

Aitto-oja Lotta & Jylhä Petra

**OPPILAAN TEMPERAMENTIN YHTEYS
OPETTAJA-OPPILAS-VUOROVAIKUTUKSEEN JA SEN
KEHITTYMISEEN**

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteiden ja psykologian osasto

Eriyispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Joulukuu 2020

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Tiedekunta Filosofinen tiedekunta		Osasto Kasvatustieteiden ja psykologian osasto	
Tekijät Lotta Aitto-oja ja Petra Jylhä			
Työn nimi Oppilaan temperamentin yhteys opettaja-oppilas-vuorovaikutukseen ja sen kehittymiseen			
Pääaine	Työn laji	Päivämäärä	Sivumäärä
Erityispedagogiikka	Pro gradu -tutkielma	X	14.12.2020
	Sivuainetutkielma		
	Kandidaatintutkielma		
	Aineopintojen tutkielma		
Tiivistelmä			
<p>Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on tarkastella opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen lämpimyden ja konfliktien määrää, niiden yhteyttä oppilaan temperamenttiin sekä niissä tapahtuvia muutoksia ensimmäisen kouluvuoden aikana. Lisäksi tavoitteena oli tarkastella temperamentin ja vuorovaikutuksen yhteyttä selvittämällä, eroavatko oppilaat, joilla vuorovaikutuksen kehitys on erilaista, myös temperamentiltaan toisistaan. Tarkasteltavia temperamenttipiirteitä olivat Martinin mallin (2014) mukaisesti aktiivisuus, seurallisuus, häirittevyys, negatiivinen emotionaalisuus, positiivinen mieliala ja varautuneisuus.</p> <p>Tutkielman aineisto on osa Suomen Akatemian rahoittamasta Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus temperamenttiltaan erilaisten lasten koulunaloituksen tukena (TEMPO)-tutkimushankkeesta. TEMPO-tutkimushankkeen tavoitteena on selvittää kuinka opettajat voivat vuorovaikutuksellaan oppilaiden kanssa tukea temperamenttiltaan erilaisten oppilaiden koulutaitojen ja motivaation kehitystä ensimmäisen luokan aikana. Tämän tutkielman aineisto koostuu tutkimukseen osallistuneiden opettajien taustakyselylomakkeissa täyttämistä oppilaan temperamenttiarvioista sekä opettajien kolme kertaa kouluvuoden aikana tekemästä opettaja-oppilas-vuorovaikutusarviosta. Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta tarkasteltiin Student -Teacher Relationship Scale (STRS) -mittarin lyhennetyllä suomenkielisellä versiolla ja oppilaan temperamenttia The Survey Individual Differences of Children and Adolescents (SIDCA)- mittariin pohjautuvalla suomenkielisellä versiolla. Aineistoa analysoitiin tilastollisin menetelmin SPSS- ohjelmalla.</p> <p>Tulosten mukaan opettajat kokivat vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa ensimmäisen kouluvuoden aikana keskimäärin hyvin lämpimänä. Temperamenttipiirteistä seurallisuus ja positiivinen mieliala ja aktiivisuus olivat positiivisesti yhteydessä lämpimyyteen, kun taas varautuneisuuden kohdalla yhteys oli negatiivinen. Oppilaan häirittevyys ja negatiivinen emotionaalisuus olivat puolestaan yhteydessä suurempaan konfliktien määrään. Vuorovaikutuksen lämpimyden ja konfliktien määrän muutokset ensimmäisen vuoden aikana eivät olleet koko otoksen tasolla tilastollisesti merkitseviä mutta yksilötasolla useimpien oppilaiden kohdalla konfliktien ja lämpimyden suhteen tapahtui muutoksia.</p> <p>Tulokset osoittavat, että sellaiset oppilaat, joilla konfliktien määrässä ei tapahtunut muutosta, eroavat tilastollisesti merkitsevästi useiden temperamenttipiirteiden osalta sellaisista lapsista, joilla muutosta tapahtui. Näillä oppilailla raportoitiin yleisesti enemmän positiivista mielialaa ja seurallisuutta, sekä vähemmän negatiivista emotionaalisuutta, häirittevyyttä ja varautuneisuutta. Tämä luo mielikuvan ns. ”helposta temperamentista”, jonka kanssa opettajan on helppo tulla toimeen kouluvuoden alusta lähtien. Näiden ”helppojen” oppilaiden kanssa vuorovaikutus siis vakiintuu konfliktien osalta tietynlaiseksi heti kouluvuoden alussa.</p>			
Avainsanat opettaja-oppilas-vuorovaikutus, läheisyys, konfliktit, temperamentti			

UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Faculty Philosophical Faculty		School School of Educational Sciences and Psychology	
Authors Lotta Aitto-oja and Petra Jylhä			
Title Student's temperament's connection to teacher-student interaction and its development			
Main Subject	Level	Date	Number of pages
Special Pedagogy	Master's Thesis	14.12.2020	59
<p>Abstract</p> <p>The aim of this thesis is to find out how the interaction between the teacher and students changes during the first school year based on the amount of teacher-rated closeness and conflicts. The other aim was to examine the relations between student's temperament and teacher-rated interaction to find out whether the children who differ in the development of interaction differ in their temperament, too. The temperament traits in this thesis were activity, sociability, distractibility, negative emotionality, positive emotionality and inhibition (Martin, 2014).</p> <p>The data of this thesis is a part of TEMPO-project, which is financially supported by the Academy of Finland. The aim of this project is to find out how teachers can support children with different temperament traits on their development of school skills and motivation during the first grade, by interaction. The data of this thesis includes the questionnaires in which teachers evaluated the student's temperament traits and their interaction with the student. The interaction was evaluated three times during the school year. The student-teacher interaction was measured with a shortened version of Student-Teacher Relationship Scale (STRS) which was translated to Finnish. The temperament was measured with a Finnish version of Martin's (2014) The Survey Individual Differences of Children and Adolescents (SIDCA). The data is analysed using quantitative methods on SPSS.</p> <p>The results show that teachers reported their interaction with students to be mainly very warm and positive during the first grade. Student's sociability, positive emotionality and activity were positively connected to the closeness of the interaction. Student's inhibition was negatively connected to the closeness of the interaction and distractibility and negative emotionality were connected to having more conflicts within the interaction. The changes within the amount of closeness and conflicts in interaction during the year were not statistically significant among the whole data, but there were changes at the individual level.</p> <p>The results indicate that the children who had no changes within the amount of conflicts were mainly reported having more positive emotionality and sociability and less negative emotionality, distractibility and inhibition than those children who had changes. This creates an impression of "the easy temperament" with whom it is easy for the teacher to get along from the very beginning. So, the amount of conflicts in the interaction between teacher and the easy student gets stabilized at the beginning of the year.</p>			
<p>Keywords student-teacher interaction, closeness, conflicts, temperament</p>			

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	OPETTAJA-OPPILAS-VUOROVAIKUTUS	4
2.1	Vuorovaikutus kasvatustyylinäkökulmasta	4
2.2	Lämpimyyden, konfliktit ja riippuvuus opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa	6
2.3	Opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen kehittyminen	8
2.4	Opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen kehittämiseen vaikuttavat tekijät	9
3	TEMPERAMENTTI	11
3.1	Thomasin ja Chessin temperamenttiteoria	12
3.2	Rothbartin temperamenttimalli.....	13
3.3	Martinin temperamenttimalli.....	13
3.4	Temperamentin merkitys koulumaailmassa	14
4	TEMPERAMENTIN YHTEYS OPETTAJA-OPPILAS-VUOROVAIKUTUKSEEN	17
5	TUTKIMUSKYSYMYKSET	20
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	21
6.1	Aineiston hankinta	21
6.2	Tutkimuksen eettiset näkökulmat.....	22
6.3	Mittarit.....	23
6.4	Aineiston analyysi.....	25
7	TULOKSET	28
7.1	Opettajan raportoima lämpimyyden ja konfliktit ensimmäisen kouluvuoden aikana	28
7.2	Oppilaan temperamentti-ominaisuuksien yhteys opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen lämpimyyteen ja konflikteihin	28
7.3	Lämpimyyden ja konfliktien kehitys ensimmäisen kouluvuoden aikana.....	30
7.4	Oppilaan temperamentti-ominaisuuksien yhteys opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen lämpimyydessä ja konflikteissa tapahtuviin muutoksiin	31
8	POHDINTA.....	35
8.1	Opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen lämpimyyden ja konfliktit.....	36
8.2	Oppilaan temperamentin yhteys opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen lämpimyyteen ja konflikteihin	37
8.3	Vuorovaikutuksessa lämpimyydessä ja konflikteissa tapahtuvat muutokset ensimmäisen kouluvuoden aikana	40
8.4	Oppilaan temperamentin yhteys opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen lämpimyydessä ja konflikteissa tapahtuviin muutoksiin	44
8.5	Tulosten yhteenveto.....	48
8.6	Tutkimuksen vahvuudet, rajoitukset ja luotettavuus.....	51
8.7	Jatkotutkimusehdotukset.....	53
	LÄHTEET	55

1 JOHDANTO

Suurin osa meistä muistaa ensimmäisen luokan opettajansa. Erityisesti muistamme ne opettajat, joiden kanssa meillä on muodostunut luottamuksellinen ja lämmin vuorovaikutussuhde. Toisaalta muistamme myös opettajat, joiden kanssa vuorovaikutus on ollut erityisen haastavaa tai epämiellyttävää. Oppilaalle on äärimmäisen tärkeää, että opettaja hyväksyy ja kohtaa hänet juuri sellaisena kuin hän on. Kun koulussa on hyvä olla ja oppilas kokee tulevansa kuulluksi, hänen on varmasti helpompi olla oma itsensä, yrittää parhaansa ja myös epäonnistua. Tällöin oppilas pystyy paremmin luottamaan opettajaan ja uskaltaa tukeutua tähän myös henkilökohtaisissa asioissaan (Birch & Ladd 1997, 75-76). Lämmin suhde opettajaan myös edistää positiivisempaa asennetta koulua kohtaan sekä lisää oppimisen iloa (Birch & Ladd 1997, 75-76), mikä on erittäin tärkeä osa koulunkäyntiä.

Lämpimän opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen merkitys oppilaan koulunkäynnille on suuri, sillä sen on havaittu olevan yhteydessä muun muassa oppilaan parempaan koulumenestykseen (Pianta & Stuhlman 2019; Xuan, Xue, Cai, Luo, Jiang, Qi & Wang 2019) ja koulumotivaatioon (Pakarinen, Lerkkanen, Viljaranta & Von Suchodoletz 2020). Kun opettaja-oppilas-vuorovaikutus on avointa ja läheistä, oppilas pystyy paremmin hyödyntämään opettajan tukea oppimisessaan (Birch & Ladd 1997, 75-76). Toimivan opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen on todettu olevan lisäksi yhteydessä oppilaan parempaan sosiaaliseen kompetenssiin (Hipson & Seguin

2015) sekä kouluun kiinnittymiseen (Tyler, Stevens-Morgan & Brown-Wright 2016). Myönteisestä opettaja-oppilas-vuorovaikutuksesta eivät hyödy vain oppilaat, sillä tutkimusten mukaan se suojaa myös opettajaa väsymykseltä ja auttaa kokemaan työn merkityksellisenä (Lavy & Bocker 2018, 1491-1492; Taxer, Becker-Kurz & Frenzel 2018, 219-221).

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa ristiriidat näyttävät vuosien myötä lisääntyvän, kun taas läheisyyden määrä yleisesti kääntyy laskuun (Jerome, Hamre & Pianta 2009, 933). Kehitykseen kuitenkin vaikuttaa moni asia, kuten opettajan oma toiminta ja oppilaiden kohtaaminen koulussa, sekä käytetyt opetusmenetelmät (Scales, Pekel, Sethi, Chamberlain & Van Boekel 2019). Viime vuosina myös oppilaan temperamentin merkitys vuorovaikutuksen kehittymisessä on alkanut laajemmin kiinnostaa tutkijoita. Oppilaan temperamentilla on havaittu olevan vaikutusta siihen, millaiseksi opettaja kokee vuorovaikutuksen oppilaan kanssa ja kuinka tiivistä vuorovaikutus on (Stuhlman & Pianta 2002; Nurmi ym. 2018; Pakarinen, Silinskas, Hamre, Metsäpelto, Lerkkanen, Poikkeus & Nurmi 2018). Opettajan olisi hyvä tiedostaa temperamentin vaikutus ja tutustua oppilaisiin mahdollisimman hyvin. Oppilastuntemus on avainasemassa hyvää vuorovaikutussuhdetta rakennettaessa. Kun opettaja tuntee oppilaansa, hän osaa paremmin tukea heidän oppimistaan ja motivaatiotaan (Clem, Rudasill, Hirvonen, Aunola & Kiuru 2020, 20).

Tutkielmamme tavoitteena on selvittää, millaista opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, joka käsitteellistetään tässä tutkielmassa lämpimyyden ja konfliktien käsitteiden kautta, on oppilaiden ensimmäisen kouluvuoden aikana ja miten se on yhteydessä oppilaiden temperamentiin. Lisäksi tutkimme, miten tämä vuorovaikutus kehittyy kouluvuoden aikana ja onko oletettu kehitys erilaista temperamentiltaan erilaisilla oppilailla. Aineiston saimme käyttöömmme Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus temperamentiltaan erilaisten lasten koulunaloituksen tukena (TEMPO) -tutkimushankkeelta. Aineisto sisältää opettajien kouluvuoden alussa tekemät arviot oppilaiden temperamentista, sekä kolme kertaa vuoden aikana täytetyt arviot opettaja-oppilas-vuorovaikutuksesta.

Tutkimusta temperamentin yhteydestä opettaja-oppilas-vuorovaikutukseen on tehty etenkin Suomessa vähän, ja vielä vähemmän löytyy tutkimustietoa siitä, onko sen kehittyminen erilaista temperamentiltaan erilaisilla oppilailla. Tässä tutkielmassa aineistoa on kerätty hyvin

intensiivisesti, eli ensimmäisen kouluvuoden alussa, syyslukukauden lopussa ja kevätlukukauden lopussa. Tämä lisää tutkielmamme uutuusarvoa, sillä näin intensiivistä tutkimusta ei ole juurikaan tehty aiemmin. Vähäisen aiemman tutkimuksen sekä oma kiinnostuksemme lisäksi aiheen valintaan vaikutti sen tärkeys. Koulun aloittaminen on iso asia lapselle, ja tuo hänen elämäänsä suuria muutoksia esimerkiksi fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön liittyen. Koulupolun alku olisi siis tärkeä tehdä lapselle mahdollisimman sujuvaksi. Paljon konflikteja sisältävällä vuorovaikutuksella on aiemman tutkimustiedon mukaan kielteinen vaikutus oppilaan koulunkäyntiin (esim. Birch & Ladd 1997; Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkanen 2016) ja tämän vuoksi olisikin tärkeä tutkia sitä, mitkä tekijät vaikuttavat kielteisen vuorovaikutuksen syntymiseen ja kehitykseen. Kun tiedetään taustatekijöitä, on helppompaa puuttua oppilaan kannalta epäedulliseen vuorovaikutukseen ja sen kielteiseen suuntaan kehittymiseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

Ensisijaisesti tarkoitus oli tarkastella aihetta erityisoppilaiden näkökulmasta, mutta koska tutkielman aineisto jäi lopulta haluttua suppeammaksi, ei ollut enää järkevää käsitellä erityisoppilaita erillään koko aineistosta. Tämän vuoksi tutkielmamme käsittelee yleisesti ensimmäisen luokan oppilaita, mutta pohdimme työmme tulosten merkitystä ja sovellettavuutta myös erityisopetuksen näkökulmasta. Uskomme, että saamme omaan tulevaan työelämäämme eväitä tämän tutkielman kautta. Toivomme, että näitä tuloksia hyödyntäisivät myös mahdollisimman monet opettajat, jotka haluavat tietoisesti huomioida oppilaiden yksilöllisten temperamentti-
piirteiden vaikutukset opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen laatuun entistä paremmin.

2 OPETTAJA-OPPILAS-VUOROVAIKUTUS

Opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on tutkimusten mukaan suuri merkitys oppilaan koulunkäynnille. Opettaja-oppilas-vuorovaikutus vaikuttaa muun muassa oppilaan oppimiseen ja koulussa viihtymiseen (Birch & Ladd 1997, 75-76; Pianta & Stuhlman 2019) sekä motivaation ja osallisuuden kokemukseen (Lerkkanen & Pakarinen 2018). Opettaja-oppilas-vuorovaikutusta on tutkittu paljon ja useista eri näkökulmista, joista esittelemme yleisimmät lähestymistavat eli vanhemmuustyylikirjallisuuteen pohjautuvan opetustyylinäkökulman (esim. Kervinen & Aunola 2013) sekä lämpimyyteen ja konflikteihin perustuvan näkökulman (Pianta 2001). Tutkielmassamme lähestymme opettaja-oppilas-vuorovaikutusta nimenomaan lämpimyyden ja konfliktien näkökulmasta.

2.1 Vuorovaikutus kasvatustyylinäkökulmasta

Vanhemmuustyylikirjallisuudessa kasvatustyyliä tarkastellaan affektiivisuuden eli lämpimyyden, behavioraalisen kontrollin sekä psykologisen kontrollin näkökulmasta (Kervinen & Aunola 2013). Kasvatustyylin lämpimyyden sisältää hyväksyntää, responsiivisuutta ja tukemista ja se luo ilmapiiriä, jossa lapsen on turvallista yrittää ja myös epäonnistua (Aunola & Nurmi

2004, 965). Kasvatustyylin lämpimyys on aiemmassa tutkimuksessa yhdistetty lapsen vähäiseen ahdistuneisuuteen sekä vähäiseen tehtävien välttelyyn koulussa (Kervinen & Aunola 2013, 13). Behavioraalinen kontrolli taas on rajojen asettamista ja seuraamista (Aunola & Nurmi 2004, 965) ja aiemman tutkimustiedon mukaan se yhdistyy yleisesti lapsen parempaan kompetenssiin (Baumrind 2005). Psykologinen kontrolli, joka voi olla esimerkiksi lapsen syylistämistä ja painostamista, nähdään näistä kasvatustyyleistä kaikkein haitallisimpana (Kervinen & Aunola 2013, 13-15; Barber 1996, 3314-3315). Aiemman tutkimustiedon mukaan se voi ennustaa esimerkiksi lapsen sopeutumattomuutta (Baumrind 2005), käyttäytymisongelmia, masennusta sekä heikompaa oppimista (Barber 1996, 3313-3315; Aunola & Nurmi 2004, 971).

