

**Luokanopettajan opetustyylien yhteys oppilaiden
psykososiaaliseen hyvinvointiin**

Sanna Ahola & Lotta-Kaisa Ylisiurua

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Artikkelimuotoinen

Kevätlukukausi 2023

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ahola, Sanna & Ylisiurua, Lotta-Kaisa. 2023. Luokanopettajan opetustyylien yhteys oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 46 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajan opetustyylien ja oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin välistä yhteyttä. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajan kokeman stressin ja työkokemuksen yhteyttä opetustyyliin. Opettajan opetustyyliä tarkasteltiin lämpimyden, behavioraalisen kontrollin sekä psykologisen kontrollin kautta. Oppilaiden psykososiaalista hyvinvointia tarkasteltiin prososiaalisuuden sekä sisäänpäin ja ulospäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden kautta.

Tutkimus on osa Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI) -tutkimushanketta. Tutkimuksen aineisto kerättiin luokanopettajilta vuosien 2020–2021 aikana kyselylomakkeilla, jotka kartoittivat opettajien opetustyyliä ja oppilaiden psykososiaalista hyvinvointia. Otos koostui 436 kolmannen luokan oppilaasta ja heidän 37 opettajastaan sekä 439 neljännen luokan oppilaasta ja heidän 36 opettajastaan. Aineisto analysoitiin kaksitasoisella monitasomallinnuksella sekä kahden riippumattoman otoksen *t*-testillä.

Tilastollisesti merkitseviä tuloksia ilmeni neljännellä luokalla. Tulokset osoittivat, että mitä enemmän neljännen luokan opettajan opetustyyllissä ilmeni lämpimyyttä, sitä vähemmän hänen oppilaillaan oli sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita. Niillä neljännen luokan opettajilla, jotka eivät kokeneet lainkaan tai kokivat vain vähän stressiä, ilmeni enemmän lämpimyyttä opetustyyllissään, kuin niillä opettajilla, jotka kokivat keskimääräistä enemmän stressiä. Lisäksi niillä neljännen luokan opettajilla, joilla oli pidempi työkokemus, oli enemmän lämpimyyttä opetustyyllissään kuin niillä opettajilla, joilla työkokemusta oli vähemmän. Tulokset toivat uutta tietoa opettajan opetustyylien ja oppilaiden psykososiaalisen välisestä yhteydestä.

Asiasanat: opetustyyli, psykososiaalinen hyvinvointi, stressi, työkokemus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
1.1 Opettajan opetustyyli.....	5
1.2 Oppilaiden psykososiaalinen hyvinvointi	9
1.3 Opettajan opetustyylien yhteys oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin	11
1.4 Tutkimuskysymykset	12
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	14
2.1 Tutkimusaineisto.....	14
2.2 Mittarit ja muuttujat	14
2.3 Aineiston analyysi	16
2.4 Eettiset ratkaisut.....	18
3 TULOKSET	20
3.1 Luokanopettajan opetustyylien yhteys oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin	24
3.2 Luokanopettajan kokeman stressin ja työkokemuksen yhteys luokanopettajan opetustyyliin	26
4 POHDINTA	32
4.1 Tulosten tarkastelu	32
4.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimushaasteet.....	35
LÄHTEET	38

1 JOHDANTO

Lasten hyvinvointi on moninaista: vaikka osa lapsista tulee mielellään kouluun, on joukossa myös niitä lapsia, jotka tulevat kouluun pakon edessä, eikä heillä ole siellä yhtään ystävää (Fernström ym., 2021). Lapsilla on entistä enemmän psykososiaaliseen hyvinvointiin liittyviä haasteita, jotka ilmenevät esimerkiksi itsetunto-ongelmina tai kiusaamisena (Sohlman, 2008). Lapsen psykososiaalinen hyvinvointi ja koulumenestys ovat yhteydessä toisiinsa (Baker ym., 2008; Duncan ym., 2021), jonka vuoksi psykososiaalisen hyvinvoinnin tarkastelu on tärkeää. Turvalliset aikuiset ovat lapsen hyvinvoinnin perusta (Valtioneuvosto, 2019), ja koska lapsi viettää suuren osan arjestaan koulussa, on syytä tarkastella koulun ja tarkemmin luokanopettajan toimintatapojen yhteyttä lapsen psykososiaaliseen hyvinvointiin.

Nykyään yhä useampi neljännen ja viidennen luokan oppilas kokee vuoden 2021 Kouluterveyskyselyn mukaan tulevansa hyvin toimeen opettajansa kanssa ja että opettaja on kiinnostunut hänen asioistaan (Helenius & Matikka, 2022). Sohlman (2008) esittää kuitenkin tarpeelliseksi pohtia sitä, millaisilla keinoilla koulu ja opettaja pystyy edistämään oppilaiden psykososiaalista hyvinvointia. Jokaisella opettajalla on oma tapansa toimia luokassa oppilaiden kanssa (Torff & Kimmons, 2021). Yksi opettaja reagoi herkästi oppilaidensa erilaisiin toiveisiin ja yksilöllisiin tarpeisiin, kun taas toinen opettaja keskittyy enemmän sääntöjen noudattamiseen ja käyttäytymisen ohjaamiseen. Opettajien toiminnassa voidaan erottaa erilaisia käytänteitä, joilla on yhteys muun muassa oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin (Kiuru ym., 2012a). Näitä käytänteitä kutsutaan opetustyyleiksi.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajan opetustyylien yhteyttä kolmannen ja neljännen luokan oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin. Lasten psykososiaalista hyvinvointia on aiemmin tutkittu paljon vanhemmuustyylien näkökulmasta (Aunola & Nurmi, 2005, Barber ym., 1994). Opet-

tajan opetustyylien yhteyttä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin on puolestaan tutkittu vasta suhteellisen vähän, minkä vuoksi aihetta on tarpeen tutkia tarkemmin.

Tutkimuksessa selvitetään myös luokanopettajan kokeman stressin ja työkokemuksen yhteyttä opetustyyliin. Opettajien työstressi on keskimäärin korkeampi kuin muilla aloilla (Golnick & Ilves, 2021; Johnson ym., 2005). Lisäksi Golnickin ja Ilveksen (2021) mukaan opettajien kokema työn imu on ollut laskussa jo vuosia. Näin ollen stressin tarkastelu antaa lisätietoa siitä, miten opettajan hyvinvointi ja tarkemmin juuri stressi on yhteydessä opetustyyliin. Työkokemuksen yhteyttä opetustyyliin on tutkittu aiemmin (Torff & Kimmons, 2020), mutta suomalaisten opettajien osalta tieto on kuitenkin vähäistä. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa siitä, missä määrin luokanopettajan opetustyyli on yhteydessä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin, sekä missä määrin luokanopettajan kokema stressi ja työkokemus ovat yhteydessä hänen käyttämiinsä opetustyyliin.

1.1 Opettajan opetustyyli

Opettajan opetustyyli voidaan määritellä opettajan asenteiden sekä sanallisen ja sanattoman vuorovaikutuksen yhdistelmäksi, joka luonnehtii sitä, millaista opettajan ja oppilaiden välinen kanssakäyminen on eri tilanteissa (Kiuru ym., 2012b). Walkerin (2008) mukaan eri opetustyyli kuvastavat sitä, kuinka lämpimästi opettaja kohtaa oppilaansa ja kuinka paljon opettaja vaatii oppilailtaan. Opettajan vaativuus näkyy usein oppilaiden toiminnan kontrollointina (Walker, 2008). Opetustyyleistä käytetään myös käsitettä opettajan vuorovaikutustyyli (Kiuru ym., 2012b; Pakarinen ym., 2010). Rajaamme tässä tutkimuksessa käytetyn opetustyylin käsitteen koskemaan opettajan vuorovaikutusta, jonka vuoksi on oleellista erottaa käsite pedagogisista opetusmenetelmistä sekä -käytännöistä.

Walker (2008) on todennut tutkimuksessaan, kuinka opetustyyliä voidaan tarkastella Baumrindin (1966) luomien vanhemmuustyylien pohjalta. Maccoby ja Martin (1983) ovat luoneet vanhemmuustyylien lämpimyyden ja

kontrollin vaihteluista nelikentän (kuvio 1), jossa vanhemmuustyyli on jaettu auktoritatiiviseen, autoritaariseen, sallivaan ja laiminlyövään tyyliin. Tätä nelikentän jaottelua on hyödynnetty myös tutkittaessa opettajan opetustyyliä ja niiden yhteyttä oppilaiden oppimistuloksiin (Dever & Karabenick, 2011; Kiuru ym., 2012b; Torff & Kimmons, 2021; Walker, 2008).

Kuvio 1

Opetustyylien nelikenttä (mukaillen Baumrind, 1966; Maccoby & Martin, 1983)

	KORKEA LÄMPIMYYS	MATALA LÄMPIMYYS
KORKEA KONTROLLI	Auktoritatiivinen	Autoritaarinen
MATALA KONTROLLI	Salliva	Laiminlyövä

Auktoritatiivisessa opetustyyliä sekä opettajan kontrolli että lämpimyydet ovat korkeita (Dever & Karabenick, 2011; Kiuru ym., 2012b; Walker, 2008). Opetustyyliä auktoritatiivinen opetustyyli on useimmiten se, johon pyritään, sillä kyseinen opetustyyli luo optimaaliset puitteet oppilaiden oppimiselle ja hyvinvoinnille (Connor, 2008; Torff & Kimmons, 2021; Walker, 2009). Autoritaarisessa opetustyyliä opettajan kontrolli on puolestaan korkea, ja lämpimyydet matalaa (Dever & Karabenick, 2011; Kiuru ym., 2012b; Walker, 2008). Autoritaarisessa opetustyyliä korostetaan oppilaiden käyttäytymisen kontrollointia sekä arvostetaan tottelevaisuutta myönteisen tunneilmapiirin kustannuksella (Nurmi ym., 2006; Walker, 2009). Sallivassa opetustyyliä kontrolli on puolestaan matalaa ja lämpimyydet korkea (Dever & Karabenick, 2011; Kiuru ym., 2012b; Walker, 2008). Sallivassa opetustyyliä opettaja on kiinnostunut oppilaidensa asioista ja tukee oppilaiden autonomiaa, mutta vähäisen kontrollin vuoksi luokanhallinta voi olla epäjohdonmukaista (Walker, 2008). Laiminlyövässä opetustyyliä sekä kontrolli että lämpimyydet ovat matalia (Nurmi ym., 2006). Laiminlyövässä opetustyyliä opettajat eivät näe vaivaa ylläpitääkseen kurinalaisuutta eivätkä ole kiinnostuneita oppilaistaan (Bernstein, 2021), jonka seurauksena opetustyyli voi aiheuttaa

oppilaiden heikkoa itsetuntoa sekä aggressiivista ja impulsiivista käytöstä (Walker, 2009).

