

**Luokanopettajien ja oppilaiden arviot opettaja-oppilas-
suhteen laadusta ja niiden yhteys oppilaiden
psykososiaaliseen hyvinvointiin**

Sofia Laitinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Artikkelimuotoinen
Kevätlukukausi 2024
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Laitinen, Sofia. Luokanopettajien ja oppilaiden arviot opettaja-oppilassuhteen laadusta ja niiden yhteys oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 52 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien ja 3. luokan oppilaiden arvioita koskien opettaja-oppilassuhteen laatua. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, miten nämä arviot opettaja-oppilassuhteen laadusta ovat yhteydessä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin.

Tutkimus on osa Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI) -tutkimushanketta. Tutkimuksen otos koostui 37 opettajasta ja 262 kolmannen luokan oppilaasta, joista tyttöjä oli 122 ja poikia 140. Opettaja-oppilassuhteen laatua arvioitiin STRS- (opettajien arviot) ja CARTS-mittareilla (oppilaiden arviot). Oppilaiden psykososiaalista hyvinvointia koskeva tieto perustui opettajilta kerättyihin SDQ-kyselyihin. Aineisto analysoitiin Spearmanin korrelaatiokertoimilla ja lineaarisella regressioanalyysillä.

Tulokset osoittivat opettajien ja oppilaiden arvioiden opettaja-oppilassuhteen laadusta olevan samansuuntaisia. Oppilaat arvioivat kuitenkin opettajia enemmän sekä lämpimyyttä että konflikteja suhteessa opettajaan. Opettajien ja oppilaiden arvioimalla opettaja-oppilassuhteen laadulla havaittiin yhteys oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin. Erityisesti opettajien arvioimien opettaja-oppilassuhteen konfliktien ja oppilaiden ulospäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden välillä oli positiivinen yhteys. Tutkimus antoi uutta tietoa siitä, kuinka oppilaat ja heidän opettajansa arvioivat heidän keskinäisen suhteensa laatua. Tutkimuksen erityispiirteenä oli oppilaiden opettaja-oppilassuhdetta koskevien näkemysten tarkastelu. Tulokset korostavat opettaja-oppilassuhteen laadun merkitystä oppilaiden psykososiaaliselle hyvinvoinnille.

Asiasanat: opettaja-oppilassuhde, sisäänpäin ja ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet, prososiaalinen käyttäytyminen, psykososiaalinen hyvinvointi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
1.1 Opettaja-oppilassuhde	6
1.2 Psykososiaalinen hyvinvointi	9
1.3 Opettaja-oppilassuhteen yhteys oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin..	12
1.4 Tutkimuskysymykset	15
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	17
2.1 Tutkimusaineisto.....	17
2.2 Mittarit ja muuttujat	17
2.3 Aineiston analyysi.....	19
2.4 Eettiset ratkaisut.....	21
3 TULOKSET	24
3.1 Opettajien ja oppilaiden arviot opettaja-oppilassuhteen laadusta	25
3.2 Opettajien ja oppilaiden arvioman opettaja-oppilassuhteen laadun yhteys oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin.....	26
4 POHDINTA	30
4.1 Tulosten tarkastelu	30
4.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet.....	35
LÄHTEET	42

1 JOHDANTO

Kiinnostus oppilaiden kouluhyvinvointia kohtaan on kasvanut viimeisen vuosikymmenen aikana. Lasten ja nuorten hyvinvoinnin tutkiminen on tärkeää, koska sitä pidetään keskeisenä motivaation ja akateemisten taitojen oppimisen edellytyksenä (Väljærvi, 2017). Oppilaiden hyvinvointi ei ole tärkeää ainoastaan akateemisen menestymisen kannalta, joten yhä enemmän ollaan kiinnostuneita siitä, miten koulutusjärjestelmä pystyy edistämään oppilaiden kehitystä ja elämänlaatua (Borgonovi & Pal, 2016). Koululla onkin velvollisuus huolehtia oppilaiden hyvinvoinnista ja tarjota siihen tukea (Oppilas- ja opetushuoltolaki 1287/2013). Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) teettämän kouluterveyskyselyn (2019) mukaan suurin osa lapsista voi hyvin ja viihtyy koulussa. On kuitenkin syytä huomioida, että lasten erot hyvinvoinnin ja terveyden suhteen ovat kasvaneet. Lisäksi suomalaisnuorten mielenterveysoireilu on lisääntynyt ja psyykinen hyvinvointi heikentynyt (THL, 2019, 2021), minkä vuoksi oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin ja siihen yhteydessä olevien tekijöiden tarkastelu on tarpeen. Oppilaat tulevat kouluun hyvin erilaisista lähtökohdista, ja osa heistä voi toisia huonommin. Oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen koulussa voi vähentää perhetaustasta johtuvaa pahoinvointia ja hyvinvoinnin haasteita (Fernström ym., 2021), minkä vuoksi esimerkiksi lämmin ja läheinen opettaja-oppilassuhde voi olla tärkeä suojaava tekijä lapsen kasvulle ja kehitykselle.

Oppilaiden kouluaikeisten kokemusten ja tärkeiden ihmissuhteiden on todettu vaikuttavan heidän kehitykseensä, hyvinvointiinsa, itsetuntoonsa ja sosiaaliseen sopeutumiseensa (Sarkova ym., 2014). Kaverisuhteiden lisäksi myös opettajalla tiedetään olevan merkitystä lasten ja nuorten emotionaaliseen hyvinvointiin (Glover ym., 1998; Minkkinen, 2015). Opettaja-oppilassuhteen laadulla on esimerkiksi merkitystä lasten kognitiivisen ja sosio-emotionaalisen kehityksen sekä käyttäytymisen kannalta (Davis, 2003; O'Connor ym., 2011). Esimerkiksi opettajien näkemykset opettaja-oppilassuhteen laadusta ovat yhteydessä oppilaiden oppimistuloksiin (Hamre & Pianta, 2001). Lisäksi tiedetään, että opettaja-

oppilassuhteen kielteisillä puolilla on myönteisiä puolia keskeisempi rooli oppilaiden koulusopeutumisessa (Roorda, 2011).

Opettaja-oppilassuhdetta on tutkittu runsaasti niin Suomessa kuin ulkomailla (mm. Jellesma ym., 2015; Jerome ym., 2009; Pakarinen ym., 2021; Pianta & Stuhlman, 2004; Roorda ym., 2011; Verschueren & Koomen, 2012). Aiemmat tutkimukset ovat kuitenkin kohdistuneet opettaja-oppilassuhteeseen enimmäkseen opettajien näkökulmasta. Etenkin alakouluikäisten oppilaiden näkökulmat ovat jääneet vähemmälle huomiolle ja siksi oppilaiden käsityksien tutkimusta opettaja-oppilassuhteesta tarvitaan lisää (Corbin ym., 2020; Jellesma ym., 2015; Vervoort ym., 2015). Näkemykset opettaja-oppilassuhteen laadusta voivat vaihdella opettajan ja oppilaiden välillä, minkä vuoksi tarvitaan sekä opettajan että oppilaiden näkökulmien tarkastelua (Chen ym., 2023; Dong ym., 2020; Jellesma ym., 2015). Esimerkiksi opettaja ei välttämättä tiedä, kuinka oppilas kokee heidän keskinäisen suhteensa (Spilt ym., 2010). Tämän tutkimuksen aihe on ajankohtainen ja tärkeä, jotta saadaan tietoa siitä, kuinka oppilaat kokevat opettaja-oppilassuhteen ja ovatko opettajien ja oppilaiden arviot heidän keskinäisestä suhteestaan samansuuntaisia.

Aikaisempi tutkimus on keskittynyt pääosin opettaja-oppilassuhteen laadun ja oppilaiden ongelmakäyttäytymisen välisen yhteyden tarkasteluun (mm. Hamre ym., 2008; Lei ym., 2016). Aikaisemman tutkimustiedon mukaan esimerkiksi oppilailta, joilla on ristiriitoja sisältävä suhde opettajaansa, esiintyy todennäköisemmin sisäänpäin ja ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita (Zhang & Sun, 2011). Tässä tutkimuksessa selvitetään opettaja-oppilassuhteen laadun yhteyttä laajemmin oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin, ei pelkästään ongelmakäyttäytymiseen. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajien ja oppilaiden arvioita opettaja-oppilassuhteen laadusta sekä opettaja-oppilassuhteen laadun yhteyttä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin.

1.1 Opettaja-oppilassuhde

Opettaja-oppilassuhdetta taustoittava kirjallisuus perustuu moniin kasvatuspsykologisiin teorioihin, erityisesti kiintymyssuhdeteoriaan (Ainsworth, 1979; Bowlby, 1979). Kiintymyssuhdeteoria kuvaa vanhemman tai ensisijaisen hoitajan ja lapsen välistä kiintymystä ja tunnesuhdetta, ja teorian mukaan tämän kiintymyssuhteen laadulla on keskeinen rooli lapsen kehityksessä. Esimerkiksi Jerome ym. (2009) mukaan jo varhaislapsuudessa kotona saadun hoivan laadulla ja kiintymyssuhteella vanhempaan voi olla vaikutusta siihen, millaiseksi lapsi kokee myöhemmin suhteensa opettajaansa. Kun lapsi on saanut kotona laadukasta hoivaa, hän kokee todennäköisemmin suhteensa opettajien kanssa lämpimämpinä (Jerome ym., 2009). Kiintymyssuhdeteoriaa on sovellettu viime vuosikymmenten aikana myös koulumaailmaan, ja oppilaan suhde opettajaan on nähty eräänlaisena toissijaisena kiintymyssuhteena (Sabol & Pianta, 2012; Verschueren & Koomen, 2012). On esitetty, että oppilaat kokevat opettajan eräänlaisena turvasatamana ja kiintymyksen lähteenä, vaikka opettaja-oppilassuhde ei olekaan täysin verrattavissa vanhemman ja lapsen väliseen kiintymyssiteeseen (Verschueren & Koomen, 2012).

Opettajan merkitys lapsen elämässä. Yksi tärkeä suojaava tekijä lapsen kasvulle ja kehitykselle on vähintään yksi myönteinen, välittävä ja lämmin suhde aikuiseen (Sabol & Pianta, 2012). Joillekin lapsille tällainen aikuinen ei ole välttämättä oma vanhempi, vaan se voi olla oma opettaja (Pianta & Stuhlman, 2004). Läheinen opettaja-oppilassuhde voi kompensoida lapsen aikaisempia kielteisiä kokemuksia ihmissuhteista (Sabol & Pianta, 2012) ja siksi opettaja-oppilassuhteen laadun merkitys korostuu erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, joilla ei ole läheisiä ja turvallisia suhteita omiin vanhempiinsa (Jerome ym., 2009). Esimerkiksi jos lapsella on etäinen suhde vanhempiinsa, opettaja voi lapsen tarpeita huomioimalla ja läheisyyttä osoittamalla opettaa uudenlaista suhtautumistapaa aikuiseen. Opettaja voi herkkyydellään vastata oppilaiden tarpeisiin ja samalla muokata lapsen aikaisempia sisäisiä ihmissuhdemalleja (Sabol & Pianta, 2012). Läheinen opettaja-oppilassuhde korostuu erityisesti nuorempien oppilaiden

kohdalla, joille suhde opettajaan on tärkeää sekä nykyisten että myöhempien koulukokemusten kannalta (Hamre ym., 2008; Koomen ym., 2012).

Opettaja-oppilassuhteen laadun merkitys. Tutkimusten mukaan opettaja-oppilassuhteen laadulla on tärkeä rooli oppilaiden sosiaalisten taitojen, käyttäytymisongelmien, oppimiseen sitoutumisen, akateemisten saavutusten sekä erityisesti koulunkäyntiin sitoutumisen kannalta (mm. Chen ym., 2023; Chesnut & Hajovsky, 2021; Pakarinen ym., 2021; Pakarinen ym., 2018; Roorda ym., 2011). Läheisen opettaja-oppilassuhteen on todettu olevan yhteydessä muun muassa parempiin kouluvalmiuksiin (Pakarinen ym., 2021), koulumyönteisyyteen, kognitiivisiin taitoihin ja tehtäväsuuntautuneeseen käyttäytymiseen, matemaattisiin taitoihin, prososiaaliseen käyttäytymiseen ja ikätoverisuhteisiin, vähäisempään vetäytymiseen sosiaalisesta vuorovaikutuksesta sekä vähäisempään aggressiiviseen, epäsosiaaliseen ja hyperaktiiviseen käyttäytymiseen (Koomen ym., 2012). Lämpimän ja läheisen suhteen muodostaminen oman opettajan kanssa onkin hyvin keskeisestä myönteisen koulusopeutumisen ja oppimisen kannalta (Hamre ym., 2008; Miller-Lewis ym., 2014).

Opettaja-oppilassuhteen laadun osa-alueet. Opettaja-oppilassuhteen laatua on tyypillisesti tarkasteltu suhteen lämpimyiden ja konfliktien kautta (Hamre & Pianta, 2001). Student-Teacher Relationship Scale (STRS; Pianta, 2001) on yleisesti käytetty mittari, jonka avulla arvioidaan opettajien käsityksiä suhteestaan eri ikäisten lasten kanssa. Mittari sisältää läheisyyden, konfliktien ja riippuvuuden ulottuvuudet (Hamre & Pianta, 2001; Koomen ym., 2012; Mejia & Hoglund, 2016; Spilt & Koomen, 2009). Mejian ja Hoglundin (2016) mukaan lämmin suhdetta opettajan kanssa kuvataan läheiseksi, avoimeksi ja turvalliseksi, jolloin oppilas pystyy luottamaan opettajansa tukeen ja uskaltaa tutkia luokahuoneympäristöä. Tällaista suhdetta luonnehtii myös läheisyys, kannustava vuorovaikutus ja vähäinen konfliktien määrä (Davis, 2003; Miller-Lewis ym., 2014). Lämpimyiden on havaittu olevan yhteydessä parempiin oppimistuloksiin (Baker ym., 2008). Lisäksi Lin ja kollegoiden (2022) mukaan korkeampi opettaja-oppilassuhteen laatu oli yhteydessä lasten parempiin itsesäätelytaitoihin.

