

Opettaja-oppilassuhteen laadun yhteys luokanopettajan työhyvinvointiin

Inka Humalajoki ja Juliet Semi

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Artikkelimuotoinen
Syyslukukausi 2024
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Humalajoki, Inka ja Semi, Juliet. 2024. Opettaja-oppilassuhteen laadun yhteys luokanopettajan työhyvinvointiin. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 40 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettaja-oppilassuhteen laadun ja luokanopettajan työhyvinvoinnin välistä yhteyttä. Lisäksi tutkittiin oppilaiden sukupuolen muuntavaa vaikutusta tähän yhteyteen. Luokanopettajan työhyvinvointia tarkasteltiin työn imun, työuupumuksen ja stressin kautta. Opettaja-oppilassuhdetta tarkasteltiin läheisyyden ja konfliktien näkökulmasta.

Tutkimus on osa Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI) -tutkimushanketta. Tutkimuksen aineisto kerättiin luokanopettajilta keväällä 2019 kyselylomakkeilla, jotka kartoittivat opettajien työhyvinvointia sekä opettaja-oppilassuhteen laatua. Osallistujina oli 44 luokanopettajaa (41 naista ja 3 miestä) ja heidän 537 oppilastaan (300 tyttöä ja 237 poikaa). Aineisto analysoitiin lineaarisella regressioanalyysillä.

Tutkimuksen tulosten mukaan opettaja-oppilassuhde oli yhteydessä luokanopettajan kokemaan työn imuun ja työuupumukseen: mitä läheisempi opettaja-oppilassuhde oli, sitä enemmän työn imua ja vähemmän työuupumusta opettaja koki. Opettaja-oppilassuhde selitti 27 % opettajan työn imusta ja 16 % työuupumuksesta. Tyttöjä kohtaan raportoitu opettaja-oppilassuhteen läheisyys selitti vahvemmin sekä työn imua että työuupumusta.

Tulokset toivat uutta tietoa opettaja-oppilassuhteen laadun yhteydestä opettajan työhyvinvointiin antamalla viitteitä siitä, että läheisiin opettaja-oppilassuhteisiin panostaminen on tärkeää paremman työhyvinvoinnin kannalta. Tutkimuksesta saatua tietoa voidaan hyödyntää opettajan arjen työssä ja opettajankoulutuksessa korostamalla läheisten opettaja-oppilassuhteiden merkitystä.

Asiasanat: opettajan työhyvinvointi, opettaja-oppilassuhde, oppilaan sukupuoli

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
1.1 Opettajan työhyvinvointi.....	5
1.2 Opettaja-oppilassuhteen laatu	8
1.3 Tutkimuskysymykset	11
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	13
2.1 Tutkimusaineisto ja aineiston keruu	13
2.2 Mittarit ja muuttujat	13
2.3 Aineiston analyysi.....	15
2.4 Eettiset ratkaisut.....	17
3 TULOKSET	19
3.1 Opettaja-oppilassuhteen laadun ja luokanopettajan työhyvinvoinnin välinen yhteys.....	21
3.2 Oppilaan sukupuolen muuntava vaikutus opettaja-oppilassuhteen laadun ja luokanopettajan työhyvinvoinnin väliseen yhteyteen.....	22
4 POHDINTA	25
4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	25
4.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet.....	28
LÄHTEET	32

1 JOHDANTO

Opettajien työhyvinvointi on ollut pinnalla viime aikoina, ja monet uutiset kertovat esimerkiksi opettajien uupumisesta työssään. Tuoreesta opetusalan työolo-barometrasta (Melkko & Ilves, 2024) käy hyvin ilmi opettajien heikentynyt työhyvinvointi: työn määrä on kasvanut niin, että 57 % opettajista koki töitä olevan liikaa erittäin tai melko usein. Lisäksi barometrin mukaan stressiä työssään melko usein tai usein kokeneita oli 20 % vastaajista, ja omasta työstä innostuneisuus on tippunut vuodesta 2013 jopa 13 %. Tämän takia opettajien työhyvinvointiin yhteydessä olevien tekijöiden tutkiminen on tärkeää ja erilaisten keinojen löytäminen opettajien työhyvinvoinnin tukemiseksi ajankohtaista.

Opettajan työn kuormittavuutta ja työhyvinvointia on tutkittu paljon, mutta vielä ei ole riittävästi tietoa esimerkiksi siitä, miten opettajan työhyvinvointi on yhteydessä luokkahuoneen vuorovaikutukseen ja opettajan pedagogisen työn laatuun (Lerikkanen ym., 2020). On tutkittu esimerkiksi sitä, kuinka opettajan kokema stressi on yhteydessä oppilaiden motivaatioon (Pakarinen ym., 2021), sosiaalisiin taitoihin (Siekinen ym., 2013) sekä akateemisiin taitoihin (Arens & Morin, 2016).

Opettaja-oppilassuhde on todettu olennaiseksi syyksi ammatissa pysymiseen, ja suhteet oppilaisiin ovat keskeinen nautinnon ja motivaation lähde (Hargreaves, 1998; 2000; O'Connor, 2008; Shann, 1998). Toisaalta myös oppilaiden häiriökäyttäytyminen ja luokanhallinnan vaikeudet on todettu keskeiseksi tekijäksi opettajien työssä kokemaan stressiin ja loppuun palamiseen (Brouwers & Tomic, 2000; Gable ym., 2009; Hastings & Bham, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2017; Tsouloupas ym., 2010). Myös oppilaan sukupuolella voi olla merkitystä opettaja-oppilassuhteen laadun kannalta. Tyttöjen suhteet opettajiin ovat keskimäärin poikien suhteita lämpimämpiä (Archambault ym., 2017; Hamre & Pianta, 2001; Marengo ym., 2018).

Aiemmat tutkimukset antavat viitteitä opettaja-oppilassuhteen laadun ja opettajan työhyvinvoinnin välisestä yhteydestä. Opettajan tarve kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta oppilaiden kanssa on yhteydessä opettajan hyvinvointiin

(Harrison ym., 2025; Harrison & Kai Hou, 2023) ja opettaja-oppilassuhteiden on todettu olevan keskeisessä roolissa opettajan hyvinvoinnin ylläpitämisessä (Collie & Martin, 2023; Corbin ym., 2019). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettaja-oppilassuhteen laadun ja luokanopettajan työhyvinvoinnin välistä yhteyttä ja sitä, miten oppilaan sukupuoli muuntaa tätä yhteyttä.

1.1 Opettajan työhyvinvointi

Työhyvinvoinnin keskiössä on se, että työntekijän voimavarat riittävät työn psyykkisten ja fyysisten vaatimusten suhteen eikä hänen kantokykynsä ylity – siihen vaikuttavat yksilön lisäksi henkilöstö, työ, työympäristö ja organisaatio (Halonen ym., 2022). Työhyvinvointia on usein tutkittu kielteisten tuntemusten kuten työstressin ja työuupumuksen kautta, mutta myös myönteiset tuntemukset kuten työn imu ja työtyytyväisyys ovat saaneet viime aikoina jalansijaa tutkimuksissa (Mäkikangas & Hakanen, 2017). Työhyvinvointi ei siis ole vain kielteisten tuntemusten puuttumista vaan myös myönteisiä kokemuksia, eikä näitä voida pitää toistensa vastakohtina.

Opettajan työhyvinvointia voidaan tarkastella esimerkiksi työn vaatimusten ja voimavarojen mallin, tunneperäisen työhyvinvoinnin mallin ja stressiteorian eli kognitiivisen arviointiteorian näkökulmasta. Teoriat selittävät toisaalta sitä, mitkä asiat vaikuttavat opettajan työhyvinvointiin ja toisaalta myös sitä, miksi eri opettajat reagoivat samoihin työn vaatimuksiin eri tavoin. Nämä mallit ja teoriat antavat pohjajymmärrystä työhyvinvoinnista sekä auttavat hahmottamaan työhyvinvointia kokonaisvaltaisemmin. Työhyvinvointiin kuuluu monia näkökulmia, mutta tässä työssä lähestytään työhyvinvointia erityisesti psyykkisestä näkökulmasta ja tarkastellaan opettaja-oppilassuhteen laatua joko opettajan työhyvinvointia lisäävänä tai sitä heikentävänä tekijänä.

Työn vaatimusten ja voimavarojen malli. Työn vaatimusten ja voimavarojen mallin (Job Demands-Resources Model, JD-R) perusidea on se, että työhyvinvointiin ja työssä suoriutumiseen vaikuttavat sekä työn vaatimukset että voimavarat (Bakker & Demerouti, 2007). Malli rakentuu kahden pääprosessin ympärille, energiapolun ja motivaatiopolun, jossa energiapolussa työn vaatimukset

ovat korkeita ja voimavarat vähäisiä, kun taas motivaatiopolussa työn voimavarat ovat riittävät. Mallin mukaan keskeistä olisi, että työn vaatimukset eivät ylittäisi työn voimavaroja. Mallissa työn voimavaroja voivat olla esimerkiksi esimiehen ja työyhteisön tuki, työn autonomia, kehittymismahdollisuudet ja työn merkityksellisyys, kun taas työn vaatimuksia ovat esimerkiksi suuri työmäärä, tiukat aikataulut ja emotionaalisesti vaativa työ.

Tunneperäisen työhyvinvoinnin malli. Tunneperäisen työhyvinvoinnin kokemukset voidaan sijoittaa kaksiulotteiseen malliin niiden aiheuttaman mielihyvän ja toisaalta virittäytyneisyyden mukaan (Bakker & Oerlemans, 2011; Warr, 1990; 2007). Warr (2007) on jaotellut tunneperäisen työhyvinvoinnin avainkoemuksiksi seuraavat: mielihyvä – mielihyvä, ahdistus – mukavuus ja masennus – innostus. Niiden perusteella hän on erotellut neljä keskeistä työhyvinvointia kuvaavaa tunnetilaa: ahdistus, innostus, mukavuus ja masennus. Sittemmin tätä tunneperäisen työhyvinvoinnin mallia on sovellettu ja siihen on lisätty muun muassa työuupumuksen, työholismin, työn imun ja työtyytyväisyyden käsitteitä (Bakker & Oerlemans, 2011).

