

**Luokanopettajien käsityksiä temperamentin
merkityksestä koulun vuorovaikutussuhteissa**

Aija Lehtinen ja Niina Stenvall

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2020

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lehtinen, Aija ja Stenvall, Niina. 2020. Luokanopettajien käsityksiä temperamentin merkityksestä koulun vuorovaikutussuhteissa.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Jyväskylän yliopisto. 95 sivua.

Tutkimuksessa kuvataan luokanopettajien käsityksiä temperamentista ja mitä se merkitsee oppilas-opettaja vuorovaikutussuhteissa. Lisäksi tarkastellaan luokanopettajien käsityksiä sekä opettajan oman että oppilaiden temperamenttien vaikutuksista työn kuormittavuudelle toimittaessa erityisesti fyysisesti avoimissa oppimisympäristöissä.

Tutkimus on laadullinen ja aineisto kerättiin teemahaastattelemalla kuutta luokanopettajaa keväällä 2020. Aineisto litteroitiin ja käsiteltiin fenomenografisen analyysiprosessin kautta luokittelemalla.

Luokanopettajien käsitysten mukaan yksilöiden erilaisilla temperamenttipiirteillä on selkeä merkitys koulun vuorovaikutussuhteissa. Opettajan omista temperamenttipiirteistä eniten poikkeavat oppilaiden temperamenttipiirteet koettiin haastavimpina ja kokemus niiden kuormittavuudesta kasvoi siirryttäessä perinteisestä luokasta fyysisesti avoimiin oppimisympäristöihin. Toiminnan avoimissa oppimisympäristöissä koettiin lisäävän ääntä ja liikettä, joiden seurauksena oppilaiden levottomuus, keskittymisen ongelmat ja väsymys lisääntyivät. Opettajille toimiminen avoimissa oppimisympäristöissä merkitsi työmäärän lisääntymistä opetuksen suunnittelun ja toteutuksen sekä ryhmänhallinnan kannalta.

Ottamalla kouluympäristössä mahdollisuuksien mukaan huomioon opettajien ja oppilaiden erilaiset temperamenttipiirteet, voidaan kaikille tarjota miellyttävä ympäristö ja parhaat mahdollisuudet tehokkaaseen työskentelyyn. Näillä huomioilla voidaan myös parantaa opettajien työhyvinvointia ja vähentää työn kuormittavuutta lisääviä tekijöitä.

Asiasanat: temperamentti, vuorovaikutus, fyysisesti avoin oppimisympäristö, työhyvinvointi

SISÄLTÖ	3
TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
2 TEMPERAMENTTI KOULUN VUOROVAIKUTUSTILANTEISSA	7
2.1 Temperamentin käsite	7
2.2 Temperamentti kasvatuskontekstissa	10
2.3 Temperamentti koulun vuorovaikutussuhteissa	131
3 FYYSISESTI AVOIMET OPPIMISYMPÄRISTÖT	212
3.1 Fyysisesti avoimet oppimisympäristöt käsitteenä	222
3.2 Avoimien oppimisympäristöjen haasteet	233
3.3 Avoimien oppimisympäristöjen mahdollisuudet	255
4 TYÖHYVINVOINTI KOULUSSA	288
4.1 Työhyvinvointi käsitteenä	288
4.2 Opettajien työssä jaksaminen	299
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	32
5.1 Tutkimuskysymykset	32
5.2 Fenomenografinen tutkimus	322
5.3 Aineistonhankintamenetelmän valinta ja tutkimukseen osallistujat	366
5.4 Tutkimusaineiston kerääminen haastatteluilla	377
5.4.1 Teemahaastattelu	377
5.4.2 Haastattelutilanteen kulku	399
5.5 Aineiston analyysi	444
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET	51
6.1 Temperamentin merkitys opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteessa	51
6.2 Temperamentti fyysisesti avoimissa oppimisympäristöissä	565
6.3 Temperamentit, fyysisesti avoimet oppimisympäristöt ja työssä jaksaminen	64
7 TULOSTEN TARKASTELU JA JATKOTUTKIMUKSET	72
7.1 Tulosten tarkastelu ja pohdinta	72
7.2 Tutkimuksen eettiset ratkaisut	776
7.3 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu	798
7.4 Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset	81
LÄHTEET	83

1 JOHDANTO

Temperamentilla tarkoitetaan ihmiselle tyypillistä, yksilöllistä käyttäytymis- ja reagoimistyyliä, joka erottaa hänet muista. Temperamentti siis tekee ihmisistä yksilöitä (Keltikangas-Järvinen 2004, 10). Arjessa törmää tilanteisiin, joissa ihmiset käyttävät käsitettä temperamentti kuvaillessaan sitä, kuinka ”temperamenttinen” joku on, eli kuinka herkästi ja millä voimakkuudella henkilö reagoi ja käyttäytyy. Tämä ilmaisu ei kuitenkaan todellisuudessa tarkoita mitään. Jokaisella ihmisellä on yksilölliset temperamenttipiirteensä ja ne luovat meistä toisistaan erottuvia ainutlaatuisia yksilöitä. Siksi määritelmä ”temperamenttinen” on hyvin harhaanjohtava. Temperamentti käsitteen oikean merkityksen ymmärtäminen auttaa myös havainnoimaan ja ymmärtämään omaa sekä muiden yksilöllistä käyttäytymistä ja reagointia eri tilanteissa. Tämä on tärkeää erityisesti vanhemmille ja kasvatusalan ammattilaisille. Oppilaan käytöksen ymmärtäminen tietynlaisten temperamenttipiirteiden valossa, auttaa muuttamaan sitä käsitystä, että oppilas olisi esimerkiksi aina hankala tai hidas tahallaan.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on kuvata, analysoida ja tulkita luokanopettajien käsityksiä temperamentin merkityksestä opettajan ja oppilaiden välisissä vuorovaikutussuhteissa koulun kontekstissa. Sama oppilas voi näyttäytyä hyvin erilaisessa valossa kontekstista ja vuorovaikutuksen toisesta osapuolesta riippuen. Vuorovaikutussuhteet voivat kouluympäristössä olla monimutkaisia, sillä oppilasryhmissä ja jokaisella opettajalla on erilaisia temperamenttipiirteitä. Tässä tutkimuksessa näkökulma on opettajan omien sekä oppilas-opettaja-temperamenttipiirteiden tuomista haasteista vuorovaikutukseen erityisesti siirryttäessä fyysisesti avoimiin oppimisympäristöihin.

Onko oppilas erilainen eri kontekstissa vai onko kyse enemmänkin siitä, että oppilaan temperamenttipiirteet pysyvät suhteellisen muuttumattomina,

mutta ne koetaan eri tavoin ja niille annetaan erilaisia merkityksiä riippuen kulloisestakin kontekstista ja vuorovaikutuksen osapuolesta. Oppilas voi esimerkiksi oppia käyttäytymään ja reagoimaan eri tavoin ja eri voimakkuuksilla riippuen esimerkiksi fyysisestä ympäristöstä tai vuorovaikutussuhteessa temperamenttipiirteiltään toisistaan poikkeavien opettajien kanssa. Temperamentin merkitys korostuu usein siirryttäessä sopeutumista vaativaan tilanteeseen, kuten esimerkiksi uusiin oppimisympäristöihin. Koska tavoitteena on laadukkaan ja yksilöllisen opetuksen tarjoaminen lapsille, on yksilölliset erot temperamentti-piirteissä huomioitava myös erilaisissa oppimisympäristöissä toimittaessa.

Myös opettaja joutuu arvioimaan omaa temperamenttiaan suhteessa koko oppilasryhmään sekä sen jokaiseen yksilöön. Jos opettajan temperamentti-piirteet ovat kovin erilaiset kuin valtaosan oppilasryhmää tai hän kokee tietyt oppilaiden piirteet kovin haasteellisina ja kuormittavina, opettajan on mahdollisesti muokattava omaa persoonallisuuttaan tai työminäänsä sopeutuakseen. Jos opettaja on temperamenttiltaan esimerkiksi kovin aktiivinen ja innostuva, mutta oppilaiden keskimääräinen aktiivisuus on matala, voi ratkaisuna vuorovaikutuksen helpottamiseksi olla opettajan laskeutuminen lähemmäs luokan aktiivisuustasoa. Opettajan oman persoonallisuuden ja kontekstin vaatimusten sekä odotusten erilaisuus saattaa lisätä työn kuormittavuutta ja heikentää opettajan työssä jaksamista.

Temperamentin vaikutusta koulun kontekstissa on tutkittu eniten koulumenestyksen näkökulmasta (mm. Keltikangas-Järvinen 2006). Lisäksi on tutkittu temperamentti-piirteiden vaikutusta oppilaiden kokemuksiin peruskoulusta ja kokemusten laatuun vaikuttavia tekijöitä (mm. Kuronen, 2010). Oppilaat ovat kokeneet melko yhtenäisesti että opettajan persoonallisuudella sekä hänen tavallaan olla ja toimia olevan merkittävä vaikutus koulussa viihtymiselle ja menestymiselle. Myös varhaisten vuosien vuorovaikutuksen määrän ja erityisesti laadun oppilaan ja opettajan temperamenttien välillä on todettu vaikuttavan myöhemmin kouluaiikana suhtautumisessa opettajiin ja kouluun (mm. Rudasill, Reio Jr., Stipanovic & Taylor 2010). Olisi johdonmukaista

olettaa oppilaan ja opettajan erilaisten temperamentti-piirteiden välisen vuorovaikutuksen vaikuttavan koulun kontekstissa näin ollen myös opettajaan ja hänen käsityksiinsä työssä jaksamisesta ja viihtymisestä. Opettajien työssäjaksamisesta ollaan yleisesti huolissaan. Työhyvinvointiin vaikuttavat monet tekijät. Tässä tutkimuksessa selvitimme opettajien käsityksiä avoimen työympäristön sekä oppilas-opettaja vuorovaikutussuhteiden vaikutuksesta jaksamiseen. Nämä ovat työhyvinvoinin tekijöitä, joihin on sekä opettajan itsensä että työyhteisön kohtuullisen helppo vaikuttaa. Oleellista on ensin tunnistaa, ovatko nämä tekijät työn kuormittavuutta lisääviä. Työssäjaksamisen parantuminen vähentää sairauslomia sekä voi esimerkiksi vaikuttaa positiivisesti työyhteisön ilmapiiriin.

Selvitämme temperamentti-käsitteen merkitystä luokanopettajien näkökulmasta opettajan ja oppilaiden välisissä vuorovaikutussuhteissa. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille sekä oppilaiden että opettajan temperamentin merkitys vuorovaikutussuhteissa. Lisäksi selvitämme erityisesti uusien fyysisesti avoimien oppimisympäristöjen merkitystä näille yksilöiden välisille vuorovaikutussuhteille ja opettajien käsityksille näiden vaikutuksesta työn kuormittavuudelle. Tutkimuksen tulokset auttavat luokanopettajia tunnistamaan erilaisten temperamentti-piirteiden merkityksen, sen vaikutukset vuorovaikutussuhteiden sujuvuuteen sekä oppilaiden tapoihin reagoida ja toimia erilaisissa konteksteissa erilaisten ihmisten kanssa. Koska temperamentti-piirteet ovat aina suhteessa kulloiseenkin kontekstiin, osalle oppilaista uudet fyysisesti avoimet oppimisympäristöt voivat olla haaste, toisille mahdollisuus. Sama pätee opettajiin. Tutkimuksen tulokset voivat auttaa opettajaa suunnittelemaan tehokkaammin ja yksilöllisemmin oppilaiden ohjaamista ja erilaisten oppimisympäristöjen ja työtapojen valinnan mahdollisuuksien lisäämistä, jotta jokaiselle löytyisi paras mahdollinen ympäristö olla ja oppia. Lisäksi opettaja voi käyttää tuloksia esimerkiksi oman temperamenttinsa, vuorovaikutustaitojensa, oppilaantuntemuksen, ryhmänhallintataitojen ja työssä jaksamisen pohdintaan. Tavoitteena on tukea

opettajia tarjoamaan mahdollisimman laadukasta ja yksilöllistä oppimista sekä auttaa opettajia ja oppilaita viihtymään koulussa hyvin.

2 TEMPERAMENTTI KOULUN VUOROVAIKUTUSTILANTEISSA

2.1 Temperamentin käsite

Temperamenttipiirteille löytyy selitys niiden biologisesta pohjasta. (Keogh 2003, 48.) Biologisella pohjalla tarkoitetaan sitä, että temperamenttipiirteet ovat sidoksissa aivorakenteisiin ja aivojen toimintaan (Keltikangas-Järvinen 2006, 33). Varsin pian syntymän jälkeen ilmeneviä, pysyviltä vaikuttavia, vauvalle ominaisia käyttäytymis- ja reagoimistapoja kutsutaan siis temperamentiksi. Sen lisäksi, että yksilöiden välillä on tunnistettavia eroja jo syntymästä lähtien, ovat nämä yksilölliset piirteet suhteellisen pysyviä ominaisuuksia (Keltikangas-Järvinen 2004, 10-11).

Monet tutkijat pitävät temperamenttipiirteitä ainakin osittain perinnöllisinä. Biologinen pohja ja perinnölliset tekijät asettavat tietyt rajat (yksilölliset taipumukset ja valmiudet), joiden puitteissa ympäristö muokkaa yksilön käyttäytymistä. Temperamentti kuitenkin kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Esimerkiksi jo aivan pienen vauvan temperamentti voi muuttaa häneen kohdistuvaa ympäristövaikutusta vaikuttamalla äidin käyttäytymiseen. Lapsen temperamenttia sensitiivisesti tulkitseva äiti mukauttaa oman toimintansa eli muokkaa ympäristöä lapsen temperamentin kannalta suotuisaksi lisäten temperamentin ja kontekstin yhteensopivuutta. Yksilön koko psyykinen kehitys etenee läpi elämän kestäväenä yksilön sisäisten (kuten perimä, temperamentti) ja ulkoisten tekijöiden (kuten ympäristö ja kasvatus) vuorovaikutuksen prosessina. (Lyytinen, Eklund & Laakso 2003, 41.)

Ikä, kasvatus ja konteksti vaikuttavat yksilöllisiin piirteisiin tasoittavasti, mutta ne pysyvät silti yksilölle ominaisina (Keogh 2003, 50-51).

Temperamenttipiirteiden avulla hahmotetaan ja kuvataan jo pienen lapsen yksilöllisyyttä. Se on ihmisen persoonallisuuden pysyvin osa. Temperamentilla on tärkeä merkitys myös yksilön kehitykselle laajemmin, esimerkiksi erittäin tärkeässä ihmisen myöhempää psyykkistä kehitystä ohjaavassa varhaisen kiintymyssuhteen ja vuorovaikutussuhteen kehittämisessä, sekä kognitiivisessa ja sosiaalisessa kehityksessä, erityisesti sopeutumattomuuden kehityksessä. (Lyytinen ym. 2003, 52.)

Temperamentti ei kerro mitä ihminen tekee tai miksi. Se kuvailee, miten ihminen käyttäytyy ja reagoi (Keogh 2003, 3). Kuvaillessamme jonkun ihmisen tyypillisiä ominaisuuksia käytämme kuvailussa juuri temperamenttipiirteitä, sillä ihmisen temperamentti näyttäytyy ulospäin hänen käyttäytymisessään. Arkikielessä kuulee usein puhuttavan, kuinka joku on ”temperamenttinen” eli impulsiivinen. Ilmaisua on harhaanjohtava, sillä jokaisella on oma yksilöllinen temperamenttinsa, ja toisilla siihen saattaa yhtenä piirteinä kuulua korkea impulsiivisuus. (Keltikangas-Järvinen 2004, 39.) Käyttäytymisessä havaittava temperamentti on seurausta spontaanin reagoinnin sekä kasvatuksen ja iän myötä vahvistuvan itsesäätelyn sekä kontekstin vuorovaikutuksesta. Yksilö oppii pikkuhiljaa itsesäätelyn avulla esimerkiksi välttämään tiettyjä reaktioita aiheuttavia ärsykeitä. (Lyytinen ym. 2003, 56-57.)

Temperamentti muodostaa aikuisen persoonallisuuden biologisen pohjan. Osa temperamenttipiirteistä säilyy sellaisenaan, osa muuttaa ilmiänsä iän myötä (biologinen ja psyykinen kypsyminen), osa piirteistä häviää iän ja ympäristön, erityisesti kasvatuksen vaikutuksesta. (Keltikangas-Järvinen 2004, 10-11.) Temperamentin ja persoonallisuuden ero on siinä, että yksilölliset erot temperamentissa ovat tunnistettavissa hyvin varhaisessa vaiheessa elämää, kun taas persoonallisuus kehittyy ajan myötä (Keogh 2003, 54). Toisaalta esimerkiksi aivovamman seurauksena saattaa ihmisen koko temperamentti ja persoonallisuus muuttua. Temperamentin ja ympäristön vuorovaikutuksen tuloksena kehittyvään persoonallisuuteen kuuluvat minuus,

minäkuva, itsetunto, arvot, motiivit, eettiset tavoitteet, sosiaaliset taidot ja toimintamallit. (Keltikangas-Järvinen 2006, 42-44.)

Kiinnostus temperamenttia kohtaan alkoi huomiosta, että jo vauvojen ja pienten lasten välillä on yksilöllisiä eroja erilaisissa peroonallisuuspiirteissä (Keltikangas-Järvinen 2004, 15). Lapsella on siis synnynnäisiä, ympäristöstä ja kasvatuksesta riippumattomia taipumuksia ja piirteitä. Tämä havainto poisti osan vanhempien haitalliseen vaikutukseen kohdistuneista syytöksistä. Kasvattajalla katsottiin edelleen olevan ensiarvoisen tärkeä rooli lapsen kehityksessä, mutta kaikki lapsen ongelmat eivät olleet enää vanhempien toiminnan syytä. Temperamenttitutkimus alkoi kehityspsykologiassa 1930 -luvulla eräänlaisena protestina liiallista ympäristöuskoa vastaan. (Keltikangas-Järvinen 2004, 18-19.) Temperamenttitutkimuksen tavoitteena on ymmärtää yksilöllisyyttä ja yksilöiden välisiä eroja (Keltikangas-Järvinen 2006, 44). Ensimmäisissä temperamenttipiirteiden tutkimuksissa keskityttiin pääasiassa lapsen spontaanin käyttäytymisen havainnointiin. Aineisto saatiin usein vanhempien havainnosta. Myöhemmin havaintoja pyrittiin vahvistamaan laboratorioissa. (Lyytinen ym. 2003, 41.) Käsitys siitä, minkälaiset yksilöiden väliset erot käyttäytymis- ja reagoimistavoissa ovat pysyviä (temperamentti), on vaihdellut teoreettisesta lähestymistavasta ja aikakaudesta riippuen (Lyytinen ym. 2003, 52).

Tämän tutkimuksen teoreettiseksi lähtökohdaksi on valittu nykyisen temperamenttitutkimuksen uranuurtajien Thomasin ja Chessin määritelmä temperamentista (Keoghin 2003, 12-14 mukaan). Päädyimme valintaan, koska omat käsityksemme temperamentista ovat yhdenmukaisia tämän teoreettisen lähtökohdan kanssa. Myös Keltikangas-Järvinen (2004, 2006) käyttää tätä lähtökohdana omissa temperamenttiin koulukontekstissa liittyvissä tutkimuksissaan. Koemme, että tämä temperamentin määritelmä soveltuu hyvin käytettäväksi tutkimuksessamme. Shiner, Buss, McClowry, Putnam, Saudino ja Zentner (2012) tutkimuksessaan esittävät, että temperamentti on biologisten ja ympäristötekijöiden yhteisvaikutusta yksilön kehityksen kaikissa vaiheissa ja sen määrittäminen ainoastaan yhdellä tavalla ei olisi edullista (Shiner ym.

2012). Nykyään temperamenttitutkimus painottaa, että on olemassa erilaisia käsityksiä temperamentista ja määritelmistä on valittava se, mikä teoria on käyttökelpoisin missäkin kontekstissa. (Shiner ym. 2012, 437.)

Keltikangas-Järvisen (2004) mukaan Thomas ja Chess määrittelevät temperamentin käyttäytymistyyliksi, jakaen sen yhdeksään temperamenttipiirteeseen (Keltikangas-Järvinen 2004, 48). Näihin piirteisiin kuuluvat yksilön yleinen aktiivisuustaso ja toisena piirteenä motorinen rytmisyys biologisissa toiminnoissa, kuten uni- ja ruokailurytmin säännöllisyys. Kolmantena piirteenä on yksilön taipumus lähestyä/vetäytyä, eli ensireaktio kohdattaessa uusi ärsyke. Neljäntenä on yksilön mukautuvaisuus eli millä tavoin henkilö sopeutuu uusiin tai muuttuneisiin tilanteisiin ensireaktion (lähestyminen/vetäytyminen) jälkeen. Viides temperamenttipiirre on aistimuskynnys eli kuinka voimakas ärsyke tarvitaan jonkin reaktion synnyttämiseksi. Kuudentena on yksilön mielialojen ilmaisun voimakkuus eli intensiivisyys ja seitsemäntenä yksilön vallitseva mieliala eli onko henkilön vallitseva mieliala positiivinen vai negatiivinen. Kahdeksantena piirteenä on ärsyyntyvyys eli kuinka helposti yksilön toiminta keskeytyy ympäristön ärsykkeestä ja yhdeksäntenä pitkäjänteisyys eli kuinka sitkeästi yksilö jatkaa toimintaansa häiriötekijöistä huolimatta. Näiden kaikkien mainittujen piirteiden esiintyvyys vaihtelee yksilöllisesti matalasta korkeaan. Olennaista on, että nämä yksilölliset piirteet toimivat jatkuvassa vuorovaikutuksessa kulloisenkin kontekstin kanssa. Ympäristö vaikuttaa yksilöön ja yksilö vaikuttaa ympäristöönsä. (Keogh 2003, 12-14.) Tätä näkemystä kutsutaan interaktionismiksi, ja sen mukaan yksilölliset erot näkyvät ennen kaikkea käyttäytymisen tyyliä (Lyytinen ym. 2003, 53).

2.2 Temperamentti kasvatuskontekstissa

Keltikangas-Järvinen (2004) viittaa Thomasin ja Chessin tutkimustensa pohjalta tekemään päätelmään, jonka mukaan edellisessä kappaleessa esitellyillä

yhdeksällä temperamenttipiirteellä on taipumus lapsilla ryhmittyä kolmeksi eri temperamenttityypiksi (Keltikangas-Järvinen 2004, 62). Ensimmäistä temperamenttityyppiä, helppoa temperamenttia, luonnehtii biologisten toimintojen säännöllisyys, positiivinen mieliala, halu lähestyä uusia asioita, kyky sopeutua muutoksiin, korkea ärsytyskynnys ja vähemmän intensiivinen tapa osoittaa tunteita (Keltikangas-Järvinen 2004, 62-66). Toisen temperamenttityypin, vaikean temperamentin, omaava lapsi vaikuttaa eniten kasvattajan suhtautumiseen. Vaikeaa temperamenttia luonnehtii biologisten toimintojen epäsäännöllisyys, hidas ja vaikea sopeutuminen, vetäytyminen ensireaktiona uuteen, varautuneisuus ja tilanteen välttäminen. Tunteiden ilmaisu on intensiivistä ja vallitseva mieliala negatiivinen. (Keltikangas-Järvinen 2004, 62-66.) Kolmas temperamenttityyppi, hitaasti lämpenevä, saatetaan tulkita väärin perusluottamuksen, itsetunnon tai sosiaalisten taitojen puuttumiseksi. Hitaasti lämpenevää temperamenttia luonnehtii vaisu, mutta negatiivinen reaktio uusiin asioihin ja hidas sopeutuminen. (Keltikangas-Järvinen 2004, 163-165.)

Temperamentilla ja sen yhteensopivuudella kulloiseenkin kontekstiin on laajemmin vaikutusta yksilön hyvinvointiin ja kehitykseen. Äärimmäisyys missä tahansa temperamenttipiirteessä (erittäin korkea taso tai hyvin matala taso) saattaa johtaa haasteisiin ja ongelmiin, varsinkin niiden ollessa yhteen sopimaton ympäristön odotusten ja vaatimusten kanssa. (Keltikangas-Järvinen 2004, 69.)

Varhain havaittavia yksilöllisiä temperamenttipiirteitä on tutkimuksissa siis jaoteltu hyviin ja huonoihin. Hyvinä pidetään aktiivisuutta, sopeutuvuutta, itsesäätelykykyä ja sosiaalisuutta eli helppoa temperamenttia. Vähemmän hyvinä on pidetty negatiivista emotionaalisuutta, ärtyvyyttä, reaktiivisuutta ja yleistä "vaikeutta". Näiden on myös uskottu ennakoivan myöhemmän kehityksen suuntaa kohti suotuisaa kehitystä tai vastaavasti kohti erilaisia häiriöitä. (Lyytinen ym. 2003, 53-54.) Esimerkiksi käyttäytymisongelmiin on varhaisista temperamenttipiirteistä yhdistetty negatiivinen mieliala, vetäytyminen, hidas sopeutuminen, vähäinen sinnikkyys ja korkea aktiivisuustaso (Keogh 2003, 100).

