

**OPPILAIDEN TEMPERAMENTIN YHTEYS OPETTAJA-OPPILASSUHTEN
LÄMPIMYYTEEN JA RISTIRIITOIHIN**

Krista Fomin

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma
Liikuntatieteellinen tiedekunta
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2019

TIIVISTELMÄ

Fomin, K. 2019. Oppilaiden temperamentin yhteys opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen ja ristiriitoihin. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 71 s., kaksi liitettä.

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää liikunnanopettajan sekä seitsemäsluokkalaisten temperamenttipiirteiden voimakkuuksia, opettaja-oppilassuhteen lämpimyyttä ja ristiriitoja sekä temperamentin yhteyttä opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Lisäksi tutkittiin, onko tyttöjen ja poikien välillä eroa temperamenttipiirteissä ja opettaja-oppilassuhteen lämpimyydessä ja ristiriidoissa. Tutkimuksen kohdejoukkona olivat keskisuomalaiset seitsemäsluokkalaiset oppilaat sekä heidän liikunnanopettajansa. Tutkimukseen osallistui yhteensä 34 oppilasta (19 tyttöä, 14 poikaa ja yksi muun sukupuolinen) ja he kaikki saivat kyselylomakkeen vastausten perusteella heille laaditut yksilölliset temperamenttiprofiilit. Kyselytutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2019.

Tutkimuksessa oppilaiden temperamenttia tarkasteltiin suomenkielisellä 9–16-vuotiaille tarkoitettulla The Early Adolescent Temperament Questionnaire – Revised (EATQ-R) -mittarilla (Ellis & Rothbart 2001a). Tuloksia analysoitiin Mann-Whitneyn U-testillä. Opettajan temperamenttipiirteitä puolestaan selvitettiin temperamentin itsearvointiin tarkoitettulla The Adult Temperament Questionnaire short form (ATQ-SF) -mittarilla (Evans & Rothbart 2007a). Lisäksi opettaja arvioi opettaja-oppilassuhteidensa lämpimyyttä ja ristiriitoja Piantan (2001) Student Teacher Rating Scale short form (STRS-SF) -mittarilla. Temperamentin yhteyttä opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen analysoitiin Pearsonin korrelaatiokertoimilla. Lisäksi ryhmien (lämpimin, vähiten lämmin, ristiriitaisin ja vähiten ristiriitainen opettaja-oppilassuhde) välisiä temperamenttieroja tarkasteltiin Mann-Whitneyn U-testillä. Myös opettajan temperamenttipiirteitä vertailtiin em. ryhmien temperamenttipiirteisiin.

Tulokset osoittivat, että oppilaiden temperamenttipiirteistä korkeimpia arvoja saivat läheisyys (tytöt $ka=4,22$, pojat $ka=3,40$) ja tarkkaavaisuus (tytöt $ka=3,61$, pojat $ka=3,49$). Alhaisimmat arvot puolestaan saivat aggressiivisuus (tytöt $ka=2,02$, pojat $ka=1,96$) ja ujous (tytöt $ka=2,53$, pojat $ka=1,83$). Tuloksien mukaan tytöt arvioivat läheisyyden ($p=0,004$) ja toiminnanhallinnan ($p=0,029$) korkeammaksi poikiin verrattuna. Opettajan temperamenttipiirteistä voimakkaimpia olivat myönteisten tunteiden kokeminen ($ka=6,50$) ja sosiaalisuus ($ka=6,00$). Opettaja arvioi suhteensa poikiin ristiriitaisemmaksi tyttöihin verrattuna ($p=0,017$). Tutkittaessa oppilaiden temperamentin yhteyttä opettajan ja oppilaan välisen suhteen laatuun, havaittiin, että toiminnanhallinta korreloi negatiivisesti ($r=-0,35$, $p=0,043$) ristiriitaisuuden kanssa. Tyttöillä temperamenttipiirteistä jännityshakuisuus ($r=0,46$, $p=0,049$) ja läheisyys ($r=0,57$, $p=0,011$) olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä lämpimään opettaja-oppilassuhteeseen. Pojilla puolestaan temperamenttipiirteistä pelko ($r=0,58$, $p=0,031$) korreloi positiivisesti ja superfaktori ulospäin suuntautuneisuus ($r=-0,58$, $p=0,029$) negatiivisesti lämpimään opettaja-oppilassuhteeseen. Vertailtaessa lämpimimmän ja vähiten lämpimän suhteen oppilaiden temperamenttipiirteitä havaittiin, että ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero läheisyydessä ($p=0,046$). Ristiriitaisimman ja vähiten ristiriitaisen suhteen ryhmien välillä puolestaan oli tilastollisesti merkitsevä ero toiminnanhallinnassa ($p=0,046$) ja aggressiivisuudessa ($p=0,027$). Tutkimukseen perustuen voidaan suositella, että tulevaisuudessa temperamentti huomioitaisiin paremmin opettajien koulutuksessa, jotta he oppisivat tunnistamaan paremmin oppilaiden temperamenttipiirteitä ja huomioimaan näin oppilaiden yksilölliset tarpeet opetuksessaan.