Stressiteoria eli kognitiivinen arviointiteoria. Stressiteoria (Lazarus, 1991; Lazarus & Folkman, 1987) on myös hyödyllinen pohdittaessa opettaja-oppilas-suhteen merkitystä opettajan työhyvinvoinnille. Tämän teorian mukaan jokin tapahtuma herättää meissä tunteen vain, jos se koetaan tärkeäksi – siitä alkaa niin ikään primäärinen arviointi, jossa ihminen arvioi tapahtuman merkityksen itselleen. Jos tapahtuma arvioidaan merkitykselliseksi itselle, sen jälkeen alkaa sekundäärinen arviointi, jolloin ihminen punnitsee keinoja ja kykyään selvitä tapahtuneesta. Näitä kutsutaan coping mekanismeiksi.

Toisin sanoen tapahtumat, jotka koetaan merkittäviksi omien tavoitteiden, tarpeiden tai arvojen kannalta, herättävät meissä joko negatiivisia tai positiivisia tunteita, riippuen siitä, vievätkö ne meitä lähemmäs tavoitteitamme vai kauemmas niistä (Lazarus, 1991; Spilt ym., 2011). Toistaiseksi on tutkittu vain vähän sitä, mitä ihmissuhteisiin liittyviä tarpeita opettajilla on oppilailtaan (Newberry & Davis, 2008). Opettaja viettää suuren osan työpäivästään oppilaiden kanssa oppitunneilla, ja siten suhteet oppilaiden kanssa ovat yksi opettajan työhyvinvoinnin tai -pahoinvoinnin lähde (Hascher & Waber, 2021). Jatkuvat positiiviset

kokemukset ylläpitävät ja parantavat hyvinvointia, kun taas jatkuvat negatiiviset kokemukset heikentävät sitä (Hascher & Waber, 2021; Spilt ym., 2011). Opettajien pystyvyysuskomukset ovat yhteydessä opettajan työssä koettuun stressiin (Costas ym., 2010; Lerkkanen ym., 2020), ja sekundäärinen arvioinnin vaihe voisi selittää tätä – jos opettaja kokee olevansa osaava ja pystyvänsä vastaamaan haasteeseen hänellä käytössä olevien työkalujen avulla, ei stressi pääse pitkittymään ja heikentämään työhyvinvointia.

Tämän tutkimuksen kannalta keskeistä on ymmärtää, mitkä erilaiset kuormittavat ja toisaalta motivaatiota tuottavat tekijät voivat olla yhteydessä työhyvinvointiin. Myös työhyvinvoinnin yksilöllinen luonne on hyvä hahmottaa, sillä kaikki eivät koe samoja asioita yhtä kuormittavina tai yhtä motivoivina. Seuraavaksi avaamme vielä tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä työhyvinvoinnin käsitteitä.

Työn imu on suhteellisen uusi tulokas tutkimuksissa (Mäkikangas & Hakanen, 2017). Työn imu on määritelty työuupumuksen vastakohtaksi (Maslach & Leiter, 1997), mutta työn imu on määritelty myös työuupumuksesta erilliseksi ilmiöksi, johon liittyvät kokemukset tarmokkuudesta, omistautumisesta sekä työhön uppoutumisesta (Hakanen, 2017; Schaufeli ym. 2002). Toisin sanoen opettaja voi kokea olevansa väsynyt ja uupunut työssään ja samaan aikaan kokea vahvaa työn imua (Lerkkanen ym., 2020). Mitä enemmän opettaja kokee työn imua, sitä vähemmän hän kokee tarvetta lähteä työstään (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Opettajat kokevat keskimääräisesti muita ammattikuntia enemmän työn imua (Hakanen ym., 2019). Työhyvinvointia voidaan tutkia myös työtyytyväisyyden näkökulmasta, joka kuvaa sitä, pitääkö työntekijä työstään vai ei (Mäkikangas & Hakanen 2017).

Työuupumus kehittyy pitkittyneen stressin seurauksena (Mäkikangas & Hakanen, 2017). Työuupumuksen osa-alueita ovat uupumusasteinen väsymys, kyyntyneisyys sekä ammatillisen itsetunnon heikentyminen (Maslach & Leiter, 1997). Uupumusasteinen väsymys johtuu henkisten ja fyysisten voimavarojen ehtymisen kokemuksesta, kun taas kyyntynyt työntekijä suhtautuu työhönsä välinpitämättömästi ja kielteisesti – ammatillisen itsetunnon heikentyminen nä-

kyy taas esimerkiksi taipumuksena arvioida kielteisesti omaa työssä suoriutumista (Mäkikangas & Hakanen, 2017). Esimerkiksi opettajan kokema stressi ja uupumus näkyi opettajien arviona siitä, että he osoittivat vähemmän arvostusta ja välittämistä oppilaita kohtaan (Lerkkanen ym., 2020). Tämän perusteella voidaan olettaa, että opettaja-oppilassuhteen ja opettajan työuupumuksen välillä on yhteys.

Työstressillä tarkoitetaan töissä kohdattua kuormittavaa tilannetta, jossa työn vaatimukset ylittävät työntekijän voimavarat – lyhytkestoisena se voi parantaa työsuorituksia, mutta pitkittyessään se on haitallista työntekijän hyvinvoinnille ja voi lopulta johtaa työuupumukseen (Feldt ym., 2017; Elo ym., 2003). Opettajan stressi voidaan määritellä opettajan kokemiksi kielteisiksi tunteiksi, kuten vaikkapa ahdistukseksi tai turhautumiseksi, jotka johtuvat jollain tapaa hänen työstään (Kiriaco, 2001). Työstressin kokeminen on yksilöllistä: eri ihmiset voivat kokea eri asiat stressaaviksi (Elo ym., 2003).

1.2 Opettaja-oppilassuhteen laatu

Opettaja-oppilassuhteella tarkoitetaan opettajan ja oppilaan välistä suhdetta jota voidaan tarkastella esimerkiksi vuorovaikutuksen ja opettaja-oppilassuhteen laadun näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa keskitymme opettaja-oppilassuhteen laatuun. Aiemmin julkaistut tutkimukset tarkastelevat usein sitä, miten opettaja-oppilassuhteen laatu on yhteydessä oppilaisiin liittyviin tekijöihin. Opettaja-oppilassuhteen on todettu olevan yhteydessä esimerkiksi oppilaiden kouluun kiinnostamiseen (Archambault ym., 2017; Roorda ym., 2011), kouluun sopeutumiseen (Freidenfelt Liljeberg ym., 2011; Hamre & Pianta, 2001; Pakarinen ym., 2018), koulumotivaatioon (Pakarinen ym., 2021) sekä akateemiseen suoriutumiseen (Arens & Morin, 2016; Hamre & Pianta 2001; Pakarinen ym., 2021; Roorda ym., 2011; Välijärvi, 2017). Vaikka opettaja-oppilassuhde onkin vastavuoroinen, molempien osapuolten ylläpitämä suhde, voidaan opettajan rooli siinä nähdä merkittävänä. Läheisen suhteen muodostaminen ja ylläpitäminen vaatii opettajalta hyviä vuorovaikutustaitoja sekä itsereflektointikykyä (Harju-Luukkainen ym., 2018).

Tässä työssä opettaja-oppilassuhdetta lähestytään itsemääräämisteorian ja kiintymyssuhdeteorian näkökulmista. Kaikilla ihmisillä on psykologisia perustarpeita ja tunteita, niin myös opettajilla. Näiden teorioiden kautta voidaan ymmärtää opettaja-oppilassuhteen laadun ja työhyvinvoinnin välistä yhteyttä, koska opettajan psykologiset tarpeet (kuten tarve muodostaa läheisiä suhteita oppilaiden kanssa) heijastuvat heidän hyvinvointiinsa työssään.

Itsemääräämisteoria. Itsemääräämisteorian mukaan (Deci & Ryan, 2000) ihmisellä on kolme sisäistä psykologista tarvetta: tarve autonomialle, tarve yhteenkuuluvuudelle sekä tarve pystyvyyden kokemiselle. Itsemääräämisteoriassa Decin ja Ryanin mukaan psykologisten perustarpeiden täytyminen vaikuttaa positiivisesti sisäiseen motivaatioon, jolloin työtä tehdään puhtaasti kiinnostuksesta ja sen tuottaman nautinnon takia. Näiden kolmen tarpeen täyttymisen on todettu vaikuttavan positiivisesti oppilaiden motivaatioon sekä akateemisiin tuloksiin (Bao & Lam, 2008; Furrer & Skinner, 2003). Tutkimukset osoittavat myös, että opettajilla muun muassa valinnanvapaus ja muiden työntekijöiden tuki vaikuttavat positiivisesti sisäiseen motivaatioon sekä asenteeseen työtä kohtaan (Wagner & French, 2010). Kokemus siitä, että ei kykene vaikuttamaan hallinnollisiin päätöksiin, jotka koskevat opettajaa itseään ja tämän oppilaita, taas lisää opettajien työuupumusta (Lerkkanen ym., 2020). Opettajan kokema yhteenkuuluvuuden tunne erityisesti oppilaiden kohdalla on yhteydessä opettajan hyvinvointiin (Harrison ym., 2025; Harrison & Kai Hou, 2023).

Kiintymyssuhdeteoria. Bowlbyn kiintymyssuhdeteorian (1969/1982) mukaan ihmisellä on psykologinen päämäärä läheisten ihmissuhteiden muodostamiseen ja saada tai ylläpitää niiden kautta turvallisuuden tunnetta. Näistä ihmissuhteista ja niistä saaduista kokemuksista muodostuu tietynlaisia mielikuvia, jotka ohjaavat yksilön sosiaalista käyttäytymistä sekä tulevien ihmissuhteiden muodostamista. Opettajalle muodostuu siis jonkinlainen mielikuva itsestään opettajana ja hänen suhteestaan oppilaisiin, ja näin ollen tarpeita, odotuksia, toiveita ja pelkoja.