Kaikissa temperamenttipiirteiden ryhmittelyissä on huomioitavaa, että temperamentin helppous tai vaikeus on aina kontekstisidonnaista. Toisenlaisessa ympäristössä tai vuorovaikutussuhteessa samat, aiemmin ongelmallisiksi koetut piirteet, saattavatkin muodostaa hyvän yhteensopivuuden (goodness of fit). (Keogh 2003, 38-41.) Temperamentti saa siis arvonsa aina tietyssä kontekstissa, olosuhteiden, ympäristön ja kulttuurin määräämänä, riippuen sen yhteensopivuudesta kulloisenkin ympäristön kanssa. Sama temperamenttipiirre saattaa olla toisessa ympäristössä suotuisa, toisessa haitallinen. (Keltikangas-Järvinen 2004, 236.) Esimerkiksi temperamenttipiirteissä ei ole havaittu merkittäviä eroja sukupuolten välillä, mutta pojilta ja tytöiltä usein kuitenkin odotetaan erilaista käyttäytymistä. Piirteiden hyväksyminen riippuu paljolti siitä, kummalla sukupuolella ne esiintyvät. (Keltikangas-Järvinen 2004, 203.) Hiljainen ja vetäytyvä poika voi liikuntatunnilla olla opettajan mielestä ärsyttävä perässävedettävä ja innostumaton, kun taas saman temperamentin omaava tyttö voidaan luokitella arkaksi ja kiltiksi oppilaaksi. Kontekstin merkitys temperamentille on tärkeä. Yksilön persoonallisuus kehittyy synnynnäisen temperamentin, kokemusten, kypsymisen ja ympäristön jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Ympäristön vaikutuksista tärkein merkitys on kasvatuksella, sisältäen kasvatukselliset toimenpiteet sekä emotionaalisen suhtautumisen lapseen. Ympäristö voi ymmärtää ja tukea yksilön temperamenttia tai ympäristön odotukset ja vaatimukset voivat olla ristiriidassa temperamentin kanssa. (Keltikangas-Järvinen 2004, 11.) Edellä mainitussa liikuntatunti-esimerkissä, opettajan odotukset eri sukupuolia kohtaan vaihtelivat. Todennäköisesti opettajan odotuksiin vastannut tyttö saa enemmän tukea ja hyväksyntää kuin odotuksia vastaamaton poika. Tällainen kohtelu voi vaikuttaa merkittävästi oppilaan tuntemuksiin itsestään ("en pidä liikunnasta"), viihtyvyyteen koulussa ja persoonallisuuden kehitykseen (esim. emotionaalisuus ja hyväksyntä opettajalta) Temperamentti on aina vuorovaikutussuhteessa kulloiseenkin kontekstiin ja vaikuttaa myös siihen millaisiin toimintaympäristöihin yksilö ylipäänsä hakeutuu (Keogh 2003, 27). Esimerkiksi edellisen esimerkin poika voi

myöhemmin karttaa liikunnallisia harrastuksia, koska kokee olevansa niihin sopimaton, vaikka kyseessä oli vain huono temperamenttien yhteensopivuus opettajan ja kontekstin odotusten suhteen.

Temperamentista riippuen ihanteellinen konteksti on luonnollisesti erilainen eri yksilöillä. (Lyytinen ym. 2003, 56-57.) Temperamentin ja kontekstin välisen vuorovaikutuksen laatua, luonnetta ja erityisesti lopputulosta kuvaavat myös Thomasin ja Chessin käsitteet *goodness of fit* (temperamentin ja ympäristön hyvä yhteensopivuus) ja *poorness of fit* (temperamentin ja ympäristön huono yhteensopivuus tai sen puuttuminen kokonaan) (Keogh 2003, 31). Ympäristö luo siis puitteet yksilön ominaisuuksien ilmenemiselle ja mahdollisuuksille. Toisaalta yksilön ominaispiirteet muokkaavat ympäristöään. (Lyytinen ym. 2003, 42.) Siksi ei ole yllättävää, että esimerkiksi vanhemman ja opettajan näkemykset oppilaasta saattavat erota toisistaan huomattavasti (Keogh 2003, 59). Tämä voi aiheuttaa näkemuseroja esimerkiksi koulun arviointikeskusteluissa. Vanhempi joka pitää lastaan reippaana ja aktiivisena, voi opettajan mielestä olla rasittavan ylivilkas ja häiritsevä. Temperamentin yhteensopivuuteen ympäristön kanssa vaikuttavat myös ikä, sukupuoli, älykyys ja kulttuuritausta. Sukupuoleen kohdistuu kulttuureissa erilaisia odotuksia. Esimerkiksi fyysinen aktiivisuus ja impulsiivisuus ovat pojilla hyväksytympiä piirteitä kuin tytöillä, mutta ujo poika ei useinkaan kohtaa hyväksyntää ympäristössä. Iän mukana lisääntyvät myös ympäristön odotukset. (Keogh 2003, 38-41.)

2.3 Temperamentti koulun vuorovaikutussuhteissa

Temperamentti on jatkuvassa vuorovaikutuksessa kontekstin kanssa. Yksilön synnynnäisiin käyttäytymis- ja reagoimistyypleihin alkaa vähitellen vaikuttaa kypsyminen, sekä lisäksi ympäristö, jonka vaatimusten ja odotusten mukaiseksi yksilö alkaa vähitellen toimintaansa muokkaamaan. Ympäristö vaikuttaa joko tukemalla tai ohjaamalla yksilön toimintaa suuntaan, joka on yhteensopiva

kulloisenkin kontekstin kanssa. (Lyytinen ym. 2003, 56-57.) Temperamenttipiirteistä parhaiten säilyvät ne, joita ympäristö tukee ja vahvistaa. Temperamenttipiirteistä heikkenevät vastaavasti ne, jotka ympäristö pyrkii tukahduttamaan tai muuttamaan. (Keltikangas-Järvinen 2004, 180.) Ymmärtämättömällä suhtautumisella saatetaan joskus tahtomatta tukea ja vahvistaa ei-toivottuja temperamenttipiirteitä (Keltikangas-Järvinen 2004, 182). Esimerkiksi koulun kontekstissa temperamenttipiirteiden tunnistaminen auttaa kasvattajaa ymmärtämään oppilasta yksilönä. Levoton ja vilkas oppilas ei ole välttämättä sen tottelemattomampi kuin rauhallinen. Hiljaa oleminen ja keskittyminen on toisille synnynnäisesti helpompaa eikä se ole pelkästään lapsen tahdon asia. Oppilaan tottelemattomuus ja muu tarkoituksellinen toiminta tulee kuitenkin erottaa temperamentista. Temperamentti ei ole tekosyy huonolle käytökselle. (Keltikangas-Järvinen 2004, 140-141.)

Temperamentin ymmärtäminen ja huomioon ottaminen kasvatuksessa eivät tarkoita sitä, että oppilas saa käyttäytyä miten tahtoo. Se tarkoittaa yksilöllisyyden huomioon ottamista vuorovaikutussuhteissa, erityisesti kasvatustoiminnassa. Ymmärtämällä ja huomioimalla yksilöllisiä piirteitä on kasvatuksellisilla keinoilla mahdollista tukea tai heikentää tiettyjen piirteiden vaikutusta. (Keltikangas-Järvinen 2004, 11.) Yksilön temperamentin tunnistaminen helpottaa laadukkaan kasvatuksen toteutumista ja korostaa kasvatuksen merkitystä. Se tarjoaa myös kasvattajalle lohtua vaikeissa tilanteissa: kaikki ei aina ole kasvattajan taidoista kiinni. (Keltikangas-Järvinen 2004, 12-13.)

Yksilöllisyyden vääränlainen korostaminen, joka nykyään tuntuu lisääntyvän kasvatuskulttuurissamme, saattaa johtaa yksilön vaikeuksiin kanssakäymisessä muiden ihmisten ja laajemmin ympäristönsä kanssa (Keltikangas-Järvinen 2004, 275). Temperamenttipiirteiden kannalta kasvatusta tarkoittaa ääripäiden ohjaamista kohti keskiarvoa, eli yksilöitä pyritään kasvattamaan riittävän samankaltaisia, jotta yhdessä eläminen ja toimiminen olisivat mahdollisia (Keltikangas-Järvinen 2006, 52). Synnynnäinen

temperamentti huolehtii kuitenkin aina myös siitä, että kasvatuksesta huolimatta ihmiset säilyvät yksilöinä läpi elämän (Keltikangas-Järvinen 2006, 53).

Koulun konteksti on monimutkainen ja moniulotteinen oppilaiden olla ja toimia. Opettajalla on vastuu olla muodostamassa siitä jokaista oppilasta yksilöllisesti huomioiva ja tukeva. Opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on suuri merkitys. Koska oppiminen on yhä enemmän opettajan ohjaamaa ja tukemaa, mutta oppijan omaa osallistumista vaativaa, tarvitaan sujuvasti toimivaa vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä. Vuorovaikutuksessa ovat aina erilaiset persoonat, joiden taustalla ovat yksilölliset temperamentti- ja persoonallisuustyypit (Keltikangas-Järvinen 2004, 12). Toki muutkin tekijät, esimerkiksi sukupuoli, voivat vaikuttaa suhteeseen. Pojilla on verrattuna tyttöihin todettu olevan haastavampaa suhteessaan opettajaan (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 54-55, Rudasill ym. 2010, 404-405.). Alaluokilla suuri osa opettajista on naisia. On mielenkiintoista pohtia, millainen merkitys opettajan sukupuolella on vuorovaikutustilanteiden laatuun suhteessa erilaisiin oppilaisiin. Ajatuksia herättää myös se, että hakeutuuko ja valitaanko opettajaopintoihin suhteellisesti enemmän temperamenttiltaan tiettyntyyppisiä naisia. Tämä kysymys voi vaikuttaa merkittävästi poikien haasteisiin opettajasuhteissaan.

Oppilaan temperamentilla on vaikutusta opettajan kanssa käydyin vuorovaikutuksen määrään ja laatuun. Vuorovaikutusta on enemmän ja se on laadukkaampaa sellaisten oppilaiden kanssa, joista opettaja pitää eli heidän temperamentti- ja persoonallisuustyypit miellyttävät. Vuorovaikutukseen sisältyvät myös opetustilanteet. Opettajien on havaittu opettavan oppilaita temperamentista riippuen eri tavoin, eli yleensä opettaja keskittyy oppilaan temperamenttiin ohjattaessa oppilasta. Oppiminen kognitiivisessa mielessä on kuitenkin irrallaan temperamentista, jolloin tietynlainen temperamentti saattaa estää oppilasta saamasta oppimisen kannalta optimaalista opetusta. Opettajan toimintaan, esimerkiksi millaisia työtapoja luokassa suositaan, vaikuttaa luonnollisesti hänen oma temperamenttinsa. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 53-55.)

Esimerkiksi Rudasill ym. (2010) ovat tutkineet oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutussuhteen merkitystä erilaiset temperamentit huomioon ottaen (Rudasill ym. 2010). Heidän tutkimuksensa asettuu tukemaan aiempaa aiheeseen liittyvää tutkimusta. Oppilaan temperamentilla on merkitystä vuorovaikutussuhteen määrälle ja laadulle opettajan kanssa. Tällä vuorovaikutussuhteen laadulla on puolestaan suuri merkitys oppilaan vastuullisuudelle, sitoutumiselle koulunkäyntiin, koulussa viihtymiselle, ryhmään kuulumisen tunteelle, sosiaalisille suhteille ja psykologiselle hyvinvoinnille. (Rudasill ym. 2010, 393.) Vaikean temperamentin omaavilla oppilailla (tutkimuksessa määriteltiin haastavuus reaktiivisuuden ja kontrolloidun käyttäytymisen kautta), oli myös haastavat suhteet opettajiin. Lisäksi pojilla oli tyttöjä enemmän haasteita suhteessa opettajiin ja lisäksi vähemmän läheiset välit opettajiin. (Rudasill ym. 2010, 404-405.) Myös ujojen oppilaiden vuorovaikutus opettajan kanssa jäi vähäiseksi, koska he eivät uskaltaneet ottaa kontaktia opettajaan. Oppilaan oma kyky säädellä toimintaansa johti puolestaan laadukkaaseen vuorovaikutukseen opettajan kanssa. (Rudasill 2011, 148-149.)

Työrauhan ylläpitäminen luokassa on yksi suurimmista haasteista kouluissa. Tietyt temperamenttipiirteet esiintyvät työrauhaan liittyvien haasteiden yhteydessä toisia enemmän. Haastavan temperamentin omaavilla oppilailla oli käytöshäiriöitä sekä koulussa että kotona (McClowry, Rodriguez, Tamis-LeMonda, Spellmann, Carlson & Snow 2013, 295). Piispanen (2008) tutkimukseen osallistuneet kokivat hyvin vilkkaiden tai muuten poikkeavasti käyttäytyvien oppilaiden olevan häiriöksi sekä haittaavan myös muiden viihtymistä ja oppimista koulussa (Piispanen 2008, 149). Opettajasta riippuen on yksilöllistä, kuinka kuormittavana omalle työssä jaksamiselle työrauhaan ja erilaisiin käytöshäiriöihin liittyvät haasteet kokee.

Yksilön hyvinvoinnin ja suotuisan kehityksen yhtenä edellytyksenä on yksilöllisen temperamentin riittävä yhteensopivuus (*goodness of fit*) kulloisenkin kontekstin kanssa, eli sopeutuminen olemassa olevaan tilanteeseen. Aron (2004) mukaan kasvatusympäristön mukautuminen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin

sopivaksi turvaa suotuisan itsesäätelyn kehityksen. Esimerkiksi temperamentiltaan vilkas ja voimakastahtoinen oppilas tarvitsee opettajalta tasapainoisen kehityksen tueksi enemmän johdonmukaisuutta ja määrätietoisuutta kuin temperamentiltaan erilainen ikätoverinsa. Mikäli opettaja kokee oppilaan kanssa toimimisen hankalana, tai ettei pysty riittävästi hallitsemaan tai ennakoimaan oppilaan toimintaa, hän saattaa toimia tavalla, joka ei tue oppilaan myönteistä käyttäytymistä. (Aro 2004, 251, 255.)

Temperamentti vaikuttaa myös siihen, millaiset toiminta- tai työtavat oppilasta kiinnostavat ja keitä hän valitsee ystävikseen (Keltikangas-Järvinen 2006, 230). Temperamentti vaikuttaa koulun kontekstissa myös oppilaan asemaan ja suosioon kavereiden keskuudessa. Suosiota tukevia piirteitä ovat esimerkiksi positiivinen mieliala ja joustavuus. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 56.) Oppilaan temperamentti ei kuitenkaan pelkästään määrää yksilön sopeutumista koulun toimintaympäristöön, vaan ainoastaan altistaa ja lisää todennäköisyyttä tietynlaiselle käyttäytymiselle, riippuen piirteen voimakkuudesta ja ympäristön vaikutuksesta (Keltikangas-Järvinen 2004, 107).

Puhuttaessa oppilaan yksilöllisyydestä, käyttäytymisestä sekä sopeutumiskyvystä on temperamentilla siis merkittävä rooli (Keogh 2003, 47). Sopeutumiskyvyllä viitataan siihen, miten nopeasti oppilas alkureaktion eli lähestymisen tai vetäytymisen jälkeen joustaa ja mukautuu uuteen tilanteeseen sekä kuinka voimakkaasti hän vastustaa kaikkea uutta. Sopeutumista kuvaa se, miten nopeasti oppilaan käytös muuttuu toivottuun suuntaan ja kuinka pitkälle oppilaan joustamiskyky riittää. On tärkeää huomata, että alkureaktio ja sopeutuminen ovat toisistaan riippumattomia. (Keltikangas-Järvinen 2004, 54-55.) Temperamentilla on tärkeä merkitys oppilaan selviytymiselle erityisen vaikeissa ja stressaavissa tilanteissa (Strelau 2001, 154-155). Stressi syntyy kun yksilön ominaisuudet ja valmiudet ovat ympäristön odotusten ja vaatimusten kanssa ristiriidassa. Stressaavista tilanteista selviytyminen edellyttää sopeutumista, yhteensopivuutta yksilön ja ympäristön välillä. (Strelau 2001, 155-156.) Esimerkiksi oppilaan sopeutuvuuden ollessa matala, kaikki siirtymät ja muutokset koulussa ovat hänelle vaikeita. Oppilaan vastustaessa muutosta, voi

opettaja tulkita sen tahalliseksi kiukutteluksi ja temppuiluksi. (Keltikangas-Järvinen 2006, 87.) Jotta välttyttäisiin väärinymmärryksiltä ja oppilas saisi hänelle sopivan tuen, olisi opettajan ensisijaisesti tunnistettava oppilaalle ominainen tapa käyttäytyä ja reagoida.

Koulumaailmassa tehtyjen tutkimusten perusteella oppilaan sopeutumiseen ja sosiaaliseen asemaan luokassa vaikuttavat temperamentti- ja persoonallisuustyypit eniten mukautuvaisuus, sopeutuminen ja aktiivisuuden taso. Joustavuus yhdistetään myös suosioon toveripiirissä, kun taas negatiivinen mieliala ennustaa vähäistä toverisuosiota. (Keltikangas-Järvinen 2004, 302-303.) Sopeutumisen, sosiaalisuuden ja muiden kanssa toimimisen tulisi tapahtua aina lapsen ikä huomioiden, hänelle ominaisella tavalla ja omassa tahdissa (Keltikangas-Järvinen 2004, 149-150).

Rudasill ym. (2010) esittävät tutkimuksensa tavoitteeksi selvittää oppilaan temperamentin, taustan ja opettaja-oppilas -vuorovaikutussuhteen yhteyksiä ja merkitystä. Lisäksi he tutkivat yhteyttä tiettyjen temperamentti- ja persoonallisuustyyppien omaavien oppilaiden taipumusta hankkiutua vaikeuksiin myös myöhemmässä elämässä (Rudasill ym. 2010, 390). Tutkimuksen tulokset osoittavat, että vuorovaikutuksella ympäristön kanssa olevan suuri merkitys yksilön kehitykselle (Rudasill ym. 2010, 404). Tulosten mukaan opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteen laadulla on merkittävä vaikutus myös taipumukselle haitalliseen käytökseen, parantavasti tai pahentavasti, myös koulumaailman jälkeisessä elämässä.

Keltikangas-Järvisen (2014) mukaan positiiviset, joustavat, sopeutuvat, sinnikkäät ja rauhalliset oppilaat olivat opettajien mielestä ihanteellisia koulun kontekstissa (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 73-75). Koulun kontekstissa haasteellisiksi koettuja piirteitä ymmärsivät paremmin miespuoliset opettajat. Haastaviksi koetut temperamentti- ja persoonallisuustyypit eivät miesopettajilla myöskään vaikuttaneet oppilaiden arvosanoihin siinä määrin kuin naisopettajilla (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 86). Oppilaan temperamentti- ja persoonallisuustyyppien ja opettajan antamilla arvioinneilla on kuitenkin selkeä yhteys (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 92). Opettajan omat mieltymykset sekä koulun

kontekstiin sopivat piirteet, vaikuttavat oppilaan kanssa käydyin vuorovaikutuksen määrän ja laadun lisäksi myös oppilasarviointiin. Erilaisten temperamenttien kohtaaminen selittää, miksi opettajat, vaikka kuinka ammattitaidolla työhönsä suhtautuvat, tuntuvat kuitenkin pitävän toisista oppilaista enemmän kuin toisista. Opettajat ovat yksilöllisiä, mutta saattaa olla että tietyntylaisilla temperamenttipiirteillä varustettuja ihmisiä pyrkii muita enemmän opettajakoulutukseen. Tämä ilmiö on havaittavissa yleisesti myös muissakin ammateissa, esimerkiksi sairaanhoitajista. Keltikangas-Järvinen (2014) esittelee kirjassaan Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella tekeillä olevaa tutkimusta opettajien temperamentista. Alustavien tulosten mukaan on nähtävissä koulutukseen valittuja yhdistäviä piirteitä, kuten korkea sosiaalisuus ja matala jännityksenhaku. (Keltikangas-Järvinen 2014, 112-113.) Tällaisia piirteitä omaavan ihmisen voidaan ajatella suosivan samankaltaisia persoonia. Eli esimerkiksi vetäytyvät ja toisaalta jännitystä hakevat korkean aktiivisuuden omaavat oppilaat eivät viehätä. Keltikangas-Järvisen mukaan tällainen käyttäytyminen saattaa johtua vaikeudesta ymmärtää omasta temperamentistaan kovasti poikkeavaa. (Keltikangas-Järvinen 2014, 118.)

Temperamentti vaikuttaa koulussa monella tapaa. Se näkyy siinä miten oppilas opiskelee, mitkä työskentelytavat ovat hänelle mieleen ja millainen opiskelutahti on hänelle luontevaa. Temperamenttityyppi ratkaisee pitkälti lapsen kouluun sopeutumisen, siellä viihtymisen ja opinnoissa menestymisen. (Alatupa, Karppinen, Keltikangas-Järvinen & Savioja 2007, 9-10.) Koulumaailmassa voidaan hyödyntää tietoa erilaisista temperamenteista esimerkiksi oppilaiden eriyttämisessä. Oppimistehtävät voidaan rakentaa oppilaiden vahvuuksille ottaen huomioon yksilölliset tarpeet. (Jeronen 2009, 42.) Luokkahuoneissa tapahtuva yksilöllisten temperamenttien vuorovaikutus vaikuttaa myös oppilaiden ja opettajien yleisiin kokemuksiin koulusta ja siellä viihtymiseen (Keogh 2003, 2). Koska kyseessä on vuorovaikutus, ovat sekä oppilaan että opettajan temperamentit tärkeitä (Keogh 2003, 139-140). Opettajan sensitiivisyys omaa ja oppilaan temperamenttia kohtaan vaikuttaa syntyvän

vuorovaikutuksen laatuun, yleiseen ilmapiiriin sekä lasten ja aikuisten kokemuksiin yhteisessä toimintaympäristössä.

Sopeutumishaasteet koulussa eivät johdu yksin oppilaan temperamentista tai ympäristön häneen kohdistamista vaatimuksista, vaan näiden yhteensopimattomuudesta (poorness of fit) (Keltikangas-Järvinen 2004, 117). Suuret kognitiiviset vaatimukset, kuten uuden oppimiseen kohdistuvat odotukset, eivät saisi kohdistua oppilaaseen samaan aikaan sopeutumisvaatimusten kanssa. Hidas sopeutuja ei ole parhaimmillaan silloin kun energia menee uuden tilanteen herättämän pelon voittamiseen. (Keltikangas-Järvinen 2004, 181.) Mikäli oppilaalla on taipumus uusissa tilanteissa vetäytyä ja sopeutua hitaasti, aiheuttavat vaatimukset nopeasta sopeutumisesta huonoa temperamentin ja ympäristön yhteensopivuutta. Tällaiset tilanteet voivat aiheuttaa oppilaalle stressiä. Mikäli opettaja ei auta lasta selviytymään tilanteesta ja voittamaan pelkoaan huomioiden oppilaan temperamentin, saattaa tämä viedä oppilaalta mahdollisuuden oppia selviytymään vastaavista tilanteista myöhemmin. (Keltikangas-Järvinen 2004, 149-150.)

Kaiken oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemisen edellytyksenä on hyvä vuorovaikutus. Vuorovaikutus perustuu yksilöiden kohtaamiseen ja arvostamiseen aidosti omana itsenään. McClowry ym. (2013) esittelevät tutkimuksessaan tuloksia, joiden mukaan yli puolet tutkimuksessa mukana olleista oppilaista oli saanut opettajaltaan negatiivista palautetta, kun taas ainoastaan 20 prosenttia oli saanut positiivista palautetta (McClowry ym. 2013, 288). Positiivinen palaute ei tässä liittynyt temperamenttiin, vaan oppilaan sukupuoleen. Pojat olivat aktiivisemmin vuorovaikutuksessa opettajan kanssa ja näin ollen he saivat myös enemmän positiivista palautetta. (McClowry ym. 2013, 296.) Tämä saa pohtimaan vuorovaikutuksen todellista merkitystä. On ehdottoman tärkeää, että opettaja-oppilas vuorovaikutusta on, mutta sen laadulla on myös suuri merkitys. Vuorovaikutuksen tulee olla avointa, realistista, rehellistä ja erityisesti kannustavaa. Palautetta tulee antaa kaikille oppilaille sukupuolesta, temperamentista tai muista tekijöistä riippumatta

tasapuolisesti. Positiivisia huomioita ja varsinkin positiivisen palautteen sanomista ääneen oppilaille kaivataan selvästi lisää.

Oppilaan temperamentti- ja persoonallisuuden on havaittu vaikuttavan annettavan palautteen määrään ja laatuun. McClowryn ym. (2013) tutkimuksessa negatiivista palautetta opettajalta saivat eniten negatiiviseen mielialaan taipuvaiset, korkean aktiivisuuden, mutta matalan sinnikkyyden omaavat oppilaat. Nämä temperamentti- ja persoonallisuustyypit yhdistettiin koulussa tiiviisti häiriökäyttäytymiseen (McClowry ym. 2013, 288). Eli tietynlaiset temperamentti- ja persoonallisuustyypit vaikuttavat sopeutuvan ja myös vastaavan heikommin koulun kontekstiin (*poorness of fit*). Tästä saattaa seurata esimerkiksi erilaisia käyttäytymisen ongelmia, jotka osaltaan lisäävät huonoa sopeutumista ympäristöön. Tämä voi myös aiheuttaa heikkoa vuorovaikutusta sekä lisätä opettajan käsitystä oppilaasta haastavana ja vaikeana. Jos oppilaalle säännöllisesti tehdään selväksi negatiivisella palautteella hänen olevan tietynlainen tai toiminnallaan olevan häiriöksi, oppilas saattaa jo hyvin varhain saada itseensä leiman, jota on vaikea muuttaa. Oppilas saattaa myös itsekin alkaa nähdä itsensä opettajan antaman palautteen pohjalta. Tämä tarkoittaa temperamentti- ja persoonallisuustyyppien osalta sitä, että tietynlaiset ei-toivotut piirteet pysyvät ja saattavat jopa vahvistua, koska ympäristö tukee niitä, eikä päinvastoin niiden tasoittamista ja hillitsemistä, muokkaamista koulun kannalta sopivampaan suuntaan.

