten kaverisuhteiden luomisen ja ylläpidon (Gupta & Thapliyal, 2015; Koskelainen, 2008). Henricsson ja Rydell (2004) korostavat lisäksi osana prososiaalista käyttäytymistä siihen kiinteästi kuuluvaa kykyä ja pyyteetöntä halua auttaa muita. Guptan ja Thapliyalin (2015) mukaan prososiaalinen käyttäytyminen muodostaa perustan lapsen sosiaaliselle vuorovaikutukselle läheistensä kanssa ja sen on lisäksi havaittu ennakoivan hyvää akateemista suoriutumista ja sosiaalista hyväksyntää nuoruusiällä.

1.3 Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatu ja oppilaiden psykososiaalinen hyvinvointi

Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun yhteyttä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin ei ole ryhmätasolla aiemmin juurikaan tutkittu. Esimerkiksi Hamre ja Pianta (2001) ovat todenneet tarkastellessaan opettajan ja yksittäisen oppilaan välistä suhdetta, kielteinen opettaja-oppilassuhde voi vaikuttaa lapsen sisäänpäin ja ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin. Myös Zhangin ja Sunin (2011) mukaan oppilailla, joilla on myönteinen suhde opettajaansa, esiintyy harvemmin sisäänpäin ja ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita. Aiempi tutkimus luokka- tai ryhmätasolla on keskittynyt opettaja-oppilasvuorovaikutuksen (Soininen ym., 2013), ja erityisesti tunnetuen (Pakarinen ym., 2020), laadun yhteyteen lapsen sosiaalisen kompetenssiin (Siekinen ym., 2013).

Hamre ja kollegat (2013) nostavat esiin, että vaikka usein ajatellaan, että tietyllä opettaja-oppilasvuorovaikutuksen osa-alueella on merkitystä juuri tietyn kehityksen osa-alueen tukemisessa (tunnetuki tukee sosiaalista kehitystä, toiminnan organisointi käyttäytymisen säätelyä ja ohjauksellinen tuki oppimista), osa tutkimuksista on osoittanut osa-alueilla olevan ristikkäisiä yhteyksiä oppimistuloksiin. Esimerkiksi Hamre ja Pianta (2005) havaitsivat koulupudokkuuden riskiryhmään kuuluvia ensimmäisen luokan oppilaita koskeneessa tutkimuksessaan, että korkealaatuinen tunnetuki näkyi luokissa riskiryhmän oppilaiden parempana akateemisena suoriutumisen vertailuryhmään verrattuna. Downer ja kollegat (2010) toteavat myös, että opettaja-oppilasvuorovaikutuksen osa-alueita tulisi useammin tarkastella yhdessä, jotta niiden mahdollisia osa-alue rajat ylittäviä vaikutuksia voitaisiin havaita suhteessa lasten kognitiiviseen-, sosiaaliseen ja itsesäätelytaitojen kehitykseen.

Hamren ja kollegoiden (2013) mukaan tunnetuen on nähty edistävän erityisesti lasten sosiaalista kehitystä. Tunnetuen on todettu aiemmissä tutkimuksissa ennustavan vahvempaa prososiaalista käytöstä (kuten yhteistyötaitoja ja empaattisuutta) kuusivuotiailla tehdyssä tutkimuksessa (Pakarinen ym., 2020). Mashburnin ja kollegoiden (2008) tutkimuksessa tunnetuella on havaittu olevan suotuisa vaikutus oppilaiden sosiaalisten taitojen kehitykselle. Broekhuizen ja kollegoiden (2016) mukaan korkealaatuinen tunnetuki ja käyttäytymisen tuki päiväkodin ja esiopetuksen aikana

ennustivat parempia yhteistyötaitoja ja empaattisempaa käytöstä ensimmäisellä luokalla. O'Connor ja kollegat (2011) puolestaan osoittivat, että opettajan ja oppilaan välisen suhteen myönteisyys ennakoi oppilaiden vähäisempiä ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita. Lisäksi Pakarinen ja kollegat (2014) havaitsivat, että korkeampi tunnetuen korkeampi laatu ensimmäisellä luokalla oli yhteydessä oppilaiden vahvempaan tehtäviin keskittymiseen vuotta myöhemmin. Opettajan antaman tunnetuen on myös havaittu olevan yhteydessä lasten vahvempiin itsesäätelytaitoihin ja parempaan impulssikontrolliin (Hatfield ym., 2022) sekä matalampiin stressihormonina pidetyn kortisolin tasoihin (Hatfield ym., 2013). Tunnetuen voitaisiin aiempien tutkimusten pohjata olettaa olevan positiivisesti yhteydessä oppilaiden prososiaaliseen käyttäytymiseen ja negatiivisesti sisäänpäin ja ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin.

Toiminnan organisoinnin osalta Hamre ja kollegat (2013) nostavat esiin sen myönteisen vaikutuksen oppilaiden hyvään käyttäytymiseen ja oppimiseen keskittymiseen. Varhaiskasvatuksen ympäristössä tehdyssä tutkimuksessa havaittiin lisäksi, että opettajien laadukas toiminnan organisointi johti lasten parempiin kognitiivisiin taitoihin ja itsesäätelytaitoihin (Rimm-Kaufmann ym., 2009). Bru ja kollegat (2002) ovat yhdistäneet tehokkaan toiminnan organisoinnin vähäisempiin käyttäytymisen ongelmiin. He nostavatkin tulostensa pohjalta esiin kysymyksen, missä määrin jo yksistään toiminnan organisoinnilla voidaan vaikuttaa positiivisesti lapsen käyttäytymiseen.

Ohjauksellinen tuki on yhdistetty aiemmissa tutkimuksissa erityisesti oppilaiden parempiin oppimistuloksiin (Hamre ym., 2013). Viime aikoina on kuitenkin saatu viitteitä siitä, että laadukas ohjauksellinen tuki olisi yhteydessä myös oppilaiden prososiaaliseen käyttäytymiseen ja sosiaalisiin taitoihin (Siekkinen ym., 2013). Esimerkiksi Soinisen ja kollegoiden (2023) tutkimuksessa havaittiin, että laadukas ohjauksellinen tuki oli yhteydessä oppilaiden vähäisempään haastavaan käyttäytymiseen ja korkeampaan sosiaaliseen kompetenssiin. Myös pienemmällä lapsilla on saatu samansuuntaisia tuloksia: Ohjauksellisen tuen laatu oli yhteydessä lasten vahvempiin itsesäätelytaitoihin (Salminen ym., 2021).

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatua ja lasten psykososiaalista hyvinvointia on kumpaaikin tutkittu aiemmin laajalti. Niiden keskinäistä yhteyttä ei kuitenkaan ole aiemmin juurikaan tutkittu tarkastelemalla havainnoitua opettaja-oppilasvuorovaikutusta luokka- tai ryhmätasolla. Aiempaa tutkimusta löytyy opettajan ja yksittäisen oppilaan suhteen laadun yhteydestä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin sekä yksittäisten osa-alueiden kuten tunnetuen ja prososiaalisuuden osalta. Aiempi tutkimus opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun osalta on lisäksi keskittynyt pitkälti nuorempiin lapsiin esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa.

Tässä tutkimuksessa huomio kohdistetaan perusopetuksen ensimmäisen ja toisen luokan oppilaisiin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on täyttää aiemmassa tutkimuksessa olevaa aukkoa selvittämällä, miten opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatu on yhteydessä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin ensimmäisellä ja toisella luokalla. Lisäksi tutkimuksessa haluttiin tutkia kuinka pysyvää opettaja-oppilasvuorovaikutuksen osa-alueiden laatu ja oppilaiden sisäänpäin ja ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet sekä prososiaalinen käyttäytyminen olivat sekä millaisia eroja näissä esiintyi ensimmäisen ja toisen luokan välillä.

Tarkemmiksi tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

1. Miten opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatu on yhteydessä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin 1. ja 2. luokalla?
2. Missä määrin opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatu ja oppilaiden psykososiaalinen hyvinvointi eroavat 1. ja 2. luokan välillä? Kuinka pysyvää opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatu ja oppilaiden psykososiaalinen hyvinvointi on 1. ja 2. luokan välillä?

3 TUTKIMUSMENETELMÄT

3.1 Tutkimusaineisto

Tämän pro gradu -tutkimuksen aineisto on osa laajempaa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI) -tutkimushanketta (Lerikkanen & Pakarinen, 2016–2022). Hankkeen tavoitteena on tarkastella opettajien ja oppilaiden hyvinvointia, siihen vaikuttavia tekijöitä sekä luokassa ilmenevää vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä. Tässä tutkimuksessa käytettiin ensimmäiseltä ja toiselta luokalta kerättyjä aineistoja. Ensimmäistä luokkaa koskeva aineisto kerättiin keväällä 2018, jolloin tutkimukseen osallistui yhteensä 54 opettajaa ja 865 oppilasta kahdeksalta keskisuomalaiselta paikkakunnalta. Toista luokkaa koskeva aineisto kerättiin keväällä 2019, oppilaiden ollessa toisella luokalla. Tällöin tutkimukseen osallistui 51 opettajaa ja 710 oppilasta.

Tässä tutkimuksessa oppilaiden psykososiaalista hyvinvointia koskeva aineisto perustuu luokanopettajilta kerättyihin SDQ-kyselylomakkeisiin. Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatua tarkasteleva aineisto puolestaan perustuu tavallisina koulupäivinä oppitunneilla kuvattuihin videonauhoituksiin, joita analysoivat myöhemmin tehtävään koulutetut tutkimusavustajat Piantan ja kollegoiden (2008) kehittämän CLASS K-3 -havainnointimenetelmän avulla.