Itsemääräämisteorialle ja kiintymyssuhdeteorialle yhteistä on ihmisten sisäinen psykologinen tarve läheisiin ihmissuhteisiin toistensa kanssa (Spilt ym.,

2011). Opettajat tekevät työtä myös omalla persoonallaan ja usein tahtovat aidosti motivoida, auttaa ja inspiroida oppilaita (O'Connor, 2006). Oppilaiden kanssa vietetty aika on todennäköisesti tärkeää opettajille, ja huonot suhteet oppilaisiin menevät opettajien tavoitteita ja tarpeita vastaan – tämä tekee opettajista haavoittuvaisia oppilaiden osalta torjutuksi tulemiselle ja jopa henkilökohtaiselle epäonnistumiselle (Spilt ym., 2011).

Opettaja-oppilassuhteen laatua tarkastellaan tutkimuksissa usein kolmen ulottuvuuden avulla, jotka ovat läheisyys, konfliktit ja riippuvuus (ks. esim. Pianta, 2001). Sabolin ja Piantan (2012) mukaan hyvä opettaja-oppilassuhde sisältää paljon läheisyyttä ja vain vähän konflikteja ja riippuvuutta. Tässä tutkimuksessa opettaja-oppilassuhteen laatua on tutkittu läheisyyden ja konfliktien kautta.

Läheisyys. Läheisen opettaja-oppilassuhteen piirteitä ovat avoin viestintä, lämpö ja kiintymys sekä turvallisuus (Archambault ym., 2017; Pianta, 2001; Sabol & Pianta, 2012). Läheinen opettaja-oppilassuhde voidaan nähdä keskeisenä tekijänä opetuksen ja oppimisen onnistumiselle (Virta & Lintunen, 2012), ja se on yhteydessä oppilaisiin ja opettajiin myös kouluympäristön ulkopuolella. Esimerkiksi oppilailla hyvä ja läheinen opettaja-oppilassuhde on yhteydessä oppilaan hyvinvointiin (Sabol & Pianta; 2012) sekä oppilaan sosiaalisten taitojen kehitykseen (Magro ym., 2023; Yao & Enright, 2018). Opettaja-oppilassuhteen laatu on todettu keskeiseksi tekijäksi ammatissa pysymiseen ja suhteet oppilaisiin koetaan tärkeäksi hyvinvoinnin ja motivaation lähteeksi (Hargreaves, 1998; Hargreaves, 2000; O'Connor, 2008; Shann, 1998).

Konfliktit. Konfliktialttiille opettaja-oppilassuhteelle on tyypillistä negatiivisuus ja yhteisymmärryksen puute (Pianta, 2001; Sabol & Pianta, 2012) sekä molemminpuolinen tyytymättömyys, paheksunta ja ennakoimattomuus (Marengo ym., 2018). Kielteisen opettajasuhteen on todettu olevan yhteydessä oppilaan ongelmakäyttäytymiseen (Freidenfelt Liljeberg ym., 2011; Hamre & Pianta, 2001) sekä koulukiusaamiseen (Marengo ym., 2018). Useissa tutkimuksissa oppilaiden häiriökäyttäytyminen ja kurinpidolliset ongelmat on yhdistetty vahvasti opettajien stressiin ja loppuun palamiseen (Brouwers & Tomic, 2000; Gable ym., 2009;

Hastings & Bham, 2003; Kokkinos, 2007; Tsouloupas ym., 2010), joten on perusteltua tarkastella, onko opettaja-oppilassuhteen laadun ja opettajan työhyvinvoinnin välillä yhteyttä.

Opettaja-oppilassuhde ja oppilaan sukupuoli. Siitä, miten oppilaan sukupuoli on yhteydessä opettaja-oppilassuhteeseen, on olemassa ristiriitaista tietoa. Joidenkin tutkimusten mukaan poikien suhteet opettajiin ovat konfliktialttiimpia kuin tyttöjen, ja tyttöjen suhteet taas poikien suhteita läheisempiä (ks. esim. Archambault ym., 2017; Hamre & Pianta, 2001; Marengo ym., 2018). Tutkimusten perusteella näyttää siltä, että oppilaan sukupuoli muuntaa opettaja-oppilassuhteen vaikutusta joihinkin siihen yhteydessä oleviin tekijöihin. Tyttöillä opettaja-oppilassuhteen konfliktit ovat yhteydessä lisääntyneeseen ongelmakäyttäytymiseen poikia vahvemmin (Freidenfelt Liljeberg ym., 2011). Hamre ja Pianta (2001) totesivat, että tyttöjen läheinen suhde opettajaan varhaiskasvatuksessa on yhteydessä tyttöjen parempaan käytökseen peruskoulussa, kun taas poikien kohdalla tällaista yhteyttä ei havaittu. Oppilaan vastustava käyttäytyminen on kielteisesti yhteydessä toiminnalliseen kouluun kiinnittymiseen, ja tämä yhteys korostui erityisesti tyttöillä, joilla oli läheinen suhde opettajaansa (Archambault ym., 2017). Archambault tutkijakollegoineen (2017) esittääkin, että pojat ovat tyttöjä vähemmän reaktiivisia opettajan läheisyydelle, koska he kokevat vähemmän tarvetta miellyttää aikuisia kuin tytöt. Toisaalta taas Hamren ja Piantan (2001) mukaan opettaja-oppilassuhteen konfliktien yhteys heikompiin oppimistuloksiin matematiikassa ja lukemisessa on vahvempaa pojilla verrattuna tyttöihin. Siitä, miten oppilaan sukupuoli muuntaa opettaja-oppilassuhteen yhteyttä opettajaan liittyviin tekijöihin, kuten esimerkiksi opettajan työhyvinvointiin, tarvitaan lisää tutkimusta.

1.3 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää paremmin opettaja-oppilassuhteen laadun yhteyttä luokanopettajan työhyvinvointiin sekä selvittää, miten oppilaan sukupuoli muuntaa tätä yhteyttä. Opettaja-oppilassuhde on useille opet-

tajille keskeinen tekijä sekä työssä pysymiseen (Hargreaves 1998; 2000; O'Connor, 2008; Shann, 1998) että työssä uupumiseen (Bham, 2003; Brouwers & Tomic, 2000; Gable ym., 2009; Hastings & Tsouloupas ym., 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Opettajan työhyvinvointi on yhteydessä muun muassa oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen (Arens & Morin, 2016) oppilaiden motivaatioon (Pakarinen ym., 2021) sekä sosiaalisiin taitoihin (Siekkinen ym., 2013). Hyvä ja läheinen opettaja-oppilassuhde on yhteydessä muun muassa oppilaan hyvinvointiin (Sabol & Pianta, 2012).

Vähemmän tiedetään kuitenkin siitä, miten opettaja-oppilassuhde on yhteydessä opettajaan liittyviin tekijöihin, kuten esimerkiksi työhyvinvointiin. Aiemmat tutkimukset ovat löytäneet viitteitä siitä, että opettaja-oppilassuhteen laatu olisi yhteydessä opettajan hyvinvointiin (Collie & Martin, 2023; Corbin ym., 2019; Harrison ym., 2025; Harrison & Kai Hou, 2023), mutta varsinkin kotimainen lisätutkimus on tarpeen. Lisäksi on syytä tutkia, muuntaako oppilaan sukupuoli opettaja-oppilassuhteen laadun ja opettajan työhyvinvoinnin välistä yhteyttä (Archambault ym., 2017; Hamre & Pianta, 2001; Marengo ym., 2018).

Tarkemmat tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Missä määrin opettaja-oppilassuhteen laatu on yhteydessä luokanopettajan työhyvinvointiin?
2. Muuntaako oppilaan sukupuoli opettaja-oppilassuhteen laadun ja luokanopettajan työhyvinvoinnin välistä yhteyttä?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimusaineisto ja aineiston keruu

Tämän tutkimuksen aiheena on opettaja-oppilassuhteen laadun yhteys luokanopettajan työhyvinvointiin. Tutkimuksessa tarkastellaan toisen luokan opettajia ja heidän työhyvinvointiaan sekä suhdettaan oppilaisiin. Tutkimus on osa Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI) -tutkimushanketta (Lerikkanen & Pakarinen, 2016–2022), jonka tarkoituksena on muun muassa tarkastella opettajien ja oppilaiden hyvinvointia ja vuorovaikutusta.

Tässä tutkimuksessa hyödynnettävä aineisto on kerätty Keski-Suomessa kevään 2019 aikana toisen luokan opettajilta, joita oli 44. Luokanopettajat arvioivat opettaja-oppilassuhteen laatua erikseen kunkin tutkimukseen osallistuvan oppilaan kohdalla. Tutkimukseen osallistui 537 oppilasta (300 tyttöä ja 237 poikaa), ja luokan oppilasmäärä vaihteli välillä 10–26. Huomattavan suuri osa tutkimukseen osallistuvista opettajista oli naisia (93.2 %), ja vain kolme tutkimukseen osallistuneista opettajista oli miehiä. Otoksen sukupuolijakauma ei vastaa perusjoukon sukupuolijakaumaa, sillä vuonna 2019 luokanopettajista ja esiopetuksen opettajista hieman alle 80 % oli naisia (Opetushallitus, 2020). Opettajien ikä vaihteli välillä 24–63 ikävuotta ($KA = 46.00$, $KH = 9.14$). Yksi opettajista ei ilmoittanut ikäänsä. Opettajien työkokemus vuosina vaihteli välillä 0–40 vuotta ($KA = 18.64$, $KH = 10.10$). Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeilla, joiden avulla selvitettiin opettaja-oppilassuhteen laatua, opettajan kokemaa työn imua, työuupumusta sekä stressiä.

2.2 Mittarit ja muuttujat

Työhyvinvointi. Luokanopettajan työhyvinvointia mitattiin kolmella mittarilla, joista yksi mittasi työn imua, toinen työuupumusta ja kolmas stressiä. Opettajien kokemaa *työn imua* tarkasteltiin laajasti käytetyllä Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9) mittarilla (Schaufeli ym., 2006; Seppälä ym., 2008). Työn imua mitattiin yhdeksällä väittämällä kolmella ulottuvuudella: tarmokkuus (esim.

Tunnen itseni vahvaksi ja tarmokkaaksi työssäni), omistautuminen (esim. Olen innostunut työstäni) ja uppoutuminen (esim. Tunnen tyydytystä, kun olen syventynyt työhöni). Jokaista ulottuvuutta kohden oli kolme väittämää. Opettajat arvioivat väittämiä 7-portaisella asteikolla (1 = *ei koskaan*, 7 = *päivittäin*). Näistä yhdeksästä väittämästä muodostettiin keskiarvosummamuuttuja, joka nimettiin työn imuksi ($KA = 6.18$, $KH = .85$, vaihteluväli 3.44 - 7.00, $\omega = .94$).