Asiasanat: liikunnanopettaja, opettaja-oppilassuhde, temperamentti

ABSTRACT

Fomin, K. 2019. Associations of the students' temperament traits with the teacher-child relationship. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Sport Pedagogy Master's thesis, 71 pp., two appendices.

The aim of this master thesis was to examine the magnitude of temperament traits of physical education teacher and the seventh-grade students, the closeness and conflicts in teacher-child relationship and the associations between the temperament and the teacher-child relationship. Furthermore, the closeness and conflicts were also examined together with the temperament traits of girls and boys to investigate potential sex differences. The participants of this study included the seventh-grade students from Central Finland and their physical education teacher. The study consisted of 34 students (19 girls, 14 boys and one transgender), and all of them were given an individual temperament profile based on the answers of a questionnaire. The data of the questionnaire survey was collected in the spring of 2019.

In this study, students their temperament traits were examined using a Finnish version of the Early Adolescent Temperament Questionnaire-Revised (EATQ-R) survey (Ellis & Rothbart 2001a), which is intended for 9–16 years old. The results were analysed using Mann-Whitney U-test. In turn, the temperament traits of the teacher were examined using the Adult Temperament Questionnaire-short form (ATQ-SF) survey, which is intended for self-assessment (Evans & Rothbart 2007a). In addition, the teacher graded her teacher-child relationship's closeness and conflicts with Pianta's (2001) Student Teacher Rating Scale-short form (STRS-SF). The temperament associations in the teacher-child relationship were analysed with the Pearson's correlation coefficient. In addition, the differences between the groups (the closest, the least close, the most conflict containing, and the least conflict containing teacher-child relationship) were examined with the Mann-Whitney U-test. Additionally, the teacher's temperament traits were compared to the above-mentioned groups' temperament traits.

The results showed that the temperament traits affiliation (girls mean=4.22, boys mean=3.40) and attention (girls mean=3.61, boys mean=3.49) were found the highest for the students. In turn, the lowest values were scored for aggression (girls mean=2.02, boys mean=1.96) and shyness (girls mean=2.53, boys mean=1.83). The results showed, that the girls scored higher for the traits affiliation ($p=0.004$) and activation control ($p=0.029$) compared to the boys. The strongest temperament traits of the teacher were scored for the positive affect (mean=6.50) and sociability (mean=6.00). Teacher graded her relationship with boys more conflicted compared to the girls ($p=0.017$). When comparing the students' temperament associations to the teacher-child relationship quality, it was found that the activation control correlated negatively with conflicts ($r=-0.35$, $p=0.043$). For the girls' temperament traits, high intensity pleasure/surgency ($r=0.46$, $p=0.049$) and affiliation ($r=0.57$, $p=0.011$) both correlated statistically significant to the close teacher-child relationship. In contrast, for the boys' temperament traits, fear ($r=0.58$, $p=0.031$) correlated positively and superfactor surgency ($r=-0.58$, $p=0.029$) negatively to the close teacher-child relationship. When comparing the closest and the least close relationships of the students' temperament traits, a statistically significant difference in affiliation was found ($p=0.046$). Furthermore, there was also statistically significant difference between the most conflicted and the least conflicted teacher-child relationship for activation control ($p=0.046$) and aggression ($p=0.027$). Based on this study, it is recommended that educational teachers increase their attention to student temperaments so that they learn to recognize their traits and use that to taking into account the students individual needs in their teaching.