Kielteistä opettaja-oppilassuhdetta luonnehtivat joko konfliktit tai liiallinen riippuvuus opettajasta. Konfliktien värittämä suhde sisältää epämiellyttäviä kielteisiä tunteita, kuten jännitteitä ja vihantunnetta, kun taas suhteessa, jota kuva-
taa riippuvuus, oppilas puolestaan takertuu ja turvautuu opettajaansa ikätasoon nähden liiallisesti (Koomen ym., 2012; Mejia & Hoglund, 2016). Konfliktien tai riippuvuuden värittämä suhde opettajaan heijastaa lapsen turvattomuutta ja tyy-
pillisesti vaikeuttaa selviytymistä erilaisista koulun vaatimuksista (Koomen ym., 2012). Tutkimusten mukaan opettaja-oppilassuhteen konfliktit liittyvät myös op-
pilaan tunneoireisiin, vertaissuhdeongelmiin ja käyttäytymisen haasteisiin (Myers & Morris, 2009; Pakarinen ym., 2018). Vaikka STRS-mittaria on käytetty paljon, on kuitenkin tärkeää huomioida, että kyseinen mittari kuvaa suhdetta ai-
noastaan opettajien näkökulmasta (Sabol & Pianta, 2012).

Oppilaiden taustatekijöiden heijastuminen opettaja-oppilassuhteeseen. Lasten sosioemotionaaliset taidot ja käyttäytymisen haasteet vaikuttavat siihen, millaiseksi opettaja-oppilassuhde muodostuu (Pakarinen ym., 2018). Ai-
kaisemman tutkimuksen mukaan opettajilla on tyypillisesti enemmän ristiriitaisia tunteita niitä oppilaita kohtaan, joilla esiintyy ongelmakäyttäytymistä (Hamre ym., 2008). Lisäksi esimerkiksi oppilaan minäpystyvyyssuskomuksilla ja akateem-
misella taitotasolla voi olla vaikutusta siihen, millaisena oppilas kokee opetta-
jansa. Etenkin ne oppilaat, joilla on enemmän tuen tarpeita, arvioivat suhdettaan opettajan kanssa vähemmän positiivisesti (Corbin ym., 2020).

Aikaisempi tutkimus. Opettaja-oppilassuhteen laatua on tutkittu run-
saasti, mutta tutkimuksen keskiössä ovat olleet lähinnä opettajien näkemykset suhteen laadusta (Corbin ym., 2020; Jellesma ym., 2015). Ainoastaan opettajien näkemysten tutkiminen antaa yksipuolisen kuvan opettaja-oppilassuhteen laa-
dusta eikä kerro siitä, millaisena oppilaat kokevat suhteensa opettajaan. Oppilai-
den käsityksiä opettaja-oppilassuhteen laadusta on tutkittu toistaiseksi jonkin verran. Eräässä tutkimuksessa opettaja arvioi tyttöoppilaidensa olevan sosiaali-
sesti estyneitä, kun taas kyseiset tytöt kokivat, ettei opettaja välittänyt heistä ja että heidän keskinäisestä suhteestaan puuttui lämpöä (Spilt ym., 2010). Tämä osoittaa, etteivät opettajien ja oppilaiden näkemykset suhteen laadusta ole vält-
tämättä samansuuntaisia. Sukupuolten välillä on havaittu olevan merkittäviä

eroja opettaja-oppilassuhteen laadussa (Aboagye ym., 2019; Spilt ym., 2010). Tyttöillä on tyypillisesti havaittu olevan poikia useammin läheisempi ja lämpimämpi suhde opettajaan (Aboagye ym., 2019; Howes, 2000; Jerome ym., 2009), kun taas kielteiset näkemykset suhteen laadusta ovat yleisempiä pojilla kuin tytöillä (Kanste ym., 2017; Välijärvi, 2017). Myös opettajat ovat samansuuntaisesti raportoineet kokevansa enemmän lämpimyyttä suhteessaan tyttöjen kuin poikien kanssa (Zee & Koomen, 2017).

1.2 Oppilaiden psykososiaalinen hyvinvointi

Psykososiaalinen hyvinvointi on laaja käsite ja sitä määritellään eri konteksteissa eri tavoin (Amerijckx & Humblet, 2014; Tsang ym., 2012). Viholaisen ym. (2014) mukaan psykososiaalinen hyvinvointi voidaan määritellä kyvyksi säädellä omia tunteita ja käyttäytymistä sosiaalisissa tilanteissa sekä kyvyksi ylläpitää sosiaalisia suhteita. Myös Tsangin ym. (2012) mukaan psykososiaalisen hyvinvoinnin tutkimuksessa erottuu selkeästi kaksi ulottuvuutta eli yksilön tunne-elämän ja sosiaalisen toiminnan kompetenssi. Lasten psykiatriset seulontakyselyt ovat pitkään keskittyneet erilaisiin oireisiin, kun taas myönteisten ominaisuuksien ja vahvuuksien huomioiminen on jäänyt taka-alalle (Goodman, 1999; Koskelainen, 2008). Psykososiaalisen hyvinvoinnin moniulotteisuuden vuoksi olisi tärkeää, että sen arvioimisessa käytettävä mittari huomioisi psykososiaalisen hyvinvoinnin laajuuden (OECD, 2017). Psykososiaalista hyvinvointia voidaan lähestyä myös yksilön vahvuuksien ja haasteiden kautta (Koskelainen, 2008). Vahvuuksia tarkastellaan prososiaalisen käyttäytymisen kautta, kun taas haasteet jaetaan sisäänpäin ja ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin (Koskelainen ym., 2000; Tsang ym., 2012; Zahn-Waxler ym., 2000).

Psykososiaalinen hyvinvointi ja SDQ-mittari. Tässä tutkimuksessa psykososiaalista hyvinvointia lähestytään Robert Goodmanin (1997) kehittämän The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)-mittarin eli vahvuuksia ja vaikeuksia kartoittavan kyselyn avulla. SDQ-kysely on useissa tutkimuksissa todettu luotettavaksi mittariksi (Goodman, 2001; Koskelainen ym., 2000). SDQ-kyselyssä psykososiaalinen hyvinvointi on jaettu viiteen osa-alueeseen, joita ovat 1)

tunne-elämän oireet, 2) käytösoireet, 3) yliaktiivisuus tai tarkkaavaisuuden oireet, 4) kaverisuhteiden ongelmat ja 5) prososiaalinen käytös (Duodecim, 2023; Koskelainen ym., 2000). Näiden viiden osa-alueen pohjalta lapsen psykososiaalisen hyvinvoinnin tarkastelu on tyypillisesti jaettu kolmeen näkökulmaan, joita ovat 1) sisäänpäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet, jotka tarkastelevat tunne-elämän oireita ja kaverisuhteiden ongelmia, 2) ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet, jotka ilmenevät käytösoireina ja yliaktiivisuutena tai tarkkaavuuden ongelmina sekä 3) prososiaalinen käyttäytyminen. Käytännössä lapsella voi esiintyä samanaikaisesti sekä sisäänpäin että ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita (Koskelainen, 2008; Zahn-Waxler ym., 2000).

Sisäänpäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet. Sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin liittyvät vaikeudet selviytyä hankalista tunteista, kuten surusta tai ahdistuneisuudesta, ja näitä negatiiviseksi koettuja tunteita pyritään hallitsemaan ja tukahduttamaan (Koskelainen, 2008; Zahn-Waxler ym., 2000). Sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita selittää liiallisen voimakas itsesäätely (Aunola & Nurmi, 2005). Sisäänpäinsuuntautunut oireilu kohdistuuakin suurimmaksi osaksi lapseen itseensä (Aunola & Nurmi, 2005; Pakarinen ym., 2018; Zahn-Waxler ym., 2000), eikä ole välttämättä häiriöksi opettajalle tai muille aikuisille (Jellesma ym., 2015). Sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita kuvaavat masentuneisuus, ahdistuneisuus sekä sosiaalinen vetäytyminen (Baker ym., 2008; Eisenberg ym., 2001; Pakarinen ym., 2018). Lapsen sisäänpäin suuntautuva käyttäytyminen voi ilmetä myös hiljaisuutena, sulkeutumisena ja apaattisena toimintana (Ojala, 2017) tai psykosomaattisena oireiluna (Eisenberg ym., 2001). Lapsuudessa tyttöjen ja poikien välillä ei ole havaittu selkeitä eroja masentuneisuudessa tai ahdistuneisuudessa mutta nuoruuteen mennessä tyttöjen ahdistuneisuus ja mielialahäiriöt lisääntyvät huomattavasti poikiin verrattuna (Koskelainen ym., 2000; Zahn-Waxler ym., 2000).

Ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet. Ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet näyttäytyvät puolestaan tyypillisesti häiriökäyttäytymisenä kuten aggressiivisuutena, vastustamisena, käyttäytymisongelmina, yliaktiivisuutena ja tarkkaavaisuushäiriöinä (Baker ym., 2008; Koskelainen ym., 2000; Pakarinen ym., 2018). Ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet liittyvät

puutteellisiin itsesäätelytaitoihin. Oppilaan käytös voi olla huomionhakuista, ulospäinsuuntautuvaa aggressiivisuutta, näkyvää ja impulsiivista toimintaa (Eisenberg ym., 2001; Ojala, 2017). Haasteet käyttäytymisessä häiritsevätkin usein koko luokan toimintaa, rutiineja ja opetusta (Pakarinen ym., 2018; Skalicka ym., 2015). Eisenbergin ja kollegoiden (2001) mukaan lapset, joilla esiintyy ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita, voivat kokea vähemmän surua, pelkoa ja ahdistusta kuin ne lapset, joilla on sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita. Lisäksi pojilla on havaittu esiintyvän enemmän ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita kuin tytöillä (Koskelainen ym., 2000; Zahn-Waxler ym., 2000).

Prososiaalinen käyttäytyminen. Prososiaalinen käyttäytyminen kuvastaa psykososiaalisen hyvinvoinnin vahvuuksia (Koskelainen, 2008; Tsang ym., 2012) ja siksi prososiaalisen käyttäytymisen sisällyttämisellä SDQ-kyselyyn onkin tarkoitus tuoda esiin lapsen persoonallisuuden myönteisiä ja hyvinvointia suojaavia tekijöitä (Koskelainen, 2008). Prososiaalinen käyttäytyminen liittyy ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja toisista huolehtimiseen (Koskelainen, 2008). Se on tarkoituksellista toimintaa, jonka tarkoituksena on olla hyödyksi toisille ihmisille (Cheon ym., 2018). Esimerkiksi toisten auttaminen voidaan katsoa prososiaalisiksi käyttäytymiseksi silloin, kun se tehdään vapaaehtoisesti ja pyyteettömästi. Prososiaalinen käyttäytyminen voidaan myös määritellä vastuuntuntuutena muita ihmisiä kohtaan ja vahvempana empatiakykynä (Gupta & Thapliyal, 2015). Luokassa prososiaalinen käyttäytyminen voi näyttäytyä luokkakaverin auttamisena, jakamisena, rohkaisemisena, lohduttamisena, tukemisena, yhteistyönä sekä toisen kunnioittamisena (Cheon ym., 2018; Koskelainen, 2008). Prososiaalinen käyttäytyminen antaa vahvan perustan kaikelle sosiaaliselle vuorovaikutukselle, minkä vuoksi sillä on merkitystä yksilön kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen kannalta (Gupta & Thapliyal, 2015).

1.3 Opettaja-oppilassuhteen yhteys oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin

Opettaja-oppilassuhteeseen liittyvä tutkimus on aikaisemmin keskittynyt tarkastelemaan opettaja-oppilassuhteen yhteyttä erityisesti oppilaiden ongelmakäyttäytymiseen (mm. Hamre ym., 2008; Lei ym., 2016; Pakarinen ym., 2018). Lämpimän ja läheisen opettaja-oppilassuhteen merkitys korostuu erityisesti niiden lasten kohdalla, jotka kuuluvat riskiryhmään käyttäytymishäiriöiden näkökulmasta (Sabol & Pianta, 2012). Niillä oppilailla, joilla on joko sisäänpäin tai ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita, on suurempi todennäköisyys muodostaa opettajaansa vähemmän lämmin ja ristiriitojen sävyttämä suhde (Mejia & Hoglund, 2016; Pakarinen ym., 2018; Zhang & Sun, 2011). Erityisesti on tutkittu oppilaan ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita (Zahn-Waxler ym., 2000), kun taas vähemmän tiedetään siitä, miten opettaja-oppilassuhde on yhteydessä sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin (Baker ym., 2008; Pakarinen ym., 2018). Etenkin oppilaiden prososiaalista käyttäytymistä suhteessa opettaja-oppilassuhteeseen on tutkittu vähäisessä määrin (Roorda ym., 2014), minkä vuoksi siitä tarvitaan lisää tutkimusta.

Ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet. Ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet heikentävät usein oppilaiden oppimistuloksia ja sopeutumista koulussa (Metsäpelto ym., 2015). Oppilaan aggressiivisuus ja sääntöjä rikkova käytös selittävät tyypillisesti myös opettaja-oppilassuhteen konflikteja (Roorda & Koomen, 2021; Skalicka ym., 2015). Lisäksi ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet ovat yhteydessä vähäisempään lämpimyteen opettaja-oppilassuhteessa (Pakarinen ym., 2018; Roorda & Koomen, 2021; Roorda ym., 2014).

Koulun alkaessa lapsen aikaisemmillä kokemuksilla ja taidoilla on vaikutusta siihen, miten lapsi käyttäytyy vuorovaikutuksessa opettajansa kanssa (Jerome ym., 2009). Esimerkiksi niillä lapsilla, jotka ovat viettäneet ennen koulun aloittamista enemmän aikaa päiväkodissa, on usein havaittu olevan enemmän konflikteja opettajiensa kanssa kolmannelle luokalle asti (NICHD ECCRN, 2005).