Opettajien *työuupumusta* mitattiin suomennetulla ja lyhennetyllä versiolla Bergen Burnout Inventory (BBI-9) -kyselystä (Feldt ym., 2014). Työuupumusta mitattiin yhdeksällä väittämällä kolmella ulottuvuudella: uupumusasteinen väsymys (esim. Tunnen hukkuvani työhön), kyynistyneisyys (esim. Minusta tuntuu, että olen menettämässä kiinnostukseni oppilaita, perheitä tai työtovereitani kohtaan) ja riittämättömyys (esim. Kyselen alituisen, onko työlläni arvoa). Jokaista ulottuvuutta kohden oli kolme väittämää. Opettajat arvioivat väittämiä 6-portaisella asteikolla (1 = *täysin eri mieltä*, 6 = *täysin samaa mieltä*). Näistä yhdeksästä väittämästä muodostettiin keskiarvosummamuuttuja, joka nimettiin työuupumukseksi ($KA = 2.55$, $KH = .96$, vaihteluväli 1.00–4.67, $\omega = .84$).

Opettajien *stressiä* mitattiin yhdellä kysymyksellä: "Stressillä tarkoitetaan tilannetta, jossa ihminen tuntee itsensä jännittyneeksi, levottomaksi, hermostuneeksi tai ahdistuneeksi, tai hänen on vaikea nukkua asioiden vaivatessa mieltä. Oletko tuntenut tällaista stressiä?" (Elo ym., 2003). Opettajat vastasivat kysymykseen 6-portaisella asteikolla (1 = *ei lainkaan*, 6 = *erittäin paljon*). Keskimäärin opettajat kokivat stressiä jonkin verran ($KA = 2.91$, $KH = 1.16$), ja vain yksi opettaja koki stressiä erittäin paljon.

Opettaja-oppilassuhde. Opettaja-oppilassuhdetta mitattiin suomennetulla versiolla (Pakarinen ym., 2018) STRS-SF-mittarista (Student Teacher Relationship Scale; Pianta, 2001). STRS-mittarin 15 väittämää mittasivat opettaja-oppilassuhteen laatua kahdella ulottuvuudella: läheisyys (esim. "Tämä lapsi kertoo minulle avoimesti tunteistaan ja kokemuksistaan.") ja konfliktit (esim. "Tämä lapsi on epärehellinen tai manipuloiva suhteessaan minuun."). Opettajat arvioivat opettaja-oppilassuhdetta kunkin tutkimukseen osallistuvan oppilaan kohdalla 5-portaisella asteikolla (1 = *ei ehdottomasti sovi*, 5 = *sopii erittäin hyvin*). Ennen keskiarvosummamuuttujien muodostamista yksi väittämä käännettiin muiden kanssa

samansuuntaiseksi. Opettaja-oppilassuhteen läheisyyttä kuvaavista kahdeksasta väittämästä muodostettiin keskiarvosummamuuttuja, joka nimettiin läheisyydeksi ($KA = 4.15$, $KH = .40$, vaihteluväli 3.21–4.68, $\omega = .87$). Lopuista mittarin seitsemästä väittämästä muodostettiin konflikteja kuvaava keskiarvosummamuuttuja ($KA = 1.41$, $KH = .26$, vaihteluväli 1.00–2.02, $\omega = .90$). Tämän jälkeen muodostettiin edelleen jokaiselle opettajalle luokkakohtainen läheisyys-keskiarvosummamuuttuja ($KA = 4.11$, $KH = .37$, vaihteluväli 3.21–4.68) sekä luokkakohtainen konflikti-keskiarvosummamuuttuja ($KA = 1.43$, $KH = .28$, vaihteluväli 1.00–2.02), jotka kuvasivat opettajan keskimääräistä kokemusta suhteestaan luokan oppilaiden kanssa. Näiden luokkakohtaisten muuttujien avulla kontrolloitiin jatkoanalyysissä luokkien välinen vaihtelu opettaja-oppilassuhteessa.

Oppilaan sukupuoli. Opettajat raportoivat oppilaan sukupuolen. Oppilaiden sukupuolijakauma oli melko tasainen, tyttöjä oli 300 (55.9 %) ja poikia 237 (44.1 %). Toista tutkimuskysymystä varten muodostettiin omat keskiarvosummamuuttujat opettajan kokemalle läheisyydelle kunkin luokan tyttöoppilaiden kanssa ($KA = 4.26$, $KH = .43$, vaihteluväli 3.00–4.88) ja konflikteille kunkin luokan tyttöoppilaiden kanssa ($KA = 1.33$, $KH = .29$, vaihteluväli 1.00–2.14) sekä läheisyydelle kunkin luokan poikaoppilaiden kanssa ($KA = 3.69$, $KH = .42$, vaihteluväli 3.16–4.80) ja konflikteille kunkin luokan poikaoppilaiden kanssa ($KA = 1.52$, $KH = .40$, vaihteluväli 1.00–2.64).

2.3 Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston analyysit toteutettiin IBM SPSS Statistics 28-ohjelmalla. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettaja-oppilassuhteen laadun ja luokanopettajan työhyvinvoinnin välistä yhteyttä sekä sitä, miten oppilaan sukupuoli muuntaa tätä yhteyttä. Molempien tutkimuskysymysten kohdalla aineiston analyysimenetelmäksi valittiin lineaarinen regressioanalyysi, joka sopii menetelmäksi silloin, kun tarkoituksena on selvittää usean selittävän muuttujan vaihtelua selitettävässä muuttujassa (Karjalainen, 2010; Nummenmaa, 2009). Selittävät muuttujat pakotettiin malliin samalla askelmalla. Kaikki muuttujat eivät olleet

normaalisti jakautuneita, joten muuttujien välisten korrelaatioiden laskemiseen käytettiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa.

Lineaarisen regressioanalyysin tulosten luotettavuuden varmistamiseksi tarkistettiin mallin lähtöoletukset (Nummenmaa, 2019). Koehenkilöiden määrä oli riittävä ($n = 44$) kahden selittävän muuttujan malliin (20 + 5 kertaa selittäjien lukumäärä, Khamis & Kepler, 2010). Lisäksi sirontakuvioista voitiin havaita, että kukin selittäjä ja selitettävä muuttuja olivat lineaarisesti yhteydessä toisiinsa. Työn imussa esiintyi joitakin poikkeavia arvoja, mikä saattaa vaikuttaa analyysin tuloksiin (Heikkilä, 2014).

Muuttujien keskinäiset Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimet (taulukko 1) osoittivat, että selittävästä muuttujasta opettajien raportoima suhteen läheisyys korreloi tilastollisesti merkitsevästi selitettävistä muuttujista sekä työn imun että työuupumuksen kanssa. Opettajien raportoimat suhteen konfliktit eivät korreloineet tilastollisesti merkitsevästi minkään työhyvinvoinnin ulottuvuuden kanssa. Lisäksi muuttujien väliset korrelaatiot osoittivat, että selittäjien keskinäinen korrelaatio oli kohtalainen. Regressioanalyysin yhteydessä tulostetut VIF-arvot olivat kuitenkin matalia (1.079), joten selittävien muuttujien välillä ei ollut multikollineaarisuutta. Koska analyysin muuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita, tarkasteltiin regressioanalyysin jäännöksiä, jotka olivat riittävän normaalijakautuneita histogrammilla tarkasteltuna. Tämän takia muuttujien vinous ei ollut analyysissä ongelma (Heikkilä, 2014). Analyysin lähtöoletusten toteutumisen perusteella mallin tuloksia voidaan pitää pääosin luotettavina (Heikkilä, 2014).

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitettiin, missä määrin opettaja-oppilassuhteen laatu on yhteydessä luokanopettajan työhyvinvointiin. Selitettäviä muuttujia olivat opettajan työuupumus, opettajan kokema stressi sekä työn imu. Selittäviä muuttujia olivat opettaja-oppilassuhteen läheisyys ja konfliktit. Kaikille selitettäville muuttujille tehtiin erilliset lineaariset regressioanalyysit, eli yhteensä kolme erillistä lineaarista regressioanalyysiä, yksi kullekin työhyvinvoinnin ulottuvuudelle.

Toisessa tutkimuskysymyksessä tutkittiin oppilaan sukupuolen muuntaavaa vaikutusta opettaja-oppilassuhteen laadun ja luokanopettajan työhyvinvoinnin väliseen yhteyteen. Tyttöille ja pojille tehtiin erilliset mallit. Selitettäviä muuttujia olivat molemmissa malleissa opettajan kokema työn imu, työuupumus ja stressi. Tyttöjen mallissa selittäviä muuttujia olivat opettajan kokema läheisyys ja konfliktit tyttöoppilaiden kanssa. Poikien mallissa selittäviä muuttujia olivat opettajan kokema läheisyys ja konfliktit poikaoppilaiden kanssa. Näitä malleja vertailtiin keskenään tuloksien, mallien sopivuuden aineistoon ja selitysasteen osalta. Sekä tyttöjen että poikien mallissa tehtiin kummassakin kolme erillistä lineaarista regressioanalyysiä, yksi kullekin työhyvinvoinnin ulottuvuudelle.

2.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen tekijät ovat sitoutuneet noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ([TENK] 2019; 2023) laatimia tieteellisen ja eettisen käytännön periaatteita, joita ovat esimerkiksi luotettavuus, rehellisyys, arvostus sekä vastuunkanto. Tutkimuksen aineisto on osa TESSI-hanketta, ja hanke on saanut ennen tutkimuksen toteuttamista Jyväskylän yliopiston eettiseltä toimikunnalta myönteisen ennakoarvion. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisten periaatteiden (TENK, 2019) mukaisesti tähänkin tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista, ja tutkittavilla on ollut oikeus kieltäytyä ja keskeyttää osallistumisensa kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Lisäksi, kuten eettisissä periaatteissa (TENK, 2019) määritellään, tutkittavat ovat saaneet ennen tutkimukseen osallistumistaan riittävästi tietoa tutkimuksesta, sen tavoitteista ja toteuttamisesta, aineiston käsittelemisestä ja säilyttämisestä.