Opettajan opetustyyli muodostuvat nelikentässä siis lämpimyiden ja kontrollin vaihteluista. Barber kollegoineen (2005) on ehdottanut, että kontrolli voitaisiin jakaa tarkemmin behavioraaliseen sekä psykologiseen kontrolliin. Niin behavioraalisen kuin psykologisen kontrollin on todettu olevan yhteydessä siihen, millaiseksi lapsi kasvaa ja kehittyy (Barber ym., 1994).

Lämpimyys. Opettajan oppilaita kohtaan osoittama välittäminen määritellään lämpimydeksi (Dever & Karabenick, 2011). Opettajan lämpimyys näkyy esimerkiksi oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisena sekä avun ja tuen tarjoamisena (Kimble, 2019; Walker, 2008). Oppilaat kokevat lämpimyyttä osoittavien opettajien luokkahuoneissa olonsa turvallisiksi sekä uskovat, että opettaja välittää aidosti heidän hyvinvoinnistaan (Sandilos ym., 2017). Walker (2008) esittää, kuinka lämpimyyttä osoittaville opettajille on tärkeää, että oppilaat kokevat olonsa itsevarmoiksi koulumenestyksen sekä sosiaalisten suhteiden kannalta. Lämmin vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä ennustaakin usein oppilaiden parempaa koulumenestystä (Hamre & Pianta, 2001), jonka lisäksi oppilaiden on todettu olevan enemmän sitoutuneita kouluun ja koulutyöhön (Ertesvåg, 2011).

Behavioraalinen kontrolli. Behavioraalinen kontrolli voidaan määritellä aikuisen toiminnaksi, joka pyrkii säätämään lapsen käyttäytymistä sääntöjen ja rajojen avulla (Barber ym., 1994). Opettajan kohdalla tämä näkyy muun muassa niin, että luokassa on johdonmukaiset rutiinit, jonka lisäksi opettaja perustelee tekemiään ratkaisujaan ja päätöksiään oppilailleen (Walker, 2008). Behavioraalinen kontrolli nähdään usein myönteisenä kontrollin muotona. Yleisesti se on yhdistetty lasten parempaan pätevyyden tunteeseen, itsesäätelyyn, sosiaalisten suhteiden ylläpitoon sekä koulumenestykseen (Barber ym., 2005). Liiallisen behavioraalisen kontrollin on kuitenkin todettu olevan yhteydessä epäsosiaaliseen käytökseen (Barber ym., 2005). Opettajan toiminnassa behavioraalinen kontrolli ilmenee muun muassa opettajan asettamien koulumenestykseen ja sosiaaliseen toimintaan liittyvien vaatimusten kautta (Dever & Karabenick, 2011).

Opettajan behavioraalisella kontrollilla nähdään olevan myönteinen yhteys oppilaiden koulumenestykseen (Dever & Karabenick, 2011).

Psykologinen kontrolli. Psykologisella kontrollilla viitataan toimintaan, jolla pyritään vaikuttamaan lapsen psykologiseen ja tunne-elämän kehitykseen (Barber, 1996). Psykologista kontrollia käyttävä aikuinen ei tue lapsen autonomiaa ja pyrkii vaikuttamaan lapsen ajatteluun, tunteisiin ja toimintaan aiheuttamalla esimerkiksi syyllisyyden sekä häpeän tunnetta (Kiuru ym., 2012b; Sierens ym., 2010). Opettajan toiminnassa psykologinen kontrolli voi ilmetä myönteisenä arvostuksen osoittamisena, kun oppilas saavuttaa asetetut tavoitteet, ja puolestaan etäännyttämisenä, jos tavoitteita ei saavuteta (Sierens ym., 2010). Edellä kuvattujen keinojen kautta opettaja pyrkii muuttamaan oppilaiden toimintaa haluamaansa suuntaan (Sierens ym., 2010). Psykologinen kontrolli on nähty lähes aina kielteisenä kontrollin muotona (Barber, 1996) sekä tungettelevana ja manipuloivana toimintana, jonka myötä pyritään vaikuttamaan myös lapsen kiintymyssuhteisiin (Barber & Harmon, 2002). Opettajan psykologisen kontrollin on todettu olevan yhteydessä oppilaiden heikompaan itseohjautuvuuteen opiskelussa sekä heikompaan koulumenestykseen (Sierens ym., 2010).

Stressi ja työkokemus voivat vaikuttaa opettajan opetukseen ja vuorovaikutukseen. Opettajan kokeman stressin yhteyttä opettajan opetustyyliin on tutkittu etenkin opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen kautta. Oppilaitaan kaikista lämpimimminkin kohtaavat opettajat olivat Pöysän ja kollegoiden (2021) mukaan sellaiset opettajat, jotka kokivat eniten tai vähiten stressiä sekä eniten työn imua. Ne opettajat, joilla oli eniten stressiä ja työn imua, hyödynsivät eniten behavioraalista kontrollia opetustyyliinsä (Pöysä ym., 2021). Oberle kollegoineen (2020) puolestaan kuvaa, kuinka työstä johtuvaa stressiä kokevat opettajat reagoivat vähemmän oppilaidensa tarpeisiin ja käyttävät rankaisevampia keinoja hallitakseen oppilaiden käyttäytymistä luokassa. Niissä luokissa, joissa on enemmän oppilaiden ongelmakäyttäytymistä, myös opettajat kokevat enemmän stressiä (Friedman-Krauss ym., 2014).

Torff ja Kimmons (2021) tutkivat opettajan työkokemuksen yhteyttä

opetustyyleihin, ja havaitsivat etteivät opettajan kontrolli ja vaativuus muuttuneet merkittävästi opettajan työkokemuksen lisääntyessä. Tutkimuksessa he osoittivat, että työkokemus lisäsi opettajien lämpimyyttä. Opettajat, jotka työuransa aikana keskittyivät siihen, että kehittyvät opettajana ja oppivat opetuksen kautta saaduista kokemuksistaan, kehittyivät myös lämpimyyden osalta (Torff & Kimmons, 2021). Toisaalta Kiuru kollegoineen (2012b) kuvaa tutkimuksessaan, etteivät opettajan opetustyyli ole merkitsevästi yhteydessä työkokemukseen.

1.2 Oppilaiden psykososiaalinen hyvinvointi

Psykososiaalinen hyvinvointi jaetaan kykyyn säädellä tunteita sekä sosiaalisen toiminnan ulottuvuuksiin (Tsang ym., 2012). Lasten kohdalla se koostuu tunneälykkyydestä, itsetietoisuudesta, ennakoivasta ajattelusta sekä vuorovaikutustaidoista (Desai, 2010). Psykososiaalista hyvinvointia voidaan lähestyä yksilön käyttäytymisen vahvuuksien ja haasteiden kautta (Lobel ym., 2017; Tsang ym., 2012). Vahvuuksia käsitellään prososiaalisen käyttäytymisen näkökulmasta (Aunola & Nurmi, 2005; Lobel ym., 2017; Tsang ym., 2012). Käyttäytymisen haasteet jaetaan puolestaan sisäänpäin ja ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin (Aunola & Nurmi, 2005; Lobel ym., 2017; Tsang ym., 2012). Näitä haasteita voi esiintyä Zahn-Waxlerin ja kollegoiden (2000) mukaan myös samanaikaisesti.

Prososiaalinen käyttäytyminen. Prososiaalinen käyttäytyminen määritellään käyttäytymiseksi, joka on vilpitöntä ja edistää toisten hyvinvointia (Cheon ym., 2018; Gupta & Thapliyal, 2015). Prososiaalista käyttäytymistä on muun muassa jakaminen, auttaminen, yhteistyön tekeminen, lohduttaminen sekä valehtelu toisten tunteiden suojelemiseksi (Cheon ym., 2018; Gupta & Thapliyal, 2015; Hammond ym., 2015; Spivak & Farran, 2012). Lapsen käyttäytymisessä tämä voi ilmetä arjen toiminnassa esimerkiksi lelujen jakamisena tai toisten tunteiden huomioimisena (Hammond ym., 2015). Koulumaailmassa prososiaalisuus heijastuu usein myönteisesti oppilaiden koulumenestykseen ja sosiaalisiin suhteisiin (Gupta & Thapliyal, 2015).

Sisäänpäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet. Sisäänpäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet ilmenevät puolestaan yksilön tunteissa ja mielialoissa muun muassa surun, syyllisyyden, pelon ja huolen tunteiden kautta (Kovacs & Devlin, 1998; Zahn-Waxler ym., 2000). Sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin liittyy usein kyvyttömyyttä hallita edellä mainittuja kielteisiä tunteita (Eisenberg ym., 2001), jonka seurauksena voi esiintyä vetäytymistä, pelokkuutta tai ahdistuneisuutta (Baker ym., 2008; Kovacs & Devlin, 1998). Haasteet voivat näkyä myös keskittymiskyvyn menetyksenä, huonona itsetuntona (Eggum-Wilkens ym., 2014) tai masentuneisuutena (Pedersen ym., 2019). 8-12-vuotiailla lapsilla sisäänpäin suuntautuville käyttäytymisen haasteille tyypillinen ahdistuneisuus ja masennusoireet voivat näkyä ärtyneisyytenä tai haastavana käytöksenä (Pedersen ym., 2019).

Ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet. Ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet näkyvät käyttäytymisenä, joka on haitallista ja häiritsevää toisia kohtaan (Zahn-Waxler ym., 2000). Haasteet voivat ilmetä muun muassa yliaktiivisuutena, aggressiivisuutena, impulsiivisuutena ja tarkkaamattomuutena (Baker ym., 2008; Kovacs & Devlin, 1998; Olson ym., 2005). Lapset, joilla on ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita voivat kokea vähemmän surua, pelkoa ja ahdistusta kuin sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita kokevat lapset (Eisenberg ym., 2001). Eisenbergin ja kollegoiden (2001) mukaan on kuitenkin huomioitava, että ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita kokevat lapset voivat olla taipuvaisia kokemaan myös sisäänpäin suuntautuville käyttäytymisen haasteille ominaisia tunteita. Häiritsevä ja aggressiivinen käyttäytyminen voi johtaa siihen, että vertaiset jättävät lapsen lopulta ulkopuoliseksi (Rubin ym., 1990), mikä voi aiheuttaa lapselle esimerkiksi surun tai ahdistuksen tunteita.