3 FYYSISESTI AVOIMET OPPIMISYMPÄRISTÖT

3.1 Fyysisesti avoimet oppimisympäristöt käsitteenä

Fyysisiin oppimisympäristöihin sisältyvät ihmiset, rakennettu ympäristö ja luonto (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 63-64). Fyysisesti avoimilla oppimisympäristöillä tarkoitetaan opetusta, joka poikkeaa perinteisen luokan tai koulun seinien sisällä toteutetusta (Piispanen 2008, 71). Tässä tutkimuksessa fyysisesti avoimilla oppimisympäristöillä tarkoitetaan melko rajatusti koulurakennuksen sisällä olevia suuria avoimia, muunneltavissa olevia tiloja, jotka ovat useiden opettajien ja heidän oppilaidensa käytössä.

Koulun toimintaympäristö on tärkeässä roolissa oppimisen, vuorovaikutuksen ja hyvinvoinnin näkökulmasta. Ei ole yhdentekevää millaisessa ympäristössä opiskellaan. Hyvä ympäristö oppimiseen merkitsee jokaiselle eri asioita. Piispanen (2008) esittää tutkimuksessaan, että oppilaat arvostavat toimintaympäristön fyysisyyttä, toiminnallisuutta ja monipuolisuutta, opettajille on tärkeää parhaat mahdolliset pedagogisen puitteet ja vanhemmat arvostavat hyvän ympäristön kuvailuissaan psykologisia ja sosiaalisia ulottuvuuksia. Kaiken yhdistävänä tekijänä taustalla on turvallinen ja kokonaisvaltaista hyvinvointia tukeva oppimisympäristö. (Piispanen 2008, 4.) Yleisesti Piispanen (2008) tutkimukseen osallistuneet pitivät tärkeänä fyysisten tilojen riittävää kokoa opetuksen, vuorovaikutuksen, yleisen hyvinvoinnin ja viihtyvyyden kannalta. Myös tilojen monipuolisuus ja helppo muunneltavuus koettiin edellytyksenä erilaisille työskentelytavoille. Oppilaat korostivat visuaalisesti miellyttävää ympäristöä viihtyvyyden lisäämiseksi. Opettajat nostivat esille oppilaiden erilaiset tarpeet oppimisen liittyen ja niiden täyttäminen viihtyisyyden kriteerinä. (Piispanen, 2008, 115-117.) Monipuolisten tilojen lisäksi oma luokkatila korostui oppilaiden vastauksissa tärkeänä, sekä

fyysisenä tilana että sosiaalisina suhteina (Piispanen 2008, 122). Oppilaat kaipaavat turvallisuutta, rauhallisuutta, omaa fyysistä tilaa ja tuttuja vuorovaikutussuhteita uusien monimuotoisten tilojen rinnalla. Esimerkiksi oma työskentelypiste koettiin tärkeänä. (Piispanen 2008, 122, 127.) Fyysinen oppimisympäristö on Kuuskorven (2012) mukaan oppilaille tärkeä, ja tästä syystä olisi tärkeää ottaa heidät mukaan tilojen ideointiin ja suunnitteluun. (Kuuskorpi 2012, 177.)

Koulujen tilaratkaisuja mietitään yhä enemmän opetuksen tavoitteiden, oppimismenetelmien ja -sisältöjen tarpeiden kannalta. Ratkaisuja tehtäessä tulisi kuitenkin ottaa huomioon monipuolisuus ja mahdollisuuksien mukaan oppilaiden ja opettajien yksilölliset tarpeet, sillä fyysinen ympäristö mahdollistaa ja asettaa rajoituksia esimerkiksi erilaisten temperamenttien väliselle vuorovaikutukselle (Manninen ym. 2007, 64-65, Piispanen 2008, 71-72.)

3.2 Avoimien oppimisympäristöjen haasteet

Jo pitkään on havaittu epäkohtia koulujen perinteisissä opetustiloissa. Luokkatilojen on usein todettu olevan kooltaan riittämättömiä, monipuolisiin oppimisen ratkaisuihin joustamattomia ja jopa opetuskäyttöön kokonaan soveltumattomia. Lisäksi opetuksen resurssien niukkeneminen, kuten ryhmäkokojen suurentuminen ja avustajien määrän vähentäminen, ovat lisänneet haasteita luokanopettajien työn toteuttamiseen perinteisissä luokkatiloissa. (Huusko 1999, 155-158.)

Uuden opetussuunnitelman myötä on tullut pyrkimys fyysisesti avoimiin oppimisympäristöihin. Ne tarjoavat opetukseen nopeasti ja monipuolisesti muunneltavissa olevia avaria tiloja. Toisaalta oppimisympäristöjen vaihtuminen avoimiksi tuo eteen uudenlaisia haasteita tiettyjä temperamenttipiirteitä omaavien oppilaiden viihtymiselle ja ennen kaikkea oppimiselle. Kaikkien oppimisympäristöjen tulisi mukautua vastaamaan mahdollisimman hyvin oppilaiden eli erilaisten temperamenttien tarpeisiin. Suljetut luokkahuoneet ja

työskentely pulpetin ääressä on merkittävästi erilainen konteksti verrattuna avoimiin oppimisympäristöihin (Piispanen 2008, 120).

Temperamentti säätelee tapaamme havainnoida ja reagoida ympäristön ärsykkeisiin. Temperamentin mukaan oppilaat myös käyttäytyvät erilaisesti, toiset kaipaavat enemmän pysyvyyttä, omaa tilaa ja rauhaa, toiset nauttivat muutoksista ja esimerkiksi vapaammasta liikkumisesta avoimessa tilassa (Marjakangas & Rinta-Tassi 2017.) Tietyille sulkeutuneille ja muutosvastarintaisille temperamenttityypeille ärsykkeiden liiallinen määrä saattaa häiritä, aiheuttaa ylivirittynyttä tilaa ja vähentää suorituskykyä. Myös jatkuva vaatimus sopeutumisesta ympäristön muutoksiin on haastavaa toisille ja voi aiheuttaa alisuoriutumista. Toisaalta opetusryhmien suuret koot voivat olla hiljaisille oppilaille suoja, jossa he voivat sulautua näkymättömänä massan sekaan. Usein nämä oppilaat jäävät näin myös vaille opettajan huomiota. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 44-47.)

Hagelin (2018) tutkimuksen mukaan häiriöt, jotka katkaisevat yksilön ajatukset, haittaavat keskittymistä. Ympäristön liike ja melu lisäsivät kuormitusta ja vaikeuttivat työskentelyä lisäten oppilaiden levottomuutta sekä suorituskyvyn ja hyvinvoinnin laskua. (Hagelin 2018.) Earthmanin (1998) mukaan oppilaiden keskittyminen oppimiseen oli vähäisempää fyysisesti avoimissa tiloissa ja he kokivat tarvitsevansa enemmän omaa tilaa ja rauhaa. Lisäksi avoimet tilat vaikuttivat oppilaiden poissaolojen ja levottoman käyttäytymisen lisääntymiseen. (Earthman 1998, 12.) Kattilakoski (2018) toteaa fyysisesti avoimiin ympäristöihin liittyviksi oppimisen haasteiksi oppilaiden lisääntyvän liikkumisen, äänet, yksityisyyden puutteen sekä opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen haasteellisuuden. Nämä asiat tulevat Kattilakosken mukaan erityisen hyvin esille pienemmällä ja helposti häiriintyvillä oppilailta (Kattilakoski 2018, 121). Oman tilan ja paikan tarve liitettiin vahvasti turvallisuuden tunteeseen, sillä oppilaiden mukaan oma tuttu paikka luo turvallisuutta ja rauhaa (Kattilakoski 2018, 143). Oppilaat saattavat omata kyvyn sopeutua aikuisia sujuvammin ja nopeammin muutoksiin, mutta

kyky sopeutua muuttuvaan kontekstiin on myös sidoksissa yksilölliseen temperamenttiin.

Aksovaara ja Maunonen-Eskelisen (2013) mukaan fyysisellä ympäristöllä on merkitystä myös oppilas-opettaja vuorovaikutussuhteille. Tilan koko, muoto, kalusteiden sijoittelu voivat vaikuttaa siihen, millaisena oppilaat kokevat vuorovaikutuksen opettajan kanssa. Esimerkiksi fyysisesti etäällä oleva opettaja koetaan myös muuten etäiseksi. (Aksovaara & Maunonen-Eskelinen 2013.) Suurien tilojen, mahdollisesti huonon akustiikan ja taustamelun aiheuttama tarve opettajan korottaa äänenvoimakkuutta voi myös lisätä vuorovaikutuksen etäisyyttä. Avoimet ja suuret tilat voivat myös lisätä haasteita luokan hallintaan. Opettajan voi olla vaikeaa ylläpitää työrauhaa, kun oppilaat liikkuvat vapaammin suuressa tilassa.

Kattilakosken (2018) tutkimuksen mukaan erityisesti koulun henkilöstö tarvitsee työskentelyrauhaa ja hiljaisuutta, sekä mahdollisuutta säädellä ympäristön ärsykyttä (liikettä ja ääntä) ja yksityisyyttä (Kattilakoski 2018, 126). On kuitenkin yllättävää, että Kattilakosken (2018) havaintojen mukaan opettajilla oli valta ja vapaus liikkua sekä määritellä oppilaiden äänen käytön ja liikkumisen rajat avoimissa tiloissa, kun taas oppilaiden mahdollisuudet muokata avoimia oppimisympäristöjä ja toimia niissä mieleisellään tavalla olivat hyvin vähäiset (Kattilakoski 2018, 132-133). Tämä tutkimus siis tukisi käsitystä, että opettajat kykenisivät paremmin hallitsemaan opetusryhmiä avoimissa tiloissa, vaikka useassa tutkimuksessa on päädytty päinvastaisiin tuloksiin (muun muassa Earthman 1998, Hagelin 2018, Piispanen 2008).

3.3 Avoimien oppimisympäristöjen mahdollisuudet

Kuuskorpi (2012) esittää tutkimuksessaan, että avointen oppimisympäristöjen on tarkoitus luoda vaihtoehtoisia ja monipuolisia muotoja opetustiloille. Tavoitteena on tukea perinteisissä tiloissa tapahtuvaa opetusta tarjoamalla toimivampia mahdollisuuksia toiminnallisuuden, monimuotoisuuden ja

sosiaalisuuden lisäämiseksi (Kuuskorpi 2012, 162.) Tällaisella entistä tehokkaammalla tilojen muunneltavuudella tuetaan Kuuskorven (2012) mukaan esimerkiksi ryhmätyötä ja yhteisöllistä oppimista korostavien oppimismenetelmien käyttöä. Erilaisiin oppimisympäristöihin osallistuminen ja niissä aktiivisesti toimiminen edellyttää oppijalta kuitenkin sopeutumista kulloisenkin kontekstin odotuksiin ja edellytyksiin (Kumpulainen ym. 2010, 38).

Oppimisen kannalta on tärkeää pohtia millaisessa ympäristössä sitä toteutetaan. Millainen toiminta auttaa rakentamaan, ylläpitämään ja kunnioittamaan yksilöllisyyttä, ottaen huomioon jokaisen oppijan maailman, aiemmat kokemukset ja aiemmin opitun. (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2010, 16-17.) Myös opettaja-oppilas vuorovaikutuksen laatua ja määrää tulisi miettiä oppimisympäristöjä valittaessa, sillä Piispanen mukaan (2008) hyvä opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde auttaa oppilasta kehittymään ja oppimaan (Piispanen 2008, 150-153). Opettajan tulisi osata ymmärtää ja kannustaa oppilaita yksilöinä ja näin hänen tulisi ottaa huomioon oppilaiden yleinen ja yksilöllinen kehitystaso, yksilöiden väliset vuorovaikutussuhteet sekä yksilöiden temperamentti- ja persoonallisuuspiirteet, joiden pohjalta vuorovaikutus muotoutuu. Koska ympäristöllä on vaikutusta oppilas-opettaja vuorovaikutuksen laatuun ja määrään, kuten edellisessä kappaleessa todettiin, niin avointen oppimisympäristöjen vuorovaikutushaasteet on pyrittävä kääntämään mahdollisuuksiksi. Joidenkin oppilaiden temperamentit sopivat joustavuutensa takia lähes mihin tahansa ympäristöön, mutta on mietittävä tarkasti, miten kaikille oppilaille saataisiin mahdollisimman optimaaliset opiskeluolosuhteet.

Hyvään ympäristöön oppia ja koulussa viihtymiseen liitettiin Piispanen (2008) tutkimuksessa myös vahvasti ajatus hyvästä, turvallisesta ja yksilöllisyyden huomioivasta ja sitä tukevasta ilmapiiristä (Piispanen 2008, 142). Vielä ei laajasti tiedetä, miten hyvin fyysisesti avoimet oppimisympäristöt soveltuvat hyvän ilmapiirin luomiseen sekä opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteiden luomiseen. Piispanen (2008) mukaan kaikenlainen vuorovaikutus koulun kontekstissa vaikuttaa kuitenkin yleiseen ilmapiiriin ja

luo toimintamallin oppilaille, vaikka ei suoraan liittyisi opettajien ja oppilaiden väliseen kanssakäymiseen (Piispanen 2008, 174). Piispanen (2008) tutkimuksessa opettajat pitivät tärkeänä oppilaiden ja opettajien hyväksymistä erilaisina yksilöinä, josta seurauksena syntyvä positiivinen ilmapiiri tukee hyvinvointia ja edistää oppimista (Piispanen 2008, 150). Hyvä ja rauhallinen ympäristö tukee myös opettajien hyvinvointia, työssä jaksamista ja motivaatiota. Lisäksi vanhempien toiveissa korostui kodinomaisuus ja lapsilähtöisyys, mutta toisaalta myös he painottivat vuorovaikutussuhteiden tärkeyttä (Piispanen 2008, 132).

4 TYÖHYVINVOINTI KOULUSSA

4.1 Työhyvinvointi käsitteenä

Työhyvinvoinnille on useita määritelmiä, mikä heijastuu vaikeutena määritellä sitä tarkasti. Työhyvinvointiin liittyviä lähikäsitteitä ovat muun muassa työviihtyvyys ja työssä jaksaminen (Ojala & Ahonen 2003). Pasivaaran (2009, 16) mukaan työhyvinvointi on kokonaisuus, joka muodostuu yksilöiden kokemasta hyvinvoinnista ja työympäristön vaikutuksista. Koska työhyvinvointi on jokaisen henkilökohtainen kokemus, ei voida osoittaa tekijöitä, jotka vaikuttaisivat työhyvinvointiin kaikilla yksilöillä (Ojala & Ahonen 2003, 20). Työhyvinvointi voidaan määritellä esimerkiksi kokemuksena työnteon mielekkyydestä, joka koostuu oman osaamisen ja työn asettamien vaatimusten tasapainosta, henkilökohtaisesta fyysisestä ja psyykkisestä terveydentilasta sekä voimavaroista, ja lisäksi omasta arvomaailmasta, asenteista ja ylipäänsä motivaatiosta. Hyvinvointi työssä ilmenee esimerkiksi työhön sitoutumisena, kokemuksena sen mielekkyydestä ja tunteena kuulumisesta työyhteisöön. (<https://www.ttl.fi>)

Opettajien työhyvinvointi on merkittävä asia työssä jaksamisen, sen mielekkääksi kokemisen ja työn laadun kannalta. Se, että opettaja voi hyvin työssään, heijastuu suoraan oppilaisiin ja näkyy oppimisen lisäksi myös vuorovaikutussuhteissa. Lisäksi työhyvinvointi on merkityksellistä myös yhteiskunnallisesti, sillä opettajien hyvinvoinnin on todettu vaikuttavan koko kouluyhteisön hyvinvointiin. Käytämme tässä pro gradu-työssä työhyvinvointia ja työssä jaksamista synonyymeinä.

4.2 Opettajien työssä jaksaminen

Opettajien työhyvinvoinnin tutkiminen tärkeää, sillä kouluissa työolosuhteet ovat kokeneet paljon muutoksia melko lyhyellä aikavälillä. Kun opettajien työssäviihtymistä seurataan jatkuvasti, saadaan ajantasaista tietoa ajoissa niistä epäkohdista, jotka vähentävät työssä jaksamista ja asioihin voidaan puuttua mahdollisimman nopeasti. Luokanopettajien työhyvinvoinnin tutkiminen on tärkeää myös siksi, että median kautta on viime aikoina välittynyt kuva opettajien vaativasta työstä ja uupumisesta. Esimerkiksi Kauppinen kirjoittaa Savon Sanomissa (2017), että nämä negatiiviset uutiset voivat olla osasyynä viime vuosina merkittävästi laskeneeseen luokanopettajakoulutuksen suosioon (Kauppinen 2017). Myös Korkeakivi (2016) kirjoittaa Opettaja-lehdessä opettajien työn kuormittavuudesta ja epäilee uupumuksen taustalla olevan kiireen, kasvaneiden ryhmäkokojen, lisääntyneen työmäärän sekä haastavien oppilaiden (Korkeakivi 2016).

Tässä tutkimuksessa keskitymme vain pieneen osaan opettajien työhyvinvointia eli oppilas-opettaja vuorovaikutukseen temperamenttien yhteensopivuuden näkökulmasta sekä kokemuksiin avoimien oppimisympäristöjen vaikutuksesta näihin vuorovaikutussuhteisiin. Koska nämä ovat vain osa työhyvinvoinnin koostumusta, voidaan näiden tulosten perusteella arvioida vain opettajan mahdollista työn kuormittavuuden lisääntymistä ja sitä kautta vaikutusta työhyvinvointiin.

Opettaja-oppilas vuorovaikutuksella, sen määrällä ja laadulla on merkittävä vaikutus oppilaan kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille, kehitykselle ja oppimiselle. Tämä olisi jokaisen opettajan hyvä tiedostaa. Vuorovaikutusta painottavassa keskustelussa jää usein vähemmälle huomiolle yksilöllinen temperamentti, joka vaikuttaa kuitenkin merkittävästi siihen keitä olemme, miten käyttäydymme ja reagoimme suhteessa kontekstiin, sisältäen myös toiset ihmiset. Opettaja voi saada työssään iloa ja hyvinvointia muun muassa pedagogisen vuorovaikutuksen kautta, mutta tämä positiivinen vuorovaikutus voi helposti kääntyä päinvastaiseksi, jolloin opettaja alkaa menettää työn tuomaa

iloa ja kokea uupumuksen tunnetta (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 56). Opettajien työhyvinvoinnin tutkiminen on tärkeää myös siksi, että voitaisiin selvittää tapoja kehittää opettajien hyvinvointia työssä.

Vaikka opettajan työ ei ole fyysisesti raskasta, on työn henkinen kuormittavuus suurta, sillä noin puolet opettajista kokee työnsä olevan henkisesti melko tai erittäin raskasta (Onnismaa 2010, 16). Tutkimusten mukaan opettajien työhyvinvointia kuormittavat muun muassa stressi, työmäärä, työssä kohdattu väkivalta sekä yleisesti pidentynyt työaika. (Mansikka 10.5.2016, Ojala & Ahonen 2003, 25–27, 36, Hakanen 2004, 227.) Myös Santavirta, Aittola, Niskanen, Pasanen, Tuominen ja Solovieva (2001) ovat selvittäneet tutkimuksessaan opettajien työympäristössä esiintyviä tekijöitä, heidän kokemaansa työtyytyväisyyttä sekä työssä jaksamista. Tutkimuksen tulosten mukaan kaikkein merkittävimmät tekijät, jotka heijastuvat työn kuormittavuuteen ja siten työssä jaksamiseen, ovat jatkuva kiire, melu, resurssien puutteellisuus ja vähäisyys sekä päivittäisen työn jatkuvasti lisääntynyt määrä. Lisäksi havaittiin, että naisopettajat kokevat enemmän stressiä kuin miesopettajat. Sukupuolien väliseen stressinsietoon voi olla Santavirran ym. (2001) mukaan syynä muun muassa se, että naiset stressaavat päivittäisistä työhön kuuluvista asioista, kun taas miehillä stressiä aiheuttavat hallinnolliset tekijät. Santavirran ym. (2001) mukaan naisopettajat saattavat olla piirteiltään miesopettajia tunnollisempia ja kuormittavat täten itseään päivittäisestä työstä aiheutuvasta stressistä.

Opettajat ovat arvioineet työhyvinvointiin liittyvissä tutkimuksissa haasteita aiheuttaviksi tekijöiksi myös työilmapiirin, fyysisen ympäristön, vuorovaikutussuhteet, työn vaativuuden, sekä puutteelliset resurssit (Nuikkinen 2009). Kyseessä on henkilökohtainen kokemus asioista ja niiden välisistä suhteista, joihin vaikuttaa aina yksilön ominaisuudet ja valmiudet.

Uuden opetussuunnitelman asettamat tavoitteet aiheuttavat opettajille runsaasti stressiä ja lisäävät työn kuormitusta, sillä kouluilla ei välttämättä ole käytössään riittävästi resursseja, jotta opettajat voisivat vastata näihin vaatimuksiin (Bubb & Earley 2004, 3). Vaikka erilaisin uudistuksin pyritään

lisäämään hyvinvointia ja jaksamista kouluissa, ongelmaksi muodostuu usein se, että loppujen lopuksi uudistukset tuottavat opettajille lisää työtä ja siten enemmän ongelmia jaksamisen kanssa (Pietarinen ym. 2008, 54).

Työhyvinvointi sisältää käsitteet työuupumus ja stressi. Molemmat liittyvät kokemuksiin omien kykyjen ja voimavarojen ristiriidasta kontekstiin eli opettajien kohdalla työn vaatimukseen nähden. (Marjala 2009.) Myös tässä kohtaa yksilölliset ominaisuudet, kuten temperamenttipiirteet liittyen sopeutumiseen, vaikuttavat taustalla. Työn kuormittavaksi kokemiseen vaikuttavien tekijöiden joukossa mainitaan myös haastavat ja hankalasti käyttäytyvät oppilaat sekä opettajan omat persoonallisuuden piirteet, jotka vaikuttavat siihen miten raskaaksi opettaja työnsä kokee ja millaisia selviytymisen keinoja hänellä on. Peruskoulun opettajille kuormituksen ja työssä jaksamisen kokemuksiin merkittävästi vaikuttava tekijä on vuorovaikutus oppilaiden kanssa. Haasteellisissa tilanteissa on merkittävää millaisia voimavaroja ja keinoja niistä selviytymiseen opettaja kokee omaavansa. (Onnismaa 2010.) On myös havaittu, että työhönsä tyytyväiset ja työssään viihtyvät opettajat luottavat omaan osaamiseensa ja kykyihinsä haastavissakin tilanteissa (Gkolia, Belias & Koustelios 2014, 321–322).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata luokanopettajien käsityksiä temperamentti- ja oppilas-opettaja vuorovaikutussuhteeseen erityisesti fyysisesti avoimissa oppimisympäristöissä sekä näiden tekijöiden vaikutuksesta opettajan työn kuormittavuudelle ja työhyvinvoinnille. Tutkimustehtävään haetaan vastauksia seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on erilaisten temperamentti- ja oppilas-opettaja vuorovaikutussuhteisiin?
2. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on fyysisesti avointen oppimisympäristöjen merkityksistä opettaja-opettaja vuorovaikutussuhteisiin?
3. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on erilaisten temperamenttien merkityksestä työn kuormittavuuteen ja tätä kautta työssä jaksamiselle?

5.2 Fenomenografinen tutkimus

Valitsimme työhömme laadullisen otteen, sillä aineistomme avulla on tarkoitus hahmottaa käsiteltävää ilmiötä kokonaisvaltaisesti. Kiviniemen (2018) määritelmän mukaan laadullisen tutkimuksen aineisto ei välttämättä kuvaa todellisuutta, vaan se on tutkijan oman tulkinnan kautta välittyvää kuvaa todellisuudesta. Laadullinen tutkimus on luonteeltaan tulkinnallista, tutkijan näkökulmien antama henkilökohtainen tulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Vastaavasti määrällisessä tutkimuksessa tutkijan omat henkilökohtaiset vaikutukset aineistoon ja tulosten analysointiin pyritään sulkemaan pois

(Kiviniemi 2018.) Laadullinen tutkimus pyrkii käsitteellistämään tutkittavan ilmiön, eikä väistämätöntä totuutta tutkimuksen tuloksena esitettäväksi ole välttämättä löydettävissä.

Kiviniemen (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei ole keskeistä pyrkiä keräämään mahdollisimman edustavaa kohdejoukkoa kuvaavaa aineistoa, vaan aineiston keruuta pyritään syventämään teorian kehittymisen suunnassa (Kiviniemi 2018). Laadullisessa tutkimuksessa on yhtä tärkeää kuin määrällisessä tutkimuksessa tutkimusaiheen tarkka rajaaminen sekä selkeä ongelmanasettelu. Tutkijan omat mielenkiinnonkohteet ja tarkastelunäkökulmat vaikuttavat Kiviniemen (2018) mukaan sekä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiin että kerätyn aineiston luonteeseen.

Koska tutkielmassamme selvitämme opettajien käsityksiä työskentelystä erilaisten temperamenttityyppien kanssa erilaisissa ympäristöissä, tutkielmamme metodologinen lähestymistapa on fenomenografinen. Halusimme saada tutkimuskysymyksiimme syvällisiä, omakohtaisia ja käytännönläheisiä vastauksia tutustumalla luokanopettajien kokemuksiin ja näkemyksiin haastattelujen kautta. Fenomenografia tarkoittaa ilmiön kuvaamista ja maailman sekä todellisuuden tutkimusta ihmisten kokemusten ja ymmärrysten kautta. (Metsämuuronen 2000, 174). Fenomenografiassa tarkoituksena on kuvata ilmiötä sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen ymmärtää ja käsittää (Niikko 2003, 15-16.) Niikkon (2003) mukaan fenomenografiassa tutkija toimii ulkopuolisena tarkkailijana, joka pyrkii selvittämään tutkittavien käsityksiä. Ihmisten käsitykset samasta asiasta voivat olla hyvin erilaisia. Käsitykset eivät myöskään ole vertailtavissa eli absoluuttista totuutta on mahdotonta saada, koska kyseessä ovat aina jokaisen yksilöllinen tulkinta (Niikko 2003, 16). Lisäksi käsitys on dynaaminen ilmiö, sillä se saattaa muuttua ajan kuluessa ja esimerkiksi kontekstin vaihtuessa. Esimerkiksi luokanopettajan käsitykset temperamentista ja sen vaikutuksista oppilas-opettaja vuorovaikutussuhteeseen voi muuttua työkokemuksen ja oman elämäkokemuksen karttuessa tai elämäntilanteen eri vaiheissa.