Myös Piantan ja Stuhlmanin (2004) mukaan niillä lapsilla, joilla oli ollut päiväkodissa enemmän konflikteja opettajien kanssa, esiintyi enemmän ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita ensimmäisellä luokalla. Samoin Zhang ja Sun (2011) havaitsivat, että varhaiset konfliktit opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa johtivat todennäköisemmin myöhemmin oppilaan ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin. Lisäksi on havaittu, että esiopetuksesta alakouluun siirryttäessä opettajan ja oppilaan väliset konfliktit ennustivat oppilaan ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita oppilaan sosiaalisia taitoja enemmän (Skalicka ym., 2015).

Doumenin ja kollegoiden (2008) mukaan oppilaan aggressiivinen käyttäytyminen voi heikentää opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatua ja synnyttää heidän välilleen konflikteja, jotka puolestaan vahvistavat edelleen oppilaan haastavaa käytöstä. Käyttäytymisen haasteet voivat edelleen vahvistaa opettajan kielteisiä odotuksia oppilaan suhteen ja siten ylläpitää kielteistä vuorovaikutusta oppilaan kanssa (Doumen ym., 2008; Sutherland & Oswald, 2005). Sen sijaan lämmin ja läheinen opettaja-oppilassuhde voi vähentää oppilaan ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita (Lei ym., 2016; O'Connor ym., 2011; Zhang & Sun, 2011).

Sisäänpäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet. Myös oppilaiden sisäänpäin suuntautuvilla käyttäytymisen haasteilla voi olla kielteisiä seurauksia koulunkäynnin ja kouluun sopeutumisen kannalta (Jellesma ym., 2015; Pedersen ym., 2019), jotka näkyvät esimerkiksi koulupoissaoloina ja heikompina koulutaitoina (Lundy ym., 2010; Pedersen ym., 2019; Saps ym., 2009). Opettajan ja oppilaan välisen suhteen laadulla on merkitystä oppilaan sisäänpäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden näkökulmasta (Howes ym., 1994; Pakarinen ym., 2018; Pianta & Stuhlman, 2004). Niillä lapsilla, joilla on sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita, on useimmiten vähemmän läheinen suhde opettajansa kanssa (Baker ym., 2008). Lisäksi niillä lapsilla, joilla oli ollut päiväkodissa vähemmän läheinen suhde opettajansa kanssa, esiintyi enemmän sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita myös ensimmäisellä luokalla (Pianta & Stuhlman, 2004).

Vaikka joissakin tutkimuksissa on havaittu, että oppilaiden sisäänpäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet ovat yhteydessä konflikteihin opettaja-oppilassuhteessa (Jerome ym., 2009; Zhang & Sun, 2011), aikaisemmat tutkimustulokset eivät ole yhtä johdonmukaisia kuin mitä ne ovat ulospäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden osalta (Roorda ym., 2014). Esimerkiksi Myersin ja Morrisin (2009) mukaan opettaja-oppilassuhteen konfliktit olivat ajan myötä yhteydessä oppilaan sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin. Toisten tutkimusten mukaan taas opettaja-oppilassuhteen konfliktit eivät ennustaneet oppilaan sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita (mm. Henricsson & Rydell, 2006; O'Connor ym., 2012; Zhang & Sun, 2011).

Opettajan kontrolloiva toiminta on nähty riskinä oppilaan sisäänpäin suuntautuville käyttäytymisen haasteille (Steinhausen & Metzke, 2001). Myönteisiä suhteita pidetään suojaavana tekijänä sisäänpäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden kehittymiselle (Steinhausen & Metzke, 2001). Opettaja-oppilassuhteen laatu onkin erityisen tärkeää niille lapsille, joilla on sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita (Jellesma ym., 2015; Zahn-Waxler ym., 2000). Niillä oppilaille, joilla on myönteinen suhde opettajaansa, ilmenee usein vähemmän sisäänpäin ja ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita (Zhang & Sun, 2011).

Prososiaalinen käyttäytyminen. Prososiaalinen käyttäytyminen on myönteisesti yhteydessä opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen ja kielteisesti puolestaan opettaja-oppilassuhteen konflikteihin (Birch & Ladd, 1998). Opettaja-oppilassuhteen lämpimyys oli positiivisesti yhteydessä oppilaiden prososiaaliseen käyttäytymiseen, kun taas suhteen konfliktit ennustivat oppilaiden vähäisempää prososiaalista käyttäytymistä (Roorda ym., 2014). Roorda ja kollegat (2014) havaitsivat, että opettaja-oppilassuhteen lämpimyydellä ja oppilaan prososiaalisella käyttäytymisellä oli vastavuoroinen yhteys. Toisin sanoen, opettaja-oppilassuhteen lämpimyys ennusti oppilaan vahvempaa prososiaalista käyttäytymistä ja oppilaan prososiaalinen käyttäytyminen ennusti korkeampaa opettaja-oppilassuhteen lämpimyyttä.

Tiedetään, että lämmin ja läheinen opettaja-oppilassuhde vahvistaa oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymistä (Berry & O'Connor, 2010; Miller-Lewis

ym., 2014). Lämpimissä opettaja-oppilassuhteissa oppilaat saavat opettajaltaan emotionaalista tukea ja turvaa, jotka voivat vaikuttaa myönteisesti oppilaiden odotuksiin opettajaansa kohtaan ja siten myös edistää heidän sosiaalista käyttäytymistään luokassa (Birch & Ladd, 1998). Myös Myersin ja Morrisin (2009) mukaan opettaja-oppilassuhteen lämpimyys oli myönteisesti yhteydessä oppilaiden prososiaaliseen käyttäytymiseen. Opettajat voivat aktiivisesti omalla toiminnallaan, toiminnan mallintamisella ja myönteistä käyttäytymistä vahvistavalla palautteella edistää oppilaiden käyttäytymistä, itsesääätely- ja tunnetaitoja sekä kykyä hillitä etenkin kielteisiä tunteita (Baker ym., 2008). Esimerkiksi opettajan tarjoaman tunnetuen on havaittu ennustavan oppilaiden vahvempaa prososiaalista käyttäytymistä (Pakarinen ym., 2020).

Opettaja-oppilassuhteen laadulla on myös pitkäaikaisia vaikutuksia lasten käyttäytymiseen. Esimerkiksi Berryn ja O`Connorin (2010) mukaan oppilailta, joilla oli lämmin ja läheinen suhde opettajaansa, oli paremmat sosiaaliset taidot aina päiväkodista kuudennelle luokalle saakka. Myös Myers ja Morris (2009) havaitsivat tutkimuksessaan, että läheisempi suhde opettajan kanssa oli yhteydessä oppilaiden prososiaalisempaan käyttäytymiseen esiopetusvuoden syksystä kevääseen. Sukupuolen on myös havaittu heijastuvan prososiaalisen käyttäytymisen esiintymiseen: tytöillä on tyypillisesti poikia enemmän prososiaalista käyttäytymistä (Birch & Ladd, 1998; Junttila ym., 2006).

1.4 Tutkimuskysymykset

Opettaja-oppilassuhteen laatua on tutkittu runsaasti etenkin kansainvälisesti, mutta tutkimuksen keskiössä ovat olleet lähinnä opettajien näkemykset opettaja-oppilassuhteesta. Pelkästään opettajien käsitysten tutkiminen ei välttämättä anna kokonaiskuvaa opettaja-oppilassuhteesta eikä tarjoa tietoa etenkin siitä, millaisena oppilaat kokevat suhteensa opettajaan. Lisäksi aikaisempi tutkimus oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin osalta on keskittynyt tarkastelemaan opettaja-oppilassuhteen laadun yhteyttä lähinnä oppilaiden ongelmakäyttäyty-

miseen (mm. Hamre ym., 2008; Lei ym., 2016), minkä vuoksi on tärkeää tarkastella opettaja-oppilassuhteen laadun yhteyttä laajemmin oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin kuin vain ongelmakäyttämisen näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen kohderyhmänä ovat alakoulun kolmannen vuosiluokan oppilaat ja heidän opettajansa. Aikaisempi tutkimus on keskittynyt enimmäkseen varhaiskasvatus- tai esiopetusikäisiin lapsiin (Pakarinen ym., 2021). Aihetta onkin tärkeää tutkia alakouluikäisillä lapsilla, sillä kielteisen opettaja-oppilassuhteen vaikutuksen on havaittu olevan voimakkaampaa alakoulussa kuin yläasteella (Roorda ym., 2011). Lisäksi esimerkiksi 9–11-vuotiailla lapsilla on todettu esiintyvän enemmän tunne-elämän ja käyttäytymisongelmia kuin 13–16-vuotiailla nuorilla (Koskelainen ym., 2000). Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia sekä opettajien että oppilaiden näkemyksiä opettaja-oppilassuhteen laadusta. Lisäksi tarkastellaan opettajien ja oppilaiden arvioiman opettaja-oppilassuhteen laadun yhteyttä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin.

Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten opettajat ja oppilaat arvioivat opettaja-oppilassuhteen laatua (suhteen lämpimyyden ja konfliktit)?
2. Miten opettajien ja oppilaiden arvioima opettaja-oppilassuhde (lämpimyyden ja konfliktit) on yhteydessä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin (ulospäin- ja sisäänpäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet ja prososiaalinen käyttäytyminen)?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimusaineisto

Tämä tutkimus on osana laajempaa Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI) -tutkimushanketta (Lerikkanen & Pakarinen, 2016-2022), jonka tavoitteena on tutkia opettajien ja oppilaiden hyvinvointia, siihen yhteydessä olevia tekijöitä sekä stressin tартtumista luokassa opettajan ja oppilaiden välillä. Lisäksi hankkeessa tutkitaan opettajan työn kuormittavuuden heijastumista luokan vuorovaikutukseen sekä oppilaiden motivaatioon ja oppimiseen.

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2020 kyselylomakkeilla sekä kolmannen luokan opettajilta että oppilailta. Oppilaiden aineisto, samoin kuin pääosa opettajien aineistosta, kerättiin ennen koronapandemian alkamista ja valtakunnallista kahdeksen viikon etäopetusjaksoa. Osa opettajista palautti kyselylomakkeet lähiopetuksen taas jatkuessa toukokuussa 2020. Tutkimuksen otos koostui 262 oppilaasta, jotka arvioivat opettaja-oppilassuhteen laatua täyttämällä kyselylomakkeen. Oppilaista tyttöjä oli 46,6 % (n = 122) ja poikia 53,4 % (n = 140). Lisäksi 37 opettajaa arvioivat opettaja-oppilassuhteen laatua täyttämällä STRS-kyselyn ja oppilaiden psykososiaalista hyvinvointia mittaavan SDQ-kyselyn. Opettajat arvioivat alun perin 438 oppilaan psykososiaalista hyvinvointia, mutta tämän tutkimuksen otoksena ovat vain ne oppilaat (n = 262), jotka arvioivat opettaja-oppilassuhteen laatua ennen koronapandemian alkamista ja etäopetukseen siirtymistä.

2.2 Mittarit ja muuttujat

Opettajien arvioima opettaja-oppilassuhteen laatu. Opettajia pyydettiin arvioimaan suhteensa laatua yksittäisen oppilaan kanssa hyödyntämällä suomenkielistä versiota (Pakarinen ym., 2018) Student-Teacher Relationships Scale (STRS) -kyselystä (Pianta, 2001). Kysely sisältää 15 väittämää koskien opettajan suhdetta

oppilaaseen 5-portaisella Likertin asteikolla (1 = Ei ehdottomasti sovi, 2 = Ei juurikaan sovi, 3 = Neutraali, vaikea sanoa sopiiko, 4 = Sopii jossain määrin, 5 = Sopii erittäin hyvin).

Opettajan arviot opettaja-oppilassuhteen lämpimyydestä sisältävät kahdeksan väittämää (esim. *“Minulla on läheinen, lämmin suhde tähän lapseen”, “jos tämä lapsi on pois toltaan, hän hakee lohtua minulta”*). Opettajan arviot opettaja-oppilassuhteen konflikteista sisältävät seitsemän väittämää (esim. *“Tämän lapsen ja minun välillä tuntuu aina olevan hankaluuksia”, “Tämä lapsi suuttuu minulle helposti”*). Näistä kahdesta ulottuvuudesta muodostettiin keskiarvosummamuuttujat. Cronbachin alfa -reliabiliteettikerroin opettajien arvioimalle lämpimyydelle oli .89 ja opettajien arvioimille opettaja-oppilassuhteen konflikteille .91.

Oppilaiden arvioima opettaja-oppilassuhteen laatu. Oppilaiden näkemyksiä opettaja-oppilassuhteen laadusta tutkittiin käyttämällä suomenkielistä versiota (Lerkkanen & Pakarinen, 2016–2022) Child Appraisal of Relationship with Teacher Scale (CARTS)-kyselystä (Vervoort ym., 2015). CARTS-kyselyssä oppilaan arviot opettaja-oppilassuhteen laadusta voidaan jakaa kolmeen ulottuuteen, joita ovat lämpimyys, konfliktit ja riippuvuus. Kyselyssä on 16 väittämää, joihin oppilasta pyydettiin vastaamaan yksilötestitulanteessa 5-portaisella Likertin asteikolla (1= ei koskaan, 2 = harvoin, 3 = lapsi ymmärtää, mutta ei vastaa kyllä tai ei, 4 = kyllä, joskus, 5 = kyllä, aina).

Tässä tutkimuksessa oppilaiden arvioita opettaja-oppilassuhteen laadusta tarkasteltiin lämpimyden ja konfliktien osalta ja riippuvuus jätettiin pois, joten CARTS-kyselyn 16 väittämästä huomioitiin ainoastaan 11 väittämää. Oppilaan arviot opettaja-oppilassuhteen lämpimyydestä sisältävät neljä väittämää (esim. *“Opettajani pitää minusta”, “Tykkään olla opettajani kanssa”*) ja arviot opettaja-oppilassuhteen konflikteista sisältävät seitsemän väittämää (esim. *“Suutun helposti opettajalleni”, “Opettajani sanoo minulle usein, että teen asioita väärin tunnilla”*). Lämpimyydelle ja konflikteille muodostettiin omat keskiarvosummamuuttujat. Cronbachin alfa -reliabiliteettikerroin oppilaiden arvioimalle opettaja-oppilassuhteen lämpimyydelle oli .78 ja oppilaiden arvioimille opettaja-oppilassuhteen konflikteille .77.