Vanhemmuustyylikirjallisuuteen liittyvät termit soveltuvat hyvin myös koulukontekstiin ja opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen tarkasteluun. Viljaranta ym. (2015) tutkivat opettajan vuorovaikutusta temperamentiltaan erilaisten lasten kanssa nimenomaan behavioraalisen ja psykologisen kontrollin näkökulmasta. Tulokset osoittivat, että lasten matematiikan ja äidinkielen taitojen kehityksen kannalta behavioraalinen kontrolli oli suotavaa, kun taas psykologinen kontrolli oli taitojen kehitykselle haitallista. Erityisesti ekaluokkalaiset näyttävät hyötyvän opettajan behavioraalisesta kontrollista, sillä heillä koulunkäynnissä keskeistä on keskittymisen ja impulssien hallinnan harjoittelu. Näitä taitoja opettaja pystyy hyvin edistämään behavioraalisella kontrollilla eli esimerkiksi selkeillä säännöillä, miten luokassa saa ja ei saa toimia. (Viljaranta ym. 2015.)

Walker (2008) puolestaan lähestyi opettajien kasvatustyyliä autoritaarisen ja auktoritatiivisen kasvatustyylin näkökulmasta. Baumrindin (1967) mukaan auktoritatiivinen kasvattaja on herkkä lapsen tarpeille, antaa rajoja mutta sallii myös lapsen itsenäisyyden, kun taas autoritaarista kasvatustyyliä kuvaa tiukkuus ja vaativuus sekä rangaistuksien käyttäminen (Varma, Cheaskul & Poonpol 2018, 14). Walkerin tutkimuksessa kasvatustyyli vaikutti esimerkiksi opettajien käyttämien opetusmetodien tehokkuuteen sekä opiskelijoiden vastaanottavuuteen. Autoritaarinen kasvatustyyli heikensi opiskelijoiden oppimista, kun taas auktoritatiivinen tyyli loi optimaalisen ympäristön oppimiselle. (Walker 2008, 236-239.) Tätä vanhemmuustyylikirjallisuuteen pohjautuvaa näkökulmaa käytetään usein silloin, kun tarkastellaan opettajan yleistä

vuorovaikutustyyliä sekä vuorovaikutusta koko luokan tasolla. Kun taas tarkastellaan yksittäisen oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta, lähestytään sitä usein seuraavaksi esittelemämme konfliktien ja lämpimyden näkökulmasta.

2.2 Lämpimyyden, konfliktit ja riippuvuus opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa

Toinen viime vuosina paljon käytetty lähestymistapa opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen on Piantan (2001) malli. Tässä lähestymistavassa vuorovaikutusta tarkastellaan lämpimyden, konfliktien eli ristiriitojen ja riippuvuuden kautta. Lämmin opettaja-oppilas-vuorovaikutus koostuu läheisyydestä sekä avoimesta kommunikaatiosta. Tällöin oppilas esimerkiksi pystyy kertomaan opettajalle mieltä painavista asioista. Ristiriitainen vuorovaikutus puolestaan on epäsopeutusta eikä siinä synny yhteisymmärrystä, vaan siinä voi esiintyä jopa molempipuolista turhautumista. Riippuvuus opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa taas näkyy oppilaan ripustautuvana ja omistushaluisena käyttäytymisenä opettajaa kohtaan. (Muhonen ym. 2016, 113.)

Opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen laadulla on suuri merkitys oppilaan koulunkäynnille. Vuorovaikutuksen lämpimyyden, konfliktit ja riippuvuus ennustavat muun muassa oppilaan koulumenestystä, kouluun sopeutumista, matematiikan ja äidinkielen oppiaineisiin liittyvää minäkuvaa sekä sosiaalista kompetenssia (Birch & Ladd 1997; Pianta & Stuhlman 2019; Hamre & Pianta 2001). Vuorovaikutuksen lämpimyyden, konfliktit ja riippuvuus voivat lisäksi ennustaa oppilaan akateemista suoriutumista ja käyttäytymistä jopa 8. luokalle saakka. Erityisesti negatiivisen vuorovaikutuksen, jossa on sekä riippuvuutta että ristiriitoja, vaikutukset oppilaan elämässä voivat olla hyvin pitkäkestoisia. (Hamre & Pianta 2001, 634-635.)

Konfliktien merkityksestä on havaittu, että opettajan ja oppilaan väliset ristiriidat vaikuttavat oppilaan koulunkäyntiin kielteisesti. Ne ovat yhteydessä oppilaan heikkoon kouluun sopeutumiseen ja sitoutumiseen (Birch & Ladd 1997; Pianta & Stuhlman 2019; Muhonen ym. 2016), heikkoon sosiaaliseen kompetenssiin (Hipson & Seguin 2015, 8) sekä heikompaan koulumenestykseen (Pianta & Stuhlman 2019). Pianta ja Stuhlman (2019, 451-452) havaitsivat, että

mitä enemmän oppilaan ja opettajan välillä oli ollut konflikteja päiväkodissa ja esiopetuksessa, sitä heikompi oppilaan sosiaalinen kompetenssi oli ensimmäisellä luokalla. Mitä enemmän suhteessa oli konflikteja, sitä heikompi oppilaan koulumenestys oli ensimmäisellä luokalla.

Opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa esiintyvien konfliktien on havaittu vähentävän oppiaineesta nauttimista ja lisäävän tylsyyden ja ahdistuneisuuden kokemista ainakin matematiikassa ja äidinkielessä. Clem ym. (2020, 11-17) havaitsivat, että opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa esiintyvien ristiriitojen negatiivinen vaikutus oppilaiden ahdistuneisuuteen oli suurempi kuin lämpimyden positiivinen, ahdistuneisuutta vähentävä vaikutus. Konfliktit opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa vähentävät myös oppilaiden motivaatiota ainakin matematiikassa ja äidinkielessä. Tämä voi selittyä sillä, että kielteinen opettaja-oppilas-vuorovaikutus vaikuttaa opettajan käyttäytymiseen ja opetusmetodeihin niin, että oppilaiden motivaatio ja akateemiset taidot eivät kehity. (Pakarinen ym. 2020, 14-15.)

Lämpimyden osalta aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa se vaikuttaa oppilaan koulunkäyntiin positiivisesti. Lämpimyyden edistää lasten koulumenestystä, kouluun sopeutumista ja esimerkiksi positiivisempaa asennetta koulua kohtaan (Birch & Ladd 1997, 75-76; Pianta & Stuhlman 2019, 451-452). Opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen lämpimyydellä on havaittu olevan yhteyttä myös lasten parempaan sosiaaliseen kompetenssiin (Pianta & Stuhlman 2019, 451-452) sekä oppilaiden prososiaaliseen käyttäytymiseen koulukontekstissa (Nurmi ym. 2018, 629-630; Hipson & Seguin 2015, 8). Opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa esiintyvän lämpimyden on havaittu olevan yhteydessä myös oppilaiden suurempaan oppiaineesta nauttimiseen ja vähäisempään tylsyyden kokemukseen sekä matematiikassa että äidinkielessä (Clem ym. 2020, 11-17). Lämpimyyden opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa vahvistaa oppilaan kouluun sitoutumista, saa oppilaan näkemään koulutyön merkityksellisenä ja lisää oppilaan kokemusta omasta kontrollistaan oppimiseen. Oppilas myös kokee opettajan merkityksen oppimiselleen suuremmaksi silloin, kun suhteessa on lämpimyyttä. (Muhonen ym. 2016, 118-119.)

Opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa esiintyvän riippuvuuden kokemuksen osalta tutkimustietoa löytyy vähemmän verrattuna ristiriitoihin ja lämpimyyteen. Riippuvuudesta kuitenkin tiedetään, että opettajastaan riippuvaiset oppilaat tarvitsevat muihin oppilaisiin verrattuna useammin opettajan tukea ja ohjausta. Tällaiset oppilaat tukeutuvat opettajaan muita vahvemmin koulupäivien aikana, minkä vuoksi suhteet luokkatovereiden kanssa saattavat jäädä vähäisemmiksi. He saattavat pitää opettajaa oman huoltajansa tai hoitajansa korvikkeena koulupäivien ajan. (Birch & Ladd 1997, 73-74.)

Aiemmat tutkimukset ovat siis osoittaneet, että opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa ilmenevillä lämpimyyden, riippuvuuden ja konfliktien kokemuksilla on suuri merkitys oppilaan koulunkäynnin kannalta. Aiemman tutkimuksen valossa opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen lämpimyydellä on runsaasti positiivisia vaikutuksia lapsen kehityksen kannalta (Birch & Ladd 1997, 75-76; Pianta & Stuhlman 2019, 451-452), minkä vuoksi opettajien olisi hyvä pyrkiä lämpimään vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. TEMPO- hankkeen aineistossa riippuvuutta ei käsitelty, joten tässä tutkielmassa tarkastellaan opettaja-oppilas-vuorovaikutusta ja sen kehittymistä ainoastaan lämpimyyden ja konfliktien näkökulmasta.

2.3 Opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen kehittyminen

Opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen kehittymistä on tutkittu melko vähän, mutta olemassa olevan tutkimustiedon valossa se näyttäisi muuttuvan kouluvuosien aikana. Opettaja-oppilas-vuorovaikutus näyttäisi yleisesti kehittyvän siten, että kouluvuosien aikana lämpimyyden väheneminen ja konfliktit lisääntyvät. Tätä selittää esimerkiksi joka vuosi vaihtuvat opettajat ja heidän erilaiset persoonallisuutensa ja opetustyylinsä. (Jerome ym. 2009, 933-934.) Suomessa alakoulujärjestelmä kuitenkin mahdollistaa pitkäkestoisten opettaja-oppilas-suhteiden muodostamisen, kun sama opettaja usein opettaa samoja oppilaita useamman vuoden ajan. Tämä on tärkeää, sillä myönteisen vuorovaikutussuhteen syntyminen edellyttää opettajan sitoutumista ja vaatii paljon aikaa. (Muhonen ym. 2016, 121.) Pianta ja Stuhlman (2019, 451, 454) havaitsivat sekä lämpimyyden että konfliktien hieman vähenevän esikoulusta ykkösluokalle, mikä saattaa selittyä sillä, että lasten kasvaessa painotus opettajan ja oppilaan väliselle suhteelle

pienenee. Vuorovaikutuksen vähenevä painotus kouluvuosien aikana voi myös Jeromen ym. (2009, 934) mukaan selittää lämpimyyden vähenevää trendiä sitä kautta, että kun oppilaiden itsenäisen koulutyön määrä kasvaa niin myös opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen määrä ja merkitys vähenee.

Toisaalta vuorovaikutuksen lämpimyyden ja konfliktien kehityksestä on havaittu myös, että opettajien arviot vuorovaikutuksen lämpimyydestä ja konflikteista eivät juurikaan muutu oppilaiden ensimmäisen kouluvuoden aikana (Doumen, Koomen, Buyse, Wouters & Verschueren 2012). Samanlaista intensiivistä lukuvuoden aikana tehtyä tutkimusta opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen kehittymisestä on kuitenkin tehty vain vähän, vaikka etenkin oppilaiden ensimmäisellä luokalla tällaisen tutkimuksen tekeminen olisi tärkeää, sillä ensimmäinen luokka on opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen muodostumisen kannalta erityisen merkittävä. Tässä tutkielmassa tarkastellaan kolmen mittauspisteen avulla sitä, miten vuorovaikutus juuri ensimmäisen kouluvuoden aikana kehittyy.

2.4. Opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen kehittymiseen vaikuttavat tekijät

Aiemman tutkimustiedon perusteella tiedetään, että opettaja-oppilas-vuorovaikutukseen vaikuttavat monet erilaiset tekijät, kuten opettajan toiminta luokahuoneessa (Scales ym. 2019) ja oppilaan erilaiset yksilölliset ominaisuudet (Birch & Ladd 1997; Muhonen ym. 2016). Opettajan toiminnasta on havaittu, että oppilaiden kuunteleminen ja ymmärtäminen, aikatauluista tarvittaessa joustaminen sekä omien virheiden myöntäminen ja tarvittaessa anteeksi pyytäminen, ovat opettajan ominaisuuksia tai tapoja, jotka edistävät myönteisen vuorovaikutuksen kehittymistä. Nämä opettajan toimintatavat edistävät oppilaiden luottamusta opettajaan, jolloin he ponnistelivat enemmän positiivisen opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhteen eteen. (Scales ym. 2019, 29.)

Aiemman tutkimustiedon perusteella oppilaan erilaiset yksilölliset ominaisuudet ovat merkittävä tekijä opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen kehittymisessä. Yksi tällainen yksilöllinen tekijä

on oppilaan sukupuoli (esim. Birch & Ladd 1997). Aiemman tutkimuksen mukaan opettajat kokevat vuorovaikutuksen tyttöjen kanssa keskimäärin positiivisempänä ja lämpimämpänä, kun taas poikien kanssa he kokevat enemmän ristiriitoja (Birch & Ladd 1997, 76-77; Hamre & Pianta 2001, 630). Opettajat kokevat myös tyttöjen kouluasenteen positiivisempänä kuin poikien (Birch & Ladd 1997, 76-77).

Lisäksi aiempi tutkimus on osoittanut, että oppilaan opettajalta tarvitsema tuen määrä on yhteydessä opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen laatuun. Muhosen ym. (2016, 121) mukaan opettaja kokee vuorovaikutuksen ristiriitaisemmaksi ja kielteisemmäksi sellaisten oppilaiden kanssa, jotka tarvitsevat enemmän tukea ja ohjausta oppitunneilla, kuin niiden, jotka eivät tarvitse yhtä paljon yksilöllistä tukea. Pakarisen ym. (2018) mukaan oppilaan ulospäin suuntautuneet käyttäytymisongelmat lisäävät konflikteja opettajan ja oppilaan välillä ja vähentävät näin opettajan oppilaalle antamaa tukea ja täten myös vuorovaikutuksen määrää. Nurmi ym. (2018, 629-630) päinvastaisesti havaitsivat, että oppilaan käyttäytymisen ongelmat lisäävät opettajan oppilaalle antamaa ohjeellista tukea.

Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi merkittävä opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen kehittymiseen vaikuttava oppilaan ominaisuus on temperamentti (Stuhlman & Pianta 2002; Nurmi ym. 2018), jota avaamme seuraavaksi tämän tutkimuksen kannalta oleellisten teorioiden ja näkökulmien kautta. Oppilaan temperamentin yhteyttä opettaja-oppilas-vuorovaikutukseen käsittelemme myöhemmin enemmän omassa luvussaan.

3 TEMPERAMENTTI

Eri tutkijoiden määritelmät temperamentista vaihtelevat jonkin verran, mutta yhteistä niille on käsitys siitä, että temperamentti on yksilölle tyypillinen tapa toimia ja reagoida. Sitä voidaan tarkastella esimerkiksi yksilöiden toimintatyylien välisinä eroina (Keltikangas-Järvinen 2006, 36-37). Rothbart ja Derryberry (1981, 38) määrittelevät temperamentin yksilöiden väliseksi perustavanlaatuisiksi eroiksi reaktiivisuudessa ja itsesäätelyssä. Thomas ja Chess (1977) niin ikään määrittelevät temperamentin yksilölliseksi käyttäytymistyyliksi, joka vastaa ensisijaisesti kysymykseen ”miten”, ei ”mitä” tai ”miksi” -kysymyksiin (Rothbart 2004, 494).

Temperamentilla on vahva biologinen pohja, mitä selittää sen vankat yhteydet aivorakenteisiin ja fysiologiaan. Tämän vuoksi temperamenttipiirteet ovat suhteellisen pysyviä. (Rothbart & Derryberry 1981; Keltikangas-Järvinen, Räikkönen & Puttonen 2001.) Keltikangas-Järvisen ym. (2001) mukaan nämä pysyvät temperamenttipiirteet muovautuvat ja näyttäytyvät ikäkaudelle tyypillisellä tavalla. Kasvatuksella ja ympäristön vaikutuksella temperamentista muokautuu ihmisen persoonallisuus. Seuraavaksi kerromme kolmesta tämän tutkielman kannalta tärkeimmästä temperamenttiin liittyvästä temperamenttiteoriasta ja -mallista.

3.1 Thomasin ja Chessin temperamenttiteoria

Alexander Thomas ja Stella Chess ovat yhtä merkittävimpiä temperamenttitutkijoita ja heidän näkemyksensä temperamentista on vaikuttanut vahvasti temperamenttitutkimuksen kehitykseen. Thomasin ja Chessin (1977) interaktiivinen temperamenttiteoria korostaa ympäristön ja temperamentin vastavuoroisuutta ja yhteensopivuutta. He toivat esille näkökulman, jonka mukaan lapsi vaikuttaa myös siihen, miten ympäristö reagoi häneen. (Shiner, Buss, McClowry, Putnam, Saudino & Zentner 2012, 438.) Tätä ympäristön ja temperamentin yhteensopivuutta kuvaamaan Thomas ja Chess loivat Goodness of Fit- mallin, jonka mukaan ympäristön ja lapsen temperamentin yhteensopivuus takaa sen, että lapsi käyttäytyy hyvin ja adaptiivisesti. Päinvastoin lapsen temperamentin ja ympäristön huonolla yhteensopivuudella on negatiivisia seurauksia lapsen käyttäytymiselle ja kehitykselle. (Thomas ja Chess 1977, 11.) Kouluympäristössä yhteensopivuus voi tarkoittaa esimerkiksi koulun vaatimusten ja odotusten sekä opettajan ominaisuuksien yhteensopivuutta oppilaan temperamentin kanssa. Temperamentin ja ympäristön yhteensopivuuden merkitystä tukee esimerkiksi Hipsonin ja Sequinin (2015) havainnot temperamentin vaikutuksesta siihen, millainen merkitys opettaja-oppilas-vuorovaikutuksella on oppilaan sosiaalisten taitojen kehitykseen.

Thomasin ja Chessin teorian (1977) mukaan on olemassa 9 temperamenttipiirrettä, jotka ovat aktiivisuus, rytmisyys, reagoiminen uusissa tilanteissa, sopeutuminen, reaktioiden intensiivisyys tai voimakkuus, mielialan laatu, häirittevyys, tarkkaavuuden kesto ja sinnikkyys. Lisäksi Thomas ja Chess luokittelivat temperamentin kolmeen tyyppiin, joita ovat helppo, hitaasti lämpenevä sekä vaikea temperamentti. Helppoa temperamenttia luonnehtivat esimerkiksi nopea sopeutuminen, rytmin säännöllisyys sekä positiivinen mieliala, kun taas vaikeaa temperamenttia päin vastoin hidas sopeutuminen ja negatiivinen mieliala. Hitaasti lämpenevän temperamenttityypin omaava yksilö suhtautuu lievästi kielteisesti uusiin tilanteisiin ja sopeutuu niihin hitaasti. (Thomas & Chess 1977, 22.)

