

**Oppilaan toverisuosion, prososiaalisuuden ja
käyttäytymisen yhteys opettaja-oppilassuhteeseen**
Kerttu Kinnunen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2017
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kinnunen, Kerttu. 2017. Oppilaan toverisuosion, prososiaalisuuden ja käyttäytymisen yhteys opettaja-oppilassuhteeseen. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 53 sivua.

Tutkielmassa selvitettiin, miten oppilaan toverisuosio, prososiaalisuus ja käyttäytyminen ovat yhteydessä opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen ja ristiriitaisuuteen 6. luokalla. Lisäksi tarkasteltiin sukupuolen yhteyttä opettaja-oppilassuhteeseen sekä missä määrin oppilaan sukupuoli, toverisuosio sekä prososiaalisuus ja käyttäytyminen selittävät opettaja-oppilassuhteen lämpimyyttä ja ristiriitaisuutta. Tutkimusaineisto koostui Alkuportaattiseurantatutkimuksen oppilaiden (n = 177) ja heidän opettajiensa kyselyistä. Analyysimenetelminä käytettiin korrelaatioanalyysia, t-testiä sekä hierarkkista regressioanalyysia.

Tulokset osoittivat, että opettajat kokivat suhteensa poikiin ristiriitaisempina kuin tyttöihin. Toverisuosio oli kielteisesti yhteydessä opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen ja toveritorjunta oli yhteydessä suhteen ristiriitaisuuteen. Opettaja-oppilassuhteen lämpimyyttä selitti voimakkaimmin prososiaalisuus, kun taas suhteen ristiriitaisuutta selittivät käytöshäiriöt. Oppilaan sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyvien muuttujien ja opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuuden välinen yhteys sekä selitysaste (45 %) olivat korkeampia verrattuna suhteen lämpimyyteen (24 %). Ristiriitaisen opettaja-oppilassuhteen ongelmallisuuden takia, tulisi kannustavan ja lämpimän opettaja-oppilassuhteen muodostamiseen kiinnittää enemmän huomiota opettajan koulutuksessa ja opettajan työssä, esimerkiksi järjestämällä aikaa oppilaiden yksilölliseen kohtaamiseen.

Asiasanat: opettaja-oppilassuhde, toverisuosio, prososiaalisuus, käyttäytyminen, alakoulu

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	OPPILAAN SOSIAALINEN KOMPETENSSI JA TOVERISUHTEET	8
	2.1 Sosiaalinen kompetenssi ja prososiaalisuus.....	8
	2.2 Toverisuosio ja lapsen sosiaalinen asema ryhmässä	11
	2.3 Sukupuolen yhteys kaverisuhteisiin.....	13
3	OPETTAJAN JA OPPILAAN VÄLINEN VUOROVAIKUTUSSUHDE..	15
	3.1 Opettaja-oppilassuhteeseen yhteydessä olevat yksilöön liittyvät tekijät	15
	3.2 Oppilaan käyttäytymisen yhteys opettaja-oppilassuhteeseen.....	17
	3.3 Prososiaalisuuden ja toverisuosion yhteys opettaja- oppilasvuorovaikutuksen laatuun	19
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	21
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	22
	5.1 Tutkimuksen konteksti ja osallistujat.....	22
	5.2 Tutkimusmenetelmät	23
	5.3 Mittareiden reliabiliteetti ja validiteetti	26
	5.4 Aineiston analyysi	27
6	TULOKSET	29
	6.1 Toverisuosion, sukupuolen sekä prososiaalisuuden ja käyttäytymisen yhteys opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen ja ristiriitaisuuteen.....	29
	6.2 Opettaja-oppilassuhteen laatua selittävät tekijät	36
7	POHDINTA	40
	7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	40

7.2 Tutkimuksen luotettavuus, yleistettävyys, rajoitukset sekä eettisyys..	42
7.3 Jatkotutkimushaasteet ja tutkimuksen sovellettavuus.....	45
LÄHTEET	49

1 JOHDANTO

”Peppi siinä vain kiiruhti kouluun. Hurjinta laukkaa hän lasketti koulun pihalle, hypäsi hevosen selästä sen ollessa täydessä vauhdissa, sitoi sen puuhun ja kiskaisi koulusalin oven auki sellaisella paukkeella, että Tommi, Annikka ja heidän kiltit toverinsa hypähtivät penkeissään.”

Astrid Lindgrenin lastenkirjassa *Peppi Pitkätossu* (1946) Peppi aloittaa koulunkäynnin ja myöhässä luokkaan rynnistäminen on vasta alkusoittoa tuleville tapahtumille. Peppi nimittäin ehtii ensimmäisen oppituntinsa aikana puhua epäkunnioittavasti opettajalle, keskeyttää äänekkäästi luokkatoverinsa, piirtää lattialle sekä vastustaa opettajan kehotusta ryhtyä laulamaan. Ei ihme, että opettajan mielestä Peppi alkaa tuntua varsin vaivalloiselta lapselta. Pepin ja opettajan kohtaamisen alkuaskeleet olisivat voineet hyvinkin johtaa ristiriitaisen opettaja-oppilassuhteen muodostumiseen.

Opettaja-oppilassuhteella tiedetään olevan merkittävä vaikutus lapsen koulunkäynnille ja kehitykselle. Lämmin suhde opettajan ja oppilaan välillä toimii suojaavana tekijänä, kun taas kielteinen suhde on riskitekijä lapsen kehitykselle (Pianta, Hamre & Stuhlman 2003). Lämmin opettaja-oppilassuhde on positiivisesti yhteydessä oppilaan kouluun sopeutumiseen, akateemiseen suoriutumiseen, koulussa viihtymiseen sekä omatoimisuuteen, kun taas ristiriitojen suuri määrä tai riippuvuus ovat yhteydessä muun muassa heikompaan akateemiseen menestykseen, kielteiseen kouluasenteeseen, heikkoon kouluun kiinnittymiseen sekä koulun välttelyyn (Birch & Ladd 1997; Hamre & Pianta 2001). Hamren ja Piantan (2001) tutkimuksessa opettajien arvioinnit oppilassuhteen ristiriitaisuudesta ja riippuvuudesta olivat merkitsevästi yhteydessä poikien heikkoon koulumenestykseen ensimmäiseltä luokalta jopa kahdeksannelle luokalle asti.

Koska varhaisella kiintymyssuhteella ja turvallisilla aikuisilla on tärkeä merkitys lapsen myöhemmälle kehitykselle, opettaja-oppilassuhteen tutkiminen on painottunut vahvasti varhaiskasvatusikäisiin lapsiin ja juuri koulunsa aloittaneisiin oppilaisiin (mm. Birch & Ladd 1998; Howes 2000; Eisenhower, Baker & Blacher 2007; Rudasill & Rimm-Kaufman 2009; Thijs, Koomen & van der Leij 2008). Alakoulun myöhempien vuosien opettaja-oppilassuhteita ei tutkimuksissa ole tarkasteltu yhtä paljon kuin koulun alkuvuosia, vaikka Bakerin (2006) mukaan tämä olisi tarpeen. Akateemisten taitojen oppimisen myötä alakouluvuosien aikana lapselle muodostuu varsin vakiintunut käsitys itsestä oppijana sisältäen kouluun liittyvät uskomukset, asenteet sekä motivaation (Baker 2006). Myönteisellä opettaja-oppilassuhteella on suuri merkitys, sillä lapset, joiden oppimisympäristön aikuissuhteita luonnehtii lämpö ja huolenpito, sisäistävät todennäköisemmin myönteisiä kouluun liittyviä arvoja ja tavoitteita (Wentzel 2002).

Alakouluvuosien aikana oppimisen haasteet lisääntyvät ja kaveriesuhteiden merkitys kasvaa. Opettajat saattavat vaihtua jopa vuosittain ja yläkouluun mennessä opettaja-oppilassuhde on muuttunut keskimäärin etäisemmäksi, eivätkä yläkoululaiset raportoi läheisistä suhteista opettajiinsa (Baker 2006; ks. Lynch & Cicchetti 1997). Tämä tutkimus pyrkii vastaamaan Bakerin (2006) esittämään tarpeeseen opettaja-oppilassuhteen tutkimisesta alakoulun myöhemmillä luokilla. Tutkimuksen kohteena ovat 6. luokan oppilaat juuri tärkeän siirtymävaiheen, yläkouluun siirtymisen kynnyksellä.

Tässä tutkimuksessa, joka on osaa laajaa Alkuportaata-seurantatutkimusta, tarkastellaan oppilaan prososiaalisuuden sekä käyttäytymisen yhteyksiä opettaja-oppilassuhteen laatuun ottaen huomioon myös mahdollinen lapsen sukupuolen vaikutus. Kyselyaineisto on kerätty oppilailta (n = 177) ja heidän opettajiltaan. Uuden näkökulman opettaja-oppilassuhteiden tutkimiseen tuo oppilaan sosiaalisten taitojen tarkasteleminen prososiaalisuuden kautta. Tutkimuksissa etsitään vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Millaisiin oppilaiden piirteisiin on yhteydessä oppilassuhde, jossa opettajat kokevat jän-

nitteitä, turhautumista ja riittämättömyyttä? Millaisiin oppilaiden piirteisiin on puolestaan yhteydessä opettajien kokemus lämpimästä ja läheisestä suhteesta?

2 OPPILAAN SOSIAALINEN KOMPETENSSI JA TOVERISUHTEET

2.1 Sosiaalinen kompetenssi ja prososiaalisuus

Ennen sosiaalisen kompetenssin käsitteen määrittelemistä on hyvä selkeyttää sanan kompetenssi merkitystä, joka on yleisesti käytössä tutkimuskirjallisuudessa. Kompetenssi tarkoittaa pätevyyttä sekä viranomaisen toimivaltaa (Itkonen & Maanmies 2012). Sivistyssanakirja (Nurmi ym. 2004) tarjoaa myös yhdeksi merkitykseksi lahjakkuuden. Sosiaalisesta kompetenssista puhuttaessa tarkoitetaan siis sosiaalista pätevyyttä tai lahjakkuutta.

Lapsen toverisuhteita sekä sosiaalista kompetenssia koskevan laajan meta-analyysin (Ladd 2005) mukaan sosiaalista kompetenssia voidaan tarkastella paitsi sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen, niin myös sosiokognitiivisten taitojen tai sosiaalisen informaation prosessoinnin näkökulmista. Laddin (2005) mukaan sosiaalisella kompetenssilla on tutkimuskirjallisuudessa tarkoitettu muun muassa lapsen kykyä aloittaa ja ylläpitää positiivisia ja kannustavia vuorovaikutussuhteita sekä hillitä kielteistä käyttäytymistä. Sosiaalisella kompetenssilla on viitattu myös lapsen kykyyn välttää haitallisia vertaissuhteita ja rooleja, esimerkiksi kiusatuksi tulemista sekä ihmissuhteisiin liittyviä kielteisiä sosio-emotionaalisia seurauksia, kuten yksinäisyyttä.

Useissa sosiaalisen kompetenssin määritelmässä korostetaan vuorovaikutuksen tehokkuutta (Rose-Krasnor 1997). Sosiaalinen kompetenssi nähdään kattavaksi käsitteeksi (effectiveness), joka viittaa kykyyn tuottaa ja koordinoida joustavasti ja mukautuvasti resursseja ja hyödyntää ympäristön tarjoumia (Waters & Sroufe, 1983). Tehokkuutta ja toiminnan onnistuneisuutta korostava näkökulma kompetenssiin ilmenee myös Vaughnin ym. (2009) määri-

telmässä, jonka mukaan sosiaalinen kompetenssi on kykyä saavuttaa tavoitteita sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa (myös Santos ym. 2013).

Sosiaalista kompetenssia eli taitoa toimia vuorovaikutustilanteissa katsotaan ennustavan muun muassa lapsen temperamentti, itsesäätelytaidot, emotionaalinen ymmärrys, kyky käsitellä sosiaalista tietoa sekä kommunikointikyvyt (ks. Campbell ym. 2016). Sosiaalisesti taitavalla lapsella on Campbellin ym. (2016) mukaan kyky muodostaa positiivisia suhteita toisten kanssa sekä sovittaa toimintaansa ja tunteitaan yhteen toisten kanssa ja kommunikoida niistä. Lisäksi hänellä on kyky tunnistaa ja säädellä omaa toimintaansa ja tunteitaan sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa.

Jo kaksi vuosikymmentä sitten julkaistussa katsauksessaan Rose-Krasnor (1997) määritteli sosiaalisen kompetenssin neljän näkökulman avulla. Näitä näkökulmia olivat *sosiaaliset taidot* (social skills), *sosiometrinen asema* (sociometric status) eli lapsen suosio vertaisryhmässä, *vuorovaikutussuhteiden laatu* (relationships) sekä *sosiaalisen toiminnan tulokset* (functional outcomes), joilla tarkoitetaan esimerkiksi sosiaalisia tavoitteita ja tehtäviä sekä sosiaalista käyttäytymistä.