Keywords: physical education teacher, teacher-child relationship, temperament

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO.....	1
2 TEMPERAMENTTI.....	3
2.1 Temperamentti käsitteenä.....	3
2.2 Temperamentin biologinen ja perinnöllinen tausta.....	4
2.3 Temperamentti ja ympäristö.....	5
2.4 Temperamentti koulumaailmassa.....	6
2.5 Rothbartin temperamenttimalli.....	7
3 OPETTAJA-OPPILASSUHDE.....	11
3.1 Lämmin opettaja-oppilassuhde.....	12
3.2 Ristiriitainen opettaja-oppilassuhde.....	14
3.3 Sukupuolen vaikutus opettaja-oppilassuhteeseen.....	14
4 TEMPERAMENTIN YHTEYS OPETTAJA-OPPILASSUHTEESEEN.....	16
4.1 Oppilaan temperamentin yhteys opettaja-oppilassuhteeseen.....	16
4.2 Temperamenttipiirteiden yhteys opettaja-oppilassuhteeseen.....	17
4.2.1 Tahdonalainen itsesäätely.....	17
4.2.2 Ulospäin suuntautuneisuus.....	18
4.2.3 Ujous.....	18
4.3 Opettajan temperamentin yhteys opettaja-oppilassuhteen laatuun.....	19
5 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA HYPOTEESIT.....	21
6 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	23
6.1 Tutkimuksen kohdejoukko ja tutkimusaineiston keruu.....	23

6.2	Tutkimuksessa käytetyt mittarit.....	24
6.2.1	Nuorten temperamentin mittaaminen	24
6.2.2	Opettajan temperamentin mittaaminen.....	25
6.2.3	Opettaja-oppilassuhteen mittaaminen.....	28
6.3	Aineiston analyysi.....	29
6.4	Tutkimuksen eettiset näkökohdat	29
7	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	32
7.1	Validiteetti	32
7.2	Reliabiliteetti.....	34
8	TULOKSET	36
8.1	Oppilaiden temperamenttipiirteet ja sukupuolierot.....	36
8.2	Liikunnanopettajan temperamenttipiirteet.....	38
8.2.1	Opettajan temperamentti verrattuna tyttöjen ja poikien temperamenttiin	40
8.3	Opettaja-oppilassuhteen lämpimyys ja ristiriidat.....	42
8.4	Temperamenttipiirteiden yhteys opettaja-oppilassuhteeseen	43
8.4.1	Temperamenttipiirteet ja opettaja-oppilassuhteen laatu	43
8.4.2	Opettaja-oppilassuhteen lämpimyys ja oppilaiden temperamentti- piirteet.....	45
8.4.3	Opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuus ja oppilaiden temperamentti- piirteet.....	47
8.4.4	Opettajan temperamentin yhteys lämpimimmän ja vähiten lämpimän opettaja-oppilassuhteen oppilaiden temperamenttiin.....	48
8.4.5	Opettajan temperamentin yhteys ristiriitaisimman ja vähiten ristiriitaisen opettaja-oppilassuhteen oppilaiden temperamenttiin.....	49
9	POHDINTA.....	51
9.1	Oppilaan temperamentti	51

9.2 Liikunnanopettajan temperamentti	52
9.3 Sukupuolen yhteys opettaja-oppilassuhteen laatuun.....	54
9.4 Temperamenttipiirteiden yhteys opettaja-oppilassuhteen laatuun.....	55
9.5 Tutkimuksen toteutuksen arviointia.....	57
9.6 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet.....	59
LÄHTEET	62
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Keltikangas-Järvisen (2016, 57) mukaan yksilöllisyyden korostaminen on nykyajan koulukeskustelun punainen lanka ja sillä tavoitellaan sitä, että jokainen oppilas tulee huomioiduksi omine persoonallisuuden piirteineen ja vahvuuksineen. Erilaisuuden ymmärtämisen voidaan ajatella johtavan käytäntöihin, joissa jokainen oppilas saa parhaan mahdollisen ohjauksen ja tuen, mikä puolestaan edistää tasa-arvoa (Keltikangas-Järvinen 2016, 57.) POPS:n (2014) mukaan perusopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Lisäksi mainitaan, että koulun toiminnassa on huomioitava jäsenten yksilöllisyys (POPS 2014).