3.2 Rothbartin temperamenttimalli

Mary Rothbartin mukaan temperamentti ei rajoitu vain erilaisiin käyttäytymistyyliin, vaan siihen sisältyvät myös yksilölliset erot reagoinnissa esimerkiksi hätään tai hymyyn. Rothbart ottaa temperamenttimalliinsa mukaan myös emootiot, mikä on temperamenttitutkimuksessa poikkeuksellista. Temperamentilla on biologinen tausta, mutta se kehittyy kuitenkin elämänkokemuksen myötä. Myös esimerkiksi elinympäristö vaikuttaa temperamentin kehittymiseen. Temperamentti on osa persoonallisuutta ja ne kehittyvät rinnakkain. Rothbartin mukaan tällä temperamenttimallilla ja tunnetulla Big Five-persoonallisuusteoriolla on paljon yhteistä. (Rothbart, Ahadi & Evans, 2000; Goldsmith, Buss, Plomin, Rothbart, Thomas, Chess, Hinde & McCall, 1987.)

Rothbart sisällyttää temperamenttiin 15 temperamenttipiirrettä, jotka on luokiteltu kolmeen yläkäsitteeseen. Negatiivinen emotionaalisuus tarkoittaa nimensä mukaisesti negatiivisia tunteita, kuten viha, pelko ja aggressiivisuus. Ulospäinsuuntauneisuuteen kuuluvat esimerkiksi aktiivisuustaso ja impulsiivisuus. Siihen liittyvät tekijät, joilla on vaikutusta esimerkiksi sosiaalisissa tilanteissa ja kommunikoinnissa. Viimeinen yläkäsite on tahdonalainen itsesääätely, joka käsittää esimerkiksi inhibitorisen kontrollin. Nämä kolme yläkäsitettä perustuvat tutkimustuloksiin, joissa hän on tutkinut hyvin laajasti temperamenttia ja sen kehitystä kaikenikäisillä vastasyntyneistä aikuisiin. Erilaiset temperamenttipiirteet ovat Rothbartin tutkimusten mukaan havaittavissa jo vastasyntyneillä. (Rothbart ym. 2000.)

3.3 Martinin temperamenttimalli

Siinä missä aiemmat temperamenttiteoriat ovat olleet luonteeltaan yleisiä, Martin ja Halverson ovat kehittäneet temperamenttia kuvaavan mallin, jonka tarkoitus on pyrkiä ymmärtämään lasten yksilöllisiä eroja koulumaailmassa toimimisessa. Martinin malli pohjautuu vahvasti Rothbartin ajatuksiin temperamentista. Rothbartin tavoin myös Martin ja Halver-

son määrittelevät temperamentin yksilöllisiksi, biologiaan pohjautuviksi eroiksi käyttäytymistyylissä. Nämä erot näkyvät reaktiivisuudessa ympäristön ärsykkeisiin sekä yksilön kyvyssä säädellä omia reagoitavasteita näihin ärsykkeisiin. (Martin 2014.)

Martinin mallin mukaan on olemassa kuusi temperamenttipiirrettä, joita tarkastellaan myös tässä tutkielmassa. Näitä piirteitä ovat aktiivisuus (activity), seurallisuus (sociability), häirittevyys (distractibility), negatiivinen emotionaalisuus (negative emotionality), positiivinen mieliala (positive emotionality) sekä varautuneisuus (inhibition). Nämä temperamentin ulottuvuudet ovat osittain yhteneväisiä Thomasin ja Chessin (1977) mallin yhdeksän ulottuvuuden kanssa (Al-Hendawi 2013, 180). Esimerkiksi Martinin mallin (2014) varautuneisuutta voidaan verrata Thomasin ja Chessin (1977) teorian vetäytymisen ja matalan sopeutumisen piirteisiin. Martinin (2014) mukaan varautuneisuudella tarkoitetaan kuitenkin hitaan sopeutumisen lisäksi myös ujoutta ja ”hitaasti lämpemistä”. Martinin mallin (2014) mukaista häirittevyuden piirrettä, jolla tarkoitetaan kykyä säädellä ja ylläpitää tarkkaavaisuutta, taas voidaan verrata Thomasin ja Chessin (1977) sinnikkyyden piirteeseen, mutta on huomattava, että ne ovat toisilleen vastakkaisia piirteitä. Korkea häirittevyys on siis verrattavissa matalaan sinnikkyyteen.

Mielialan laatua Thomas ja Chess (1977) kuvaavat yhden ulottuvuuden alulla, kun taas Martin (2014) on erikseen määritellyt positiivisen mielialan sekä negatiivisen emotionaalisuuden piirteet. Positiivinen mieliala on hänen mukaansa taipumusta positiivisiin tunteisiin, kuten onnellisuuteen, kun taas negatiivinen emotionaalisuus kuvaa erityisesti kielteisten tunneilmaisujen voimakkuutta ja intensiteettiä mutta myös taipumusta negatiivisiin tunteisiin (Martin 2014). Aktiivisuuden piirre sen sijaan on molemmissa malleissa nimetty samaksi; Martin (2014) määrittelee sen motorisena aktiivisuutena sekä yleisesti korkeana energiatasona.

3.4 Temperamentin merkitys koulumaailmassa

Oppilaan temperamentti on keskeinen tekijä oppilaan kouluympäristössä toimimisen kannalta. Tiedyt temperamenttipiirteet nähdään koulumaailmassa niin merkittävänä, että puhutaan niin sanotusta koulutemperamentista. (Keltikangas-Järvinen 2006, 133.) Kun oppilaan

temperamenttipiirteet ovat positiivisen koulutemperamentin mukaisia, on hänen helpompi sopeutua koulun asettamiin odotuksiin ja normeihin (Guerin, Gottfried, Oliver & Thomas 1994, 221). Koulutemperamenttiin liittyviä ja täten kouluympäristössä toimimisen kannalta tärkeitä piirteitä ovat esimerkiksi tehtävääorientoitioon kuuluvat sinnikkyys, häirittevyys ja aktiivisuus, jotka vaikuttavat oppilaan koulutyöskentelyyn ja sitä kautta myös oppilaan arvosanoihin (Keltikangas-Järvinen 2006, 137-138). Oppilaan korkean häirittevyuden, jolloin oppilaan keskittymisen herpaantuu helposti ympäristön ärsykkeiden vuoksi, matalan sinnikkyuden sekä matalan aktiivisuuden onkin havaittu olevan yhteydessä heikompiin matematiikan ja äidinkielen sekä käyttäytymisen arvosanoihin (Mullola, Ravaja, Lipsanen, Hirstiö-Snellman, Alatupa & Keltikangas-Järvinen 2010, 211-212; Alatupa, Karppinen, Keltikangas-Järvinen & Savioja 2007, 29-33). Esimerkiksi suuressa yleisopetuksen luokassa korkean häirittevyuden omaavan oppilaan voi olla vaikea keskittyä tehtäviin, kun ympärillä on niin paljon erilaisia ärsykejä, joihin oppilaan huomio helposti kiinnittyy. Kun tehtäviä ei saa tehtyä ja oppiminen on katkonaista, se näkyy todennäköisesti myös summatiivisissa arviointitilanteissa. (Alatupa ym. 2007, 27-33.)

Koulutemperamenttiin kuuluvia piirteitä ovat myös joustavuus, johon liittyy positiivinen mieliala, hyvä sopeutuvuus ja kyky lähestyä uusia ihmisiä sekä reaktiivisuus, joka käsittää reaktioiden intensiivisyyden, reaktiokynnyksen ja negatiivisen mielialan eli se on verrattavissa tässä tutkielmassa käytettyyn negatiivisen emotionaalisuuden piirteeseen (Martin 2014). Kun oppilas on sopeutuvainen, iloinen ja sosiaalinen eikä hän suutu herkästi ja voimakkaasti, hänen on todennäköisesti myös helpompi sopeutua koulun ja opettajan asettamiin vaatimuksiin. (Keltikangas-Järvinen 2006, 135-137.) Reaktiivisuuteen liittyvät piirteet, kuten impulsiivisuus, negatiivinen emotionaalisuus sekä alakuloinen mieliala voivat olla myös piirteitä, jotka saavat opettajan näkemään oppilaan negatiivisessa valossa, sillä ne voivat vaikuttaa siihen, kuinka paljon opettaja pitää oppilaasta, ja kuinka helppoa vuorovaikutus hänen kanssaan on. Tämä voi näkyä siinä, miten opettaja suhtautuu oppilaaseen ja sen myötä siinä, miten opettaja arvioi oppilasta. (Alatupa ym. 2007, 27-33.)

Ilmiötä, jossa opettaja arvioi yhden oppilaan piirteen tai ominaisuuden negatiivisesti, ja negatiivinen arvio laajenee tämän myötä muihin oppilaan ominaisuuksiin, kutsutaan halo-efektiksi

(Mullola ym. 2010, 212). Opettaja voi esimerkiksi jonkin tietyn negatiiviseksi katsomansa temperamenttiirteen perusteella arvioida oppilaan lahjattomaksi tai motivoitumattomaksi. Niemenomaan tällainen negatiivinen halo-efekti on oppilaan kannalta haitallista ja epäreilua. Halo-efekti voi kuitenkin olla myös positiivista, jolloin tiettyyn positiiviseen piirteeseen liitetään helposti muitakin positiivisia ominaisuuksia. (Alatupa ym. 2007, 27-28.) Halo-efekti voi vaikuttaa opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen välillisesti riippuen siitä, miten opettaja suhtautuu oppilaaseen. Esimerkiksi Stuhlmanin ja Piantan (2002, 159) mukaan opettajan tunteet oppilasta kohtaan vaikuttavat siihen, miten hän käyttäytyy oppilasta kohtaan, mikä puolestaan vaikuttaa opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen.

Vaikka on havaittu, että oppilaan temperamentti on yhteydessä oppilaan kouluarvosanoihin (Alatupa ym. 2007, 29-33; Mullola ym. 2010, 211-212), on tärkeää huomata, että temperamentti itsessään ei selitä lahjakkuutta tai todellista osaamista oppiaineissa, vaan sen vaikutusta välittää esimerkiksi koulutyöskentely tai opettajan suhtautuminen oppilaaseen (Alatupa ym. 2007, 27-33). Tämän vuoksi on tärkeää luoda kouluympäristöstä ja esimerkiksi opetusmenetelmistä sellaisia, että ne vastaavat mahdollisimman hyvin oppilaiden erilaisiin temperamenttiirteisiin (vrt. Thomasin ja Chessin Goodness of fit- malli). Esimerkiksi aktiiviselle oppilaalle opettaja voi tarjota enemmän tekemistä ja varautuneelle oppilaalle antaa sopeutumisaikaa ja mahdollisuuden uusien asioiden ennakkointiin. Kouluympäristön ja siihen liittyvien käytäntöjen merkitystä korostaa se, että alhaisen tehtäväorientaation eli alhaisen sinnikkyuden sekä korkean häiritteävyyden ja aktiivisuuden omaava oppilas voi todellisiin kykyihinsä nähden alisuoriutua koulussa, kun hän ei pysty täyttämään koulutyöskentelyyn liittyviä vaatimuksia. (Keltikangas-Järvinen 2006, 134, 180, 189.)

4 TEMPERAMENTIN YHTEYS OPETTAJA-OPPILAS-VUOROVAIKUTUKSEEN

Aiemman tutkimuksen mukaan oppilaan temperamentti vaikuttaa sekä opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen laatuun että määrään. Sillä on havaittu olevan vaikutusta siihen, millaiseksi opettaja kokee vuorovaikutuksen oppilaan kanssa ja kuinka tiivistä vuorovaikutus on. (Stuhlman & Pianta 2002; Nurmi ym. 2018; Pakarinen ym. 2018.) Opettajat kokevat vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa myönteisemmäksi silloin, kun oppilas on itseohjautuva ja positiivisesti luokassa vaikuttava. Opettajien on myös havaittu ottavan enemmän kontaktia myönteisiin tunteisiin ja iloisuuteen taipuvaisiin oppilaisiin (Stuhlman ja Pianta 2002, 155, 159) sekä oppilaisiin, joiden temperamentin he itse arvioivat myönteiseksi (Keltikangas-Järvinen 2006, 149). Lisäksi oppilaan joustavuus, johon liittyy esimerkiksi hyvä sopeutumiskyky, vaikuttaa olevan piirre, joka edistää toimivan opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen syntymistä (Hipson & Seguin 2015, 9).

Yksittäisistä temperamenttipiirteistä esimerkiksi ujouden on havaittu olevan epäsuorasti yhteydessä opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen lämpimyyteen (Rudasill & Rimm-Kaufman 2009). Mitä vähemmän oppilaalla on ujoutta, joka on jossain määrin verrattavissa tässä tutkielmassa käytettyyn varautuneisuuteen, sitä enemmän hänellä on oppilaslähtöistä vuorovaikutusta opettajan kanssa. Suuri oppilaslähtöisen vuorovaikutuksen määrä on puolestaan yhteydessä

lämpimyden lisääntymiseen. Vuorovaikutuksen määrä opettajan kanssa on vähäisempää enemmän ujoilla oppilailla, sillä he tekevät vähemmän vuorovaikutukseen liittyviä aloitteita. (Rudasill & Rimm-Kaufman 2009, 116-117.) Ujoilla oppilailla on lisäksi havaittu olevan enemmän ristiriitoja vuorovaikutuksessa opettajan kanssa. Tätä voi selittää ujojen oppilaiden korkeampi aggressiivisuus, sosiaalisten tilanteiden välttäminen sekä sosiaalisten taitojen harjaantumattomuus. Lisäksi ujojen oppilaiden ja opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa ilmenevän riippuvuuden välillä on havaittu olevan yhteyttä. Tämän havainnon taustalla voi olla ujojen oppilaiden pelko uusia asioita ja ympäristöjä kohtaan, jolloin tukeutuminen opettajaan on voimakkaampaa. Lämpimyyden opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa voi ennaltaehkäistä ja vähentää ujon oppilaan aggressiivisuutta, kun taas riippuvuus voi edistää sitä. (Han, Wu, Tian, Xu & Gao 2016, 171-172.)

Itsesäätelyn (effortful control) merkityksestä opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen kannalta on havaittu, että mitä korkeampi lapsen itsesäätely on, sitä enemmän vuorovaikutuksessa on lämpimyyttä. Sen sijaan matala itsesäätely on yhteydessä suurempaan konfliktien määrään vuorovaikutuksessa. (Rudasill & Rimm-Kaufman 2009, 116.) Itsesäätelyä voidaan verrata tässä tutkielmassa käytettyyn häiritävyyden piirteeseen, jolla tarkoitetaan lapsen kykyä säädellä sekä ylläpitää tarkkaavaisuuttaan (Martin 2014). Mitä paremmin lapsi siis pystyy säätlemään omaa tarkkaavaisuuttaan ja esimerkiksi keskittymään koulutehtäviin, sitä enemmän vuorovaikutuksessa opettajan kanssa on havaittu olevan lämpimyyttä. Lisäksi on havaittu, että mitä matalampi oppilaan itsesäätely on, sitä enemmän vuorovaikutuksessa on opettajan tekemiä aloitteita ja vuorovaikutus on täten opettajalähtoisempää (Rudasill & Rimm-Kaufman 2009, 116).

Häiritävyyden lisäksi negatiivisen emotionaalisuuden on havaittu olevan yhteydessä vuorovaikutuksessa esiintyviin konflikteihin niin, että mitä vahvempi taipumus lapsella on negatiivisiin tunteisiin sekä impulsiivisuuteen, sitä enemmän vuorovaikutuksessa opettajan kanssa on konflikteja (Rudasill & Rimm-Kaufman 2009, 116-117). Positiivisen mielialan yhteydestä oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen on puolestaan havaittu, että mitä enemmän oppilaalla on positiivista mielialaa, eli mitä taipuvaisempi hän on positiivisiin tunteisiin ja iloisuuteen, sitä enemmän opettajan vuorovaikutustyyliin on affektiivisuutta eli lämpimyyttä (Viljaranta ym. 2015, 1205).

Opettaja-oppilas-vuorovaikutusta ja temperamenttia on tutkittu erikseen paljon ja niistä löytyy monia erilaisia teorioita, kuten edellä on käynyt ilmi. Myös niiden yhteyttä on tutkittu ja saatu näin arvokasta tietoa. Aiemman temperamenttia ja opettaja-oppilasvuorovaikutusta koskevan tutkimuksen selkeä puute on kuitenkin se, että temperamentin yhteyttä erityisesti vuorovaikutuksen kehitykseen koulutaipaleen alussa ei ole tutkittu lainkaan. Tämän tutkielman tarkoitus onkin vastata tähän puutteeseen. Peruskoulu nähdään usein luokka-asteittaisissa sykleissä, ja joka syksy uusi lukuvuosi saattaa alkaa uuden opettajan kanssa. Niinpä on tärkeä saada lisää tietoa siitä, miten opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde yksittäisen kouluvuoden aikana kehittyy, ja miten oppilaan temperamentti vaikuttaa suhteen kehittymiseen. Erityisen tärkeää on tarkastella vuorovaikutuksen kehittymistä aivan ensimmäisen kouluvuoden aikana, sillä ensimmäinen kouluvuosi on lapselle erityisen tärkeä koko tulevaa koulupolkua ajatellen. Positiivinen kokemus kouluun siirtymisestä edistää Dockettin ja Perryn (2007) mukaan muun muassa oppilaan parempaa koulumenestystä ja parempia sosiaalisia taitoja. Opettajalla ja opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella taas on suuri merkitys siinä, millaiseksi lapsen ensimmäinen kouluvuosi muodostuu ja millaisia kokemuksia lapsi kouluvuotensa aikana saa. Onkin tärkeä tutkia vuorovaikutuksen kehittymistä tiiviiseen tahtiin heti koulupolun alussa, sillä silloin lapsen elämässä tapahtuu suuria muutoksia fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä (Eskelä-Haapanen, Lerkkanen, Rasku-Puttonen & Poikkeus 2017, 1455-1456).

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

1. Missä määrin opettajat raportoivat kokevansa lämpimyyttä ja konflikteja vuorovaikutuksessaan oppilaiden kanssa oppilaiden ensimmäisen kouluvuoden aikana syyslukukauden alussa, syyslukukauden lopussa sekä kevätlukukauden lopussa?
2. Miten oppilaan temperamentti on yhteydessä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen lämpimyyteen ja konflikteihin syyslukukauden alussa, syyslukukauden lopussa sekä kevätlukukauden lopussa?
3. Tapahtuuko opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen lämpimyydessä ja konflikteissa muutoksia kouluvuoden aikana?
4. Eroavatko oppilaat, joilla muutokset vuorovaikutuksen lämpimyydessä ja konflikteissa ovat erilaisia, temperamenttiltaan toisistaan?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä tutkimuksessa käytettiin kvantitatiivista tutkimusotetta. Kvantitatiiviselle tutkimukselle ominaista ovat suuret aineistot, numeeriset mittaustulokset sekä tilastotieteen hyödyntäminen tutkimuksen toteutuksessa ja päätelmien tekemisessä (Nummenmaa, Holopainen & Pulkinen 2017, 9,16). Tässä luvussa avataan tämän tutkimuksen toteutusta kuvaamalla ensin aineiston hankintaa ja eettisiä näkökulmia, sitten tutkimuksessa käytettyjä mittareita ja lopuksi aineiston analyysia.