Oppilaiden psykososiaalinen hyvinvointi. Opettajia pyydettiin arvioimaan oppilaiden psykososiaalista hyvinvointia käyttäen suomenkielistä versiota (Duodecim, 2023; Koskelainen ym., 2000) The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman ym., 2001) -kyselystä. Kysely sisältää 25 väittämää liittyen oppilaan vahvuuksiin ja vaikeuksiin (Goodman, 2001; Koskelainen ym., 2000). Kuhunkin väittämään vastataan 3-portaisella Likertin asteikolla (1 = ei päde, 2 = pätee jonkin verran, 3 = pätee varmasti). Väittämät jaetaan viiteen psykososiaalisen hyvinvoinnin osa-alueeseen, joita ovat käytösoireet, yliaktiivisuus, tunneoireet, kaverisuhteiden ongelmat ja prososiaalisuus.

Tässä tutkimuksessa psykososiaalista hyvinvointia tarkasteltiin Goodmanin ja kollegoiden (2010) mukaisesti jakamalla se kolmeen osa-alueeseen: sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin, ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin ja prososiaalisuuteen. Sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin sisältyvät väittämät koskien tunneoireita ja kaverisuhteiden ongelmia (10 väittämää esim. *”Usein onneton, mieli maassa tai itkuinen”*, *”Kärsii monista peloista, usein huolissaan”*). Ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin kuuluvat väittämät liittyen käytösoireisiin ja yliaktiivisuuteen (10 väittämää esim. *”Levoton”*, *”Tappelee usein muiden lasten kanssa tai kiusaa heitä”*). Prososiaalisuuden väittämät liittyvät oppilaan vahvuuksiin (viisi väittämää esim. *”Ottaa muiden tunteet huomioon, ”Auttaa usein vapaaehtoisesti muita”*). Näistä kolmesta psykososiaalisen hyvinvoinnin osa-alueesta muodostettiin omat keskiarvosummamuuttujat, joille laskettiin Cronbachin alfat. Sisäänpäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden reliabiliteettikerroin oli .78, ulospäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden .87 ja prososiaalisuuden .85.

2.3 Aineiston analyysi

Tutkimusaineisto analysoitiin IBM SPSS Statistics 28 -tilasto-ohjelmalla. Aineiston alkutarkasteluissa huomattiin, että tutkittavat muuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita, minkä vuoksi analyyseissä käytettiin epäparametrisia menetelmiä. Korrelaatioanalyysi perustuu kahden muuttujan välisen riippuvuuden voi-

makkuuden tarkasteluun (Nummenmaa ym., 2019). Spearmanin korrelaatioker-toimien avulla voidaan tarkastella muuttujien välisiä yhteyksiä, kun muuttujat eivät ole normaalisti jakautuneita (Nummenmaa ym., 2019; Tähtinen ym., 2020).

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, miten opettajat ja oppilaat arvioivat opettaja-oppilassuhteen laatua. Opettajien ja oppilaiden arvioita opettaja-oppilassuhteen laadusta selvitettiin tarkastelemalla muuttujien kuvailevia tietoja eli keskiarvoja ja keskihajontoja. Tilastollisen päätöksenteon yhteydessä tulkitaan jakaumien tunnuslukuja kuten vinoutta ja huipukkuutta (Nummenmaa ym., 2019), sillä vinous antaa tärkeää tietoa havaintojen painotuksesta ja huipukkuus ilmoittaa, kuinka iso osuus mittaustuloksista osuu keskiarvon lähelle (Vilkka, 2007). Opettajien arvioiman lämpimyyden jakauma oli huipukas ja vasemmalle vino, jolloin suurin osa muuttujan saamista arvoista oli keskiarvoa suurempia. Opettajien arvioimien konfliktien jakauma oli puolestaan huipukas ja oikealle vino, jolloin suurin osa jakauman arvoista oli keskiarvoa pienempiä. Oppilaiden arvioiman lämpimyyden jakauma oli myös vasemmalle vino ja konfliktien jakauma oli vino oikealle.

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin opettaja-oppilassuhteen laadun yhteyttä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin. Yhteyttä tarkasteltiin aluksi Spearmanin korrelaatioiden avulla. Muuttujien välisiä yhteyksiä tulkittiin seuraavasti: $|r| \leq 0.40$ yhteys on heikko; $0.40 < |r| \leq 0.60$ yhteys on kohtalainen; $0.60 < |r| \leq 0.80$ yhteys on vahva (Metsämuuronen, 2008). Korrelaatioanalyysi ei kuitenkaan mallinna muuttujien välistä yhteyttä yksityiskohtaisesti, minkä vuoksi tehtiin vielä lineaarinen regressioanalyysi, jossa kaikki selittävät muuttujat laitettiin malliin samalla kertaa (Nummenmaa ym., 2019).

Regressioanalyysillä voidaan tutkia tarkemmin muuttujien välisiä lineaarisia yhteyksiä ja sitä voidaan käyttää myös yleisemmin ennustamiseen eli ovatko tietyt muuttujat parempia selittäjiä kuin toiset muuttujat (Metsämuuronen, 2008; Tähtinen ym., 2020). Regressioanalyysin avulla voitiin tarkastella, ennustavatko opettajien arviot opettaja-oppilassuhteen laadusta oppilaiden arvioita enemmän oppilaiden psykososiaalista hyvinvointia. Ennen lineaarisen regressioanalyysin toteuttamista tarkastettiin oletukset eli edellytykset sen toteuttamiselle. Muuttujien mitta-asteikot olivat numeerisia, jäännökset olivat

normaalijakautuneita eli suurin osa niistä sijoittui arvojen -2 ja 2 välille. Lisäksi selittävien ja selitettävien muuttujien väliset yhteydet olivat lineaarisia, eikä aineistossa esiintynyt poikkeavia havaintoja, koska havaintopisteet sijoittuivat kohtalaisen tasaisesti regressiosuoran ympärille (Tähtinen ym., 2020). Havainnot olivat myös toisistaan riippumattomia. Lisäksi kaikki selittävät muuttujat saivat VIF arvoja 1:stä ylöspäin, jolloin multikollinearisuus ei ollut ongelma eivätkä muuttujat korreloineet liian voimakkaasti keskenään (Metsämuuronen, 2008). Regressioanalyseissä selitettäviä muuttujia olivat psykososiaalisen hyvinvoinnin osa-alueet eli ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet, sisäänpäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet ja prososiaalinen käyttäytyminen. Selittäviä muuttujia olivat opettajan arviot opettaja-oppilassuhteesta (STRS) ja oppilaan arviot opettaja-oppilassuhteesta (CARTS). Regressiomallien beta-kertoimien p-arvot olivat pienempiä kuin .05, jolloin selittävät muuttujat olivat tilastollisesti merkitseviä (Tähtinen ym., 2020) eli malli sopi aineistoon ja sen avulla voitiin tulkita eri selittäjien vaikutuksia.

2.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimusprosessin eettinen tarkastelu on hyvän ja kestävä tutkimuksen tekemisen ehdoton edellytys (Tähtinen ym., 2020). Eettiset ratkaisut ovat läsnä tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa, minkä vuoksi tutkijan etiikka on jatkuvasti koetuksella (Eskola & Suoranta, 1998). Tiede voi toimia myös vallankäytön välineenä (Allardt, 2002; Tuomi & Sarajärvi, 2018), minkä vuoksi tutkimuksen toteuttamisessa tulee noudattaa erityistä huolellisuutta ja rehellisyyttä. Tutkijalta edellytetäänkin tutkimuksenteon kaikissa vaiheissa tietoista ja reflektointia suhdetta omaa toimintaansa kohtaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Tähtinen ym., 2020).

Tämän tutkimuksen tekemisessä on sitouduttu noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019, 2023) laatimia hyvän tieteellisen käytännön periaatteita, joiden tarkoituksena on lisätä tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta (Kuula, 2015). Näiden periaatteiden noudattaminen on erityisen tärkeää, sillä tämä tutkimus kohdistuu ihmisiin sekä inhimilliseen toimintaan (TENK, 2019, 2023). Tämä tutkimus on toteutettu osana laajempaa Teacher and Student

Stress and Interaction in Classroom (TESSI) -tutkimushanketta (Lerikkanen & Pakarinen, 2016–2022), jolle myönnettiin Jyväskylän yliopiston eettisen toimikunnan myönteinen ennakoarviointi ennen tutkimuksen aloittamista.

Tutkittavien yksityisyydensuojaan liittyvät kysymykset ovat tärkeitä tutkimuseettisiä kysymyksiä (TENK, 2019, 2023). Tässä tutkimuksessa on tutkittu aikuisten lisäksi alaikäisiä lapsia, mikä edellyttää erityisen sensitiivistä toimintaa. Lapset kuuluvat suojeltuihin erityisryhmiin eikä heillä ole täysivaltaista itsemääräämisoikeutta päättää osallistumisestaan tutkimukseen (Kuula, 2015). Tässä tutkimuksessa oppilaiden huoltajilta pyydettiin kirjallinen suostumus heidän lapsensa osallistumisesta tutkimukseen. Lisäksi opettajilta pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, ja osallistuminen oli mahdollista keskeyttää missä tahansa vaiheessa ilman mitään seuraamuksia (TENK, 2019). Ennen tutkimukseen osallistumista tutkittavia informoitiin tietosuojailmoituksella tutkimushankkeen tavoitteista, toteutuksesta, henkilötietojen käsittelystä sekä tutkittavien oikeuksista (Lerikkanen & Pakarinen, 2016–2022).

Tietosuojan tärkeimpiä tavoitteita on turvata lainsäädännöllisin keinoin ihmisen yksityiselämän suojaa (Kuula, 2015). Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tulee perustua suunnitelmallisuuteen ja vastuullisuuteen (TENK, 2019, 2023). Käytännössä tämä edellyttää tutkijaa huolehtimaan siitä, että tutkittavien yksityisyyden suojaa ei loukata ja esimerkiksi henkilötiedot suojataan muuttamalla ne tunnistamattomaksi (Vilkkä, 2007). Tutkittavien henkilötietojen käsittely perustui asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella oli vastuhenkilö, joka vastasi tarvittaessa tutkittavien kysymyksiin. Tässä tutkimuksessa henkilötietoja ei ole käytetty automaattiseen päätöksentekoon eikä henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ole ollut henkilökohtaisten ominaisuuksien arviointi eli profilointi, vaan henkilötietoja sekä ominaisuuksia arvioitiin laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta. Tutkittavien yksityisyyden suojaamiseksi suorat tunnistetiedot poistettiin anonymisoimalla aineisto (Kuula, 2015).

Tämän tutkimuksen tekijä ei itse osallistunut aineistonkeruuseen eikä hänellä ollut henkilökohtaista suhdetta tutkittaviin henkilöihin. Tutkimusaineiston

keruun suorittivat koulutetut tutkimusavustajat. Tutkijalle luovutettiin ainoastaan välttämättömät tiedot käytettävään tutkimusaineistoon liittyen. Tutkija ei päässyt käsiksi tutkittavien henkilötietoihin, sillä käytetystä aineistosta oli poistettu kaikki yksilöivät tiedot.

Tutkimuksen perustehtävänä on luotettavan informaation tuottaminen ja se perustuu ratkaisevasti tutkimusmenetelmien hallintaan ja tutkijan rehellisyyteen läpi koko tutkimusprosessin (Pietarinen, 2002; Vilkka, 2007). Aineiston raakadatasta otettiin kopio, jotta alkuperäistä aineistoa oli mahdollista palata tarkastelemaan ja näin parantaa tutkimustulosten luotettavuutta. Aineistoa käsitteli ainoastaan tutkimuksen tekijä, millä pyrittiin varmistamaan aineiston sisällön yhtenäisyys. Avoimuuteen ja rehellisyyteen kuuluu myös asianmukainen viittaminen aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen, mikä kunnioittaa muiden tutkijoiden työtä ja saavutuksia (TENK, 2023; Tähtinen ym., 2020). Tähän liittyy toisten tutkijoiden tuottamien tutkimustulosten esittäminen kunnioittavasti ilman vähättelyä ja vääristelyä (Vilkka, 2007). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019, 2023) ohjeiden mukaan rehellisyyttä, huolellisuutta ja avoimuutta on noudatettava myös tulosten esittämisessä ja julkaisemisessa (Kuula, 2015). Tuloksia raportoitaessa tutkija on esittänyt tulokset numerotietona niin, ettei omalla esittämistavallaan tai tulkinnallaan ole manipuloinut tuloksia (Vilkka, 2007). Tutkija on myös tarkastellut omaa rooliaan ja valintojaan kriittisesti läpi tutkimusprosessin saamansa palautteen pohjalta.