Yksi tärkeimmistä tutkimuseettisistä normeista, joihin tutkimuseetiikan lisäksi myös kansainväliset sopimukset ja Suomen lait velvoittavat, on ihmisten yksityisyyden kunnioittaminen (Kuula, 2006). Tämän tutkimuksen tekijöillä ei ollut tutkimukseen osallistujiin henkilökohtaista suhdetta, ja he ovat saaneet tutkimusaineiston valmiiksi pseudonymisoituna, joten tutkittavat eivät ole olleet

tunnistettavissa aineistosta. Aineistossamme sekä opettajien että oppilaitten henkilötiedot oli korvattu yksilöllisillä ID-numeroilla, ja tämä oli toteutettu jo tutkimushankkeen toimesta.

Koska tässä tutkimuksessa opettajat arvioivat suhdettaan oppilaisiinsa sekä raportoivat oppilaan sukupuolen, ovat myös oppilaat olleet epäsuorasti osallisina tutkimukseen. Siksi on tärkeää pohtia myös lapsen epäsuoraan kohtaamiseen liittyvää etiikkaa. Epäsuoriin tutkimusmenetelmiin liittyvissä eettisissä kysymyksissä korostuu tietojen kohtaamisen eli esimerkiksi aineiston tulkitsemisen ja käyttämisen eettisyys, kuten se, keiden näkemysten pohjalta lapsesta kerrotaan (Kallio, 2010). Opettajien arviot opettaja-oppilassuhteen laadusta sekä oppilaan sukupuolesta eivät välttämättä vastaa oppilaiden näkemyksiä. Lisäksi sukupuolikesäsymykseen on ollut mahdollista vastata vain ”tyttö” tai ”poika”, eikä muita vastausvaihtoehtoja (kuten muunsukupuolinen) otettu huomioon.

Tutkimuksen tekijät allekirjoittivat saamaansa aineistoa koskevan lomakkeen, jossa sitoutuvat aineiston asianmukaiseen käsittelyyn ja säilyttämiseen. Tutkimusaineistoa säilytettiin koko tutkimuksen ajan Jyväskylän yliopiston salasanasuojatulla muistitikulla. Aineisto palautettiin aineiston haltijoille heti tutkimuksen julkaisemisen jälkeen, ja mahdolliset kopiot hävitettiin. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tutkimuksen suunnittelussa otettiin huomioon aiempi tutkimustieto ja muiden tutkijoiden töihin viitattiin asianmukaisesti (TENK, 2023). Tutkimuksen tekijät ovat vastuussa aineiston analyysistä ja sen pohjalta tekemistään johtopäätöksistä. Tutkijat perehtyivät analyysimenetelmiin, ja ne valittiin asianmukaisesti ja perustellusti analyysin lähtöoletukset huomioiden. Aineiston analyysi sekä analyysien tulokset on kuvattu mahdollisimman johdonmukaisesti ja aukottomasti.

3 TULOKSET

Ennen varsinaista analyysiä tarkasteltiin muuttujien välisiä korrelaatioita eli kahden muuttujan välistä yhteisvaihtelua. Opettaja-oppilassuhteen laadun (läheisyyden ja konfliktien) ja luokanopettajan työhyvinvoinnin (työn imun, työuupumuksen ja stressin) väliset Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimet on esitetty taulukossa 1. Opettaja-oppilassuhteen läheisyydellä oli positiivinen yhteys työn imuun ja negatiivinen yhteys työuupumukseen. Yhteydet olivat kohtalaisia (Metsämuuronen, 2009). Mitä läheisemmäksi opettaja koki suhteensa oppilaisiin, sitä enemmän hän koki työn imua ja sitä vähemmän työuupumusta.

Korrelaatioiden perusteella yhteydet ovat erilaisia tytöillä ja pojilla (taulukko 1). Opettajien läheinen suhde poikaoppilaita kohtaan oli voimakkaammin yhteydessä opettajan työn imuun kuin suhde tyttöoppilaita kohtaan. Yhteydet olivat kohtalaisia (Metsämuuronen, 2009) ja positiivisia. Sen sijaan opettajan läheinen suhde tyttöoppilaita kohtaan oli voimakkaammin yhteydessä työuupumukseen kuin opettajan raportoima läheisyys poikaoppilaiden kanssa. Yhteydet olivat heikkoja (Metsämuuronen, 2009) ja negatiivisia. Mitä enemmän opettaja koki läheisyyttä oppilaisiin, sitä vähemmän hän koki työuupumusta. Opettaja-oppilassuhteen konfliktit eivät olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä mihinkään työhyvinvoinnin muuttujaan. Opettaja-oppilassuhteen laatu ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opettajan kokemaan työstressiin.

Taulukko 1*Muuttujien väliset Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimet*

Muuttuja	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Työn imu	-								
2. Työuupumus	-.51***	-							
3. Stressi	-.17	.45**	-						
4. Läheisyys ¹	.47**	-.39**	-.23	-					
5. Konfliktit ¹	-.07	.13	.05	-.30*	-				
6. Tyttöoppilaita kohtaan koettu läheisyys ²	.39**	-.40**	-.19	.86***	-.33*	-			
7. Tyttöoppilaita kohtaan koetut konfliktit ²	-.10	.16	.02	-.29	.68***	-.28	-		
8. Poikaoppilaita kohtaan koettu läheisyys ³	.52***	-.34*	-.19	.90***	-.29	.62***	-.33*	-	
9. Poikaoppilaita kohtaan koetut konfliktit ³	-.11	.10	.04	-.20	.87***	-.25	.29	-.20	-

Huom. $N = 44$. ¹ luokan keskiarvo. ² luokan tyttöjen keskiarvo. ³ luokan poikien keskiarvo.

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

3.1 Opettaja-oppilassuhteen laadun ja luokanopettajan työhyvinvoinnin välinen yhteys

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitettiin opettaja-oppilassuhteen laadun yhteyttä luokanopettajan kokemaan työhyvinvointiin kolmen erillisen lineaarisen regressioanalyysin avulla. Taulukossa 2 esitetyt analyysien tulokset osoittivat, että opettaja-oppilassuhteen laatu selitti tilastollisesti merkitsevästi sekä opettajan työn imua ($F(2, 42) = 8.82, p < .001$) että työuupumusta ($F(2, 42) = 3.88, p = .029$). Sen sijaan opettaja-oppilassuhde ei selittänyt opettajan stressiä ($F(2, 42) = 1.02, p = .368$). Koko malli selitti 27 % opettajan työn imusta ja 16 % työuupumuksesta. Vain opettaja-oppilassuhteen läheisyydellä oli tilastollisesti merkitsevä omavaikutusosuus opettajan kokemaan työn imuun ja työuupumukseen. Mitä enemmän opettaja koki läheisyyttä suhteessa oppilaisiin, sitä enemmän hän koki työn imua ja sitä vähemmän työuupumusta. Opettaja-oppilassuhteen konfliktit eivät selittäneet tilastollisesti merkitsevästi opettajan työhyvinvointia.

Taulukko 2

Regressioanalyysin tulokset opettaja-oppilassuhteen laadun (läheisyyden ja konfliktien) yhteydestä luokanopettajan työhyvinvointiin

Muuttuja	Työn imu			Työuupumus			Stressi		
	B	KV	β	B	KV	β	B	KV	β
Läheisyys ¹	1.30***	.31	.56	-1.01*	.38	-.39	-.72	.51	-.22
Konfliktit ¹	.52	.41	.17	.06	.50	.02	-.08	.67	-.02
R ²	.27***			.16*			.05		

Huom. N = 44. KV = keskivirhe. ¹ Luokan keskiarvo.

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

3.2 Oppilaan sukupuolen muuntava vaikutus opettaja-oppilassuhteen laadun ja luokanopettajan työhyvinvoinnin väliseen yhteyteen

Oppilaan sukupuolen muuntavaa vaikutusta opettaja-oppilassuhteen laadun ja luokanopettajan kokeman työhyvinvoinnin väliseen yhteyteen selvitettiin lineaarisen regressioanalyysin avulla muodostamalla erilliset mallit tytöille ja pojille. Taulukossa 3 on esitetty opettaja-oppilassuhteen ja opettajan työhyvinvoinnin väliset yhteydet tyttöoppilaiden osalta. Lineaarinen regressioanalyysi osoitti, että opettajan suhde tyttöoppilaiden kanssa selitti tilastollisesti merkitsevästi opettajan kokemaa työn imua ($F(2, 41) = 7.65, p = .001$) sekä työuupumusta ($F(2, 41) = 4.55, p = .016$). Koko malli selitti 27 % opettajan työn imusta ja 18 % työuupumuksesta. Opettaja-oppilassuhde tyttöoppilaiden kanssa ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opettajan kokemaan stressiin ($F(2, 41) = 0.71, p = .499$). Vain opettaja-oppilassuhteen läheisyydellä tyttöoppilaiden kanssa oli tilastollisesti merkitsevä omavaikutusosuus opettajan kokemaan työn imuun ja työuupumukseen. Mitä enemmän opettaja koki läheisyyttä tyttöoppilaiden kanssa, sitä enemmän hän koki työn imua ja sitä vähemmän työuupumusta.

Taulukossa 4 on esitetty poikaoppilaiden kanssa koetun opettaja-oppilassuhteen laadun ja luokanopettajan työhyvinvoinnin väliset yhteydet poikaoppilaiden osalta. Lineaarinen regressioanalyysi osoitti, että opettajan suhde poikaoppilaisiin selitti tilastollisesti merkitsevästi opettajan työn imua ($F(2, 41) = 5.27, p = .009$). Koko malli selitti 20 % opettajan työn imusta. Opettaja-oppilassuhde poikien kanssa ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opettajan työuupumukseen ($F(2, 41) = 2.24, p = .085$) eikä opettajan kokemaan stressiin ($F(2, 41) = 1.02, p = .371$). Vain koetulla läheisyydellä poikien kanssa oli tilastollisesti merkitsevä omavaikutusosuus opettajan kokemaan työn imuun. Mitä enemmän opettaja koki läheisyyttä poikaoppilaiden kanssa, sitä enemmän hän koki työn imua.