Tämä tutkimus tarkastelee sosiaalista kompetenssia sosiaalisten taitojen näkökulmasta. Erityisen tarkastelun kohteena on prososiaalisuuden yhteys opettaja-oppilassuhteen laatuun. Prososiaalisen käyttäytymisen tunnuspiirteitä ovat vapaaehtoinen toiminta ja teot, joiden tarkoituksena on auttaa tai hyödyttää toista yksilöä tai ryhmää (Eisenberg & Mussen 1989). Toisen auttaminen hädässä, tavaroiden jakaminen sekä lohduttaminen, kun toinen on satuttanut itseään, ovat esimerkkejä prososiaalisesta käyttäytymisestä.

Eisenbergin, Fabesin ja Spinradin (2006) lukuisia tutkimustuloksia tiivistävä yhteenveto antaa kattavan kuvan käyttäytymisestä, joka luonnehtii prososiaalisesti toimivaa yksilöä. Prososiaalinen käyttäytyminen, empaattisuus ja toisen auttaminen ovat useimmissa tilanteissa sosiaalisesti hyväksyttävää käyttäytymistä, siksi ei olekaan ihme, että aikuiset näkevät usein prososiaaliset lapset sosiaalisesti lahjakkaina ja taitavina ratkaisemaan sosiaalisia ongelmia. Aikuisten arvioiden mukaan prososiaaliset lapset leikkivät kehityksellisesti

vaativia leikkejä ja ovat yhteistyökykyisiä. Eisenbergin ym. (2006) mukaan lapsen prososiaalisuuden on havaittu olevan myös yhteydessä läheisen ystävyyssuhteen tai useampien ystävien olemassaoloon, kannustaviin vertaissuhteisiin, vastavuoroiseen prososiaalisuuteen ja vastaavasti ristiriitatilanteiden vähäisyyteen kavereiden välillä. Prososiaalisesti käyttäytyvät lapset eivät tyypillisesti ole aggressiivisia eivätkä dominoivia, he eivät usein joudu kavereidensa kiusaamiksi ja ovat useammin suosittuja kuin torjuttuja tovereidensa keskuudessa. Yleisesti ottaen prososiaalisesti toimivien yksilöiden ihmis- ja vuorovaikutussuhteet ovat myönteisiä.

Prososiaalisuutta on tutkittu myös mahdollisten sukupuolten välisen erojen näkökulmasta. Stereotyyppisten oletusten mukaan naiset ovat miehiä herkempiä, empaattisempia ja prososiaalisempia. Vaikka Eisenberg tutkimuskumppaneineen (2006) myöntää oletuksen saavan tukea useista tutkimustuloksista, he huomauttavat havaintojen prososiaalisesta käyttäytymisestä sukupuolieroista olevan osin ristiriitaisia. Tutkimukset sisältävät toisistaan poikkeavaa tietoa riippuen siitä, minkä ikäisiä tutkittavat ovat ja miten prososiaalinen käyttäytyminen ymmärretään ja määritellään.

Sukupuolten välisiä eroja on tutkimuksissa havaittu muun muassa siinä, että luokkatoverit, erityisesti tytöt, todennäköisemmin nimeävät tytöt prososiaalisiksi ja pojat kiusaajiksi (Eisenberg ym. 2006). Huomion arvoista on myös se, että tutkimuksissa sekä itse tehdyt että muiden tekemät arvioinnit saattavat kertoa enemmän siitä, miten poikien ja tyttöjen oletetaan käyttäytyvän kuin siitä, miten he todellisuudessa käyttäytyvät. Luokkatoverit, opettajat ja vanhemmat ovat taipuvaisia arvioimaan tytöt prososiaalisemmiksi kuin heidän todellinen käytöksensä tai itsearviointinsa antavat ymmärtää. Prososiaalisuuden mittoja on kritisoitu siitä, että ne suosivat tyttöjä. Väittämät, kuten ”jakaa auliisti tavaroitaan (karkkeja, leluja, värikyniä jne.) muiden lasten kanssa” liitetään usein feminiinisiin toimiin. Tutkimuskyselyissä ei välttämättä esitetä maskuliinisiin toimiin viittaavia väittämiä, kuten ”auttaa kissan alas puusta”. Esittämänsä kritiikin lisäksi Eisenberg ym. 2006 kuitenkin toteavat, että havainto-

tutkimuksissa havaittu tyttöjen hieman prososiaalisempi toiminta vahvistaa stereotypiaa.

2.2 Toverisuosio ja lapsen sosiaalinen asema ryhmässä

Toverisuosiolla (peer acceptance) tarkoitetaan lapsen suhteita vertaisryhmän jäsenien kuten luokkatovereiden kanssa (Ladd, Kochenderfer & Coleman 1997). Toverisuosio määritellään ryhmän jäsenten yksilöön kohdistamien preferenssien avulla (pitävätkö he kyseisestä lapsesta vai eivät). Toverisuosiota ja lapsen sosiaalista asemaa ryhmässä tutkitaan sosiometrisillä menetelmillä (mm. Coie, Dodge & Coppotelli 1982; Newcomb, Bukowski & Pattee 1993). Nämä menetelmät perustuvat Morenon 1900-luvun alussa kehittämään lähestymistapaan (ks. Hale 2009) ryhmän suhteiden rakenteen tutkimiseksi.

Coie, Dodge ja Coppotelli (1982) esittelevät artikkelissaan kaksi erilaista tapaa mitata lapsen sosiaalista asemaa. Ensimmäisessä arviointiin perustuvassa vaihtoehdossa (ratings) luokkatoverit arvioivat jokaisen ryhmän lapsen mukaan, kuinka paljon he pitävät hänen kanssaan leikkimisestä tai vaihtoehtoisesti haluaisivat leikkiä hänen kanssaan. Toinen nimeämisiin perustuva menetelmä (nominations) kartoittaa lapsen asemaa pyytämällä kaikkia ryhmän lapsia nimeämään ne kolme lasta, joista he pitävät eniten sekä myös niiden kolmen lapsen nimet, joista he pitävät vähiten. Nimeämiseen perustuvia myönteisiä ja kielteisiä mainintoja käytetään etenkin silloin, kun kiinnostuksen kohteena on suosion ohella torjutun aseman tutkiminen.

Sosiometrisen aseman määrittäminen. Nimeämiseen perustuvaa sosiometristä kyselyä käytettäessä toisilta saadut maininnat muodostavat kaksi ulottuvuutta (Peery 1979, ks. Newcomb & Bukowski 1983; Newcomb ym. 1993). *Sosiaalinen preferenssi* muodostetaan vähentämällä lapsen saamista myönteisistä nimeämistä kielteiset nimeämiset. Sosiaalinen preferenssi siis ilmaisee, kuinka pidetty lapsi on ryhmässä. *Sosiaalinen impakti* puolestaan osoittaa lapsen näkyvyyttä muiden ryhmän lasten silmissä, sillä se muodostetaan laskemalla yhteen lapsen saamat myönteiset ja kielteiset nimeämiset. Coien ym. (1982) tutkimuk-

nessa koskien kolmas-, viides-, ja kahdeksaluokkalaisia oppilaita ilmeni, että korkea sosiaalinen preferenssi oli niillä oppilailla, jotka luokkatoverin arvioiden mukaan ”auttoivat kavereita” ja olivat ”fyysisesti viehättäviä”. Luokkatoverien arvioit sekä aktiivisesta ja positiivisesta (esim. ”auttaa kavereita”) että myös silmiinpistävästä ja kielteisestä (esim. ”häiritsee ryhmässä”, ”aloittaa tappelut”) käyttäytymisestä puolestaan ennustivat korkeaa sosiaalista impaktia.

Coie, Dodge ja Coppotelli (1982) jakoivat tutkimuksessaan standardipistemäärien rajoja käyttäen lapset sosiometriseltä asemaltaan (eli statukseltaan) erilaisiin ryhmiin. *Suosittut* (popular) lapset olivat luokkatoveriensa keskuudessa eniten pidettyjä. He saivat myös hyvin vähän kielteisiä nimeämisiä. Luokkatoverit arvioivat suositut lapset prososiaalisesti taitaviksi, sillä he ”tekivät yhteistyötä”, toimivat ”johtajina” ja vastaavasti eivät ”häirinneet”, ”tapelleet” tai ”vaatineet apua”. *Torjutut* (rejected) lapset olivat monella tapaa suosittujen lapsien vastakohtia. He saivat luokkatovereiltaan paljon kielteisiä nimeämisiä ja vastaavasti vain vähän myönteisiä nimeämisiä. Luokkatoverien mukaan he ”häiritsivät ryhmässä”, ”tappelivat” sekä ”vaativat apua”. Kolmas ryhmä eli *ristiriitaisessa* (controversial) asemassa olevat lapset sijoittuivat edellä kuvailtujen kahden ryhmän välille. He olivat lapsia, jotka olivat sekä pidettyjä että ei-pidettyjä oppilaita luokassaan. Torjuttujen lasten tapaan myös ristiriitaisessa asemassa olevien lasten miellettiin häiritsevän ja aloittavan tappeluja. Toisaalta heitä pidettiin suosittujen lasten tavoin ryhmän johtajina. Aivan yhtä yhteistyökykyisinä kuin suosittuja lapsia ristiriitaisessa asemassa olevia lapsia ei pidetty, mutta luokkatoverit kuitenkin nimesivät heidän tekevän yhteistyötä toisin kuin torjutut lapset. *Huomiotta jäävät* (neglected) lapset jäävät luokkatovereilleen ”näkyättömiksi”. Kukaan luokkatovereista ei nimennyt heitä niiden kolmen oppilaan joukossa, joista he pitivät eniten eivätkä huomiotta jääneet lapset saaneet myöskään kielteisiä nimeämisiä. Viides ryhmä oli *keskimääräiset* (average) lapset, jotka saivat jonkin verran sekä myönteisiä että kielteisiä nimeämisiä.

Newcomb ym. (1993) ovat meta-analyysissään tarkastelleet lasten sosiometristen statuksen ja käyttäytymisen yhteyttä. Sen mukaan suositut lapset sekä huomiotta jääneet lapset olivat merkitsevästi vähemmän aggressiivisia

kuin keskimääräisessä asemassa olevat lapset. Torjutut ja ristiriitaisessa asemassa olevat lapset olivat vastaavasti muita aggressiivisempia. Vetäytymistä oli eniten lapsilla, jotka jäivät huomiotta sekä ristiriitaisessa asemassa olevilla lapsilla. Sosiaalisimpia olivat suositut ja ristiriitaisessa asemassa olevat lapset. Torjutut ja huomiotta jääneet lapset olivat merkitsevästi vähemmän sosiaalisia. Kognitiivisten kykyjen osalta korkeimmat pisteet saivat suositut lapset. Vastaavasti torjuttujen lapsien kognitiiviset kyvyt olivat merkitsevästi alhaisemmat kuin kaikilla muilla neljällä ryhmällä.

2.3 Sukupuolen yhteys kaverisuhteisiin

Kaksikymmentä vuotta vanha (Rose-Krasnor 1997) tutkimuskatsaus sosiaaliseen kompetenssiin tarjoaa varsin stereotyyppisen kuvan tytöistä ja pojista. Pojat leikkivät todennäköisemmin suuremmissa porukoissa kuin tytöt sekä kauempana aikuisesta. Poikien leikit olivat todennäköisesti laajempia, sisälsivät useampia rooleja sekä suoranaista kilpailua. Tyttöjen leikit olivat useammin intensiivisempiä, läheisyyttä ja yhden hengen roolileikkejä sisältäviä. Niissä oli myös enemmän epäsuoraa kilpailua sekä keskustelua. Tyttöillä esiintyi poikia enemmän huolenpitoa, kun taas pojat osoittivat suurempaa itsekeskeistä domiinantia. Tyttöjen ystävyyttä leimasivat poikien ystävyyttä enemmän läheisyys, henkilökohtaisten asioiden jakaminen sekä huoli ristiriidoista. Myös kaverisuhteissa esiintyvä aggressiivisuus oli tutkimusten mukaan erilaista tyttöjen ja poikien välillä. Pojilla aggressiivisuus oli fyysistä, kun taas tytöt käyttivät epäsuoraa aggressiota, joka tuotti haittaa suhteille tai sosiaaliselle asemalle.

Katsauksessa tarkasteltujen tutkimusten tuloksille on kuitenkin Rose-Krasnorin (1997) mukaan syytä esittää kritiikkiä. Tutkimuksissa pitkälti tarkasteltiin sosiaalista käyttäytymistä muiden sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksien sijaan, jolloin myös erot sukupuolten välillä koskivat nimenomaan sosiaalista käyttäytymistä. Havaitut erot johtuivat mahdollisesti myös tutkimusasetelmista: kun esimerkiksi aggressiivisuuden määritelmää lavennettiin sisältämään myös muut aggressiivisuuden lajit fyysisen lisäksi, sukupuolten

välillä ei enää havaittu eroja. Uudemmassa tutkimuskatsauksessa (Rose & Rudolph 2006) on todettu, että sukupuolten väliset erot tulevat esiin sekä kaverisuhteiden rakenteessa että sisällössä. Aiemman Rose-Krasnorin (1997) katsauksen tavoin keskilapsuudessa poikien leikkiryhmien koko oli tyypillisesti suurempi kuin tyttöjen. Lisäksi tutkimuksissa on havaittu, että poikien ystävät tai leikkiverit olivat kavereita keskenään todennäköisemmin kuin tyttöjen ystävät.