3 TULOKSET

Tutkimuksessa käytettyjen muuttujien keskiarvot (*ka*), keskihajonnat (*kh*), otoskoot (*N*), asteikot ja korrelaatiokertoimet on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1

Tutkimuksessa käytettyjen muuttujien keskiarvot (*ka*), keskihajonnat (*kh*), otoskoot (*N*), asteikot ja korrelaatiokertoimet (*Spearman*)

Muuttuja	N	Asteikko	Ka	Kh	1	2	3	4	5	6	7
Opettajien arviot (STRS)											
1. Lämpimyys	435	1-5	3.98	.72	-						
2. Konfliktit	438	1-5	1.53	.75	-.307**	-					
Oppilaiden arviot (CARTS)											
3. Lämpimyys	262	1-5	4.46	.58	.302**	-.277**	-				
4. Konfliktit	259	1-5	1.59	.59	-.262**	.452**	-.463**	-			
Psykososiaalinen hyvinvointi (SDQ)											
5. Sisäänpäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet	436	1-3	1.26	.28	-.252**	.408**	-.009	.128*	-		
6. Ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet	437	1-3	1.4	.41	-.196**	.748**	-.205**	.466**	.355**	-	
7. Prososiaalinen käyttäytyminen	440	1-3	2.28	.51	.626**	-.455**	.235**	-.301**	-.426**	-.410**	-

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

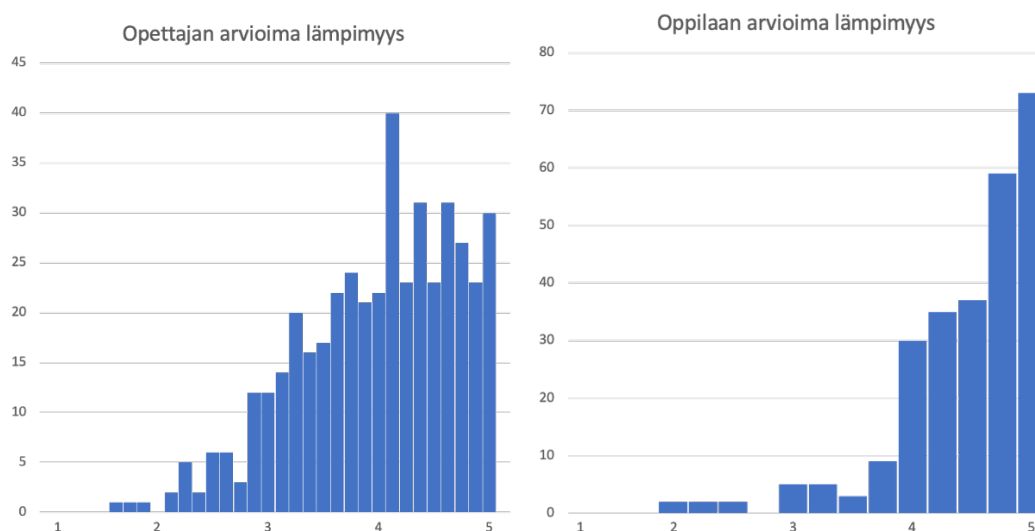
Psykososiaalisen hyvinvoinnin osa-alueista voidaan keskiarvojen perusteella havaita, että opettajien arviot oppilaiden prososiaalisen käyttäytymisen osalta olivat muita osa-alueita korkeammat ($ka = 2.28$, $kh = .51$). Opettajien arviot oppilaiden sisäänpäin suuntautuvista käyttäytymisen haasteista ($ka = 1.26$, $kh = .28$) olivat hieman matalammat kuin arviot ulospäin suuntautuvista käyttäytymisen haasteista ($ka = 1.40$, $kh = .41$). Psykososiaalisen hyvinvoinnin muuttujista hajonta oli suurinta prososiaalisuuden osalta ($kh = .51$), mikä tarkoittaa sitä, että siinä oli eniten vaihtelua suhteessa koko aineiston keskiarvoon.

3.1 Opettajien ja oppilaiden arviot opettaja-oppilassuhteen laadusta

Ensimmäiseen tutkimuskysymyksen opettajien ja oppilaiden arvioimasta opettaja-oppilassuhteen laadusta vastattiin tarkastelemalla opettaja-oppilassuhteen laadun jakaumakuvioita. Opettaja-oppilassuhteen laadun arvioita tarkasteltiin opettaja-oppilassuhteen lämpimyden (kuvio 1) ja konfliktien osalta (kuvio 2).

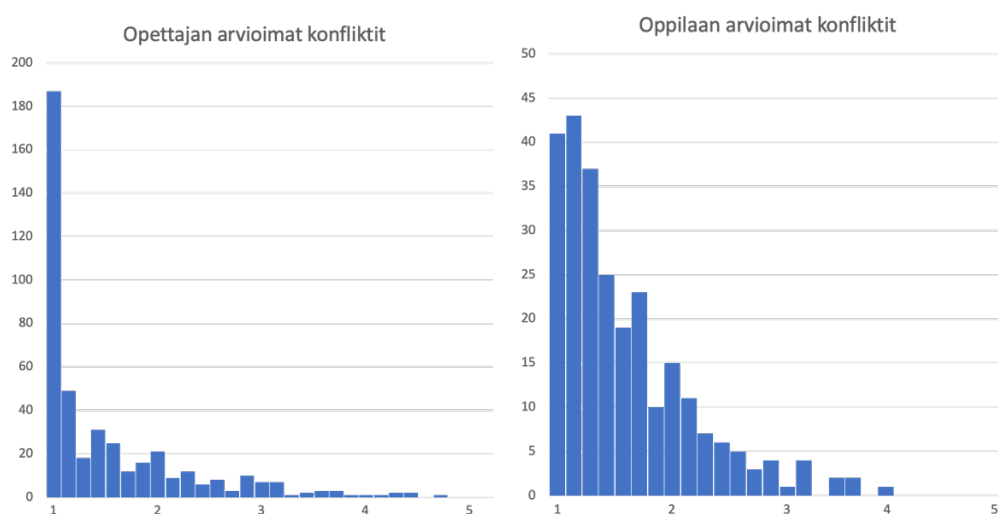
Kuvio 1

Opettajien ja oppilaiden arvioima opettaja-oppilassuhteen lämpimyyden



Kuvio 2

Opettajien ja oppilaiden arvioimat opettaja-oppilassuhteen konfliktit



Tulokset osoittivat, että opettajien ja oppilaiden arviot opettaja-oppilassuhteesta olivat samansuuntaisia. Kun opettajat raportoivat opettaja-oppilassuhteessa olevan konflikteja tai lämpimyyttä, oppilaiden arviot olivat linjassa opettajien arvioiden kanssa. Taulukosta 1 ilmenee, että oppilaat arvioivat kuitenkin keskiarvotasolla enemmän suhteen lämpimyyttä ($k_a = 4.46$, $k_h = .58$) kuin opettajat ($k_a = 3.98$, $k_h = .72$). Lisäksi oppilaat raportoivat hieman enemmän suhteen konflikteja ($k_a = 1.59$, $k_h = .59$) kuin mitä opettajat raportoivat ($k_a = 1.53$, $k_h = .75$). Oppilaat arvioivat siis opettajia enemmän sekä opettaja-oppilassuhteen lämpimyyttä että konflikteja.

Taulukosta 1 nähdään, että opettajien ja oppilaiden arviot opettaja-oppilassuhteen konflikteista korreloivat keskenään kohtalaisesti ($r = .452$). Eli mitä enemmän opettajat raportoivat suhteessa olevan konflikteja, sitä enemmän myös oppilaat raportoivat suhteessa olevan konflikteja. Opettajien ja oppilaiden arviot opettaja-oppilassuhteen lämpimyydestä sen sijaan korreloivat keskenään heikosti ($r = .302$). Mitä enemmän opettajat raportoivat suhteessa olevan lämpimyyttä, sitä enemmän myös oppilaat raportoivat suhteessa olevan lämpimyyttä.

3.2 Opettajien ja oppilaiden arvioman opettaja-oppilassuhteen laadun yhteys oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin

Toisessa tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää opettajien ja oppilaiden arvioman opettaja-oppilassuhteen laadun yhteyttä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin. Tätä tarkasteltiin Spearmanin korrelaatiokertoimien avulla (Taulukko 1). Lukuunottamatta oppilaiden arvioita opettaja-oppilassuhteen lämpimyydestä suhteessa sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin, kaikki psykososiaalisen hyvinvoinnin osa-alueet korreloivat opettajien ja oppilaiden arvioiden kanssa. Erityisesti opettajien arvioimien konfliktien ja ulospäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden ($r = .748$) sekä opettajien arvioman lämpimyyden ja prososiaalisuuden ($r = .626$) välillä ilmeni vahva korrelaatio. Toisin sanoen, mitä enemmän opettajat arvioivat opettaja-oppilassuhteessa olevan konflikteja, sitä enemmän oppilailta ilmeni ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen

haasteita. Lisäksi mitä enemmän opettajat arvioivat opettaja-oppilassuhteessa olevan lämpimyyttä, sitä enemmän oppilailta esiintyi prososiaalista käyttäytymistä.

Opettajien ja oppilaiden arvioiman opettaja-oppilassuhteen laadun yhteyttä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin tutkittiin edelleen lineaarisella regressioanalyysillä, jossa selitettävänä muuttujana olivat erillisissä malleissa ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet, sisäänpäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet sekä prososiaalisuus. Selittävinä muuttujina olivat opettajien arviot (STRS) ja oppilaiden arviot (CARTS) opettaja-oppilassuhteen lämpimyydestä ja konflikteista. Analyysin tulokset on esitelty taulukoissa 2-4.

Taulukko 2

Lineaarisen regressioanalyysin tulokset opettajien ja oppilaiden arvioiman opettaja-oppilassuhteen laadun yhteydestä oppilaiden ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin

Selittäjä	B	Keskivirhe	β	p
Vakio	.24	.22		.267
Opettajien arvioima lämpimyyttä	.03	.03	.05	.286
Opettajien arvioimat konfliktit	.37	.03	.68	<.001
Oppilaiden arvioima lämpimyyttä	.06	.04	.07	.090
Oppilaiden arvioimat konfliktit	.14	.04	.20	<.001

Tulokset osoittivat, että opettajien ja oppilaiden arviot opettaja-oppilassuhteen konflikteista selittivät tilastollisesti merkitsevästi oppilaiden ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita, ($F(4, 249) = 76,96, p < .001$), (Taulukko 2). Kyseinen regressiomalli selitti yhteensä 55,3 % ulospäin suuntautuneiden käyttäytymisen haasteiden vaihtelusta. Mitä enemmän opettaja ja oppilas arvioivat suhteessaan olevan konflikteja, sitä enemmän oppilaalla ilmeni ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita. Opettajien arviot opettaja-oppilassuhteen konflikteista ($\beta = .68$) selittivät kuitenkin oppilaiden arvioita ($\beta = .20$) enemmän oppilai-

den ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita. Opettajien ja oppilaiden arviot opettaja-oppilassuhteen lämpimyydestä eivät sen sijaan selittäneet tilastollisesti merkitsevästi oppilaiden ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita.

Taulukko 3

Lineaarisen regressioanalyysin tulokset opettajien ja oppilaiden arvioiman opettaja-oppilassuhteen laadun yhteydestä oppilaiden sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin

Selittäjä	B	Keskivirhe	β	p
Vakio	1.05	.21		<.001
Opettajien arvioima lämpimyyys	-.05	.02	-.11	.066
Opettajien arvioimat konfliktit	.14	.02	.37	<.001
Oppilaiden arvioima lämpimyyys	.03	.03	.07	.305
Oppilaiden arvioimat konfliktit	.01	.04	.03	.689

Tulokset osoittivat edelleen, että ainoastaan opettajien arviot opettaja-oppilassuhteen konflikteista selittivät tilastollisesti merkitsevästi oppilaiden sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita, ($F(4, 249) = 12.86, p < .001$) (Taulukko 3). Kyseinen malli selitti yhteensä 17,1% sisäänpäin suuntautuneiden käyttäytymisen haasteiden vaihtelusta. Mitä enemmän opettajat arvioivat opettaja-oppilassuhteessa olevan konflikteja, sitä enemmän oppilailla oli sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita. Sen sijaan oppilaiden arvioima lämpimyyys ja konfliktit eivät selittäneet tilastollisesti merkitsevästi oppilaiden sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita. Myöskään opettajien arviot opettaja-oppilassuhteen lämpimyydestä eivät selittäneet tilastollisesti merkitsevästi oppilaiden sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita.

Taulukko 4

Lineaarisen regressioanalyysin tulokset opettajien ja oppilaiden arvioiman opettaja-oppilassuhteen laadun yhteydestä oppilaiden prososiaaliseen käyttäytymiseen

Selittäjä	B	Keskivirhe	β	p
Vakio	1.23	.30		<.001
Opettajien arvioima lämpimyyys	.38	.04	.54	<.001
Opettajien arvioimat konfliktit	-.18	.04	-.26	<.001
Oppilaiden arvioima lämpimyyys	-.03	.05	-.03	.604
Oppilaiden arvioimat konfliktit	-.06	.05	-.07	.269

Tulokset osoittivat, että opettajien arviot opettaja-oppilassuhteen laadusta selittivät tilastollisesti merkitsevästi oppilaiden prososiaalista käyttäytymistä, ($F(4, 249) = 53.17, p < .001$) (Taulukko 4). Kyseinen malli selitti yhteensä 46,1 % prososiaalisen käyttäytymisen vaihtelusta. Ainoastaan opettajien arviot opettaja-oppilassuhteen lämpimyydestä ja konflikteista selittivät tilastollisesti merkitsevästi oppilaiden prososiaalista käyttäytymistä. Mitä enemmän opettajat arvioivat opettaja-oppilassuhteessa olevan lämpimyyttä, sitä enemmän oppilailta esiintyi prososiaalista käyttäytymistä. Puolestaan mitä enemmän opettajat arvioivat opettaja-oppilassuhteessa olevan konflikteja, sitä vähemmän oppilailta oli prososiaalista käyttäytymistä. Sen sijaan oppilaiden arviot opettaja-oppilassuhteesta sekä lämpimyden että konfliktien osalta eivät selittäneet tilastollisesti merkitsevästi oppilaiden prososiaalista käyttäytymistä.

4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten sekä oppilaat että heidän opettajansa arvioivat heidän keskinäisen suhteensa laatua. Lisäksi tutkittiin, onko opettaja-oppilassuhteen laadulla yhteyttä oppilaan psykososiaaliseen hyvinvointiin. Tulosten mukaan opettajien ja oppilaiden arviot opettaja-oppilassuhteesta olivat hyvin samansuuntaiset. Toisin sanoen, kun opettajat raportoivat opettaja-oppilassuhteessa olevan konflikteja tai lämpimyyttä, olivat oppilaiden arviot linjassa opettajien arvioiden kanssa. Lisäksi havaittiin, että opettajien ja osittain myös oppilaiden arvioimalla opettaja-oppilassuhteen laadulla oli yhteys oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin. Oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin osalta havaittiin erityisesti vahva yhteys opettajien arvioimien konfliktien ja oppilaiden ulospäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden välillä. Oppilaiden arvioimat konfliktit olivat myös negatiivisessa yhteydessä oppilaiden ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin. Lisäksi mitä enemmän opettajat arvioivat opettaja-oppilassuhteessa ilmenevän lämpimyyttä, sitä enemmän oppilailla esiintyi prososiaalista käyttäytymistä.