Viitteet käyttäytymisen haasteista on nähtävissä jo varhaisista kouluvuosista lähtien (Aunola & Nurmi, 2005). Lapsilla, joilla on varhain alkaneita ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita sekä samanaikaisesti esiintyviä tarkkaavaisuuden haasteita, on todennäköisemmin myös tulevaisuudessa pysy-

viä käyttäytymisongelmia (Olson ym., 2005). Ulospäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden lisäksi myös sisäänpäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden on nähty ennustavan mielenterveyden häiriöitä sekä oireilua varhaisaikuisuudessa (Miettunen ym., 2014). Sekä ulospäin että sisäänpäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet ovat yhteydessä heikentyneeseen koulumenestykseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Baker ym., 2008).

1.3 Opettajan opetustyylien yhteys oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin

Opettajan osoittama lämpimyys tukee oppilaiden autonomiaa ja lisää oppilaiden prososiaalista käyttäytymistä (Cheon ym., 2018; Spivak & Farran, 2012). Opettajan ja oppilaiden välinen lämmin vuorovaikutus ennustaa usein oppilaan myönteistä käyttäytymistä (Hamre & Pianta, 2001). Lisäksi opettajan lämpimyden on todettu olevan yhteydessä oppilaan sosiaalisiin sekä sosioemotionaalisiin taitoihin (Mashburn ym., 2008). Nämä taidot mielletään usein prososiaaliseksi käyttäytymiseksi. Lisäksi opettajan lämpimyden on todettu olevan yhteydessä oppilaiden vähäisempiin sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin (Jellesma ym., 2015) ja ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin (Baker ym., 2008; Mashburn, 2008). Sroufen (1983) mukaan lapsilla, joilla on lämmin suhde aikuiseen, on todettu olevan lähtökohtaisesti myös hyväksyvä suhtautuminen muihin ihmisiin sekä itseensä.

Opettajan behavioraalisen kontrollin myönteiset muodot, kuten rajojen asettaminen, ovat yhteydessä lapsen prososiaaliseen käyttäytymiseen luokassa (Spivak & Farran, 2012). Myönteiset kontrollin keinot voivat myös auttaa oppilaita säätämään ulospäin suuntautuvaa käyttäytymistä luokissa (Sandilos ym., 2017). Lisäksi Barber kollegoineen (2005) kuvaa behavioraalisen kontrollin olevan yhteydessä vähäisempiin mielenterveyden häiriöihin. Barber ja kollegat (2005) esittävät kuitenkin liiallisen behavioraalisen kontrollin olevan yhteydessä epäsosiaaliseen käytökseen sekä riskinottoon ikätovereiden seurassa. Liiallinen behavioraalinen kontrolli yhdistetään usein ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin (Barber ym., 1994). Jellesma ja kollegat (2015) toteavat, kuinka

opettajat reagoivat usein välittömämmin ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin, kun taas sisäänpäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet voivat jäädä piiloon pidemmäksi aikaa.

Psykologinen kontrolli yhdistetään usein sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin, kuten masentuneisuuteen ja ahdistukseen (Aunola & Nurmi, 2005), sekä toisinaan myös ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin, kuten konflikteihin, sopeutumisvaikeuksiin ja ongelmiin vertaisten kanssa (Barber ym., 2005). Opettajan liiallinen vaativuus oppilaita kohtaan voi aiheuttaa oppilailla ahdistuneisuutta ja keskittymisvaikeuksia luokissa (Ertesvåg, 2011). Sen lisäksi ne ihmissuhteet, joissa lapsen tarpeet eivät tule kohdatuiksi ennustavat lapsen kohdalla useammin vihan ja aggression esiintymistä (Sroufe, 1983). Kokonaisuudessaan opettajan psykologisen kontrollin on todettu olevan kielteisesti yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin ja lisäävän oppilaan pahoinvointia (Van der Kaap-Deeder ym., 2017).

1.4 Tutkimuskysymykset

Luokanopettajan opetustyylien yhteyttä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin on tutkittu suhteellisen vähän, minkä vuoksi on tärkeää tutkia aihetta tarkemmin. Turvalliset suhteet aikuisten kanssa ovat keskeisiä lapsen hyvinvoinnin kannalta (Valtioneuvosto, 2019), ja kuten Sohlman (2008) kuvaa, on lapsen psykososiaaliseen hyvinvointiin kiinnitettävä huomiota myös koulussa. Oppilaan psykososiaalisella hyvinvoinnilla on kauaskantoisia seurauksia, sillä kuten Baker kollegoineen (2008) kuvaa, se on yhteydessä lapsen koulumenestykseen sekä sosiaalisiin suhteisiin. On oleellista tarkastella, millainen merkitys opettajan opetustyyleillä on oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin kannalta. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, missä määrin luokanopettajan opetustyyli (lämpimyys, behavioraalinen kontrolli ja psykologinen kontrolli) ovat yhteydessä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin kolmannella ja neljännellä luokalla, kun opettajan työkokemus on otettu huomioon. Lisäksi tarkastellaan missä

määrin luokanopettajan kokema stressi ja työkokemus ovat yhteydessä luokanopettajan käyttämiin opetustyyliin.

Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

1. Missä määrin luokanopettajan opetustyyli on yhteydessä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin 3. ja 4. luokalla, kun opettajan työkokemus on otettu huomioon?
2. Missä määrin luokanopettajan kokema stressi ja työkokemus ovat yhteydessä luokanopettajan opetustyyliin?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimusaineisto

Tämä tutkimus on toteutettu osana Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI) -tutkimushanketta (Lerikkanen & Pakarinen, 2016–2022). Hanke tarkastelee opettajien ja oppilaiden hyvinvointia sekä siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tästä tutkimuksesta saatua tietoa voidaan hyödyntää myös opetuskäytäntöjen, opetuksen laadun sekä opettajankoulutuksen kehittämisessä. Aineisto koostuu kolmannen ja neljännen luokan oppilaista ja heidän luokanopettajista. Kolmatta luokkaa koskeva aineisto on kerätty opettajilta kyselylomakkeilla keväällä 2020. Tällöin tutkimukseen osallistui 436 oppilasta sekä 37 luokanopettajaa Keski-Suomesta. Neljättä luokkaa koskeva aineisto kerättiin opettajilta kyselylomakkeilla keväällä 2021, jolloin tutkimukseen osallistui 439 oppilasta sekä 36 luokanopettajaa Keski-Suomesta. Vuonna 2021 neljännen luokan opettajista kuitenkin vain 32 vastasi kyselyyn, joten neljännen luokan lopullinen otos koostui 32 opettajasta ja 439 oppilaasta. Oppilaiden psykososiaalista hyvinvointia mittaavassa kyselylomakkeessa opettajat arvioivat niiden oppilaidensa psykososiaalista hyvinvointia, joiden huoltajat olivat antaneet suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta. Toisessa kyselylomakkeessa opettajat arvioivat omaa opetustyyliään.

2.2 Mittarit ja muuttujat

Opettajan opetustyyli. Luokanopettajien opetustyyliä tarkasteltiin Teachers' Interactional Style Scale -mittarilla (Aunola ym., 2005; Pakarinen ym., 2010). Opettajia pyydettiin vastaamaan 16 opetustyyliin liittyvään väittämään asteikolla 1–5 (1 = ei sovi minuun ollenkaan 5 = sopii minuun erittäin hyvin). Väittämistä muodostettiin kolme keskiarvosummamuuttujaa: lämpimyys, behavioraalinen kontrolli ja psykologinen kontrolli.

Opettajan lämpimyyttä (3. lk. $\alpha = .85$; 4. lk. $\alpha = .87$) aineistossa kuvattiin kahdeksalla väittämällä, kuten "Uskon, että kehuminen on tehokkaampaa

kuin rankaiseminen” ja “Kerron usein oppilailleni, kuinka paljon arvostan sitä, että he yrittävät tai saavuttavat jotain”. Behavioraalista kontrollia mitattiin neljällä väittämällä. Jätimme aineistosta pois behavioraalista kontrollia mittaavan väittämän “Kun olen suuttunut lapsille, näytän sen myös”, sillä väittämän pois jättäminen nosti behavioraalisen kontrollin muuttujan reliabiliteettia. Myös Kiuru (2012b) perustelee väittämän jättämistä pois sen heikon validiteetin vuoksi. Tämän myötä behavioraalista kontrollia (3. lk. $\alpha = .51$; 4. lk. $\alpha = .81$) kuvattiin lopullisessa aineistossa kolmella väittämällä kuten “Oppilaiden tulee oppia käyttäytymään oikein opettajiaan kohtaan”. Psykologista kontrollia (3. lk. $\alpha = .72$; 4. lk. $\alpha = .73$) kuvattiin neljällä väittämällä, kuten “Annan oppilaiden nähdä kuinka pettynyt ja häpeissäni olen, jos he käyttäytyvät huonosti”.

Oppilaiden psykososiaalinen hyvinvointi. Oppilaiden psykososiaalista hyvinvointia mitattiin Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) mittarin suomenkielisellä versiolla (Koskelainen ym., 2001). Opettajia pyydettiin arvioimaan oppilaitaan 25 väittämän kautta. Väittämiä arvioitiin asteikolla 1–3 (1 = ei päde, 2 = pätee osittain, 3 = pätee varmasti). Väittämät mittaavat viittä eri psykososiaalisen hyvinvoinnin osa-aluetta, joita ovat tunne-elämän oireet, kaverisuhteiden ongelmat, yliaktiivisuus, käyttäytymisongelmat sekä prososiaalisuus (Goodman, 1997). Yhdistimme tässä tutkimuksessa osa-alueita noudattamalla Goodmanin ja kollegoiden (2010) määrittämää jakoa prososiaalisuuteen, sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin sekä ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin. Sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin yhdistimme tunne-elämän oireita ja kaverisuhteiden ongelmia koskevat muuttujat. Ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin yhdistimme puolestaan yliaktiivisuuteen ja käyttäytymisen haasteisiin liittyvät muuttujat. Prososiaalisuutta (3. lk. $\alpha = .85$; 4. lk. $\alpha = .87$) kuvattiin viidellä väittämällä, kuten “ottaa huomioon toisten ihmisten tunteet”. Sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita (3. lk. $\alpha = .78$; 4. lk. $\alpha = .83$) kuvattiin kymmenellä väittämällä, kuten “usein onneton, masentunut tai itkuinen”. Ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin (3. lk. $\alpha = .87$; 4. lk. $\alpha = .88$) kuvattiin kymmenellä väittä-

mällä, esimerkiksi "saa usein raivokohtauksia". Ennen keskiarvosummamuuttujien muodostamista kaksi sisäänpäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden ja kolme ulospäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden väittämää käännettiin samansuuntaiseksi muiden väittämien kanssa.