Lopullisen tutkimuksen otos oli ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta 1. luokalla 784 oppilasta ja 50 opettajaa ja 2. luokan osalta 573 oppilasta ja 45 opettajaa, jotka olivat vastanneet oppilaiden psykososiaalista hyvinvointia koskeviin kyselylomakkeisiin ja joiden luokissa oli toteutettu opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun arviointi. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun ja psykososiaalisen hyvinvoinnin yhteyksien tarkastelu tapahtui ryhmä- eli luokkatasolla. Toisen tutkimuskysymyksen osalta tutkittiin opettajia, joiden luokissa oli arvioitu opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatua sekä ensimmäisellä että toisella luokalla. Tämän tutkimuskysymyksen osalta otos koostui 31 opettajasta, jotka olivat samoja 1. ja 2. luokalla. Samalla tarkasteltiin oppilaiden psykososiaalisen

hyvinvoinnin eroja ja pysyvyyttä ensimmäisen ja toisen luokan välillä. Psykososiaalisen hyvinvoinnin osalta otos oli 402 oppilaasta, joista oli saatavilla opettajan tekemät psykososiaalisen hyvinvoinnin arviot ensimmäiseltä ja toiselta luokalta. Toisessa tutkimuskysymyksessä psykososiaalisen hyvinvoinnin eroja ja pysyvyyttä tarkasteltiin yksittäisten oppilaiden tasolla.

3.2 Mittarit ja muuttujat

Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatu. Tässä tutkimuksessa opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatua havainnoitiin Vuorovaikutuksen avulla oppimisen viitekehyksen (Hamre ym., 2013) pohjalta kehitettyä Classroom Assessment Scoring System (CLASS K-3) -havainnointimenetelmää (Pianta ym., 2008) käyttäen. CLASS K-3 -havainnointimenetelmässä opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatua arvioidaan kolmen eri osa-alueen kautta: tunnetuki, toiminnan organisointi ja ohjauksellinen tuki. Nämä kolme osa-aluetta koostuvat kukin 3–4 arvioitavasta ulottuvuudesta (Taulukko 1). CLASS-havainnointimenetelmä on validoitu ja todettu luotettavaksi vuorovaikutuksen laadun mittariksi myös suomalaisessa kouluympäristössä (CLASS-PreK; Parkarinen ym., 2010); CLASS-Secondary; Virtanen ym., 2016). CLASS-havainnointimenetelmässä (Pianta ym., 2008) tunnetuen osa-alue muodostuu myönteisen ilmapiirin, kielteisen ilmapiirin, opettajan sensitiivisyyden ja oppilaiden näkökulmien huomioimisen ulottuvuuksista. Toiminnan organisointi koostuu käyttäytymisen säätelyn, tuotteliaisuuden ja ohjauksen muotojen ulottuvuuksista (Pianta ym., 2008). Ohjauksellisen tuen osa-alue koostuu käsitteiden opettamisen, palautteen laadun ja kielellisen mallintamisen ulottuvuuksista (Pianta ym., 2008).

Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatua arvioitiin kunkin ulottuvuuden osalta videonauhoituksilta tehtyjen havaintojen perusteella 7-portaisella asteikolla (1–2 = matala laatu; 3–5 = keskitasoinen laatu; 6–7 korkea laatu). Kullekin osa-alueelle kuuluvista ulottuvuuksista laskettiin keskiarvo, jota käytettiin myöhemmissä analyyseissa. Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun arvioinnin toteuttivat virallisen CLASS K-3-koulutuksen läpikäyneet tutkimusavustajat arvioimalla noin 20 minuutin mittaisia videopätkiä normaalin koulupäivän aikana kuvatuista oppitunneista.

CLASS-havainnointimenetelmällä tehtyjen arvioiden luotettavuuden arvioimiseksi noin 20 % sykleistä koodattiin kahden tutkimusavustajan toimesta. Erillisten arviointien perusteella laskettiin arvioitsijoiden väliset intraclasskorrelaatiot eli ICC-arvot (Soininen ym., 2023). Cicchettin ja Sparrown (1981) mukaan reliabiliteetteja voidaan pitää hyvinä, kun ICC-arvot sijoittuvat .60–.74 välille ja erinomaisina, kun arvot ovat .75–1.00 välillä. Tämän tutkimuksen osalta ensimmäisellä luokalla arvioitsijareliabiliteettien vaihteluväli oli .24–.73 ja toisella luokalla vaihteluväli oli .70–.86. Ensimmäisen luokan osalta opettaja-oppilasvuorovaikutuksen ulottuvuuksien reliabiliteetit olivat yhtä poikkeusta (kielteinen ilmapiiri) lukuun ottamatta hyviä. Toisen luokan osalta kaikki ulottuvuuksien reliabiliteetit olivat hyviä tai erinomaisia (Cicchett & Sparrow, 1981).

Aineiston analysointia varten jokaiselle opettajalle laskettiin videositykliä keskiarvo kolmesta opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun osa-alueesta sekä kymmenestä vuorovaikutuksen laadun ulottuvuudesta. Ulottuvuuksista muodostettiin omat keskiarvomuuuttujansa ja näistä muodostettiin edelleen opettaja-oppilasvuorovaikutuksen osa-alueita (tunnetuki, toiminnan organisointi, ohjauksellinen tuki) kuvaavat keskiarvosummamuuttujat. Kielteistä ilmapiiriä mittaava muuttuja käännettiin, jotta se olisi samansuuntainen muiden tunnetukea mittaavien ulottuvuuksien kanssa. Jokaiselle opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatua mittaavalle keskiarvosummamuuttujalle laskettiin reliabiliteetit, tässä tapauksessa Cronbachin alfat, ensimmäisen ja toisen luokan osalta. Tunnetuen reliabiliteettikerroin oli $\alpha_{1.1k} = .78$, $\alpha_{21k} = .80$, toiminnan organisoinnin $\alpha_{11k} = .78$, $\alpha_{21k} = .75$ ja ohjauksellisen tuen $\alpha_{11k} = .86$, $\alpha_{21k} = .82$. Jokaisen opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatua mittaavan summamuuttujan reliabiliteettikerroin ylitti 0.7, joten niiden reliabiliteettia voidaan pitää riittävän korkeana (Metsämuuronen, 2011; Tähtinen ym., 2020).

Kuvio 1.

Tutkimuksessa käytetyt mittarit: CLASS K-3 (Pianta ym. 2008) ja SDQ -kysely (Goodman ym., 2010).

<p>Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatu CLASS K-3 (Pianta ym., 2008)</p>	<p>Psykososiaalinen hyvinvointi SDQ (Goodman ym., 2010)</p>
<p>Tunnetuki Positiivinen ilmapiiri Kielteinen ilmapiiri Opettajan sensitiivisyys Oppilaan näkökulmien huomiointi</p>	<p>Prososiaalisuus</p>
<p>Toiminnan organisointi Käyttäytymisen säätely Tuotteliaisuus Ohjauksen muodot</p>	<p>Ulospäin suuntautuvat haasteet Käyttöoireet Yliaktiivisuus</p>
<p>Ohjauksellinen tuki Käsitteiden opettaminen Palautteen laatu Kielellinen mallintaminen</p>	<p>Sisäänpäin suuntautuvat haasteet Tunneoireet Kaverisuhteiden ongelmat</p>

Psykososiaalinen hyvinvointi. Oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin arvioimiseen käytettiin Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) -kyselyn suomenkielistä versiota (Koskelainen, 2008; Koskelainen ym., 2000). SDQ-kysely on laajalti käytetty ja luotettavaksi todettu mittari lasten ja nuorten psykososiaaliselle hyvinvoinnille myös Suomessa (Koskelainen ym., 2000). Kysely kartoittaa oppilaiden vahvuuksia ja vaikeuksia 25 väittämän kautta. Väittämät on luotu mittaamaan viittä eri psykososiaalisen hyvinvoinnin osa-aluetta, joita ovat tunneoireet, käyttöoireet, yliaktiivisuus, kaverisuhteiden ongelmat sekä prososiaalisuus (Kuvio 1). Kyselyssä kutakin osa-aluetta mittaa viisi väittämää.

Tässä tutkimuksessa psykososiaalisen hyvinvoinnin osa-alueet yhdistettiin käyttäen Goodmanin ja kollegoiden (2010) määrittämää jakoa sisään- ja ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin ja prososiaalisuuteen (Kuvio 1). Vahvuuksia mittaava prososiaalisuuden osa-alue säilyi sellaisenaan (5 väittämää, esim. "Ottaa

muiden tunteet huomioon". Sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin luettiin tunneoireiden ja kaverisuhteiden ongelmien väittämät (yhteensä 10 väittämää, esim. *"Kärsii monista peloista, usein peloissaan"*, *"Ei näytä kaipaavan seuraa, leikkii usein itsekseen"*). Ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin yhdistettiin käytösoireiden ja yliaktiivisuuden osa-alueet (yhteensä 10 väittämää, esim. *"Levoton, yliaktiivinen, ei pysty olemaan kauan hiljaa..."*, *"Usein tappelee toisten kanssa tai kiusaa muita"*). Kyselyyn vastanneet opettajat arvioivat psykososiaalisen hyvinvoinnin osa-alueisiin liittyviä väittämiä asteikolla 1-3 (1 = Ei päde, 2 = Pätee jonkin verran, 3 = Pätee varmasti). Prososiaalisuuden, ulospäin suuntautuvien haasteiden ja sisäänpäin suuntautuvien haasteiden osa-alueiden väittämistä muodostettiin keskiarvosummamuuttujat, jota varten viisi väittämistä käännettiin, jotta ne olisivat samansuuntaisia muiden kyseistä osa-aluetta mittaavien väittämien kanssa.