6.1 Aineiston hankinta

Tämän tutkielman aineisto on osa Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus temperamenttiin erilaisten lasten koulunaloituksen tukena (TEMPO) -hankkeen, aineistoa. Syksyllä 2019 TEMPO-tutkimukseen pyydettiin mukaan yhteensä kuuden Uudenmaan kunnan ja neljän Itä-Suomen kunnan kaikkia lukuvuonna 2019-2020 ensimmäistä luokkaa opettavia opettajia. Yhteensä 23 opettajaa, jotka kaikki olivat naisia, lähti tutkimukseen mukaan. Kunkin opettajan luokalta arvottiin satunnaisesti mukaan viisi oppilasta ja heidän vanhemmiltaan pyydettiin suostumus tutkimuksen toteuttamiseen oppilaan osalta. Mikäli luokassa oli oppilaita vähemmän kuin viisi, pyydettiin mukaan kaikkia oppilaita. Mukaan lähti lopulta 100 oppilasta, joista 53 oli tyttöjä, 47 poikia.

TEMPO-hankkeessa on kerätty tutkimusaineistoa sekä opettajilta, oppilailta että oppilaiden huoltajilta. Syksyllä 2019 oppilaiden huoltajia pyydettiin täyttämään taustakyselyt, joiden tarkoitus oli selvittää muun muassa huoltajien näkemyksiä lapsen koulutaidoista, motivaatiosta sekä temperamentti- ja persoonallisuuspiirteistä. Myös opettajia pyydettiin täyttämään taustakyselylomakkeet, joissa oli kiinnostuneita sekä opettajien omista persoonallisuuspiirteistä, heidän työskentely- ja vuorovaikutustavoistaan eri tilanteissa, että heidän näkemyksistään tutkimukseen osallistuvien oppilaiden temperamentti- ja persoonallisuuspiirteistä, koulutaidoista ja motivaatiosta. Taustakyselylomakkeiden lisäksi opettajat täyttivät tutkimuksen alussa kyselylomakkeita, joissa he arvioivat opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen laatua kunkin tutkimukseen osallistuvan oppilaan kohdalla sekä näiden oppilaiden luku- ja laskutaitoa ja motivaatiota. Nämä arvioinnit toistettiin uudelleen tutkimuksen aikana vielä kolme kertaa siten, että kaiken kaikkiaan vuorovaikutusta sekä taitojen ja motivaation kehitystä mitattiin kaksi kertaa syys- ja kaksi kertaa kevätlukukauden aikana. Samoin ajankohtina, lukuun ottamatta koronaviruspandemian vuoksi väliin jäänyttä neljättä mittauskerrtaa, TEMPO-hankkeen tutkijat kävivät kouluilla tutkimassa oppilaiden luku- ja laskutaitoa sekä motivaatiota.

Tämän pro gradu -tutkielman aineisto koostuu tutkimukseen osallistuneiden opettajien taustakyselylomakkeissa täyttämistä oppilaan temperamenttiarvioista sekä opettajien kolme kertaa kouluvuoden aikana tekemästä opettaja-oppilas-vuorovaikutusarviosta. Koska kolmannen, eli kevätlukukauden ensimmäisen, mittauskerran kanssa samaan aikaan koulut siirtyivät etäopetukseen johtuen koronapandemiasta, kyseisen mittauskerran osalta aineiston kerääminen jäi kesken. Tämän vuoksi päädyimme käyttämään aineistoja ensimmäiseltä, toiselta ja neljänneltä mittauskerralta.

6.2 Tutkimuksen eettiset näkökulmat

Ennen TEMPO-tutkimushankkeen käynnistymistä hankkeelle haettiin Itä-Suomen yliopiston tutkimuseettisen toimikunnan lausunto. Tutkimuseettisen toimikunnan puoltavan lausunnon jälkeen tutkimuksen toteutukseen hankittiin kirjalliset luvat ensin kunkin mukana olevan kun-

nan opetus- tai sivistystoimelta, minkä lisäksi kuntien alakoulujen rehtoreille lähetettiin tutkimuksesta tiedote sähköpostitse tai kirjeitse. Jokainen tutkimukseen mukaan lähtenyt opettaja antoi henkilökohtaisen suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta, ja mukaan arvottujen oppilaiden osalta vanhemmat ovat antaneet kirjallisen suostumuksensa osallistua tutkimukseen.

Tutkittavia opettajia ja oppilaita on informoitu tutkimuksen toteutukseen, tutkimuksen tietosuojaan sekä henkilötietojen käsittelyyn liittyvistä asioista lainsäädännön edellyttämällä tavalla, ja osallistujilla on ollut mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tutkimusta tahansa. Tutkimuksen tietosuojaseloste sekä selostus henkilötietojen käsittelystä tutkimuksessa ovat pyynnöstä saatavissa tutkimuksen johtajalta. Tätä Pro gradu -tutkielmaa varten saimme aineiston käyttöömmme pseudonymisoituna, eli siitä oli poistettu kaikki tunnistetiedot. Olemme säilyttäneet ja käsitelleet sitä niin, että ulkopuolisilla ei ole ollut siihen pääsyä. Kun tämä tutkielma on valmis, hävitämme hallussamme olleen aineiston asianmukaisesti.

6.3. Mittarit

Tässä tutkielmassa oltiin kiinnostuneita opettaja-oppilas-vuorovaikutuksesta ja sen kehittymisestä sekä oppilaiden temperamentin vaikutuksesta tähän kehitykseen. Sen vuoksi tässä tutkielmassa käytetyt mittarit liittyvät opettajan raportoiman opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen tarkasteluun sekä opettajan arvioihin oppilaiden temperamentista.

6.3.1 Vuorovaikutusmittari

Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen mittaamisessa käytettiin Student-Teacher Relationship Scale (STRS) -vuorovaikutusmittarin (Pianta 2001) lyhennettyä suomenkielistä versiota. STRS-mittari on kehitetty nimenomaan opettajan ja yksittäisen oppilaan välisen vuorovaikutuksen lämpimyyden, konfliktien sekä riippuvuuden mittaamiseen. Alkuperäinen mittari

koostuu 28 väittämästä, jotka liittyvät opettajan käsityksiin vuorovaikutuksesta oppilaan kanssa sekä opettajan käsityksiin oppilaan tunteista häntä kohtaan. (Pianta 2001.)

Tässä tutkielmassa käytetyssä lyhennyksessä versiossa mitataan opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa esiintyvää lämpimyyttä sekä konflikteja. Mittari sisältää konflikti-muuttujan osalta 8 väittämää ja lämpimyyttä-muuttujan osalta 7 väittämää. Kaikki väittämät noudattavat viisipor-taista Likert- asteikkoa (1= ei ehdottomasti sovi – 5= sopii erittäin hyvin). Konfliktien määrää kuvaavia väittämiä olivat esimerkiksi: “Oppilaan ja minun välillä tuntuu aina olevan hankaluuk-sia” ja “Oppilas on epärehellinen tai manipuloiva suhteessa minuun”. Lämpimyksen osalta väittämät olivat muun muassa seuraavanlaisia: “Minulla on läheinen, lämmin suhde oppilaa-seen”, sekä “Oppilas kertoo minulle avoimesti tunteistaan ja kokemuksistaan”.

Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta tarkasteltiin tässä tutkielmassa yhteensä 3 eri mittauskerralla. Jokaisen mittauskerran lämpimyyttä- ja konflikti-muuttujista tehtiin keskiarvo-summamuuttajat, joiden reliabiliteettia eli johdonmukaisuutta mitattiin Cronbachin alfalla, jotka olivat seuraavat: konflikti 1 $\alpha = .868$, konflikti 2 $\alpha = .872$, konflikti 3 $\alpha = .898$, lämpimyyttä 1 $\alpha = .861$, lämpimyyttä 2 $\alpha = .892$, lämpimyyttä 3 $\alpha = .856$. Koska Cronbachin alfa, joka ylittää arvon .70, voidaan ajatella hyväksi (Nunnally & Bernstein 1994), osoittautuivat kaikki summamuut-tajat reliaabeleiksi.

6.3.2 Temperamenttimittari

Oppilaiden temperamenttia mitattiin tässä tutkielmassa The Survey Individual Differences of Children and Adolescents (SIDCA) -mittariin (Martin 2014) pohjautuvalla suomenkielisellä versiolla. SIDCA-mittari on arviointiväline, joka on tarkoitettu mittaamaan lasten ja nuorten temperamenttia sekä persoonallisuutta. Tässä tutkielmassa on kuitenkin keskitytty ainoas-taan temperamenttipiirteisiin, eikä mittariin ole sisällytetty persoonallisuuteen liittyviä muuttu-

ja. Martinin temperamenttimallin (2014) mukaisesti tässä tutkielmassa käsitellään kuutta temperamenttipiirrettä, joita ovat aktiivisuus, seurallisuus, häirittevyys, negatiivinen emotionaalisuus, positiivinen mieliala ja varautuneisuus.

Opettajat arvioivat oppilaan temperamenttia 30 väittämän avulla. Kyselylomakkeen väittämät noudattivat seitsenportaista likert-asteikkoa (1 = Paljon keskimääräistä vähemmän - 7 = Paljon keskimääräistä enemmän). 30 väittämästä kuusi mittasi aktiivisuutta (esim. "Tämä oppilas on koko ajan liikkeessä"), viisi häirittevyttä (esim. "Tämä oppilas jaksaa keskittyä asioihin vain vähän aikaa"), neljä positiivista mielialaa (esim. "Tämä oppilas on iloinen"), viisi negatiivista emotionaalisuutta (esim. "Tämä oppilas suuttuu helposti"), viisi seurallisuutta (esim. "Tämä oppilas ystäväystyy helposti") ja viisi varautuneisuutta (esim. "Tämä oppilas on ujo").

Temperamenttimuuttujista tehtiin näiden luokkien mukaisesti 6 keskiarvosummamuuttujaa, joiden reliabiliteettia mitattiin Cronbachin alfalla. Kaikki summamuuttujat osoittautuivat reliabeiksi, sillä niiden Cronbachin alfa oli yli vaadittavan .70 (Nunnally & Bernstein 1994). Cronbachin alfat temperamenttisuommamuuttujille olivat seuraavat: aktiivisuus $\alpha = .871$, häirittevyys $\alpha = .900$, positiivinen mieliala $\alpha = .838$, negatiivinen emotionaalisuus $\alpha = .916$, seurallisuus $\alpha = .884$, varautuneisuus $\alpha = .828$.

6.4. Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin IBM SPSS Statistics 27- ohjelman avulla. Aluksi tarkasteltiin summamuuttujien normaalijakautuneisuutta sekä perustietoja. Muuttujien normaalijakautuneisuutta tarkasteltiin muuttujien vinoudesta ja huipukkuudesta kertovien lukujen avulla sekä silmäämääräisesti muuttujia kuvailevista histogrammeista.

Vuorovaikutussummamuuttujista ainoastaan toisen mittauskerran lämpimyyksimuuttuja oli normaalisti jakautunut, sillä sen vinous- ja huipukkuus olivat vaaditun 0.5 ja -0.5 (Nummenmaa

2009, 155) välillä (ks. taulukko 1). Muut vuorovaikutusmuuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita, vaan konfliktimuuttujat olivat vasemmalle vinoja ja lämpimyysmuuttujat oikealle vinoja, sillä konflikteja raportoitiin keskimäärin vähän ja lämpimyyttä paljon. Vuorovaikutusmuuttujien sisällöllisen tulkinnan näkökulmasta tämä oli odotettavissa, sillä yleisesti ensimmäisellä luokalla opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa on paljon lämpimyyttä ja vain vähän konflikteja (Jerome ym. 2009). Temperamenttisuommamuuttujista positiivinen mieliala ja varautuneisuus olivat normaalisti jakautuneita, kun taas negatiivinen emotionaalisuus, seuralisuus, häirittevyys ja aktiivisuus eivät olleet normaalisti jakautuneita (ks. taulukko 2). Koska kaikki vuorovaikutus- ja temperamenttisuommamuuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita, käytettiin tämän tutkielman analyyseissä epäparametrisiä testejä, jotka soveltuvat tilanteisiin, joissa muuttujat eivät ole normaalisti jakautuneita (Nummenmaa 2009, 154).

TAULUKKO 1. Vuorovaikutussummamuuttujien kuvailevat tiedot

Vuorovaikutusmuuttuja	Ka	Kh	vinous	huipukkuus	N
Lämpimyyys 1	3.91	0.72	-0.56	-0.58	81
Lämpimyyys 2	3.99	0.72	- 0.48	-0.45	95
Lämpimyyys 3	4.10	0.68	-0.88	0.86	73
Konfliktit 1	1.53	0.66	1.83	-3.45	81
Konfliktit 2	1.51	0.66	1.50	1.59	95
Konfliktit 3	1.56	0.75	1.54	1.80	73

TAULUKKO 2. Temperamenttisuommuuttujen kuvailevat tiedot

Temperamenttipiirre	Ka	Kh	vinous	huipukkuus	N
Aktiivisuus	4.71	1.06	0.21	-0.84	95
Häirittävyys	3.32	1.42	0.21	-0.89	95
Positiivinen mieliala	4.94	0.92	0.22	-0.39	95
Negatiivinen emotionaalisuus	2.85	1.36	0.42	-0.76	95
Seurallisuus	4.77	1.03	0.14	-0.64	95
Varautuneisuus	3.33	1.16	0.14	-0.44	95

Vuorovaikutuksen lämpimyden ja konfliktien kuvailevien tietojen tarkastelulla saatiin vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseen siitä, missä määrin opettajat raportoivat vuorovaikutuksessaan oppilaiden kanssa lämpimyyttä ja konflikteja. Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen avulla, ovatko oppilaiden temperamenttipiirteet yhteydessä opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen eri mittauskerroilla. Kolmannella tutkimuskysymyksellä haluttiin selvittää, tapahtuuko vuorovaikutuksen lämpimydessä ja konflikteissa muutosta eri mittauskertojen välillä. Tätä tarkasteltiin toisistaan riippuvien otosten t-testillä, Wilcoxonin testillä. Lopuksi tarkasteltiin Kruskal-Wallis testillä vastausta neljänteen tutkimuskysymykseen siitä, eroavatko konfliktien ja lämpimyden muutoksilta erilaiset oppilaat toisistaan myös temperamenttiltaan.

7 TULOKSET

7.1 Opettajan raportoima lämpimyys ja konfliktit ensimmäisen kouluvuoden aikana

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme oli, missä määrin opettajat raportoivat lämpimyyttä ja konflikteja vuorovaikutuksessaan oppilaiden kanssa ensimmäisen kouluvuoden aikana kolmella eri mittauskerralla, eli aivan ensimmäisen luokan alussa, hieman ennen syyslukukauden loppua sekä ensimmäisen luokan lopussa. Tulokset osoittivat, että opettajat arvioivat kaikilla kolmella mittauskerralla keskimäärin paljon lämpimyyttä ja vain vähän konflikteja.ASTEIKOLLA 1-5 MITATTUNA LÄMPIMYYDEN KESKIARVOT VAIHTELIVAT VÄLILLÄ 3.91-4.10 JA KONFLIKTIEN KESKIARVOT VÄLILLÄ 1.51-1.56. Tarkemmat tulokset on esitetty taulukossa 1.

7.2 Oppilaan temperamentti- ja yhteys opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen lämpimyyteen ja konflikteihin

Toinen tutkimuskysymyksemme oli, miten oppilaan temperamentti on yhteydessä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen lämpimyyteen ja konflikteihin. Temperamenttimuuttujen

yhteyttä vuorovaikutusmuuttujiin tarkasteltiin Spearmanin järjestyskorrelaatiotestillä. Positiivisen mielialan ja seurallisuuden havaittiin korreloivan positiivisesti lämpimyiden kanssa eri mittauskerroilla, kun taas varautuneisuus korreloi lämpimyiden kanssa negatiivisesti. Aktiivisuus korreloi lämpimyiden kanssa positiivisesti kahdella ensimmäisellä mittauskerralla, mutta ei enää kolmannella. Toisin sanoen, mitä enemmän opettaja raportoi oppilaalla aktiivisuutta, positiivista mielialaa sekä seurallisuutta ja mitä vähemmän varautuneisuutta, sitä enemmän opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa esiintyi opettajan raportoimana lämpimyyttä. (Ks. taulukko 3.) Konfliktien osalta havaittiin, että häirittevyys ja negatiivinen emotionaalisuus korreloivat konfliktien kanssa positiivisesti eri mittauskerroilla, kun taas positiivinen mieliala ja seurallisuus korreloivat konfliktien kanssa negatiivisesti. Mitä enemmän opettaja siis raportoi oppilaalla häirittevyttä ja negatiivista emotionaalisuutta, sitä enemmän hän raportoi myös opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa konflikteja. (Ks. taulukko 4.)

Taulukko 3. Temperamenttipiirteiden ja vuorovaikutuksen lämpimyiden väliset korrelaatiot

Temperamenttipiirre	Lämpimyyys 1	Lämpimyyys 2	Lämpimyyys 3
Aktiivisuus	.324**	.203*	.136
Häirittevyys	.197	.127	-.104
Positiivinen mieliala	.344**	.359**	.427**
Negatiivinen emotionaalisuus	-.047	.052	-.174
Seurallisuus	.476**	.469**	.430**
Varautuneisuus	-.508**	-.400**	-.428**

Huom. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .00$

TAULUKKO 4. Temperamenttipiirteiden ja vuorovaikutuksen konfliktien väliset korrelaatiot

Temperamenttipiirre	Konfliktit 1	Konfliktit 2	Konfliktit 3
Aktiivisuus	.079	.184	.079
Häirittävyys	.493**	.521**	.457**
Positiivinen mieliala	-.562**	-.528**	-.615**
Negatiivinen emotionaalisuus	.640**	.576**	.588**
Seurallisuus	-.243*	-.243*	-.327**
Varautuneisuus	.163	.091	.196

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

7.3 Lämpimyden ja konfliktien kehitys ensimmäisen kouluvuoden aikana

Kolmas tutkimuskysymyksemme oli, miten opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen lämpimyyden ja konfliktit kehittyvät ensimmäisen kouluvuoden aikana, eli tapahtuuko niissä muutosta ensimmäisen ja toisen sekä toisen ja kolmannen mittauskerran välillä. Tarkastelussa käytettiin epäparametristä toisistaan riippuvien otosten t-testiä, Wilcoxonin testiä. Tulokset osoittivat, että muutokset vuorovaikutuksen lämpimyydessä ensimmäiseltä mittauskerralta toiselle mittauskerralle ($z = -.884$, $p = .38$) ja toiselta mittauskerralta kolmannelle mittauskerralle ($z = -1.669$, $p = .10$) eivät olleet tilastollisesti merkitseviä ($p > .05$). Myöskään konfliktien osalta muutokset ensimmäiseltä mittauskerralta toiselle mittauskerralle ($z = -1.489$, $p = .14$) tai toiselta mittauskerralta kolmannelle mittauskerralle ($z = -.615$, $p = .54$) eivät olleet tilastollisesti merkitseviä.