Sukupuolten välisiä eroja on havaittu myös kaverisuhteiden sisältämän toiminnan laadussa. Prososiaalinen käyttäytyminen on tyypillisempää tyttöjen kuin poikien kaverisuhteille (Rose & Rudolph 2006). Barryn ja Wentzelin (2006) tutkimuksessa tytöillä havaittiin olevan enemmän prososiaalista käyttäytymistä sekä myös siihen liittyviä tavoitteita kuin pojilla. Näiden tutkimustulosten valossa muun muassa Coien ja tutkimuskumppaneiden (1982) sekä Santosin ym. (2013) sosiometristä asemaa koskevat sukupuolten erot eivät yllätä. Coien ym. (1982) sosiometrisissä tutkimuksissa pojat kuuluivat tyttöjä todennäköisemmin torjuttujen ryhmään kaikilla tutkituilla luokkatasoilla eli 3., 5. ja 8. luokalla. Luokkatovereiden arvioissa tytöt tekivät useammin yhteistyötä, kun taas pojat useammin olivat osallisina konflikteissa ja tarvitsivat tyttöjä todennäköisemmin apua. 2010-luvulla toteutetussa tutkimuksessa (Santos ym. 2013) tytöt saivat toverisuosion suhteen poikia korkeampia pisteitä nimeämisiin perustuvassa sosiometrisessä kyselyssä.

Stereotyyppiseen käsitykseen tyttöjen poikia suuremmasta prososiaalisuudesta viittaavat myös Kochelin ym. (2012) tutkimuksen tulokset. Tutkimuksessa tarkasteltiin sukupuolelle epätyypillisen käyttäytymisen yhteyttä kaverisuhteisiin viidesluokkalaisilla lapsilla. Sukupuolelle epätyypilliseksi käyttäytymiseksi katsottiin tyttöjen kohdalla aggressiivisuus ja poikien kohdalla vetäytyminen. Tutkimustulokset osoittivat, että sukupuolelle epätyypillisellä tavalla käyttäytyvillä lapsilla, erityisesti aggressiivisilla tytöillä oli suurempi riski vaikeuksiin kaverisuhteissa verrattuna sukupuolelle tyypilliseen tapaan käyttäytyviin lapsiin.

3 OPETTAJAN JA OPPILAAN VÄLINEN VUOROVAIKUTUSSUHDE

Useat oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta tarkastelleet tutkimukset nojaavat taustateoriaanaan Bowlbyn (1997) kiintymyssuhdeteoriaan. Varhaisen opettaja-oppilassuhteen voidaan ajatella olevan toissijainen kiintymyssuhde (Ainsworth 1991), joka ei toki ole niin ainutlaatuinen, pitkäkestoinen ja voimakas kuin ensisijainen kiintymyssuhde lapsen ja vanhemman välillä. Parhaimmillaan kuitenkin myös toissijainen kiintymyssuhde voi tarjota lapselle turvallisen tukikohdan (secure base), josta käsin lapsi voi tutustua ympäristöönsä (Ainsworth 1991; Ainsworth & Bowlby 1991; Cassidy 1999) sekä saa tukea epävarmoissa tilanteissa (Pianta & Steinberg 1992; van IJzendoorn, Sagi & Lambermon 1992).

Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta koskevassa englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään useita hieman toisistaan poikkeavia käsitteitä, opettaja-lapsi (teacher-child) sekä oppilas-opettaja (student-teacher). Sanalla lapsi viitataan usein alle kouluikäisiin lapsiin, mutta toisaalta myös tämän tutkimuksen osallistujia, 6. luokkalaisten eli 12-vuotiaiden oppilaiden voidaan ajatella olevan vielä lapsia. Selvyiden vuoksi tässä tutkimuksessa käytetään kuitenkin käsitteitä opettaja ja oppilas. Järjestyksellä opettaja-oppilas ei haluta korostaa opettajan arvoa tai asemaa ennen lasta, vaan valinta perustuu siihen, että suhteen laadun tutkimiseen käytetään tässä tutkimuksessa opettajan tekemiä arviointeja suhteestaan lapseen.

3.1 Opettaja-oppilassuhteeseen yhteydessä olevat yksilöön liittyvät tekijät

Tutkimukset osoittavat, että oppilaan ominaisuuksilla, luonteenpiirteillä ja käyttäytymisellä on yhteys opettajan käsitykseen opettaja-oppilassuhteesta.

Sukupuolen yhteyttä opettaja-oppilassuhteeseen ovat tutkineet muun muassa Birch ja Ladd (1997), Baker (2006) sekä Hamre ja Pianta (2001). Heidän tutkimustensa mukaan tytöillä on useammin lämpimämpi suhde opettajaan kuin pojilla ja vastaavasti pojilla on useammin ristiriitaisempi suhde opettajaansa kuin tytöillä. Baker (2006) pohtii, onko alakoulun toimintakulttuuri tehty enemmän tyttöjä kuin poikia varten. Pojilla voi olla enemmän käyttäytymisen ja tunteiden säätelyn kypsymättömyyttä kuin tytöillä, mikä saattaa aiheuttaa sen, että vuorovaikutussuhde opettajan ja pojan välillä muodostuu ristiriitojen sävyttämäksi.

Saft ja Pianta (2001) tutkivat sukupuolen lisäksi myös lapsen etnisen taustan ja iän sekä opettajan oman etnisen taustan yhteyttä opettajan käsitykseen opettaja-oppilassuhteesta. Oppilaan ikä ja etninen tausta sekä oppilaan ja opettajan yhteinen etninen tausta olivat yhteydessä opettajien käsityksiin suhteen laadusta, selittäen jopa 27 % suhteen kielteisiin puoliin, erityisesti ristiriitaisuuteen liittyvien käsitysten vaihtelusta. Tutkimuksessa ilmeni myös, että jos opettaja ja oppilas kuuluivat taustoiltaan samaan etniseen ryhmään, opettaja todennäköisemmin arvioi heidän suhteensa positiiviseksi. Kaiken kaikkiaan yhteydet olivat kuitenkin merkitsevyydestään huolimatta pieniä ja tutkijat varoittavatkin liian suorien johtopäätösten tekemisestä.

Myös lapsen temperamentin (arkuus, käyttäytymisen säätely) yhteyttä opettaja-oppilassuhteeseen on tutkittu. Tutkimustulokset (Rudasill & Rimm-Kaufman 2009) osoittivat, että oppilailla, jotka kykenivät säätelemään käyttäytymistään hyvin, oli todennäköisemmin läheinen suhde opettajaan. Mielenkiintoista tutkimustuloksissa oli se, että arkojen lasten opettaja-oppilassuhde oli muita lapsia epätodennäköisemmin sekä ristiriitainen että läheinen. Arat lapset eivät myöskään yhtä todennäköisesti aloittaneet vuorovaikutusta opettajansa kanssa. Lapsella, joka ei ollut arka, suhde opettajaan todennäköisemmin muodostui ristiriitaiseksi silloin, jos lapsi käyttäytyi häiritsevästi opettajan huomiota vaativalla tavalla, mikä saattoi vaikuttaa opettajan kielteiseen käsitykseen. Vastaavasti ei-arca lapsi saattoi myös muodostaa läheisen suhteen opettajaansa hakeutumalla toistuvasti vuorovaikutukseen tämän kanssa. Toi-

sessä temperamentin ja opettaja-oppilassuhteen yhteyttä tarkastelleessa tutkimuksessa (Rudasill ym. 2010) 4–5-vuotiaana arvioitu vaikea temperamentti (aktiivisuus, viha/turhautuneisuus, lähestymistapa ja puutteellinen itsehillintä) oli yhteydessä ristiriitaiseen opettaja-oppilassuhteeseen neljännellä, viidennellä sekä kuudennella luokalla.

3.2 Oppilaan käyttäytymisen yhteys opettaja-oppilassuhteeseen

Oppilaan käyttäytymisen ja erityisesti ongelmakäyttäytymisen yhteyttä opettaja-oppilassuhteen laatuun on tarkasteltu lukuisissa tutkimuksissa. Tutkimuksissa viitataan ei-toivottuun käyttäytymiseen monin eri termein, esimerkkinä mainittakoon Birchin ja Laddin (1998) käyttämä termi antisosiaalinen käyttäytyminen. Yleisesti käytetyt ongelmakäyttäytymiseen viittaavat termit ovat kuitenkin ulospäin suuntautuva (externalizing) ja sisäänpäin kääntynyt (internalizing) ongelmakäyttäytyminen (Pakarinen ym. 2017). Ulospäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä ovat esimerkiksi aggressiivisuus, käytöshäiriöt, ylivilkkaus sekä tarkkaavaisuuden ongelmat. Sisäänpäin suuntautuvaksi ongelmakäyttäytymiseksi luetaan puolestaan depressiivisyys, ahdistuneisuus sekä sosiaalinen vetäytyminen (McMahon 1994; Pakarinen ym. 2017). Tässä tutkimuksessa ulospäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä edustavat Vahvuudet ja vaikeudet kysely- (Goodman 1997; Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ) käytöshäiriöt sekä tarkkaavaisuusongelmat ja sisäänpäin kääntyneitä ongelmia puolestaan tunne-elämän häiriöt.

Oppilaan ongelmakäyttäytymisen on havaittu olevan yhteydessä opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuuteen päiväkodissa (Doumen ym. 2008) sekä ensimmäisellä ja toisella luokalla (Henricsson & Rydell 2004). Jerome kollegoineen (2009) havaitsi, että ongelmakäyttäytyminen varhaislapsuudessa ennusti opettajan kokemaa ristiriitaisuutta alakoulussa. Birchin ja Laddin (1998) tutkimuksessa antisosiaalinen käyttäytyminen oli yhteydessä opettaja-

oppilassuhteen ristiriitaisuuteen ja vastaavasti ristiriitaisuus suhteessa ennusti muun muassa aggressiivisempaa käyttäytymistä myöhempinä vuosina.

Opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuuden on havaittu ennustavan oppilaan myöhempiä ongelmakäyttäytymistä myös muissa tutkimuksissa (Pianta & Stuhlman 2004; Silver ym. 2005). Hamren ja Piantan (2001) tutkimuksessa lastentarhanopettajan kokema kielteisyys opettaja-oppilassuhteessa (ristiriitaisuus tai riippuvuus) ennusti oppilaan käyttäytymisen ongelmia aina kahdeksannelle luokalle asti. Edellisiä tutkimushavaintoja vahvistavat viime vuosina julkaistut tutkimustulokset, joissa opettaja-oppilassuhteen laadun ja oppilaan ongelmakäyttäytymisen välisen yhteyden on havaittu olevan vastavuoroinen. Muun muassa Roorda ym. (2014) raportoivat, että opettajan kokemalla ristiriitaisuudella ja oppilaan ulospäin suuntautuneella ongelmakäyttäytymisellä oli vastavuoroinen yhteys. Toisessa tutkimuksessa kouluvuoden alussa mitattu oppilaan aggressiivinen käyttäytyminen ennusti opettajan kokemaa ristiriitaisuutta oppilassuhteessa kouluvuoden puolivälissä, mikä puolestaan ennusti lisääntyntä aggressiivisuutta kouluvuoden lopulla (Doumen ym. 2008).

Käyttäytymisen yhteys opettaja-oppilassuhteen laatuun on todettu myös Eisenhowerin ja tutkimuskumppaneidensa (2007) raportoimassa tutkimuksessa. He havaitsivat, että sekä 3-vuotiaan lapsen varhaiset käyttäytymisen ongelmat ja itsesäätelykyky että sosiaaliset taidot ja käyttäytymisen ongelmat olivat voimakkaammin yhteydessä opettaja-oppilassuhteen laatuun lasten ollessa 6-vuotiaita kuin esimerkiksi diagnosoitu kehitysviive. Myös tulokset interventiotutkimuksesta (Driscoll & Pianta 2010), jossa opettaja-oppilassuhteen laatuun panostamalla on vaikutettu käytösongelmiin vähentävästi, viittaavat käyttäytymisen ja opettaja-oppilassuhteen laadun yhteyteen.

Havaitut yhteydet käyttäytymisen ja opettaja-oppilassuhteen laadun välillä ovat kuitenkin koskeneet nimenomaan ulospäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä sekä opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuutta. Ulospäin suuntautuvan ongelmakäyttäytymisen yhteys opettaja-oppilassuhteen lämpimyteen ei ole Pakarisen ym. (2017) mukaan yhtä yhdenmukainen. Vaikka joissakin tutkimuksissa yhteys onkin havaittu, pitkittäistutkimuksissa yhteydet

eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Myös tutkimustulokset koskien sisään-päin kääntyneen ongelmakäyttäytymisen, kuten ahdistuneisuuden yhteyttä opettaja-oppilassuhteen lämpimyteen tai ristiriitaisuuteen ovat olleet ristiriitaisia (Pakarinen ym. 2017).