Keskiarvosummamuuttujille laskettiin reliabiliteetin arvioimiseksi Cronbachin alfa-kertoimet ensimmäisen ja toisen luokan muuttujien osalta. Prososiaalisuuden reliabiliteettikerroin oli $\alpha_{11k} = .83$, $\alpha_{21k} = .85$, sisäänpäin suuntautuneiden käyttäytymisen haasteiden $\alpha_{11k} = .70$, $\alpha_{21k} = .77$ ja ulospäin suuntautuneiden käyttäytymisen haasteiden $\alpha_{11k} = .88$, $\alpha_{21k} = .88$. Kaikkien muuttujien reliabiliteettikertoimien arvot ylittivät 0.7, joten summamuuttujien sisäistä reliabiliteettia voidaan pitää riittävän korkeana (Metsämuuronen, 2011; Tähtinen ym., 2020). Ensimmäistä tutkimuskysymystä varten psykososiaalista hyvinvointia mittaavat keskiarvosummamuuttujat aggregoitiin, eli jokaiselle luokalle laskettiin prososiaalisuuden sekä sisään- että ulospäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden luokkakohtaiset keskiarvot. Tämä tehtiin, koska ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta oltiin kiinnostuneita muuttujien välisistä yhteyksistä luokkatasolla, ja kukin opettaja oli arvioinut luokastaan useampia oppilaita. Toisessa tutkimuskysymyksessä psykososiaalisen hyvinvoinnin eroja ja pysyvyyttä ensimmäisellä ja toisella luokalla, tarkasteltiin yksilötasolla.

3.3 Tilastolliset analyysit

Tutkimuksen aineisto analysoitiin IBM SPSS Statistics 28 -tilasto-ohjelmalla. Koska muuttujien alkutarkastelussa huomattiin, etteivät käytetyt muuttujat olleet tarpeeksi normaalijakautuneita, käytettiin aineistoa analysoidessa pääasiassa epäparametrisiä menetelmiä, eli Spearmanin korrelaatiota, joka sopii paremmin ei-normaalisti jakautuneiden muuttujien välisten yhteyksien tarkasteluun kuin Pearsonin korrelaatiokerroin (Metsämuuronen, 2011; Tähtinen ym., 2020).

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, miten opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatu on yhteydessä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin. Tätä varten tunnetuen, toiminnan organisoinnin ja ohjauksellisen tuen laadun yhteyksiä prososiaalisuuteen, ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin sekä sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin tarkasteltiin Spearmanin korrelaatiokertoimella ensimmäisellä ja toisella luokalla.

Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen osa-alueiden (tunnetuki, toiminnan organisointi ja ohjauksellinen tuki) yhteyksiä psykososiaaliseen hyvinvointiin tarkasteltiin lisäksi yksittäisten ulottuvuuksien tasolla (kuvio 1). Kunkin ulottuvuuden yhteyksiä prososiaalisuuteen, ulospäin ja sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin tarkasteltiin Spearmanin korrelaatiokertoimella. Koska tavoitteena oli tutkia muuttujien välisten yhteyksien voimakkuutta, yhteyksien voimakkuuksia arvioitiin korrelaatiokertoimen avulla siten että yhteys $.10 < r_s < .30$ tulkittiin heikoksi, $.30 < r_s < .50$ kohtalaiseksi ja $r_s > .50$ vahvaksi (Cohen, 1988; Tähtinen ym., 2020).

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla haluttiin selvittää missä määrin opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatu on pysyvää ensimmäisen ja toisen luokan välillä ja missä määrin siinä ilmenee eroja luokka-asteiden. Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun eroja ensimmäisellä ja toisella luokilla testattiin tunnetuen osalta toistettujen mittausten *t*-testin avulla, sillä tunnetuen summamuuttuja osoittautui molemmilla luokka-asteilla tarpeeksi normaalijakautuneiksi. Toistettujen mittausten *t*-testi on parametrisen testi, jolla pystytään vertailemaan saman muuttujan keskiarvoja kahdella eri mittauskerralla (Metsämuuronen, 2011; Tähtinen ym., 2020). Toiminnan organisoinnin ja ohjauksellisen tuen osalta testi tehtiin Wilcoxonin testillä, sillä muuttujat

eivät olleet tarpeeksi normaalijakautuneita. Wilcoxonin testi on epäparametrinen vastine toistettujen mittausten t -testille (Metsämuuronen, 2011; Tähtinen ym., 2020). Osana toista tutkimuskysymystä selvitettiin myös oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin mahdollisia eroja ensimmäisen ja toisen luokan välillä. Prososiaalisuus, ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet sekä sisäänpäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet eivät täyttäneet normalisuusoletusta, joten muuttujien välisten erojen testaamiseen käytettiin Wilcoxonin testiä. Wilcoxonin testin efektikokona laskettiin r -arvo, jonka perusteella yhteys tulkittiin pieneksi, kun $r < .01$, keskiuureksi kun $r < .24$ ja suureksi kun $r < .37$ (Nummenmaa, 2009).

3.4 Eettiset ratkaisut

Tämän tutkimuksen tekemisessä on sitouduttu noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019) laatimia hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Tutkimuksen eettisyyttä tulee tarkastella tutkimuksen eri vaiheissa sekä tuloksia esiteltäessä (Tähtinen ym., 2020). Tutkimuksen aineisto on osa laajempaa Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI) -tutkimushanketta (Lerikkanen & Pakarinen 2016–2022), joka on saanut Jyväskylän yliopiston eettiseltä toimikunnalta myönteisen ennakoarvioinnin ennen tutkimuksen aloittamista. Eettisen tutkimuksen tulee perustua tutkittavien tietoon perustuvaan, vapaaehtoiseen suostumukseen tutkimukseen osallistumisesta (TENK, 2019). Tutkittavia informoitiin ennen tutkimukseen osallistumista tutkimushankkeen tavoitteista, toteutustavasta, henkilötietojen käsittelystä, tutkimusaineistojen säilyttämisestä, tutkittavien oikeuksista sekä mahdollisista riskeistä tutkimukseen osallistumiseen liittyen (Lerikkanen & Pakarinen 2016–2022; TENK 2019).

Tutkimukseen osallistujat antoivat kirjallisen suostumuksen vahvistaessaan osallistumisensa ja alaikäisten tutkittavien kohdalla suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta antoi lapsen huoltaja. Tutkimuksen toteuttamiseen liittyvien eettinen tarkastelu oli erityisen tärkeää, sillä tutkimukseen osallistujista suurin osa oli alaikäisiä lapsia. Kuulan (2015) mukaan lapset kuuluvat suojeltaviin erityisryhmiin, joilla ei ole täysimääräistä itsemääräämisoikeutta päättää osallistumisestaan tutkimukseen.

Tutkimukseen osallistuneiden lasten vanhemmilta pyydettiin kirjalliset suostumukset tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimuksen eettisten periaatteiden (TENK, 2019) mukaisesti kaikkien tutkittavien tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja tutkittavilla oli mahdollisuus keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa tutkimuksen aikana ilman mitään seuraamuksia. Myös lapsilla oli mahdollisuus tutkimustilanteessa olla osallistumatta tutkimukseen, vaikka huoltaja olisikin antanut suostumuksensa lapsensa osallistumiseen.

Tutkimusaineiston käsittelyn vaatima huolellisuus ja tutkimukseen osallistuneiden yksityisyyden suojeleminen korostuivat aineiston sisältäessä tietoa lasten psykososiaalisesta hyvinvoinnista. Tutkimuksessa käytetty aineisto on kerätty tutkimusavustajien toimesta vuosina 2018–2019. Tämän tutkimuksen tekijä ei ole osallistunut aineiston keräämiseen, eikä tutkimuksen tekijällä ei siten ole henkilökohtaista suhdetta tutkittaviin henkilöihin.

Tämän tutkimuksen tekijä on kuitenkin toiminut hankkeessa tutkimusavustajana ja arvioinut opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatua CLASS-havainnointimenetelmällä 2. luokan aineiston osalta. Aineisto on ollut analyysivaiheessa anonymisoitu, eli aineistosta on poistettu kaikki yksilöivät tiedot ja opettajille ja oppilaille on annettu henkilökohtaiset ID-numerot. Aineistosta ei ole toisin sanoen ollut mahdollista tunnistaa yksittäisiä opettajia eikä oppilaita. Tämä turvaa tutkittavien yksityisyyden suojan (TENK, 2019). Tutkielman tekijällä ei ole henkilökohtaista suhdetta tutkittaviin. Tutkija allekirjoitti sitoumuksen koskien vaitiolovelvollisuutta ja aineiston luottamuksellista käyttöä ainoastaan sovittuun tarkoitukseen. Tutkimusaineistoja tulee säilyttää ja käsitellä huolellisesti ja tietoturvasta huolehtien (TENK, 2019). Tutkimusaineistoa säilytettiin tietoturvallisesti salasanasuojatulla muistitikulla. Laajemman tutkimushankkeen aineistoa säilytetään yliopiston salasanasuojatulla verkkolevyllä. Tutkimuksen valmistuttua tutkija on sitoutunut palauttamaan saamansa tutkimusaineiston takaisin TESSI-tutkimushankkeen tutkimusryhmälle.