Opettajan kokema stressi. Luokanopettajien kokemaa stressiä mitattiin Työstressikyselyyn sisältyvällä mittarilla (Elo ym., 2003). Aluksi stressi määriteltiin seuraavasti: "Stressillä tarkoitetaan tilannetta, jossa henkilö tuntee olonsa jännittyneeksi, levottomaksi, hermostuneeksi tai ahdistuneeksi, tai ei pysty nukkumaan yöllä, sillä asiat vaivaavat mieltä". Opettajat vastasivat kolmannella luokalla kahteen stressiin liittyvään kysymykseen, joista tutkimme tarkemmin kysymystä "Tunnetko tällaista stressiä näinä päivinä?". Neljännellä luokalla opettajat vastasivat neljään stressiin liittyvään kysymykseen, joista tutkimme tarkemmin kysymystä "Oletko tuntenut tämän kaltaista stressiä kouluvuoden 2020–2021 aikana?". Vastausasteikko oli 1–6 (1 = en lainkaan 6 = erittäin paljon), jotka koodattiin uudelleen analyysivaiheessa 0 = ei lainkaan tai vähän stressiä kokevat (3. lk. $n = 9$; 4. lk. $n = 6$) tai 1 = keskimääräistä enemmän stressiä kokevat (3. lk. $n = 28$; 4. lk. $n = 26$). Asteikoilla 1–2 vastanneet opettajat koodattiin ryhmään 0, ja asteikolla 3–6 vastanneet ryhmään 1.

Opettajan työkokemus. Luokanopettajien työkokemusta mitattiin opetustyytlejä mittaavan kyselylomakkeen yhteydessä. Kyselylomakkeessa opettajat vastasivat avoimeen kysymykseen kertomalla oman työkokemuksensa vuossissa. Työkokemus koodattiin analyysivaiheessa uudelleen 0 = 1–10 vuoden työkokemus (3. lk. $n = 14$; 4. lk. $n = 14$) sekä 1 = 11–33 kolmannella luokalla ($n = 23$), ja 1 = 11–34 neljännellä luokalla ($n = 18$).

2.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen analyysi suoritettiin IBM SPSS Statistics 28 -ohjelmistolla. Alkutarkasteluissa tutkimuksen keskiarvosummamuuttujien reliabiliteetteja, eli Cronbachin alfoja tarkasteltiin yleisesti hyväksytyyn raja-arvon (>0.60) kautta

(Metsämuuronen, 2011), jonka muuttajat ylittivät. Lisäksi tarkasteltiin muuttujien normaali jakautuneisuutta Kolmogorov Smirnov -testillä (Nummenmaa, 2009), jonka myötä todettiin prososiaalisuuden muuttujien olevan kolmannella ja neljännellä luokalla normaalisti jakautuneita. Muut muuttajat eivät täyttäneet normaalisuusoletusta, minkä vuoksi opetustyylien ja oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin yhteyksien alustava tarkastelu toteutettiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella. Merkitsevyytaso kaikissa tilastoanalyysissä oli $p = .05$.

Opettajan opetustyylien ja oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin välistä yhteyttä tarkasteltiin kaksitasoisella monitasomallilla, jossa ilmiöiden välisiä yhteyksiä tutkitaan sekä yksilö- että luokkatasolla (Ellonen, 2006). Aineistossa havainnot eivät olleet toisistaan riippumattomia. Saman luokan oppilaiden havainnot riippuvat toisistaan, sillä heillä on sama opettaja, minkä vuoksi monitasomallin käyttö oli perusteltua (Ellonen, 2006; Ellonen & Kaakinen, 2023). Monitasomallin ajatuksena on selittää yksilötason ilmiöitä sekä ryhmän sisällä että ryhmien välillä (Ellonen & Kaakinen, 2023). Menetelmä mahdollisti oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin muuttujien varianssin jakamisen oppilaiden luokan sisäiseen vaihteluun ja luokkien väliseen vaihteluun. Lisäksi tutkimuksen monitasomallissa taustamuuttujana oli luokanopettajan työkokemus, jonka vaikutus otettiin huomioon tarkasteltaessa opettajan opetustyylien yhteyttä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin.

Sisäkorrelaation avulla tutkimme, missä määrin oppilaan psykososiaalinen hyvinvointi on selitettävissä luokan sisällä olevien oppilaiden vaihtelulla ja luokkien välisellä vaihtelulla. Sisäkorrelaatio kuvaa, kuinka suuri osuus oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin varianssista voidaan selittää eroilla luokkien välillä (Peugh, 2010). Lisäksi sisäkorrelaatio $> .05$ kertoo siitä, että monitasomalli on tarpeen (Peugh, 2010). Kunkin psykososiaaliseen hyvinvointiin liittyvän muuttujan sisäkorrelaatio laskettiin käyttämällä luokkaa klusterointimuuttujana. Sisäkorrelaatiota tarkasteltiin pelkän vakiotermin sisältävästä mallista, eli tarkastelussa ei ollut mukana selittäviä muuttujia (vakioterminimalli). Tarkastelun myötä saatiin selville kokonaisvarienssin prosenttiosuus luokkatasolla. Tämän

jälkeen malliin lisättiin selittävinä muuttujina opettajan opetustyyli (lämpimyyden, behavioraalinen kontrolli ja psykologinen kontrolli) ja työkokemus. Kiinteävaikeusmallissa käytettiin luokkakeskistettyjä muuttujia, jotka antavat täsmällisen arvion opetustyylien ja oppilaan psykososiaalisen hyvinvoinnin välisestä suhteesta (Peugh, 2010). Tällä analyysillä pyrittiin selittämään oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin vaihtelua yksilöiden välillä. Jos psykososiaalisen hyvinvoinnin varianssikomponentti oli tilastollisesti merkitsevä luokkatasolla, edellä mainitut selittävät muuttujat sisällytettiin monitasoanalyysiin ottamalla niistä aggregoidut muuttujat, eli koko aineiston keskiarvolla keskistetyt muuttujat. Tällä pyrittiin selittämään oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin vaihtelua luokkien välillä.

Kolmannen ja neljännen luokan opettajien koetun stressin ja työkokemuksen yhteyttä opetustyyliin analysoitiin kahden riippumattoman otoksen *t*-testin avulla. Riippumattoman otoksen *t*-testin avulla voidaan selvittää, eroavatko kahden ryhmän keskiarvot toisistaan (Nummenmaa, 2009). Tutkimuksessa tutkittiin, eroavatko opetustyyli ei lainkaan tai vähän stressiä kokevien ja keskimäärin enemmän stressiä kokevien opettajien välillä. Lisäksi tutkittiin, eroavatko 1–10 vuotta työssä olleiden opettajien, ja 11 vuotta tai enemmän työssä olleiden opettajien opetustyyli toisistaan. Cohen (1977) esittää efektikoon tarkasteluun raja-arvoja, joissa 0.20 on pieni, 0.50 on keskisuuri ja 0.80 on suuri efektikoko. Tutkimuksessa efektikoko eli Cohenin *d*:tä tarkasteltiin yleisten raja-arvojen perusteella, ja todettiin efektikoon olevan erittäin pieni. Poikkeuksena oli neljännen luokan opettajien lämpimyyden ja stressiä kokevien efektikoko, joka oli keskisuuri.

2.4 Eettiset ratkaisut

Tämän tutkimuksen tekemisessä on sitouduttu noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019; 2023) laatimia tieteellisen ja eettisen käytännön periaatteita. Näitä ovat muun muassa luotettavuus, rehellisyys, arvostus sekä vastuunkanto (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Tutkimukseen liittyvä aineisto

on kerätty laajemman TESSI-hankkeen yhteydessä, ja hanke on saanut Jyväskylän yliopiston eettiseltä toimikunnalta myönteisen ennakoarvion ennen tutkimuksen toteuttamista.

Tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista, ja kaikilla tutkittavilla on ollut oikeus kieltäytyä tai keskeyttää tutkimukseen osallistuminen kaikissa tutkimuksen vaiheissa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Tutkittavia tiedotettiin tutkimuksen sisällöstä, aineiston käsittelystä ja sen säilyttämisestä, sekä muista tutkimuksen kannalta relevanteista asioista, jonka jälkeen tutkittavilta pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Koska tutkimukseen osallistui myös alaikäisiä lapsia, allekirjoittivat vanhemmat suostumuksen lastensa tutkimukseen osallistumisesta (Kuula, 2015). Tutkimuksen kannalta oleellista on, että tutkittavia ei voida tunnistaa heidän tietojen perusteella (Kuula, 2015), jonka vuoksi aineisto on anonymisoitu analyysivaiheessa. Anonymisoinnissa on poistettu yksilöivät tunnistetiedot, ja tutkittaville on annettu henkilökohtaiset ID-numerot.

Aineisto on kerätty TESSI-tutkimuksen toimesta, eivätkä tämän tutkimuksen tekijät ole olleet yhteydessä tutkittaviin missään tutkimuksen vaiheessa. Tutkimuksen tekijät ovat kuitenkin käsitelleet yliopiston vastaavanlaiseen tutkimukseen liittyvää aineistoa, minkä myötä tekijät ovat perehtyneet aineistonkeruuseen ja käsittelyyn. Tekijät ovat kirjoittaneet myös sopimuksen, jossa sitoutuivat käsittelemään tutkimusaineistoja asianmukaisesti. TESSI-tutkimuksen aineistoja säilytetään Jyväskylän yliopiston salasanasuojatulla verkkolevyllä. Tämän tutkimuksen aineistoa säilytettiin tekijöiden toimesta tutkimuksen ajan salasanasuojatulla muistitikulla ja aineistoa käsiteltiin vain yliopiston verkossa. Aineistoa käsiteltiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) mukaisen ohjeistuksen perusteella suunnitelmallisesti, vastuullisesti ja lainmukaisesti koko tutkimuksen ajan. Tutkimuksen tekijät ovat tutustuneet huolellisesti tutkimuksessa käytettyihin analyysimenetelmiin ennen analyysien tekoa, ja analyysivaiheet sekä saadut tulokset on raportoitu asianmukaisesti. Tutkimuksen valmistuttua ja päätyttyä tutkimuksen tekijät ovat sitoutuneet hävittämään kaikki heillä käytössä olevat aineistot.