Fenomenografian kannalta katsoen on olemassa vain yksi maailma, josta eri ihmiset muodostavat erilaisia käsityksiä. (Metsämuuronen 2000, 174-175.) Fenomenografiassa tutkittavan ilmiön koostumusta, sen osia ja kokonaisuutta ja suhdetta osien välillä sekä ilmiön suhdetta kontekstiin on kutsuttu sisäiseksi ja ulkoiseksi horisontiksi. Ulkoinen horisontti merkitsee suhdetta ilmiön ja kontekstin välillä ja sisäinen horisontti merkitsee osia ja niiden suhteita kokonaisuuteen. (Niikko 2003, 19.) Fenomenografisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihmisen arkielämän tutkiminen ja siten se sopi hyvin tämän tutkimuksen metodologiseksi valinnaksi. Fenomenografia on prosessi kuvata erilaisia spesifisiä ilmiöitä, kun ne esiintyvät ja luovat merkityksiä tutkittaville. Tutkijan tehtävä on näyttää ilmiöiden sisäinen vaihtelu yksilöstä toiseen sen mukaan, miten näiden ihmisten kokemukset, käsitykset ja ymmärryksen todellisuudesta varioivat. Järvisen ja Järvisen (2000) mukaan on tärkeää, että tutkija pystyy sulkemaan omat mahdolliset ennako-olettamuksensa ja esiymmärryksensä tutkittavasta asiasta ja pyrkii kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä sellaisena kuin sen tutkittavat ymmärtävät ja ilmaisevat. (Järvinen & Järvinen 2000.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa lopulliset tulokset pyritään kuvaamaan arkikielellä. Tulokset sisältävät suoria lainauksia ja autenttisia ilmauksia. Tämä antaa lukijalle todellisen kuvan tutkittujen näkemyksistä ja kokemuksista. Suorat lainaukset myös lisäävät tutkimuksen luotettavuutta, sillä ne ovat kaunistelematon totuus haastateltujen kertomuksista ja suorista lainauksista puuttuu tutkijan oman näkökulman antama tulkinta. Saatujen tulosten luotettavuutta arvioitaessa ei fenomenografiassa pyritä absoluuttiseen totuuteen, sillä tutkijan oma vaikutus on mahdoton kokonaan sulkea pois eikä siihen edes pyritä. Lähtökohtana on, että analyysissä luodut kategoriat ovat tutkijan valintoja ja siten on aina mahdollisuus, että toinen tutkija voi päätyä toisenlaisiin ratkaisuihin. Tästä syystä fenomenografisessa tutkimuksessa joudutaan pohtimaan luotujen kategorioiden ja kuvauskategorioiden toistettavuutta ja näin ollen tutkimuksen luotettavuutta (Niikko 2003.)

Fenomenografiassa tiedonhankintaa ja analysointitapoja ei voi erottaa toisistaan, vaan tutkimus on oppimisprosessi, jossa tutkija on etsimässä ja oppimassa tutkittavasta ilmiöstä tietyssä tutkimustilanteessa. Täydellistä oman näkemyksen pois sulkemista ja toisen kokemuksen ymmärtämistä on mahdotonta saavuttaa, mutta periaatteessa siihen pyrittävä (Niikko 2003, Järvinen & Järvinen 2000.)

Aloitimme tutkimuksen tekemisen etsimällä tutkimusaiheeseen liittyvää aiempaa kirjallisuutta. Keräsimme aineistoa ja kirjoitimme aiheita tukevaa teoriaa taustaksi. Tämän teorian valikoitumisen ja rakentumisen myötä hahmottui myös oman tutkimuksen keskeiset näkökulmat ja tavoitteet. Tutkimusmenetelmät -kurssin myötä selkiytyi laadullisten tutkimusmenetelmien erilaiset metodit. Olimme tehneet aikanaan edelliset tutkimuksemme erilaisilla menetelmillä, kokeellisella asetelmalla sisältäen määrällisiä menetelmiä ja toisaalta pelkästään vanhoja kirjallisia teoksia tutkimalla kirjastoissa. Laadulliset tutkimusmenetelmät, esimerkiksi tutkimusaineiston keruu havainnoimalla tai haastatteleamalla, olivat meille uusia ja erittäin kiinnostavia.

Teorian asema tutkimuksemme lähtökohtana on ollut vahva. Pohdimme ensin tutkimuskysymyksiä ja yritimme muodostaa alkupisteen tutkimukselle omien mielenkiinnonkohteittemme pohjalta. Totesimme tämän tavan haastavaksi. Ronkaisen (2013) mukaan oman tutkimuksen saa sidottua alan tutkimuskenttään lukemalla aiempia tutkimuksia aiheeseen liittyen (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013, 41). Ronkaisen ym. (2013) inspiroimina aloimme kerätä mielenkiintoista teoriaa melko väljän tutkimusaiheemme ja siitä syntyneiden ideoiden ympärille. Tutustumalla teoriaan syvemmin saimme rajattua tutkimusaihetta riittävästi, jonka jälkeen saatoimme alkaa pohtia varsinaisia tutkimuskysymyksiä. Teorian kirjoittaminen on toiminut koko tutkimusprosessin ajan eräänlaisena kantavana voimana, joka pitää tutkimuksen liikkeessä ja elävänä, haastaen meitä tutkimuksen tekijöinä jatkuvasti etsimään uutta, pohtimaan ja arvioimaan tekemiämme valintoja. Kaikkia kysymyksiä ja valintoja tehdään niitä jatkuvasti teoriaan peilaten. Jo

tässä kohtaa tutkimuksen tekoa oli laadullinen tutkimus osoittanut konkreettisesti prosessimaisen ja syklimäisesti etenevän luonteensa meille. Toisaalta valitsemamme tutkimusmenetelmät ovat sellaisia, joiden avulla on mahdotonta esittää tutkimustuloksia absoluuttisena totuutena. Tarkoitus on selvittää ja kuvailla tutkimuksen kohteita eli luokanopettajien käsityksiä tutkimuksen teemoista. Käsitykset ovat aina yksilöllisiä ja muuttuvat eri aikoina.

5.3 Aineistonhankintamenetelmän valinta ja tutkimukseen osallistujat

Aineistonhankintamenetelmät olivat meille avoin kysymys aloittaessamme tutkimusprosessin teorian muodostamista. Päädyimme valitsemaan aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun, sillä sen avulla meillä olisi mahdollisuus tarkastella luokanopettajien käsityksiä temperamenttiin liittyen mahdollisimman avarakatseisesti, koska kysymykset eivät olisi etukäteen tarkasti rajattuja. Haastattelussa meillä olisi myös mahdollisuus tarkentaa kysymyksiä ja esittää jatkokysymyksiä sellaisista aiheista, joita emme olisi etukäteen osanneet miettiä. Lisäkysymysten esittämisen avulla voisimme välttää mahdolliset epätarkkuudet ja väärinymmärrykset haastatteluiden aikana. Jossain vaiheessa mietimme haastatteluja tukevaa havainnointia, mutta viimeistään vallitsevan yhteiskunnallisen tilanteen vuoksi (korona-virus pandemia) jätimme tämän aineistonkeruumenetelmän pois. Lisäksi tutkimusmetodiksemme valikoituneen fenomenografian kannalta havainnointi ei olisi mielestämme tuottanut oleellista tietoa, koska tavoitteenamme oli saada esille haastateltavien käsityksiä tutkimuksen kannalta oleellisista teemoista.

Haastateltavien valinta tehdään luonnollisesti kohderyhmän määrittämisen jälkeen. Edellytys osallistua ja motivaatio ovat merkittäviä seikkoja pohdittaessa kuinka saada valitulta kohdejoukolta tarvittavaa informaatiota (Hirsjärvi & Hurme 1995, 46, 58). Tässä tutkimuksessa kohderyhmäksi valikoitui luonnollisesti luokanopettajat. Koimme, että heiltä saamme tutkimuskysymysten kannalta olennaista tietoa, koska halusimme

kohdentaa tutkimuksemme luokanopettajien käsityksiin myös omaa työuraamme ajatellen. Kohderyhmästä kutsuimme haastateltaviksi kuusi luokanopettajaa. He olivat kaikki koulutukseltaan kasvatustieteen maistereita ja päteviä luokanopettajia. Yhdellä oli lisäksi aineenopettajan pätevyys ja yhdellä opintojenohjaajan pätevyys. Kaikki heistä olivat olleet luokanopettajan tehtävässä useamman vuoden, yksi kuitenkin selvästi muita lyhyemmän ajan. Haastattelujen toteutushetkellä kaikki olivat vakituisessa luokanopettajan virassa. Viisi haastatelluista oli naisia, yksi mies. Haastateltavat valikoituivat omien verkostojen ja entisten työpaikkojen kautta, mutta he eivät olleet meille tutkijoille entuudestaan tuttuja. Haastateltavat suostuivat haastatteluun heti ja vaikuttivat hyvin motivoituneilta.

Eskolan ja Vastamäen (2018) mukaan kannattaa haastateltavien määrää pohdittaessa pitää mielessä saturaation ajatus. Haastattelujen alkaessa toistaa itseään eikä uutta tietoa nouse esiin, on haastatteluja tarpeeksi. (Eskola & Vastamäki 2018, 41.) Koemme, että kuusi haastateltavaa olivat sopiva määrä tutkimuksemme kannalta. Saimme haastatteluista tutkimuskysymysten kannalta olennaista tietoa ja koemme, ettei haastattelujen suurempi määrä olisi tuottanut tutkimuksen kannalta merkittävästi uusia käsityksiä. Tutkimuksen tulosluvussa haastateltavista käytimme pseudonyymejä tunnistekoodoja L1-L6. Ne on muodostettu yksinkertaisesti lyhenteenä L=luokanopettaja ja perään haastateltavan numero siinä järjestyksessä kuin haastattelut tehtiin. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Litteroitua tekstiä tuli noin 30 sivua. Fonttina Times New Roman, pistekoko 12 ja riviväli 1.

5.4 Tutkimusaineiston kerääminen haastatteluilla

5.4.1 Teemahaastattelu

Tutkimushaastattelun yksinkertaisin määritelmä on eräänlainen keskustelu, jonka tarkoituksena on aina ennalta päätetty systemaattinen tiedonhankinta. Haastattelun lähtökohtana on aina tutkimuskohteen tuntemus ja teoreettinen tieto. Haastattelutilanteeseen sisältyy kielellinen ja ei-kielellinen kommunikaatio, joiden avulla tutkijalle välittyvät haastateltavan ajatukset, asenteet, mielipiteet, tiedot ja tunteet. Haastattelu mahdollistaa jatkuvasti elävän, kahdenkeskisen vuorovaikutuksen, jossa haastattelija sekä osallistuu että tekee havaintoja. (Hirsjärvi & Hurme 1995, 23-26.)

Haastattelun tulee aina olla ennalta suunniteltu ja haastattelijan on hyvä olla tutustunut tutkimuskohteeseen sekä teoriassa että mahdollisuuksien mukaan myös käytännössä (Hirsjärvi & Hurme 1995, 27). Haastattelun päätarkoituksena on saada kerättyä tutkimuskysymysten kannalta olennainen tieto. Haastattelujen yksi muoto on teemahaastattelu. Lähtökohtana on ennalta määrätyt tutkimusteemat, mutta haastattelu etenee vapaasti avoimena keskusteluna. Teemahaastattelussa samat teemat ja kysymykset esitetään kaikille haastateltaville, vaikka haastattelun kulku voikin muuttaa teemojen ja kysymysten järjestyksen ennakoimattomaksi. (Kuula 2006, 129.) Tutkijan on etukäteen mietittävä tarkasti teemat, joiden ympärille tutkimushaastattelu rakentuu. Tärkeintä on teemoja pohtiessa muistaa tutkimuskysymykset, joihin pyritään saamaan vastauksia. Tutkija voi etsiä tutkimusaihetta tukevia teemoja aiemmasta kirjallisuudesta, johtaa niitä teoriasta tai käyttää vapaata ideointia. (Eskola & Vastamäki 2018, 34.)

Haastattelutilanteessa etukäteen suunniteltu teemarunko toimii muistin tukena ja ohjaa keskustelua. Valittujen teemojen on oltava tarpeeksi laajasti määriteltyjä, jotta tutkittavan ilmiön moniulotteisuus voidaan saada esille. (Hirsjärvi & Hurme 1995, 41-42.) Teemarungon tehtävänä on haastattelutilanteessa olla myös käytännön tukena. Teemarunko varmistaa, että jokaisesta teemasta tulee keskustelua kaikkien haastateltavien kanssa ja siitä on myös helppo tarkistaa missä kohtaa haastattelua ollaan ja miten hyvin aikataulu pitää. (Eskola & Vastamäki 2018, 36-37.) Teemarunko voi Eskolan ja Vastamäen (2018) mukaan sisältää kolmen tasoisia teemoja. Ylimpänä ovat laajat teema,

jotka ovat tutkimusaiheen kattavat osat. Seuraavalla tasolla on näitä laajoja teemoja tarkentavat ja pilkkovat kysymykset. Kolmannella tasolla ovat yksityiskohtaiset pikkukysymykset, jotka otetaan käyttöön mikäli aiemmillä kysymyksillä ei ole saatu vastauksia. Pienempien kysymysten avulla keskustelua voidaan syventää niin paljon kuin tutkimusintressit edellyttävät ja haastateltavan edellytykset ja motivaatio sallivat. (Hirsjärvi & Hurme 1995, 41-42, 2008, 47-48)

Aloitimme tutkimuksemme aineistonkeruun suunnittelemalla haastattelulle rungon. Koska tavoitteena oli saada mahdollisimman avointa ja henkilökohtaista puhetta haastateltavien käsityksistä, haastattelun tuli olla mahdollisimman avoin ja keskustelunomainen. Laadimme itsellemme haastatteluja varten "muistilapun" eli Eskolan ja Vastamäen (2018) ohjeiden mukaisen teemarungon. Teemarungossamme oli kolme laajaa teemaa: luokanopettajien käsitykset erilaisten temperamenttipiirteiden merkityksestä opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteisiin, fyysisesti avointen oppimisympäristöjen merkityksestä opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteisiin sekä erilaisten temperamenttien merkityksestä opettajan työn kuormittavuuteen ja tätä kautta työssä jaksamiseen eli työhyvinvointiin. Jotta keskustelut varmasti etenisivät sujuvasti ja oleelliset asiat tulisivat tyhjentävästi esille, teimme avuksi yksityiskohtaisempia apukysymyksiä. Kirjatessamme rungon teemoja ylös niistä hahmottuivat myös selkeät tutkimuskysymykset. Tutkimuksen aihe oli ollut meille alusta asti selvä, mutta sen rajaaminen ja muokkaaminen muutamaksi selkeäksi kysymykseksi oli tuottanut haasteita. Tässä juuri nousee esiin laadullisen tutkimuksen kehämäisyys ja kokonaisvaltaisuus. Kaikki tutkimuksen osa-alueet ovat koko ajan vuorovaikutuksessa toisiinsa, muuttuvat ja kehittyvät ja samalla kehittyy myös tutkijan ajattelu.

5.4.2 Haastattelutilanteen kulku

Jokainen haastattelu on erilainen ja keskustelun eteneminen katsotaan tilanteen mukaan. Haastattelija tehtävänä on ohjata haastattelun kulkua, motivoida ja ylläpitää haastateltavan motivaatiota. (Hirsjärvi & Hurme 1995, 27.) Tutkijan on osattava luopua jostain teemasta tai sen osasta, jos keskustelu ei haastateltavan kanssa millään etene. (Eskola & Vastamäki 2018, 37.) Hirsjärven ja Hurmeen (1995) mukaan haastattelun etuja kyselylomakkeeseen nähden on muun muassa sen suuremmat mahdollisuudet motivoida tutkittavia ja säädellä käsiteltävien teemojen järjestystä. (Hirsjärvi & Hurme 1995, 27.) Haastateltavalla on tilanteen aikana myös mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä tai haastateltavalta voi tarvittaessa kysyä tarkennuksia tai selventäviä käytännön esimerkkejä.

Haastattelutilanteen rentoutunut ilmapiiri mahdollistaa laadukkaan vuorovaikutuksen (Rubin & Rubin 2005, 80). Tutkijan tulee kiinnittää huomiota tilanteen yksityisyyteen, rauhaan ja haastateltavien henkilökohtaiseen tilaan, mutta lisäksi vuorovaikutuksen laatu, puheen vaivaton kuuleminen ja kehollisen viestinnän huomaaminen on tärkeää. (King & Horrocks 2010, 42-43.) Hirsjärven ja Hurmeen (1995) mukaan tuttu ympäristö saattaa luoda haastateltavalle helpoiten turvallisen ja luottavaisen tunteen. Paras haastattelupaikka on lisäksi sellainen, jossa kommunikaatio on mahdollisimman häiriötöntä. (Hirsjärvi & Hurme 1995, 61.) Haastattelutilanteen tulisi olla mahdollisimman rauhallinen, jotta keskittyminen itse haastatteluun olisi syvällistä ja perinpohjaista. Julkisissa tiloissa saattaa esiintyä enemmän mahdollisia häiriötekijöitä, mutta toisaalta myös kotona erilaiset keskeytykset ovat mahdollisia. Mikäli paikka on tuttu ja turvallinen, on haastattelulla suurempi mahdollisuus onnistua. (Eskola & Vastamäki 2018, 28-29, Rubin & Rubin 2005, 79-81.)

Teimme yhden pilottihaastattelun (luokanopettaja) ennen varsinaisia tutkimushaastattelujamme. Ideanamme oli testata haastattelun runko käytännössä ja tehdä siihen tarvittaessa muutoksia. Muutostarpeita ei tämän haastattelun pohjalta kuitenkaan noussut. Tarjosimme luokanopettajille mahdollisuuden valita haastattelupaikan ja heille sopivan ajankohdan. Näin omalta osaltamme lähdimme rakentamaan haastattelutilanteesta mahdollisimman mukavaa haastateltaville, sillä haastattelupaikalla tiedetään

olevan vaikutusta haastattelutilanteeseen (Ruusuvuori 2010, 229.) Opettajien ehdotuksesta tapasimme haastateltavat työajan päätyttyä heidän työpaikoillaan. Muistutimme opettajia haastattelujen aluksi osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja mahdollisuudesta kieltäytyä haastattelusta missä vaiheessa tahansa. Suoritimme haastattelut kevään 2020 aikana. Jokainen haastattelutilanne onnistui ennakkoon suunnitellusti. Tilanteet olivat rauhallisia ja rentoja, eikä keskeytyksiä tapahtunut. Haastateltavat osallistuivat hyvin aktiivisesti keskusteluun ja olivat sitoutuneita. Koimme, että paikan ja ajan valinta haastatteluille oli onnistumista tukevia. Istuimme haastateltavien kanssa vastakkain pöydän vastapuolilla. Jouduimme pitämään fyysistä etäisyyttä koronaan liittyvien rajoitusten mukaisesti. Tämä ei kuitenkaan mielestämme vaikuttanut negatiivisella tavalla ilmapiiriin.

Haastattelun onnistumiseksi on suositeltavaa aloittaa helposti lähestyttävillä teemoilla, sillä aloitus on tärkeää koko haastattelun sujuvuudelle (King & Horrocks 2010, 55). Etukäteen ei voi tietää miten kemiat toimivat ja haastattelijan kannattaa pohtia, miten hän voi vaikuttaa haastattelun onnistumiseen. Haastattelun aloittavan esipuheen tehtävä on rennon ilmapiirin luominen ja luottamuksen rakentaminen. Se myös johdattelee haastateltavaa aiheeseen (Eskola & Vastamäki 2018, 31.) Teemahaastattelun keskustelemaan tyyliin liittyy olennaisesti myös haastattelijan käyttämä puhetapa. Voi olla luontevaa myötäillä jonkin verran haastateltavan käyttämää puhetapaa, mutta ensisijaisesti haastattelijan kannattaisi Eskolan ja Vastamäen (2018) mukaan kuitenkin pitäytyä omassa luonnollisessa puhetyylissään (Eskola & Vastamäki 2018, 32-33.) Myös haastattelijan tunnetila ja käytös voivat vaikuttaa vuorovaikutuksen laatuun ja persoonallisuus haastattelutyylisiin. Persoonallisuus tulisi suhteuttaa haastattelutilanteeseen, esimerkiksi haastattelijan aktiivisuuden ja empatian sopiva määrä liittyy haastateltavan persoonaan ja mielentilaan (Rubin & Rubin 2005, 79-81.). Tutkijan on myös tärkeää miettiä omat rajansa siinä, miten hän kohtaa haastateltavan ja kuinka paljon on valmis antamaan itsestään haastattelutilanteessa (Eskola & Vastamäki 2018, 26). Esimerkiksi haastatteluaihe tai -tilanne voivat haastattelun onnistumiseksi vaatia

haastattelijalta esimerkiksi hyvin rauhallista tai empaattista lähestymistapaa. (Rubin & Rubin 2005, 79-81.) Lisäksi Hirsjärvi ja Hurme (2008, 93) kirjoittavat, että itse haastattelutilanne vaikuttaa henkilön vastauksiin ja hänen kykyynsä olla aidosti rehellinen.

Osallistuimme jokaiseen haastatteluun omalla persoonallamme. Haastattelutilanteet eivät jännittäneet haastateltavia tai haastattelihoita, vaan tilanteet olivat hyvin rentoja. Tutkimuksen aiheemme ei ole niin henkilökohtainen, että aiheesta puhuminen olisi ollut vaivaantunutta, kiusaantunutta tai häpeällistä, vaan päinvastoin kaikkien haastateltavien oli helppo ja luonteva keskustella kanssamme ja kertoa omat näkemyksensä aiheestamme. Haastattelut pysyivät hyvin keskustelunomaisina ja etenivät sujuvasti. Pidimme kuitenkin huolen, että kyseessä oli tiedon hankintaan tähtäävä haastattelu eli pysyttelimme teemarunkoa seuraten ennalta suunnitelluissa aiheissa. Kävimme kaikkien haastateltavien kanssa läpi etukäteen suunnitellut ja tutkimuksen kannalta oleelliset teemat. Käsittelyjärjestys tosin muuttui joidenkin haastateltavien kohdalla teemasta toiseen keskustelun luonnollisen etenemisen seurauksena. Koimme erittäin suurena apuna haastattelun teemarungon eli muistilapun (liitteenä). Teemarungon avulla pystyimme helposti seuraamaan haastattelun kulkua ja varmistamaan, että kaikki aiheet tulivat käsiteltyä.

Jotta haastattelun avulla saadaan tutkimuksen kannalta hyödyllistä tietoa, on keskustelua tarvittaessa ohjattava sopivien tai tarkentavien kysymysten avulla olennaisten teemojen äärelle (Rubin & Rubin 2005, 110). Halutessaan syventävämmän vastauksen tutkijan pitää tehdä tarkentavia kysymyksiä edellisen vastauksen pohjalta. Lisäkysymyksillä tutkija voi laajentaa tai syventää käsiteltävänä olevaa aluetta ja tuoda siihen uutta näkökulmaa (Hirsjärvi & Hurme 1995, 90.) Tutkijan tulee myös luoda haastattelutilanteeseen turvallinen ja luotettava ilmapiiri, jossa haastateltava voi luottaa siihen, että tietoja käsitellään luottamuksellisesti (Hirsjärvi & Hurme 1995, 27.) Koska haastattelu on usein tunnelmaltaan luottamuksellista, ei ole sopivaa pysäyttää keskustelua äkillisesti siihen kun kaikki kysymykset on kysytty tai haastattelijan omat

tavoitteet on saavutettu (Hirsjärvi & Hurme 1995, 62.) Loppuun on hyvä antaa haastateltavalle mahdollisuus kertoa tai kysyä vielä jotain tutkimukseen liittyvää (King & Horrocks 2010, 56). Haastateltavalta voi myös kysyä millainen haastattelutilanne hänen mielestään oli. Tällaiset reflektiot on hyvä kirjoittaa muistiin ja liittää mukaan tutkimuksen luotettavuusosioon. Jos haastateltava on esimerkiksi kokenut tilanteen kovin jäykäksi, niin tämä voi vaikuttaa vastausten laatuun ja syvyyteen. Haastattelun haittoina voi olla haastattelussa usein saatava runsas, tutkimuksen kannalta epärelevantti materiaali. Haastatteluissa ei myöskään voida taata samaa anonyymiutta kuin lomakkeilla ja haastattelu on tutkijalle vaativampi menetelmä. (Hirsjärvi & Hurme 1995, 15-16.)

Koimme haastattelutilanteet rentoina ja antoisina. Ilmapiiri oli innostunut ja motivoitunut. Vaivautuneita tilanteita tai keskustelun pysähdyksiä ei tullut, vaan keskustelu oli luontevaa, vapaata ja reagointi spontaania. Haastateltavilla oli luontaista kiinnostusta aihetta kohtaan ja motivaatio puhua käsityksistään. Keskustelu eteni heidän ehdoillaan ja suunnittelemissamme apukysymyksiä asiassa pysymiseen käytimme keskustelun aikana vain muutaman kerran

Haastattelun nauhoittaminen voi lisätä joidenkin haastateltavien jännitystä. Nauhoittaminen kuitenkin antaa haastattelijalle mahdollisuuden keskittyä paremmin keskusteluun, kun muistiinpanojen tekemiseen ei kulu niin paljon aikaa ja energiaa. Tärkeimpiä keskustelussa tulleita asioita on kuitenkin hyvä myös kirjata ylös keskustelun aikana, sillä muistiinpanojen tekeminen auttaa keskittymään haastateltavan puheeseen ja toimii lisäksi varmistuksena esimerkiksi tekniikan pettäessä (Rubin & Rubin 2005, 110-111.) Lyhyet muistiinpanot saattavat helpottaa haastattelijaa muotoilemaan jatkokysymyksiä tai palaamaan tarvittaessa johonkin edeltävän kysymyksen vastaukseen.