3.3 Prososiaalisuuden ja toverisuosion yhteys opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatuun

Bowlbyn (1997) kiintymyssuhdeteorian mukaan lapsen ja aikuisen välisessä kiintymyssuhteessa kehittyvien odotuksien, kykyjen ja asenteiden voidaan olettaa vaikuttavan lapsen kaverisuhteisiin suuntautumiseen. Turvallisessa kiintymyssuhteessa kasvava lapsi näkee todennäköisemmin itsensä rakkauden arvoisena ja siksi suhtautuu kaverisuhteisiin myönteisemmin odotuksin kuin lapsi, jonka kiintymyssuhde aikuiseen on turvaton (Howes, Matheson & Hamilton 1994). Opettaja-oppilassuhteella onkin tutkimuksissa (Howes ym. 1994; Howes 2000; Kiuru ym. 2015) havaittu olevan yhteys oppilaan prososiaaliseen käyttäytymiseen ja kaverisuhteisiin. Toisen luokan oppilailla, joilla oli opettajan raportoinnin mukaan ristiriitaisempi suhde opettajaansa, havaittiin muita luokkatovereita enemmän aggressiivisuutta, vetäytymistä tai häiriökäyttäytymistä luokkatovereiden keskuudessa (Howes 2000). Vastaavasti ne toisen luokan oppilaat, joiden suhde opettajaan oli opettajan mukaan läheisempi ja vähemmän ristiriitainen, olivat prososiaalisempia suhteessa luokkatovereihinsa. Toisen luokan oppilaiden sosiaalista käyttäytymistä selittivät nykyisen opettajan suhteen lisäksi myös oppilaiden varhainen opettaja-oppilassuhde päiväkodin opettajaan, käyttäytymisen ongelmat sekä päiväkodin sosio-emotionaalinen ilmapiiri (Howes 2000).

Howes ym. (1994) tutkivat sekä opettaja-oppilassuhteiden että vanhempi-lapsisuhteiden yhteyttä lapsen kaverisuhteisiin. Lapset, joiden suhde ensimmäiseen lastentarhanopettajaansa luokiteltiin turvalliseksi, saivat 4-vuotiaina korkeampia toverisuosiota ilmaisevia pistemääriä vierailta lapsilta sosiometrisessä kyselyssä, olivat empaattisempia ja ymmärtäväisempiä ikätovereita kohtaan, olivat vähemmän vetäytyviä ja aggressiivisia sekä leikkivät mo-

nimutkaisempia leikkejä kuin lapset, joilla oli turvaton tai ristiriitainen suhde opettajaansa. Samat tulokset havaittiin tarkasteltaessa 4-vuotiaan lapsen suhdetta senhetkiseen opettajaan. Tutkimuksen mukaan opettajasuhde ennakoi lapsen käyttäytymistä ikätovereiden kanssa enemmän kuin lapsen suhde vanhempansa. Opettajasuhteen suurempaa yhteyttä tutkijat selittivät sillä, että opettaja on osa toimintaympäristöä, jossa vertaisvuorovaikutussuhteet kehittyvät. Luomalla myönteisen suhteen opetusryhmänsä oppilaisiin opettajat vaikuttavat myös oppilaiden toverisuhteisiin ja lapset puolestaan turvautuvat kiintymyssuhdeteorian mukaisesti opettajasuhteen tarjoamaan perustaan suuntautuessaan ja tutustuessaan toverivuorovaikutukseen. Myös suomalaisen tutkimuksen (Kiuru ym. 2015) tulokset viittasivat siihen, että lämmin ja kannustava opettaja-oppilassuhde voi edistää toverisuosiota, mikä puolestaan oli positiivisesti yhteydessä oppimistuloksiin.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten oppilaan toverisuosio (myönteiset ja kielteiset nimeämiset), prososiaalisuus, käyttäytyminen (vahvuudet ja heikkoudet) sekä sukupuoli ovat yhteydessä opettajan kokemaan opettaja-oppilassuhteen lämpimyteen ja ristiriitaisuuteen 6. luokalla. Lisäksi tarkasteltiin, missä määrin edellä mainitut muuttujat selittävät opettaja-oppilassuhteen lämpimyyttä ja ristiriitaisuutta. Tarkemmat tutkimuskysymykset olivat:

1. Miten oppilaan toverisuosio sekä prososiaalisuus ja käyttäytyminen ovat yhteydessä opettaja-oppilassuhteen lämpimyteen ja ristiriitaisuuteen 6. luokalla? Missä määrin oppilaan sukupuoli on yhteydessä opettaja-oppilassuhteeseen?
2. Missä määrin oppilaan sukupuoli, toverisuosio sekä prososiaalisuus ja käyttäytyminen selittävät opettaja-oppilassuhteen lämpimyyttä ja ristiriitaisuutta?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen konteksti ja osallistujat

Tutkimusaineisto on osa Alkuportaatt-seurantatutkimusta (Lapset, vanhemmat ja opettajat yhteistyössä koulupolulla), joka on toteutettu vuosina 2006-2011 sekä 2013-2016 neljällä paikkakunnalla eri puolilla Suomea. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa oppilaita seurattiin esiopetuksesta neljännelle luokalle ja toisessa vaiheessa tutkimukset toteutettiin oppilaiden ollessa kuudennella, seitsemännellä sekä yhdeksännellä luokalla. Tutkimuksessa on tarkasteltu muun muassa oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon, matemaattisten taitojen ja motivaation kehittymistä, opettajien ja vanhempien yhteistyötä sekä opettajien ohjauskäytänteitä luokkahuoneessa. Tutkimukseen osallistui noin 2000 lasta. Yksilöseurantaan valittiin sellaisia lapsia, joilla esiopetusvuoden keväällä 2007 kerättyjen tietojen perusteella oli riski lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuteen. Lisäksi yksilöseurantaan arvottiin samankokoinen verrokkiryhmä niistä lapsista, joilla kyseistä riskiä ei ollut. Tutkimusmenetelminä on käytetty oppilaiden yksilö- ja ryhmätestejä, haastatteluja ja havainnoiteja sekä oppilaille, vanhemmille ja opettajille suunnattuja kyselyjä.

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin osana Alkuportaatt 2 -seurantatutkimusta vuoden 2013 keväällä tutkittavien oppilaiden ollessa kuudennella luokalla, iältään 12–13-vuotiaita. Tutkimuksen otos koostui yksilöseurantaan valituista, yleisopetuksen luokilla opiskelevista 252 oppilaasta. Pienissä kyläkouluissa luokkakoko saattoi kuitenkin olla sosiometrisen kyselyn kannalta liian pieni, mikä heikentää sosiometrisen kyselyn luotettavuutta. Alkuperäisestä aineistosta analyysiin otettiin mukaan vain ne tutkimukseen osallistuneet oppilaat, joiden luokan koko oli vähintään 15 oppilasta. Näin ollen tähän tutkimukseen osallistui 177 oppilasta, joista tyttöjä oli 81 ja poikia 96.

5.2 Tutkimusmenetelmät

Sosiometria. Oppilaiden toverisuosiota ja -torjuntaa tutkittiin tässä tutkimuksessa sosiometrisen kyselyn avulla. Oppilaita pyydettiin ensin kirjoittamaan lomakkeen viivoille niiden kolmen oman luokan oppilaan nimet, joiden kanssa he mieluiten olivat välitunnilla. Myönteiset nimeämiset heijastavat toverisuosiota sekä antavat tietoa vastavuoroisista ystävyys-suhteista. Seuraavaksi oppilaita pyydettiin kirjoittamaan lomakkeen viivoille kolme oman luokan oppilaan nimeä, joiden kanssa he eivät halunneet olla välitunnilla. Kielteiset nimeämiset puolestaan heijastavat vähäisen kontaktin määrää ja antavat tietoa vähäisestä toverisuosiosta. Testaustilanteessa oppilaille korostettiin, että vastauksia ei saanut jälkeinpäin kertoa toisille, jottei kukaan pahoittaisi mieltään.

Sosiometrisen kyselyn tulokset käsiteltiin analyysia varten laske-malla ensin yhteen jokaisen oppilaan luokkatovereiltaan saamat myönteiset ja kielteiset nimeämiset (oppilaiden saamat myönteiset nimeämiset vaihtelivat välillä 0-3 ja kielteiset nimeämiset välillä 0-5). Sen jälkeen tulokset standardoi-tiin luokan sisällä. Standardoinnilla tarkoitetaan toimenpidettä, jossa alkuperäi-set pistemäärät muutetaan z-arvoiksi, jotka ilmaisevat muuttujan arvon erotus-ta keskiarvosta keskihajonnalla jaettuna. Tätä standardoitua myönteisten ja kiel-teisten nimeämisten pistemäärää käytettiin analyyseissä. Tässä tutkimuksessa myönteisistä nimeämistä käytetään termiä toverisuosio ja kielteisistä ni-meämistä puolestaan torjunta. On huomioitava, että termiä torjunta käytetään tässä tutkimuksessa huomattavasti väljemmin kuin kansainvälisessä kirjalli-suudessa. Esimerkiksi Coie, Dodge ja Coppotelli (1982) määrittelevät torjutuiksi (rejected) lapsiksi sellaiset lapset, joiden kohdalla täyttyvät tietyt kriteerit ja ra-ja-arvot sosiaalisen preferenssin sekä kielteisten ja myönteisten nimeämisten osalta.

Oppilaan prososiaalisuus ja käyttäytyminen. Tässä tutkimuksessa oppilaiden prososiaalisuutta ja käyttäytymistä arvioitiin SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) -kyselyn avulla. SDQ-kyselylomake on laajassa tutkimuskäytössä arvioimaan lapsen hyvinvointia ja sen ongelmia tyypillisesti kouluhyteisöissä (Goodman & Goodman 2009). Kyselylomakkeen voi täyttää niin opettaja, vanhempi kuin oppilas itse. Tässä tutkimuksessa käytettiin sekä opettajan tekemää arviota että oppilaan itsearviota. SDQ-kyselylomake (Goodman 1997) sisältää 25 osiota, joita lomakkeen täyttävä arvioi kuluneiden kuuden kuukauden (oppilas) tai vuoden (opettaja) osalta 3-portaisella asteikolla (1 = "ei päde", 2 = "pätee jonkin verran" ja 3 = "pätee varmasti").

Lomakkeen väitteiden avulla kartoitetaan viittä eri osa-aluetta, joita ovat 1) *prososiaalisuus* (prosocial behavior), esim. "ottaa muiden tunteet huomioon" ja "kiltti nuorempiaan kohtaan", 2) *tarkkaavaisuusongelmat* (hyperactivity), esim. "levoton, yliaktiivinen, ei pysty olemaan kauan hiljaa paikoillaan" sekä "harkitsee tilanteen ennen kuin toimii" (käänteisenä), 3) *tunne-elämän ongelmat* (emotional symptoms), esim. "usein onneton, mieli maassa tai itkuinen" ja "uudessa tilanteissa pelokas tai aikuiseen takertuva, vailla itseluottamusta", 4) *käytöshäiriöt* (conduct problems), esim. "usein tappelee toisten lasten kanssa tai kiusaa muita" sekä "valehtelee ja petkuttaa usein". sekä 5) *kaverisuhteiden ongelmat* (peer problems), esim. "hänellä on ainakin yksi hyvä ystävä" (käänteisenä) sekä "muiden lasten silmätikku tai kiusaamisen kohde". Jokaista osa-aluetta kohden on yhteensä viisi väittämää.

Analyseja varten väittämistä luotiin keskiarvomuuttujat osalueittain. Opettajan tekemissä arvioissa osaskaalojen reliabiliteetit Cronbachin alfa-kertoimella määriteltynä olivat korkeat tai melko korkeat: prososiaalisuus $\alpha = .81$, tarkkaavaisuusongelmat $\alpha = .85$, tunne-elämän häiriöt $\alpha = .76$, käytöshäiriöt $\alpha = .73$ sekä kaverisuhteiden ongelmat $\alpha = .76$. Oppilaiden arvioidessa itseään reliabiliteetti Cronbachin alfa-kertoimella määriteltynä jäi huomattavasti alhaisemmaksi: prososiaalisuus $\alpha = .48$, tarkkaavaisuusongelmat $\alpha = .56$, tunne-elämän häiriöt $\alpha = .69$, käytöshäiriöt $\alpha = .37$ sekä kaverisuhteiden ongelmat $\alpha = .33$. Hierarkkista regressioanalyysia varten muodostettiin vielä keskiar-

vomuuttajat yhdistämällä opettajan ja oppilaiden arviot SDQ-väittämistä. Niiden reliabiliteetit Cronbachin alfa-kertoimen avulla määrittäen olivat seuraavat: prososiaalisuus $\alpha = .69$, tarkkaavaisuusongelmat $\alpha = .77$, tunne-elämän häiriöt $\alpha = .69$, käytöshäiriöt $\alpha = .70$ sekä kaverisuhteiden ongelmat $\alpha = .60$.

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde. Opettaja-oppilassuhteen laatua arvioitiin käyttäen Piantan (2001) kehittämää STRS-mittaria (The Student-Teacher Relationship Scale). Alkuperäinen kyselylomake (28 väittämää) sisältää opettajan arviointeja suhteestaan yksittäiseen oppilaaseen kolmella eri ulottuvuudella. Näitä ulottuvuuksia ovat *lämpimyys* (closeness), *ristiriitaisuus* (conflict) ja *riippuvuus* (dependency). Tässä tutkimuksessa käytettiin STRS-kyselylomakkeen lyhennettyä 15 osiota sisältävää versiota (STRS Short Form; Pianta 1992), jossa opettaja arvioi suhdettaan tiettyyn oppilaaseen vain kahden ulottuvuuden, lämpimyiden ja ristiriitaisuuden näkökulmasta. Opettaja arvioi jokaista väittämää 5-portaisella asteikolla (1 = ei ehdottomasti sovi, 2 = ei juuri-kaan sovi, 3 = neutraali, vaikea sanoa sopiiko, 4 = sopii jossain määrin, 5 = sopii erittäin hyvin).