3 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa tutkittiin sitä, missä määrin luokanopettajan opetustyyli on yhteydessä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin, kun opettajan työkokemus otettiin huomioon. Lisäksi tutkittiin sitä, missä määrin luokanopettajan kokema stressi ja työkokemus ovat yhteydessä luokanopettajan opetustyyliin. Tutkimuksessa käytettyjen muuttujien otoskoot (n), keskiarvot (KA) ja keskihajonnat (KH) on esitetty taulukossa 1. Keskiarvojen perusteella kolmannella luokalla opettajien opetustyylien osa-alueista esiintyi eniten lämpimyyttä ja neljännellä luokalla behavioraalista kontrollia, kun taas psykologista kontrollia esiintyi vähiten molemmilla vuosiluokilla. Opetustyyliessä ilmenevän lämpimyyden osa-alueen keskihajonta oli myös molemmilla vuosiluokilla pienin. Oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin osa-alueista oppilailta esiintyi kolmannella ja neljännellä luokalla eniten prososiaalisuutta, kun taas sisäänpäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden keskiarvot ja -hajonnat olivat puolestaan molemmilla vuosiluokilla pienimmät.

Taulukko 1

Muuttujien otoskoot (n), keskiarvot (KA) ja keskihajonnat (KH) 3. ja 4. luokalla

	3. lk.			4. lk.		
	<i>n</i>	<i>KA</i>	<i>KH</i>	<i>n</i>	<i>KA</i>	<i>KH</i>
Opettajan opetustyyli						
Lämpimyy	37	4.35	0.43	32	4.43	0.47
Behavioraalinen kontrolli	37	4.32	0.48	32	4.52	0.51
Psykologinen kontrolli	37	2.66	0.60	32	3.06	0.66
Oppilaiden psykososiaalinen hyvinvointi						
Prosoaalisuus	436	2.28	0.51	439	2.26	0.51
Sisäänpäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet	436	1.26	0.28	439	1.26	0.32
Ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet	436	1.40	0.41	439	1.38	0.41
Opettajan kokema stressi	37	3.46	1.26	36	3.64	1.48
Opettajan työkokemus	37	16.10	10.95	32	14.6	10.19

Huom. n = otoskoko, KA = keskiarvo, KH = keskihajonta

Opettajan opetustyylien ja oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin välisten yhteyksien alustavat tarkastelut toteutettiin Spearmanin järjestyskorrelaatioker-toimella (taulukko 2). Opettajan lämpimyy korreloi oppilaiden psykososiaali-seen hyvinvointiin sekä kolmannella että neljännellä luokalla. Kummallakin luokka-asteella opettajan lämpimyy oli yhteydessä oppilaiden ulospäin suun-tautuviin käyttäytymisen haasteisiin (3. lk. $r = -.10, p = .040$; 4. lk. $r = -.10, p = .032$). Lisäksi opettajan lämpimyy korreloi oppilaiden prososiaaliseen käyttäytymi-seen kolmannella luokalla ($r = .15, p = .001$) ja neljännellä luokalla sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin ($r = -.16, p = .001$). Opettajan beha-vioraalinen kontrolli korreloi kolmannella luokalla oppilaan prososiaalisuuteen ($r = .13, p = .008$) sekä sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin ($r =$

-.10, $p = .035$). Kolmannella luokalla opettajan psykologinen kontrolli korreloi ai-noastaan oppilaan sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin ($r = .12$, $p = .016$). Taustamuuttujissa opettajan kokema stressi ei korreloinut kolmannen ja neljännen luokan opettajien opetustyylien kanssa. Sen sijaan kolmannen luokan opettajan lämpimyys korreloi opettajan työkokemuksen kanssa ($r = .28$, $p < .001$). Behavioraalinen kontrolli korreloi molemmilla vuosiluokilla työkokemukseen (3. lk. $r = .10$, $p = .032$, 4. lk. $r = .24$, $p < .001$).

Taulukko 2*Muuttujien väliset korrelaatiot (Spearmanin korrelaatiokerroin)*

	Prosoiaalisuus		Sisäänpäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet		Ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet		Opettajan kokema stressi		Opettajan työkokemus	
	3. lk.	4. lk.	3. lk.	4. lk.	3. lk.	4. lk.	3. lk.	4. lk.	3. lk.	4. lk.
Lämpimyys	.15***	.05	-.07	-.16**	-.10*	-.10*	-.07	-.20	.28***	.47***
Behavioraalinen kontrolli	.13**	.01	-.10*	.04	-.07	-.08	.01	-.06	.10*	.24***
Psykologinen kontrolli	-.06	.06	.12*	.09	.08	-.00	.18	-.07	-.05	.04
Opettajan kokema stressi	-.24	-.04	.00	-.11*	.18	.01	-	-	.05	-.16
Opettajan työkokemus	.13**	.12*	-.01	.08	-.06	-.11*	.05	-.16	-	-

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

3.1 Luokanopettajan opetustyylien yhteys oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tutkittiin luokanopettajan opetustyylien yhteyttä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin kaksitasoisen monimuuttujamallin avulla. Analyysit aloitettiin tarkastelemalla, missä määrin oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin varianssi jakautuu oppilas- ja luokkatasolle. Tämän jälkeen psykososiaalista hyvinvointia tarkasteltiin luokkien sisällä olevien oppilaiden tasolla, ja tutkittiin, selittävätkö luokanopettajan opetustyyli oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin vaihtelua samassa luokassa olevien oppilaiden välillä. Lisäksi pyrittiin selittämään oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin vaihtelua luokkien välillä.

Prososiaalisuus 3. luokalla. Luokkien välinen sisäkorrelaatio prososiaalisuuden osalta oli .21 ja se oli tilastollisesti merkitsevä ($p = .001$). Oppilaiden prososiaalisuuden vaihtelusta 20,7 % oli luokkien välistä. Tämä vaihtelu ei kuitenkaan selittynyt opettajan opetustyyliellä eikä työkokemuksella. Luokkien sisällä oppilaiden erot prososiaalisuudessa olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < .001$). Opetustyyli ja työkokemus eivät kuitenkaan selittäneet oppilaiden välisiä eroja prososiaalisuudessa kolmannella luokalla.

Sisäänpäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet 3. luokalla. Luokkien välinen sisäkorrelaatio sisäänpäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden osalta oli .089, ja se oli tilastollisesti merkitsevä ($p = .021$). Sisäänpäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden vaihtelusta 8,9 % oli luokkien välistä. Opettajan opetustyyli ja työkokemus eivät kuitenkaan selittäneet luokkien välisiä eroja sisäänpäin suuntautuvissa käyttäytymisen haasteissa. Opetustyyli ja työkokemus eivät myöskään selittäneet luokan sisällä oppilaiden välisiä yksilöeroja luokan sisällä tilastollisesti merkitsevästi sisäänpäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden kohdalla.

Ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet 3. luokalla. Luokkien välinen sisäkorrelaatio ulospäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden osalta oli .03. Ulospäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden vaihtelusta 3 %

tapahtui luokkien välillä ($p = .184$). Tulokset osoittivat, että opettajan opetustyyleistä psykologinen kontrolli selitti luokan sisällä olevien oppilaiden ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita tilastollisesti lähes merkitsevästi ($p = .056$). Mitä enemmän opettajalla oli opetustyyliensä psykologista kontrollia, sitä enemmän hänen oppilaillaan ilmeni ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita. Opetustyyli ja työkokemus eivät selittäneet luokan sisällä oppilaiden välisiä yksilöeroja tilastollisesti merkitsevästi ulospäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden kohdalla.

Prososiaalisuus 4. luokalla. Luokkien välinen sisäkorrelaatio prososiaalisuuden osalta oli $.14$ ($p = .009$). Prososiaalisuuden vaihtelusta 13,6 % oli luokkien välistä. Tulokset osoittivat, että luokkien välillä ($p = .009$) sekä luokan sisällä ($p < .001$) oli tilastollisesti merkitseviä eroja prososiaalisuudessa. Opetustyyli ja opettajan työkokemus eivät kuitenkaan selittäneet yksilöiden välistä vaihtelua eikä luokkien välistä vaihtelua prososiaalisuudessa tilastollisesti merkitsevästi.

Sisäänpäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet 4. luokalla. Luokkien välinen sisäkorrelaatio sisäänpäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden osalta oli $.11$ ($p = .023$). Sisäänpäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden vaihtelusta 10,6 % oli luokkien välistä. Tulokset osoittivat (taulukko 3) että opettajan lämpimyys selitti oppilaiden sisäänpäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden vaihtelua luokan sisällä tilastollisesti merkitsevästi ($p = .032$). Mitä enemmän opettajan opetustyyliä ilmeni lämpimyyttä, sitä vähemmän hänen oppilaillaan oli sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita. Kun opetustyyli oli huomioitu oppilaiden välisiä selittävinä tekijöinä, luokkien välinen vaihtelu oppilaiden sisäänpäin suuntautuvissa käyttäytymisen haasteissa ei ollut enää tilastollisesti merkitsevä ($p = .079$).

Ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet 4. luokalla. Luokkien välinen sisäkorrelaatio ulospäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden osalta oli $.02$ ($p = .393$). Ulospäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden vaihtelusta 2 % oli luokkien välistä vaihtelua. Tulokset osoittivat, että opettajan läm-

pimyys oli yhteydessä oppilaiden ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin luokkien sisällä tilastollisesti lähes merkitsevästi ($p = .061$). Mitä enemmän opettajan opetustyyliin oli lämpimyyttä, sitä vähemmän hänen oppilaillaan ilmeni ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita.

Taulukko 3

Opettajan opetustyyli ja oppilaiden sisäänpäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet 4. luokalla: monitasoanalyysin tulokset

	Malli 1 ¹			Malli 2 ²		
	<i>B</i>	<i>KV</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>KV</i>	<i>p</i>
Vakiotermi	1.27	.02	< .001	1.83	.29	< .001
Oppilastason muuttujat						
Lämpimyyss ³				-.11	.05	.032
Behavoraalinen kontrolli ³				-.04	.05	.425
Psykologinen kontrolli ³				.05	.03	.206
Opettajan työkokemus ³				-.00	.00	.793
Varianssit						
Oppilastason varianssi	.093	.007	< .001	.095	.007	< .001
Luokkatason varianssi	.011	.005	.023	.006	.004	.079
<i>R</i> ² (marginaaliselityssaste/luokan sisäinen selityssaste)	.000/.102			.038/.099		
Mallin sopivuus						
Log-uskottavuus	230.59			226.40		
Parametrien määrä	3			7		

Huom. ¹ Vakiotermimalli (intercept only), ² kiinteävaikutusmalli (fixed-effects model), ³ luokkakeskistetty muuttuja (group-mean centered), *B* = Beta-kerroin, *KV* = keskiarvo, *N* = 439

3.2 Luokanopettajan kokeman stressin ja työkokemuksen yhteys luokanopettajan opetustyyliin

Toisessa tutkimuskysymyksessä tutkittiin sitä, missä määrin luokanopettajan kokema stressi ja työkokemus ovat yhteydessä luokanopettajan opetustyyliin. Kysymystä tutkittiin kahden riippumattoman otoksen *t*-testin avulla. Riippumattoman otoksen *t*-testin avulla tarkastelimme kahden ryhmän eroavaisuuksia.