Tutkimusprosessin aikana tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin lisäämään pohdimalla säännöllisesti siihen keskeisellä tavalla liittyviä eettisiä kysymyksiä (Tähtinen ym., 2020). Tutkimuksessa on perehdytty aiempaan kirjallisuuteen ja kunnioitettu muiden tutkijoiden työtä siihen asianmukaisesti viittaamalla (Tähtinen ym., 2020;

Kuula, 2015). Tutkimuksen suunnittelun ja toteuttamisen osalta on pyritty yksityiskohtaisuuteen ja tarkkuuteen, mikä on osa hyvää tieteellistä käytäntöä (Kuula, 2015). Tutkimuksesta saatujen tulosten raportoinnissa on pyritty huolellisuuteen, rehellisyyteen ja muun tiedeyhteisön kunnioittamiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

4 TULOKSET

Tutkimuksessa käytettyjen muuttujien keskiarvot (*ka*) ja keskihajonnat (*kh*) on esitelty taulukossa 2.

Taulukko 2.

Muuttujien keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh) 1. ja 2. luokalla

Muuttuja	Asteikko	1. luokka		2. luokka	
		<i>Ka</i>	<i>Kh</i>	<i>Ka</i>	<i>Kh</i>
Tunnetuki	1-7	5.36	.40	5.15	.36
Myönteinen ilmapiiri	1-7	5.43	.59	4.87	.56
Kielteinen ilmapiiri (käänt.)	1-7	6.91	.29	6.92	.20
Opettajan sensitiivisyys	1-7	5.48	.57	5.09	.48
Opp. näkökulmien huomiointi	1-7	3.74	.58	3.71	.51
Toiminnan organisointi	1-7	5.67	.43	5.61	.40
Käyttäytymisen säätely	1-7	5.89	.59	5.91	.62
Tuotteliaisuus	1-7	5.92	.41	6.12	.40
Ohjauksen muodot	1-7	5.19	.53	4.79	.42
Ohjauksellinen tuki	1-7	2.60	.45	2.40	.32
Käsitteiden opetus	1-7	2.10	.56	2.03	.37
Palautteen laatu	1-7	2.83	.44	2.54	.38
Kielellinen mallintaminen	1-7	2.85	.50	2.60	.37
Psykososiaalinen hyvinvointi					
Prososiaalisuus	1-3	2.24	.31	2.31	.30
Sisäänpäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet	1-3	1.24	.15	1.22	.12
Ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet	1-3	1.40	.16	1.37	.14

Huom. 1. luokan opettajat n = 50, oppilaat n = 784, 2. luokan opettajat n = 45 ja oppilaat n = 573

Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen osa-alueista tunnetuen laatu ($KA_{1lk} = 5.36$, $KA_{2lk} = 5.15$) arvioitiin laadultaan keskitasoiseksi, kuten myös toiminnan organisointi ($KA_{1lk} = 5.67$, $KA_{2lk} = 5.61$), joka arvioitiin osa-alueista keskimäärin laadukkaimmaksi sekä ensimmäisellä että toisella luokalla. Ohjauksellisen tuen osa-alueen osalta opettajat ($KA_{1lk} = 2.60$, $KA_{2lk} = 2.40$) saivat ensimmäisellä ja toisella luokalla keskimäärin matalimmat arvot, jotka vastasivat matalaa laatua.

Psykososiaalisen hyvinvoinnin osa-alueista voidaan keskiarvojen perusteella sanoa, että sekä ensimmäisellä että toisella luokalla opettajien arviot oppilaistaan olivat korkeimmat prososiaalisen käyttäytymisen osalta ($KA_{1lk} = 2.24$, $KA_{2lk} = 2.31$). Opettajien arvioinnit luokissaan esiintyvistä sisäänpäin suuntautuvista käyttäytymisen haasteista ($KA_{1lk} = 1.24$, $KA_{2lk} = 1.22$) olivat hieman matalammat kuin ulospäin suuntautuvista käyttäytymisen haasteista ($KA_{1lk} = 1.40$, $KA_{2lk} = 1.37$) sekä ensimmäisellä että toisella luokalla. Psykososiaalisen hyvinvoinnin muuttujista prososiaalisuudessa hajonta oli suurinta, eli siinä oli luokkien osalta eniten vaihtelua suhteessa koko aineiston keskiarvoon. Toisin sanoen luokat erosivat toisistaan enemmän oppilaiden prososiaalisuudessa kuin oppilaiden sisäänpäin ja ulospäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden määrässä.

4.1 Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun yhteys oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun yhteydestä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin vastattiin Spearmanin korrelaatiokertoimella tehtyjen tarkastelujen avulla (taulukko 3).

Taulukko 3.

Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen osa-alueiden ja psykososiaalisen hyvinvoinnin väliset korrelaatiot 1. ja 2.luokalla

Muuttuja	Prososiaalisuus		Sisäänpäin suuntautuvat haasteet		Ulospäin suuntautuvat haasteet	
	1.lk	2.lk	1.lk	2.lk	1.lk	2.lk
Tunnetuki	.349*	.296*	-.240	-.208	-.304*	-.116
Toiminnan organisointi	.247	-.068	-.131	.094	-.223	.195
Ohjauksellinen tuki	.133	.051	-.133	-.091	-.274	-.052

Huom. * $p < .05$

Muuttujien välisiä yhteyksiä tarkasteltaessa havaittiin, että opettaja-oppilasvuorovaikutuksen osa-alueista vain tunnetuki ja psykososiaalisen hyvinvoinnin osa-alueista prososiaalisuus olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä toisiinsa sekä ensimmäisellä ($r = .349, p = .013$) että toisella ($r = .296, p = 0.48$) luokalla. Yhteys muuttujien välillä oli positiivinen, eli mitä korkealaatuisemmaksi luokan tunnetuki arvioitiin, sitä korkeampia arvoja oppilaat keskimäärin saivat prososiaalisuuden osalta. Tunnetuki ($r = -.30, p = .032$) oli tilastollisesti merkitsevästi ja ohjauksellinen tuki ($r = -.27, p = .054$) lähes tilastollisesti merkitsevästi ja negatiivisesti yhteydessä ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin ensimmäisellä luokalla, mutta toisella luokalla samaa yhteyttä ei havaittu. Tunnetuen ja ohjauksellisen tuen yhteys ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin oli negatiivinen eli mitä matalammaksi tunnetuki ja ohjauksellinen tuki luokassa arvioitiin, sitä enemmän opettaja arvioi luokassa esiintyvän ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita.

Tunnetuen osa-alueen muodostavia ulottuvuuksia eli myönteistä ilmapiiriä, vähäistä kielteistä ilmapiiriä, opettajan sensitiivisyyttä ja oppilaiden näkökulmien huomioimista tarkasteltiin suhteessa psykososiaalisen hyvinvoinnin osa-alueisiin korrelaatiokertoimia tarkastelemalla.

Taulukko 4.

Tunnetuen ulottuvuuksien ja psykososiaalisen hyvinvoinnin väliset korrelaatiot 1. ja 2. luokalla

Muuttuja	Prososiaalisuus		Sisäänpäin suuntautuvat haasteet		Ulospäin suuntautuvat haasteet	
	1.lk	2.lk	1.lk	2.lk	1.lk	2.lk
Tunnetuen ulottuvuudet						
Myönteinen ilmapiiri	.356*	.246	-.214	-.217	-.259	-.062
Kielteinen ilmapiiri	-.230	-.322*	.409**	.092	.291*	-.084
Opettajan sensitiivisyys	.340*	.166	-.175	-.039	-.232	.021
Oppilaiden näkökulmien huomiointi	.298*	.329*	-.185	-.351*	-.352*	-.257

Huom. * $p < .05$, ** $p < .01$., otoskoko 1.lk ($n = 50$), 2.lk ($n = 45$).

Tunnetuen ulottuvuuksista (taulukko 4) havaittiin, että vain oppilaiden näkökulmien huomioon ottaminen oli positiivisesti ja tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä prososiaalisuuteen sekä ensimmäisellä ($r = .298$, $p = .036$) että toisella ($r = .329$, $p = .027$) luokalla. Oppilaiden näkökulmien huomioon ottaminen oli lisäksi ensimmäisellä luokalla negatiivisesti yhteydessä oppilaiden ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin ($r = -.352$, $p = .012$) ja toisella luokalla sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin ($r = -.351$, $p = .018$). Luokan kielteinen ilmapiiri oli toisella luokalla negatiivisesti yhteydessä prososiaaliseen käyttäytymiseen ($r = -.322$, $p = .031$) ja ensimmäisellä luokalla yhteydessä sisäänpäin ($r = .409$, $p = .003$) ja ulospäin ($r = .291$, $p = .040$) suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin. Ensimmäisellä luokalla myönteinen ilmapiiri ($r = .356$, $p = .011$) ja opettajan sensitiivisyys ($r = .340$, $p = .016$) korreloivat positiivisesti ja tilastollisesti merkitsevästi prososiaalisen käyttäytymisen kanssa. Mitä korkealaatuisemmaksi luokan positiivinen ilmapiiri ja opettajan sensitiivisyys oppilaita kohtaan arvioitiin, sitä korkeammin opettaja arvioi luokan keskimääräisen prososiaalisen käyttäytymisen. Yhteydet tunnetuen osa-alueen ja sen ulottuvuuksien osalta psykososiaaliseen hyvinvointiin olivat kohtalaisia tai lähes kohtalaisia ($r > .30$).

Toiminnan organisoimien ulottuvuuksien yhteyksiä psykososiaalisen hyvinvoinnin muuttujiin tarkasteltaessa, havaittiin että ensimmäisen luokan osalta tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä löydettiin, mutta toisen luokan kohdalla tilastollisesti

merkitseviä yhteyksiä ei ilmennyt. Ensimmäisellä luokalla löydetty yhteydet on raportoitu taulukossa 5.

Taulukko 5.