Lämpimyyttä koskevat väittämät (7 osiota) mittaavat opettajan kokeman kiintymyksen, lämmön ja avoimen kommunikoinnin määrää suhteessa tiettyyn oppilaaseen. Korkea pistemäärä kuvastaa läheistä suhdetta sekä opettajan tietoisuutta oppilaan hyvinvoinnista. Suhteen lämpimyyttä arvioitiin tässä tutkimuksessa esimerkiksi seuraavien väittämien avulla: ”Minulla on läheinen, lämmin suhde tähän lapseen”, ”on helppo saada kiinni, miltä tästä lapsesta tuntuu” sekä ”jos lapsi on poissa tolaltaan, hän hakee lohtua minulta”.

Ristiriitaisuutta arvioivat väittämät (8 osiota) mittaavat kielteisyyden ja ristiriitaisuuden määrää, jota opettaja kokee suhteessaan tiettyyn oppilaaseen. Korkea pistemäärä tarkoittaa, että opettaja joutuu ponnistelemaan suhteessaan kyseisen oppilaan kanssa, hän kokee oppilaan vihaiseksi tai arvaamattomaksi ja näin ollen tuntee kenties emotionaalista uupumusta sekä mahdollisesti kokee itsensä hyödyttömäksi. Ristiriitaisuutta kartoittavia väittämiä olivat esimerkiksi ”tämä lapsi suuttuu minulle helposti”, ”tämän lapsen kanssa toimiminen vie

minulta valtavasti energiaa” ja ”tämä lapsi on epärehellinen tai manipuloiva suhteessaan minuun”. Opettaja-oppilassuhteen ulottuvuuksista, suhteen lämpimyydestä sekä ristiriitaisuudesta muodostettiin tässä tutkimuksessa keskiarvosummamuuttujia. Ulottuvuuksien luotettavuus Cronbachin alfa -kertoimen avulla mitattuna oli korkea: suhteen lämpimyyden $\alpha = .83$ ja suhteen ristiriitaisuuden $\alpha = .90$

5.3 Mittareiden reliabiliteetti ja validiteetti

Tutkimuksen luotettavuuden yhteydessä on tarpeen tarkastella reliabiliteettia sekä validiteettia. Tässä luvussa reliabiliteettia ja validiteettia tarkastellaan tutkimuksessa käytettyjen mittarein näkökulmasta. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta (Metsämuuronen 2009). Yksi tapa tarkastella reliabiliteettia on tarkastella mittarin sisäistä konsistenssia eli luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa se on tehty laskemalla käytetyille mittareille Cronbachin alfa -kerroin (α). Metsämuuronen (2009) mukaan Cronbachin alfan ala-arvona on yleisesti pidetty .60, mutta ehdottomasta säännöstä ollaan hieman luopumassa. Tässä tutkimuksessa prososiaalisuuden sekä käyttäytymisen opettaja-arvioinneista muodostettujen summamuuttujien Cronbachin alfa -kertoimet olivat vähintään .73. Oppilaiden itsearvioinneista muodostettujen summamuuttujien sisäiset konsistenssit jäivät huomattavasti matalammiksi ($\alpha = .33 - .69$), näin ollen kyselyn väittämät eivät oppilaiden itsearviointien osalta mitanneet samaa asiaa. Koskelainen, Sourander ja Kaljonen (2000) tarkastelivat oppilaan vahvuuksia ja heikkouksia -mittaria (SDQ) 7-15-vuotiailla suomalaislapsilla ja -nuorilla. Heidän tutkimuksessaan sekä opettajan, vanhemman että oppilaan arviointien sisäinen konsistenssi oli .71. Opettajan ja oppilaan arvioinnit yhdistävien summamuuttujien Cronbachin alfat olivat tässä tutkimuksessa opettajan arvioiden summamuuttujia matalampia, mutta kuitenkin vähintään .60.

Alkuperäisen englanninkielisen opettaja-oppilassuhteen laatua mittaavan kyselyn (STRS) Cronbachin alfa -kerroin opettaja-oppilassuhteen lämpimyydelle on raportoitu kerroin .86 ja ristiriitaisuudelle .92 (Pianta 2001). Täs-

sä tutkimuksessa opettaja-oppilassuhteen laadun summamuuttujien Cronbachin alfa -kertoimet olivat korkeat, yli .80, ristiriitaisuuden osalta .90. Kaiken kaikkiaan tässä tutkimuksessa lasketut Cronbachin alfa -kertoimen arvot olivat oppilaiden itsearviointeja lukuun ottamatta pitkälti samankaltaisia edellä mainittujen tutkimusten kanssa.

Validiteetissa on kyse siitä, mittaako mittari sitä, mitä sen on tarkoitus mitata (Metsämuuronen 2009). Molempia tässä tutkimuksessa käytettyjä mittareita (SDQ, STRS) on käytetty, tutkittu ja kehitetty kansainvälisestikin laajasti jo useampien vuosien ajan. SDQ-kysely on kehitetty jo 1970-luvulla laaditun kyselylomakkeen pohjalta ja mittarin käyttökelpoisuutta ja luotettavuutta on tutkittu useaan otteeseen (mm. Goodman & Goodman 2009). STRS-mittariston kehittäminen alkoi puolestaan vuonna 1991 ja myös sen on reliabiliteettia ja validiteettia on tarkasteltu useammassa tutkimuksessa (Pianta 2001).

5.4 Aineiston analyysi

Aineiston tilastolliset analyysit toteutettiin SPSS 23- ja SPSS 24 -ohjelmilla. Analyysin selvitettiin oppilaan sukupuolen, toverisuosion sekä prososiaalisuuden ja käyttäytymisen vahvuuksien ja heikkouksien (SDQ) yhteyttä opettajan kokemaan opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen ja ristiriitaisuuteen. Lisäksi selvitettiin, kuinka edellä mainitut muuttujat selittivät opettaja-oppilassuhteen laatua.

Sukupuolen yhteyttä opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen ja ristiriitaisuuteen tutkittiin vertailemalla tyttöjen ja poikien keskiarvoja riippumattomien otosten t-testillä. T-testin avulla arvioidaan, ovatko keskiarvot tarpeeksi erilaisia, jos hajonnat ja keskiarvon keskivirheet otetaan huomioon (Nummenmaa 2009). T-testin edellytyksiä ovat normaalijakautuneisuus, vähintään välimatka-asteikollinen mittaus sekä vähintään kaksikymmentä havaintoa jokaisessa tarkasteltavassa ryhmässä.

Oppilaan sosiometrisen aseman sekä sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen yhteyttä opettaja-oppilassuhteen laatuun tarkasteltiin Spearmanin

järjestyskorrelaatiokertoimen avulla. Nummenmaan (2009) mukaan järjestyskorrelaatiokerroin mittaa sitä, kuinka samanlainen havaintojen järjestys on kahdella muuttujalla. Järjestyskorrelaatioon päädyttiin, koska Pearsonin tulo-momenttikorrelaatiokertoimen normaalijakautuneisuuden oletus ei täytynyt.

Lopuksi toteutettiin 3-vaiheinen hierarkkinen regressioanalyysi, jonka avulla selvitettiin, missä määrin sukupuoli, oppilaan toverisuosio sekä prososiaalisuuden ja käyttäytymisen vahvuudet ja heikkoudet selittävät opettaja-oppilassuhteen lämpimyyttä ja ristiriitaisuutta. Regressioanalyysissä tarkastellaan, miten yhden riippuvan muuttujan (esim. opettaja-oppilassuhteen lämpimyyden) arvojen vaihtelua voidaan ennustaa riippumattomilla muuttujilla (esim. prososiaalisuus ja käytöshäiriöt) (Nummenmaa 2009). Regressioanalyysin edellytyksiä ovat normaalijakautuma, vähintään välimatka-asteikollinen mittaus, varianssien homogeenisuus ja vähintään 50 havaintoa.

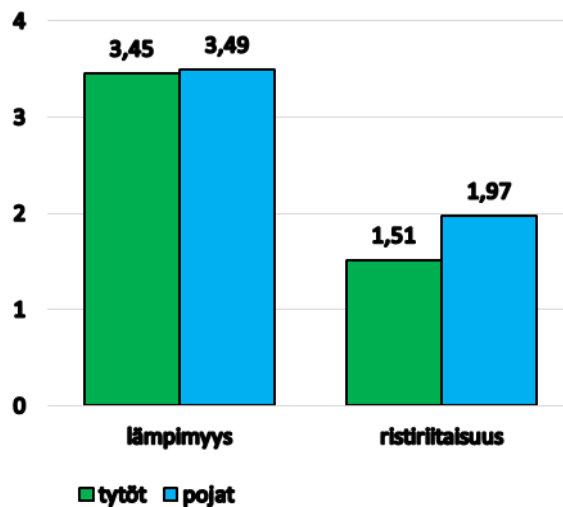
6 TULOKSET

6.1 Toverisuosion, sukupuolen sekä prososiaalisuuden ja käyttäytymisen yhteys opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen ja ristiriitaisuuteen

Toverisuosion ja torjunnan sekä sukupuolen yhteys opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen ja ristiriitoihin. Muuttujien yhteyttä opettaja-oppilassuhteen laatuun tarkasteltiin Spearmanin korrelaatiokertoimen avulla sukupuolta lukuun ottamatta. Toverisuosio eli myönteiset nimeämiset olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen (ks. taulukko 1), joskin yhteys oli heikko. Toverisuosion yhteys suhteen lämpimyyteen oli negatiivinen, toisin sanoen myönteisten nimeämisten lisääntyessä opettaja-oppilassuhteen lämpimyyden väheni. Myönteisten nimeämisten ja opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuuden välillä ei havaittu olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Torjunta, toisin sanoen oppilaan luokkatovereilta saamat kielteiset nimeämiset olivat tilastollisesti merkitsevästi, vaikkakin heikosti yhteydessä opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuuteen. Kielteisten nimeämisten ja opettaja-oppilassuhteen lämpimyyden välillä ei havaittu olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä.

Sukupuolen yhteyttä opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen ja ristiriitoihin tarkasteltiin vertailemalla tyttöjen ja poikien keskiarvoja t-testin avulla. Opettaja-oppilassuhteen lämpimyyden osalta sukupuolten väliset keskiarvot (tytöt $M = 3.45$, $SD = .68$, pojat $M = 3.49$, $SD = .67$) eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi, eli tytöt ja pojat eivät eronneet toisistaan opettajan kokeman lämpimyyden osalta. Sen sijaan suhteen ristiriitaisuuden osalta poikien keskiarvo ($M = 1.97$, $SD = .82$) oli tyttöjen keskiarvoa ($M = 1.51$, $SD = .58$) tilastollisesti erittäin merkitsevästi suurempi

($t(171) = -4.3, p < .000$). Opettajat siis kokivat ristiriitaisuutta enemmän suhteessaan poikiin kuin tyttöihin. Kuvio 1 havainnollistaa sukupuolten eroa opettaja-oppilassuhteen laadun osalta.



KUVIO 1. Tyttöjen ja poikien keskiarvot opettajan arvioidessa opettaja-oppilassuhteen lämpimyyttä ja ristiriitaisuutta

Opettajan arvioiman prososiaalisuuden ja käyttäytymisen yhteys opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen ja ristiriitaisuuteen. Opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen voimakkain tilastollisesti merkitsevä yhteys oli prososiaalisuudella. Mitä lämpimämpänä opettaja piti suhdettaan oppilaaseen, sitä prososiaalisemmaksi hän oppilaan arvioi. Käytöshäiriöillä ja kaverisuhteiden ongelmilla oli heikompi, mutta kuitenkin tilastollisesti merkitsevä yhteys opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen. Toverisuosion sekä opettajan arvioiman prososiaalisuuden ja käyttäytymisen yhteydet opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen ja ristiriitaisuuteen on esitelty tarkemmin taulukossa 1.

Kaikki opettajan arvioimat prososiaalisuuden ja käyttäytymisen mitat olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuuteen. Mitä ristiriitaisempi opettaja-oppilassuhde oli, sitä enemmän opettaja arvioi oppilaalla olevan tarkkaavaisuusongelmia, häiriökäyttäytymistä, ongelmia kaverisuhteissa sekä häiriöitä tunne-elämässä. Prososiaalisuus oli negatiivisesti yhteydessä opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuuteen. Mitä ristiriitaisempi suhde oli, sitä heikommaksi opettaja arvioi oppilaan prososiaalisuuden.

Riippuvuus oli kuitenkin korkeintaan kohtalaista ja tunne-elämän häiriöiden osalta yhteys oli heikko.