Taulukko 3

Regressioanalyysin tulokset tyttöjä kohtaan koetun opettaja-oppilassuhteen laadun (läheisyyden ja konfliktien) yhteydestä luokanopettajan työhyvinvointiin tytöillä

Muuttuja	Työn imu			Työuupumus			Stressi		
	B	KV	β	B	KV	β	B	KV	β
Läheisyys ¹	1.08***	.28	.54	-.88*	.38	-.39	-.54	.46	-.19
Konfliktit ¹	.19	.43	.06	.26	.51	.08	-.12	.69	.03
R ²		.27**			.18*			.03	

Huom. N = 44. KV = keskiarvo. ¹ Luokan tyttöjen keskiarvo.

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

Taulukko 4

Regressioanalyysin tulokset poikia kohtaan koetun opettaja-oppilassuhteen laadun (läheisyyden ja konfliktien) yhteydestä luokanopettajan työhyvinvointiin pojilla

Muuttuja	Työn imu			Työuupumus			Stressi		
	B	KV	β	B	KV	β	B	KV	β
Läheisyys ¹	.92**	.28	.45	-.75*	.34	-.33	-.59	.44	-.21
Konfliktit ¹	.19	.30	.09	.12	.35	.05	.17	.46	.06
R ²		.20***			.11			.05	

Huom. N = 44. KV = keskiarvo. ¹ Luokan poikien keskiarvo.

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

Lineaaristen regressioanalyysien vertailujen perusteella havaittiin, että luokanopettajan suhde tyttöihin selitti enemmän opettajan työn imua kuin suhde poikiin. Tyttöjä ja poikia kohtaan koetun läheisyyden omavaikutusosuus työn

imuun oli tilastollisesti merkitsevä, ja yhteys oli hieman voimakkaampi tyttöoppilaita kohtaan koetun läheisyyden osalta verrattuna poikaoppilaisiin (ks. taulukot 3 ja 4). Mitä enemmän opettaja koki läheisyyttä oppilaisiin, sitä enemmän hän koki työn imua.

Lisäksi havaittiin, että vain tyttöoppilaiden kohdalla opettaja-oppilassuhde selitti tilastollisesti merkitsevästi luokanopettajan työuupumusta. Opettaja-oppilassuhteen läheisyydellä oli tässäkin tilastollisesti merkitsevä omavaikutusosuus. Mitä enemmän opettaja koki läheisyyttä tyttöjä kohtaan, sitä vähemmän hän koki työuupumusta. Opettaja-oppilassuhde kummankaan sukupuolen kohdalla ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opettajan stressiin. Opettaja-oppilassuhteen konfliktit suhteessa tyttöihin tai poikiin eivät selittäneet tilastollisesti merkitsevästi opettajan työhyvinvointia.

Vertailemalla opettajan kokemaa suhdetta tyttöoppilaisiin ja poikaoppilaisiin havaittiin myös, että opettajan arvioima opettaja-oppilassuhteen laatu oli erilainen tyttöoppilaita ja poikaoppilaita kohtaan. Opettajat arvioivat suhteensa läheisemmiksi tyttöihin (KA = 4.26, KH = .43) kuin poikiin (KA = 3.96, KH = .42). Opettajat arvioivat enemmän konflikteja suhteessaan poikiin (KA = 1.52, KH = .40) kuin tyttöihin (KA = 1.33, KH = .29).

4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, missä määrin opettaja-oppilassuhteen laatu on yhteydessä luokanopettajan työhyvinvointiin. Lisäksi haluttiin selvittää, muuntaako oppilaan sukupuoli opettaja-oppilassuhteen laadun ja opettajan työhyvinvoinnin välistä yhteyttä. Tulokset osoittivat, että opettaja-oppilassuhteen laatu oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opettajan kokemaan työn imuun sekä työuupumukseen, mutta opettaja-oppilassuhde ei selittänyt opettajan kokemaa stressiä. Mitä läheisempi opettaja-oppilassuhde oli, sitä enemmän opettaja koki työn imua ja sitä vähemmän työuupumusta. Opettaja-oppilassuhteen konfliktit eivät selittäneet opettajan kokemaa työhyvinvointia. Lisäksi tulokset osoittivat, että oppilaan sukupuoli muunsi opettaja-oppilassuhteen ja opettajan työhyvinvoinnin välistä yhteyttä. Tyttöoppilaita kohtaan koettu läheisyys selitti vahvemmin sekä työn imua että työuupumusta.

4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen ”Missä määrin opettaja-oppilassuhteen laatu on yhteydessä opettajan työhyvinvointiin?” tulokset osoittivat, että opettaja-oppilassuhteen laatu selitti tilastollisesti merkitsevästi luokanopettajan kokemaa työn imua ja työuupumusta, mutta ei stressiä. Opettaja-oppilassuhteen läheisyys oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opettajan kokemaan työhyvinvointiin. Mitä läheisemmäksi opettaja koki suhteensa oppilaisiin, sitä enemmän hän koki työn imua ja sitä vähemmän hän koki työuupumusta. Sen sijaan opettaja-oppilassuhteen konfliktit eivät selittäneet opettajan työhyvinvointia.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset ovat osittain samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa. Tämän tutkimuksen löydös opettaja-oppilassuhteen läheisyyden yhteydestä luokanopettajan työhyvinvointiin on linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Useiden tutkimusten mukaan opettaja-oppilassuhde on todettu olennaiseksi syyksi ammatissa pysymiseen, ja suhteet oppilaisiin on koettu tärkeimmäksi nautinnon ja motivaation lähteeksi (Hargreaves, 1998; Har-

greaves, 2000; O'Connor, 2008; Shann, 1998). Opettaja-oppilassuhde on opettajalle tärkeää yhteenkuuluvuuden kokemisessa, ja tukee näin opettajan hyvinvointia (Harrison ym., 2025; Harrison & Kai Hou, 2023).

Tässä tutkimuksessa konfliktit eivät selittäneet opettajan työhyvinvointia, mikä taas on ristiriidassa aiempien tutkimusten kanssa. Jotkin aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettaja-oppilassuhteiden konflikteilla on vahva yhteys opettajien uupumiseen (Corbin ym., 2019). Myös oppilaiden häiriökäyttäytymisen on todettu olevan yhteydessä opettajan heikompaan työhyvinvointiin (Brouwers & Tomic, 2000; Gable ym., 2009; Hastings & Bham, 2003; Kokkinos, 2007; Tsouloupas ym., 2010).

Tässä tutkimuksessa opettaja-oppilassuhteen läheisyys selitti vajaan kolmanneksen opettajan kokemasta työn imusta. Tätä tulosta voi tarkastella myös kiintymyssuhdeteorian ja itsemääräämisteorian näkökulmasta. Niille keskeistä on se, että ihmisillä on tarve kuulua johonkin ja luoda läheisiä ihmissuhteita keskenään (Bowlby, 1969/1982; Deci & Ryan, 2000). Myös aiempien tutkimusten valossa opettajan tarve kokea yhteenkuuluvuutta oppilaiden kanssa on yhteydessä opettajan työhyvinvointiin (Harrison ym., 2025; Harrison & Kai Hou, 2023). Yhteenkuuluvuuden kokeminen voi olla tärkeää työn imun kokemiseksi. Kun opettajalla on läheiset suhteet oppilaisiinsa, hän kokee työn mielekkääksi, uppoutuu siihen ja panostaa oppilaisiin ja opetukseen.

Itsemääräämisteorian mukaan ihmisellä on psykologinen perustarve kokea pätevyyttä ja kyvykkyyttä, ja sen tarpeen täyttyminen tukee sisäistä motivaatiota (Deci & Ryan, 2000) joka voi myös osaltaan lisätä työn imua. Tämä saattaa näkyä erityisesti niillä opettajilla, jotka kokevat olevansa taitavia luomaan ja ylläpitämään positiivisia suhteita oppilaisiinsa. Jos opettaja tuntee epävarmuutta omista taidoistaan, tämä voi heikentää hänen motivaatiotaan panostaa läheisiin oppilassuhteisiin ja siten myös vähentää hänen työhyvinvointiaan.

Työn vaatimusten ja voimavarojen mallin (Bakker & Demerouti, 2007) näkökulmasta opettaja-oppilassuhteen laadun merkitys opettajan työhyvinvoinnille voidaan nähdä sekä työn voimavarana että mahdollisena kuormitustekijänä. Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että läheinen opettaja-oppi-

lassuhde voi toimia opettajalle merkittävänä voimavarana. Kun opettajalla on läheinen suhde oppilaisiinsa, toimii se parhaimmillaan voimavaroja vievien tekijöiden tasapainottajana ja työuupumukselta suojaavana tekijänä (Collie & Martin, 2023).

Se, ettei tässä tutkimuksessa löydetty yhteyttä opettaja-oppilassuhteen konfliktien ja luokanopettajan työhyvinvoinnin välillä, on paitsi mielenkiintoista, myös ristiriidassa aiempien tutkimusten kanssa. Opettaja-oppilassuhteen konfliktien on todettu olevan yhteydessä opettajien uupumiseen (Corbin ym., 2019). Useat aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilaiden häiriökäyttäytyminen on yhteydessä opettajien stressiin ja loppuun palamiseen (Brouwers & Tomic, 2000; Gable ym., 2009; Hastings & Bham, 2003; Kokkinos, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2017; Tsouloupas ym., 2010). Lisäksi opettaja-oppilassuhteen laadun on todettu olevan yhteydessä oppilaiden häiriökäyttäytymiseen (Freidenfelt Liljeberg ym., 2011; Hamre & Pianta, 2001). Tässä tutkimuksessa aineiston pieni koko saattaa osaltaan selittää tilastollisesti merkitsevien yhteyksien puuttumisen opettaja-oppilassuhteen konfliktien ja opettajan työhyvinvoinnin välillä.