Toiminnan organisoinnin ulottuvuuksien ja psykososiaalisen hyvinvoinnin väliset korrelaatiot 1. luokalla

Muuttuja	Prososiaalisuus	Sisäänpäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet	Ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet
Toiminnan organisoinnin ulottuvuudet			
Käyttäytymisen säätely	.046	.046	.027
Tuotteliaisuus	.231	-.230	-.295*
Ohjauksen muodot	.341*	-.187	-.347*

Huom. * $p < .05$

Toiminnan organisoinnin ulottuvuuksista tuotteliaisuus ($r = -.295$, $p = .038$) ja ohjauksen muodot ($r = -.347$, $p = .014$) olivat negatiivisesti yhteydessä ulospäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden kanssa. Mitä matalampia arvoja tuotteliaisuus ja ohjauksen muodot luokassa saivat, sitä enemmän opettaja keskimäärin raportoi luokassaan olevan ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita. Ohjauksen muodot olivat lisäksi positiivisesti yhteydessä prososiaaliseen käytökseen ($r = .341$, $p = .015$). Luokissa, joissa ohjauksen muotojen ulottuvuus arvioitiin laadukkaammiksi, sitä enemmän opettaja arvioi luokassaan esiintyvän prososiaalista käyttäytymistä. Kaikki tilastollisesti merkitsevät yhteydet toiminnan organisoinnin ulottuvuuksien ja psykososiaalisen hyvinvoinnin osa-alueiden välillä olivat suuruudeltaan kohtalaisia ($r > .30$).

Ohjauksellisen tuen ulottuvuuksien osalta yhteyksiä psykososiaaliseen hyvinvointiin löytyi vain ensimmäiseltä luokalta. Ulottuvuuksista palautteen laatu korreloi tilastollisesti merkitsevästi ja positiivisesti prososiaalisen käyttäytymisen ($r = .291$, $p = .040$) ja negatiivisesti ulospäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden ($r = -.283$, $p = .046$) kanssa. Toisin sanoen luokissa, joissa opettajan antaman palautteen laatu arvioitiin korkeammaksi, opettaja raportoi enemmän prososiaalista käyttäytymistä ja vähemmän ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita. Löydetty yhteydet olivat suuruudeltaan lähes kohtalaisia ($r > .30$).

4.2 Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun ja oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin pysyvyys ja erot 1. ja 2. luokan välillä

Toisena tutkimuskysymyksenä haluttiin selvittää, kuinka pysyvää opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatu ja oppilaiden psykososiaalinen hyvinvointi olivat ensimmäisen ja toisen luokan välillä. Tarkastelu aloitettiin opettaja-oppilasvuorovaikutuksen osa-alueista. Ensimmäisen luokan ja toisen luokan välisten arvioiden eroja tutkittiin tunnetuen osalta toistettujen mittausten *t*-testillä. Ryhmän organisoinnin ja ohjauksellisen tuen osa-alueiden osalta käytettiin sen sijaan epäparametrista Wilcoxonin testiä.

Taulukko 6.

Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen osa-alueiden keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh).

Muuttuja	Asteikko	1. luokka		2. luokka	
		Ka	Kh	Ka	Kh
Tunnetuki	1-7	5.37	0.41	5.16	0.41
Toiminnan organisointi	1-7	5.70	0.41	5.61	0.37
Ohjauksellinen tuki	1-7	2.57	0.47	2.37	0.34

Huom. (n = 31)

Taulukossa 6 on kuvattu opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun osa-alueiden keskiarvot ja -hajonnat 1. ja 2. luokalla. Tulokset osoittivat, että arviot opettajien antaman tunnetuen laadusta erosivat ensimmäisen ja toisen luokan mittausten välillä toisistaan ($t(30) = 2.81, p = .009, d = .49$). Ensimmäisellä luokalla opettajien (ka = 5.37, kh = .41) tunnetuen laatu arvioitiin keskimäärin korkeammaksi kuin 2. luokalla (ka = 5.16, kh = .41). Pysyvyyttä tarkasteltaessa Pearsonin korrelaatiokertoimella tunnetuen laatu ensimmäisellä luokalla korreloi positiivisesti toisella luokalla mitatun tunnetuen laadun kanssa ($r = .527, p = .002$). Toiminnan organisoinnin laadun osalta ensimmäisen luokan ja toisen luokan mittaukset eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan. Spearmanin korrelaatiokertoimella tarkasteltuna ensimmäisellä luokalla mitattu toiminnan organisoinnin laatu oli yhteydessä toisella luokalla mitattuun toiminnan

organisoinnin laatuun ($r = .356, p = .049$). Arviot opettajien ohjauksellisen tuen laadusta, erosivat toisistaan ensimmäisen ja toisen luokan mittauksen välillä ($Z = -2.304, p = .021, r = 0.29$). Ensimmäisellä luokalla opettajien ($ka = 2.57, kh = .47$) ohjauksellinen tuki arvioitiin keskimäärin korkeammaksi kuin toisella luokalla ($ka = 2.37, kh = .34$). Vuorovaikutuksen laadun pysyvyyttä tarkasteltaessa ohjauksellisen tuen laatu ensimmäisellä luokalla korreloi keskinäisesti ja lähes tilastollisesti merkitsevästi toisella luokalla mitatun ohjauksellisen tuen laadun kanssa ($r = .355, p = .050$).

Psykososiaalinen hyvinvointi. Osana toista tutkimuskysymystä vertailtiin lisäksi oppilaiden psykososiaalista hyvinvointia ensimmäisellä ja toisella luokalla. Prososiaalisuutta, ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita ja sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita luokka-asteiden välillä tutkittiin Wilcoxonin testillä ja testin tulokset on kuvattu taulukossa 7.

Taulukko 7.

1. ja 2. luokan psykososiaalisen hyvinvoinnin osa-alueiden keskiarvot (ka) ja (kh) sekä mittausajankohdtien välinen vertailu

Muuttuja	1.lk		2.lk		Z-arvo	p-arvo	r
	KA	KH	KA	KH			
Prososiaalisuus	2.25	.33	2.36	.50	-4.293	<.001	.15
Sisäänpäin suuntautuvat haasteet	1.25	.16	1.21	.27	-2.302	.021	.08
Ulospäin suuntautuvat haasteet	1.41	.16	1.35	.39	-2.628	<.001	.24

Huom. 1. luokka ja 2. luokka prososiaalisuus ja ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet ($n = 408$), sisäänpäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet ($n = 402$).

Tulokset osoittivat, että kaikki psykososiaalisen hyvinvoinnin osa-alueet erosivat tilastollisesti merkitsevästi ensimmäisen ja toisen luokan mittauksissa toisistaan. Prososiaalisen käyttäytymisen osalta opettajien arviot oppilaista olivat keskimäärin korkeampia toisella luokalla verrattuna ensimmäisen luokan mittaukseen ja erot mittauksen välillä olivat tilastollisesti merkitseviä ($Z = -4.2393, p = <.001, r = .15$). Toisin sanoen toisella luokalla oppilaiden käyttäytymisessä ilmeni enemmän empaattisuutta ja toisten auttamista. Sisäänpäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden osalta todettiin,

että niitä esiintyi oppilailla enemmän ensimmäisellä luokalla kuin toisella luokalla ($Z = -2.302$, $p = .021$, $r = .08$). Myös ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita oli opettajien arvioimana keskimäärin enemmän ensimmäisellä luokalla kuin toisella luokalla ($Z = -2.628$, $p = <.001$, $r = .24$). Käyttäytymisen haasteiden osalta erot olivat myös tilastollisesti merkitseviä. On kuitenkin huomioitava, että prososiaalisuuden ja sisäänpäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden osalta efektikoot olivat suuruudeltaan pieniä ($0.1 < r > .24$). Ulospäin suuntautuvien haasteiden osalta efektikoko oli keskisuuri ($r = .24$).

Taulukko 8.

Oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin korrelaatiot 1. ja 2. luokan välillä

Muuttuja	N	1. 2lk	2. 2.lk	3. 2.lk
1. Prososiaalisuus 1.lk	408	.644***		
2. Sisäänpäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet 1.lk	402		.618***	
3. Ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet 1.lk	408			.825***

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

Kaikki psykososiaalista hyvinvointia mittaavat osa-alueet olivat positiivisesti ja tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä vastaavaan psykososiaalisen hyvinvoinnin muuttajaan ensimmäisen ja toisen luokan välillä (taulukko 8). Yhteydet olivat suuruudeltaan vahvoja ($r > .50$) (Cohen, 1988; Tähtinen ym., 2020). Erityisesti ensimmäisellä luokalla arvioidut ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet korreloivat vahvasti toisella luokalla arvioitujen ulospäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden kanssa.

5 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun yhteyttä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin alakoulun ensimmäisellä ja toisella luokalla. Lisäksi haluttiin selvittää opettaja-oppilasvuorovaikutuksen osa-alueiden laadun ja oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin pysyvyyttä ja eroja ensimmäisen ja toisen luokan välillä. Tulosten mukaan opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun osa-alueiden ja oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin väliltä löytyi tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä. Osa-alueista erityisesti tunnetuki oli positiivisesti yhteydessä oppilaiden prososiaaliseen käyttäytymiseen sekä ensimmäisellä että toisella luokalla. Lisäksi havaittiin, että tunnetuki ja ohjauksellinen tuki arvioitiin keskimäärin korkeampilaatuiseksi ensimmäisellä luokalla toiseen luokkaan verrattuna. Oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin osalta havaittiin, että oppilailla ilmeni enemmän prososiaalisuutta, toisella luokalla ensimmäiseen luokkaan verrattuna. Ulos- ja sisäänpäin suuntautuva käyttäytymisen haasteet puolestaan vähenivät toisella luokalla ensimmäiseen luokkaan verrattuna.