Tutkimukseemme osallistuneet haastateltavat reagoivat myönteisesti ja rauhallisesti haastattelun nauhoitukseen ja mielestämme tallentamisella ei ollut merkitystä haastattelun onnistumisen kannalta. Teimme myös joitakin pieniä merkintöjä ja muistiinpanoja haastattelurunkona toimineeseen paperiin haastattelun aikana. Koimme näistä olleen apua analyysivaiheessa pohtiessamme ilmaisujen merkityksiä ja niiden alkuperäistä kontekstia. Lopuksi,

varsinaisen haastattelun jälkeen juttelimme hetken muita asioita, mitä sillä hetkellä oli mielessä. Haastateltavat saattoivat esimerkiksi kysellä tutkimuksen tai opintojen etenemisestä tai arkisista asioista.

Saimme mielestämme haastatteluiden avulla olennaista materiaalia tutkimuskysymyksiimme liittyen. Haastattelut kokemuksena olivat erittäin mielenkiintoinen tapa kerätä tutkimusaineistoa. Haastattelut ja niiden jälkeinen litterointi olivat aikaa vieviä ja työllistäviä, mutta koimme haastattelut kuitenkin hyödylliseksi ja kohtuullisen helpoksi tavaksi aineiston keräämiseen.

5.5 Aineiston analyysi

Fenomenografiselle analyysille ei ole löydettävissä mitään yksiselitteistä ja selkeästi määriteltyä menettelytapaa. Yleensä ensimmäisenä analyysivaiheena haastatteluiden jälkeen pidetään niiden kuuntelemista ja kirjoittamista puhtaaksi eli litterointia (Eskola & Vastamäki 2018, 41, Ruusuvuori & Nikander 2017, 374). Litteroinnissa nauhoitettu haastatteluaineisto muutetaan tekstiksi, jota on analyysin kannalta helpommin hallittava muoto (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 11). Litterointi koetaan usein työläänä ja hitaana (Hirsjärvi & Hurme 1995, 109), mutta se on toisaalta erittäin olennainen ja tärkeä osa aineistoon tutustumista (Ruusuvuori & Nikander 2017, 374).

Litteroinnin tarkkuustaso määritellään tutkimuskysymysten ja aineiston analyysitavan pohjalta (Ruusuvuori & Nikander 2017, 367-368). Jos tutkimuksen ja analyysin kohteena on keskustelun sisältö, eikä esimerkiksi puheen erilaiset sävyt, sanatason litterointi riittää (Nikander 2017, 356). Litteroimme haastattelut mahdollisimman nopeasti sen jälkeen kun olimme saaneet ne tehtyä, sillä ripeän litteroinnin on todettu parantavan tutkimuksen laatua ja luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 185). Sovimme yhdessä yhdenmukaiset tavat ja ohjeet litterointia varten ja näin varmistimme litteroinnin mahdollisimman hyvän laadun. Tämän lisäksi jaoin haastatteluiden litterointivastuuta tasapuolisesti kummallekin. Litteroimme haastattelumme sanatarkasti luotettavuuden

takaamiseksi. Meidän kokemuksemme mukaan litterointi oli tulevan aineiston analyysin kannalta antoisaa, vaikka olikin aikaa vievää ja työlästä. Litteroitaessa kerätty aineisto tuli käytyä ensimmäistä kertaa sanasta sanaan huolellisesti läpi ja varhaisia merkityksellisiä ilmaisuja sekä kategorioita alkoi jo tässä vaiheessa hahmottua.

Tutkimuskysymyksemme liittyvät opettajien erilaisiin käsityksiin ja aineiston analyysi tarkoitus suorittaa fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti. Koska kiinnostuksemme kohteena oli opettajien puheen sisältö, emme kirjanneet ylös haastateltujen opettajien puheen sävyjä tai äänenvoimakkuuksia. Kirjoitimme litteroituun tekstiin myös omat puheemme, sillä niiden avulla voidaan tarkastella, onko tutkijan kysymyksen muoto tai muu puhe vaikuttanut haastateltavan vastaukseen (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 47). Vaikka litterointi olisi mahdollisimman tarkka, on aineistoa analysoitaessa tärkeää muistaa, että litteroitu versio haastattelusta on aina tutkijan tulkitsemää ja tulosta tutkijan litteroinnin aikana tekemistä valinnoista (Nikander 2010, 358).

Teemahaastatteluaineistoa analysoidaan useimmiten teemoittelemalla. Se tarkoittaa aineiston jäsentämistä haastattelussa esille tulleiden teemojen mukaan. Jokaisen teeman alle kerätään haastateltavien käsityksiä kyseisestä teemasta (Eskola & Vastamäki 2018, 43.) Haastattelun avulla kerätty aineisto on yleensä runsas, koska keskustelutyypissä haastattelussa on tavoitteena päästä syvälle aiheeseen ja antaa haastateltavalle mahdollisuus vapaasti kertoa näkemyksistään (Hirsjärvi & Hurme 1995, 109). Teemoittelun tarkoituksena on helpottaa aineiston fenomenografista analyysiä (Eskola & Vastamäki 2018, 43.) Tässä analyysivaiheessa tutkijan on myös pystyttävä luopumaan sellaisista teemoista, joista haastatteluaineisto ei tue. Esimerkiksi sellaisen teeman ympärille ei voi rakentaa teoriaa, josta haastateltavilla ei ole ollut mitään sanottavaa. (Eskola & Vastamäki 2018, 37.) Analyysi tulisi aloittaa mahdollisimman pian aineiston keräämisen jälkeen, vaikka toisaalta joidenkin ilmiöiden ymmärtäminen vaatii enemmän pohdintaa ja aikaa. Haastatteluaineiston analyysi on yleensä mielenkiintoinen, mutta runsauden takia usein työläs (Hirsjärvi & Hurme 1995, 108.)

Tekemämme analyysin vaiheet on esitelty sivulla 48 luettelossa 1. Analyysin toisessa vaiheessa tulostimme litteroidun aineiston konkreettisesti paperille. Sen jälkeen luimme aineiston huolellisesti ja ajatuksella läpi tavoitteenamme löytää aineistosta tutkimuskysymysten kannalta kiinnostavia ja merkityksellisiä ilmaisuja sekä hahmottaa haastateltavien käsityksiä suhteessa niihin. Nämä valittavat tärkeät ilmaisut muodostavat perustan seuraavalle analyysivaiheelle. Koodasimme valitsemamme merkittävät ilmaisut jokaisesta haastattelusta kolmella eri värillä (sininen, punainen ja vihreä) alleviivaten, tutkimuskysymysten eli haastattelun teemojen mukaan (teema/kysymys 1=sininen, teema/kysymys 2=punainen, teema/kysymys 3=vihreä). Fenomenografisen analyysin toisessa vaiheessa on tärkeää tulkita valittuja ilmaisuja suhteessa siihen kontekstiin, jossa ne esiintyvät. Epäselviä tai tulkintaa edellyttäviä ilmaisuja tarkastelimme muita enemmän suhteessa koko haastatteluun. Fenomenografisessa analyysissä kiinnostus kohdistuu ainoastaan ilmauksiin, ei niiden antajiin. Haastateltavien välille ei tehdä eroja tai heidän käsityksiään ei vertailla eri yksilöiden kesken. (Niikko 2003.)

Analyysin kolmannessa vaiheessa ryhmittelimme ilmaisuja teemojen (värien) sisällä eri käsityksiksi. Erottelimme ilmaisut alkuperäisistä haastatteluista ja niiden alkuperäisistä konteksteista konkreettisesti leikkaamalla ne irti ja pinoamalla väreittäin. Jokaiseen leikattuun lappuun oli merkitty esimerkiksi L1 (luokanopettaja 1), jotta tiesimme mihin haastatteluun se alunperin kuului. Sen jälkeen perehdyimme tarkemmin kustakin väriyhmästä löytyvien ilmaisujen samankaltaisuuksien, erilaisuuksien ja yksittäisten rajatapausten etsimiseen. Tässä vaiheessa nimesimme sisällöltään erilaiset ilmaisut eri käsityksiksi. Eli sinisten, punaisten ja vihreiden (teemojen/tutkimuskysymysten) joukosta erottui toisistaan poikkeavia käsityksiä. Käsitelysten muodostamisessa auttoi myös ilmaisujen määrällinen tarkastelu. Tosin fenomenografisesta näkökulmasta vain kertaalleenkin ilmaistu käsitys on mielenkiintoinen, koska se lisää tutkittavaa ilmiötä koskevien käsitysten variaatiota.

Tämän vaiheen jälkeen erottelimme nämä erilaiset käsitykset toisistaan, jolloin sinisen, punaisen ja vihreän värin alle muodostui pienempiä käsitysluokkia. Konkreettisesti esimerkiksi sinisellä viivattujen ilmaisujen käsitysluokkia (leikattujen lappujen pinoja) oli nyt yhden sijaan useampia ja ne oli numeroitu. Esimerkiksi S1, S2 jne. (Sininen 1, sininen 2 jne). Fenomenografian tarkoitus on tavoittaa tutkittavaa ilmiötä eli teemoja koskevien käsitysten välinen vaihtelu ja suhteet. Analyysiyksikkönä on fenomenografisessa analyysissä nimenomaan käsitys, ei tutkimushenkilö tai tietyn tutkimushenkilön tuottama aineisto. Käsitys voi aineistossa muodostua sanasta, lauseesta, kappaleesta tai laajemmasta kokonaisuudesta. (Järvinen & Järvinen 2000.)

Neljännessä analyysivaiheessa kirjoitimme edellä muodostettuja käsityksiä auki, eli mitä kaikkea kulloiseenkin käsitykseen sisältyy, miten se määritellään, mitä asioita siihen liittyy (Taulukko 1). Tavallaan toteutimme fenomenografista analyysia käsitysten sisällä. Tässä vaiheessa sisällyttäen päällekkäisiä ilmaisuja saattoi karsia pois. Nämä käsitykset kirjoitettiin auki tietokoneella, nimeten tiedostot edellä mainituilla koodeilla (esimerkiksi S1, S2 jne).

Analyysin viidennessä eli viimeisessä vaiheessa yhdistelimme auki kirjoitettuja käsityksiä teoreettisista lähtökohdista laajemmiksi kategorioiksi (Taulukko 2). Niikkon (2003) mukaan kategoriat voidaan koota erilaisiksi tulosavaruuksiksi. Tällöin käsityksillä voi olla samanarvoinen merkitys tai ne voivat olla hierarkisia, vertikaalisia tai horisontaalisia. Horisontaalisessa tulosavaruudessa käsitykset ovat samanarvoisia, erot ovat ainoastaan sisällöissä. Kuvauskategoriat järjestetään aineistosta nousevan logiikan ja rakenteen mukaan. Tulosavaruus on esitys suhteista käsitysten välillä. (Niikko 2003.) Valitsimme tutkimukseemme horisontaalisen tulosavaruuden, koska mielestämme luokanopettajien käsityksiä temperamentin merkityksestä vuorovaikutussuhteille avoimissa ympäristöissä ja tätä kautta omalle työssä jaksamiselle ei voida arvottaa eri arvoiksi. Tärkeämpiä kysymyksiä tässä vaiheessa olivat, eroavatko kuvauskategoriat laadullisesti toisistaan, millaisia ovat niiden keskinäiset suhteet ja suhteet teoriaan.

Luettelo 1: Aineiston analyysi vaiheittain

1. Aineiston kuuntelu ja litterointi
2. Aineiston lukeminen ja merkityksellisten ilmaisujen poiminta
3. Merkityksellisten ilmaisujen ryhmittely teemoittain käsityksiksi
4. Käsitysten kirjoittaminen auki
5. Käsityksiä kuvaavat kategoriat, niiden suhde toisiinsa ja teoriaan, tulokset

Aineiston ryhmittelyssä jaoinme aineistosta poimituista ilmauksista haettiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ilmaisevia käsitteitä. Samaa asiaa ilmaisevat käsitteet ryhmiteltiin, yhdistettiin luokaksi ja nimettiin luokkaa kuvaavalla käsitteellä. Alaluokkia muodostettiin yhteensä 12. Taulukko 1. on esimerkkinä ryhmittelystä ja alaluokkien muodostamisesta ja taulukko 2. yläkategorioiden muodostamisesta.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston ryhmittelystä ensimmäiseen tutkimuskysymykseen.

Pelkistetty ilmaus haastattelusta teemoittain		Alaluokka
Joustamaton tyyppi		Oppilaiden temperamentti- piirteiden näkyminen koulun kontekstissa
Häiritsevä käyttäytyminen, keskittymiskyky puuttuu kokonaan		
Kirjan esille ottaminen, välituntien alku ja loppu, siirtymät tilanteesta toiseen		Ongelmalliset tilanteet
Oppituntien vapaampi toiminta		
Perässä vedettävä oppilas		Opettajan ja oppilaan temperamentti- piirteiden vastakkaisuus
Aktiivisuus ärsyttävän korkea, ylivilkas, ei pysy millään paikallaan		
Hiljainen, vaikea saada kontaktia		Vuorovaikutustilanteet opettajan ja oppilaan välillä
Tulee paljon huomioitua, koska negatiivista palautetta niin paljon		

Taulukko 2. Esimerkki aineiston luokittelusta.

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Oppilaiden temperamenttipiirteiden näkyminen koulun kontekstissa	Temperamenttipiirteiden vaikutukset koulun kontekstissa	Temperamenttipiirteiden huomioon ottaminen koulun kontekstissa
Ongelmalliset tilanteet		
Opettajan ja oppilaan temperamenttipiirteiden vastakkaisuuden vaikutukset	Vuorovaikutustilanteiden haasteet	
Vuorovaikutustilanteet opettajan ja oppilaan välillä		
Ryhmänhallinta	Opettajien riittämättömyyden tunne	
Oppilasaineksen koostumus ja opiskelutaidot		
Oppilaantuntemus		
Oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen		
Työmäärän lisääntyminen avoimissa oppimisympäristöissä	Opettajien stressinsietokyky	
Työminän ja oman minän ristiriita		
Resurssien vähyys		

Opetustilojen sopimattomuus			
--------------------------------	--	--	--

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

6.1 Temperamentin merkitys opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteessa

Tutkimusaineistostamme havaittiin, että opettajat kokivat temperamenteilla olevan merkittävää vaikutusta koulun kontekstissa, erityisesti opettajan ja oppilaan väliselle vuorovaikutukselle, oppilaan sopeutumiselle sekä tavalle näkyä ja toimia luokassa. Opettajien käsitysten mukaan erilaiset temperamenttipiirteet näkyivät ja kuuluivat koulun arjessa. Erityisesti siirtymätilanteet, sopeutumista vaativat uudet ja vapaan toiminnan tilanteet sekä paikat ja ihmiset mainittiin haastavina hetkinä. Lisäksi tehtävien aloittaminen ja niihin sitoutuminen, tarkkaavuuden ylläpitäminen sekä ryhmätyöskentely olivat usein haastaville temperamenteille ongelmia aiheuttavia tilanteita. Myös oppilaan herkkä häirittevyys, omista tavaroista huolehtiminen sekä vuorovaikutussuhteet opettajan ja muiden oppilaiden kanssa näyttäytyivät hyvin eri tavoin erilaisia piirteitä omaavia oppilaiden arjessa ja toiminnassa.

Kaikkein suurimmat vaikutukset näkyivät luokanopettajien mukaan äärimmäisillä temperamenttipiirteillä. Myös Keltikangas-Järvinen (2004 ja 2008) ja Keltikangas-Järvinen ja Mullola (2014) ovat päätyneet samankaltaisiin tuloksiin tutkimuksissaan. Temperamenttipiirteiden ääripäät tulevat yleensä vahvimmin esille ja saavat ympäristössä aikaan eniten huomiota, sekä hyvässä että pahassa. Tässä tutkimuksessa keskityttiin erityisesti opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteen laatuun ja määrään. Haastattelemamme luokanopettajat kuvailivat temperamenttipiirteiltään keskimääräisiä sekä nopeasti sopeutuvia oppilaita "helpoiksi oppilaiksi", mutta vuorovaikutussuhteen muodostaminen ja ylläpitäminen heidän kanssaan vaati enemmän huomiota ja työtä. Eniten opettajan huomiota ja näin myös vuorovaikutusta, saivat äärimmäisiä temperamenttipiirteitä omaavat oppilaat, jotka huolehtivat näkymisestään ja kuulumisestaan. Haastaviksi koettiin temperamenttityypeiltään hyvin aktiiviset, huomionhakuiset, helposti häiriintyvät, heikosti tarkkaavaisuuttaan ylläpitävät,

herkästi ja voimakkaasti reagoivat, mielialaltaan negatiiviset, joustamattomat sekä vetäytyvät ja hitaat oppilaat.

Keltikangas-Järvinen (2004) esittää, että äärimmäiset temperamenttipiirteet vaikuttavat eniten ympäristöönsä ja ympäristö puolestaan vaikuttaa eniten keskimääräiseen temperamentiin (Keltikangas-Järvinen 2004, 118). Konteksti, jossa temperamentti vaikuttaa, ei siis ole yhdentekevä. Koulussa merkittävään asemaan nousee koulun fyysisten tilojen muodostama ympäristö, mutta myös vuorovaikutussuhteet. Tämä tarkoittaa, että opettajilla on tässä merkittävä rooli ja mahdollisuus vaikuttaa erityisesti vuorovaikutussuhteiden laatuun ja määrään.

Miksi temperamenttien tunnistaminen ja ymmärtäminen on opettajalle tärkeää? Esimerkiksi koulun kontekstissa temperamentti- ja piirteiden tunnistaminen auttaa kasvattajaa ymmärtämään oppilasta yksilönä. Levoton ja vilkas oppilas ei ole välttämättä sen tottelemattomampi kuin rauhallinen. Hiljaa olemisen ja keskittyminen ovat toisille synnynnäisesti helpompaa, eivät siis pelkkä tahdon asia. Oppilaan tottelemattomuus ja muu tarkoituksellinen toiminta tulee kuitenkin erottaa temperamentista. Temperamentti ei ole tekosyy huonolle käytökselle. (Keltikangas-Järvinen 2004, 140-141.)

”Sitten on nää jotka on vaan huonokäytöksisiä, siis että ei ole kiinni mistään temperamentista. Ei vaan uskota puhetta.”

Temperamentin ymmärtäminen ja huomioon ottaminen kasvatuksessa, eivät tarkoita siis sitä, että oppilas saa käyttäytyä miten tahtoo. Se tarkoittaa yksilöllisyyden huomioon ottamista vuorovaikutussuhteissa, erityisesti kasvatustoiminnassa. Ymmärtämällä ja huomioimalla yksilöllisiä piirteitä, on mahdollista oikeanlaisella kasvatuksella tukea tai heikentää tiettyjen piirteiden vaikutusta. (Keltikangas-Järvinen 2004, 11.) Oppilaan temperamentin tunnistaminen helpottaa laadukkaan kasvatuksen toteutumista ja korostaa kasvatuksen merkitystä. Se tarjoaa myös kasvattajalle lohtua vaikeissa

tilanteissa: kaikki ei aina ole kasvattajan taidoista kiinni. (Keltikangas-Järvinen 2004, 12-13.)

”On se silleen tosi tärkeätä tuntea (oppilas), että tietää mikä on sen tyyli tehdä, ettei moiti turhaan.”

”Se (luottamus) tulee nopeammin sellaisten kanssa, jotka ottaa kontaktia, on sosiaalisia ja iloisia. Ja sitten nämä tulee vaan lähelle, jää silleen mieleen.”

Tutkimuksemme mukaan luokanopettajat ymmärsivät, että heidän käsityksiinsä haastavista piirteistä vaikuttavat koulun kontekstin asettamat vaatimukset ja odotukset. Se, millaisia piirteitä pidettiin helppoina ja toivottavina, liittyi kontekstin lisäksi omiin mieltymyksiin. Vaikka kaikista lapsista ajateltiin positiivisesti ja kaikki koettiin yhtä arvokkaina, miellyttivät toiset oppilaiden piirteet enemmän. Tämän oppilaiden erilaisen miellyttävyyden luokanopettajat kokivat olevan vahvasti yhteydessä opettajan omaan temperamenttiin. Esimerkiksi opettajan luonnehtiessa itseään nopeaksi, iloiseksi, aktiiviseksi ja huumorintajuiseksi, koki hän erityisesti hitaat, arat ja negatiiviset oppilaat haastavina. Toisaalta rauhallinen opettaja kertoi rasittuvansa kovin aktiivisista ja äänekkäistä lapsista eniten.

Luokanopettajien käsitysten mukaan vuorovaikutus on vahvasti temperamenttipiirteistä riippuvaista. Osapuolten piirteet osoittavat, millaiseksi vuorovaikutus muodostuu. Jotta vuorovaikutus olisi mahdollisimman laadukasta ja miellyttävää, olisi molempien osapuolten, opettajien ja oppilaiden, pyrittävä sopeutumaan yhteiseen vuorovaikutuksen kontekstiin. Opettajien vastauksissa tämä tarkoitti sopeutumista jokaisen oppilaan kanssa yksilölliseen vuorovaikutuksen tapaan. Omasta temperamentista paljon poikkeavia piirteitä pidettiin yleisesti haasteellisina. Niihin sopeutuminen, oman ajattelun ja toiminnan mukauttaminen oikeanlaisen vuorovaikutuksen ja tavan toimia yhdessä löytämiseksi, vaati enemmän aikaa ja voimavaroja. Jatkuvien ristiriitojen olemassaolo ja niiden ratkominen koettiin kuormittavana tekijänä. Tämän vuoksi

onkin tärkeää, että opettajien hyvinvointiin työssä kiinnitetään huomiota. Se miten opettaja voi, heijastuu voimakkaasti myös oppilaiden arkeen ja oppimiseen. (Soini, Pietarinen & Pyhältö 2008, 245.) Roffey (2012, 15) tarkentaa Soinin ym. (2008) huomiota tuomalla esiin näkökulman, jonka mukaan opettajien työhyvinvoinnin edistäminen kannattaa, sillä se lisää koulun mahdollisuuksia kohdata oppilaiden erilaiset tarpeet. Tällä riittävällä oppilaiden tarpeiden huomioimisella voidaan jopa onnistua vähentämään useiden oppilaiden sekä käytökseen että oppimiseen liittyvän tuen tarvetta (Roffey 2012, 15.)

”Raskasta on se, kun joutuu vääntämään ihan erilaisten tyyppien kanssa kuin itse on. Niinkuin vaikka sellainen, joka on aina huonolla tuulella tai hidastelee ja hangoittelee vastaan kaikessa.”

Luokanopettajien haastatteluissa nousi esiin kaksi erilaista käsitystä vuorovaikutussuhteissa helpoiksi koetuista piirteistä. Toinen oli opettajien omiin yksilöllisiin piirteisiin yhteydessä olevat mieltymykset ja toinen oli sidoksissa koulun kontekstiin eli millaisia ominaisuuksia oppilailta edellytti kouluun sopeutuminen ja siellä menestyminen. Tässä kohtaa opettajat korostivat ammattimaisuutta, eräänlaista työminää. Työminällä tarkoitetaan yleensä työpaikan vaatimusten, ilmapiirin tai muun työpaikan ympäristöolosuhteen aiheuttamaa muutosta omassa persoonallisuudessa. Työminä ei siis ole pysyvä persoonallisuuden muutos, vaan työpaikalla käytettävä ”rooli”, mikä auttaa sopeutumaan tai selviytymään työympäristössä omaa minä-persoonaa paremmin. Tässä tutkimuksessa luokanopettajat kuvailivat työminäänsä osana omaa persoonallisuuttaan, mutta työn asettamien vaatimusten takia sitä oli saatettu joutua jollain tavalla muokkaamaan. Eli koulun kontekstissa toimiminen edellyttää sekä opettajilta että oppilailta sopeutumista ja äärimmäisten, koulun kontekstiin huonosti yhteensopivien temperamenttipiirteiden muovaamista.

Opettajat kertoivat haastatteluissa olevansa kiinnostuneita temperamentti-käsitteestä ja tarpeesta saada enemmän tietoa erilaisista temperamenttipiirteistä ja niiden vaikutuksesta koulussa. Oppilaiden

ymmärtämistä pidettiin tärkeänä, sekä oppilaan viihtyvyyttä ja oppimista parantavana että oman työn kuormittavuutta vähentävänä tekijänä. Opettajat kokivat, että onnistuvat työssään paremmin, jos heidän oppilaantuntemuksensa on korkea. Lisäksi oikeanlainen vuorovaikutus, kasvatus ja opetustavat oppilaiden kanssa tukivat opettajien mielestä työn sujumista. Tällaiset työssä onnistumisen tunteet olivat opettajien käsityksissä niitä, jotka pitivät yllä työssä jaksamista ja työn kokemista mielekkääksi.

Opettajien käsitysten mukaan tarvitaan tietoa temperamenttipiirteistä, jotta oppilaat tulevat ymmärretyksi oikein. Tietyille temperamenttipiirteille ominaista hitautta tai vetäytymistä ei saisi tulkita tahalliseksi uhmaamiseksi tai viivyttelyksi, vaan oppilasta tulisi osata ohjata oikeaan suuntaan ja oikeilla keinoin. Koulun kontekstin kannalta oppilaan tärkeimmiksi piirteiksi aineiston perusteella nousivat joustavuus ja nopea sopeutuminen. Tällöin asioiden muuttuessa oppilas pystyy nopeasti ja ilman suuria ponnisteluja omaksumaan uudet odotukset ja mahdollisuudet ja toimimaan niiden mukaan.