Taulukko 1. Toverisuosion, opettajan arvioiman prososiaalisuuden ja käyttäytymisen yhteys opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen ja ristiriitaisuuteen

	Myönteiset nimeämiset	Kielteiset nimeämiset	Prososiaalisuus	Tarkkaavaisuus- ongelmat	Tunne-elämän häiriöt	Käytöshäiriöt	Kaverit	Suhteen lämpi- myys
<i>Toverisuosio (sosiometria)</i>								
Myönteiset nimeämiset	1.00							
Kielteiset nimeämiset	-.139	1.00						
<i>Vahvuudet ja heikkoudet (SDQ)</i>								
Prososiaalisuus	-.154*	-.186*	1.00					
Tarkkaavaisuusongelmat	.149*	.231**	-.559***	1.00				
Tunne-elämän häiriöt	.007	.162*	-.168*	.174*	1.00			
Käytöshäiriöt	.153*	.174*	-.610***	.671***	.216**	1.00		
Kaverisuhteiden ongelmat	-.206**	.340***	-.307***	.087	.292***	.179*	1.00	
<i>Opettaja-oppilassuhde (STRS)</i>								
Suhteen lämpimyyden ristiriitaisuus	-.206**	.022	.471***	-.130	-.142	-.169*	-.166*	1.00
Suhteen lämpimyyden ristiriitaisuus	-.016	.285***	-.505***	.577***	.243**	.599***	.374***	-.233**

*** p ≤ .001, ** p < .01, * p < .05

Oppilaan itsearvioiman prososiaalisuuden ja käyttäytymisen yhteys opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen ja ristiriitaisuuteen. Kun oppilas itse arvioi omaa prososiaalisuuttaan ja käyttäytymistään, opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä prososiaalisuus sekä käytöshäiriöt (ks. taulukko 2). Mitä lämpimämmäksi opettaja arvioi suhdettaan oppilaaseen, sitä prososiaalisemmaksi oppilas arvioi itse itsensä. Käytöshäiriöiden ja suhteen lämpimyyden yhteys oli negatiivinen. Mitä vähemmän oppilas arvioi itsellään olevan häiriökäyttäytymistä, sitä lämpimämmäksi opettaja arvioi suhdetta. Yhteydet olivat kuitenkin vain kohtalaisia jääden itsearvoltaan alle .3. Oppilaan itsearvioinneissa tarkkaavaisuuden, tunne-elämän tai kaverisuhteiden ongelmien suhteen tilastollisesti merkitsevää yhteyttä opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen ei havaittu.

Samat muuttujat, prososiaalisuus ja käytöshäiriöt oppilaan itsensä arvioimina olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuuteen. Prososiaalisuuden ja opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuuden välinen yhteys oli negatiivinen, eli mitä prososiaalisemmaksi oppilas arvioi itsensä, sitä vähemmän opettaja koki opettaja-oppilassuhteessa ristiriitaisuutta. Käytöshäiriöiden ja suhteen ristiriitaisuuden yhteys oli puolestaan positiivinen, toisin sanoen mitä enemmän oppilas arvioi itsellään olevan käytöshäiriöitä, sitä ristiriitaisemmaksi opettaja koki suhteensa kyseiseen oppilaaseen. Oppilaan itsearvioiman prososiaalisuuden ja käyttäytymisen yhteydet opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen ja ristiriitaisuuteen on esitelty tarkemmin taulukossa 2.

Taulukko 2. Oppilaan itsearvioiman prososiaalisuuden ja käyttäytymisen yhteys opettaja-oppilassuhteen lämpimyteen ja ristiriitaisuuteen

	Prososiaalisuus	Tarkkaavaisuusongelmat	Tunne-elämän häiriöt	Käytöshäiriöt	Kaverisuhteiden ongelmat	Suhteen lämpimyys	Suhteen ristiriitaisuus
<i>Vahvuudet ja heikkoudet (SDQ)</i>							
Prososiaalisuus	1.00						
Tarkkaavaisuusongelmat	-.298***	1.00					
Tunne-elämän häiriöt	.066	.391***	1.00				
Käytöshäiriöt	-.322***	.382***	.185*	1.00			
Kaverisuhteiden ongelmat	-.184*	.212**	.286***	.293***	1.00		
<i>Opettaja-oppilassuhde (STRS)</i>							
Suhteen lämpimyys	.245***	-.116	-.007	-.203**	.042	1.00	
Suhteen ristiriitaisuus	-.231**	.118	-.020	.319***	.126	-.233**	1.00

*** p ≤ .001, ** p < .01, * p < .05

6.2 Opettaja-oppilassuhteen laatua selittävät tekijät

Tarkasteltavana tutkimusongelmana oli, miten selittävät muuttujat, toisin sanoen sukupuoli, toverisuosio- ja torjunta, opettaja-arvioinnit ja itsearvioinnit yhdistävät oppilaan prososiaalisuus sekä käyttäytyminen selittävät selitettäviä muuttujia, opettaja-oppilassuhteen lämpimyyttä ja ristiriitaisuutta. Analyysissä hierarkkinen regressioanalyysi toteutettiin askeltavasti kolmiportaisena ja opettaja-oppilassuhteen lämpimyyttä ja ristiriitaisuutta tarkasteltiin erikseen. Tutkimusongelmaa koskevan analyysin tulokset on esitetty taulukossa 3.

Opettaja-oppilassuhteen lämpimyyttä selittävät tekijät. Analyysin ensimmäisellä askelmalla tarkasteltiin sitä, miten oppilaan sukupuoli selittää arvojen vaihtelua opettajan kokeman opettaja-oppilassuhteen lämpimyyden osalta. Sukupuoli ($F(1, 175) = .16, p = .69$) ei kuitenkaan selittänyt tilastollisesti merkitsevästi opettaja-oppilassuhteen lämpimyyden vaihtelua. Regressiomallin toisella askelmalla selittäviin muuttujiin lisättiin oppilaan luokkatovereilta saama toverisuosio- ja torjunta. Selitysasteen muutos ($F(2, 173) = 4.0, p < .05$) oli tilastollisesti merkitsevä, toisien sanoen toverisuosio- ja torjunta selittivät opettajan raportoiman opettaja-oppilassuhteen lämpimyyden vaihtelua oppilaiden välillä. Tarkemmassa tarkastelussa kävi kuitenkin ilmi, että vain luokkatovereilta saadut myönteiset, toverisuosiota ilmaisevat nimeämiset olivat tilastollisesti merkitsevästi negatiivisessa yhteydessä opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen. Kielteiset nimeämiset eli torjunta eivät olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä suhteen lämpimyyteen. Yhdessä sukupuoli, toverisuosio- ja torjunta selittivät analyysin toisessa vaiheessa 5 % opettaja-oppilassuhteen lämpimyyden vaihtelusta, mutta sukupuolen osuus ei ollut tilastollisesti merkitsevä.

Taulukko 3. Hierarkkisen regressioanalyysin tulokset sukupuolen, toverisuosion ja torjunnan sekä prososiaalisuuden ja käyttäytymisen yhteydestä opettajan kokemaan opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen ja ristiriitaisuuteen.

	Lämpimyyys				Ristiriitaisuus			
	Askel 1	Askel 2	Askel 3	r	Askel 1	Askel 2	Askel 3	r
	β	β	β		β	β	β	
Sukupuoli	.03	.06	.15	.03	.30***	.27***	.08	.29***
<i>Toverisuosio (sosiometria)</i>								
Myönteiset nimeämiset		-.22**	-.15*	-.21**		.04	-.06	-.02
Kielteiset nimeämiset		-.03	.03	.02		.15*	-.00	.29***
<i>Vahvuudet ja heikkoudet (SDQ)</i>								
Prososiaalisuus			.51***	.43***			-.16*	-.47**
Tarkkaavaisuusiongelmat			.17	-.14			.22**	.48***
Tunne-elämän häiriöt			-.20*	-.06			-.02	.11
Käytöshäiriöt			-.10	-.22**			.36***	.55***
Kaverisuhteiden ongelmat			.09	-.09			.11	.33***
	$\Delta R^2 = .00$	$\Delta R^2 = .04^*$	$\Delta R^2 = .20^{***}$		$\Delta R^2 = .90^{***}$	$\Delta R^2 = .02$	$\Delta R^2 = .36^{***}$	

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

Analyysin kolmannella askelmalla regressiomalliin lisättiin prososiaalisuutta ja käyttäytymistä mittaavat muuttujat: tarkkaavaisuusongelmat, tunne-elämän häiriöt, käytöshäiriöt sekä ongelmat kaverisuhteissa. Kolmannessa vaiheessa selityksasteen muutos ($F(5, 168) = 9.1, p < .001$) oli edelliseen vaiheeseen verrattuna suurempi (tilastollisesti erittäin merkitsevä). Prososiaalisuutta ja käyttäytymistä mittaavat muuttujat siis selittivät tilastollisesti merkitsevästi arvojen vaihtelua opettaja-oppilassuhteen lämpimyyden osalta. Kuitenkin vain prososiaalisuus ja tunne-elämän häiriöt selittivät tilastollisesti merkitsevästi opettaja-oppilassuhteen lämpimyyden vaihtelua. Prososiaalisuutta ja käyttäytymistä mittaavien muuttujien lisääminen regressiomalliin nosti selityksasteen 20 prosenttiin. Sukupuoli, luokkatovereilta saatu toverisuosio- tai torjunta sekä prososiaaliset taidot ja käyttäytyminen yhdessä selittivät 25 % opettaja-oppilassuhteen lämpimyyden arvojen vaihtelusta.

Opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuutta selittävät tekijät. Opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuutta selittäviä tekijöitä tutkittiin suhteen lämpimyyden tavoin regressioanalyysin avulla. Ensimmäisellä askelmalla regressiomalliin asetettiin selittäväksi muuttujaksi sukupuoli. Sukupuolen selityksasteen muutos ($F(1, 175) = 17.4, p < .001$) oli tilastollisesti merkitsevä, eli sukupuoli selitti tilastollisesti merkitsevästi opettajan kokeman opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuuden vaihtelusta. Sukupuoli selitti analyysin ensimmäisessä vaiheessa 9 % suhteen ristiriitaisuuden vaihtelusta.

Seuraavalla askelmalla malliin asetettiin lisäksi toverisuosio ja torjunta. Selityksasteen muutos ($F(2, 176) = 2.1, p = .13$) ei ollut tilastollisesti merkitsevä, eli toverisuosio ja torjunta eivät yhdessä selitä opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuuden vaihtelua tilastollisesti merkitsevästi. Siitäkään huolimatta, että tarkemmassa tarkastelussa torjunnan osuus itsessään osoittautui tilastollisesti merkitseväksi. Tässä vaiheessa malliin lisätyt selittävät tekijät selittivät opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuuden vaihtelusta 11 %.

Kolmannella askelmalla malliin lisättiin prososiaalisuus sekä käyttäytymistä mittaavat tarkkaavaisuusongelmat, tunne-elämän häiriöt, käytöshäiriöt sekä kaverisuhteiden ongelmat. Edellä mainittujen muuttujien tuottama selityssasteen muutos ($F(5,168) = 20.4, p < .001$) oli tilastollisesti merkitsevä. Eniten opettajan kokeman opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuuden vaihtelua selittivät käytöshäiriöt, mutta tilastollisesti merkitsevästi vaihtelua selittivät myös tarkkaavaisuusongelmat sekä prososiaalisuus. Yhdessä kaikki selittävät muuttujat, sukupuoli, toverisuosio ja torjunta sekä sosiaalisia taitoja ja käyttäytymistä mittaavat muuttujat selittivät opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuuden vaihtelusta

7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, miten oppilaan toverisuosio (myönteiset ja kielteiset nimeämiset) sekä prososiaalisuus ja käyttäytyminen (vahvuudet ja heikkoudet opettajan ja oppilaan arvioimina) ovat yhteydessä opettajan arvioimaan opettaja-oppilassuhteen laatuun 6. luokalla. Lisäksi tarkasteltiin, onko oppilaan sukupuoli yhteydessä opettaja-oppilassuhteeseen. Jatkokysymyksenä tarkasteltiin, missä määrin oppilaan sukupuoli, toverisuosio sekä prososiaalisuus ja käyttäytyminen selittävät opettaja-oppilassuhteen lämpimyyttä ja ristiriitaisuutta. Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia, arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta sekä pohditaan saatujen tulosten jatkotutkimushaasteita sekä soveltamismahdollisuuksia.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Toverisuosion yhteys opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen ja ristiriitaisuuteen. Tutkimustuloksissa oppilaiden toverisuosio, eli luokkatovereilta saadut myönteiset ja kielteiset nimeämiset olivat vain heikosti yhteydessä opettaja-oppilassuhteeseen. Mielenkiintoinen tulos oli se, että myönteisten nimeämisten yhteys opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen oli negatiivinen. Mitä enemmän oppilas sai myönteisiä nimeämiä luokkatovereiltaan, sitä vähemmän lämpimäksi opettaja koki suhteensa kyseiseen oppilaaseen. Tulokselle ei löydy vahvistusta aiemmista tutkimuksista (Howes, Matheson & Hamilton 1994; Howes 2000; Kiuru ym. 2015), joissa lämmin opettaja-oppilassuhde edisti toverisuosiota. On kuitenkin huomioitava, että edellä mainituissa tutkimuksissa tutkittavat oppilaat olivat nuorempia, korkeintaan neljännellä luokalla. Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat kuudesluokkalaisia, 12-vuotiaita, osa kenties jo murrosikäisiä. On mahdollista, että heidän suhteensa muistuttaa jo yläkoulu-

laisten suhdetta opettajaan, joka on enemmän ristiriitaisuuden kuin lämpimyyden sävyttämä (Baker 2006). Oppilaiden ja opettajan arvostukset ja koulukulttuuri voivat olla hyvinkin erilaisia, jolloin luokkatoveriensa keskuudessa suosittu ja arvostettu oppilas voi opettajalle näyttäytyä haastavana oppilaana, johon on vaikea muodostaa lämmintä suhdetta.