Wilcoxonin testissä havaittiin kuitenkin, että vaikka muutokset lämpimyydessä ja konflikteissa koko otoksen tasolla eivät olleet tilastollisesti merkitseviä, osalla tutkittavista läheisyyden ja

konfliktien määrä väheni ja osalla lisääntyi mittauskertojen välillä. Koko otoksen tasolla tarkasteltaessa nämä siten ikään kuin kumoavat toisensa. Ensimmäisen ja toisen mittauskerran välillä lämpimyden määrä lisääntyi 34 oppilaalla ja väheni 31 oppilaalla, kun taas 16 oppilaalla se pysyi muuttumattomana. Toisen ja kolmannen mittauskerran välillä lämpimyden määrä lisääntyi edelleen 34 oppilaalla, väheni 24 oppilaalla ja pysyi muuttumattomana 15 oppilaalla. Konfliktien määrä ensimmäisen ja toisen mittauskerran välillä lisääntyi 23 oppilaalla, väheni 32 oppilaalla ja pysyi muuttumattomana 26 oppilaalla, kun taas toisen ja kolmannen mittauskerran välillä konfliktien määrä lisääntyi 27 oppilaalla, väheni 19 oppilaalla ja pysyi muuttumattomana 27 oppilaalla. Koska muutoksia lämpimyden ja konfliktien kehittämisessä yksilötasolla havaittiin, oli tarkoituksenmukaista lähteä seuraavaksi tarkastelemaan, eroavatko oppilaat, joilla lämpimyden ja konfliktien muutokset mittauskertojen välillä ovat erilaisia, temperamentiltaan toisistaan.

7.4 Oppilaan temperamentti- ja vuorovaikutuksen yhteys opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen lämpimydessä ja konflikteissa tapahtuviin muutoksiin

Oppilaiden temperamentti- ja vuorovaikutuksen yhteyttä opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa tapahtuviin muutoksiin tarkasteltiin siten, että oppilaat jaettiin sekä lämpimyden että konfliktien muutosten osalta kolmeen ryhmään: 1) ryhmään, jossa lämpimyden / konfliktien määrä väheni, 2) ryhmään, jossa muutosta ei tapahtunut ja 3) ryhmään, jossa lämpimyden / konfliktien määrä lisääntyi. Muutoksia tarkasteltiin erikseen ensimmäisen ja toisen sekä toisen ja kolmannen mittauskerran välillä. Sitä, eroavatko nämä ryhmät toisistaan temperamentti- ja vuorovaikutukseltaan, tarkasteltiin epäparametrisella Kruskal-Wallis-testillä.

Lämpimyden osalta tulokset osoittivat, että opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen lämpimyden muutosten perusteella kolmeen ryhmään jaetut lapset eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi temperamentti- ja vuorovaikutuksensa suhteen. Toisin sanoen oppilaat, joilla lämpimyden määrä väheni, lisääntyi tai pysyi samana ensimmäisen ja toisen sekä toisen ja kolmannen mittauskerran välillä, eivät eronneet toisistaan temperamentti- ja vuorovaikutukseltaan. (Ks. taulukko 5 ja taulukko 6.)

**TAULUKKO 5. Lämpimyyden muutosten perusteella tehtyjen ryhmien erot temperamentti-
piirteissä (syksy)**

Temperamentti- piirre	Negatiivinen muutos n=31		Ei muutosta n=16		Positiivinen muutos n=34			df	p
	Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh	H		
Aktiivisuus	4.82	1.21	4.77	1.09	4.57	.94	.73	2	.70
Häirittävyys	3.44	1.45	3.33	1.49	3.24	1.33	.24	2	.89
Positiivinen mieliala	4.93	1.13	4.89	.93	4.85	.70	.06	2	.97
Negatiivinen emo- tionaalisuus	2.72	1.50	3.30	1.22	2.86	1.33	2.83	2	.24
Seurallisuus	4.81	1.14	4.78	.99	4.75	1.05	.14	2	.93
Varautuneisuus	3.45	1.26	3.16	1.16	3.38	1.19	.35	2	.84

Huom. *p< .05; **p<.01; ***p<.001

**TAULUKKO 6. Lämpimyyden muutosten perusteella tehtyjen ryhmien erot tempera-
mentti-
piirteissä (kevät)**

Temperamentti- piirre	Negatiivinen muutos n=24		Ei muu- tosta n=15		Positiivinen muutos n=34			df	p
	Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh	H		
Aktiivisuus	4.93	1.21	4.63	1.01	4.62	1.02	1.61	2	.45
Häirittävyys	3.55	1.50	3,57	1.43	3.28	1.38	.56	2	.76
Positiivinen mieliala	5.07	1.16	4,88	0.85	4.79	0.97	.82	2	.66
Negatiivinen emo- tionaalisuus	2.83	1.49	2,84	1.23	2.87	1.52	.03	2	.99
Seurallisuus	4.93	1.24	5.08	0.99	4.59	1.00	2.51	2	.29
Varautuneisuus	3.03	1.12	2.85	1.09	3.42	1.23	2.71	2	.26

Huom. *p< .05; **p<.01; ***p<.001

Kruskall-Wallis testi osoitti, että konfliktien osalta ryhmiin jaetut oppilaat erosivat toisistaan temperamentiltaan, ja näitä eroja tarkasteltiin Mann-Whitneyn U-testin avulla parittaisvertailuina. Tulokset on esitetty taulukoissa 7 ja 8 niin, että tilastollisesti merkitsevästi (väh. $p < .05$) toisistaan eroavat ryhmät on merkitty eri yläindekseillä. Ensimmäisen ja toisen mittauskerran välisten konfliktien muutosten osalta kolmeen eri ryhmään jaetut oppilaat erosivat toisistaan häiritteväyyden, positiivisen mielialan, seurallisuuden sekä varautuneisuuden osalta. Oppilailla, joilla muutosta konflikteissa ei tapahtunut, raportoitiin vähemmän häiritteväyyttä kuin niillä oppilailla, joilla konfliktien määrä oli lisääntynyt sekä vähemmän varautuneisuutta kuin niillä, joilla konfliktien määrä oli vähentynyt. Lisäksi heillä raportoitiin enemmän positiivista mielialaa ja seurallisuutta, kuin niillä lapsilla, joilla konfliktien määrä lisääntyi tai väheni. Aktiivisuuden ja negatiivisen emotionaalisuuden osalta ryhmät eivät eronneet toisistaan. (Ks. taulukko 7.) Toisen ja kolmannen mittauskerran välisten konfliktien muutosten osalta kolmeen ryhmään jaetut oppilaat erosivat toisistaan negatiivisen emotionaalisuuden, positiivisen mielialan sekä häiritteväyyden piirteiden osalta, kun taas seurallisuuden, aktiivisuuden ja varautuneisuuden osalta he eivät eronneet toisistaan. Oppilailla, joilla muutosta konfliktien määrässä ei tapahtunut, raportoitiin vähemmän negatiivista emotionaalisuutta ja häiritteväyyttä kuin niillä, joilla konfliktien määrä oli lisääntynyt sekä enemmän positiivista mielialaa kuin niillä, joilla konfliktien määrä oli lisääntynyt. (Ks. taulukko 8.)

TAULUKKO 7. Konfliktien muutosten perusteella tehtyjen ryhmien erot temperamentti-piirteissä (syksy)

Temperamentti-piirre	Negatiivinen muutos n=32		Ei muutosta n=26		Positiivinen muutos n=23			df	p
	Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh	H		
Aktiivisuus	4.56	1.15	4.83	.90	4.78	1.15	1.58	2	.45
Häirittevävyys	3.58 ^{ab}	1.40	2.68 ^b	1.22	3.73 ^a	1.36	8.51	2	.01 ^{**}
Positiivinen mieliala	4.67 ^a	.87	5.37 ^b	.83	4.65 ^a	.90	11.37	2	.00 ^{**} *
Negatiivinen emotionaalisuus	3.21	1.39	2.38	1.13	3.03	1.50	5.01	2	.08
Seurallisuus	4.44 ^a	.97	5.34 ^b	.86	4.50 ^a	1.09	13.27	2	.00 ^{***}
Varautuneisuus	3.75 ^a	1.16	2.74 ^b	1.01	3.58 ^{ab}	1.18	12.05	2	.00 ^{***}

Huom. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$, ^{a, b} Mann-Whitneyn U-testin parittaisvertailut

TAULUKKO 8. Konfliktien muutosten perusteella tehtyjen ryhmien erot temperamentti-piirteissä (kevät)

Temperamenttipiirre	Negatiivinen muutos n=19		Ei muutosta n=27		Positiivinen muutos n=27		H	df	p
	Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh			
Aktiivisuus	4.96	1.10	4.43	1.91	4.86	1.19	3.34	2	.19
Häirittävyys	3.68 ^{ab}	1.48	2.87 ^b	1.24	3.81 ^a	1.41	6.55	2	.04*
Positiivinen mieliala	4.74 ^{ab}	1.05	5.28 ^b	0.96	4.65 ^a	0.95	6.57	2	.04*
Negatiivinen emotionaalisuus	3.28 ^{ab}	1.76	2.19 ^b	1.01	3.21 ^a	1.35	8.04	2	.02*
Seurallisuus	4.71	1.24	5.07	1.04	4.61	1.00	2.55	2	.28
Varautuneisuus	3.17	1.45	3.04	1.21	3.32	0.92	1.10	2	.58

Huom. *p<.05; **p<.01; ***p<.001, ^{a, b} Mann-Whitney U-testin parittaisvertailut

8 POHDINTA

Tässä tutkielmassa tarkasteltiin, missä määrin opettaja raportoi ensimmäisen kouluvuoden aikana konflikteja ja lämpimyyttä vuorovaikutuksessaan tutkimuksessa mukana olleiden oppilaiden kanssa sekä sitä, ovatko vuorovaikutuksen lämpimyyden ja konfliktit yhteydessä oppilaan temperamenttiin. Erityisesti oltiin kiinnostuneita siitä, tapahtuuko vuorovaikutuksen lämpimyydessä ja konflikteissa muutoksia ensimmäisen kouluvuoden aikana, ja ovatko oppilaan temperamentti-aihteet yhteydessä näihin muutoksiin. Aikaisemman tutkimustiedon mukaan oppilaan temperamentti on yhteydessä opettaja-oppilas-vuorovaikutukseen (mm Stuhlman & Pianta 2002; Nurmi ym. 2018), mutta sen yhteydestä vuorovaikutuksen lämpimyyden ja konfliktien kehittymiseen pidemmällä aikavälillä, ei tietomme mukaan ole aiempaa tutkimusta.

Omalla tutkimuksellamme haluamme vastata tähän puutteeseen. Ennen kaikkea haluamme lisätä opettajien tietämystä oppilaan temperamentin merkityksestä opettaja-oppilas-vuorovaikutukselle sekä kannustaa opettajia tiedostamaan omia temperamentti-aihteisiin liittyviä asenteitaan ja huomioimaan opetuksessaan temperamenttiltaan erilaisia oppilaita. Tässä luvussa tarkastellaan tutkimustuloksia tutkimusongelma kerrallaan, minkä jälkeen tehdään tuloksista yhteenvetoa ja tarkastellaan tutkielman luotettavuutta, vahvuuksia ja rajoituksia. Lopuksi esitetään tutkielman pohjalta nousseita jatkotutkimusehdotuksia.

8.1 Opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen lämpimyys ja konfliktit

Tutkielman tulokset osoittavat, että opettajat arvioivat opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen keskimäärin hyvin myönteiseksi. Opettajat raportoivat ensimmäisen kouluvuoden aikana jokaisella mittauskerralla keskimäärin paljon lämpimyyttä ja vain vähän konflikteja, mikä on linjassa myös aikaisemman tutkimuksen kanssa (Jerome ym. 2009). Opettajat siis kokivat vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa pääosin lämpimänä ja läheisenä sekä kommunikaation avoimena. Opettajien näkemyksen mukaan oppilaat luottivat heihin ja pystyivät tukeutumaan heihin omista asioissaan. Sen sijaan konflikteja sisältävää ristiriitaista vuorovaikutusta, jossa opettajan ja oppilaan välinen kommunikaatio ei toimi, ja oppilas esimerkiksi suuttuu usein ja hänen käyttäytymistään joudutaan rajoittamaan, opettajat kokivat oppilaiden kanssa vain vähän.

Runsas lämpimyys opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa on positiivinen havainto, sillä lämpimyydellä on havaittu olevan useita positiivisia vaikutuksia lapsen koulunkäynnin ja koulumenestyksen kannalta (esim. Birch & Ladd 1997; Pianta & Stuhlman 2019). Lämpimyys opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa varhaisina kouluvuosina näyttää myös ennustavan vähemmän ristiriitoja myöhemmässä peruskouluvaiheessa (Jerome ym. 2009, 917, 934-935). Opettajien arvioima runsas vuorovaikutuksen lämpimyys saattaa selittyä sillä, että oppilaat olivat ensimmäisellä luokalla, jolloin opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen on aiemman tutkimuksen mukaan havaittu olevan ”parhaimmillaan” (Jerome ym. 2009, 917).

Opettajan ja oppilaan väliset konfliktit taas vaikuttavat aiemman tutkimustiedon mukaan oppilaan koulunkäyntiin kielteisesti (esim. Birch & Ladd 1997; Muhonen ym. 2016), minkä vuoksi niiden opettajien arvioima vähäinen määrä tässä tutkimuksessa on hyvä asia. Konfliktien on esimerkiksi havaittu vähentävän oppiaineesta nauttimista sekä lisäävän niihin liittyvää ahdistuneisuutta ja tylsyyden kokemusta sekä heikentävän motivaatiota (Clem ym. 2020, 11, 17; Pakarinen ym. 2020, 14-15). Onkin ymmärrettävää, että oppilas, joka ei tule toimeen opettajan kanssa, ei myöskään pidä koulunkäynnistä tai ole motivoitunut, mikä taas voi heijastua oppilaan akateemisten taitojen kehitykseen haitallisesti. Konfliktien haitallinen vaikutus oppilaan koulunkäynnille ei siis ole lainkaan yllättävää.

Konfliktien sävyttämällä opettaja-oppilas-vuorovaikutuksella on erityisen haitallinen vaikutus ensimmäisellä luokalla, jolloin opettajan merkitys oppilaille on suuri (Eskelä-Haapanen ym. 2017). Pakarisen ym. mukaan konfliktit opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa voivat vaikuttaa myös siihen, miten opettaja käyttäytyy ja millaisia opetusmetodeja hän käyttää, mikä taas voi vaikuttaa oppilaiden motivaatioon ja akateemisten taitojen kehitykseen (Pakarinen ym. 2020, 14-15). Opettajan on tärkeää keskittyä erityisesti vuorovaikutuksen toimivuuteen ja lämpimyyteen, sillä se luo hyvän pohjan oppilaan muille koulunkäyntiin liittyville tekijöille. Lisäksi lämmin vuorovaikutus luokassa ei hyödytä vain oppilaita, vaan myös opettaja itse jaksaa silloin työssään paremmin (Lavy ja Bocker 2018, 1491-1492).

8.2 Oppilaan temperamentin yhteys opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen lämpimyyteen ja konflikteihin

Aiemman tutkimuksen mukaisesti myös tässä tutkielmassa havaittiin useita yhteyksiä oppilaan temperamentti- ja opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen lämpimyyden ja konfliktien välillä (Viljaranta ym. 2015, 1205; Rudasill & Rimm-Kaufman 2009). Ensinnäkin havaittiin, että kun opettaja raportoi oppilaalla paljon aktiivisuutta, positiivista mielialaa ja seurallisuutta, esiintyi opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa paljon lämpimyyttä. Toisin sanoen, kun oppilas oli energinen, iloinen ja positiivisiin tunteisiin taipuvainen sekä ulospäinsuuntautunut ja sosiaalinen, näkyi se myös opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa läheisyytenä sekä avoimena kommunikaationa. Myös aiemmat tutkimustulokset osoittavat positiivisen mielialan ja seurallisuuden yhteyden vuorovaikutuksen lämpimyyteen. Esimerkiksi Viljaranta ym. (2015, 1205) havaitsivat oppilaan positiivisen mielialan olevan yhteydessä opettajan affektiivisuuteen, joka kuvaa positiivista ja lämmintä vuorovaikutusta.

Seurallisuus voidaan nähdä positiivisena piirteenä, sillä siihen linkittyy sosiaalinen käyttäytyminen ja prososiaaliset taidot, jotka ovat yhteydessä lämpimään vuorovaikutukseen (Pianta & Stuhlman 2019, 451-452; Nurmi ym. 2018, 629-630; Hipson & Seguin 2015, 8). Positiivisen mielialan ja seurallisuuden piirteiden yhteys vuorovaikutuksen lämpimyyteen ei

ole yllättävää, sillä oppilas, joka on mielialaltaan positiivinen ja onnellisuuteen taipuvainen sekä sosiaalinen, herättää varmasti myös opettajassa myönteisiä tunteita. Sen lisäksi, että oppilaan positiivinen mieliala ja seurallisuus näkyivät opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen lämpimyytenä, ne näkyivät myös vähäisinä konflikteina vuorovaikutuksessa.

Vuorovaikutuksessa oli tällöin siis vain vähän ristiriitatilanteita eikä vuorovaikutus vaatinut opettajalta kohtuuttomasti energiaa. Onkin loogista, että oppilaan iloisuus ja myönteisyys sekä se, että hän tulee hyvin toimeen esimerkiksi koulukavereiden kanssa, vaikuttavat myös opettaja-oppilas-vuorovaikutukseen myönteisesti niin, että konflikteja ei pääse syntymään.

Häirittävyyden ja negatiivisen emotionaalisuuden osalta havaittiin, että mitä enemmän opettaja raportoi oppilaalla näitä piirteitä, sitä enemmän opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa oli konflikteja. Oppilaan heikko keskittymiskyky ja taipumus voimakkaisiin tunnereaktioihin ja kielteisiin tunteisiin näkyivät siis opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa ristiriitoina ja toimimattomana kommunikaationa. Nämä havainnot ovat linjassa myös aiemman tutkimuksen kanssa, joka on todennut korkean häirittävyyden ja negatiivisen emotionaalisuuden yhteyden ristiriitaiseen vuorovaikutukseen (Rudasill & Rimm-Kaufman 2009, 116). Tämä ei ole yllättävää, sillä oppilas, jonka keskittymiskyky herpaantuu herkästi ja joka kokee usein negatiivisia tunteita sekä ilmaisee niitä voimakkaasti, voi olla opettajan näkökulmasta haastava oppilas, jonka kanssa myönteisen vuorovaikutuksen muodostaminen on vaikeaa.