”Sitten mä mietin, että jos en voi sitä muuttaa niin menen mukaan. Niinkuin tavallaan sopeudun siihen (oppilaan ominaisuudet) ja yritän löytää parhaat keinot sen mukaan. Yksilöllisyys on tärkeää mutta käytöstavat ja säännöt pitää olla kaikilla.”

”Kaikkien kanssa tullaan toimeen, kyse on siitä että joustaa, molemmat.”

6.2 Temperamentti fyysisesti avoimissa oppimisympäristöissä

Temperamentti saa arvonsa aina tietyssä kontekstissa, olosuhteiden, ympäristön ja kulttuurin määräämänä, riippuen sen yhteensopivuudesta kulloisenkin ympäristön kanssa. Sama temperamenttipiirre saattaa olla toisessa ympäristössä suotuisa, toisessa haitallinen. (Keltikangas-Järvinen 2004, 236.) Esimerkiksi temperamenttipiirteissä ei ole havaittu merkittäviä eroja sukupuolten välillä,

mutta pojilta ja tytöiltä usein odotetaan erilaista käyttäytymistä. Piirteiden hyväksyminen riippuu paljolti siitä, kummalla sukupuolella ne esiintyvät. (Keltikangas-Järvinen 2004, 203.) Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsityksissä temperamentista ei kuitenkaan noussut esiin sukupuoliin liittyviä eroja. Käsitykset liittyivät ainoastaan yksilöihin. Usein kuulee kuitenkin sanottavan että ”pojat ovat poikia” mikä viittaa siihen, että esimerkiksi vilkkaampi käytös on yleisempää pojilla. Koska kyseessä ei ilmeisesti ole suoraan temperamentista johtuva ero sukupuolten välillä, on oletettavaa että kulttuurissamme pojille sallitaan tyttöjä äänekkäämpää ja riehakkaampaa käytöstä myös koulun kontekstissa. Tähän viittaa osaltaan myös se havainto, että haastatteluun osallistunut miesopettaja koki liikkeen, äänet ja yleisen levottomuuden vähemmän häiritsevänä kuin haastatteluun osallistuneet naisopettajat.

Luokanopettajat kokivat, että avoimissa oppimisympäristöissä erilaiset temperamenttipiirteet tulevat paremmin esille. Opettajien käsitysten mukaan perinteisissä luokkatiloissa haastaviksi koetut piirteet useimmiten korostuivat entisestään. Hiljaiset ja vetäytyvät saattoivat työskennellä omatoimisemmin ja syventää oppimistaan, kun he olivat saaneet valita omanlaisensa rauhan ja tilan, mutta opettajat kokivat vuorovaikutuksen heidän kanssaan edelleen haastavaksi. Myös vaatimukset oman paikan puuttumisesta, aktiivisuudesta ja osallistumisesta saattoivat olla heille haastavia ja vaikeuttaa sopeutumista. Kun oppilaan kaikki energia kuluu koulun kontekstiin sopeutumiseen ja selviytymiseen, oppiminen kärsii (Keltikangas-Järvinen 2006, 236-238). Luokanopettajat kokivat vilkkaat ja impulsiivisesti reagoivat oppilaat haastavimpina avoimissa ympäristöissä toimiessa. Lisäksi äänet, liikkeen ja vapauden lisääntyminen nostivat helposti näiden oppilaiden levottomuutta. Haastateltavat kokivat, että harvoilla oppilailla oppiminen parani avoimissa tiloissa, ja tämän lisäksi ryhmänhallinta ja vuorovaikutus muuttuivat vielä entistä haastavammiksi. Luokanopettajien käsitysten mukaan avoimet oppimisympäristöt suosivat temperamentiltaan sopeutuvia, rauhallisia, keskittyviä ja hyvän itsesäätelyn omaavia oppilaita.

"Ajattelen, että ne mahdollistavat parhaimmillaan myös hyvän keskittymisen heille, jotka eivät luokkatilassa pysty keskittymään. Esim. oppilas, joka haluaa työskennellä patjojen/tyynyjen alla tms., voi löytää rauhallisen kolon. Riippuu tosin paljon siitä, millainen avoin oppimisympäristö on kyseessä. Eli ei siinä oikeastaan ole eroa perinteiseen luokkaan. Riippuu myös eniten opettajasta, että miten hyvin tuntee erilaiset oppilaat ja viitsii järjestää mahdollisuuksia."

"Joillekin harvoille tosi taitaville ja itseohjautuville oppilaille on mahdollisuus syventää oppimista, saa omassa rauhassa ja tahdissa tehdä."

"Niissä on paljon enemmän oppimisen ulkopuolista puuhastelua ja häirintää."

"Yksilöllisyyden huomioiminen on paljon vaikeampaa avoimissa ympäristöissä. Ja tietty sen valvominen, mitä ne oikeasti tekee siellä, ryhmän hallinta täytyy olla. Ja tuntee ne oppilaat silleen hyvin."

"Vuorovaikutus on hankalaa, varsinkin hiljaisempien kanssa. Ja vilkkaat taas ei oikein meinaa kuunnella eikä keksittyä. Menee usein sellaiseksi huutamiseksi, kaikilla."

"Sellaset fyysisesti avoimet oppimisympäristöt ei sovi kellekään. Liikaa melua, liikettä, nykyajan lapsilta puuttuu taidot ohjata omaa toimintaa ja keskittyminen on tosi huonoa, samoin monilla ohjeiden ja sääntöjen noudattaminen mitä edellyttää tollai vapaassa tilassa oleminen."

Avoimista oppimisympäristöistä toimimisesta keskustellessa nousi luokanopettajien käsityksissä merkittäväksi tekijäksi opettajan rooli. Tärkeää on se, miten opettaja pystyy erottamaan ja ymmärtämään oppilaiden yksilölliset temperamenttipiirteet ja näiden pohjalta syntyvät tarpeet. Lisäksi tärkeäksi koettiin opettajan motivaatio ja taidot järjestää ympäristö kaikkien yksilöllisiä piirteitä huomioiden sekä monipuolisia mahdollisuuksia tarjoavaksi. Hyvä oppilaantuntemus nousi opettajien käsityksissä esille merkittävänä tekijänä haastatteluissa esimerkiksi työrauhaa, suunnittelua, toteutusta, arviointia eli koko oppimisprosessia ja myös opettajan työhyvinvointia tukevana tekijänä.

”Oppilaan voi tuntea vaan vuorovaikutuksen kautta. Jos ei tunne, ei osaa auttaa ja tukea, silloin siirtyminen tollaseen avoimeen ja vapaaseen tilaan haittaa vaan.”

Luokanopettajat kokivat myös kodin ja koulun yhteistyön, erityisesti vanhempien aktiivisuuden, kiinnostuksen ja tuen, lisäävän oppilaan sopeutumista ja pärjäämistä avoimissa ympäristöissä.

”Suosii tavallisista perheistä tulevia, joiden vanhempia kiinnostaa osallistua ja tukea. Ne on silleen avoimia uudelle ja lapset on taitavia ja hyvin käyttäytyviä, siis silleen helppoja.”

Luokanopettajat kokivat luokkiin integroitujen erityisen tuen oppilaiden vaikuttavan ryhmän toimintaan enemmän avoimissa tiloissa kuin perinteisissä luokkahuoneissa. Lisäksi opettajat tunsivat avointen ympäristöjen sopivan enemmän vanhemmille kuin pienimmille oppilaille. Avoimissa oppimisympäristöissä toimimisen koettiin opettajien mukaan edellyttävän oppilailta oman toiminnan ohjausta, itsesäätelyä, keskittymistä ja aktiivista työskentelyä oman oppimisen eteen. Fyysisesti avoimia tiloja pidettiin haasteellisina yksilöllisten piirteiden huomioimisen ja vuorovaikutuksen toteutumisen kannalta. Sinällään niiden hyvyden tai huonouden koettiin olevan riippuvainen yksilön ja kontekstin yhteensopivuudesta. Mutta isot

ryhmät, aikuisten pieni määrä, ajan puute, opettajien voimavarat vaikuttivat opettajien käsitysten mukaan siihen, että yksilön ja kontekstin yhteensopivuutta ei kyetä tukemaan tarvittavalla tavalla, varsinkaan haasteellisissa tapauksissa.

”Resurssit, pitäisi olla enemmän aikuisia suhteessa oppilaisiin, tällöin fyysisesti avoimilla oppimisympäristöillä ei olisi niin suurta negatiivista vaikutusta käyttäytymiseen ja oppimiseen.”

”Tarvitaan lisää aikuisia mitä isommat tilat työskentelyssä on käytössä että riittä apua jokaiselle.”

Luokanopettajat pitivät opetustilojen parhaana ratkaisuna perinteisiä luokkatiloja. Näiden lisäksi toivottiin kuitenkin avoimia yhteisiä tiloja, joita olisi mahdollista käyttää tarvittaessa. Opettajien käsitysten mukaan oppilaille on halu ja tarve kuulua johonkin, sekä fyysisesti että henkisesti. Tunne ”meidän luokasta” koettiin vastauksissa tärkeäksi. Myös opettajat kaipasivat omaa tilaa ja rauhaa. Paras mahdollinen oppimisympäristö on jokaiselle erilainen, riippuen yksilöllisistä tarpeista, kuten temperamentti- ja oppimisvaikeuksista (Keltikangas-Järvinen 2004, 2006.). Tämä koskee myös opettajia, toiset sopeutuvat hyvin avoimiin oppimisympäristöihin ja toiset kaipaavat ehdottomasti omaa luokkaa, jonka oven voi sulkea. Koska koulussa parhaan yksilöllisen oppimisen toteuttaminen on rajallista, tulisi koulun tarjota monipuolisuutta, jotta vuorotellen ja vaihdellen jokaiselle oppilaalle ja opettajalle olisi jotain omalle persoonalle sopivaa.

”Kaikille eri temperamentteille ei voi samaan aikaan tarjota parasta ympäristöä. Siksi reiluinta on monipuolinen ympäristöjen ja tapojen vaihtelu, open pitää olla ideoiva ja aktiivinen, mennä niinkuin oman temperamentin mukavuusalueen ulkopuolelle myös.”

Toisaalta erilaisia tapoja ja ympäristöjä yksilölliseen oppimiseen ja vuorovaikutukseen koettiin olevan mahdollista järjestää myös perinteisessä luokkatilassa. Opettajien käsitysten mukaan sen ajateltiin olevan kiinni oppilaan tuntemuksesta, ryhmänhallinnasta, opettajan taidoista ja motivaatiosta suunnitella sekä toteuttaa erilaista ja monipuolista oppimista. Perinteisen luokkatilan koettiin mahdollistavan rauhallisen, turvallisen, ryhmän hallintaa ja vuorovaikutusta tukevan tilan, joka kuitenkin on opettajan niin halutessa muunneltavissa hyvin monenlaiseksi.

Fyysisesti avointen oppimisympäristöjen haasteena opettajat kokivat myös resurssit. Tämän saman ovat huomanneet tutkimuksissaan myös Bubb & Earley (2004, 3). Tutkimukseemme osallistuneet opettajat eivät mielestään olleet saaneet käyttöönsä riittävästi resursseja, jotta olisivat voineet toteuttaa sellaista opetusta kuin uusi opetussuunnitelma edellyttäisi. Tämä aiheutti selvästi opettajilla lisääntyntä työstressiä. Koska oppilaan oppimisen ja ohjaamisen tulisi olla mahdollisimman yksilöllistä, aikuisia koettiin olevan liian vähän suhteessa oppilaiden määrään. Tämä korostui luokanopettajien käsitysten mukaan erityisesti avoimissa tiloissa, joissa oppilaat sijoittuivat vaihtuviin paikkoihin ja erikokoisiin oppilasryhmiin. Opettajat kokivat fyysisesti avoimissa ympäristöissä vuorovaikutuksen määrän ja laadun heikkenevän. Lisäksi oppilaiden yksilöllisten temperamenttien huomioiminen oli hankalampaa. Vaikka tiloissa saatettiin toteuttaa erilaista oppimista, koettiin opettaja-oppilas vuorovaikutuksen jäävän vähäiseksi verrattuna perinteisempiin oppimisympäristöihin.

Tuloksissamme on merkittävää se, että temperamenttien merkitys erilaisissa oppimisympäristöissä tunnistettiin ja koettiin opettajien mielestä tärkeäksi. Luokanopettajien mielestä erilaiset temperamentit pääsivät sitä voimakkaammin esille mitä enemmän ympäristö tarjosi vapauksia valita ja toimia. Perinteisen luokkatilan koettiin hillitsevän ja mahdollistavan tiettyjen piirteiden ohjaamisen avoimia tiloja paremmin. Tiloja tärkeämpänä koettiin kuitenkin opettajan omat temperamenttipiirteet, asenne ja toiminta. Myös oppilaiden temperamenttipiirteillä oli suuri merkitys siihen, miten he

oppimisympäristöt opettajien mielestä kokivat. Yksilölliset temperamentit vaikuttivat luokanopettajien käsitysten mukaan oppilaiden toimintaan, heidän vuorovaikutukseensa ympäristön kanssa sekä siihen, miten ympäristö heidät näki ja ymmärsi. Opettajien suhtautuminen fyysisesti avoimiin oppimisympäristöihin on luonnollisesti yksilöllistä. Haastattelemiemme opettajien mukaan avoimiin oppimisympäristöihin liittyy paljon haasteita. Erityisen haasteelliseksi ne koettiin suurten oppilasryhmien, aikuisten vähäisen määrän, kiireen, metelin sekä oppilaiden vauhdikkaan liikkumisen vuoksi.

”Eikös avoimia tiloja jo joskus kokeiltu ja todettiin ettei toimi.”

”Nykyään kun oppilaita on paljon ja aikuisia vähän, on yksilöllisen ohjauksen ja tuen antaminen muutenkin vaikeaa. Sitten kun mennään isoihin tiloihin missä lapset hajaantuvat ympäriinsä, on ryhmän hallinta ja oppiminen näillä resursseilla lähes mahdotonta.”

”Nykyään lapset ovat levottomia ja keskittymiskyvyltään aikaisempaa heikompia ja omatoiminnanohjaamisen taidot on tosi heikot myös. Varmaan johtuu kasvatuksesta ja kulttuurin muutoksesta.”

Opettajien mukaan avoimet oppimisympäristöt vaativat opettajilta enemmän työtä ja asettivat paljon vaatimuksia ja sitä kautta työnkuormittavuuden lisääntymistä. Toimivan opetuksen avoimissa oppimisympäristöissä koettiin vaativan opettajalta hyvää oppilaantuntemusta, vahvaa ryhmänhallintaa, toimivaa ja laadukasta vuorovaikutussuhdetta opettajan ja oppilaiden välillä. Opettajien käsitykset avointen ympäristöjen haasteista liittyivät myös haasteisiin äänenkäytölle. Lisäksi avointen oppimisympäristöjen koettiin lisäävän opettajan työmäärää huomattavasti opetuksen suunnittelun, valmistelun, toteutuksen ja arvioinnin suhteen.

Opettajien näkemyksen mukaan opettajilta vaaditaan avoimissa oppimisympäristöissä toimiessa korkeaa motivaatiota ja aktiivisuutta. Lisäksi

nykyinen opetussuunnitelma edellyttää myös oppilailta paljon aktiivisuutta ja osallisuutta. Tämän opettajat kokivat merkitsevän työssään sitä, että riippumatta kontekstista, heidän on sallittava ja siedettävä aikaisempaa enemmän ääntä ja liikettä oppitunneilla. Opettajat kokivat myös, että osalle oppilaista avoimet tilat lisäsivät viihtyvyyttä koulun kontekstissa, mutta se ei vaikuttanut oppimiseen positiivisella tavalla. Eli aina viihtyvyys ei tue laadukasta oppimista. Koulun tehtävänä on kuitenkin oppimisen edistäminen, ei oppilaiden viihdyttäminen.

”Avoimessa ympäristössä työskentely vaatii opettajalta hyvää oppilaantuntemusta ja ryhmän hallintaa.”

”Siellä (avoimessa oppimisympäristössä) tekeminen ja oppiminen vaatii opettajalta normaalia luokassa tapahtuvaa opiskelua enemmän oppilaiden tuntemista, suunnittelua ja sellaiset päivät vie vaan enemmän voimia.”

”Vauhtia ja melua on kyllä ihan tarpeeksi luokassakin, ei siihen tartte isoa tilaa. Riippuu enemmän oppilaista, että millaisia temperamentteja luokassa on. Opettajan pitää vaan tuntea ne ja tehdä selvät säännöt.”

Luokanopettajien käsitysten mukaan perinteisissä tiloissa omien paikkojen ja rajattujen tilojen sekä ryhmän paineen koettiin helpottavan ryhmän hallintaa.

”Voi komentaa omalle paikalle ja sitten muutkin hermostuu, jos joku menee ympäriinsä.”

Fyysisesti avoimissa ympäristöissä toiminta koettiin positiivisena mikäli se oli satunnaista, etukäteen hyvin suunniteltua ja toteutettua, aikuisia ja aikaa oli tarpeeksi. Mikäli toiminta oli jatkuvaa ja pitkäkestoista, koettiin keskittymiskyvyn kärsivän, levottomuuden ja väsymisen lisääntyvän. Eniten niistä hyötyivät sosiaaliset ja hyvillä opiskelutaidoilla varustetut oppilaat,

vähiten hyötyivät hyvin aktiiviset, huonosti keskittyvät, helposti häiriintyvät sekä vetäytyvät ja arat.

Opettajien näkemyksien mukaan oppilaiden sopeutumista ympäristön vaatimuksiin edellytetään aina, riippumatta kontekstista. Eri yksilöille erilaiset kontekstit tarjoavat erilaisia haasteita ja mahdollisuuksia. Joskus vaatimus mukavuusalueen ylittämisestä vie vastaajien mukaan eteenpäin.

”Oppilaat joutuu väkisin opettelemaan hoitamaan hommansa itsenäisesti, kun ope ei seiso kokoajan vieressä.”

”On opesta kiinni mitä tehdään. Kaikki ympäristöt oppia on avoimia, jos opettajalla on mielikuvitusta ja halua toteuttaa. Pienestäkin luokasta saa monipuolisen, josta kaikki löytää oman paikkansa. Ei tarvita mitään uusia hienoja tiloja, jossa kaikki etsii paikkaansa.”

”Avoimet tilat sopii taito- ja taideaineisiin ja ryhmittöihin. On sellaista vapaampaa. Erilaiset temperamentit tulee paljon selvemmin siellä esille.”

”Taito- ja taideaineet on toimineet avoimena oppimisympäristönä aikaisemmin, siis siellä oppilaat kulkee ja tekee omilla tyyleillään, istuu vaikka lattialla. Tai liikunnassa on tosi vapaata. Mutta sitten taas resurssit on vastaan, että monesti noita aineita pidetään sellaisena puuhasteluna, pääasia että on kivaa tyyliin. Silloin aikuisia ei ole tarpeeksi.”

Oppimisympäristöjen koettiin olevan aina kompromisseja. Olivat ne fyysisesti avoimia tai perinteisiä luokkatiloja. Temperamentiltaan toisistaan poikkeavia oppilaita ei opettajien käsitysten mukaan voinut ottaa millään tasapuolisesti huomioon, ainakaan samaan aikaan. Opettajan tehtäväksi katsottiin sen sijaan tarjota jokaiselle jotakin, eli monipuolisesti vaihdellen. Lisäksi korostettiin joustavuutta sekä oppilailta että opettajilta.

”Se on ihan hyvä että joutuu sietämään ja sopeutumaan. Aina, tai läheskään, ei saa sellaista itselleen parasta. Jokaiselle löytyy kyllä jotain, sen pitää kelvata ja riittää.”

6.3 Temperamentit, fyysisesti avoimet oppimisympäristöt ja työssä jaksaminen

Luokanopettajat pitivät hyvää oppilaantuntemusta yhtenä erittäin merkittävänä osana työssä jaksamiseen vaikuttavista tekijöistä. Opettajat kokivat, että kaikki oppimisprosessiin, vuorovaikutukseen ja työrauhaan liittyvä työ oli helpompaa ja vähemmän kuormittavaa, mikäli opettajalla oli hyvä oppilaantuntemus. Opettajat määrittelivät oppilaantuntemuksen tarkoittavan sitä, että opettaja tunnistaa, ymmärtää ja myös reagoi oppilaidensa yksilöllisiin piirteisiin, tapoihin käyttäytyä, reagoida ja oppia. Tällaisen oppilaantuntemuksen koettiin olevan mahdollista ainoastaan mikäli vuorovaikutusta oppilaan kanssa oli riittävästi ja se oli sisällöltään rikasta.

Luokanopettajat osasivat selittää käsitteen temperamentti hyvin. He tunnistivat omia temperamenttipiirteitään ja kokivat ne tärkeinä vaikuttajina yksilöllisyydelle. He käsittivät erilaiset temperamenttityypit tärkeäksi myös koulun kontekstissa. Opettajat kertoivat tunnistavansa oppilaissa tietynlaisia yksilöllisiä tapoja toimia ja reagoida, mutta he eivät yhdistäneet niitä välttämättä kuvattuihin temperamenttipiirteisiin, vaan yleensä opettajat ajattelivat niiden kuuluvan jonkun ”tyyliin”. Erilaisten temperamenttipiirteiden tunnistamisen ja ymmärtämisen he kokivat tärkeäksi, jotta oppilaalle pystytään tarjoamaan yksilöllistä ohjausta, kasvatusta ja tukea. Opettajien käsitysten mukaan oppilas tulisi oppia tuntemaan hyvin ja tämän edellytyksenä pidettiin runsasta ja laadukasta vuorovaikutusta.

Luokanopettajien käsitysten mukaan opettaja arvostaa usein sellaisia temperamenttipiirteitä, joita pitää itse tärkeinä kouluun sopeutumiseksi. Tässä

sekoittuvat koulun asettamat vaatimukset ja yksilölliset mieltymykset. Opettaja tekee työtä omalla persoonallaan, siinä yhdistyvät henkilökohtaiset ja ammatin odotukset. Tiettyjä piirteitä pidettiin sopeutumista tukevin, mutta ne eivät aina olleet suoraan yhteydessä opettajien omiin mieltymyksiin helpoista piirteistä. Omat mieltymykset taas peilasivat opettajien omaan temperamenttiin. Usein korostui, että henkilökohtaisesti opettajat pitivät samankaltaisista piirteistä kuin hänen omansa olivat, eli samankaltaisia piirteitä omaavien oppilaiden kanssa oli helppo olla vuorovaikutuksessa. Haastavina koettiin hyvin erilaiset temperamenttipiirteet omaavat oppilaat. Opettajat käsittivät oman sopeutumisensa merkitsevän oman temperamentin tunnistamista, sen muokkaamista yhteensopivaksi koulun kontekstin ja oppilaiden temperamenttien kanssa.

Luokanopettajien käsitysten mukaan opettaja-oppilas vuorovaikutus muodostui erilaiseksi jokaisen kanssa, mutta se muuttui myös kontekstin vaihtumisen myötä. Esimerkiksi siirryttäessä perinteisestä luokkatilasta avoimeen ympäristöön, odotukset oppilaita kohtaan muuttuivat ja näin myös heidän yhteensopivuutensa kontekstin kanssa joutui uudelleen koetukselle. Näin opettajan suhde oppilaaseen saattoi muuttua myös erilaiseksi. Aiemmin haastavaksi koettu oppilas muuttui toisenlaisessa kontekstissa aivan erilaiseksi. Esimerkkinä mainittiin useasti taito- ja taideaineet, joiden koettiin vastaavan avoimia oppimisympäristöjä ja sopivan erityisesti hyvin aktiivisille ja oppilaille. Erilaiset kontekstit auttoivat saamaan oppilaista esille aivan uusia puolia ja näin avaamaan myös opettajien silmiä. Opettaja-oppilas vuorovaikutuksen kannalta on epäedullista, jos opettaja alkaa nähdä oppilaan vain tietynlaisena. Tällaisesta leimasta on vaikeaa päästä eroon, vaikka se olisikin vain opettajan oma mielikuva oppilaasta.

Temperamenttiltaan haastavien oppilaiden koettiin vaikuttavan eniten työssä jaksamiseen, mutta toisaalta heidän kanssaan oltiin myös eniten vuorovaikutuksessa. Haastavat oppilaat jäivät useimmiten opettajien mieleen ja heistä saattoi myös tulla opettajalle läheisimpiä. Koska tiettyjä piirteitä omaavat oppilaat veivät suhteellisesti enemmän opettajien voimavaroja, tämän koettiin

olevan pois toisilta oppilailta. Tämä aiheutti opettajien mukaan usein riittämättömyyden tunnetta ja se kuormitti työssä jaksamista huomattavasti. Opettajien vastauksista havaitaan, että opettajat haluaisivat tasapuolista vuorovaikutusta kaikkien oppilaiden kanssa sekä ohjata ja tukea yksilöllisesti, mutta aika ja voimavarat eivät riitä.

”Stressaa se, kun yrität ottaa kaikkia huomioon saman verran, mutta toiset vaan ottaa sitä enemmän. Ei pysty huomioimaan tai tukemaan yksilöllisesti niin kuin haluaisi.”

”Se vaan on niin, että aina toiset vie enemmän huomiota. Jos siitä ei välitä niin se ei kuormita.”

Kuten oppilaiden kohdalla, opettajien näkemysten mukaan tärkeimpänä piirteenä oman työn mielekkääksi kokemiselle ja työssä jaksamiselle koettiin kyky sopeutua ja joustaa. Myös opettajan nopea ja vähän ponnisteluja vaativa taito sopeutua uuteen kontekstiin, oli aineiston perusteella tärkeä piirre opettajalle. Tämä tarkoittaa myös kykyä sopeutua erilaisiin oppilaisiin ja sietää heidän äärimmäisiä ja voimakkaita temperamenttipiirteitään väsymättä itse.