Opettajan kokema stressi. Kahden riippumattoman otoksen *t*-testin avulla vertailtiin eroja opetustyyeissä niiden opettajien, jotka eivät kokeneet lainkaan tai kokivat vain vähän stressiä sekä keskimääräistä enemmän stressiä kokevien opettajien välillä. Tulokset osoittivat (taulukko 4), että kolmannella luokalla ei lainkaan tai vähän stressiä kokevien ja stressiä keskimääräistä enemmän kokevien opettajien lämpimyydessä, behavioraalisessa kontrollissa ja psykologisessa kontrollissa ollut merkitseviä eroja. Neljännellä luokalla stressiä ei lainkaan tai vähän kokevien opettajien ja stressiä keskimääräistä enemmän kokevien opettajien lämpimyydessä oli tilastollisesti lähes merkitseviä eroja. Niillä opettajilla, jotka kokivat korkeintaan vain vähän stressiä, oli enemmän lämpimyyttä opetustyyeissään, kuin niillä opettajilla, jotka kokivat stressiä keskimääräistä enemmän ($p = 0.83$). Neljännellä luokalla stressiä ei lainkaan tai vähän kokevien sekä stressiä keskimääräistä enemmän kokevien opettajien behavioraalisessa ja psykologisessa kontrollissa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

Taulukko 4

Ei lainkaan tai vähän stressiä kokevien opettajien ja keskimäärin enemmän stressiä kokevien opettajien väliset erot opetustyylyissä kahden riippumattoman otoksen t-testillä

	Ei lainkaan tai vähän stressiä kokeva 3. lk. (n = 9)			Keskimäärin enemmän stressiä kokeva 3. lk. (n = 28)			Ei lainkaan tai vähän stressiä kokeva 4. lk. (n = 6)			Keskimäärin enemmän stressiä kokeva 4. lk. (n = 26)						
	KA	KH		KA	KH	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen <i>d</i>	KA	KH		KA	KH	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen <i>d</i>
Lämpimyys	4.33	0.48		4.36	0.48	-0.14	.889	-0.054	4.63	0.22		4.38	0.50	1.83	.083	0.529
Behavioraalinen kontrolli	4.4	0.37		4.3	0.51	0.86	.397	0.329	4.4	0.40		4.5	0.54	-0.40	.694	-0.180
Psykologinen kontrolli	2.56	0.48		2.69	0.64	-0.57	.575	-0.217	2.83	0.89		3.11	0.61	-0.94	.356	-0.425

Huom. KA = keskiarvo, KH = keskihajonta, *t* = testisuureen arvo, *p* = testisuureen p-arvo, Cohen *d* = efektikoko

Työkokemus. Tulokset osoittivat (taulukko 5), että kolmannella luokalla niillä opettajilla, joilla oli 1-10 vuoden työkokemus ja niillä opettajilla, joilla oli 11-33 vuoden työkokemus, ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja lämpimyyden, behavioraalisen ja psykologisen kontrollin osalta. Neljännellä luokalla opettajilla, joilla oli työkokemusta 11 vuotta tai enemmän, ilmeni lämpimyyttä tilastollisesti merkitsevästi ($p = .012$) enemmän kuin opettajilla, joilla oli vähemmän työkokemusta. Neljännellä luokalla 11 vuoden tai pidemmän työkokemuksen omaavilla opettajilla ilmeni tilastollisesti lähes merkitsevästi ($p = .054$) enemmän behavioraalista kontrollia kuin niillä, joilla oli vähemmän työkokemusta. Psykologisen kontrollin osalta työkokemus ei tuonut eri työkokemuksen omaavien opettajien välillä tilastollisesti merkitseviä eroja.

Taulukko 5

Opettajien 1–10 ja 11–33/34 vuoden työkokemuksen väliset erot opetustyyleissä kahden riippumattoman otoksen t-testillä

	1-10 vuoden työkokemus 3. lk. (n = 14)		11-33 vuoden työkokemus 3. lk. (n = 23)		<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen <i>d</i>	1-10 vuoden työkokemus 4. lk. (n = 14)		11-34 vuoden työkokemus 4. lk. (n = 18)		<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen <i>d</i>
	<i>KA</i>	<i>KH</i>	<i>KA</i>	<i>KH</i>				<i>KA</i>	<i>KH</i>	<i>KA</i>	<i>KH</i>			
Lämpimyys	4.28	0.38	4.40	0.47	-0.85	.399	-0.275	4.20	0.40	4.60	0.45	-2.688	.012	-0.958
Behavioraalinen kontrolli	4.31	0.53	4.33	0.46	-0.14	.886	-0.049	4.31	0.61	4.69	0.37	-2.043	.054	-0.772
Psykologinen kontrolli	2.64	0.74	2.66	0.51	-0.09	.930	-0.033	3.07	0.47	3.06	0.79	0.066	.948	0.024

Huom. *KA* = keskiarvo, *KH* = keskihajonta, *t* = testisuureen arvo, *p* = testisuureen p-arvo, Cohen *d* = efektikoko

Kahden riippumattoman otoksen *t*-testin perusteella voidaan todeta, kuinka neljännen luokan opettajilla lämpimyyttä ilmeni vähemmän niillä, jotka kokivat keskimääräistä enemmän stressiä. Lisäksi lämpimyyttä ilmeni enemmän pidempään työssä olleilla opettajilla. Pidempään työssä olleilla opettajilla ilmeni enemmän myös behavioraalista kontrollia tilastollisesti lähes merkitsevästi.

4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia luokanopettajan opetustyylien yhteyttä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin kolmannella ja neljännellä luokalla. Lisäksi tutkittiin sitä, ovatko luokanopettajan kokema stressi ja työkokemus yhteydessä opettajan opetustyyliin. Tulokset osoittivat opettajan lämpimyden olevan neljännellä luokalla yhteydessä oppilaiden sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin. Mitä enemmän opettajalla oli opetustyyliinsä lämpimyyttä, sitä vähemmän hänen oppilaillaan ilmeni sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita. Lisäksi neljännen luokan opettajilla, joilla oli työkokemusta 11 vuotta tai enemmän, ilmeni lämpimyyttä enemmän kuin opettajilla, joilla oli vähemmän työkokemusta.

4.1 Tulosten tarkastelu

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tutkittiin sitä, missä määrin luokanopettajan opetustyyli on yhteydessä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin kolmannella ja neljännellä luokalla, kun opettajan työkokemus otettiin huomioon. Tilastollisesti merkitseviä tuloksia ilmeni neljännen luokan aineistossa, kolmannen luokan aineistossa ei noussut merkitseviä tuloksia.

Kolmannella ja neljännellä luokalla olevien oppilaiden prososiaalisuudessa oli eroja sekä eri luokkien että saman luokan oppilaiden välillä. Opettajan opetustyyli ei kuitenkaan selittäneet oppilaiden prososiaalisuuden eroja. Opettajan opetustyyliin ilmenevä lämpimyyttä lisää tutkimusten mukaan oppilaiden prososiaalista käyttäytymistä (Cheon ym., 2018; Spivak & Farran, 2012). Tämän lisäksi opettajan behavioraalinen kontrolli on usein yhdistetty muun muassa lapsen parempaan itsesäätelyyn sekä sosiaalisten suhteiden ylläpitoon (Barber ym., 2005), joka voidaan mieltää prososiaaliseksi käyttäytymiseksi. Tämän tutkimuksen tulokset siitä, ettei opettajan opetustyyli ole yhteydessä oppilaiden prososiaaliseen käyttäytymiseen ovat kiinnostusta herättäviä poikkeavan tutkimustuloksen vuoksi.

Sisäänpäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden osalta tulokset osoittivat, että neljännellä luokalla opettajan opetustyyllissä ilmenevä lämpimyyksi oli yhteydessä vähäisempiin oppilaiden sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin. Tulos on samansuuntainen myös aiemman tutkimustiedon kanssa, sillä esimerkiksi Jellesma kumppaneineen (2015) kuvasi opettajan lämpimän suhteen oppilaisiin vähentävän sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita. Myös vanhemmuustyyliä koskevat tutkimustulokset raportoivat lämpimyyden olevan yhteydessä lapsen vähäisempiin sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin (Johnson & Greenberg, 2013). Aiempien tulosten (mm. Jellesma ym., 2015; Johnson & Greenberg, 2013), sekä tämän tutkimuksen tulosten myötä voidaan todeta, että lapsen sisäänpäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden ilmenemiseen on yhteydessä vanhempien lämpimyyden lisäksi opettajan lämpimyyksi lasta kohtaan. Opetustyylien nelikentässä lämpimyyttä ilmenee auktoritatiivisessa ja sallivassa opetustyyllissä (Dever & Karabenick, 2011). Opetustyylien nelikentän ja tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että auktoritatiivista ja sallivaa opetustyyliä hyödyntävien opettajien oppilailla ilmenee todennäköisesti vähemmän sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita, kuin autoritaarista tai laiminlyövää opetustyyliä hyödyntävien opettajien oppilailla.

Oppilaiden ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet saman luokan oppilaiden välillä selittyivät tilastollisesti lähes merkitsevästi opettajan psykologisella kontrollilla kolmannella luokalla. Mitä enemmän opettajalla oli opetustyyllissään psykologista kontrollia, sitä enemmän luokan oppilailla oli ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita. Neljännellä luokalla puolestaan opettajan lämpimyyksi oli tilastollisesti lähes merkitsevästi yhteydessä oppilaiden ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin. Opetustyyllissä ilmenevä lämpimyyksi oli yhteydessä vähäisempiin oppilaiden ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin. Näin ollen ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita ilmenee todennäköisemmin vähemmän auktoritatiivista tai sallivaa opetustyyliä hyödyntävien opettajien oppilailla. Aunola ja Nurmi (2005)

kuvaavat, kuinka vanhempien psykologinen kontrolli on usein yhdistetty sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin, kun taas Barber kollegoineen (2005) toi esille vanhemman psykologisen kontrollin vaikuttavan myös ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin. Lapsen ajatteluun ja tunteisiin vaikuttava psykologinen kontrolli on siis todennäköisesti yhteydessä ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin sekä kotona että koulussa. Psykologisen kontrollin keinot voivat tuoda esiin oppilaiden ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita esimerkiksi siksi, että oppilas pyrkii kapinoimaan aikuisen kontrollointia vastaan. Myös Sroufe (1983) esittää, kuinka vuorovaikutussuhteet ennustavat lapsen käytöksessä todennäköisemmin vihan ja aggression esiintymistä, mikäli lapsen tarpeet eivät tule kohdatuiksi.