4.1 Tulosten tarkastelu

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, miten oppilaat ja heidän opettajansa arvioivat opettaja-oppilassuhteen laatua. Tulokset osoittivat, että opettajien ja oppilaiden arviot heidän keskinäisestä suhteestaan olivat samansuuntaisia eli kun opettajat raportoivat opettaja-oppilassuhteessa olevan konflikteja tai lämpimyyttä, myös oppilaiden arviot olivat linjassa opettajien arvioiden kanssa. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden näkemyksiä opettaja-oppilassuhteen laadusta ensimmäistä kertaa Suomessa CARTS-mittarilla. Opettajien arvioita opettaja-oppilassuhteen laadusta on selvitetty Suomessa aikaisemmin, tosin nuorempien (Pakarinen ym., 2021) ja isompien oppilaiden (Pakarinen ym., 2018) osalta kuin tässä tutkimuksessa. Myös aikaisemmat tutkimukset ovat

osoittaneet opettajien ja oppilaiden arvioiden opettaja-oppilassuhteen lämpimyydestä ja konflikteista olevan melko yhdenmukaisia (Koomen & Jellesma, 2015; Rey ym., 2007). Myös Chenin ja kollegoiden tuoreen tutkimuksen (2023) mukaan opettajien ja oppilaiden arviot olivat yhteneviä opettaja-oppilassuhteen konfliktien osalta, mutta heidän arvionsa erosivat hieman toisistaan suhteen lämpimyyden osalta. Hughesin (2011) tutkimuksen mukaan opettajien raportoidessa enemmän konflikteja opettaja-oppilassuhteessa, myös oppilaat havaitsivat todennäköisemmin enemmän konflikteja ja vähäisempää tukea opettajalta. Lisäksi aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että opettajien käsitykset opettaja-oppilassuhteen laadusta ovat kohtalaisen pysyviä konfliktien osalta ja vähemmän pysyviä lämpimyyden suhteen (Jerome ym., 2009; Pianta & Stuhlman, 2004).

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat sekä opettajien että oppilaiden arvioivan keskimäärin enemmän lämpimyyttä kuin konflikteja opettaja-oppilassuhteessa. Tulos on myönteinen ja kertoo siitä, että opettaja-oppilassuhteissa ilmenee koko aineiston osalta keskimäärin enemmän myönteisiä tunteita ja myönteistä vuorovaikutusta kuin ristiriitoja ja konflikteja. Lisäksi oppilaat arvioivat opettajia enemmän lämpimyyttä ja hieman enemmän konflikteja opettaja-oppilassuhteessa. Tulosta voi mahdollisesti selittää se, että opettaja-oppilassuhde on oppilaalle ainutlaatuisempi ja kenties merkityksellisempi kuin opettajalle, joka muodostaa jatkuvasti uusia suhteita useampien oppilaiden kanssa, kun taas alakoulussa oppilailla on tyypillisesti sama luokanopettaja useamman vuoden ajan. Jellesman ja kollegoiden (2015) tutkimuksen mukaan oppilaiden negatiivisia arvioita selittivät pelkästään kielteiset tai suhteellisen epäselvät tilanteet, jotka laukaisivat lasten epävarmuuden tunteen. Näin ollen oppilaiden sopeutumaton käytös voikin olla osoitusta turvattomuudesta tai kokemuksesta, ettei hän ole arvokas (Spilt ym., 2010). Lisäksi kielteiset tunteet suhteesta omaan opettajaan voivat vähentää oppilaiden turvallisuuden kokemusta ja saavat heidät todennäköisemmin uskomaan, etteivät he ole opettajan oikeudenmukaisen ja välittävän kohtelun arvoisia (Roorda & Koomen, 2021).

Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitettiin opettaja-oppilassuhteen laadun yhteyttä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin. Tulokset osoittivat, että opettajien ja jossain määrin myös oppilaiden arviot suhteen laadusta olivat

yhteydessä oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin. Tulokset osoittivat, että mitä enemmän oppilaat ja opettajat arvioivat suhteessaan olevan konflikteja ja ristiriitoja, sitä enemmän oppilailla esiintyi ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita. Saatu tulos on linjassa lukuisten aikaisempien tutkimusten kanssa (Mejia & Hoglund, 2016; Pakarinen ym., 2018; Pianta & Stuhlman, 2004; Roorda ym., 2014; Zee & Koomen, 2017; Zhang & Sun, 2011). Zhang ja Sun (2011) havaitsivat myös, että opettajan ja oppilaan välinen suhde sekä ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet olivat vastavuoroisessa suhteessa. Tämä voi aiheuttaa kielteisen kehityskulun, jossa käyttäytymisongelmat vaikuttavat kielteisesti opettaja-oppilassuhteen laatuun, joka puolestaan vaikuttaa oppilaan myöhempiin käyttäytymisen haasteisiin (Roorda ym., 2014).

Pakarisen ja kollegoiden (2018) tutkimuksen mukaan mitä enemmän oppilailla ilmeni ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita 4. luokalla, sitä enemmän opettajat raportoivat kaksi vuotta myöhemmin konflikteja ja ristiriitoja kyseisen oppilaan kanssa. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat myös erityisesti opettajien arvioimien opettaja-oppilassuhteessa ilmenevien konfliktien ja oppilaiden ulospäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden välillä olevan vahvan yhteyden. Eli mitä enemmän opettajat arvioivat opettaja-oppilassuhteessa olevan konflikteja, sitä enemmän oppilailla esiintyi ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita. Myös Zee ja Koomen (2017) saivat tutkimuksessaan samankaltaisia tuloksia, joissa erityisesti opettajien arvioimilla konflikteilla ja oppilaiden ulospäin suuntautuvilla käyttäytymisen haasteilla havaittiin olevan yhteys. Hamren ja kollegoiden (2008) mukaan opettajien arvioita opettaja-oppilassuhteen konflikteista puolestaan selitti oppilaiden ongelmakäyttäytyminen. Jeromen ja kollegoiden (2009) mukaan opettajat keskustelevat todennäköisemmin oppilaista, joilla esiintyy ongelmakäyttäytymistä kuin heistä, jotka käyttäytyvät hyvin, mikä voi myös osaltaan vahvistaa opettajien konflikteja koskevien arvioiden pysyvyyttä vuosien mittaan.

Vaikka tässä tutkimuksessa opettajien arviot suhteen laadusta selittivät oppilaiden arvioita enemmän oppilaiden ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita, olivat oppilaiden arviot samansuuntaisia opettajien arvioiden kanssa. Tämä tulos vahvistaa näkemystä ainakin siitä, että kun suhteessa on ristiriitoja,

molemmat osapuolet kokevat suhteen samalla tavoin ja suhteessa olevat konfliktit uskalletaan tunnustaa. Opettajien ja oppilaiden arviot suhteen lämpimyydestä eivät puolestaan selittäneet oppilaiden ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita, mikä tukee edellä mainittua näkemystä siitä, että erityisesti opettaja-oppilassuhteen sisältämät konfliktit selittivät oppilaiden ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on saatu samankaltaisia tuloksia, joiden mukaan oppilaan ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet eivät liittyneet merkittävästi opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen (Roorda ym., 2014; Zhang & Sun, 2011).

Lisäksi tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että ainoastaan opettajien arviot opettaja-oppilassuhteen konflikteista olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä oppilaiden sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin. Tämä merkitsee sitä, että mitä enemmän opettajat arvioivat opettaja-oppilassuhteen sisältävän konflikteja, sitä enemmän oppilailla esiintyi sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita. Tämä tulos on yhdenmukainen aikaisempien tutkimusten kanssa (Jellesma ym., 2015; Myers & Morris, 2009; Pakarinen ym., 2018). Myös Piantan ja Stuhlmanin (2004) tutkimuksen mukaan opettajien arviot opettaja-oppilassuhteesta olivat yhteydessä oppilaiden sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin: kun oppilailla ilmeni sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita, opettajat arvioivat suhteessa olevan enemmän konflikteja ja vähemmän lämpimyyttä. Tätä tulosta voi kenties selittää se, että opettajat odottavat nuoremmilta lapsilta enemmän läheisyyttä ja avointa kommunikaatiota ja voivat siten raportoida enemmän kielteisiä tunteita, konflikteja ja vähemmän lämpimyyttä suhteessa oppilaisiin, joilla on sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita (Pakarinen ym., 2018).

Aikaisemmassa suomalaisessa tutkimuksessa on havaittu, että opettajan pysyessä samana vuosiluokilla 4–6, opettaja-oppilassuhteen konfliktit olivat yhteydessä lisääntyviin sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin (Pakarinen ym., 2018). Sen sijaan Zhang ja Sun (2011) saivat tästä poikkeavan tuloksen, jonka mukaan opettaja-oppilassuhteen konflikteilla ei ollut vaikutusta oppilaiden sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen haasteisiin.

Tulosten mukaan oppilaiden arviot opettaja-oppilassuhteen lämpimyydestä tai konflikteista eivät selittäneet oppilaiden sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita. Myös Zeen ja Koomenin (2017) tutkimuksen mukaan oppilaat, joilla esiintyi sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita, arvioivat vähemmän konflikteja opettaja-oppilassuhteessaan, kun taas heidän opettajansa arvioivat enemmän konflikteja näiden oppilaiden kanssa. Yksi mahdollinen selitys voisi olla se, että oppilaan kokema ahdistuneisuus ja masentuneisuus voivat heijastua oppilaiden kykyyn tai voimavaroihin arvioida opettaja-oppilassuhteen laatua. Jellesman ja kollegoiden tutkimuksen (2015) mukaan kuitenkin ne oppilaat, jotka kertoivat tuntevansa epävarmempia tunteita opettajaansa kohtaan, raportoivat korkeampaa ahdistuneisuutta, masennusta ja somaattisia oireita, vaikakaan merkitsevää yhteyttä suhteen lämpimyyden ja sisäänpäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden välillä ei ilmennyt.

Tulosten mukaan myöskään opettajien arviot opettaja-oppilassuhteen lämpimyydestä eivät selittäneet tilastollisesti merkitsevästi oppilaiden sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita, kun konfliktit oli huomioitu samassa mallissa. Tulos heijastelee sitä, että opettaja-oppilassuhteen kielteisillä puolilla on myönteisiä puolia suurempi vaikutus oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin (Roorda, 2011). Tämä havainto on linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa (mm. Roorda ym., 2014). Tulosta voidaan pitää ymmärrettävänä myös siitä näkökulmasta, että opettajan on myös kenties vaikeampi arvioida oppilaiden sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita, koska niitä ei välttämättä pysty havaitsemaan samalla tavoin kuin ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita. Pedersen kollegoineen (2019) on tehnyt saman havainnon opettajien vaikeuksista tunnistaa oppilaiden sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita, sillä oppilaiden ajatuksia ja tunteita sekä mielialaa on vaikeampi havaita, mikäli oppilas ei oireile käyttäytymisellään ulospäin. Lisäksi aikaisemman tutkimuksen mukaan opettaja-oppilassuhteen lämpimyyks ei vaikuttanut oppilaiden sisäänpäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden ilmenemiseen ajan myötä, mikä voi viitata siihen, että lämmin ja kannustava opettaja-oppilassuhde ei yksistään auta oppilasta muuttamaan vetäytymistä ja sisäänpäin suuntautuvaa oireilua sisältäviä käyttäytymismallejaan (Roorda ym., 2014).

Tulokset osoittivat myös, että opettajien arviot opettaja-oppilassuhteen laadusta selittivät tilastollisesti merkitsevästi oppilaiden prososiaalista käyttäytymistä eli mitä enemmän opettajat arvioivat opettaja-oppilassuhteessa olevan lämpimyyttä, sitä enemmän oppilailta esiintyi prososiaalista käyttäytymistä. Tämä tulos on linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa (Berry & O'Connor, 2010; Miller-Lewis ym., 2014; Myers & Morris, 2009; Roorda ym., 2014). Tulosta tulkittaessa on kuitenkin huomattava, että kyseessä on poikkileikkaustutkimus, joten ei voida tehdä päätelmiä siitä, kumpi ennustaa kumpaa eli johtuuko oppilaiden prososiaalinen käytös opettaja-oppilassuhteen lämpimyydestä vai onko oppilailta esiintynyt prososiaalista käyttäytymistä jo ennen opettaja-oppilassuhteen muodostumista. Aikaisemmassa tutkimuksessa opettaja-oppilassuhteen laadulla ja prososiaalisella käyttäytymisellä on havaittu olevan vastavuoroinen yhteys: opettaja-oppilassuhteen lämpimyyden ennusti oppilaan prososiaalista käyttäytymistä ja oppilaan prososiaalinen käyttäytyminen puolestaan ennusti myönteisesti opettaja-oppilassuhteen lämpimyyttä (Roorda ym., 2014). Toisaalta on myös todettu, että lasten varhaiset käyttäytymismallit ovat suhteellisen pysyviä, ja myös prososiaalinen käyttäytyminen on ollut suhteellisen pysyvää siirryttäessä päiväkodista ensimmäiselle luokalle (Birch & Ladd, 1998), mikä voisi tukea näkemystä siitä, että nimenomaan oppilaiden prososiaalinen käyttäytyminen lisää lämpimyyttä opettaja-oppilassuhteessa. Tässä tutkimuksessa oppilaiden arviot opettaja-oppilassuhteen laadusta eivät selittäneet tilastollisesti merkitsevästi oppilaiden prososiaalista käyttäytymistä.