Resurssien puute koettiin merkittävänä tekijänä työssä jaksamiselle. Luokanopettajien käsitysten mukaan aikuisten vähäinen määrä suhteessa oppilaisiin aiheutti sen, että laadukkaan vuorovaikutuksen luomiseen jäi liian vähän aikaa. Opettajien näkemykset olivat yhtenäisiä siitä, että haastavat temperamentit veivät yhä enemmän aikuisen aikaa ja niin kutsutut helpot oppilaat jäivät oman onnensa varaan ja lipuivat huomaamattomasti luokan mukana. Opettajien näkemysten mukaan siirtyminen fyysisesti avoimiin tiloihin olisi koettu mielekkäämpänä oppilaiden oppimisen, työrauhan ja opettajan kuormituksen kannalta, mikäli aikuisia olisi käytössä tarpeeksi. Myös integroitujen erityisen tuen oppilaiden koettiin kuormittavan erityisesti avoimissa tiloissa.

”Eihän se paranna tilannetta, että mennään isoihin tiloihin sinne tänne ja aikuisten määrä ei lisääny. Sitten etsitään niitä (oppilaita) ympäriinsä, menee aikaa oppimisella siihen.”

Toisaalta ajateltiin, että sopeutuminen avoimiin tiloihin ja erilaisiin työtapoihin oli kiinni myös opettelusta ja tottumisesta. Kun erilaisia tiloja otettiin käyttöön pikkuhiljaa ja vaihdellen, myös oppilaat sopeutuivat ja tottuivat niihin.

”Pitää vaan mennä ja tehdä. Monta kertaa. Auttaa yleensä monia. Mutta joillekin ei vaan sovi siltikään.”

Opettajat kokivat vuorovaikutuksen, oppilaan yksilöllisen huomioonottamisen, ryhmän hallinnan, toiminnan suunnittelun ja toteutuksen paineiden, sekä liikkeen ja metelin, oman rauhan puuttumisen lisäävän työnsä kuormitusta fyysisesti avoimiin tiloihin siirryttäessä. Toisaalta opettajat kokivat fyysisesti avoimiin tilat myös tietynlaisen vapauden lisääntymisenä. Koulussa sallittiin enemmän liikettä ja ääntä.

”Tuntuu, että on ok mennä ja touhuta, kukaan ei ihmettele. Meteliä ja juoksua jopa.”

”Äänet ja ympäriinsä viuhdominen, se että kokoajan joku vaatii jotain ja pitää olla äänessä väsyttää. Vapaalla nautin siitä, ettei tarvitse puhua kenellekään mitään.”

Luokanopettajien käsityksistä nousi esiin myös työssäolovuosien merkitys jaksamiselle. Nuoremmat, vähemmän kokemusta omaavat kokivat työn vähemmän kuormittavana. Kuormittavuuden kokemus kasvoi iän ja työvuosien mukana.

”Alkuvuosina olisin jaksanut varmaan paremmin, nyt vuosien myötä metelin ja häsäämisen sietokyky on olematon.”

Vuorovaikutussuhteeseen oppilaan kanssa vaikutti luokanopettajien mukaan yhteistyö kodin kanssa. Vanhempien asenteen ja aktiivisuuden käsitettiin siirtyvän melko suoraan lapselle. Haastava yhteistyö tai yhteistyön puuttuminen kokonaan koettiin työn kuormitusta lisäävänä. Mikäli vuorovaikutus kodin kanssa ei toiminut, se oli usein huonoa myös oppilaan kanssa.

”Ongelmat kodeissa on lisääntynyt, se näkyy oppilaissa. Ei kiinnostusta, ei keskitytä, olo on levoton. Tää koko paletti (kokonaisuus) kuormittaa.”

Opettajat kokivat kuormittavaksi, jos työssä joutui pitämään yllä jonkinlaista roolia. Vaikka opettajat tunsivat työssä käyttävänsä työminää eli vain valittuja osia omasta persoonasta, olisi opettajan haastateltujen mielestä silti oltava aidosti oma itsensä. Jos työminä eroaa liikaa omasta persoonasta, roolin teeskenteleminen väsyttää. Tunne siitä, että on ehdottomasti oikealla alla ja haluaa tehdä työtä koko sydämellään huonoista päivistä huolimatta, auttoi opettajia jaksamaan ja lisäämään hyvinvointia työssään. Kyse on yksilön kyvystä joustaa ja sopeutua ympäristöön. Mitä haastavampaa se on, sen kuormittavampaa siitä tulee. Opettajat kokivat, että haasteet vievät eteenpäin, kehittävät ja pitävät yllä työmotivaatiota, mutta mikäli jatkuvasti joutuu toteamaan omien ominaisuuksien, tietojen ja taitojen olevan ristiriidassa kontekstin kanssa, väsy. Haastatellut kokivat tekevänsä työtään omalla persoonallaan. Kuitenkin heidän käsityksistään nousi esiin, että työminä oli jollain tavalla kapeampi tai rajatumpi osaa ns. vapaa-ajan persoonaa.

”On tavallaan eri tyyppi, mutta sama. Se helpottaa kuormitusta, kun vaikka saa kritiikkiä tai muuta. Ettei ota sitä niinkuin itseensä henkilökohtaisesti. Että epäonnistuu jossain oppilaaseen liittyvässä jutussa, ei ole kokonaan jotenkin epäonnistunut.”

Luokanopettajien käsitysten mukaan työminään otetaan omasta persoonasta parhaat puolet sekä ne, joiden koetaan edesauttavan koulun kontekstiin sopeutumista ja siellä pärjäämistä. Iän myötä tällaisen itsesäätelyn koettiin olevan helpompaa. Myös työkokemus ja oppilaantuntemus auttaa. Apukeinoja löytää omat vahvuudet ja heikkoudet tai ylipäänsä tunnistaa omia temperamenttipiirteitä pidettiin hyvänä asiana. Esimerkiksi työnohjaus, keskustelu muiden kanssa, itsetutkiskelu mainittiin keinoina. Mikäli ei tunne itseään, on vaikeaa joustaa kontekstin mukaan. Tällainen tasapainoilu kuluttaa voimavaroja. Työminä käsitettiin siis eräänlaisena kontekstiin sopeutuneena, joustavana osana persoonallisuutta. Mikäli sopeutumista ei tapahdu, ollaan jatkuvassa ristiriidassa kontekstin kanssa ja se lisää työn kuormitusta. Töissä koettiin kuitenkin tarpeelliseksi aina jaksaa, kotona oli lupa olla väsynyt.

”Töissä en koskaan esimerkiksi menetä malttia, väsyneenäkin, niin kuin vaikka huuda. Kotona huudan sitten kiukuttelen ja huudan senkin edestä.”

Ammatillisuus, itsehillintä ja positiivisuus koettiin luokanopettajien mukaan tärkeiksi tekijöiksi työssä jaksamisen kannalta. Työn ulkopuolella, iltaisin, viikonloppuisin ja lomilla koettiin työhyvinvointia edistävänä, mikäli hallitsi keinoja purkaa kuormitusta ja stressiä. Tällaisina mainittiin esimerkiksi urheilu, ulkoilu, ystävät ja matkustaminen.

Luokanopettajat pitivät kontekstien vaihtelun merkitystä suurena ja sen todettiin vaikuttavan huomattavasti oppilaiden käyttäytymiseen ja tapaan toimia. Fyysisesti avoimet ympäristöt edellyttivät opettajien käsitysten mukaan enemmän aktiivisuutta ja ideointia, suunnittelua, työläämpää toteutusta ja arviointia. Myös oppilaiden koettiin kuormittavan niissä tiloissa enemmän. Avoimissa oppimisympäristöissä oli yleensä enemmän ääntä, liikettä ja vaihtelua. Luokanopettajien käsitysten mukaan näissä tiloissa toimiessa oppilailta edellytettiin perinteisiä tiloja enemmän omatoimisuutta, aktiivista osallistumista sekä tehokkaampia opiskelutaitoja. Opettajien mukaan oppilaat olivat levottomampia ja väsyneempiä avoimissa oppimisympäristöissä

vietettyjen oppituntien jälkeen. Erityisesti tämä näkyi silloin, jos niissä oli vietetty pitkiä aikoja. Myös opettajat kokivat avointen ympäristöjen kuormittavan sekä työmäärän että kontekstin vuoksi enemmän. Opettajien vastauksissa mainittiin kuitenkin erilaisten temperamenttien sopivan erilaisiin ympäristöihin toisia paremmin. Ennen kaikkea joustavuus ja hyvä sopeutuminen piirteinä koettiin tässä arvokkaiksi. Temperamentin lisäksi opettajien kokemuksiin avointen tilojen kuormittavuudesta vaikutti opettajan mieltymykset monipuolisiin työtapoihin. Lisäksi opettajan asenteen ja motivaation työhönsä, kokemuksen siitä, että on oikealla alalla koettiin vaikuttavan merkittävästi työssä jaksamiseen.

Luokanopettajien käsitysten mukaan opettajan edellytetään olevan hyvin joustava ja sopeutuva. Opettajan omista temperamenttipiirteistä riippuu, kuinka helposti tällainen onnistuu. Toisia se kuormittaa enemmän, toisille se on luonnostaan helpompaa. Luokanopettajat korostivat, että ammattilaisina kaikkien tulee tehdä työnsä parhaalla mahdollisella tavalla, vaikka usein opettajat eivät pysty toteuttamaan opetusta itselleen ja omalle temperamentilleen parhaiten sopivalla tavalla tai sopivissa tiloissa.

”Oma temperamentti vaikuttaa miten kokee eri tilat. Mutta ammattilaisena on vaan pakko sopeutua. Jos et, se kuormittaa ja väsyttää.”

”Ammattimainen asenne täytyy olla.”

”Työssä pitää voida olla oma itsensä, edellyttäen, että osaa hillitä tiettyjä piirteitä, jotka ei kuulu niin hyvin kouluun. Mutta näin kai joka työssä. Ollaan ammattilaisia. Ollaan sisältä sellaisia kuin ollaan mutta toimitaan ulospäin niin kuin ympäristö edellyttää.”

Opettajan oma temperamentti vaikuttaa luokanopettajien käsitysten mukaan paljon työssä jaksamiseen. Jos jatkuvasti joutuu tekemään asioita sellaisilla tavoilla tai ympäristöissä tai haastaviksi kokemiensa oppilaiden kanssa, sen koettiin lisäävän työn kuormittavuutta vaikuttaen näin negatiivisesti

työhyvinvointiin. Opettajien käsitysten mukaan on tärkeää tuntea itsensä, oppilaat ja sitten joustaa yhdessä yhteisessä kontekstissa yhteisten päämäärien eteen. Yhteisesti kaikkien käsityksissä nousi esille omasta työstään tykkääminen ja tunne siitä, että osaa. Ne auttoivat ylläpitämään hyvinvointia ja motivaatiota. Hyvää oppilaantuntemusta, ryhmänhallintaa, johdonmukaisia sääntöjä ja monipuolisuutta pidettiin toimivan ja opettajaa vähiten kuormittavan arjen tukena.

7 TULOSTEN TARKASTELU JA JATKOTUTKIMUKSET

7.1 Tulosten tarkastelu ja pohdinta

Luokanopettajien käsityksissä nousi selvästi esille temperamenttien merkitys koulun kontekstissa. Erilaisten temperamenttipiirteiden tunnistamista ja ymmärtämistä pidettiin tärkeänä, sekä oppilaiden että opettajan kannalta. Muun muassa Keltikangas-Järvinen (2004, 2006) on päätenyt tutkimuksissaan hyvin samanlaisiin päätelmiin. Temperamentti osaltaan tekee meistä yksilöitä, keitä olemme ja miten toimimme. Tutkimuksessamme haastaviksi koettiin esimerkiksi hyvin aktiiviset, helposti häiriintyvät, voimakkaasti reagoivat temperamenttipiirteet, mutta myös hitaat, vetäytyvät ja negatiivisuuteen taipuvat temperamentit. Toisaalta opettajan omat piirteet vaikuttivat siihen, millaiset piirteet koettiin oppilailla haastavina. Esimerkiksi aktiivinen ja nopeasti reagoiva opettaja koki kuormittavana hitaat ja vetäytyvät. Toisaalta hyvin rauhallinen opettaja väsyi korkean aktiivisuuden omaavien kanssa helposti. Haastavat piirteet veivät opettajien voimavaroja enemmän. Keltikangas-Järvinen (2004) ja Rudasill ym. (2010) ovat todenneet saman. Lisäksi äärimmäisyydet temperamenttipiirteissä johtavat helpommin haastaviin tilanteisiin muiden kanssa toimiessa. Opettajat pitivät kaikkein merkityksellisimpänä asiana koulussa viihtymisen, menestymisen ja hyvinvoinnin kannalta oppilaiden ja opettajien kykyä joustaa ja sopeutua ympäristöönsä.

Luokanopettajat kuvailivat temperamenttipiirteiltään keskimääräisiä sekä nopeasti sopeutuvia oppilaita "helpoiksi oppilaksi", mutta vuorovaikutussuhteen muodostaminen ja ylläpitäminen heidän kanssaan vaati enemmän huomiota ja työtä. Eniten opettajan huomiota ja näin myös vuorovaikutusta, saivat äärimmäisiä temperamenttipiirteitä omaavat oppilaat, jotka huolehtivat näkymisestään ja kuulumisestaan. Temperamentin vaikutuksen vuorovaikutussuhteisiin on havainnut myös Keogh (2003) ja Rudasill ym. (2010). Heidän mukaansa temperamentin ja kontekstin lisäksi myös

muun muassa olosuhteet ja tilanne voivat vaikuttaa vuorovaikutusuhteen sujuvuuteen.

Luokanopettajien käsitysten mukaan fyysisesti avoimet oppimisympäristöt ovat perinteisiä luokkatiloja haastavampia kouluympäristöjä. Toiminnan avoimissa oppimisympäristöissä koettiin muun muassa huomattavasti lisäävän ääntä ja liikettä, joiden seurauksena oppilaiden levottomuus, keskittymisen ongelmat ja väsymys lisääntyivät. Opettajille toimiminen avoimissa oppimisympäristöissä merkitsi työmäärän lisääntymistä opetuksen suunnittelun ja toteutuksen sekä ryhmänhallinnan kannalta. Opettajien mukaan työrauhan pitäminen avoimissa oppimisympäristöissä vaati paljon keskittymistä, aikaa ja vaivaa. Työrauhan ylläpitämiseen kuluvat resurssit ovat poissa opetuksesta ja positiivisesta vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa.

Luokanopettajien käsitysten mukaan fyysisten oppimistilojen muutos avoimiksi vaikutti temperamenttipiirteiden ilmenemiseen suhteessa ympäristöön sekä opettajien ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Opettajat kokivat, että avoimissa oppimisympäristöissä erilaiset temperamenttipiirteet tulevat paremmin esille ja erityisesti haastaviksi koetut piirteet korostuivat entisestään. Luokanopettajien käsitysten mukaan avoimet oppimisympäristöt suosivat temperamentiltaan sopeutuvia, rauhallisia, keskittyviä ja hyvän itsesäätelyn omaavia oppilaita, mutta harvoilla oppilailla oppimisen koettiin kuitenkin paranevan toimiessa avoimissa oppimisympäristöissä.

Useimmiten luokanopettajat kokivat avoimissa ympäristöissä toimiessa vilkkaat ja impulsiivisesti reagoivat oppilaat haastavimpina. Toisaalta haastavia piirteitä omaavat oppilaat saivat enemmän vuorovaikutusta opettajan kanssa ja tulivat tästä johtuen läheisiksi opettajille. Hiljaiset ja vetäytyvät oppilaat jäivät opettajien mielestä avoimissa oppimisympäristöissä "oman onnensa nojaan", sillä vuorovaikutus heidän kanssaan oli vähäistä ja vielä perinteistä luokkatilaakin vaikeampaa. Epätasainen vuorovaikutus oppilaiden kanssa aiheutti opettajilla riittämättömyyden tunnetta ja vaikutti negatiivisesti työssä jaksamiseen.

Vastoin nykyisen opetussuunnitelman pyrkimystä avoimiin oppimisympäristöihin, luokanopettajien käsityksissä ajatus omasta pysyvästä luokkatilasta koettiin hyväksi. Omaa luokkatilaa pidettiin tärkeänä sekä fyysisenä että henkisenä tilana. Fyysisesti oma luokka koettiin turvallisena ja rauhoittavana sekä yhteishenkeä ylläpitävänä. Avoimissa oppimisympäristöissä oman paikan puuttuminen, toiminnallisuuden ja aktiivisuuden lisääntyminen sekä omatoimisen osallistumisen vaatimukset saattavat olla tietyille temperamenttityypeille erityisen haastavia ja vaikeuttaa sopeutumista ympäristöön. Keltikangas-Järvinen (2006) on havainnut, että kun oppilaan kaikki energia kuluu koulun kontekstiin sopeutumiseen ja selviytymiseen, oppiminen saattaa kärsiä (Keltikangas-Järvinen 2006, 236-238).

Luokanopettajat eivät toivoneet suuria muutoksia kouluympäristöön, vaan totesivat monipuolisten opetusmenetelmien ja erilaisten ympäristöjen luomisen olevan mahdollisia omaan perinteiseen luokkatilaan. Näiden mahdollisuuksien käytön koettiin olevan riippuvaista vain opettajien halusta ja motivaatiosta monipuoliseen ideointiin ja toteutukseen. Toisaalta opettajat pitivät hyvänä vaihtoehtona mahdollisuutta fyysisesti avointen tilojen käyttöön tarvittaessa.

Opettajien käsityksissä omaan työssä jaksamiseen ja työhyvinvointiin liittyen erilaiset temperamentit, varsinkin haastaviksi koetut, nousivat selkeästi esille. Koulun kontekstin asettamat odotukset ja ehdot vaikuttivat vahvasti. Isoissa ryhmissä ja muiden kanssa toimiessa oli tiettyjä sekä omia että oppilaiden piirteitä hillittävä ja toisia tuettava. Opettajien käsitysten mukaan oppilaille ja opettajille oli tärkeää kyky joustaa ja sopeutua. Nämä piirteet nousivat opettajien käsityksissä tärkeimpinä esille koulun kontekstissa ja sen vuorovaikutussuhteissa. Oppilaiden viihtyminen ja menestyminen oli opettajien käsitysten mukaan sitä parempaa mitä helpommin ja nopeammin hän kykeni sopeutumaan.

Opettajat käsittivät työminän kapeammaksi tai rajatuksi osaksi omaa persoonallisuuttaan. Opettajien käsityksiin omasta työminästään ja työssä jaksamiseen vaikuttavista tekijöistä yhdistettiin tärkeimpänä joustavuus ja kyky

sopeutua. Mitä vähemmän työminä ja oma persoona olivat ristiriidassa ja mitä vähemmän yksilön tarvitsi ponnistella yhteensopivuuden eteen, sen vähemmän työn koettiin kuormittavan. Työssä jaksamista koettiin parantavan sen, että omien taitojen ja tietojen tunnettiin vastaavan työn vaatimuksiin. Erittäin tärkeänä tekijänä työssä jaksamiselle ja omalle hyvinvoinnille nousi esille käsitys siitä, että on hyvä työssään, nauttii siitä ja on niin sanotusti oikeassa työssä. Tämä tunne motivoi ja kannatteli vaikeiden aikojen ja tilanteiden läpi.

Käsityksiin työssä jaksamisesta vaikuttivat siis koulun kontekstissa erilaiset temperamentit, niiden välinen vuorovaikutus ja fyysisten ympäristöjen muutokset näiden taustalla. Opettajien käsitysten mukaan ympäristön mahdollisuus vaikuttaa erilaisiin piirteisiin oli hyvin rajallinen. Parhaiten tämä onnistui ns. helppojen oppilaiden kohdalla. He olivat joustavia ja sopeutuivat sujuvasti erilaisten ympäristöjen odotuksiin ja vaatimuksiin. Haastavien oppilaiden kohdalla sopeutuminen oli opettajien voimavaroja kuluttavaa ja aikaa vievää. Samoihin tuloksiin haastavien oppilaiden kuormittavuudesta ovat päätyneet myös muun muassa Aro (2004), Piispanen (2008) ja McClowry ym. (2013). Heidän mukaansa on yksilöllistä kuinka raskaana opettaja kokee itselleen haastavat oppilaat ja miten toimii näiden oppilaiden kanssa. Tutkimuksessamme opettajat kokivat eri temperamenttipiirteet eri tavoin ympäristön vaihtuessa. Tietyt piirteet olivat vähemmän haastavia erilaisessa kontekstissa. Myös tämä on todettu aikaisemmissa tutkimuksissa, muun muassa Keltikangas-Järvinen (2004) ja Lyytinen ym. 2003). Mahdollisuudet vaikuttaa äärimmäisiin piirteisiin niitä muokkaamalla olivat opettajien mukaan rajallisia. Mitä heikompi yhteensopivuus temperamenttien ja ympäristön kanssa, sen kuormittavampana opettajat sen käsittivät ja se vaikutti negatiivisesti heidän kokemuksiin työssä jaksamisesta.

Tuloksemme ovat yleisesti samoilla linjoilla edeltävien tutkimusten ja teorioiden kanssa. Toisaalta tutkimuksemme toi lisätietoa siitä, miten opettajat kokivat erilaisten temperamenttipiirteiden vaikutuksen sekä avoimissa oppimisympäristöissä että työssäjaksamisessa. Erityisesti avoimien oppimisympäristöissä toimimista olisi kiinnostavaa tutkia lisää, sillä ne ovat

olleet käytössä vasta suhteellisen lyhyen ajan. Erityisesti muutosvastarintaiset opettajat saattavat suhtautua niihin alkukankeuden takia kriittisesti, mutta ajan myötä mielipiteet voivat muuttua. Avoimien oppimisympäristöjen tutkiminen myös oppilaiden näkökulmasta ja temperamentti-aihteet huomioonottaen olisi erittäin mielenkiintoista.

7.2 Tutkimuksen eettiset ratkaisut

Tieteelliseen tutkimukseen kuuluvat tietyt arvot, kuten objektiivisuus, avoimuus, kriittisyys ja julkisuus. Tieteen tulee arvovapaata eli olla ottamatta kantaa poliittisesti tai moraalisesti (Raatikainen 2006, 97). Tutkijan pitää pystyä eettisesti perustelemaan valitsemansa tutkimusaiheen tarve sekä ottaa huomioon tutkimusaiheen eettisyys. Lisäksi tutkimusmenetelmien valinnan tulee olla perusteltua, eivätkä ne saa vahingoittaa ketään (Hallamaa ym. 2006, Rolin 2006, 116). Nämä tutkimusetiikan vaatimukset täyttyvät tutkimuksemme osalta täysin. Tutkimuksemme on arvovapaa, objektiivinen ja julkinen. Lisäksi tutkimusaiheemme tarve on perusteltu ja se ei ole eettisesti arveluttava. Tutkimusmenetelmämme ei vahingoittanut tutkimukseen osallistuneita tai muita ihmisiä.

Kuula (2011, 24) jakaa tutkimusetiikan normit kolmeen pääryhmään. Ensimmäisen ryhmän aiheet liittyvät tutkimuksen totuuteen ja tutkimustiedon luotettavuuteen. Näihin kuuluvat esimerkiksi tutkimusmenetelmät, aineistonkeruu sekä aineiston käsittely ja arkistointi. Toinen ryhmä on tutkittavien ihmisarvoon, itsemääräämisoikeuteen ja sen kunnioittamiseen sekä tutkimuksesta tutkittaville mahdollisesti aiheutuvien vahinkojen välttämiseen liittyvät asiat. Kolmanteen ryhmään kuuluvat tieteen yhteisöllisyyttä vahvistavat ja tutkijoiden keskinäisiä suhteita ilmentävät asiat. Esimerkiksi toisten tutkijoiden työn huomioiminen ja kunnioittaminen sekä hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen. Hyvää tieteellistä käytäntöä loukkaa esimerkiksi huolimattomuus ja piittaamattomuus tutkimuksen suorittamisessa sekä vilppi

tieteellisessä toiminnassa (Kuula 2011, 36) Tutkimusetiikkaan kuuluu myös viittausvaatimus eli tekstissä on selkeästi ilmoitettava mitä tutkija on käyttänyt tiedon alkuperänä. (Kuula 2011, 69.) Olemme noudattaneet tutkimuksessamme hyvää tutkimusetiikkaa ja esimerkiksi kaikki edellä mainitut Kuulan (2011) määrittelemät tutkimusetiikan normit täyttyvät työssämme.

Laadullisen tutkimuksen aineiston keruussa käytetään usein harkinnanvaraista otantaa, sillä tutkijan kiinnostus kohdistuu erityisesti niihin henkilöihin, joilla on paras tietämys tutkittavasta aiheesta ja siten paras mahdollisuus vastata tutkimusta edistäviin kysymyksiin. Humanistisissa tutkimuksissa ihmisten yksityisyys on yleensä tavalla tai toisella tutkimuksen kohteena (Kuula 2006, 75). Ihmisten itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen tarkoittaa, että henkilöille annetaan mahdollisuus päättää tutkimukseen osallistumisesta. Tärkeimpiä tutkimuseettisiä asioita on tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus. Valitsimme tutkimukseemme osallistuneet opettajat oman verkostoitumisemme kautta eli kysyimme kouluilta, joissa olimme opettaneet haastatteluihin mahdollisesti halukkaita opettajia. Kerroimme tutkimusaiheestamme ja saimme paljon halukkaita osallistujia, joista valitsimme aikataulujen yhteensopivuuden kannalta parhaiten soveltuvat vaihtoehdot. Tutkimukseemme vastaajat osallistuivat haastatteluihin vapaaehtoisesti ja innokkaasti.