Tulokset osoittivat myös, kuinka opettajilla, jotka eivät kokeneet lainkaan tai kokivat vähän stressiä, oli opetustyyliään enemmän lämpimyyttä kuin stressiä keskimäärin enemmän kokevilla opettajilla. Myös Oberlen ja kollegoiden (2020) tutkimus osoittaa samankaltaisia tuloksia siitä, kuinka opettajan reagointi oppilaan tarpeisiin tai oppilaisiin kohdistunut kiintymys on vähäisempää stressiä kokevilla opettajilla. Pöysän ja kollegoiden (2021) tutkimuksen mukaan puolestaan ne opettajat, jotka kokivat eniten tai vähiten stressiä ja eniten työn imua kohtasivat oppilaansa kaikista lämpimimmän. Stressiä kokevien opettajien vähäisempi lämpimyyttä oppilaita kohtaan voisi selittyä esimerkiksi sillä, että luokanhallintaan vaaditut voimavarat luovat opettajalle stressiä, eikä opettaja osoita tämän vuoksi mielenkiintoa oppilaiden asioita kohtaan.

Tulokset osoittivat, että opettajan työkokemus oli yhteydessä opettajan lämpimyyteen. Myös Torff ja Kimmons (2021) esittivät tuloksia siitä, kuinka lämpimyyttä lisäytyi työkokemuksen mukana niillä opettajilla, jotka keskittyivät ammatilliseen kasvuun työuransa aikana. Pidempään työelämässä olleiden opettajien suurempi lämpimyyttä voisi selittyä esimerkiksi sillä, että opettajan luokanhallinta on rutinoitunutta ja auktoriteetti oppilaiden keskuudessa jo muodostunut, minkä myötä opettaja voi kohdata oppilaat yksilöllisesti ja tukeasti oppilaiden tarvitsemalla tavalla. Lämpimyyden lisäksi pidemmän työko-

kemuksen omaavilla opettajilla oli opetustyyllissään tilastollisesti lähes merkitsevästi enemmän behavioraalista kontrollia. Walker (2008) kuvaa, kuinka behavioraalinen kontrolli voi ilmetä opettajan toiminnassa johdonmukaisilla rutineilla, ja voidaankin pohtia, selittykö eroavaisuus sillä, että enemmän työkokemusta omaavien opettajien toimintatavat ovat rutinoituneempia, kuin vähemmän työkokemusta omaavien opettajien.

4.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen vahvuutena voidaan nähdä se, että oppilaiden psykososiaalista hyvinvointia on tarkasteltu monipuolisesti sekä vahvuuksien että haasteiden kautta. Tutkimuksessa hyödynnettiin kolmea mittaria. Oppilaiden psykososiaalista hyvinvointia mittaavaa SDQ:ta voidaan pitää luotettavana ja käyttökelpoisena mittarina, ja sitä on käytetty laajasti sekä Suomessa että kansainvälisesti (Borg ym., 2014). Myös Teachers' Interactional Style Scale -mittaria voidaan pitää luotettavana, sillä mittaria on hyödynnetty useissa eri opettajan opetustyyliä mittaavissa tutkimuksissa (Kiuru ym., 2012b; Pakarinen ym., 2010; Pöysä ym., 2021). Elo kollegoineen (2003) esittää stressiä koskevan mittarin olevan validi mittaamaan henkistä hyvinvointia, tässä tapauksessa stressiä. Tutkimuksessa käytettyjen mittareiden reliabiliteettikertoimet ylittivät hyväksytyin raja-arvon, joka on 0.60 (Metsämuuronen, 2011).

Tutkimukseen liittyy kuitenkin joitakin rajoitteita, joita on myös syytä tarkastella. Tutkimus oli vapaaehtoinen kaikille osallistujille, jonka myötä tutkimuksen otanta ei ollut satunnainen (Metsämuuronen, 2011). Kaikki tutkittavat olivat Keski-Suomesta, joten tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia suomalaisia luokanopettajia ja heidän oppilaitaan. Tässä tutkimuksessa opettajien otoskoko oli määrälliseen tutkimukseen pieni (3. lk. $n = 37$, 4. lk. $n = 32$), mikä vaikuttaa luotettavuuteen ja yleistettävyyteen. Onkin perusteltua pohtia, olisivatko tässä tutkimuksessa tilastollisesti lähes merkitsevät tulokset olleet isommalla otoskolla tilastollisesti merkitseviä. Vaikka opettajien otoskoko

on tässä tutkimuksessa melko pieni ja painottui Keski-Suomessa opettaviin opettajiin, tuo tutkimus silti uutta ja tärkeää tietoa aihealueeseen liittyen. Tieto opetustyylien ja oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin yhteyksistä auttaa kehittämään opettajien perus- ja täydennyskoulutusta.

Aineistoa käsitellessä opettajien työkokemus jaettiin tutkimuksessa kahteen ryhmään: 1–10 vuotta työskennelleet ja 11 vuotta tai pidempään työskennelleet. Jos työkokemus olisi jaoteltu 1–5 vuoden työkokemukseen ja 6 vuodesta pidempään kokemukseen, olisi saatu tietoa siitä, miten noviisiopettajien ja pidempään työelämässä olleiden opettajien opetustyyli eroavat. Opettajien pienen otoskoon vuoksi aineisto oli kuitenkin järkevää jakaa niin, että molemmissa ryhmissä oli riittävästi tutkittavia lopullisessa analyysissä.

Oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin raportoijana toimi oppilaan luokanopettaja, joten tarkastelun kohteena on koetun psykososiaalisen hyvinvoinnin sijaan havaittu psykososiaalinen hyvinvointi. Tuloksia tulkittaessa onkin huomattava, että tulokset heijastelevat sitä, millaisena opettajat näkevät oppilaidensa psykososiaalisen hyvinvoinnin. Pedersen kollegoineen (2019) esittää, kuinka opettajien voi olla vaikeaa havaita sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita tai he voivat tehdä vääriä tulkintoja oppilaan käyttäytymisen haasteista, sillä opettaja ei voi täysin varmaksi sanoa millaisia tunteita oppilaat tuntevat. Kolmannen ja neljännen luokan tutkittavat koostuivat osittain samoista oppilaista, minkä vuoksi on hyvä pohtia syitä sille, miksi tilastollisesti merkitseviä tuloksia tuli vain neljännellä luokalla.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysissä hyödynnettiin kaksitasoista monitasomallia. Monitasomallin käyttö oli perusteltua, sillä havainnot eivät olleet toisistaan riippumattomia, sillä saman luokan oppilailla oli sama opettaja (Ellonen & Kaakinen, 2023). Menetelmä mahdollisti psykososiaalisen hyvinvoinnin muuttujien varianssin jakamisen oppilaiden luokan sisäiseen ja eri luokkien väliseen vaihteluun. On kuitenkin huomioitava se, että opettajan opetustyylien lisäksi oppilaan käyttäytymiseen ovat yhteydessä muun muassa lapsen ikä, vertaissuhteet, koko koulun toimintakulttuuri sekä kotoa vanhemmilta saadut mallit ja käyttäytymistavat (Ojala, 2017).

Tutkimusaineisto on kerätty vuosina 2020 ja 2021, jolloin oli käynnissä koronapandemia. Tämän vuoksi olisi tärkeää tarkastella, miten koronapandemia mahdollisesti heijastui oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin. On hyvä pohtia sitä, miten oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin arvioiminen onnistui poikkeusajan keskellä, esimerkiksi oppilaiden ollessa etäopetuksessa 3. luokalla. Oleellista on nostaa esille myös, miten koronapandemia heijastui opettajien hyvinvointiin ja opetustyyliin.

Tutkimus antoi tietoa siitä, että opettajan opetustyyli on yhteydessä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin kolmannella ja neljännellä luokalla. Koska tämän tutkimuksen tuloksista monet olivat tilastollisesti lähes merkitseviä, on tulevaisuudessa syytä jatkaa tutkimusta opettajien isommalla otoskoolla. Lisäksi jatkotutkimusaiheena on tärkeää tutkia sitä, kuinka opettajan opetustyyli vaikuttavat oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin pidemmällä aikavälillä. On myös syytä tutkia missä määrin opettajan kokema stressi ja työkokemus mahdollisesti vaikuttavat opettajan opetustyylien ja lapsen psykososiaalisen hyvinvoinnin väliseen yhteyteen.

Oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin tukeminen on nykyisin yhä ajankohtaisempaa. Opettaja on yksi niistä aikuisista, joka on läsnä oppilaiden arjessa. Tämän vuoksi on tarpeellista tiedostaa niitä tekijöitä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa, jotka voivat sekä parantaa että heikentää oppilaiden psykososiaalista hyvinvointia. Lisäksi tulevaisuudessa tulisi kiinnittää huomiota myös opettajan kokemaan stressiin ja siihen, kuinka se vaikuttaa opettajan vuorovaikutukseen. Parhaimmillaan opettaja voi tukea oppilaidensa sosiaalista käyttäytymistä sekä vähentää sisään- ja ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita. Tutkimustulokset osoittivat pidempään työssä olleiden opettajien olevan lämpimämpiä oppilaitaan kohtaan. Tämän tutkimuksen myötä voidaan todeta, että on tärkeää kiinnittää tulevaisuudessa huomiota siihen, että myös työuransa aloittavat opettajat pystyvät kohtaamaan oppilaansa lämpimästi ja tukemaan heitä parhaalla mahdollisella tavalla. Tutkimuksesta saatua tietoa olisi hyvä hyödyntää lisäämällä opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyviä sisältöjä.