Korkea häirittävyys voi näkyä koulumaailmassa heikkona tehtäviin orientoitumisena, kun huomio kiinnittyy herkästi ympäristön ärsykkeisiin (Alatupa ym. 2007, 30), jolloin opettaja voi joutua usein ”paimentamaan” tällaista oppilasta, mikä voi lisätä vuorovaikutuksen konflikteja. Negatiivinen emotionaalisuus taas on piirre, joka voi saada opettajan näkemään oppilaan negatiivisessa valossa, mikä valitettavasti voi näkyä siinä, miten opettaja suhtautuu oppilaaseen ja arvioi tätä (Alatupa ym. 2007, 29), vaikka temperamenttipiirteet eivät saisi vaikuttaa oppilaan oppiaineisiin tai käyttäytymiseen liittyvään arviointiin (POPS 2014, 48). Vaarana on myös, että opettaja arvioi jonkin temperamenttipiirteen perusteella oppilaan työskentelyä niin, että esimerkiksi varautunut oppilas nähdään motivoitumattomana tai aktiivinen oppilas tarkoitukseksi tottelemattomana (Keltikangas-Järvinen 2006, 57). Tällainen arviointi on haitallista, sillä oppilas voi saada laiskan tai tottelemattoman oppilaan leiman, vaikka hän ei olisi edes tehnyt mitään väärää.

Aktiivisuuden havaittiin tässä tutkielmassa olevan yhteydessä runsaaseen vuorovaikutuksen lämpimyyteen mutta merkitsevää yhteyttä konflikteihin ei havaittu. Tulos on mielenkiintoinen, sillä aiemmassa tutkimuksessa on saatu viitteitä siitä, että aktiivisuus olisi enneminkin kielteinen kuin myönteinen piirre (Rudasill, Niehaus, Buhs & White 2013). Näyttää kuitenkin siltä, että suomalaisessa koulukontekstissa näin ei välttämättä olekaan. Tätä voi selittää se, että nykypäivänä kyseinen piirre nähdään yleisesti ottaen positiivisena ja sitä arvostetaan suomalaisessa koulumaailmassa. Tämä näkyy esimerkiksi uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa, jossa korostetaan esimerkiksi toiminnallisuuden, itseohjautuvuuden sekä erilaisten työtapojen, kuten ryhmätöiden, merkitystä oppimiselle (POPS 2014). Tällaisia työmuotoja käytettäessä aktiivisuus näyttäytyy opettajan silmissä positiivisena piirteenä. Aktiivisuus ei ollut yhteydessä konfliktien määrään, mutta se voidaan silti nähdä myös negatiivisena piirteenä. Toisinaan liiallinen aktiivisuus tilanteissa, joissa se ei ole suotavaa, voi aiheuttaa konflikteja oppilaan ja opettajan välille, esimerkiksi silloin, jos aktiivinen oppilas ei anna vähemmän aktiivisille oppilaille tilaa osallistua.

Varautuneisuuden osalta havaittiin, että mitä enemmän oppilaalla oli varautuneisuutta, sitä vähemmän vuorovaikutuksessa oli lämpimyyttä. Ujon ja hitaasti sopeutuvan oppilaan kanssa opettaja koki siis vähemmän läheisyyttä ja avointa vuorovaikutusta. Aiempi tutkimus tukee tätä havaintoa, sillä esimerkiksi Rudasill ja Rimm-Kaufman (2009) havaitsivat saman yhteyden ujojen oppilaiden ja vähäisen vuorovaikutuksen lämpimyyden välillä. Vähäistä lämpimyyttä voi ujojen oppilaiden kohdalla selittää vuorovaikutuksen vähäisyys; ujojen oppilaiden on nimittäin havaittu tekevän vähemmän ujoihin vertaisiin verrattuna vähemmän vuorovaikutukseen liittyviä aloitteita (Rudasill & Rimm-Kaufman 2009). Onkin ymmärrettävää, että varautuneen oppilaan kanssa, joka on arka uusissa tilanteissa ja joka tekee vuorovaikutuksessa vain vähän aloitteita, ei vuorovaikutus opettajan kanssa muodostu niin läheiseksi ja avoimeksi.

Kaiken kaikkiaan tämän tutkielman tulokset oppilaan temperamentin ja opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen yhteydestä ovat suurilta osin yhteneväisiä aiemman tutkimuksen kanssa ja vahvistavat käsitystä temperamentin ja vuorovaikutuksen yhteydestä. Tässä tutkielmassa

päättämiseksi on kuitenkin tarkastella vuorovaikutuksen lämpimyyden ja konfliktien muutoksia oppilaan ensimmäisen kouluvuoden aikana sekä näiden muutosten yhteyttä oppilaan temperamenttiin. Tuloksia näiden tutkimuskysymysten osalta tarkastellaan seuraavissa alaluvuissa.

8.3 Vuorovaikutuksessa lämpimyydessä ja konflikteissa tapahtuvat muutokset ensimmäisen kouluvuoden aikana

Kun tarkasteltiin missä määrin opettajien raportoimassa vuorovaikutuksen lämpimyydessä ja konflikteissa tapahtui muutosta toisaalta syyslukukauden alun ja lopun ja toisaalta syyslukukauden lopun ja kevätlukukauden lopun välillä, havaittiin, että muutokset eivät koko otoksen tasolla olleet tilastollisesti merkitseviä. Tulokset poikkeavat aikaisemmasta tutkimuksesta, jonka mukaan opettaja-oppilas-vuorovaikutus näyttää kehittyvän alakoulussa siten, että lämpimyyden määrä yleisesti vähenee ja konfliktit lisääntyvät kouluvuosien aikana (Jerome ym. 2009, 933). Piantan ja Stuhlmanin (2019, 451-454) tutkimuksessa sekä lämpimyyden että konfliktit vähenivät esikoulusta ensimmäiselle luokalle, mikä saattaa selittyä sillä, että oppilaiden kasvaessa painotus opettajan ja oppilaan väliselle suhteelle pienenee. Piantan ja Stuhlmanin tutkimus on kuitenkin tehty Yhdysvalloissa, joten kontekstien väliset erot on syytä ottaa huomioon.

Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ohjataan hyvän vuorovaikutussuhteen luomiseen kaikkien koulumaailmassa toimivien henkilöiden välille. Uusi opetussuunnitelma on ollut kouluilla käytössä syksystä 2016 ja näin vahvasti hyvään vuorovaikutukseen kannustamisen voisi kuvitella näkyvän myös käytännössä. Lisäksi Suomessa on viime vuosina noussut keskusteluun positiivinen pedagogiikka ja sen myötä ProKoulu -hanke, joka ohjaa toimivaan vuorovaikutukseen opettajien ja oppilaiden välillä (prokoulu). Myös opettajakoulutuksessa puhutaan paljon hyvästä oppilastuntemuksesta ja toimivan vuorovaikutussuhteen luomisesta. Voikin olla, että tässä tutkielmassa on jo näkyvissä viitteitä näiden toimien vaikutuksesta.

Toisaalta tämän tutkielman tuloksia tukee Doumenin ym. (2012) tutkimus, jossa opettajan arvioinneissa opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen lämpimyydessä ja konflikteissa ei vuoden aikana tapahtunut muutoksia. Eroja tutkimustuloksissa voi selittää se, että tässä tutkielmassa sekä Doumenin ym. (2012) tutkimuksessa vuorovaikutusta arvioitiin useammalla mittauskeralla kokonaisen lukuvuoden ajan, eli hyvin intensiivisesti. Tutkimusta vuorovaikutuksen kehitymisestä nimenomaan kokonaisen lukuvuoden aikana tarvitaan kuitenkin vielä paljon lisää.

Vaikka Doumenin ym. (2012) tutkimuksessa opettajat arvioivat opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen lämpimyyden ja konfliktien määrän pysyvän muuttumattomana, ulkopuolisten havainnoijien arvioinneissa lämpimyyden määrä lisääntyi hieman vuoden aikana. Toisaalta ulkopuolisen havainnoijan näkökohta opettaja-oppilas-vuorovaikutukseen on kapeampi kuin opettajilla, sillä he näkevät vuorovaikutuksesta vain osan eivätkä pysty näkemään vuorovaikutuksen hienovaraisempiakin vivahteita samalla tavalla kuin opettajat. Lisäksi he keskittyivät tarkkailemaan lähinnä opettajan vuorovaikutusta lapsia kohtaan, eivät niinkään kokonaisvaltaista ja vastavuoroista vuorovaikutusta. (Doumen ym. 2012, 71-72.) Tämän tutkielman kohdalla voidaan pohtia, vaikuttaisiko jonkun muun kuin opettajan tekemä arviointi tutkimustuloksiin vuorovaikutuksen lämpimyyden ja konfliktien muutoksista. Voiko esimerkiksi olla, että opettajan kouluvuoden alussa muodostuvat käsitykset vuorovaikutuksen laadusta muodostuvat niin pysyviksi, että vaikka vuorovaikutuksen lämpimyydessä tai konflikteissa tapahtuisi muutoksia, opettajan käsitykset siitä eivät muutu.

Tässä tutkielmassa tulosten tarkempi tarkastelu kuitenkin osoitti, että muutosta opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen lämpimyydessä ja konflikteissa tapahtui, mutta niin, että osalla lapsista lämpimyyden määrä lisääntyi, osalla väheni ja osalla muutosta ei tapahtunut. Samoin osalla lapsista konfliktien määrä lisääntyi, osalla väheni ja osalla muutosta ei tapahtunut. Tilastollisin testein tarkasteltuna tämä näyttäytyy silloin siten, että muutosta ei keskimäärin tapahtunut. Tämä on tärkeä huomio myös aiempia tutkimustuloksia tulkittaessa, sillä kun ilmiötä tarkastellaan keskiarvotasolla, voivat yksilötasolla tapahtuvat muutokset jäädä piiloon.

Tässä tutkielmassa tarkastelimmekin lopulta vuorovaikutuksen muutoksia niin, että huomioimme lapset erillisinä ryhminä: ryhmänä jossa vuorovaikutuksen lämpimyyks/konfliktit lisääntyivät, ryhmänä jossa lämpimyyks/konfliktit vähenivät sekä ryhmänä, jossa muutosta ei

tapahtunut. Sellaisia lapsia, joilla muutos oli myönteistä oli lähes saman verran kuin lapsia joilla muutos oli kielteistä. Niitä lapsia, joilla muutosta ei tapahtunut, oli hieman vähemmän kuin muutosryhmissä. Muutokset opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen lämpimyydessä ja konflikteissa voivat selittyä sillä, että opettaja ja oppilaat eivät oppilaiden ensimmäisen kouluvuoden alussa vielä tunteneet toisiaan, minkä vuoksi vuorovaikutuksen vakiintuminen vei aikaa. Muutoksia tapahtui kouluvuoden aikana jokaisen mittauskerran välillä sekä lämpimyden että konfliktien määrässä, joten syyt muutosten taustalla voivat olla monenlaisia.

Kouluvuoden alussa voi joidenkin oppilaiden kohdalla olla paljon konflikteja, jos yhteistä säveltä opettajan kanssa ei vielä ole löytynyt. Mikäli oppilas on kotona saanut aina tahtonsa läpi, voi kouluun vahvasti liittyvä yhteisten sääntöjen noudattaminen tuntua vaikealta. Tällöin oppilas haastaa rajoja ja hakee paikkaansa luokkayhteisössä. Mikäli oppilaalla ei jostain syystä ole ehtinyt muodostua turvallista kiintymyssuhdetta aikuiseen, esimerkiksi haastavien kotiohjelmien vuoksi, hän voi myös koetella opettajan kiintymystä ja sitä, onko tässä nyt pysyvä henkilö. Tätä tukee Mirzaaghasin, Behbudin ja Fardin tutkimus (2019), jonka mukaan oppilaan turvattomalla kiintymyssuhteella on vaikutusta ongelmakäyttäytymiseen koulussa. Kun opettaja ja oppilas tulevat toisilleen tutuimmiksi kouluvuoden aikana, voivat konfliktit vähentyä. Toisaalta voi olla, että konfliktit lisääntyvät, kun tutustuminen etenee, ja oppilas uskaltaa rohkeammin ilmaista itseään. Lämpimyyden taas voi kouluvuoden aikana lisääntyä, kun tutustuminen etenee ja opettajan ja oppilaiden välille alkaa syntyä luottamusta. On lisäksi aivan luonnollista, että kaikki ihmiset eivät esimerkiksi temperamenttierojen vuoksi tule toimeen. Näin voi olla myös koulumaailmassa, ja tämäkin voi selittää lämpimyden määrän vähene- mistä ja konfliktien määrän lisääntymistä.

Vuorovaikutuksen lämpimyden ja konfliktien kehittymistä on tärkeä tutkia nimenomaan ensimmäisen kouluvuoden aikana, sillä silloin lapsen elämässä tapahtuu paljon muutoksia. Esi- koulusta kouluun siirtyminen on lapselle suuri muutos ja aloittaa uuden vaiheen lapsen elä- mässä, sillä toiminta muuttuu huomattavasti tavoitteellisemmaksi ja fyysinen ja sosiaalinen ympäristö muuttuvat merkittävästi (Erikson 1962, katso myös Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyyti- nen, Pulkkinen & Ruoppila 2015). Ensimmäisen kouluvuoden aikana lapsi oppii paljon kou- lunkäyntiin liittyviä uusia taitoja. Kouluun kuuluu isona osana esimerkiksi oman vuoron odot- taminen, muiden huomioiminen ja kykeneminen itsenäiseen ja rauhalliseen työskentelyyn.

Koulussa opittaviin asioihin kuuluu todella paljon muutakin kuin oppiaineiden asiasisällöt. Koulussa oppilaat tulevat osaksi suurta yhteisöä, jossa on omat hierarkiat ja toimintamallit, jotka täytyy sisäistää heti aluksi. Sopeutuminen kouluympäristöön tapahtuu nimenomaan ensimmäisen kouluvuoden aikana, minkä vuoksi vuorovaikutuksen kehitystä on hyvä silloin tarkkailla mahdollisimman tiiviisti useampaa mittauskertaa käyttäen. Mikäli oppilaan kohdalla havaitaan erityisen paljon konflikteja tai niiden määrä kasvaa ensimmäisen vuoden aikana, olisi tärkeä puuttua niihin välittömästi, jotta oppilaan koulumotivaatiota ei lasketa heti monen vuoden rupeaman alussa.

Opettajalla on kokonaisuudessaan suuri rooli siinä, millaiseksi kuva koulunkäynnistä muodostuu ja millaisia kokemuksia lapsi kouluun siirtymisestä saa. Myös lapset itse näkevät opettajan merkityksen suurena kouluun siirtymisessä ja heille on tärkeää, että koulussa on vastassa turvallinen ja luottamusta herättävä aikuinen (Eskelä-Haapanen ym. 2017, 1455-1456). Positiivinen kokemus kouluun siirtymisestä on lapselle todella tärkeää koko tulevan koulupolun kannalta; se edistää Docketin ja Perryn (2007) mukaan esimerkiksi oppilaan parempia sosiaalisia taitoja sekä parempaa koulumenestystä. Lisäksi ensimmäisen kouluvuoden aikana syntyvät uskomukset koulunkäynnistä ja omasta osaamisesta voivat säilyä pitkäänkin muuttumattomina. Opettajan on tärkeää tietoisesti keskittyä lämpimän vuorovaikutuksen luomiseen, sillä hänellä on luokassa eniten tietoa vuorovaikutuksesta ja myös vastuu sen toteuttamisesta. Opettajalla on tärkeä rooli paitsi akateemisten taitojen opettamisessa, myös oppilaiden minäkuvan kehittämisessä, minkä vuoksi lapsen kannustaminen ja kehuminen on erityisen tärkeää (Pesu 2017, 33-34).

Tämän tutkielman tulokset vuorovaikutuksen kehitymisestä tuovat merkittävää uutta tietoa vuorovaikutuksen konfliktien ja lämpimyden kehityksestä ensimmäisen kouluvuoden aikana useammalla mittauspisteellä mitattuna. Vaikka muutokset vuorovaikutuksen konfliktien ja lämpimyden määrässä eivät tässä tutkielmassa olleet koko otoksen tasolla tarkasteltuna tilastollisesti merkitseviä, antavat ne tärkeää tietoa, kun tarkastellaan muutoksia yksilötasolla.

8.4 Oppilaan temperamentin yhteys opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen lämpimyydessä ja konflikteissa tapahtuviin muutoksiin

Aiemman kirjallisuuden perusteella (esim. Rudasill & Rimm-Kaufman 2009) sekä tämän tutkielman tulosten pohjalta tiedetään, että oppilaan temperamentti on yhteydessä opettaja-oppilas-vuorovaikutukseen. Tämä tutkielma kuitenkin tuo tärkeää lisäymmärrystä oppilaan temperamentin yhteydestä vuorovaikutuksen kehitykseen osoittamalla, että vuorovaikutuksen kehitys on jossain määrin erilaista temperamentiltaan erilaisilla oppilailla. Tällaista tutkimusta temperamentin yhteydestä vuorovaikutuksen kehitykseen ei ole aiemmin tehty, vaikka erityisesti ensimmäisellä luokalla tätä olisi tärkeää tutkia, sillä silloin opettaja-oppilas-vuorovaikutuksella on suuri rooli oppilaan koulunkäynnille ja kehitykselle (Pesu 2017). Kun tiedettäisiin enemmän esimerkiksi joidenkin piirteiden yhteydestä konfliktien määrän kasvuun, voitaisiin yrittää tietoisesti katkaista tällaista ei-toivottua vuorovaikutuksen kehittymistä. Samoin tiedon lisääntyessä voidaan suunnitella mahdollisia interventioita ja tutkia niiden toimivuutta. Tärkeintä on erityisesti asian tiedostaminen, sillä vain tiedostamalla voidaan lähteä muuttamaan asioita.

Tässä tutkielmassa havaittiin, että konfliktien kehitykseltä erilaiset oppilaat erosivat toisistaan usean temperamenttipiirteiden osalta. Tärkein havainto tuloksista oli, että oppilaat, joilla muutosta konfliktien määrässä ei tapahtunut, erosivat niistä, joilla muutosta tapahtui. Sen sijaan ne oppilaat, joilla konfliktien määrä väheni tai lisääntyi mittauskertojen välillä, eivät eronneet toisistaan merkitsevästi minkään temperamenttipiirteiden osalta. Niillä oppilailla, joilla muutosta ei tapahtunut, havaittiin yleisesti olevan enemmän piirteitä, jotka voidaan nähdä positiivisina ja vähemmän niitä piirteitä, jotka voidaan nähdä negatiivisina. Positiivisia piirteitä ovat positiivinen mieliala ja seurallisuus, negatiivisia puolestaan häirittevyys, negatiivinen emotionaalisuus sekä varautuneisuus.