Sukupuolen yhteys opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen ja ristiriitaisuuteen. Opettajan kokeman opettaja-oppilassuhteen lämpimyyden osalta tyttöjen ja poikien välillä ei tässä tutkimuksessa havaittu eroa. Sen sijaan opettajat kokivat enemmän ristiriitaisuutta suhteessaan poikiin. Samankaltaisia tuloksia on havaittu useammassa aikaisemmissakin tutkimuksissa (Baker 2006; Birch & Ladd 1997; Hamre & Pianta 2001), joissa opettaja koki suhteensa poikiin ristiriitaisemmaksi kuin tyttöihin. Heidän tutkimuksessaan tytöt ja pojat erosivat kuitenkin myös lämpimyyden osalta. Opettaja koki suhteen lämpimyyttä enemmän tyttöjen kuin poikien kanssa. Bakerin (2006) esittämästä kysymyksestä, onko alakoulu tehty enemmän tyttöjä kuin poikia varten löytynee totuuden siemen. Stereotyyppinen ajatus kypsästi ja kouluun sopivalla tavalla käyttäytyvistä tytöistä ja vastaavasti käytöksellään haastavista pojista saattaa monessa oppilasryhmässä pitää paikkaansa. Kouluun sopimaton käytös haastaa opettajaa, ja ristiriitaisuuksia sisältävän suhteen rakentuminen on tuolloin varsin ymmärrettävää. Kysymys kuitenkin kuuluu, onko vika pojissa vai koulussa. Onko poikien opeteltava käyttäytymään ja sopeuduttava kouluun vai voiko koulu tulla vastaan ja muuttua enemmän pojillekin sopivaksi?

Opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen ja ristiriitaisuuteen yhteydessä olevat ja niitä selittävät tekijät. Tulokset osoittivat, että oppilaan prososiaalisuus oli voimakkaimmin yhteydessä ja myös selitti eniten opettajan kokemaa lämpimyyttä opettaja-oppilassuhteessa. Suhteen ristiriitaisuuden kanssa selvimmin yhteydessä oleva ja sitä eniten selittävä muuttuja oli puolestaan käytöshäiriöt. Havainnon kannalta ei ollut merkitystä, oliko opettaja vai oppilas itse arvioinut oppilaan prososiaalisuutta ja käyttäytymistä. Tulos on linjassa aikaisempien

tutkimusten kanssa, joissa oppilaat, joiden suhde opettajaan oli opettajan mukaan lämmin, havaittiin luokkatovereitaan prososiaalisemmiksi (Howes 2000, Howes ym. 1994; Kiuru ym. 2015). Käytöshäiriöiden yhteys opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuuteen on havaittu aiemmissa tutkimuksissa (Birch & Ladd 1998; Rudasill ym. 2010). Myös muut tekijät, kuten tarkkaavaisuusongelmat ristiriitaisuuden osalta, selittivät opettaja-oppilassuhteen laatua. On siis vältettävä liian yksioikoista johtopäätöstä prososiaalisesti käyttäytyvästä oppilaasta ja lämpimästä opettaja-oppilassuhteesta ja vastaavasti häiritsevästi käyttäytyvästä oppilaasta ja ristiriitaisesta opettaja-oppilassuhteesta.

Ristiriitaisuuden korostuminen. Huomion arvoista tämän tutkimuksen tuloksia pohtiessa on se, että ristiriitaisuus korostui tutkimustuloksissa. Muiden muuttujien ja opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuuden välinen yhteys sekä selitysaste olivat huomattavasti korkeampia verrattuna opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen. Koulupäivä prososiaalisen, reippaan, ystävällisen ja avuliaan oppilaan kanssa sujuu ongelmitta. Sen sijaan opiskelurytmin ja työrauhan rikkoo odotuksesta poikkeava käytös, häiriökäyttäytyminen, johon opettaja kiinnittää huomiota, joutuu puuttumaan ja kenties rankaisemaan. Haastava ja häiritsevä oppilas sekä opettaja ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa, valitettavan usein ristiriitaisissa merkeissä, jolloin suhteesta helposti muodostuu ristiriitaisuuksien sävyttämä. Voiko toisena selityksenä ristiriitaisuudelle olla ihmisen luontainen taipumus varautua pahimpaan sekä kiinnittää huomio kielteiseen? Hyvät ja läheiset hetket jäävät ristiriitaisten ja haastavien tilanteiden varjoon ja ongelmat korostuvat opettajan arvioidessa suhdettaan oppilaaseen.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus, yleistettävyys, rajoitukset sekä eettisyys

Tutkimuksen yleistettävyyttä arvioidessa on pohdittava tutkimuksen otosta ja sen kokoa. Tutkimuksen otanta voidaan jakaa kahteen eri otantaan: satunnaiseen ja ei-satunnaiseen. Satunnaisotanta on Metsämuurosen (2009) mukaan

pääsääntöisesti ei-satunnaista suositeltavampi, sillä se lisää tutkimuksen luotettavuutta; kukin havainto on tullut mukaan täysin sattumalta. Tämän tutkimuksen otanta on ei-satunnainen, sillä Alkuportaatt-seurantatutkimuksessa alkuvaiheessa mukana olleista 2000 lapsesta tätä tutkimusta varten otettiin mukaan ne 177 oppilasta, jotka olivat sekä yksilöllisessä seurannassa että vähintään 15 oppilaan luokalla. Lisäksi yksilöllisessä seurannassa olevista oppilaista puolet oli valittu sen perusteella, että heillä oli lukivalmiuksiensa perusteella riski lukivaikeuteen esiopetusvuoden keväällä. Kokonaisotos ei tässä tutkimuksessa ole iso ajatellen laajempaa yleistämistä, mutta kuitenkin riittävän suuri, jotta toteutetut analyysit ovat olleet suoritettavissa.

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun yhteydessä on aiheellista kiinnittää huomio myös yhteyksiin ja niiden merkitsevyyteen. On huomioitava, että tilastollisesta merkitsevyydestä huolimatta monet tässä tutkimuksessa havaitut yhteydet olivat heikkoja. Nummenmaan (2009) mukaan käyttäytymisteissä kuitenkin jo .50 ylittävien korrelaatiokertoimien voidaan ajatella ilmaisevan voimakasta muuttujien välistä yhteyttä.

Tutkimusasetelmaa voidaan kritisoida muutamasta varsin oleellisesta ongelmasta. On tarpeen pohtia, kuinka luotettavana ja objektiivisena voidaan pitää tietoa, joka koostuu opettajan arvioinneista sekä opettaja-oppilassuhteesta että oppilaan käyttäytymisestä. Kyse on siis opettajan näkemyksestä, joka voi joskus ratkaisevastikin poiketa oppilaan kokemuksesta tai ulkopuolisen tarkkailijan havainnosta opettaja-oppilassuhteen laadusta sekä oppilaan käyttäytymisestä. Opettajan arvioinnin osalta yhteydet selittävien tekijöiden eli prososiaalisuuden ja käyttäytymisen sekä opettaja-oppilassuhteen laadun välillä olivat huomattavasti korkeammat kuin oppilaiden arvioidessa itseään. On mahdollista, että esimerkiksi ristiriitaisen suhteen oppilaaseen muodostanut opettaja saattaa nähdä oppilaan käyttäytymisen pelkästään kielteisessä valossa eikä osaa objektiivisesti arvioida tämän mahdollisia vahvuuksia. Kritiikkiä opettajan arvioinnille erityisesti oppilaan prososiaalisesta käyttäytymisestä ovat esittäneet esimerkiksi Eisenberg ja Mussen (1989), jotka huomauttavat, että opettajat tarkkailevat oppilaitaan usein varsin strukturoiduissa

luokkahuonetilanteissa spontaanien vuorovaikutustilanteiden sijaan. On siis aiheellista kysyä, kuinka paljon he huomaavat ja tietävät oppilaan prososiaalisesta käyttäytymisestä.

Opettaja-arviointeihin liittyvät haasteet tiedostaen tässä tutkimuksessa haluttiin käyttää myös oppilaiden arviointeja. Tämäkään valinta ei ollut täysin ongelmaton. Oppilasarvioiden sisäinen luotettavuus jäi hyvin alhaiseksi. On syytä pohtia, kuinka realistisesti tai objektiivisesti 6. luokan oppilaat osasivat arvioida itseään, omia heikkouksiaan ja vahvuuksiaan. Puutteelliset arviointitaidot ovat voineet vaikuttaa tuloksiin. Koska prososiaalista käyttäytymistä pidetään yleisesti hyväksyttävänä ja avuliaisuutta ja toisten ihmisten huomioon ottamista arvostetaan, ihmisillä on taipumus yrittää antaa itsestään todellisuutta epäitsekäämpi kuva. Tämän vuoksi kyselyihin, joissa arvioidaan omaa käyttäytymistä, tulee Eisenbergin ja Mussenin (1989) mukaan suhtautua aina hien varauksella.

Koska tässä tutkimuksessa haluttiin välttää pelkästään opettajan arvioiden tutkiminen, päädyttiin kompromissiin, jossa regressioanalyysia vasten yhdistettiin opettajan ja oppilaan arvioinnit. Oppilaan arviointien osalta väittämien sisäinen luotettavuus jäi matalaksi, joten yhdistäminen ei ole täysin ongelmaton. On mahdollista, että opettajan arviot korostuivat ja saivat enemmän painoarvoa kuin oppilaiden, mikä on hyvä ottaa huomioon tutkimustulosten tulkinnassa.

Tämä tutkimus on osa suurempaa Alkuportaati-tutkimusta, jolle yliopiston eettinen toimikunta on antanut myönteisen lausunnon. Tutkimukseen osallistuneilta opettajilta ja oppilaiden kohdalta heidän huoltajiltaan on saatu kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Lisäksi tutkimukseen osallistuminen oli kaikissa sen vaiheissa täysin vapaaehtoista, toisin sanoen osallistujalla oli mahdollisuus jättäytyä pois tutkimuksesta milloin tahansa. Osallistujien anonyymiys eli nimen salaaminen turvattiin koodaamalla jokaiselle yksilöllinen tunnistenumero.

7.3 Jatkotutkimushaasteet ja tutkimuksen sovellettavuus

Opettaja-oppilassuhdetta on tutkittu paljon niin kansainvälisesti kuin Suomesakin. Suurimmassa osassa tähänastisista tutkimuksista tämä tutkimus mukaan lukien opettaja-oppilassuhteen laatua selittävinä tekijöinä huomion kohteena ovat olleet oppilaan ominaisuudet ja käyttäytyminen. On kuitenkin muistettava, että ne ovat vain toinen puoli vuorovaikutussuhdetta. Opettajan ominaisuuksilla ja käyttäytymisellä on yhtä suuri merkitys yksittäisten vuorovaikutustilanteiden kulkuun sekä vuorovaikutussuhteen muodostumiseen. Kiinnostavaa lisätietoa opettaja-oppilassuhteen yhteydessä olevista tekijöistä tarjoaisi tutkimus, joka ottaisi huomioon opettajan iän, sukupuolen, työkokemuksen ja esimerkiksi opetusfilosofian sekä hänen käyttämänsä opetusmenetelmät. Muutenkin tutkimuksia leimaa yksipuolisuus, sillä arviot ovat pitkälti opettajan tekemiä ja tutkimuksissa tarkasteltu opettaja-oppilassuhde on hänen kokemukseensa. Vaikka tämän tutkimuksen perusteella 6. luokkalaiset eivät erityisen luottavasti arvioineet omaa käyttäytymistään, olisi kiinnostavaa tutkia, kuinka he arvioivat suhdettaan opettajaan ja miten heidän näkemyksensä eroaa opettajan näkemyksestä.

Ristiriitaista suhdetta osaltaan määrittää opettajan kokemus siitä, että lapsen kanssa toimiminen ”vie valtavasti energiaa”. Kuinka paljon oppilaan oppimisvaikeudet ja heidän erityinen huomioiminen vievät opettajan energiaa? Se, että tarkkaavaisuusongelmat selittivät kohtalaisen paljon opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuutta, antaa viitteitä siitä, että myös oppimisen haasteilla ja -vaikeuksilla olisi yhteys opettaja-oppilassuhteen laatuun. Tässä aineistossa ei otettu erikseen tarkastelun kohteeksi erityisoppilaita ja oppimisvaikeuksia, mutta aihetta olisi tarpeen ja kiinnostavaa tutkia. Esimerkkejä tähän liittyvistä tutkimuskysymyksistä voisivat olla muun muassa, miten oppimisvaikeudet ja käytöshäiriöt ovat yhteydessä toisiinsa sekä kumpi lapsen ominaisuuksista selittää opettaja-oppilassuhteen laatua enemmän. Oppimisvaikeuksiin kohdentuva tutkimus olisi erittäin tärkeää, sillä opettaja-oppilassuhteella on kenties vieläkin suurempi merkitys sellaisten lasten kannalta, joilla on monenlaisia riskitekijöitä elämässään.