LÄHTEET

- Aunola, K., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., & Nurmi, J-E. (2005). *Teaching Interactional Style Scale*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (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>
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing and externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3–15.
<https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3>
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296–3319.
<https://doi.org/10.2307/1131780>
- Barber, B. K., & Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. Teoksessa B. K. Barber (toim.), *Intrusive parenting. How psychological control affects children and adolescents* (s. 15–52). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/10422-002>
- Barber, B. K., Olsen, J. A., & Shagle, S. (1994). Associations between parental psychological control and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, 65, 1120–1136.
<https://doi.org/10.2307/1131309>
- Barber, B. K., Stoltz, H. E., & Olsen, J. A. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70(4). <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2005.00365.x>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>

- Bernstein, D. A. (2021) Teaching styles and troublesome students. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 62(4), 367–376.
<https://doi.org/10.1037/cap0000279>
- Borg, A-M., Kaukonen, P., Joukamaa, M., & Tamminen, T. (2014). Finnish norms for young children on the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Nordic Journal of Psychiatry*, 68(7), 433–442.
<https://doi.org/10.3109/08039488.2013.853833>
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Ntoumanis, N. (2018). A needs-supportive intervention to help PE teachers enhance students' prosocial behavior and diminish antisocial behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 35, 74–88.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.11.010>
- Cohen, J. (1977). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (Uudistettu painos). Academic Press.
- Desai, M. (2010). *A rights-based preventative approach for psychosocial well-being in childhood*. Springer Science & Business Media.
- Dever, B.V., & Karabenick, S. A. (2011). Is authoritative teaching beneficial for all students? A multi-level model of the effects of teaching style on interest and achievement. *School Psychology Quarterly* 26(2), 131–144.
<https://doi.org/10.1037/a0022985>
- Duncan, M. J., Patte, K. A., & Leatherdale, S. T. (2021). Mental health associations with academic performance and education behaviors in 51 Canadian secondary school students. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(4), 335–357. <https://doi.org/10.1177/0829573521997311>
- Eggum-Wilkens, N. D., Valiente, C., Swanson, J., & Lemery-Chalfant, K. (2014). Children's shyness, popularity, school liking, cooperative participation, and internalizing problems in the early school years. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(1). 85–94.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.10.002>
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H., & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and

- internalizing problem behavior. *Child development*, 72(4), 1112–1134.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00337>
- Ellonen, N. (2006). Monitasoanalyysit ja niiden soveltaminen sosiaalitieteissä. *Janus*, 14(2), 127–138. <https://journal.fi/janus/article/view/50369>
- Ellonen, N., & Kaakinen, M. (2023). Monitasomallit. Teoksessa *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/regressio/monitasomallit/>
- Elo, A-L., Leppänen, A., & Jahkola, A. (2003). Validity of a single-item measure of stress symptoms. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 29, 444–451. <https://doi.org/10.5271/sjweh.752>
- Ertesvåg, S. K. (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 51–61. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.002>
- Fernström, N., Vuorinen, K., & Uusitalo, L. (2021). Hyvinvointi, kouluonnellisuus ja vahvuuksien käyttö kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisilla. *Sosiaalipedagogiikka*, 22, 113–137.
<https://doi.org/10.30675/sa.102943>
- Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Morris, P. A., & Jones, S. M. (2014). The role of classroom-level child behavior problems in predicting preschool teacher stress and classroom emotional climate. *Early Education and Development*, 25(4), 530–552.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2013.817030>
- Golnick, T., & Ilves, V. (2021). Opetusalan työolobarometri. Opetusalan ammattijärjestö OAJ.
https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf
- 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. <http://doi.org/10.1007/s10802-010-9434-x>
- Gupta, D., & Thapliyal, G. (2015). A study of prosocial behaviour and self concept of adolescents. *I-Manager's Journal on Educational Psychology*, 9(1), 38–45. <https://doi.org/10.26634/jpsy.9.1.3524>
- Hammond, S. I., Waugh, W., Satlof-Bedrick, E., & Brownell, C. A. (2015). Prosocial behaviour during childhood and cultural variations. *International Encyclopedia of the Social & Behavioural Sciences*, 19, 228–232. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.23182-6>
- 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>
- Helenius, J., & Matikka, A. (2022). Moni tekijä haastaa 4.-5. -luokkalaisten arkea, mutta suurin osa heistä voi hyvin. Kouluterveyskysely 2021. *Tutkimuksesta tiiviisti*, 50. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-968-9>
- Jellesma, F. C., Zee, M., & Koomen, H. M. (2015). Children's perceptions of the relationship with the teacher: Associations with appraisals and internalizing problems in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 30–38. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.09.002>
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *J. Manage. Psych.* 20, 178–187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Johnson, L. E., & Greenberg, M. T. (2013). Parenting and early adolescent internalizing: The importance of teasing apart anxiety and depressive symptoms. *Journal of Early Adolescence*, 33(2), 201–226. <https://doi.org/10.1177/027243161143526>
- Kimble, A. R. B. (2019). Teacher-child interaction styles in pre-kindergarten classrooms: Identification and relation to teaching practices and early

learning [väitöskirja, Oklahoma State University].

<https://hdl.handle.net/11244/331154>

Kiuru, N., Aunola, K., Torppa, M., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Niemi, P., Viljaranta, J., Lyyra, A-L., Leskinen, E., Tolvanen, A., & Nurmi, J-E.

(2012b). The role of parenting styles and teacher interactional styles in children's reading and spelling development. *Journal of School Psychology, 50*, 799–823. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.07.001>

Kiuru, N., Poikkeus, A-M., Lerkkanen, M-K., Pakarinen, E., Siekkinen M., Ahonen, T., & Nurmi, J-E. (2012a). Teacher-perceived supportive classroom climate protects against detrimental impact of reading disability risk on peer rejection. *Learning and Instruction 22*(5), 331–339.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.12.003>

Koskelainen, M., Sourander, A., & Vauras, M. (2001). Self-reported strengths and difficulties in community sample of Finnish adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry, 10*(3), 180–185.

<https://doi.org/10.1007/s007870170024>

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>

Lerkkanen, M.-K., & Pakarinen, E. (2016–2022). Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI). Jyväskylän yliopisto.

<https://doi.org/10.17011/jyx/dataset/77741>

Lobel, A., Engels, R. C. M. E., Stone, L. L., Burk, W. J., & Granic, I. (2017). Video gaming and children's psychosocial wellbeing: A longitudinal study.

Journal of youth and adolescence, 46(4), 884–897.

<https://doi.org/10.1007/s10964-017-0646-z>

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., 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*, 732–749.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>

- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interactions. Teoksessa E. M. Hetherington & P. H. Mussen (toim.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development* (4. painos, s. 1-102). Wiley.
- Metsämuuronen, J. (2011) *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: E- kirja opiskelijalaitos*. International Methelp.
- Miettunen, J., Murray, G. K., Jones, P. B., Mäki, P., Ebeling, H., Taanila, A., Joukamaa, M., Savolainen, J., Törmänen, S., Järvelin, M.-R., Veijola, J., & Moilanen, I. (2014). Longitudinal associations between childhood and adulthood externalizing and internalizing psychopathology and adolescent substance use. *Psychological medicine*, 44(8), 1727-1738.
<https://doi.org/10.1017/S0033291713002328>
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät* (2. painos). Tammi.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., & Ruoppila, I. (2006). *Ihmisen psykologinen kehitys* (1.-3. painos). WSOY.
- Oberle, E., Gist, A., Cooray, M. S., & Pinto, J. B. (2020). Do students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students' perceptions of teacher social-emotional competence. *Psychology in the Schools*, 57(11), 1741-1756. <https://doi.org/10.1002/pits.22432>
- Ojala, T. (2017). *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti: opettajien kokemuksia* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 575.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6952-3>
- Olson, S. L., Sameroff, A. J., Kerr, D. C. R., Lopez, N. L., & Wellman, H. M. (2005). Developmental foundations of externalizing problems in young children: The role of effortful control. *Development and psychopathology*, 17(1), 25-45. <https://doi.org/10.1017/S0954579405050029>
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H., & Nurmi, J.-E. (2010). A validation of the classroom

- assessment scoring system in Finnish kindergartens. *Early Education & Development*, 21(1), 95-124. <https://doi.org/10.1080/10409280902858764>
- 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 school children. *BMC psychology*, 7(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s40359-019-0365-1>
- Peugh, J. L. (2010). A practical guide to multilevel modeling. *Journal of School Psychology*, 48, 85-112. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.09.002>
- Pöysä, S., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M-K. (2021). Patterns of teachers' occupational well-being during the COVID-19 pandemic: Relations to experiences of exhaustion, recovery, and interactional styles of teaching. *Frontiers in Education*, 6(699785). <https://doi.org/10.3389/educ.2021.699785>
- Rubin, K., LeMare, L., & Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.), *Peer rejection in childhood* (s. 217-249). Cambridge University Press.
- Sandilos, L. E., Rimm-Kaufman, S. E., & Cohen, J. J. (2017). Warmth and demand: The relation between students' perceptions of the classroom environment and achievement growth. *Child Development*, 88(4), 1321-1337. <https://doi.org/10.1111/cdev.12685>
- Sierens, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Dochy, F. (2010). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. Teoksessa E. Sierens (toim.), *Autonomy-supportive, structuring, and psychologically controlling teaching: antecedents, mediators, and outcomes in late adolescents* (s. 181-231). <https://doi.org/10.1037/a0025742>
- Sroufe, L. A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. Teoksessa M. Perlmutter (toim.), *Development and Policy Concerning Children With Special Needs: The Minnesota Symposia on Child Psychology*, 16 (s. 41-81).

- Sohlman, E. (2008). Psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen opetustyössä - käsitteitä ja periaatteita. Teoksessa A. Ahonen, E. Alerby, O. M. Johansen, R. Rajala, I. Ryzhkova, E. Sohlman, & H. Villanen (toim.), *Psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen opetustyössä* (s. 17–26). Lapin yliopistokustannus.
- Spivak, A. L., & Farran, D. C. (2012). First-grade teacher behaviors and children's prosocial actions in classrooms. *Early Education & Development*, 23(5), 623–639. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.566164>
- Torff, B., & Kimmons, K. (2021). Learning to be a responsive, authoritative teacher: effects of experience and age on teachers' interactional styles. *The Educational Forum*, 85(1), 77–88. <https://doi.org/10.1080/00131725.2019.1698685>
- Tsang, K. L. V., Wong, P. Y. H., & Lo, S. K. (2012). Assessing psychosocial well-being of adolescents: a systematic review of measuring instruments. *Child: care, health and development*, 38(5), 629–646. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01355.x>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja*, 3(2). Helsinki.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja*, 2. Helsinki.
- Valtioneuvosto. (2019). Kohti kansallista lapsistrategiaa 2040 - Lapsen aika. *Valtioneuvoston julkaisuja*, 4. Opetus- ja kulttuuriministeriö, sosiaali- ja terveysministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-698-0>
- Van der Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Mabbe, E. (2017). Children's daily well-being: The role of mothers', teachers', and siblings' autonomy support and psychological control. *Developmental psychology*, 53(2), 237. <https://doi.org/10.1037/dev0000218>

- Walker, J. M. T. (2008). Looking at teacher practices through the lens of parenting style. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 218–240.
<https://doi.org/10.3200/JEXE.76.2.218-240>
- Walker, J. M. T. (2009). Authoritative classroom management: How to control and nurturance work together. *Theory Into Practice*, 48(2), 122–129.
<https://doi.org/10.1080/00405840902776392>
- 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>