Lisäksi mielenkiintoista oli se, että opettaja-oppilassuhteen laatu ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opettajan stressiin. Stressiteorian mukaan yksilön kokema stressi määräytyy hänen muodostamansa tilannearvion perusteella (Lazarus, 1991; Lazarus & Folkman, 1987), joten voi olla, että stressi on vahvemmin yhteydessä yksilön voimavaroihin kuin koettuihin ihmissuhteisiin, kuten opettaja-oppilassuhteeseen. Tässä tutkimuksessa ei selvitetty luokanopettajien pystyvyysuskomuksia, joilla näyttäisi aiempien tutkimusten valossa olevan yhteys opettajan työssään kokemaan stressiin (Costas ym., 2010; Lerkkanen ym., 2020).

Toisen tutkimuskysymyksen ”Muuntaako oppilaan sukupuoli opettaja-oppilassuhteen laadun ja luokanopettajan työhyvinvoinnin välistä yhteyttä?” tulokset osoittivat, että opettaja-oppilassuhteen laadun ja luokanopettajan työhyvinvoinnin välinen yhteys oli erilainen suhteessa tyttöihin ja poikiin. Opettaja-oppilassuhteen tyttöjä kohtaan koettu läheisyys selitti enemmän opettajan työn imua kuin poikia kohtaan koettu läheisyys. Mitä enemmän opettaja koki lähei-

syyttä tyttöihin tai poikiin, sitä enemmän hän koki työn imua. Vain tyttöjen kohdalla opettaja-oppilassuhteen laatu selitti tilastollisesti merkitsevästi opettajan kokemaa työuupumusta. Mitä enemmän opettaja koki läheisyyttä tyttöjä kohtaan, sitä vähemmän hän koki työuupumusta. Opettaja-oppilassuhde ei selittänyt opettajan stressiä, eivätkä konfliktit selittäneet opettajan työhyvinvointia.

Tulos oppilaan sukupuolen muuntavasta vaikutuksesta opettaja-oppilassuhteen laadun ja työhyvinvoinnin väliseen yhteyteen on linjassa aiempien tutkimusten kanssa, vaikka täysin vastaavia tutkimuksia aiheesta ei löytynyt. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilaan sukupuoli muuntaa opettaja-oppilassuhteen laadun ja oppilaisiin liittyvien tekijöiden välistä yhteyttä (Archambault ym., 2017; Freidenfelt Liljeberg ym., 2011; Hamre & Pianta, 2001). Myös opettaja-oppilassuhteen laatu vaihteli tyttöjen ja poikien välillä, joka saattaa selittää tulosta oppilaan sukupuolen muuntavasta vaikutuksesta. Joidenkin tutkimusten mukaan tyttöjen suhde opettajaan on läheisempi kuin poikien ja poikien taas konfliktialttiimpi (Archambault ym., 2017; Hamre & Pianta, 2001; Marengo ym., 2018). Tässä tutkimuksessa opettajan läheinen suhde tyttöjä kohtaan selitti opettajan työn imua vahvemmin kuin opettajan läheinen suhde poikia kohtaan. Lisäksi opettaja-oppilassuhde selitti opettajan työuupumusta vain tyttöjen kohdalla, ja on mielenkiintoista, että pojilla vastaavaa tulosta ei tullut. Tietyt luonteenpiirteet, kuten oppilaan temperamentti ja käyttäytyminen, voivat osittain olla yhteydessä oppilaan sukupuoleen (Schmitt ym., 2017). Tämä taas voi olla yhteydessä siihen, miten eri tavoin opettaja kokee suhteet merkityksellisiksi riippuen oppilaan sukupuolesta ja opettajan odotuksista.

4.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen vahvuus on se, että työhyvinvointia mitattiin usealla eri mittarilla, sekä pahoinvoinnin että hyvinvoinnin näkökulmista. Usein työhyvinvointia on tutkittu negatiivisten kokemusten kautta (Mäkikangas & Hakanen, 2017), mutta työhyvinvointi ei ole vain kielteisten kokemusten puuttumista vaan myös positiivisia kokemuksia, eikä niitä voida pitää toistensa vastakohtina.

Myös opettaja-oppilassuhdetta kartoitettiin niin läheisyyden kuin konfliktien näkökulmasta kansainvälisestäikin hyödynnetyllä STRS-mittarilla (Pianta, 2001). Kaiken kaikkiaan tutkimuksessa hyödynnettiin laadukkaita mittareita, ja työhyvinvointia sekä opettaja-oppilassuhdetta mitattiin eri näkökulmista.

Tutkimuksen tekemiseen liittyy kuitenkin aina rajoitteita, joita on tarpeen tarkastella. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, jonka myötä tutkimuksen otos ei ollut täysin satunnainen. Lisäksi kaikki tutkittavat olivat Keski-Suomesta, joten tuloksia ei voida yleistää kaikkiin suomalaisiin opettajiin ja heidän oppilaisiinsa. Kaikki opettajat olivat luokanopettajia, ja sen takia tuloksia ei voi yleistää koskemaan muita opettajia. Otokoko oli suhteellisen pieni määrälliseen tutkimukseen ($n = 44$), mikä vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen ja luotettavuuteen. Tämä herättää tarpeen pohtia, olisivatko tässä tutkimuksessa saadut tulokset samansuuntaisia suuremmalla tai monipuolisemmalla otannalla. Vaikka otokoko oli pieni ja tutkittavat ainoastaan Keski-Suomesta, toi tämä tutkimus silti uutta ja tärkeää tietoa opettaja-oppilassuhteen yhteydestä opettajan työhyvinvointiin. Tämä tieto voi auttaa opettajia työssään huomioimaan suhteitaan oppilaisiin ja luomaan läheisiä opettaja-oppilassuhteita vahvemman työn imun ja vähäisemmän työuupumuksen kokemiseksi sekä näin edistää omaa työhyvinvointiaan. Lisäksi tätä tietoa voidaan hyödyntää opettajankoulutuksen ja sen painopisteiden kehittämisessä.

Aineistossa huomattavan suuri osa luokanopettajista oli naisia, joten myös sen puolesta tulosten yleistettävyyttä perusjoukkoon on aiheellista tarkastella. Opettajan sukupuoli saattaa osaltaan vaikuttaa tämän tutkimuksen tuloksiin. Esimerkiksi tyttöjä kohtaan koetun läheisyyden vahvempi yhteys opettajan kokemaan työn imuun saattaa osin selittyä naisopettajien suurella määrällä. Tutkimusaineisto kerättiin vuonna 2019, joten tilanne siitä on voinut koulumaailmassa jo muuttua. Koronapandemia, Suomen hallituksen tekemät säästötoimet ja muut maailman sekä yhteiskunnan ilmiöt ovat saattaneet vaikuttaa kouluun, opettajiin ja heidän työhyvinvointiinsa. Tässä tutkimuksessa tutkittu ilmiö on kuitenkin luonteeltaan ajasta riippumatonta – opettaja-oppilassuhteet ovat edelleen osa opettajan elämää ja kouluympäristöä.

Analyyseissa hyödynnettiin lineaarista regressioanalyysiä, mikä on perusteltua, kun halutaan tarkastella usean selittävän muuttujan vaihtelua selitettävässä muuttujassa (Karjalainen, 2010; Nummenmaa, 2009). Analyysi tuotti pääosin luotettavia tuloksia. Osa taustaoletuksista jäi kuitenkin osittain toteutumatta – työn imussa esiintyi muutama poikkeava arvo, eivätkä kaikki selittäjät olleet yhteydessä selitettäviin muuttujiin. Jännökset olivat kuitenkin normaalisti jakautuneita, joten tutkimuksen tuloksia voidaan sen perusteella pitää luotettavina (Heikkilä, 2014). Huomioitavaa analyyseissä ja tulosten tarkastelussa on kuitenkin se, että opettaja-oppilassuhteen ja opettajan työhyvinvoinnin väliseen yhteyteen voivat vaikuttaa useat eri tekijät, kuten esimerkiksi opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus sekä luokan yleinen ilmapiiri. Kaikkia tekijöitä ei tässä tutkimuksessa huomioitu.

Tutkimus osoitti toisen luokan luokanopettajien opettaja-oppilassuhteen laadun ja luokanopettajan työhyvinvoinnin välisen yhteyden sekä sen, miten sukupuoli voi muuntaa tätä yhteyttä. Tilastollisesti merkitsevien tulosten takia aiheutta tulisi tutkia jatkossa laajemmilla otoksilla ja monipuolisemmilla menetelmillä tulosten yleistettävyyden mahdollistamiseksi. Jatkossa voisi tutkia esimerkiksi sitä, miten opettajan sukupuoli tai opettajan työkokemus muuntaa opettaja-oppilassuhteen ja työhyvinvoinnin välistä yhteyttä. Myös oppilaiden ikä ja luokka-aste olisi hyvä huomioida.

Tässä tutkimuksessa opettaja-oppilassuhdetta arvioivat vain opettajat. Jos tutkimuksessa olisi huomioitu oppilaiden arvioinnit, olisivat tulokset voineet olla erilaisia. Lisäksi olisi tärkeää tutkia sitä, miten opettaja-oppilassuhteen ja opettajan työhyvinvoinnin välinen yhteys muuttuu pitkällä aikavälillä. Myös opettajien pystyvyysuskomusten selvittäminen olisi mielenkiintoista ja antaisi lisätietoa opettaja-oppilassuhteen laadun ja opettajan työhyvinvoinnin välisestä yhteydestä. Vaikka työhyvinvointia mitattiin tässä tutkimuksessa useilla eri mittareilla, jatkotutkimuksissa voitaisiin hyödyntää esimerkiksi tunneperäisen työhyvinvoinnin mallia (Bakker & Oerlemans, 2011; Warr, 1990, Warr, 2007, ks. Liite 1), jossa on eroteltu myös työtyytyväisyyden ja työholismin käsitteet.

On tärkeä tiedostaa opettajan työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä, jotta opettajaa voidaan tukea työssään ja jotta oppilailla olisi hyvinvoiva opettaja kohtaamassa heitä päivittäin. Tulevaisuudessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota siihen, kuinka opettaja-oppilassuhteen laatu voi olla opettajan työhyvinvoinnin kannalta merkittävässä asemassa. Panostaminen läheiseen opettaja-oppilassuhteeseen on tärkeää niin oppilaan kuin myös opettajan hyvinvoinnin kannalta. Tästä tutkimuksesta saatua tietoa olisi hyvä hyödyntää jokaisen opettajan arjen työssä, mutta myös opettajien perus- ja täydennyskoulutuksissa työhyvinvointitaitoihin sekä opettaja-oppilassuhteeseen liittyvää sisältöä lisäämällä.