Opettaja-oppilassuhteella on suuri merkitys oppilaan kouluun sopeutumiseen, oppimistuloksiin, koulussa viihtymiseen sekä omatoimisuuteen (Birch & Ladd 1997; Hamre & Pianta 2001). Edellä mainittujen lisäksi opettaja-oppilassuhteen on havaittu edistävän myös oppilaan toverisuosiota (Kiuru ym. 2015). Oppilaan näkökulmasta on siis kyse erittäin tärkeästä ihmissuhteesta, toimiihan kielteinen suhde opettajaan riskitekijänä lapsen kehitykselle (Pianta ym. 2003). Näiden tutkimustulosten valossa tässä tutkimuksessa esiin nousut ristiriitaisuuden korostuminen on huolestuttavaa ja positiivisen ja lämpimän opettaja-oppilassuhteen muodostamiseen ja ylläpitämiseen on syytä kiinnittää huomiota niin opettajan päivittäisessä työssä kuin jo opettajankoulutuksessa-kin.

Tämän tutkimuksen perusteella oppilaan käytöshäiriöt olivat suurin yksittäinen opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuuden selittäjä. Oppilaan häiriökäyttäytyminen koetaan todelliseksi ongelmaksi koulussa ja siihen puuttuminen vaatii opettajalta voimavaroja ja työssä jaksaminen voi joutua koetukselle. Tarpeellisia ovatkin interventiot, joissa vahvistetaan toivottua ja myös oppilaan kannalta suosiollista käyttäytymistä ja vastaavasti vähennetään ei-toivottua käyttäytymistä opettaja-oppilassuhteen kautta. Mallia voisi ottaa esimerkiksi Yhdysvalloissa toteutetusta, Piantan ja Hamren (2001) suunnittelemas- ta Banking Time -projektista, joka on suunniteltu vahvistamaan positiivista ja kannustavaa suhdetta opettajan ja erityisesti sellaisen oppilaan välillä, jolla on kenties haasteita luokkahuonetilanteissa (Driscoll & Pianta 2010). Tässä menetelmässä opettaja ja oppilas viettävät säännöllisesti kahdenkeskistä aikaa sovit- tuina aikoina touhuten oppilaan valitseman aktiviteetin parissa. Oppilas johtaa tapaamista ja opettajan tavoitteena on katsoa, kuunnella, ilmaista hyväksyntää sekä ymmärrystä. Eräässä Banking Time -intervention yhteydessä tehdyssä tut- kimuksessa (Driscoll & Pianta 2010) opettajat raportoivat interventioon osallis- tuneilla lapsilla turhautumisen sietämisen nousua, korkeampaa tehtävääorientoitumista sekä vähentyneitä käytösongelmia verrattuna niihin lapsiin, jotka eivät ottaneet osaa interventioon. Lisäksi opettajien käsitysten mukaan suhde oppi- laaseen oli muuttunut lämpimämmäksi intervention seurauksena.

Kahdenkeskisten, säännöllisten tapaamisten järjestäminen oppilaan kanssa ei ole helppoa resurssipulasta kärsivissä kouluissa ja kunnissa, mutta voisiko opettaja silloin tällöin käyttää esimerkiksi välituntinsa viettämällä sen yksittäisen oppilaan kanssa? Kuten mitä tahansa vuorovaikutuksellista suhdetta, myös opettaja-oppilassuhdetta rakennetaan ennen kaikkea spontaaneissa ja informaaleissa tilanteissa. Parhaassa tapauksessa panostettu aika ”maksaa itsensä takaisin”, jos ja kun tutkimuksissa havaitut muutokset käyvät toteen ja esimerkiksi opetustilanteet rauhoittuvat käytöshäiriöiden vähentymisen seurauksena.

Kenties kaikkein oleellisinta opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuuden välttämisen kannalta olisi kuitenkin asennemuutos. Myönteinen asenne, positiiviset sanat, katse ja hymy eivät maksa mitään eivätkä vie paljon aikaa. Huomion kiinnittäminen onnistumisen kokemuksiin, tilanteisiin, joissa oppilas toimii ystävällisesti ja toiset huomioon ottaen sekä niistä kiittäminen ja kehuaminen vahvistavat toivottua käyttäytymistä. Kiinnostus positiivista pedagogiikkaa ja vahvuuksiin perustuvaa opetusta kohtaan on kasvamassa ja niiden toteuttamiseen löytyy enenevässä määrin tuki- ja materiaalipaketteja. Lisääntyvä tutkimus ja interventiot tarjoavat paitsi lisää uutta tietoa, myös tuovat painetta käytännön toimiin kouluarjessa. Opettajaa velvoittaa myös opetussuunnitelmaan (OPH 2014) kirjattu perusopetuksen tehtävä vahvuuksien löytämisen ohjaamisessa.

Asenteenmuutoksessa on pohjimmiltaan kyse siitä, ketä varten koulu on tehty. Onko se tehty vain tyttöjä, prososiaalisia, reippaita, ahkeria, ystävällisiä, kärsivällisiä, kilttejä ja sinnikkäitä oppilaita varten? Onko niiden, joiden on vaikea mahtua tähän muottiin, ainoa mahdollisuus yksinkertaisesti opetella käyttäytymään kouluun kuuluvalla tavalla? Mikä on koulun ja opettajien vastuu? Voiko koulu sopeutua oppilaiden tarpeisiin? Koska opettaja-oppilassuhteella on niin valtava merkitys oppilaan koulunkäynnin ja hyvinvoinnin kannalta, jokaisella oppilaalla on oikeus lämpimään, toverisuhteita ja oppimistuloksia edistävään suhteeseen opettajansa kanssa. Opettaja aikuisena ja ammattilaisena kantaa suuremman vastuun sen syntymisestä. On helppoa

muodostaa hyvä ja lämmin suhde prososiaalisesti taitavan, avoimen ja ystävällisesti käyttäytyvän oppilaan kanssa, mutta opettajan ja hyvän opettajan ero on siinä, että hyvä opettaja antaa mahdollisuuden myös haastavasti käyttäytyvälle lapselle. Hän vaalii hyviä hetkiä ja onnistumisen kokemuksia, huomaa oppilaan vahvuudet, suhtautuu arvostavasti sekä kunnioittaen ja näin omalta osaltaan on muodostamassa lämmintä ja oppilasta tukevaa opettaja-oppilassuhdetta.

Asennemuutos on aloitettava jo opettajankoulutuksessa. Opettajan ja oppilaan välisen suhteen muodostamiseen tulisi kiinnittää huomiota opinnoissa laajemminkin kuin erityisillä vuorovaikutuskursseilla. Esimerkiksi opetusharjoitteluiden yhteydessä opiskelijat hyötyisivät suuresti kokemuksista siitä, kuinka muodostaa suhde paitsi luokkaan niin myös jokaiseen oppilaaseen yksilönä. Näin opinnot voisivat paremmin tukea tulevia opettajia heidän kasvussaan hyväksi opettajiksi, joilla on työkaluja lämpimän ja turvallisen oppilas-suhteen luomiseen.

LÄHTEET

- Ainsworth, M. D. S. 1991. Attachments and other affectional bonds across the life cycle. Teoksessa C. M. Parkes, J. Stevenson Hinde & P. Marris (toim.). Attachment across the life cycle. New York: Tavistock/Routledge, 33–51.
- Ainsworth, M. S. & Bowlby, J. 1991. An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46(4), 333–341.
- Baker, J. A. 2006. Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211–229.
- Barry, C. M. & Wentzel, K. R. 2006. Friend influence on prosocial behavior: The role of motivational factors and friendship characteristics. *Developmental Psychology*, 42(1), 153–163.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. 1997. The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 25(1), 61–79.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. 1998. Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 43(5), 934–946.
- Bowlby, J. 1997. Attachment and loss: Volume 1, Attachment. London: Pimlico.
- Campbell, S. B., Denham, S. A., Howarth, G. Z., Jones, S. M., Vick Whittaker, J., Williford, A. P., Willoughby, M. T., Yudron, M. & Darling-Churchill, K. 2016. Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: Conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 19–41.
- Cassidy, J. 1999. The nature of the child's ties. Teoksessa J. Cassidy & P. R. Shaver (toim.). Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications. New York: Guildford Press, 3–20.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. 1982. Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557–570.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K. & Soenens, B. 2008. Reciprocal relations between teacher-child conflict and externalizing behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37, 588–599.

- Driscoll, K. C. & Pianta, R. C. 2010. Banking Time in Head Start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive Teacher-Child Relationships. *Early Education and Development*, 21(1), 38-64.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L. & Blacher J. 2007. Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45, 363-383.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. 2006. Prosocial development. Teoksessa W. Damon & R.M. Lerner (toim.). *Handbook of Child Psychology*. Vol 3. Social, emotional and personality development, 6. painos. Hoboken NJ: John Wiley & Sons, 646-718.
- Eisenberg, N. & Mussen, P. H. 1989. *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge University Press.
- Goodman, R. 1997. The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Goodman, A. & Goodman, R. 2009. Strengths and difficulties questionnaire as a dimensional measure of child mental health. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(4), 400-403.
- Hale, A. E. 2009. Moreno's sociometry. Exploring interpersonal connection. *Group*, 33(4), 347-358.
- 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
- Henricsson, L. & Rydell, A.-M. 2004. Elementary school children with behavioral problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 111-138.
- 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.
- Howes, C. Matheson, C. C. & Hamilton, C. E. 1994. Maternal, teacher and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65, 264-273.
- van IJzendoorn, M. H., Sagi, A. & Lambermon, M. W. E. 1992. The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 57, 5-24.

- Itkonen, T. & Maamies, S. 2012. Uusi kieliopas. 5., tarkistettu painos. Helsinki: Tammi.
- 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, 915-945.
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2015). Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental Psychology*, 51, 434-446.
- Kochel, K. P., Miller, C. F., Updegraff, K. A., Ladd, G. W. & Kochenderfer-Ladd, B. 2012. Associations between fifth graders' gender atypical problem behavior and peer relationship: a short-term longitudinal study. *Journal of Youth Adolescence*, 41, 1022-1034.
- 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.
- Ladd, G. W. 2005. Children's peer relations and social competence. A century of progress. London: Yale University Press.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. 1997. Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68(6), 1181-1197.
- Lindgren, A. 1964. Peppi Pitkätossun tarina. Helsinki: WSOY.
- Lynch, M. & Cicchetti, D. 1997. Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 25, 81-99.
- McMahon, R. J. 1994. Diagnosis, assessment, and treatment of externalizing problem in children: The role of longitudinal data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 901-917.
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 4. Helsinki: Methelp.
- Newcomb, A. F. & Bukowski, W. M. 1983. Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, 19(6), 856-867.

- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. 1993. Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99–128.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. 3. painos Helsinki: Tammi.
- Nurmi, T., Rekiaro, I., Rekiaro, P. & Sorjanen, T. 2004. Gummeruksen suuri siivistyssanakirja. 6. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- OPH. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Pakarinen, E., Gintautas, S., Hamre, B. K., Metsäpelto, R.-L., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Nurmi, J.-E. 2017. Cross-lagged associations between problem behaviors and teacher-student relationships in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 1–42.
- Peery, J. G. 1979. Popular, amiable, isolated, rejected: A reconceptualization of sociometric status in preschool children. *Child Development*, 50(4), 1231–1234.
- Pianta, R. C. 1992. Student-teacher relationship scale – Short form. Charlottesville: University of Virginia.
- Pianta, R. C. 2001. STRS. Student-teacher relationship scale; Professional Manual. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., Hamre, B. & Stuhlman, M. 2003. Relationships between teachers and children. Teoksessa W. M. Reynolds & G. E. Miller (toim.). *Handbook of psychology: Educational psychology*, Vol. 7, Hoboken NJ: Wiley, 199–234.
- Pianta, R. C. & Steinberg, M. 1992. Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 57, 61–80.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. 2004. Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444–458.
- Roorda, D. L., Veschueren, 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, 495–510.

- Rose, A. J. & Rudolph, K. D. 2006. A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98-131.
- Rose-Krasnor, L. 1997. The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111-135.
- Rudasill, K. M., Reio, T. G., Stipanovic, N. & Taylor, J. E. 2010. A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48(4), 389-412.
- Rudasill, K. M. & Rimm-Kaufman, S. E. 2009. Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107-120.
- Saft, E. W. & Pianta, R. C. 2001. Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects on child age, gender, ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125-141.
- Santos, A. J., Peceguina, I., Daniel, J. R., Shin, N. & Vaughn, B. E. 2013. Social competence in preschool children: Replication of results and clarification of a hierarchical measurement model. *Social Development*, 1, 163-179.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. & Essex, M. J. 2005. Trajectories of classroom externalizing behaviour: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39-60.
- Thijs, J. T. Koomen, H. M. Y. & van der Leij, A. 2008. Teacher-child relationships and pedagogical practices: considering the teachers' perspective. *School Psychology Review*, 37, 244-260.
- Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krzysik, L., Santos, A. J., Peceguina, I., Daniel, J. R., Verissimo, M., DeVeries, A., Elphick, E., Balletina, X., Bost, K. K., Newell, W. Y., Miller, E. B., Blake, S. J. & Korth, B. 2009. Hierarchical models of social competence in preschool children: A multi-site, multinational study. *Child Development*, 80(6), 1175-1796.
- Waters, E. & Sroufe, L.A. 1983. Social Competence as a Developmental Construct. *Developmental Review*, 3(1), 79-97.
- Wentzel, K. R. 2002. Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.