5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Ensimmäinen tutkimuskysymys tarkasteli opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun yhteyttä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin perusopetuksen ensimmäisellä ja toisella vuosiluokalla. Tutkimuksen tulokset osoittivat että opettaja-oppilasvuorovaikutuksen osalta erityisesti tunnetuki oli positiivisesti yhteydessä oppilaiden prososiaaliseen käyttäytymiseen. Suuruudeltaan keskivahva yhteys oli havaittavissa sekä ensimmäisellä että toisella luokalla. Tulos on linjassa aiempien esiopetusikäisten parissa tehtyjen tutkimusten kanssa, joissa opettajan antamalla tunnetuella on havaittu olevan yhteys prososiaaliseen käyttäytymiseen (Broekhuizen ym., 2016; Mashburn ym., 2008; Pakarinen ym., 2020). Kun tunnetuen ulottuvuuksia tarkasteltiin tarkemmin ensimmäisellä luokalla, havaittiin, että erityisesti myönteinen ilmapiiri, opettajan sensitiivisyys ja oppilaiden näkökulmien huomioon ottaminen olivat yhteydessä oppilaiden prososiaaliseen käyttäytymiseen.

Tunnetuen laatu oli negatiivisesti yhteydessä ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin, eli mitä heikompi laatuiseksi luokan tunnetuki oli arvioitu, sitä enemmän opettaja raportoi oppilaillaan ulospäinsuuntautuvia käyttäytymisen haasteita. Yhteys havaittiin ensimmäisellä luokalla, mutta ei toisella luokalla. Tulos oli samansuuntainen Pakarisen ja kollegoiden (2020) tutkimuksen kanssa, jossa havaittiin, että esiopetuksessa ilmenevä impulsiivisuus oli yhteydessä matalampaan tunnetuen laatuun. Tulosta voidaan mahdollisesti selittää myös sillä, että opettajan antaman tunnetuen on todettu olevan yhteydessä lasten parempiin itsesääätelytaitoihin ja impulssikontrolliin (Hatfield ym., 2022) sekä stressinsääätelykykyyn (Hatfield ym., 2013). Tunnetuki luokassa tarjoaa oppilaille turvallisen ja stressittömän oppimisympäristön, jossa oppilaiden tarpeisiin vastataan oikea-aikaisesti ja myönteistä vuorovaikutusta tuetaan. Samansuuntaisesti O'Connor ja kollegat (2011) havaitsivat tutkimuksessaan, että myönteinen suhde opettajan ja yksittäisen oppilaan välillä ennakoii oppilaiden vähäisempää ulospäin suuntautuvaa käyttäytymisen oireilua. Tunnetuen ulottuvuuksista myönteinen ilmapiiri keskittyy opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen lämpimyyteen. Hieman yllättävä havainto oli, että tässä tutkimuksessa erityisesti kielteinen ilmapiiri oli positiivisesti ja oppilaiden näkökulmien huomiointi negatiivisesti yhteydessä oppilaiden ulospäinsuuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin.

Tunnetuen ulottuvuuksia ensimmäisellä luokalla lähemmin tarkasteltaessa oppilaiden näkökulmien huomiointi oli myös kielteisesti yhteydessä ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin. Kielteinen ilmapiiri oli yhteydessä ulospäin ja sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin. Mitä enemmän luokan vuorovaikutuksessa ilmeni kielteisyyttä, sitä korkeampi oli luokan ulospäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden keskiarvo. Tulos sopii yhteen Hargreavesin (2000) tutkimuksen kanssa, jossa hän totesi oppilaiden häiritsevän käyttäytymisen lisäävän opettajan vihan ja turhautumisen tunteita. Toisella luokalla vuorovaikutuksen laadun ulottuvuuksista kielteinen ilmapiiri ja oppilaiden näkökulmien huomioon ottaminen olivat yhteydessä prososiaaliseen käytökseen. Tulos on linjassa aiempien tutkimusten kanssa, joiden mukaan tunnetuen laatu ennustaa lasten vahvempaa prososiaalista käyttäytymistä (Pakarinen ym., 2020) ja sosiaalisia taitoja (Broekhuizen ym., 2016; Mashburn ym., 2008). Oppilaiden näkökulmien huomiointi oli kielteisesti yhteydessä

sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin, mikä erosi ensimmäisen luokan havainnoista.

Toiminnan organisoinnin ja ohjauksellisen tuen ulottuvuuksien osalta tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä löydettiin vain ensimmäisen luokan osalta. Toiminnan organisoinnin ulottuvuuksista tuotteliaisuus ja ohjauksen muodot olivat negatiivisesti yhteydessä ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin. Yhteys voi johtua siitä, että ulospäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden on nähty liittyvän lapsen kehittymättömään itsesäätelykykyyn (Cole ym., 1996) ja toiminnan organisoinnin osa-alueella nimenomaan havainnoidaan, miten luokkaympäristö tukee lasta itsesäätelytaitojen kehittämisessä. Kun oppitunnin tuotteliaisuus on korkealaatuista, eli oppimiseen varattu aika käytetään tehokkaasti ja siirtymät ovat sujuvia, oppilaiden on helpompi toimia oppimistilanteeseen asetettujen käyttäytymisen odotusten mukaisesti. Ohjauksen muotojen ollessa korkealaatuisia, opettaja pyrkii aktiivisesti osallistamaan oppilaita ja tarjoamaan heille mielenkiintoisia materiaaleja kiinnostuksen ja oppilaan kiinnittymisen lisäämiseksi, mikä mahdollisesti motivoi oppilaita vastamaan käyttäytymisen odotuksiin. Ohjauksen muodot olivat lisäksi positiivisesti yhteydessä prososiaaliseen käytökseen. Vaikkei toiminnan organisoinnin osa-alue ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä prososiaaliseen käytökseen, ovat tulokset kuitenkin linjassa esimerkiksi Broekhuizenin ja kollegoiden (2016) tutkimuksen kanssa, jossa korkealaatuinen toiminnan organisointi ja tunnetuki yhdistettiin lasten parempiin sosiaalisiin taitoihin ja vähäisempiin käyttäytymisen haasteisiin. Myös Bru kollegoineen (2002) on yhdistänyt tehokkaan toiminnan organisoinnin oppilaiden vähäisempiin käyttäytymisen ongelmiin.

Ohjauksellisen tuen osalta havaittiin suuntaa antava negatiivinen yhteys ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin ensimmäisellä luokalla. Tulos on samansuuntainen kuin Soinisen ja kollegoiden (2023) tutkimuksessa, jossa havaittiin, että opetusryhmän ohjauksellinen tuen ollessa ensimmäisen luokan syksyllä laadukasta, oppilailla esiintyi keväällä enemmän prososiaalista ja vähemmän antisosiaalista käytöstä. Broekhuizenin ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa ohjauksellisen tuen yhteydet sosiaalisiin taitoihin ja käyttäytymisen haasteisiin eivät myöskään olleet tilas-

tollisesti merkitseviä. Samoin Mashburnin ja kollegoiden (2008) esiopetusikäisiin keskittyneessä tutkimuksessa ohjauksellinen tuki yhdistyi erityisesti lasten akateemiseen ja kielelliseen kehitykseen, eikä yhteyttä lasten sosiaaliseen kompetenssiin löydetty. Ohjauksellisen tuen ulottuvuuksia tarkemmin tarkasteltaessa esiin nousi myös palautteen laadun ulottuvuus. Sen havaittiin olevan positiivisesti yhteydessä oppilaiden prososiaaliseen käyttäytymiseen ja kielteisesti yhteydessä ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin.

Kiinnostavaa oli, että toiminnan organisoinnin ja ohjauksellisen tuen laadun yhteydet psykososiaalisen hyvinvoinnin muuttujiin havaittiin vain ensimmäisen luokan aineistossa. Yksi syy tähän voi olla se, että tutkimuksen otoskoko oli pienempi toisen luokan aineistossa. Yksi mahdollinen selitys puolestaan voi olla, että toisella luokalla opettajan toiminnan organisoinnin ja ohjauksellisen tuen merkitys oppilaiden psykososiaaliselle hyvinvoinnille on ensimmäistä luokkaa vähäisempi. Oppilaat eivät kenties tarvitse toisella luokalla niin paljon tukea säädelläkseen omaa toimintaansa kuin ensimmäisellä luokalla. Aiheesta tarvitaan kuitenkin lisää tutkimusta.

Toisena tutkimuskysymyksenä tarkasteltiin opettaja-oppilasvuorovaikutuksen eroja ja pysyvyyttä ensimmäisellä ja toisella luokalla. Tulokset osoittivat, että opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun osa-alueista tunnetuki ja ohjauksellinen tuki olivat tilastollisesti merkitsevästi korkeampilaatuisia ensimmäisellä luokalla kuin toisella luokalla, kun taas toiminnan organisoinnin osalta tätä laadun heikkenemistä ei tapahtunut. Tämä voi mahdollisesti viitata siihen, että opettajien toiminnan organisoinnin keinot vakiintuvat ensimmäisten opetusvuosien aikana ja pysyvät enemmän samantaisina, kuin heidän tunnetukensa ja ohjauksellinen tukensa, jotka voivat vaihdella enemmän opetusryhmän tarpeitten mukaan. Tunnetuen ja ohjauksellisen tuen laatu ensimmäisellä luokalla olivat kuitenkin positiivisesti yhteydessä vastaaviin laadun osa-alueisiin toisella luokalla, eli opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatu oli melko pysyvää vuosiluokkien välillä. Aiemmissä tutkimuksissa ei ole juurikaan tarkasteltu vuorovaikutuksen laadun eroja ja pysyvyyttä eri luokka-asteiden välillä.

Oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin erojen ja pysyvyyden osalta havaittiin, että prososiaalisuutta ilmeni oppilailla toisella luokalla enemmän ensimmäiseen luokkaan verrattuna. Prososiaalinen käyttäytyminen ensimmäisellä luokalla korreloi

lisäksi voimakkaasti toisella luokalla ilmenevän prososiaalisen käyttäytymisen kanssa. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat, joilla ilmeni opettajan mukaan prososiaalista käyttäytymistä, käyttäytyivät opettajan arvioimina prososiaalisesti myös toisella luokalla. Myös ensimmäisellä luokalla mitatut sisäänpäin ja ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet korreloivat positiivisesti toisella luokalla mitattuun vastaavaan muuttujaan. Erityisesti ulospäin suuntautuvien haasteiden osalta korrelaatio luokka-asteiden välillä oli vahva. Tulos on hyvin linjassa aiempien tutkimusten kanssa, joissa erityisesti ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet on nähty melko pysyvinä koulun alkuvaiheessa (Kovacs & Devlin 1998; Sourander & Helstelä, 2005; Stone ym., 2015). Ensimmäisen ja toisen luokan eroja tarkasteltaessa, havaittiin kuitenkin, että sekä ulospäin että sisäänpäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet olivat keskimäärin vähentyneet ensimmäisestä toiseen luokkaan. Saatu tulos on linjassa Metsäpellon ja kollegojen (2017) tutkimuksen kanssa, jossa havaittiin, että ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet vähenivät ensimmäisen neljän kouluvuoden aikana. Tulos voi heijastella oppilaiden itsesäätelytaitojen kehittymistä.

5.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksessa hyödynnettiin Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI) -hankkeen valmista aineistoa, joka oli kerätty Keski-Suomen alueelta. Aineiston sijoittumisen vain yhteen maakuntaan voidaan nähdä heikentävän tutkimuksen yleistettävyyttä. Tutkimuksen tuloksia ei voida siten yleistää koskemaan laajemmin suomalaisia alakoulun opettajia ja oppilaita. Tutkimuksen otoskoko voidaan pitää kohtalaisen isona ensimmäisen ja toisen luokan osalta, vaikkakin luokkatasolla aineisto oli varsin pieni. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla otoskoko pieneri myös oppilaiden osalta, mikä vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen ensimmäisen ja toisen luokan mittausten välillä havaittujen erojen osalta.

Tutkimuksessa käytettävien mittarien pätevyys on yksi tieteellisen tutkimuksen luotettavuutta lisäävistä kulmakivistä (Tähtinen ym., 2020). Tässä tutkimuksessa opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatua tutkittiin yleisesti käytetyn CLASS-havain-

nointimenetelmän avulla, joka on todettu luotettavaksi mittariksi suomalaisessa kouluympäristössä (Pakarinen ym., 2010b; Virtanen ym., 2016). Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatua arvioivat ulkopuoliset koulutetut arvioijat, mitä voidaan myös pitää tutkimuksen vahvuutena. Oppilaiden psykososiaalista hyvinvointia puolestaan tutkittiin The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) -kyselyä käyttäen, joka on yksi yleisimmin käytetyistä lasten psykososiaalisen hyvinvoinnin mittareista (Goodman ym., 2010) ja todettu luotettavaksi mittariksi myös Suomessa (Koskelainen ym., 2000). Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös tarkasteltujen summamuuttujien saamat melko korkeat reliabiliteettikertoimet (Tähtinen ym., 2020).

Tässä tutkimuksessa oppilaiden psykososiaalista hyvinvointia arvioi opettaja, joten hyvinvointiin tulee suhtautua opettajan havainnoimana ja arvioimana, eikä oppilaiden kokemana hyvinvointina. Törmälehto (2022) tuo esiin väitöstutkimukseensa, että opettajilla voi olla vaikeuksia tunnistaa erityisesti lasten rauhattomuuden ja ahdistuneisuuden tunnetiloja, jotka eivät välttämättä näy lapsen käyttäytymisessä. Tulevissa tutkimuksissa olisikin tärkeää pyrkiä keräämään oppilaiden hyvinvointia koskevaa tietoa heiltä itseltään, opettajien ja vanhempien lisäksi, jotta saataisiin monipuolinen kuva oppilaiden psykososiaalisesta hyvinvoinnista. Törmälehto (2022) korostaa lisäksi opettajan ja oppilaan välisen avoimen vuorovaikutussuhteen tärkeyttä, jotta lapsen olisi mahdollista ilmaista erilaisia tunteitaan koulussa.

Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää, millaisia muutoksia opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadussa mahdollisesti tapahtuu myöhemmillä vuosiluokilla ja miten vuorovaikutuksen laatu on yhteydessä oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin muuttujiin myöhemmillä vuosiluokilla. Tämän tutkimuksen tulokset antoivat viitteitä siitä, että vaikka opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatu oli hieman matalampilaa-tuista toisella luokalla, oppilaat olivat toisella luokalla prososiaalisempia kuin ensimmäisellä luokalla ja myös ulospäin sekä sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita esiintyi vähemmän. Olisi tärkeää tarkastella jatkossa näkyykö samanlaista kehitystä psykososiaalisen hyvinvoinnin suhteen myöhemmillä vuosiluokilla.

Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen osalta jatkossa olisi kiinnostavaa perehtyä tarkemmin siihen, mitkä tekijät vaikuttavat opettajien ja luokkien osalta tunnetuen,

toiminnan organisoinnin ja ohjauksellisen tuen laadun mahdolliseen vaihteluun vuosiluokkien välillä. Aiemmassa tutkimuksessa on selvitetty, millaista vaihtelua työelämään siirtymän yhteydessä tapahtuu (Malmberg ym., 2010), mutta seuraavaksi samaa voitaisiin tarkastella pidemmän uran tehneiden opettajien osalta.

Tämä tutkimus vahvisti käsitystä siitä, että opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun ja oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin välillä on yhteyttä. Yhteyden suunta näiden kahden välillä ei kuitenkaan ole vielä selvä, sillä tässä tutkimuksessa yhteyksiä ei tarkasteltu pitkittäisesti vaan erikseen molemmilla luokka-asteilla. Toisaalta ryhmän keskimääräinen psykososiaalinen hyvinvointi voi vaikuttaa luokassa ilmenevään opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatuun, kun taas toisaalta voidaan nähdä, että opettajan tarjoamalla opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadulla voi olla vaikutusta oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin. Lisää tutkimusta ehdottomasti tarvitaan tämän yhteyden tarkemmaksi selvittämiseksi.

Tuloksilla on merkitystä myös opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kannalta. Oppilaiden hyvinvoinnin tukemisen kannalta on tärkeää, että opettajat tiedostavat opetusryhmässään ilmenevän vuorovaikutuksen laadun ja oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin välisen yhteyden. Jatkossa opettajat tarvitsevat lisäkoulutusta vuorovaikutuksen laadun ja psykososiaalisen hyvinvoinnin välisistä yhteyksistä. Oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa on olennaista, että opettaja kykenee tunnistamaan oppilaiden sosioemotionaaliset ja oppimiseen liittyvät tarpeet ja reagoimaan niihin oikea-aikaisesti. Psykologisia perustarpeita tukevan vuorovaikutuksen on todettu tukevan kaikenikäisten oppijoiden oppimista, motivaatiota ja hyvinvointia (Ryan & Deci 2000). Opettajien ja oppilaiden välisellä vuorovaikutuksella on tärkeä rooli oppilaiden kasvun ja hyvinvoinnin tukemisessa.

LÄHTEET

- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 289-306.
<https://doi.org/10.1023/A:1005143607919>
- Aunola, K. & Nurmi, J. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76(6), 1144-1159. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00840.x-i1>
- Blair, C. (2003). Behavioral inhibition and behavioral activation in young children: Relations with self-regulation and adaptation to preschool in children attending Head Start. *Developmental Psychobiology*, 42(3), 301-311.
<https://doi.org/10.1002/dev.10103>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Volume 1, Attachment*. Basic Books, Inc., Publishers.
- Broekhuizen, M. L., Mokrova, I. L., Burchinal, M. R., & Garrett-Peters, P. T. (2016). Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(3), 212-222.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.005>
- Bru, E., Stephens, P., & Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40(4), 287-307. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00104-8](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00104-8)
- Cicchetti, D.V. & Sparrow, S.A. (1981). Developing criteria for establishing interrater reliability of specific items: Applications to assessment of adaptive behavior. *American Journal of Mental Deficiency*, 86(2), 127-137.
<https://psycnet.apa.org/record/1982-00095-001>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2. painos.) Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Cole, P. M., Zahn-Waxler, C., Fox, N. A., Usher, B. A., & Welsh, J. D. (1996). Individual differences in emotion regulation and behavior problems in

- preschool children. *Journal of Abnormal Psychology* (1965), 105(4), 518-529.
<https://doi.org/10.1037/0021-843X.105.4.518>
- Curby, T. W., Brock, L. L., & Hamre, B. K. (2013). Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills. *Early Education and Development*, 24(3), 292-309.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2012.665760>
- Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010). Teacher-child interactions in the classroom: toward a theory of within- and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education and Development*, 21(5), 699-723.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497453>
- Eiroa-Orosa, F. J. (2020). Understanding psychosocial wellbeing in the context of complex and multidimensional problems. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), 5937.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17165937>
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Goodman, A., Lamping, D. L., & Ploubidis, G. B. (2010). When to use broader internalising and externalising subscales instead of the hypothesised five subscales on the strengths and difficulties questionnaire (SDQ): Data from british parents, teachers and children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1179-1191. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9434-x>
- Gupta, D. & Thapliyal, G. (2015). A study of prosocial behaviour and self concept of adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 9(1), 38-45.
<https://doi.org/10.26634/jpsy.9.1.3524>
- 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(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- 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?