4.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen yhtenä vahvuutena voidaan pitää sitä, että se toi esiin oppilaiden näkemyksiä opettaja-oppilassuhteesta, sillä aikaisempi tutkimus on keskittynyt tarkastelemaan opettaja-oppilassuhdetta enimmäkseen opettajien näkökulmasta, jolloin oppilaiden arviot opettaja-oppilassuhteesta ovat jääneet vähemmälle huomiolle (Corbin ym., 2020; Jellesma ym., 2015). Vaikka lasten käsitysten tutkiminen voi asettaa tutkimuksen tekemiselle myös haasteita, jo pienetkin lapset pystyvät kuitenkin tarjoamaan luotettavaa ja merkityksellistä tietoa

opettaja-oppilassuhteen laadusta (Spilt ym., 2010). Opettajan tai muun aikuisen voi olla vaikeaa nähdä, mitä oppilas sisäisessä tunne-elämässään kokee, vaan hän tekee tulkintoja oppilaan kokemuksista aina oman kokemusmaailmansa kautta. Oppilaiden näkemyksiä opettaja-oppilassuhteen laadusta on siten tärkeää kuulla oppilailta itseltään, sillä oppilaiden käsitykset vaikuttavat tulevaisuudessakin siihen, millaisia odotuksia heillä on vuorovaikutuksesta opettajansa kanssa (Corbin ym., 2020). Nämä odotukset puolestaan muokkaavat oppilaiden käyttäytymistä suhteessa opettajaan. Jatkossa voisi olla kiinnostavaa selvittää oppilaiden kokemuksia opettaja-oppilassuhteesta kyselyiden lisäksi myös haastattelemalla oppilaita. Näin voitaisiin kysyä tarkemmin heidän kokemuksistaan ja esimerkiksi mitkä asiat heijastuvat kokemuksiin.

Tutkimuksen yhtenä vahvuutena voidaan pitää myös sitä, että oppilaiden psykososiaalista hyvinvointia on lähestytty monipuolisesti sekä vahvuuksien että käyttäytymisen haasteiden kautta. Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkimuksessa käytettyjen mittarien luotettavuus, sillä mittarien toimivuus on yksi tutkimuksen tärkeistä kulmakivistä (Tähtinen ym., 2020). Oppilaiden psykososiaalista hyvinvointia tutkittiin The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) -kyselyn avulla, joka on laajasti käytetty ja myös todettu useissa tutkimuksissa luotettavaksi psykososiaalisen hyvinvoinnin mittariksi (Goodman, 2001; Koskelainen ym., 2000). Koskelaisen ja kollegoiden (2000) mukaan SDQ-mittarin suomenkielinen versio on toimiva mittaamaan lasten psykososiaalista hyvinvointia. Tässä tutkimuksessa opettajat arvioivat oppilaiden psykososiaalista hyvinvointia SDQ-mittarilla, ja Tsang kollegoineen (2012) onkin tuonut esille, että opettajien arvioinnit oppilaiden psykososiaalisesta hyvinvoinnista ovat varsin luotettavia. Opettajien arvioita opettaja-oppilassuhteen laadusta tutkittiin Student-Teacher Relationships Scale (STRS; Pianta, 2001) -mittarin avulla, jota on käytetty laajalti useissa tutkimuksissa (Koomen ym., 2012; Roorda ym., 2014). STRS-mittaria on käytetty aiemmin myös Suomessa (Pakarinen ym., 2021; Pakarinen ym., 2018). Myös CARTS -kysely, jota käytettiin oppilaiden näkemysten tutkimiseen, on todettu luotettavaksi mittaamaan oppilaiden käsityksiä ja tunteita opettajaansa kohtaan (Vervoort ym., 2015). Lisäksi tutkimuksessa kaikkien käytettyjen keskiarvosummamuuttujien reliabiliteettikertoimet

(Cronbachin alfat) olivat riittävän korkeita ylittäen hyväksytyin raja-arvon 0.60, mikä kertoo käytettyjen mittarien luotettavuudesta (Metsämuuronen, 2008).

Tutkimuksen tekemiseen liittyy kuitenkin aina joitakin rajoitteita, joita on myös syytä tarkastella. Tutkimuksen luotettavuutta parantaa, kun otos edustaa tutkittavien perusjoukkoa riittävän laajasti (Vilkka, 2007). Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin valmista TESSI-hankkeen aineistoa, joka oli kerätty Keski-Suomen alueelta. Tutkimusjoukon sijoittumisen maantieteellisesti ainoastaan yhteen maakuntaan voidaan nähdä vaikuttavan tutkimuksen yleistettävyyteen. Lisäksi on syytä huomioida, että vaikka tutkimuksen otoskoko oli suhteellisen iso, tutkimus kohdistui ainoastaan 3. luokan oppilaisiin ja heidän opettajiinsa. Näistä syistä johtuen tutkimuksen tuloksia ei voida laajemmin yleistää koskemaan kaikkia suomalaisia alakoulun oppilaita ja opettajia. Tutkimuksen otos on valittu kuitenkin perustellusti ja tutkimusongelman mukaisesti (Vilkka, 2007), sillä alakoulun oppilaiden näkökulmat ovat jääneet vähemmälle huomiolle opettaja-oppilas-suhdetta koskevissa aikaisemmissa tutkimuksissa. Tuloksia tulkittaessa on huomioitava, että aineistonkeruu tapahtui keväällä 2020, jolloin koronapandemia oli alkanut. Vaikka aineistonkeruu tapahtui pääosin ennen valtakunnallista sulkutilaa ja etäopetusjaksoa, on koronapandemia voinut heijastua saatuihin tuloksiin.

Tässä tutkimuksessa oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin mittaaminen perustui opettajien tekemiin arvioihin, jolloin on tärkeää huomioida, että arviot perustuvat opettajien näkemyksiin eivätkä oppilaiden todelliseen, koettuun psykososiaaliseen hyvinvointiin. Kuten Pederson ja kollegat (2019) totesivat tutkimuksessaan, opettajien voi olla vaikeaa tunnistaa etenkin oppilaiden sisäänpäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita tai he voivat tehdä virheellisiä tulkintoja, sillä opettajat eivät voi täysin tietää, miten oppilaat itse kokevat asiat. Jatkossa olisi kokonaiskuvan saamiseksi tärkeää käyttää opettajien arviointien lisäksi myös oppilaiden omia ja vanhempien arvioita oppilaiden psykososiaalisesta hyvinvoinnista. Opettajan arvioita koskien opettaja-oppilassuhdetta liittyy myös tiettyjä haasteita. Esimerkiksi Hamren ja kollegoiden (2008) mukaan ne opettajat, joilla oli heikompi minäpystyvyys ja enemmän masennusta, raportoivat enemmän konflikteja oppilaidensa kanssa. Tämä voi viitata siihen, että op-

pilaat voivat olla alttiimpia konflikteille opettajien kanssa, vaikka heillä ei olisi-kaan huomattavaa ongelmakäyttäytymistä. On syytä tarkastella kriittisesti etenkin opettajien motivaatiota ja työssä jaksamista, kun tutkitaan heidän arvioitaan oppilaiden psykososiaalisesta hyvinvoinnista. Esimerkiksi Mejian ja Hoglundin (2016) mukaan opettajien ollessa motivoituneita solmimaan suhteita oppilaisiinsa ja kokiessaan voimavaransa riittäviksi, he voivat olla hyväksyvämpiä oppilaita kohtaan näiden käyttäytymisen haasteista huolimatta ja näin kykenevät muodostamaan läheisempiä suhteita oppilaisiinsa.

Jatkossa olisi tärkeää kehittää mittareita, joilla voitaisiin kerätä tietoa oppilaiden kokemasta psykososiaalisesta hyvinvoinnista. Myös Spiltin ja kollegoiden (2010) mukaan lasten näkökulmien tutkiminen edellyttää tutkijoilta vielä sopivampien mittaustapojen kartoittamista ja kehittämistä. Lisäksi oppilaiden käyttäytymisen haasteiden tutkimuksessa tulisi ottaa huomioon, että lapsen käyttäytymistä ei aina selitä lapsen psyykinen oireilu. Sen taustalla voivat olla muun muassa oppimisvaikeudet, alisuoriutuminen, huomionhakuisuus, läheisen aikuisen puute tai lähiympäristön ongelmat, kuten vanhempien päihteidenkäyttö, avioero tai mielenterveyden haasteet (Ojala, 2017). Lisäksi opettajien ja oppilaiden välisiä suhteita tutkittaessa on tärkeää huomioida, että ympäristö, jossa vuorovaikutus tapahtuu, muuttuu koko ajan. Koulussa oppilaat kokevat muutoksia muun muassa luokissa, vertaisryhmissä, heihin kohdistuvissa odotuksissa ja säännöissä sekä opettajissa, ja nämä erilaiset muutokset vaikuttavat myös heidän kokemuksiinsa ihmissuhteisiin (Jerome ym., 2009). Oppilaiden opettaja-oppilassuhteita ja psykososiaalista hyvinvointia tutkiessa tulisikin ottaa huomioon lapsen kokonaisvaltainen elämäntilanne ja olosuhteet, joissa oppilaat elävät.

Tämä tutkimus tarjosi uutta tietoa oppilaiden näkemyksistä opettaja-oppilassuhteesta ja siitä, miten opettajien ja oppilaiden arviot opettaja-oppilassuhteen laadusta ovat keskenään linjassa. Jatkossa olisi tärkeää tutkia lisää oppilaiden näkemyksiä opettaja-oppilassuhteista esimerkiksi pidemmältä ajalta, jotta saatuja tuloksia oppilaiden arvioista voitaisiin peilata toisiinsa sekä tutkia niiden yhdenmukaisuutta ja vertailukelpoisuutta laajemmin. Tällöin esimerkiksi tämän tutkimuksen tulosta, jonka mukaan oppilaat arvioivat opettajia enemmän lämpimyyttä, voitaisiin verrata myöhemmillä luokka-asteilla. Tämä tutkimus vahvisti

myös aikaisempaa tutkimustietoa siitä, että opettaja-oppilassuhteen laadulla on yhteys oppilaan psykososiaaliseen hyvinvointiin. Tutkimuskirjallisuudessa on löydetty vastavuoroinen yhteys näiden ilmiöiden välillä eli ei ole varmuutta siitä, selittääkö opettaja-oppilassuhteen laatu enemmän oppilaiden käyttäytymisen haasteita vai vaikuttavatko oppilaiden käyttäytymisen haasteet enemmän opettaja-oppilassuhteen laatuun. Tämän selvittämiseksi tarvittaisiin lisää pitkittäistutkimusta jo oppilaiden varhaislapsuuden psykososiaalisesta hyvinvoinnista sekä perhetaustan merkityksestä oppilaiden psykososiaaliselle hyvinvoinnille.

Oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin tutkimus on tärkeää, sillä tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn haasteet eivät pääty lapsuuteen, vaan ne jatkuvat nuoruudesta aina aikuisuuteen saakka (Zahn-Waxler ym., 2000). Aikaisemmassa tutkimuksessa on havaittu, että ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet ovat usein pysyvämpiä ja niillä on haitallisempia vaikutuksia opettaja-oppilassuhteen laadulle kuin sisäänpäin suuntautuvilla käyttäytymisen haasteilla (Mejia & Hoglund, 2016). Opettaja-oppilassuhteen laatuun tulisi kiinnittää huomiota erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, joilla on ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita (Lei ym., 2016). Vielä tiedetään myös suhteellisen vähän siitä, mitkä tekijät suojaavat sisäänpäin suuntautuvilta käyttäytymisen haasteilta (Zahn-Waxler ym., 2000).

Opettaja-oppilassuhteen laadulla on tärkeä rooli myös oppilaan sosiaalisten taitojen kehittämisessä ja vertaissuhteissa muiden oppilaiden kanssa (Berry & O'Connor, 2010). Esimerkiksi oppilaan osallistumattomuus ja sosiaalisista tilanteista vetäytyminen, joita sisäänpäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet voivat aiheuttaa, voi olla haitallista oppilaan sosiaalisten taitojen kehityksen ja vertaissuhteiden muodostamisen kannalta (Skalicka ym., 2015). Tällöin oppilaat tarvitsevat erityisesti tukea ja vuorovaikutustaitojen mallintamista etenkin opettajalta. Tässä tutkimuksessa lämmin ja läheinen suhde opettajan kanssa oli yhteydessä vahvempaan prososiaaliseen käyttäytymiseen. Myös vertaisilta saatu hyväksyntä on yksi tärkeä suojaava tekijä psykososiaaliselle hyvinvoinnille (Steinhausen & Metzke, 2001), joten oppilaiden sosiaalisten taitojen harjoittamisella ja prososiaalisen käyttäytymisen edistämällä on tärkeä merkitys oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta.

Prososiaalisella käyttäytymisellä on todettu olevan monia myönteisiä vaikutuksia oppilaan elämään, minkä vuoksi sen tutkimus ansaitsisi enemmän huomiota. Esimerkiksi lapset, jotka kokevat suhteissaan opettajien kanssa enemmän lämpimyyttä, pystyvät paremmin käsittelemään kielteisiä tunteita, ottamaan huomioon muiden näkökulmia ja säätelämään tunteitaan (O'Connor ym., 2011). Lisäksi prososiaalisen käyttäytymisen edistäminen erityisesti niillä oppilailla, joilla on ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita olisi tärkeää, sillä prososiaalisuus voi suojata oppilasta ulospäin suuntautuvien käyttäytymisen haasteiden aiheuttamilta kielteisiltä vaikutuksilta opettaja-oppilassuhteelle (Roorda ym., 2014). Lisätutkimusta tarvitaan siitä, kuinka oppilaiden prososiaalista käyttäytymistä voidaan edistää etenkin niillä oppilailla, joilla esiintyy erilaisia käyttäytymisen haasteita.