LÄHTEET

- Archambault, I., Vandebossche-Makombo, J., & Fraser, S. L. (2017). Students' oppositional behaviors and engagement in school: The differential role of the student-teacher relationship. *Journal of Child and Family Studies*, 26(6), 1702–1712. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0691-y>
- Arens A.K., & Morin A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800–813. <https://doi.org/10.1037/edu0000105>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., & Oerlemans, W. (2011). Subjective well-being in organizations. Teoksessa K. S. Cameron & G. M. Spreitzer (toim.), *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*. (s. 178–189). Oxford University Press.
- Bao, X., & Lam, S. (2008). Who makes the choice? Rethinking the role of autonomy and relatedness in Chinese children's motivation. *Child Development*, 79(2), 269–283. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01125.x>
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss: vol. 1. Attachment*, 2nd edn. Basic Books.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239–253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2023). Teacher well-being and sense of relatedness with students: Examining associations over one school term. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104233. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104233>
- Corbin, C. M., Alamos, P., Lowenstein, A. E., Downer, J. T., & Brown, J. L. (2019). The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion. *Journal of School Psychology*, 77, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.001>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Elo, A., Leppanen, A., & Jahkola, A. (2003). Validity of a single-item measure of stress symptoms. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 29(6), 444–451. <https://doi.org/10.5271/sjweh.752>
- Feldt, T., Rantanen, J., Hyvönen, K., Mäkikangas, A., Huhtala, M., Pihlajasaari, P., & Kinnunen, U. (2014). The 9-item bergen burnout inventory: Factorial validity across organizations and measurements of longitudinal data. *Industrial Health*, 52(2), 102–112. <https://doi.org/10.2486/indhealth.2013-0059>
- Feldt, T., Kinnunen, U., & Mauno, S. (2017). Työstressin teoreettisia malleja: kolme klassikkoa ja yksi tulokas. Teoksessa Mäkikangas, A., Mauno, S. & Feldt, T. (toim.) *Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. (s. 39–71). PS-kustannus.
- Freidenfelt Liljeberg, J., Eklund, J. M., Fritz, M. V., & af Klinteberg, B. (2011). Poor school bonding and delinquency over time: Bidirectional effects and sex differences. *Journal of Adolescence*, 34(1), 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.03.008>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children’s academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gable, R. A., Hester, P. H., Rock, M. L., & Hughes, K. G. (2009). Back to basics: Rules, praise, ignoring, and reprimands revisited. *Intervention for School and Clinic*, 44(4), 195–205. <https://doi.org/10.1177/1053451208328831>
- Melkko, S., & Ilves, V. (2024). Opetusalan työolobarometri 2024. https://www.oaj.fi/contentassets/476cfb03fec74aa0a9feca4166f4dba7/opetusalan_tyoolobarometri_2024.pdf
- Hakanen, J. (2017) Työn imu – energiaa ja innostusta työstä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet*. PS-kustannus, 116–133.

- Hakanen, J. J., Ropponen, A., Schaufeli, W. B., & De Witte, H. (2019). Who is engaged at work?: A large-scale study in 30 European countries. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 61(5), 373–381.
<https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000001528>
- Halonen, M., Kauppi, M., Mäkelä, L., Sipponen, J. & Laitinen, J. (2022). Työhyvinvoinnin tiedolla johtaminen sote-alalla. *Työterveyslaitos*.
<https://www.ttl.fi/oppimateriaalit/tyohyvinvoinnin-tiedolla-johtaminen-sote-alalla>
- 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., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487.
<https://doi.org/10.1086/669616>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Harju-Luukkainen, H., Aunola, K., & Vettenranta, J. (2018). Sosiaaliset suhteet koulunkäynnissä vahvuutena ja haasteena - nuorten kokema sosiaalinen tuki kotona ja koulussa. Teoksessa J. Rautopuro & K. Juuti (toim.), *PISA pintaa syvemmältä: PISA 2015 Suomen pääraportti* (s. 121–149). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia, 77.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-82-0>
- Harrison, M. G., & Kai Hou, W. (2023). The subjective wellbeing of expatriate international school teachers in Hong Kong: An exploratory study into the influence of school-level factors. *Journal of research in international education*, 22(1), 39-54. <https://doi.org/10.1177/14752409231154531>

- Harrison, M. G., Wang, Y., Cheng, A. S., Yi Tam, C. K., Pan, Y., & King, R. B. (2025). School climate and teacher wellbeing: The role of basic psychological need satisfaction in student- and school-related domains. *Teaching and teacher education*, 153, 104819. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104819>
- Hastings, R. P., & Bham, M. (2003). The relationship between student behavior patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115–127. <https://doi.org/10.1177/0143034303024001905>
- Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus* (9. Uud. P.). Edita.
- Kallio, K. P. (2010.) Lasten ja nuorten epäsuoran kohtaamisen etiikka. Teoksessa T. Pösö, N. Rutanen, K. Vehkalahti, H. Lagström, N. Ellonen, & L. Raevaara. *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 163–187). Nuorisotutkimusseura: Nuorisotutkimusverkosto.
- Karjalainen, L. (2010). *Tilastotieteen perusteet*. Pii-Kirjat.
- Khamis, H. J., & Kepler, M. (2010). Sample size in multiple regression: 20 + 5k. *Journal of Applied Statistical Science*, 17(4), 505–517. <https://corescholar.libraries.wright.edu/math/263>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review (Birmingham)*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229–243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>
- Kuula, A. (2006.) Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa & K. Aaltonen (toim.), *Etiikkaa ihmistieteille* (s. 124–140). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *The American Psychologist*, 46(8), 819–834. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.8.819>
- Lerkkanen, M.-K., & Pakarinen, E. (2016–2022). Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI). Jyväskylän yliopisto. <https://doi.org/10.17011/jyx/dataset/77741>

- Lerikkanen, M-K., Pakarinen E., Messala M., Penttinen V., Aulén A-M., & Jögi A-L. (2020). *Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun*. Jyväskylän yliopisto.
- Magro, S. W., Hobbs, K. A., Li, P. H., Swenson, P., Riegelman, A., Rios, J. A., & Roisman, G. I. (2023). Meta-analytic associations between the student-teacher relationship scale and students' social competence with peers. *School Psychology Review*, 53(5), 496–522.
<https://doi.org/10.1080/2372966X.2023.2258767>
- Marengo, D., Jungert, T., Iotti, N. O., Settanni, M., Thornberg, R., & Longobardi, C. (2018). Conflictual student-teacher relationship, emotional and behavioral problems, prosocial behavior, and their associations with bullies, victims, and bullies/victims. *Educational psychology*, 38(9), 1201–1217. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1481199>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos (4. laitos)*. International Methelp.
- Mäkikangas, A., & Hakanen, J. (2017). Työstä hyvinvointia, mutta millaista? Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno, & T. Feldt (toim.), *Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* (s. 103–125). PS-kustannus.
- Newberry, M., & Davis, H. A. (2008). The role of elementary teachers' conceptions of closeness to students on their differential behavior on the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1965–1985.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.015>
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Tammi.
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Opetushallitus. (2020). Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019. *Raportit ja selvitykset 2020:11*
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2019_esi- ja_perusopetuksen_opettajat.pdf

- 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., Silinskas, G., Hamre, B. K., Metsäpelto, R., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., & Nurmi, J. (2018). Cross-lagged associations between problem behaviors and teacher-student relationships in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1100-1141.
<https://doi.org/10.1177/0272431617714328>
- Pianta, R. C. (2001). Student-Teacher Relationship Scale. University of Virginia.
- Pulkkinen, J., Rautopuro, J., & Välijärvi, J. (2018). *Kaikki hyvin?: suomalaisnuorten hyvinvointi Nuorisobarometrin ja PISA-tutkimuksen tulosten valossa*. Valtion nuorisoneuvosto; Nuorisotutkimusseura; Nuorisotutkimusverkosto ; Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M.Y., Spilt, J.L. & Oort, F.J. (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>
- 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>
- Salmela-Aro, K., Rantanen, J., Hyvönen, K., Tilleman, K., & Feldt, T. (2011). Bergen burnout inventory: Reliability and validity among Finnish and Estonian managers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 84(6), 635-645. <https://doi.org/10.1007/s00420-010-0594-3>
- Schaufeli, W., Bakker, A. & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716.
<https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schmitt, D. P., Long, A. E., McPhearson, A., O'Brien, K., Remmert, B., & Shah, S. H. (2017). Personality and gender differences in global perspective.

International Journal of Psychology, 52(S1), 45–56.

<https://doi.org/10.1002/ijop.12265>

Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal Of Happiness Studies*, 3(1), 71–92.

<https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>

Seppälä, P., Mauno, S., Feldt, T., Hakanen, J., Kinnunen, U., Tolvanen, A., & Schaufeli, W. (2009). The construct validity of the utrecht work engagement scale: Multisample and longitudinal evidence. *Journal of Happiness Studies*, 10(4), 459–481. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9100-y>

Shann, M. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 67–73.

<https://doi.org/10.1080/00220679809597578>

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

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

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 67, 152–160.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher well-being: The importance of teacher – student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>

Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173–189. <https://doi.org/10.1080/01443410903494460>

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Virta, J., & Lintunen, T. (2012). Vuorovaikutustaitojen soveltaminen koulussa nostaa esille opettaja-oppilassuhteen jännitteitä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 43(1), 31–43.
- Väljärvi, J. (2017). *PISA 2015: Oppilaiden hyvinvointi*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Wagner, B. D., & French, L. (2010). Motivation, work satisfaction, and teacher change among early childhood teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(2), 152–171. <https://doi.org/10.1080/02568541003635268>
- Warr, P. B. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*, 63(3), 193–210.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00521.x>
- Warr, P. B. (2007). *Work, happiness, and unhappiness*. Lawrence Erlbaum Association.
- Yao, Z. & Enright, R. (2018). The link between social interaction with adults and adolescent conflict coping strategy in school context. *International Journal of Educational Psychology*, 7(1), 1. <https://doi.org/10.17583/ijep.2018.2872>