Niillä oppilailla, joilla ei tapahtunut muutosta konfliktien määrässä ensimmäiseltä mittauskerralta toiselle, eli syyslukukauden aikana, raportoitiin vähemmän häirittevyyttä kuin niillä, joilla konfliktien määrä oli lisääntynyt, vähemmän varautuneisuutta kuin niillä, joilla konfliktien määrä oli vähentynyt sekä enemmän positiivista mielialaa ja seurallisuutta kuin niillä, joilla muutosta konfliktien määrässä tapahtui. Oppilailla, joilla ei tapahtunut muutosta konfliktien

määrässä toiselta mittauskerralta kolmannelle, eli kevätlukukauden aikana, raportoitiin vähemmän negatiivista emotionaalisuutta ja häirittevyttä sekä enemmän positiivista mielialaa kuin niillä, joilla konfliktien määrä oli lisääntynyt. Se, että muutosryhmät eivät eroa toisistaan temperamentti-omaisuuksien osalta, ja että niillä, joilla muutosta ei tapahdu, on keskimääräistä enemmän positiivisia piirteitä ja vähemmän negatiivisia piirteitä, luo mielikuvan ns. helposta temperamentista.

Tämän helpon temperamentin omaavalla lapsella on siis keskimääräistä enemmän positiivista mielialaa ja seurallisuutta, sekä vähemmän häirittevyttä, varautuneisuutta ja negatiivista emotionaalisuutta. Tällaisen oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus näyttää asettuvan uomiinsa heti vuoden alussa ja pysyvän tasaisena läpi vuoden. Thomas ja Chess (1977) luokittelivat temperamentin kolmeen tyyppiin, joita ovat helppo, hitaasti lämpenevä sekä vaikea temperamentti. Helppoa temperamenttia luonnehtivat esimerkiksi nopea sopeutuminen, rytmien säännöllisyys sekä positiivinen mieliala, kun taas vaikeaa temperamenttia päin vastoin hidas sopeutuminen ja negatiivinen mieliala. Heidän mallinsa helppo temperamentti vastaakin monelta osin myös tämän tutkielman tuloksia sellaisesta temperamentista, jonka kanssa vuorovaikutuksen lämpimyyden ja konfliktien määrässä ei tapahdu vuoden aikana muutoksia.

Niillä, joilla ei tapahtunut muutosta vuorovaikutuksen konflikteissa ensimmäiseltä mittauskerralta toiselle ja toiselta mittauskerralta kolmannelle, raportoitiin enemmän positiivista mielialaa kuin niillä, joilla konfliktien määrä kasvoi samoilla mittauskerroilla. Kun tarkasteltiin niitä, joilla konfliktien määrä laski, sama ero oli havaittavissa ensimmäiseltä mittauskerralta toiselle. Tulos on yhteneväinen korrelaatiotarkasteluiden kanssa, jotka osoittivat, että mitä enemmän oppilaalla oli positiivista mielialaa, sitä enemmän opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa oli eri mittauskerroilla lämpimyyttä ja sitä vähemmän konflikteja. Ei siis ole ihme, että oppilailta, joilla konflikteissa ei tapahtunut muutoksia, oli keskimääräistä enemmän positiivista mielialaa. Voi olla, että konflikteja on alun alkaenkin ollut vain vähän, jolloin niiden määrä ei ole voinut vähentyä ja taas toisaalta positiivinen mieliala voi suojata konfliktien syntymiseltä koko vuoden ajan, joten niiden määrä ei myöskään lisääny.

Negatiivista emotionaalisuutta oli vähemmän niillä, joilla ei tapahtunut muutosta konfliktien määrässä toiselta mittauskerralta kolmannelle, kuin niillä, joilla konfliktien määrä kasvoi samana ajanjaksona. Voi olla, että syksyllä opettaja katsoo oppilaan käyttäytymistä hieman läpi sormien, sillä silloin vasta opetellaan, miten koulussa ollaan. Keväällä oppilaiden odotetaan omaksuneen jo koululaisen roolin, jolloin opettaja alkaa puuttua voimakkaammin sellaiseen käytökseen, joka ei ole toivottua. Tämän lisäksi negatiivinen emotionaalisuus korreloi yleisesti vahvasti konfliktien kanssa jokaisella mittauskerralla, mikä on aiemman tutkimuksen mukaista (Rudasill & Rimm-Kaufman 2009, 116-117), joten se vaikuttaa temperamenttipiirteeltä, jonka suhteen tarvittaisiin jonkinlaisia tukitoimia, kuten interventioita.

Seurallisuuden suhteen oppilaat erosivat ensimmäisen ja toisen mittauskerran konfliktien suhteen siten, että niillä oppilailla, joilla muutosta ei tapahtunut, raportoitiin enemmän seurallisuutta kuin niillä, joilla konfliktien määrä nousi tai laski. Tätä voi selittää se, että kun oppilaalla on enemmän seurallisuutta, hänen on helpompi tutustua muihin ja luoda ystävyyssuhteita. Mikäli oppilas joutuu niin sanotusti hakemaan paikkaansa ryhmässä ja opettelemaan ihmis-suhteita, se voi lisätä konfliktien määrää. Toisaalta sellainen oppilas, jolla on vaikeuksia luoda suhteita vertaisiin, voi tukeutua opettajaan, jolloin lämpimyiden määrä kasvaa. Samansuuntaisia tuloksia saivat Liu, Coplan, Chen, Li, Ding & Zhou (2014, 133-134), joiden mukaan epä-sosiaalisuus ja ujous lisäsivät ongelmia sekä vertaissuhteissa, että koulun muilla osa-alueilla.

Niillä oppilailla, joilla ei tapahtunut muutosta ensimmäiseltä mittauskerralta toiselle mittauskerralle, tai toiselta kolmannelle mittauskerralle, havaittiin vähemmän häirittevyttä, kuin niillä, joilla konfliktien määrä kasvoi samana ajanjaksona. Ero niihin oppilaisiin, joilla konfliktien määrä laski, oli kuitenkin havaittavissa vain ensimmäiseltä mittauskerralta toiselle mittauskerralle. Häirittevyys korreloi myös vahvasti konfliktien kanssa jokaisella mittauskerralla. Korkea häirittevyys näyttää siis olevan yhteydessä sekä konfliktien määrään, että niiden kehittymiseen, jolloin tämä on negatiivisen emotionaalisuuden lisäksi sellainen temperamenttipiirre, johon tulisi paneutua tarkemmin. Ympäristöllä voi olla vaikutusta siihen, miten häirittevyys ilmenee luokahuoneessa. Mikäli fyysinen ympäristö on täynnä ärsykeitä, meluisa ja yleisesti rauhaton, voi häirittevyys ilmetä negatiivisena piirteenä. Toisaalta opettajalla saattaa olla lähtökohtaisesti negatiivinen asenne helposti häiriintyviä lapsia kohtaan, joka voi näkyä hänen suhtautumisessaan oppilaaseen ja sitä kautta konfliktien määrässä.

Ne oppilaat, joilla konfliktien määrä laski ensimmäiseltä mittauskerralta toiselle mittauskerralle, olivat varautuneempia kuin ne, joilla konfliktien määrä pysyi muuttumattomana. Voi olla, että varautuneemmilla oppilailla konfliktien määrä alkuvuodesta laskee, kun kouluympäristö alkaa käydä tutummaksi, ja oppilaan mahdollinen epäluulo opettajaa kohtaan vähenee. Opettajan tuella on varmasti suuri merkitys siinä, sopeutuuko varautunut oppilas kouluympäristöön ja tuntee kohtansa turvalliseksi. Opettajan on tärkeää tietoisesti huomioida varautunut oppilas samalla lailla kuin vähemmän varautuneet oppilaat ja pyrkiä varautuneisuudesta huolimatta lämpimän vuorovaikutuksen luomiseen, jotta lämpimyydestä saatavat hyödyt eivät jäisi näiltä oppilailta saamatta. Tämä voi olla helpommin tehtävissä pienryhmässä, jolloin opettajalla on enemmän aikaa jokaista oppilasta kohden. Yleisopetuksen ryhmässä varautunut oppilas saattaa jäädä muiden varjoon ja taustalle, sillä vähemmän varautuneet vievät opettajan huomion itseensä.

Muiden temperamentti- ja persoonallisuuden piirteiden yhteydestä vuorovaikutuksen konfliktien muutokseen löytyi viitteitä, mutta aktiivisuuden osalta näin ei käynyt. Tätä voi selittää se, että aktiivisuudella voi olla sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia riippuen tilanteesta, missä sitä esiintyy. Siinä missä esimerkiksi häirittevyys on helpompi nähdä ennemmin haastavana piirteenä, aktiivisuus ei vaikuttaisi niin selkeästi olevan vuorovaikutuksen näkökulmasta helppona tai haastavana pidettävä piirre.

Tässä tutkielmassa havaittiin, että sellaiset oppilaat, joilla lämpimyyden määrä oli lisääntynyt, vähentynyt tai pysynyt samana eri mittauskertojen välillä, eivät eronneet toisistaan minkään temperamentti- ja persoonallisuuden piirteiden suhteen. Vaikuttaa siis siltä, että vaikka yksittäiset temperamentti- ja persoonallisuuden piirteet ovat yhteydessä vuorovaikutuksen lämpimyyden määrään eri mittauskerroilla, niillä ei ole yhteyttä vuorovaikutuksen lämpimyydessä tapahtuviin muutoksiin. Se, että temperamentti- ja persoonallisuuden yhteys konflikteissa tapahtuviin muutoksiin on havaittavissa, mutta yhteyttä lämpimyyden muutoksiin ei havaittu, voi johtua monista syistä. Konflikteja mittaavat väittämät vuorovaikutusmittarissa koskivat muun muassa oppilaan arvaamatonta käyttäytymistä ja negatiivisia tunteita. Opettajat voivat kiinnittää näin konkreettisten asioiden muutoksiin yleisesti enemmän huomiota temperamenttiltaan tietynlaisten oppilaiden kohdalla. Vuorovaikutuksen lämpimyyttä mittaavat väittämät taas liittyivät enemmän opettajan ja oppilaan väliseen luottamukseen.

(esim. ”Oppilas arvostaa suhdettaan minuun”), eivät niinkään konkreettisiin tilanteisiin. Lämpimyyden ja konfliktit ovat siis luonteeltaan erilaisia, ja lämpimyyden muutoksiin ovat yhteydessä mahdollisesti muut seikat kuin oppilaan temperamentti, kuten esimerkiksi oppilaan motivaatio.

8.5 Tulosten yhteenvetoa

Tutkielman tulokset osoittivat, että opettajat kokivat vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa ensimmäisen kouluvuoden aikana keskimäärin hyvin positiivisena. He raportoivat vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa kaikilla kolmella mittauskerralla vain vähän konflikteja ja paljon lämpimyyttä, mikä on aiemman tutkimustiedon valossa hyvä asia oppilaan koulunkäynnin ja kehityksen kannalta (esim. Birch & Ladd 1997; Pianta & Stuhlman 2019). Tulokset myös tukevat aiempaa tutkimusta, sillä yleisesti koulun alussa opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa on havaittu olevan keskimäärin paljon lämpimyyttä ja vähän konflikteja (esim. Jerome ym. 2009). Opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen lämpimyyden myönteiset vaikutukset oppilaan kehitykselle ja koulunkäynnille ovat suuret (esim. Pianta & Stuhlman 2019), minkä vuoksi on erittäin positiivinen havainto, että opettajat arvioivat vuorovaikutuksessa olevan sitä runsaasti. Sen sijaan opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen konfliktien yhteys esimerkiksi oppilaiden heikompiin koulutaitoihin ja vähäisempään koulussa viihtymiseen (Birch & Ladd 1997; Pianta & Stuhlman 2019) kertoo konfliktien kielteisistä vaikutuksista, minkä vuoksi on hyvä, että opettajat raportoivat niitä vain vähän. Lämpimyyden myönteiset ja konfliktien kielteiset vaikutukset kertovat opettajille siitä, kuinka tärkeää on heti ensimmäisenä kouluvuonna keskittyä toimivan ja lämpimän vuorovaikutuksen rakentamiseen.

Tämän tutkielman tulokset vahvistavat myös aiempia tutkimustuloksia (esim. Viljaranta ym. 2015; Nurmi ym. 2018) oppilaan temperamentin yhteydestä opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen lämpimyyteen ja konflikteihin. Aiemman tutkimuksen mukaisesti oppilaan korkea positiivinen mieliala ja seurallisuus olivat yhteydessä lämpimään opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen sekä vuorovaikutuksen vähäisiin konflikteihin, kun taas oppilaan korkea negatiivinen emotionaalisuus ja häirittevyys yhdistyivät vuorovaikutukseen, jossa oli paljon konflikteja. Korkea varautuneisuus taas näkyi aiemman tutkimuksen mukaisesti vuorovaikutuksen vähäisenä lämpimyytenä. Ainoastaan aktiivisuuden suhteen tulokset poikkeavat aiemmasta

tutkimuksesta, jonka mukaan aktiivisuus on liitetty ristiriitaiseen vuorovaikutukseen (Rudasill ym. 2013). Tässä tutkielmassa kuitenkin havaittiin oppilaan korkean aktiivisuuden olevan yhteydessä runsaaseen vuorovaikutuksen lämpimyyteen, mikä voi johtua siitä, että aktiivisuutta arvostetaan ja sen merkitystä korostetaan nykypäivän koulumaailmassa.

Vuorovaikutuksen lämpimyden ja konfliktien määrän muutokset ensimmäisen vuoden aikana eivät olleet koko otoksen tasolla tilastollisesti merkitseviä, mutta muutoksia yksilötasolla kuitenkin tapahtui niin, että suurimmalla osalla oppilaista konfliktien ja lämpimyden määrä lisääntyi tai väheni ja vain pienellä osalla niiden määrä pysyi muuttumattomana. Näitä muutoksia voivat selittää oppilaan temperamentin lisäksi monet muut tekijät, esimerkiksi se, että oppilaat olivat vasta ensimmäisellä luokalla, jolloin heidän sopeutumisensa koulumaailmaan on vasta alkanut, ja kouluun liittyvät asenteet ja vuorovaikutussuhteet alkaneet muovautua. Vuorovaikutuksen muodostuminen opettajan kanssa alkaa ensimmäisestä syksystä, jolloin koulu alkaa, joten olisi outoa ajatella, ettei se sen jälkeen enää lainkaan muuttuisi. Tulokset eivät ole linjassa aiempiin tutkimustuloksiin, joiden mukaan kouluvuosien myötä lämpimyden määrä yleisesti vähenee ja konfliktit lisääntyvät (Jerome ym. 2009, 933). Tämän tutkimuksen kaltaista tiivistä, yhden kouluvuoden aikana tapahtuvan opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen lämpimyden ja konfliktien kehitystä koskevaa tutkimusta ei juurikaan ole tehty aiemmin, joten tulokset eivät ole täysin verrattavissa aiempaan tutkimukseen. Tämä tutkielmamme tuo siis uuden näkökulman aikaisempaan opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen tutkimuskenttään.

Temperamenttipiirteiden yhteydestä vuorovaikutuksen lämpimydessä ja konflikteissa tapahtuviin muutoksiin havaittiin, että sellaiset lapset, joilla konfliktien määrässä ei tapahtunut muutosta, eroavat tilastollisesti merkitsevästi useiden temperamenttipiirteiden osalta sellaisista lapsista, joilla muutosta tapahtui. Niillä oppilailla, joilla muutosta ei tapahtunut, havaittiin olevan enemmän seurallisuutta sekä positiivista mielialaa kuin niillä, joilla konfliktien määrä väheni tai lisääntyi. Lisäksi heillä havaittiin olevan vähemmän häiritävyyttä ja negatiivista emotionaalisuutta kuin niillä, joilla konfliktien määrä oli lisääntynyt. Nämä havainnot luovat kuvaa niin sanotusta helposta temperamentista, jonka kanssa opettajan on helppo tulla toimeen, ja jonka kanssa vuorovaikutus asettuu heti kouluvuoden alussa pysyviin uomiin. Havainnot tällaisesta helposta temperamentista ovat samansuuntaisia Thomasin ja Chessin (1977) helpon temperamenttityypin kanssa.

Sen lisäksi, että oppilaan matala häirittevyys ja matala negatiivinen emotionaalisuus sekä korkea positiivinen mieliala ja seurallisuus liittyvät helppoon temperamenttiin, ne ovat piirteitä, jotka sopivat hyvin kouluympäristöön. Oppilas, joka on iloinen, sosiaalinen, ei suutu herkästi ja voimakkaasti tai häiriinny ympäristön ärsykkeistä, pystyy hyvin vastaamaan koulumaailman vaatimuksiin, odotuksiin ja normeihin. (Keltikangas-Järvinen 2006, 135-138.) Matala häirittevyys ja matala negatiivinen emotionaalisuus olivat myös tässä tutkielmassa yhteydessä vähäisiin konflikteihin, ja korkea positiivinen mieliala ja seurallisuus taas korkeaan lämpimyyteen. Tämä voi johtua siitä, että opettajan on helppo tulla toimeen oppilaiden kanssa, joiden temperamentti vastaa koulun vaatimuksia.

Opettajan on tärkeää tunnistaa oppilaan temperamenttipiirteet ja pyrittävä rakentamaan opetus ja ympäristö sellaiseksi, että ne tukevat temperamenttiltaan erilaisia oppilaita. Opettajan on tärkeää myös tiedostaa omia tiettyihin temperamenttipiirteisiin mahdollisesti liittyviä asenteita ja ymmärtää se, että mikään temperamenttipiirre ei itsessään ole hyvä tai huono, vaan ympäristö vaikuttaa aina siihen, miten piirteet tulevat esille. Thomasin ja Chessin (1977) goodness of fit- mallin mukaisesti ympäristön ja temperamentin yhteensopivuus takaa sen, että lapsi käyttäytyy hyvin ja adaptiivisesti (Shiner ym. 2010, 438). Opettajan on siis syytä kiinnittää huomiota ympäristöön liittyviin tekijöihin sen sijaan, että etsisi syitä oppilaasta itsestään.