Lapset viettävät merkittävän osan valveillaoloajastaan koulussa, minkä vuoksi on tärkeää ymmärtää yhä paremmin sitä, kuinka käyttäytymishaasteista ja kielteisistä vuorovaikutussuhteista kärsivien lasten sopeutumista kouluun voidaan edistää (Baker ym., 2008). Koulu nähdäänkin yhä merkittävämpänä lasten psykososiaalisen hyvinvoinnin edistämisen paikkana (Tsang ym., 2012). Opettajien ja oppilaiden välisten myönteisten suhteiden tukeminen voi myös vähentää oppilaiden sisäänpäin ja ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita (Pianta & Stuhlman, 2004; Roorda & Koomen, 2021). Dongin ja kollegoiden (2020) mukaan opettajien tulisikin tehdä töitä hyvien suhteiden muodostamiseen oppilaiden kanssa ja pohtia myös sitä, kuinka oppilas kokee heidän välisen suhteensa. Lämpimän ja läheisen opettaja-oppilassuhteen on havaittu liittyvän vähäisempiin oppilaiden mielenterveysongelmiin, vähäisempiin käyttäytymis- ja vertaisuhdeongelmiin, matalampaan yliaktiivisuuteen sekä vahvempaan prososiaaliseen käyttäytymiseen (Miller-Lewis ym., 2014). Lisäksi lämmin ja sensitiivinen vuorovaikutus opettajan kanssa voi ehkäistä konfliktien kehittymistä suhteessa, vaikka opettajien arvioiden mukaan oppilailla esiintyisikin huomattavia käyttäytymisen haasteita (Hamre ym., 2008). Koska opettaja-oppilassuhteen laadulla voi olla kauaskantoisia vaikutuksia oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin, opettaja-oppilassuhteen laatuun ja siihen vaikuttaviin tekijöihin tulisi kiinnittää

huomiota sekä opettajien perus- että täydennyskoulutuksessa. Erityistä huomiota tulisi kiinnittää siihen, miten myönteistä vuorovaikutusta ja myönteisiä suhteita tuetaan niillä oppilailla, joilla on erilaisia tunne-elämän ja käyttäytymisen haasteita.

LÄHTEET

- Aboagye, M. O., Qin, J., Pekárková, S., Antwi, C. O., Jababu, Y., Asare, K., . . . Akinyi, N. (2019). Factorial validity of the Student–Teacher Relationship Scale – short form, latent means comparison of teacher–student relationship quality and association with child problem and prosocial behaviours. *Psychological Studies*, 64(2), 221-234.
<https://doi.org/10.1007/s12646-019-00488-0>
- Ainsworth, M. S. (1979). Infant-mother attachment. *The American Psychologist*, 34(10), 932-937. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.932>
- Allardt, E. (2002). Tiedeyhteisö ja vallankäyttö. Teoksessa S. Karjalainen. (2002). *Tutkijan eettiset valinnat*. Gaudeamus.
- Amerijckx, G. & Humblet, P. C. (2014). Child well-being: What does it mean? *Children & Society*, 28(5), 404-415. <https://doi.org/10.1111/chso.12003>
- 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>
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15.
<https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3>
- Berry, D., & O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher–child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.05.001>
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children’s interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.934>
- Borgonovi, F. & Pál, J. (2016). A framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study: Being 15 in 2015. *OECD Education Working Papers*, 140, 0_1. <https://doi.org/10.1787/5jlpszwghvnb-en>

- Boulard, A., Quertemont, E., Gauthier, J. & Born, M. (2012). Social context in school: Its relation to adolescents' depressive mood. *Journal of Adolescence*, 35(1), 143-152. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.04.002>
- Bowlby, J. (1979). The Bowlby-Ainsworth attachment theory. *The Behavioral and Brain Sciences*, 2(4), 637-638. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00064955>
- Chen, M., Koomen, H. M. Y., & Roorda, D. L. (2023). Young children's and teachers' perceptions of affective teacher-child relationships: A cross-cultural comparison between the Netherlands and China. *Early Education and Development*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2214186>
- 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>
- Chesnut, S. R. & Hajovsky, D. B. (2021). Measuring preservice teachers' anticipated teacher-student relationship quality. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39(8), 915-929. <https://doi.org/10.1177/07342829211039410>
- Corbin, C. M., Downer, J. T., Ruzek, E. A., Lowenstein, A. E., & Brown, J. L. (2020). Correlates of change in elementary students' perceptions of interactions with their teacher. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101144-11. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101144>
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2
- Dong, Y., Wang, H., Luan, F., Li, Z. & Cheng, L. (2020). How children feel matters: Teacher-student relationship as an indirect role between interpersonal trust and social adjustment. *Frontiers in Psychology*, 11, 581235. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.581235>
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K. & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of*

Clinical Child and Adolescent Psychology, 37(3), 588-599.

<https://doi.org/10.1080/15374410802148079>

Duodecim. (2023). *Lasten ja nuorten psykososiaalisen terveyden mittareita (LAPS ja SDQ)*. Suomalainen lääkäriseura Duodecim.

<https://www.kaypahoito.fi/nix02620>

Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., . . . 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>

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Fernström, N., Vuorinen, K. & Uusitalo, L. (2021). Hyvinvointi, kouluonnellisuus ja vahvuuksien käyttö kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisilla. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 22, 113-137.

<https://doi.org/10.30675/sa.102943>

Glover, S., Burns, J., Butler, H. & Patton, G. C. (1998). Social environments and the emotional wellbeing of young people. *Family Matters*, 49, 11-16.

<https://doi.org/10.3316/aeipt.90622> https://aifs.gov.au/sites/default/files/fm49sg_0.pdf

Goodman, R. (1999). The extended version of the strengths and difficulties questionnaire as a guide to child psychiatric caseness and consequent burden. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(5), 791-799.

<https://doi.org/10.1111/1469-7610.00494>

Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337-1345. <https://doi.org/10.1097/00004583-200111000-00015>

<https://doi.org/10.1097/00004583-200111000-00015>

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., Downer, J. T. & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x>
- Henricsson, L., & Rydell, A. (2006). Children with behaviour problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, 15(4), 347-366. <https://doi.org/10.1002/icd.448>
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191-204. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00119>
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65(1), 253-263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00748.x>
- Hughes, J. N. (2011). Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment. *The Elementary School Journal*, 112(1), 38-60. <https://doi.org/10.1086/660686>
- 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>

- Jerome, E. M., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development, 18*(4), 915–945.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x>
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement, 66*(5), 874-895. <https://doi.org/10.1177/0013164405285546>
- Kanste, O., Halme, N. & Perälä, M. (2017). *Viidesluokkalaisten oppilaiden näkemyksiä hyvinvoinnista, koulu yhteisöstä ja palveluista*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/132154/URN_ISBN_978-952-302-824-1.pdf?sequence
- Koomen, H. M. Y., & Jellesma, F. C. (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students' perceptions of the affective relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology, 85*(4), 479-497.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12094>
- Koomen, H. M., Verschueren, K., van Schooten, E., Jak, S. & Pianta, R. C. (2012). Validating the student-teacher relationship scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology, 50*(2), 215-234.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.09.001>
- Koskelainen, M. (2008). *The strengths and difficulties questionnaire among Finnish school-aged children and adolescents*. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopisto.
<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/39796/D809.pdf>
- Koskelainen, M., Sourander, A. & Kaljonen, A. (2000). The strengths and difficulties questionnaire among Finnish school-aged children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry, 9*(4), 277–284.
<https://doi.org/10.1007/s007870070031>
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.

- Lei, H., Cui, Y. & Chiu, M. M. (2016). Affective teacher-student relationships and students' externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 7, 1311. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311>
- Lerkkanen, M.-K., & Pakarinen, E. (2016-2022). *Teacher and student interaction in classroom (TESSI)*. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/77741>
- Li, C., Song, Y., Wang, Q., & Zhang, B. (2022). How does self-control affect academic achievement of adolescents? The dual perspectives of teacher-student relationship and mastery approach goals. *Youth & Society*, 54(8), 1402-1418. <https://doi.org/10.1177/0044118X211030949>
- Lundy, S. M., Silva, G. E., Kaemingk, K. L., Goodwin, J. L., & Quan, S. F. (2010). Cognitive functioning and academic performance in elementary school children with anxious/depressed and withdrawn symptoms. *The Open Pediatric Medicine Journal*, 4(1-9). <https://doi.org/10.2174/1874309901004010001>
- Mejia, T. M., & Hoglund, W. L. (2016). Do children's adjustment problems contribute to teacher-child relationship quality? Support for a child-driven model. *Early Childhood Research Quarterly*, 34, 13-26. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.08.003>
- Metsämuuronen, J. (2008). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. (4. uud. p.). International Methelp.
- Metsäpelto, R., Pakarinen, E., Kiuru, N., Poikkeus, A., Lerkkanen, M., & Nurmi, J. (2015). Developmental dynamics between children's externalizing problems, task-avoidant behavior, and academic performance in early school years: A 4-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 246-257. <https://doi.org/10.1037/a0037389>
- Miller-Lewis, L. R., Sawyer, A. C., Searle, A. K., Mittinty, M. N., Sawyer, M. G. & Lynch, J. W. (2014). Student-teacher relationship trajectories and mental health problems in young children. *BMC Psychology*, 2(1), 27. <https://doi.org/10.1186/s40359-014-0027-2>

- Minkkinen, J. (2015). *Lapsen hyvinvointimalli: lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa*. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Myers, S. S., & Morris, A. S. (2009). Examining associations between effortful control and teacher-child relationships in relation to head start children's socioemotional adjustment. *Early Education and Development*, 20(5), 756-774. <https://doi.org/10.1080/10409280802571244>
- NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Early child care and children's development in the primary grades: Follow-up results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal*, 42(3), 537-570. <https://doi.org/10.3102/00028312042003537>
- Nummenmaa, L., Holopainen, M., Pulkkinen, P., & Kimpimäki, K. (2019). *Tilastollisten menetelmien perusteet* (1.-5. painos.). Sanoma Pro Oy.
- O'Connor, E. E., Collins, B. A., & Supplee, L. (2012). Behavior problems in late childhood: The roles of early maternal attachment and teacher-child relationship trajectories. *Attachment & Human Development*, 14(3), 265-288. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672280>
- 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>
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Ojala, T. (2017). Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti. Opettajien kokemuksia. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 585. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53185/978-951-39-6952-3_vaitos_17032017.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 (2014). Helsinki 30.12.2013. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M., Viljaranta, J., & Suchodoletz, A. (2021). Investigating bidirectional links between the quality of teacher-child

relationships and children's interest and pre-academic skills in literacy and math. *Child Development*, 92(1), 388-407.

<https://doi.org/10.1111/cdev.13431>

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

International Journal of Research & Method in Education, 43, 444-460.

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

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>

Pedersen, M. L., Holen, S., Lydersen, S., Martinsen, K., Neumer, S., 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>

Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale-Short Form*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.

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

33(3), 444-458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>

Pietarinen, J. (2002). Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa

Karjalainen, S. (2002). *Tutkijan eettiset valinnat*. Gaudeamus.

Rey, R. B., Smith, A. L., Yoon, J., Somers, C., & Barnett, D. (2007). Relationships between teachers and urban African American children: The role of informant. *School Psychology International*, 28(3), 346-364.

<https://doi.org/10.1177/0143034307078545>

Roorda, D. L., & Koomen, H. M. (2021). Student-teacher relationships and students' externalizing and internalizing behaviors: A cross-lagged study in secondary education. *Child Development*, 92(1), 174-188.

<https://doi.org/10.1111/cdev.13394>

- Roorda, D., Koomen, H., Spilt, J. & Oort, F. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Roorda, D. L., Verschueren, K., Vancraeyveldt, C., Van Craeyevelt, S. & Colpin, H. (2014). Teacher–child relationships and behavioral adjustment: Transactional links for preschool boys at risk. *Journal of School Psychology*, 52(5), 495-510. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.06.004>
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Saps, M., MD, Seshadri, R., Sztainberg, M., Schaffer, G., Marshall, B. M., & Di Lorenzo, C., MD. (2009). A prospective school-based study of abdominal pain and other common somatic complaints in children. *The Journal of Pediatrics*, 154(3), 322-326. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2008.09.047>
- Sarkova, M., Bacikova-Sleskova, M., Madarasova Geckova, A., Katreniakova, Z., van den Heuvel, W. & van Dijk, J. P. (2014). Adolescents' psychological well-being and self-esteem in the context of relationships at school. *Educational Research*, 56(4), 367–378. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.965556>
- Skalická, V., Stenseng, F., & Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal relations between student–teacher conflict, children’s social skills and externalizing behavior: A three-wave longitudinal study from preschool to third grade. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5), 413-425. <https://doi.org/10.1177/0165025415584187>
- Spilt, J. L. & Koomen, H. M. (2009). Widening the view on teacher-child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review*, 38(1), 86–101. <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087851>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Mantzicopoulos, P. Y. (2010). Young children's perceptions of teacher–child relationships: An evaluation of two instruments and the role of child gender in kindergarten. *Journal of Applied*

Developmental Psychology, 31(6), 428-438.

<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.07.006>

Steinhausen, H., & Metzke, C. (2001). Risk, compensatory, vulnerability, and protective factors influencing mental health in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(3), 259-280.

<https://doi.org/10.1023/A:1010471210790>

Sutherland, K. S., & Oswald, D. P. (2005). The relationship between teacher and student behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Transactional processes. *Journal of Child and Family Studies*, 14(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10826-005-1106-z>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2019). *Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyksely 2019*. Tilastoraportti 33/2019.

<http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019091528281>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2021). *Pandemia ja nuorten mielenterveys: Kouluterveyksely 2021*. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-738-8>

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

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 HTK-ohje 2023. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja* 2/2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

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.x>

- Tähtinen, J., Laakkonen, E., Broberg, M., & Tähtinen, R. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita* (2. uudistettu painos.). Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Verschueren, K. & Koomen, H. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211.
- Vervoort, E., Doumen, S., & Verschueren, K. (2015). Children's appraisal of their relationship with the teacher: Preliminary evidence for construct validity. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(2), 243-260.
<https://doi.org/10.1080/17405629.2014.989984>
- 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>
- Vilkka, H. (2007). *Tutki ja mittaa: Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Tammi.
- Väljjarvi, J. (2017). Suomalaisnuorten osaaminen ja hyvinvointi kansainvälisessä vertailussa. *Kielikukko*, 36(3), 3–8.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/68193/1/kielikukko%20valijarvi.pdf>
- 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>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2017). Similarities and dissimilarities between teachers' and students' relationship views in upper elementary school: The role of personal teacher and student attributes. *Journal of School Psychology*, 64, 43-60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.007>
- 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>