- Published by the University of Chicago Press for the Society for Research in Child Development [etc.]. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S., Brackett, M. A. & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hatfield, B. E., Finders, J. K., Zandbergen, D. L., & Lewis, H. (2022). Associations between consistent and high-quality teacher-child interactions and preschool children's self-regulation and activity in the stress response system. *Early Education and Development*, 33(7), 1222-1236. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1961198>
- Hatfield, B. E., Hestenes, L. L., Kintner-Duffy, V. L., & O'Brien, M. (2013). Classroom emotional support predicts differences in preschool children's cortisol and Alpha-amylase levels. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 347-356. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.08.001>
- Heikkinen, A. (7.9.2020). "Jos luokassa on 80 oppilasta, niin totta kai todennäköisyys häiriöille lisääntyy" – asiantuntijan mukaan työrauha paranee kouluissa samoilla keinoilla kuin työpaikoilla. YLE. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2020/09/07/jos-luokassa-on-80-oppilasta-niin-totta-kai-todennakoisyys-hairioille-lisaantyy>
- Helakorpi, S. & Kivimäki, H. (2021). *Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveystutkimus 2021: Iso osa lapsista ja nuorista on tyytyväisiä elämäänsä – yksinäisyyden tunne on yleistynyt*. Tilastoraportti 30/2021, THL. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021091446139>
- 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), 111-138. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0012>

- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002>
- Hu, B. Y., Li, Y., Wang, C., Wu, H., & Vitiello, G. (2021). Preschool teachers' self-efficacy, classroom process quality, and children's social skills: A multilevel mediation analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 242-251.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.12.001>
- Julin, S., & Rumpu, N. (2018). *Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Koskelainen, M. (2008). *The Strengths and Difficulties Questionnaire among Finnish school-aged children and adolescents*. Turun yliopisto.
- 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(4), 277-284.
<https://doi.org/10.1007/s007870070031>
- Kovacs, M., & Devlin, B. (1998). Internalizing disorders in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(1), 47-63.
<https://doi.org/10.1017/S0021963097001765>
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70(4), 910-929.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00066>
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M. (2016). *Kasvatuspsykologia* (3., uudistettu painos.). PS-Kustannus.
- Lerkkanen, M.-K., & Pakarinen, E. (2018). Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen*. 181-196. PS-kustannus.

- Lerkkanen, M.-K., & Pakarinen, E. (2016-2022). Teacher and student stress and interaction in classroom (TESSI). Julkaisematon aineisto. Jyväskylän yliopisto.
<https://doi.org/10.17011/jyx/dataset/77741>
- LoCasale-Crouch, J., Jamil, F., Pianta, R. C., Rudasill, K. M., & DeCoster, J. (2018). Observed quality and consistency of fifth graders' teacher-student interactions: associations with feelings, engagement, and performance in school. *SAGE Open*, 8(3), 215824401879477.
<https://doi.org/10.1177/2158244018794774>
- Malmberg, L., Hagger, H., Burn, K., Mutton, T., & Colls, H. (2010). Observed classroom quality during teacher education and two years of professional practice. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 916-932.
<https://doi.org/10.1037/a0020920>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Barbarin, O. A., Bryant, D., Hamre, B. K., Downer, J. T., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Metsämuuronen, J. (2011) *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: E-kirja opiskelijalaitos*. International Methelp, Booky.fi.
- Minkkinen, J. (2015). *Lapsen hyvinvointimalli: Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa*. Väitöskirja. Tampere University Press.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9822-0>
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät* (1. p., uud. laitos.). Tammi.
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162.
<https://doi.org/10.3102/0002831210365008>
- Opetushallitus. (2015). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 (2014). Helsinki 30.12.2013.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>

Pakarinen, E. (2012). Relations between teacher-child interactions and children's learning and motivation in Finnish kindergartens. Väitöskirja. University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4866-5>

Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2010a). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 281-300. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0025-6>

Pakarinen, E., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H. & Nurmi, J. (2010b). A validation of the classroom assessment scoring system in Finnish kindergartens. *Early Education and Development*, 21(1), 95-124. <https://doi.org/10.1080/10409280902858764>

Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Eskelä-Haapanen, S., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2017a). Associations among teacher-child interactions, teacher curriculum emphases, and reading skills in Grade 1. *Early Education and Development*, 28(7), 858-879. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1289768>

Pakarinen, E., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Salminen, J., Silinskas, G., Siekkinen, M. & Nurmi, J. (2017b). Longitudinal associations between teacher-child interactions and academic skills in elementary school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52, 191-202. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.08.002>

Pakarinen, E., Silinskas, G., Hamre, B. K., Metsäpelto, R.-L., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2018). Cross-lagged associations between problem behaviors and teacher-student relationships in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1100-1141. <https://doi.org/10.1177/0272431617714328>

Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., & von Suchodoletz, A. (2020). Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms. *International*

Journal of Research and Method in Education, 43(4), 444-460.

<https://doi.org/10.1080/1743727x.2020.1791815>

Pedersen, M. L., Holen, S., Lydersen, S., Martinsen, K., Neumer, S. P., Adolfsen, F. & Sund, A. M. (2019). School functioning and internalizing problems in young schoolchildren. *BMC Psychology*, 7(1), 88.

<https://doi.org/10.1186/s40359-019-0365-1>

Perlman, M., Falenchuk, O., Fletcher, B., McMullen, E., Beyene, J., & Shah, P. S. (2016). A systematic review and meta-analysis of a measure of staff/child interaction quality (the classroom assessment scoring system) in early childhood education and care settings and child outcomes. *PLoS One*, 11(12).

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0167660>

Pianta, R., C., La Paro, K., and Hamre, B., K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) : Manual*. K-3. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub. Co, 2008. Print.

Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The Contribution of Children's Self-Regulation and Classroom Quality to Children's Adaptive Behaviors in the Kindergarten Classroom. *Developmental psychology*, 45(4), 958-972. <https://doi.org/10.1037/a0015861>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Salminen, J., Guedes, C., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., & Cadima, J. (2021). Teacher-child interaction quality and children's self-regulation in toddler classrooms in Finland and Portugal. *Infant and Child Development*, 33(3), Article e2222. <https://doi.org/10.1002/icd.222>

Siekkinen, M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Salminen, J., Poskiparta, E., & Nurmi, J. (2013). Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress. *Early Education & Development*, 24(6), 877-897.

<https://doi.org/10.1080/10409289.2013.745183>

- Soininen, V., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M. (2023). Reciprocal associations among teacher-child interactions, teachers' work engagement, and children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 85*, Article.
- Sourander, A., & Helstelä, L. (2005). Childhood predictors of externalizing and internalizing problems in adolescence. A prospective follow-up study from age 8 to 16. *European Child & Adolescent Psychiatry, 14* (8), 415–423.
<https://doi.org/10.1007/s00787-005-0475-6>
- Stone, L. L., Otten, R., Engels, R. C. M. E., Kuijpers, R. C. W. M., & Janssens, J. M. A. M. (2015). Relations between internalizing and externalizing problems in early childhood. *Child & Youth Care Forum, 44*(5), 635–653.
<https://doi.org/10.1007/s10566-014-9296-4>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3*(2). Helsinki.
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tsang, K. L. V., Wong, P. Y. H. & Lo, S. K. (2012). Assessing psychosocial well-being of adolescents: A systematic review of measuring instruments: Assessing psychosocial well-being of adolescents. *Child: Care, Health & Development, 38*(5). 629-646. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01355>
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., Broberg, M., & Tähtinen, R. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita* (2. uudistettu painos.). Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Törmälehto, E. (2022). Vanhemmat ja opettajat lasten tunnetilojen tunnistajina. Väitöskirja, Tampereen yliopisto Vol. 503. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, 23*(1), 137-144. <https://doi.org/10.30675/sa.114877>
- Valtioneuvosto (2019). *Lapsen aika: Kohti kansallista lapsistrategiaa 2040*. Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-698-0>
- Vernon-Feagans, L., Mokrova, I. L., Carr, R. C., Garrett-Peters, P. T., Burchinal, M. R., & Family Life Project Key Investigators. (2019). Cumulative years of classroom

quality from kindergarten to third grade: Prediction to children's third grade literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 531-540.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.06.005>.

Viholainen, H., Aro, T., Purtsi, J., Tolvanen, A., & Cantell, M. (2014). Adolescents' school-related self-concept mediates motor skills and psychosocial well-being. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 268-280.

<https://doi.org/10.1111/bjep.12023>

Virtanen, T., Pakarinen, E., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Siekkinen, M. & Nurmi, J-E. (2018). A validation study of classroom assessment scoring system-secondary in the finnish school context. *Journal of Early Adolescence*, 38(6), 849-880.

<https://doi.org/10.1177/0272431617699944>

Vähäsarja, S. (9.8.2018). Ahdistuneet lapset halutaan löytää jo alakoulussa – samalla testataan, miten hoito onnistuu kotona netin ja puhelimen kautta. *YLE*.

<https://yle.fi/a/3-10345024>

Zahn-Waxler, C., Klimes-Dougan, B., & Slattery, M. J. (2000). Internalizing problems of childhood and adolescence: Prospects, pitfalls, and progress in understanding the development of anxiety and depression. *Development and Psychopathology*, 12(3), 443-466.

<https://doi.org/10.1017/S0954579400003102>

Zhang, X., & Sun, J. (2011). The reciprocal relations between teachers' perceptions of children's behavior problems and teacher-child relationships in the first preschool year. *The Journal of Genetic Psychology*, 172(2), 176-198.

<https://doi.org/10.1080/00221325.2010.528077>