Temperamenttipiirteiden tunnistaminen ja erottaminen esimerkiksi ympäristöstä johtuvasta käyttäytymisestä tai diagnooseista on erittäin tärkeää erityisopettajalle. Erityisopettaja toimii luokanopettajan tukena seulomassa mahdollisia oppimisvaikeuksia ja tunnistaa niitä. Oppimisvaikeudet tai muut oppimista vaikeuttavat tekijät voivat kuitenkin pohjautua nimenomaan temperamenttiin ja temperamentin ja vuorovaikutuksen muutosten väliseen yhteyteen. Esimerkiksi korkean häiritteyvyyden ja matalan sinnikkyuden omaavaa oppilasta voi olla haastava erottaa sellaisesta oppilaasta, jolla on ADHD. Toisaalta ADHD voi jäädä opettajalta huomaamatta, jos oppilaalla on korkea sinnikkyys ja matala häirittevyys. Korkea häirittevyys voidaan liittää virheellisesti myös oppimisvaikeuksiin, jolloin oppiminen ei ole oppilaalle vaikeaa, vaan nimenomaan tehtävään ja oppimiseen keskittyminen.

Runsas konfliktien määrä tekee työstä raskaampaa opettajille, ja vähentää työstä saatavaa nautintoa (Lavy ja Bocker 2018, 1491-1492; Taxer ym. 2018, 219-221). Voi olla, että luokanopettajat pyrkivät siirtämään tällaiset oppilaat, joiden kanssa vuorovaikutus on raskasta ja haastavaa, pienluokalle tai muuten mahdollisimman paljon erityisopettajan vastuulle. Tästä voi johtua, että pienluokkien oppilaille on enemmän haastavia temperamentti- ja vähemmän helppoja piirteitä. Niinpä erityisopettajalla tulisi olla mahdollisimman paljon tietoa siitä, miten haastavista temperamentti- eli negatiivisesta emotionaalisuudesta, häiritävyydestä ja varautuneisuudesta, huolimatta vuorovaikutukseen saisi lisää lämpimyyttä ja miten konfliktien määrää olisi mahdollista vähentää.

8.6 Tutkimuksen vahvuudet, rajoitukset ja luotettavuus

Tämä tutkielma tuo uutta ja tärkeää tietoa vuorovaikutuksen kehittymisestä kokonaisen kouluvuoden aikana useammalla mittauskerralla mitattuna. Tällaista vuoden läpi kestävästä tiivistä lämpimyyden ja konfliktien kehitystä mittaavaa tutkimusta on aiemmin tehty hyvin vähän. Myöskään vuorovaikutuksen kehittymisen yhteydestä oppilaan temperamenttiin ei ole juuri lainkaan tehty tutkimusta. Tämän tutkielman erityisenä vahvuutena voidaan siis nähdä sen uutuusarvo. Vahvuutena on myös tulosten käytännön merkitys. Tulokset antavat opettajille ja muille alan ammattilaisille tärkeää tietoa vuorovaikutuksen kehittymisestä ja temperamentin merkityksestä sekä kannustavat opettajia huomioimaan opetuksessaan temperamentti- ja piirteitä erinäisiä oppilaita.

Tällä tutkielmalla on kuitenkin myös omat rajoituksensa. Yksi niistä on suhteellisen pieni otoskoko, mikä voi vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen. Suurempi otoskoko ja tutkimusaineisto olisi myös antanut mahdollisuuden tutkia erikseen esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja muita yksittäisiä ryhmiä. Rajoituksena voidaan pitää myös sitä, että oppilaiden temperamentin ja opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen arvioijina toimivat ainoastaan opettajat. On aiheellista pohtia, antaako tämä puolueettoman ja tarpeeksi laajan kuvan oppilaan temperamentista ja opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta. Doumenin ym. (2012) mukaan opettajan arvioimana opettaja-oppilas-vuorovaikutuksesta saadaan kokonainen kuva, sillä

opettaja osaa arvioinneissaan ottaa huomioon hienovaraisemmatkin vuorovaikutuksen vivahteet, kun taas esimerkiksi puolueeton havainnoitsija näkee vain osan koko opettaja-oppilasvuorovaikutuksesta. Heidän mukaansa opettajien arviointeja voidaan luotettavasti käyttää opettaja-oppilasvuorovaikutuksen mittarina. Toisaalta he toteavat myös, että vuorovaikutusta on hyvä mitata mahdollisimman monella eri tavalla, jotta siitä saataisiin mahdollisimman luotettava kuva. (Doumen ym. 2012, 71-72.)

Tässä tutkielmassa olisi opettajien arviointien lisäksi voitu käyttää esimerkiksi ulkopuolisten havainnoijien tai oppilaiden itsensä arvioita opettaja-oppilasvuorovaikutuksesta. Oppilaat ovat esimerkiksi voineet kokea vuorovaikutuksen hyvin erilaisena kuin opettaja. Myöskään temperamentin arviointi ei ole niin yksiselitteistä, ja lapsi voi käyttäytyä hyvin eri tavalla eri ympäristöissä, esimerkiksi koulu vrt. koti. Tässä tutkielmassa kiinnostus kohdistui kuitenkin nimenomaan koulukontekstiin, minkä vuoksi olennaista on juuri se, miten lapsi koulumaailmassa on taipuvainen käyttäytymään. Tämän vuoksi onkin perusteltua, että tässä tutkielmassa oppilaiden temperamenttipiirteet perustuivat opettajien tekemiin arvioihin.

Lisäksi luotettavuuteen voi vaikuttaa se, miten ja minkälaiset opettajat ovat valikoituneet mukaan tutkimukseen. Ovatko mukaan lähteneet opettajat erityisen virkeitä ja niitä, joilla vuorovaikutus oppilaiden kanssa sujuu hyvin. Sen sijaan ne opettajat, jotka kokevat työn raskaana, ja joilla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa on enemmän konflikteja, ovat voineet jättäytyä kyselyyn vastaamisesta, koska ovat kokeneet sen kuormittavana. Voidaan myös pohtia, miten vastaajien sukupuolijakauma tai opetuskokemus ovat vaikuttaneet tutkimukseen mukaan lähtemiseen ja tutkimustuloksiin. Tässä tutkielmassa kaikki mukaan lähteneet opettajat olivat naisia, mikä voi antaa suppeamman kuvan koulun kentältä, kuin jos mukana olisi ollut myös miehiä. Rajoituksistaan huolimatta tämä tutkielma on merkityksellinen ja antaa tärkeää tietoa ja suuntaviivoja opettaja-oppilasvuorovaikutuksesta ja sen yhteydestä temperamenttiin.

Tutkielman luotettavuutta lisää se, että siinä käytetyt mittarit ovat paljon käytettyjä ja valideiksi todettuja (esim. Jerome ym. 2009). Lisäksi sekä vuorovaikutuksen että temperamentin osalta summamuuttujat osoittautuivat reliaabeleiksi, sillä luotettavuudesta kertova Cronbachin alfa oli niissä yli vaaditun 0.7. Osa muuttujista oli normaalisti jakautuneita, jolloin olisi ollut perusteltua käyttää parametrisiä testejä. Halusimme kuitenkin luotettavuuden lisäämiseksi käyttää

epäparametrisiä versioita, sillä kaikkien muuttujien osalta normaalijakaumat eivät täyttäneet vaadittuja ehtoja esimerkiksi vinouden ja huipukkuuden suhteen. Lisäksi tutkielma on toteutettu yhdessä TEMPO-tutkimushankkeen kanssa, jonka vuoksi esimerkiksi inhimillisten virheidен määrä aineiston käsittelyssä on pienempi, sillä useampi ihminen on käynyt sen läpi.

8.7 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkielman pohjalta nousi useampia aiheita, joista olisi tärkeää syventää ja laajentaa tietämystä. Koska aiemman tutkimuksen mukaan opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen lämpimyydellä on havaittu olevan useita myönteisiä vaikutuksia oppilaan kannalta ja konflikteilla taas kielteisiä (esim. Birch & Ladd 1997; Pianta & Stuhlman 2019), tulisi jatkossa tutkia enemmän konfliktien ja lämpimyden kehitykseen vaikuttavia tekijöitä.

Opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen kehittyminen pidemmällä aikavälillä on aihe, jota on tutkittu hyvin vähän, joten siitä tarvitaan runsaasti lisää tutkimustietoa. Tässä tutkielmassa kehitystä tarkasteltiin yhden kouluvuoden ajalta, mutta jatkossa kehittymistä olisi hyvä tarkastella myös pidemmällä aikavälillä mutta silti intensiivisesti lyhyin mittausvälein. Olisi kiinnostavaa tutkia, miten opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus kehittyy esimerkiksi koko alakoulun tai peruskoulun aikana. Suurin osa vuorovaikutukseen liittyvistä tutkimuksista painottuu esi-kouluun ja ensimmäisiin luokkiin, joten tutkimusta myös myöhemmiltä kouluvaiheilta tarvitaan. Kun vuorovaikutuksen kehittymistä tarkasteltaisiin useamman vuoden ajalta, olisi mahdollista myös selvittää, miten esimerkiksi opettajan vaihtuminen vaikuttaa opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen kehittymiseen ja oppilaiden temperamentti- ja persoonallisuuden merkitykseen vuorovaikutuksen kehittämisessä.

Jatkossa tutkimusta opettaja-oppilas-vuorovaikutuksesta ja sen yhteydestä oppilaan temperamentti- ja persoonallisuuteen tulisi mahdollisuuksien mukaan tehdä isommilla kohdejoukoilla. Tämä lisäisi tulosten luotettavuutta ja mahdollistaisi tarkastelun erikseen esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Olisi kiinnostavaa selvittää, onko erityistä tukea tarvitsevilla oppilailta keskimäärin enemmän joitakin temperamentti- ja persoonallisuuspiirteitä ja eroavatko he opettaja-oppilas-

vuorovaikutuksen kehitykseltä muista oppilaista. Lisäksi olisi kiinnostavaa selvittää, onko heillä temperamenttipiirteiden merkitys vuorovaikutuksen kehittymisessä samanlainen kuin muilla oppilailta.

LÄHTEET

- Alatupa, S. (toimittaja), Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L. & Savioja, H. 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportti.
- Al-Hendawi, M. 2013. Temperament, school adjustment, and academic achievement: existing research and future directions. *Educational Review* 65 (2), 177-205.
- Aunola, K & Nurmi, J-E. 2004. Maternal affection moderates the impact of psychology control on a child's mathematical performance. *Developmental Psychology* 40 (6), 965-978.
- Barber, B. K. 1996. Parental psychological control: revisiting a neglected construct. *Child development* 67, 3296 – 3319.
- Baumrind, D. 2005. Patterns of Parental Authority and Adolescent Autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development* 108, 61-69.
- Birch, S.H. & Ladd, G.W. 1997. The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology* 35 (1), 61-79.
- Clem, A.L., Rudasill, K.M., Hirvonen, R., Aunola, K. & Kiuru, N. 2020. The roles of teacher–student relationship quality and self-concept of ability in adolescents' achievement emotions: temperament as a moderator. *European Journal of Psychology of Education*, Early online.
- Docket, S. & Perry, B. 2007. *The Role of Schools and Communities in Children's School Transition*. Murray School of Education, Charles Stuart University, Australia. Julkaistu verkossa.
- Doumen, S., Koomen, H., Buyse, E., Wouters, S. & Verschueren, K. 2012. Teacher and observers views on student-teacher relationships: Convergence across kindergarten and relations with student engagement. *Journal of School Psychology* 50, 61–76.
- Erikson, E. H. 1962. *Lapsuus ja yhteiskunta*. Gummerus. Jyväskylä
- Eskelä-Haapanen, S., Lerkkanen, M-K., Rasku-Puttonen, H. & Poikkeus, A-M. 2017. Children's beliefs concerning school transition, *Early Child Development and Care* 187 (9), 1446-1459.

- Goldsmith, H., Buss, A., Plomin, R., Rothbart, M., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. & McCall, R. 1987. Roundtable: What is Temperament? Four Approaches. *Child Development* 58 (2) 505-529.
- Guerin, D.W., Gottfried, A.W., Oliver, P.H. & Thomas, C.W. 1994. Temperament and School Functioning During Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence* 14 (2), 200–225.
- 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.
- Han, P.G., Wu, P.Y., Tian, Y., Xu, M.X. & Gao, F.Q. 2016. The Relationship between Shyness and Externalizing Problem in Chinese Preschoolers: The Moderating Effect of Teacher-Child Relationship. *Journal of Education and Training Studies* 4 (3).
- Hipson W. & Séguin, D. 2015. Is good fit related to good behavior? Goodness of fit between day-care teacher–child relationships, temperament, and prosocial behavior. *Early Child Development and Care* 186 (5), 785–798.
- 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.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L., Räikkönen, K., & Puttonen, S. 2001. Onko luonto oikeudenmukainen? Synnynnäinen temperamentti ja stressinsietokyky. *Tieteessä Tapahtuu* 19 (1).
- Kervinen, S. & Aunola K. 2013. Vanhempien kasvatustyylien yhteys lasten koulussa käyttämiin työskentelytapoihin. *Psykologia* 48 (1).
- Lavy, S. & Bocker, S. 2018. A Path to Teacher Happiness? A Sense of Meaning Affects Teacher–Student Relationships, Which Affect Job Satisfaction. *Journal of Happiness Studies* 19 (5), 1485-1503.
- Lerikkanen, M-K. & Pakarinen, E. 2018. Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa *Motivaatio ja oppiminen*. toim. Salmela-Aro, K. & Aunola, K. 2018 e-kirja.

- Liu, J., Coplan, R., Chen, X., Li, D., Ding, X & Zhou, Y. 2014. Unsociability and Shyness in Chinese Children: Concurrent and Predictive Relations with Indices of Adjustment. *Social Development* 23 (1), 119-136.
- Martin, R. P. 2014. *Survey of Children's Individual Differences. User's Manual: Researchers.* Julkaisematon käsikirja
- Mirzaaghasi, R., Behbudi, M. & Fard, F.D. 2019. A comparative study in the predictive influence of family function and attachment style in foreseeing externalized behavioral problems in children. *Journal of Fundamentals of Mental Health* 21 (5), 296-304.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M-K. 2016. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus* 47(2), 112–124.
- Mullola, S., Ravaja, N., Lipsanen J., Hirstiö-Snellman P., Alatupa, S. & Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Teacher-perceived temperament and educational competence as predictors of school grades. *Learning and Individual Differences* 20, 209–214.
- Nummenmaa, L. 2009. *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät.* (3.p.).Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Nummenmaa, L. & Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 2017. *Tilastollisten menetelmien perusteet.* (1.-3. p.). Helsinki: Sanoma Pro.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. 1994. *Psychometric theory.* New York: McGraw-Hill.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen P., Pulkkinen, L., Ruoppila, I. 2015. *Ihmisen psykologinen kehitys.* Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja.
- Nurmi, J-E., Silinskas, G., Kiuru, N., Pakarinen, E., Turunen, T., Siekkinen, M., Tolvanen, A., Poikkeus, A-M. & Lerkkanen M-K. 2018. A child's psychological adjustment impacts teachers' instructional support and affective response. *European Journal of Psychology of Education* 33 (4), 629-648.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K., Viljaranta, J. & Von Suchodoletz, A. 2020. Investigating Bidirectional Links Between the Quality of Teacher–Child Relationships and Children's Interest and Pre-Academic Skills in Literacy and Math. *Child Development* 00 (0), 1–20.

- Pakarinen, E., Silinskas, G., Hamre, Bridget K., Metsäpelto, R., Lerkkanen, M., Poikkeus, A. & Nurmi, J. 2018. Cross-Lagged Associations between Problem Behaviors and Teacher-Student Relationships in Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence* 38 (8), 1100-1141.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pesu, L. 2017. The Role of Parents' and Teachers' Child-Related Competence Beliefs in the Development of Students' Self-Concept of Ability. Jyväskylän yliopisto.
- Pianta, R. C. 2001. Student-teacher relationship scale; Professional manual. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. & Stuhlman, M-W. 2019. Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review* 33 (3), 444-458.
- ProKoulu <https://www.prokoulu.fi> [luettu 18.11.2020]
- Rothbart, M.K., Ahadi, S.A. & Evans, D.E. 2000. Temperament and Personality: Origins and Outcome. *Journal of Personality & Social Psychology*. 78 (1), 122-135.
- Rothbart, M.K. & Derryberry, D. 1981. Development of Individual Differences in Temperament. *Advances in developmental psychology*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rothbart, M.K. 2004. Temperament and the Pursuit of an Integrated Developmental Psychology. *Journal of Developmental Psychology* 50 (4), 492-505.
- Rudasill, K. & Rimm-Kaufman S. 2009. Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly* 24 (2), 107-120.
- Rudasill, K.M., Niehaus, K., Buhs, E. & White, J.M. 2013. Temperament in early childhood and peer interactions in third grade: The role of teacher-child relationships in early elementary grades. *Journal of School Psychology* 51 (6), 701-716.

- Scales, P.C., Pekel, K., Sethi, J., Chamberlain, R. & Van Boekel, M. 2019. Academic Year Changes in Student-Teacher Developmental Relationships and Their Linkage to Middle and High School Students' Motivation: A Mixed Methods Study. *Journal of Early Adolescence* 39(1), 1-38.
- Shiner, R. L., Buss, K. A., McClowry, S. G., Putnam, S. P., Saudino, K. J. & Zentner, M. 2012. What is temperament now? Assessing progress in temperament research on the Twenty-Fifth anniversary of Goldsmith et al.(). *Child Development Perspectives* 6(4), 436-444.
- Stuhlman, M-W. & Pianta, R. 2002. Teachers' narratives about their relationships with children: associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review* 31 (2), 148-163.
- Taxer, J., Becker-Kurz, B. & Frenzel, A, 2018. Do quality teacher–student relationships protect teachers from emotional exhaustion? The mediating role of enjoyment and anger. *Social Psychology of Education* 22 (1), 209-226.
- Thomas, A., & Chess, S. 1977. *Temperament and development*. New York: Brunner/Maze
- Tyler, K.M., Stevens-Morgan, R. & Brown-Wright, L. 2016. Home-School Dissonance and Student-Teacher Interaction as Predictors of School Attachment among Urban Middle Level Students. *RMLE Online* 39 (7), 1-22.
- Varma, P., Cheaskul, U. & Poonpol, P. 2018. The Influence of Parenting Styles on Academic Adjustment and Psychological Well-Being Among Thai University Students Mediated by Internet Addiction and Self-Regulation: A Path Model. *Journal for Leadership and Instruction* 17 (2), 13-24.
- Viljaranta, J., Aunola, K., Mullola, S., Virkkala, J., Hirvonen, R., Pakarinen, E., & Nurmi, J. 2015. Children's Temperament and Academic Skill Development During First Grade: Teachers' Interaction Styles as Mediators. *Child Development* 86(4), 1191–1209.
- Walker, J. M. T. 2008. Looking at teacher practices through the lens of parenting style. *The journal of experimental education* 76 (2), 218 – 240.
- Xuan, X., Xue, Y., Cai, Z., Luo, Y., Jiang, W., Qi, M. & Wang, Y. 2019. Relationship among school socioeconomic status, teacher-student relationship, and middle school students' academic achievement in China: Using the multilevel mediation model. *PLoS One*; San Francisco 14 (3).