Tutkijan etiikkaan kuuluu, että tutkimukseen osallistujat saavat aiheesta ja tutkimuksesta etukäteen tarpeeksi tietoa. Tutkittaville on annettava tieto tutkimuksesta vastuussa olevasta tahosta, tutkimuksen tekijöistä sekä yhteystiedot mahdollisten lisätietojen saamiseksi. Lisäksi tutkimukseen osallistuville on kerrottava tutkimuksen pääaiheet, tavoitteet ja mihin tarkoitukseen kerättyä tietoa aiotaan käyttää (Kuula 2006, 104-105.) Kerroimme jo mahdollisia haastattelusta kiinnostuneita opettajia etsiessämme tutkimuksen aiheestamme ja tutkimuskysymyksistä. Ennen haastattelua kerroimme haastattelun esipuheessa lisää aiheesta, tutkimuksemme tavoitteista ja mm. aikataulusta.

Ihmisten yksityisyyden kunnioittaminen on yksi tärkeä tutkimuseettinen normi (Kuula 2006, 124). Tutkijan velvollisuus on noudattaa tietosuojalainsäädäntöä eli kunnioittaa ja suojella ihmisten yksityisyyttä (Kuula 2006, 61-64.) Tutkimustekstejä ei saa kirjoittaa niin, että yksittäiset tutkittavat ovat tunnistettavissa. Luottamuksellisuus ja henkilöiden anonyymius merkitsevät tutkimuksessa eri asioita. Henkilötietojen luottamuksellisuus tarkoittaa pyrkimystä poistaa aineistosta kaikki tutkittavien henkilöllisyyteen viittaavat asiat. Anonyymius tarkoittaa sitä, että tutkimuksen kohteina olevat ihmiset säilyvät nimettöminä. (Berg 2004, 65.) Koska haastattelulla pyritään saamaan esille haastateltavien todellisia ajatuksia ja kokemuksia tutkittavaan ilmiöön liittyen, on vastaajien anonymiteetti pidettävä turvassa (Kiviniemi 2008.) Omassa tutkimuksessamme muutimme haastateltavien nimet peitenimiksi (Luokanopettaja 1 eli L1, Luokanopettaja 2 eli L2 jne.). Nimesimme haastateltavat pseudonimillä jo litterointivaiheessa, jotta haastateltavien anonyymiteetti pysyi varmasti suojattuna.

Tutkimuksemme noudattaa mielestämme täysin hyvän tutkimuseetiikan periaatteita. Kaikki tutkimuksemme osat: aihe, tutkimusmenetelmät, aineiston keruumenetelmä, aineiston suojaus ja tulokset ovat tutkimuseettisesti kestävästi hoidettuja.

7.3 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

Tutkimuksen luotettavuustarkastelu koskee koko tutkimusprosessia (Hirsjärvi & Hurme 1995, 128.) Jokaisessa tutkimuksessa tulisi tavoitteena olla tulosten ja todellisuuden mahdollisimman hyvä vastaavuus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallisena luotettavuuden kriteerinä voidaan pitää myös itse tutkijaa. Luotettavuus kvalitatiivisessa tutkimuksessa näkyy esimerkiksi siten, että tutkija pohtii avoimesti tutkimuksen kulkua sekä avaa tutkimuksen taustoja.

Tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa sivutaan sekä tutkimuksen validiutta että reliabiliutta. Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan

luotettavuutta siinä mielessä, että pureutuuko tutkimus juuri siihen asiaan, mitä on tarkoituksena tutkia. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen yleistettävyyttä. Sisäinen validiteetti mittaa tutkimuksen omaa luotettavuutta. Sisäiseen validiteettiin vaikuttavat esimerkiksi käsitteiden oikeellisuus, teorian soveltuvuus juuri näihin tutkimuskysymyksiin, tutkimusaineiston keruun onnistuminen ja laatu (Metsämuuronen 2000, 42-43.) Reliabiliteetilla viitataan tutkimuksen toistettavuuteen. Tällä tarkoitetaan sitä, että jos samaa ilmiötä mitattaisiin monta kertaa samalla mittarilla, kuinka samanlaisia tai poikkeavia vastauksia saataisiin (Metsämuuronen 2000, 42-43.)

Olemme pyrkineet siihen, että tutkimuksemme täyttää hyvän tieteellisen tutkimuksen kriteerit kaikilta osin. Valitsimme aineiston keruumenetelmäksi haastattelun. Haastattelun luotettavuutta tutkittaessa on pohdittava, mitkä seikat tutkimuksen eri vaiheissa yleensä vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. Esimerkiksi teemahaastattelun sisältövalidius laskee, mikäli haastattelun teemarunkoa ja teema-alueita koskevia kysymyksiä suunnitellessa ei ole huolellisesti mietitty kysymyksenasettelua. Tutkijan on syytä valmistautua haastatteluihin useilla kysymyksillä sekä riittäväillä lisäkysymyksillä jokaiselta teema-alueelta, jotta menetelmän sisältövalidius varmistuu. Jos haastattelihoita on useita, niin mahdollisten virheiden määrä lisääntyy: esimerkiksi kysymysten merkitysten ymmärtämisen vaihtelu kasvaa. Haastattelun validiteetin vaikuttaa myös haastateltavien valinta. On tärkeää huomioida, että valittu ryhmä vastaa tutkimuksen ongelmanasettelua eli haastateltavat osaavat vastata tutkimuskysymyksiin ja heillä on tutkittavasta aiheesta käsityksiä ja tietoa (Hirsjärvi & Hurme 1995.) Tutkimuskysymystemme muotoutumisen jälkeen oli luontevaa valita haastateltaviksi luokanopettajia, sillä halusimme tutkia heidän käsityksiään tutkittavasta ilmiöstä. Saimme runsaasti sisällöltään rikasta aineistoa, jonka litterointiin perehdyimme tarkasti, jotta alkuperäiset muodot ja merkitykset säilyvät mahdollisimman hyvin. Analysoimamme aineiston pohjalta saadut tulokset vastasivat aikaisemmin lukemiemme tutkimusten tuloksia ja teoriaa sekä omia käsityksiämme ja kokemuksiamme tutkittavasta ilmiöstä. Koemme tulosten olevan näin ollen luotettavia.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös tarkkuus, jolla haastattelut siirretään nauhalta kirjalliseksi. Myös tutkijan omat ajatukset ja kokemukset tutkittavasta ilmiöstä, ja niiden vastaavuudesta tutkimuksen tulosten kanssa kertovat tutkimuksen luotettavuudesta. (Hirsjärvi & Hurme 1995, 129-130.) Mielestämme saimme haastattelujen avulla tutkimuskysymyksiimme liittyen olennaista, runsasta ja sisällöllisesti laadukasta aineistoa. Haastatteluissa pääsimme syvällisesti ja monipuolisesti kiinni tutkittavien käsityksiin tutkimuksen teemoista. Esimerkiksi kyselyt tai havainnoinnit olisivat saattaneet jäädä aineiston sisällön kannalta yksipuolisemmiksi. Koemme, että otantamme oli tarpeeksi laaja ja lisäämällä haastateltavien määrää emme todennäköisesti olisi saaneet olennaisesti uutta sisältöä tutkimusaineistoon. Ennen haastatteluja huolehdimme, että haastateltavat olivat saaneet tarvittavan määrän informaatiota liittyen tutkimukseen ja että heidän osallistumisensa perustui vapaaehtoisuuteen. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat haastatteluiden aikana myös hyvin motivoituneita ja sitoutuneita. Berg (2004) on esittänyt ajatuksen, että mikäli tutkimuksiin osallistuvat vain innokkaat vapaaehtoiset, voidaanko kerätty aineisto kyseenalaistaa (Berg 2004, 58). Koemme kuitenkin vahvasti, että tutkimukseen osallistuneiden innokkuus ja motivaatio johtuivat heidän aidosta tarpeestaan kertoa käsityksiään tutkimuksen teemoihin liittyen, koska he kokivat aiheet itselleen ja työlleen oikeasti merkityksellisinä.

Koska haastattelun tavoitteena on tuottaa tutkimuksen kannalta relevanttia aineistoa, käytimme paljon aikaa teemarungon suunnitteluun ja rakentamiseen. Haastattattelun käsitteiden tulee olla suhteessa teoriataustaan ja tutkimusongelmiin (Hirsjärvi & Hurme 1995). Mikäli käsitteet ovat merkityksettömiä tutkimuksen kannalta, jää haastattelun avulla saatu aineisto ohueksi. Teemarungosta oli paljon apua ja koemme sen sisältämien teemojen vastanneen teoriaan ja kysymyksenasetteluihin. Varauduimme lisäksi usealla tarkentavalla apukysymyksellä kultakin teema-alueelta varmistaen näin aineiston sisäisen validiteetin. Teimme tutkimushaastattelut puoliksi eli molemmat haastattelivat kolmea luokanopettajaa. Tämä ei mielestämme aiheuttanut merkittäviä eroja haastattelujen toteutukseen tai kerättyyn

aineistoon, koska suunnittelimme haastattelut huolellisesti etukäteen ja lisäksi olemme persooniltamme hyvin samantyyliisiä. Kiinnitimme aineiston käsittelyyn eri vaiheiden eettisyyteen paljon huomiota. Säilytimme aineiston huolellisesti ja ilman tunnistetietoja paikassa johon ulkopuolisilla ei ollut mahdollisuutta päästä. Tutkimuksen ollessa valmis tuhosimme haastatteluiden tallenteet ja litteroinnit.

Tutkimuksen teoriaosuuteen olemme käyttäneet monipuolisesti erilaisia lähteitä. Olemme kiinnittäneet huomiota siihen, että lähdeaineisto on tuoretta, monipuolista ja ennen kaikkea tutkimuksemme kannalta olennaista. Olemme myös käyttäneet viittauksia aina lainatessamme lähdekirjallisuutta ja käyttäneet ainoastaan ensisijaisia lähteitä. Tutkimukseemme valitut menetelmät auttoivat saamaan vastauksia asettamiimme tutkimuskysymyksiin teoriaosuuden tukiessa ja mielestämme tutkimuksen tarkoitus tuottaa uutta tietoa tutkittavista ilmiöistä toteutui.

7.4 Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset

Tutkimusaiheena temperamenttipiirteet ovat erittäin mielenkiintoisia ja liittyvät oikeastaan kaikkiin ihmisten välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Olisi kiinnostavaa tutkia esimerkiksi temperamenttipiirteiden ilmenemistä opettajien keskuudessa, opettajiksi haluavien ja esimerkiksi lastentarhanopettajien välillä. Poikkeavatko mies- ja naisopettajia keskimääräiset temperamenttipiirteet? Lisäksi se, miten konteksti vaikuttaa temperamenttipiirteiden ilmenemiseen on hyvin kiinnostavaa: esimerkiksi päiväkodista eskarien siirryttäessä tai eskarista kouluun siirryttäessä. Ovatko samat lapset haastavia päiväkodissa ja koulussa vai vaikuttaako ympäristön vaatimusten muutos sekä ikä käyttäytymisen?

Myös avoimia oppimisympäristöjä olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin ja eri näkökulmista. Miten oppilaat näkevät avoimet oppimisympäristöt? Millaisia oppimisympäristöjä oppilaat itse toivoisivat? Minkälainen oppimisympäristö on oppimisen kannalta tehokkain tai useimmille soveltuvin?

Tutkimuksemme tulosten perusteella opettajat toivovat omia luokkatiloja ja sen lisäksi erilaisia opetuskäyttöön soveltuvia muunneltavia tiloja. Opettajien työhyvinvointiin ja työn kuormittavuuteen tulee kiinnittää huomiota. Pienilläkin muutoksilla, esimerkiksi toimimattoman opettaja-oppilassuhteen katkaiseminen vaihtamalla oppilaiden luokkaa voi olla suuria vaikutuksia opettajien sekä oppilaiden viihtyvyyteen. Lisäksi sekä oppilaiden että opettajien mielipiteiden kuunteleminen ja niiden toteuttaminen opetustilojen kehittämisessä olisi tärkeää.

Tansanialaisen sananlaskun mukaan ”ei yksinäinen puu pesässä pala” eli samoin koulussa ei olla koskaan yksin. Kaikessa on mukana opettaja-oppilas, oppilas-oppilas tai opettaja-opettaja vuorovaikutussuhteita. Näihin kaikkiin temperamenteilla on suuri vaikutus. Ottamalla huomioon erilaiset temperamenttipiirteet, joustamalla ja mahdollisuuksien mukaan sopeutumalla, pyritään saamaan kaikille miellyttävä ympäristö opiskeluun ja työskentelyyn.

LÄHTEET

Aksovaara, S. & Maunonen-Eskelinen, I. 2013. Oppimisen iloa tukeva oppimisympäristö.

<https://oppimateriaalit.jamk.fi/ajatusliikkuu/artikkelit/oppimisen-iloa-tukeva-oppimisymparisto/>

Viitattu 29.6.2020

Alatupa, S. (toim.), Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L. & Savioja, H. 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma - löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Helsinki.

Aro, T. 2004. Neurologiset kehityshaasteet ja niihin vastaaminen. Itsesäätelyn kehitys ja tukeminen. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. s. 241-256. Helsinki: WSOY.

Berg, B. L. 2004. Qualitative research methods for the social sciences. 5th edition. Boston: Pearson education.

Bubb, S. & Earley, P. 2004. Managing Teacher Workload: Work-life Balance and Wellbeing. London: Thousand Oaks, CA: Paul Chapman Pub; SAGE Publications 2004.

Earthman G. I. 1998. Where children learn: A discussion of how a facility affects learning. Annual meeting of Virginia Educational Facility Planners. Saatavilla: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419368.pdf>

Viitattu 28.6.2020

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Gkolia, A., Belias, D. & Koustelios. A. 2014. Teacher's Job Satisfaction and Self-efficacy: a review. *European Scientific Journal* vol.10, No.22, 321–342.

Hagelin, H. 2018. Avokonttoreissa istuu ihmisiä, jotka eivät enää pysty tekemään järkeviä päätöksiä. IS. 18.6.2018. Saatavilla: <https://www.is.fi/terveys/art-2000006145928.html>

Viitattu 29.6.2020

Hakanen, J. 2004. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Helsinki: Työterveyslaitos

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Hurme, 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 49.

Jeronen, E. 2009. Terveystiedon didaktikkaan liittyvät teoriat. Teoksessa E. Jeronen, E. Välimaa, R., Tyrväinen, H. & Maijala, H. (toim.) Terveystietoa oppimaan ja opettamaan. s.21-53. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteen tutkimuskeskus. Julkaisuja 4.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.

Kattilakoski, R. 2018. Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa. Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 616. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Kauppinen, L. 2017. Luokanopettajakoulutuksen suosiossa roima pudotus. Savon Sanomat 10.6.2017.

Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti - Ihmisen yksilöllisyys. 4. Painos. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. & Mullola, S. 2014. Maailman paras koulu? Helsinki: WSOY.

Keogh, B. K. 2003. Temperament in the Classroom: Understanding Individual Differences. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

King, N. & Horrocks, C. 2010. Interviews in Qualitative Research. London: Sage.

Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Korkeakivi, R. 2016. Opettajan savotta paisuu. Opettaja-lehti. 21.10.2016. 28–29.

Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Saatavilla:

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/15628/OppimisenSillat.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Viitattu 30.6.2020

Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 26. Jyväskylä.

Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. ja Sorvali, I. (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Hakapaino Oy.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka, Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden oppimisympäristö - käyttäjälahtoinen muunneltava ja joustava opetustila. Turun yliopisto. Turku: Painosalama Oy.

Lyytinen, H., Eklund, K. & Laakso, M. L. 2003. Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus. Teoksessa Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. s. 40-65. Helsinki: WSOY.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Vammala: Opetushallitus.

Mansikka, O. 10.5.2016. OAJ:n kysely: Opettajien työolot ovat heikentyneet - taustalla stressi, väkivalta ja työajan pidentyminen. Helsingin Sanomat. <http://www.hs.fi/kotimaa/art-2000002900412.html>

Viitattu 1.9.2020.

Marjakangas, T. & Rinta-Tassi, M. 2017. Muistatko pulpetit ja liitutaulut? Yle uutiset 10.8.2017. Saatavilla:<https://yle.fi/uutiset/3-9757539>

Viitattu 29.6.2020.

Marjala, P. 2009. Työhyvinvoinnin kokemukset kertomuksellisina prosesseina – narratiivinen arviointitutkimus. Acta Universitatis Ouluensis, Technica C 315. Oulun yliopisto.

McClowry, S., Rodriguez, E., Tamis-LeMonda, C., Spellmann, M., Carlson, A. & Snow, D. 2013. Teacher/Student Interactions and Classroom Behavior: The Role of Student Temperament and Gender. Journal of Research in Childhood Education 27, issue 3, s. 283-301. <https://doi.org/10.1080/02568543.2013.796330>

Metsämuuronen, J. 2000. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Oy.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.

Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 363-375.

Nuikkinen, K. 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käytännön kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Acta Universitatis Tampereensis 1398. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:1.

Otala, L. & Ahonen, G. 2003. Työhyvinvointi tuloksen tekijänä. Helsinki: WSOY.

Pasivaara, L. 2009. Työnsä kokoinen ihminen. Helsinki: Tammi.

Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi - uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 53-74.

Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Raatikainen, P. 2006. Voiko ihmistiede olla arvovapaata? Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. ja Sorvali, I. (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Hakapaino Oy.

Roffey, S. 2012. Pupil wellbeing - Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational & Child Psychology* Vol. 29 No. 4, 8-17.

Rolin, K. 2006. Humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen perinteet. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. ja Sorvali, I. (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Hakapaino Oy.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. Tutkimuksen voimasanoja. Helsinki: SanomaPro.

Rubin H. J. & Rubin, I. S. 2005. Qualitative interviewing the art of hearing data. Second Edition. London: Stage publications, Inc.

Rudasill, K. M. 2011. Child temperament, teacher-child interactions, and teacher-child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly* 26 (2011) s.147-156. Department of Educational and Counseling Psychology, University of Louisville.

Rudasill, K., Reio Jr., T., Stipanovic, N. & Taylor, J. 2010. A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology* 48, issue 5, s. 389-412.

Ruusuvuori, J. 2010. Vuorovaikutus ja valta haastattelussa - keskusteluanalyyttinen näkökulma. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 228-252.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 8-29.

Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. 2001. *Nyt riittää - Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta*. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia.

Shiner, R., Buss, K., McClowry, S., Putnam, S., Saudino, K. & Zentner, M. 2012. What Is Temperament Now? Assessing Progress in Temperament Research on the Twenty-Fifth Anniversary of Goldsmith et al. *Child Development Perspectives*, volume 6, number 4 (2012) s. 436-444. The Society for Research in Child Development. DOI:10.1111/j.1750-8606.2012.00254.x

Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajan työssä. *Aikuiskasvatus* 4/2008, 244–257.

Strelau, J. 2001. The Role of Temperament as a Moderator of Stress. Teoksessa Wachs, T. D. & Kohnstamm, G. A. (Ed.) *Temperament in context*. s. 153-172. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Pro gradu- Luokanopettajien käsityksiä temperamentin merkityksestä koulun vuorovaikutussuhteissa

Aija Lehtinen ja Niina Stenvall

Jyväskylän yliopisto

Luokanopettajien aikuiskoulutus Yliopistokeskus Chydenius Kokkola

Temperamentti

Tässä tutkimuksessa temperamentti määritellään seuraavalla tavalla.

Temperamentilla tarkoitetaan ihmiselle tyypillistä yksilöllistä käyttäytymistä ja/tai reagoimistyyliä, joka erottaa hänet muista. Temperamentti tekee ihmisistä yksilöitä (Keltikangas-Järvinen 2004, 10).

Kuvaillessamme jonkun ihmisen tyypillisiä ominaisuuksia, käytämme kuvailussa juuri temperamenttipiirteitä, sillä ihmisen temperamentti näyttäytyy ulospäin hänen käyttäytymisessään. Arkikielessä kuulee usein puhuttavan, kuinka joku on ”temperamenttinen” eli impulsiivinen. Ilmaisua on harhaanjohtava, sillä jokaisella on oma yksilöllinen temperamenttinsa, ja toisilla siihen saattaa yhtenä piirteenä kuulua korkea impulsiivisuus. (Keltikangas-Järvinen 2004, 39.)

Keltikangas-Järvinen viittaa Thomasin ja Chessin tutkimustensa pohjalta tekemään päätelmään, jonka mukaan edellä mainituilla yhdeksällä temperamenttipiirteellä on taipumus ryhmittyä kolmeksi eri temperamenttityypiksi, joihin suurin osa lapsista sijoittuu (Keltikangas-

Järvinen 2004, 62).

Ensimmäistä temperamenttityyppiä, helppoa temperamenttia, luonnehtii biologisten toimintojen säännöllisyys, positiivinen mieliala, halu lähestyä uusia asioita, kyky sopeutua muutoksiin, korkea ärsytyskynnys ja vähemmän intensiivinen tapa osoittaa tunteita (Keltikangas-Järvinen 2004, 62-66).

Toisen temperamenttityypin, vaikean temperamentin, omaava lapsi vaikuttaa eniten kasvattajan suhtautumiseen. Vaikeaa temperamenttia luonnehtii biologisten toimintojen epäsäännöllisyys, hidas ja vaikea sopeutuminen, vetäytyminen ensireaktionä uuteen, varautuneisuus ja tilanteen välttäminen. Tunteiden ilmaisu on intensiivistä ja vallitseva mieliala negatiivinen. (Keltikangas-Järvinen 2004, 62-66.)

Kolmas temperamenttityyppi, hitaasti lämpenevä, saatetaan tulkita väärin perusluottamuksen, itsetunnon tai sosiaalisten taitojen puuttumiseksi. Hitaasti lämpenevää temperamenttia luonnehtii vaisu, mutta negatiivinen reaktio uusiin asioihin ja hidas sopeutuminen. (Keltikangas-Järvinen 2004, 163-165.)

Temperamentit ovat vuorovaikutuksessa kontekstin kanssa. Temperamenttipiirteistä parhaiten säilyvät ne, joita ympäristö tukee ja vahvistaa. Temperamenttipiirteistä heikkenevät vastaavasti ne, jotka ympäristö pyrkii tukahduttamaan tai muuttamaan (Keltikangas-Järvinen 2004, 180). Temperamenttipiirteiden tunnistaminen ja huomioonottaminen tarkoittaa yksilöllisyyden huomioon ottamista vuorovaikutussuhteissa. Ymmärtämällä ja huomioimalla yksilöllisiä piirteitä, on mahdollista tukea tai heikentää tiettyjen piirteiden vaikutusta. (Keltikangas-Järvinen 2004, 11.)

Lähteet:

Keltikangas-Järvinen, L. (2004). Temperamentti - Ihmisen yksilöllisyys.

Helsinki: WSOY.

Fyysisesti avoimet oppimisympäristöt

Tässä tutkimuksessa fyysisesti avoimilla oppimisympäristöillä tarkoitetaan melko rajatusti koulurakennuksen sisällä olevia suuria avoimia, muunneltavissa olevia tiloja, jotka ovat useiden opettajien ja heidän oppilaidensa käytössä. Muutosta, jossa opetus on jossain muotoa siirtynyt pois perinteisestä luokkahuoneesta tapahtuvasta.

Työhyvinvointi

Tässä tutkimuksessa työhyvinvointi määritellään seuraavalla tavalla.

Työhyvinvointi on yksilön kokemus työnteon mielekkyydestä, joka koostuu oman osaamisen ja työn asettamien vaatimusten tasapainosta, henkilökohtaisesta fyysisestä ja psyykkisestä terveydentilasta ja voimavaroista, sekä omasta arvomaailmasta, asenteista ja ylipäänsä motivaatiosta. Hyvinvointi työssä ilmenee esimerkiksi työhön sitoutumisena, kokemuksena sen mielekkyydestä ja tunteena kuulumisesta työyhteisöön.

Haastattelu

1. Teemat (avoimet kysymykset, vapaata pohdintaa)

- A. Temperamentti opettajan ja oppilaiden välisissä vuorovaikutussuhteissa
- B. Avoimet oppimisympäristöt ja niiden vaikutus vuorovaikutussuhteisiin
- C. Opettajan työhyvinvointi: avointen oppimisympäristöjen ja vuorovaikutussuhteiden merkitys opettajan työhyvinvoinnille

2. Apukysymykset liittyen teemoihin

- A. Koulumaailman kontekstissa haastavat ja helpot temperamenttipiirteet?
 - A. Opettajan temperamentti suhteessa oppilaiden temperamentteihin, merkitys?
 - B. Fyysisesti avoimet oppimisympäristöt?
 - B. Millaisia temperamenttipiirteitä omaavia oppilaita avoimet oppimisympäristöt suosivat, kenelle taas haastavia?
 - B. Millä tavoin näkyy opettajan ja oppilaiden välisissä vuorovaikutussuhteissa?
 - C. Millä tavoin vuorovaikutus temperamentiltaan haastavien tai helppojen oppilaiden kanssa vaikuttaa omiin voimavaroihisi ja jaksamiseen luokassa? Avointen oppimisympäristöjen tuoma muutos? Oman opettajuuden pohdinta, riittävätkö voimat, motivaatio ja taidot?

3. Yksityiskohtaiset apukysymykset

A. Millaiset temperamenttipiirteet oppilailla koet haasteellisina tai helppoina suhteessa omaan temperamenttiisi?

A. Kuvaile konkreettisia tilanteita joissa haastavat tai helpot temperamentit näyttäytyvät koulun kontekstissa.

B. Oman paikan puuttuminen, vaihtuvat ryhmät, avoimet tilat, oppilaan oman aktiivisuuden ja osallistumisen vaatimus

B. Onko mahdollista tarjota jokaiselle oppilaalle paras mahdollinen oppimisympäristö?

C. Jos opettaja kokee että työminä on kovin erilainen suhteessa omaan temperamenttiin tai että haastaviksi kokemansa temperamenttipiirteet kuormittavat työssä jatkuvasti, onko olemassa jotain konkreettisia apukeinoja tilanteen helpottamiseksi vai pitääkö tilanteeseen vain yrittää sopeutua?