Temperamentti määritellään yksilölle tyypilliseksi käyttäytymistyyliksi (Keltikangas-Järvinen 2004, 37). Jotta opettaja osaisi kohdella oppilaitaan yksilöllisesti ja lisätä tasa-arvoa luokassa, tulisi hänen oppia havaitsemaan ja tunnistamaan oppilaidensa erilaisia temperamenttipiirteitä. Temperamenttipiirteiden ymmärtäminen voi auttaa opettajaa asennoitumaan oppilaiden käytökseen ja toimintaan kärsivällisesti (Opetushallitus 2007). Temperamentin huomioivalla kasvatuksella voidaan myös pienentää lasten välisiä eroja käyttäytymisessä (Keltikangas-Järvinen 2016, 60–61), jotta he voivat toimia yhdessä sekä sopia elämälle yhteisiä sääntöjä (Keltikangas & Mullola 2014, 30–31). Tämä on erittäin tärkeä havainto koulun näkökulmasta, sillä koulun kasvatus- ja opetustehtävien keskeisenä tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen (POPS 2014).

Temperamentin vaikutus ulottuu laajalle oppilaan koulunkäyntiin, sillä se on yhteydessä esimerkiksi koulumenestykseen ja koulumaailmaan sopeutumiseen (Keltikangas-Järvinen 2004, 263). Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkimuksissa on aikaisemmin tarkasteltu myös esimerkiksi temperamenttipiirteiden yhteyttä liikunnan arvosanoihin (Karppanen & Tiitinen 2018; Lemponen 2011; Meriläinen & Rasinmäki 2014). Temperamentin on havaittu vaikuttavan myös opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Se on yhteydessä esimerkiksi siihen, millaisia odotuksia opettaja asettaa oppilaan oppimiskyvylle (Keltikangas-Järvinen 2006, 141) ja miten paljon hän katsoo oppilaan tarvitsevan opetusta (Keltikangas-Järvinen 2004, 266). Opettaja-oppilassuhdetta on tarkasteltu aikaisemmin erityisesti Piantan (2001) lämpimyyteen, ristiriitoihin ja riippuvuuteen perustuvan teorian kautta. Tutkimuksia on tehty esimerkiksi sukupuolen

(Baker 2006; Birch and Ladd 1997; Hamre & Pianta 2001), oppilaan toverisuosion, prososiaalisuuden ja käyttäytymisen yhteydestä opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen (Kinnunen 2017). Myös Jokinen (2018) on tutkinut pro gradu -tutkimuksessaan yläkoulun oppilaiden kokemuksia liikunnanopettaja-oppilassuhteesta ja liikunnanopettajan vuorovaikutuskäyttäytymisestä liikuntatunnilla.

Temperamenttipiirteiden yhteydestä opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen ei ole tehty Suomessa juuri ollenkaan tutkimusta. Kansainvälisissä tutkimuksissa on keskitytty pääasiassa oppilaan tahdonalaisen itsesäätelyn, ulospäin suuntautuneisuuden ja ujouden yhteyteen opettaja-oppilassuhteeseen. Niemiaho (2015) on tutkinut pro gradu -tutkimuksessaan liikunnanopettajaksi opiskelevien temperamenttipiirteitä, mutta sekä opettajan että oppilaan temperamentin huomioivia tutkimuksia opettaja-oppilassuhteeseen liittyen ei ole toistaiseksi tehty. Kahden ihmisen välistä vuorovaikutusta tutkittaessa tulisi kuitenkin huomioida myös opettajan temperamenttipiirteet, sillä opettajissa on yhtäläisiä eroja kuin oppilassakin. Tavoiteltavana voidaan pitää sitä, että opettajakunta vastaisi temperamentiltaan väestöä, jotta jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus löytää häntä ymmärtävä opettaja (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 112).

Suurin osa opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen liittyvistä tutkimuksista on toteutettu päiväkotij- ja esikouluikäisille tai ala-asteen ensimmäisellä luokalla oleville oppilaille (esim. Howes, Phillepsen & Peisner-Feinberg 2000), joten vanhempien lasten ja nuorten osalta tutkimusta kaivataan edelleen. Sekä temperamentin että opettaja-oppilassuhteen on havaittu muuttuvan ja kehittyvän vuosien varrella, joten on tärkeää tutkia, millaisia temperamenttipiirteitä vanhemmilla oppilailla esiintyy ja miten kasvu ja kehitys vaikuttavat opettaja-oppilassuhteen lämpimyteen ja ristiriitoihin. Tutkielmani tarkoituksena on selvittää, millaisia temperamenttipiirteitä liikunnanopettajalla ja seitsemäsluokkalaisilla tytöillä sekä pojilla esiintyy ja miten temperamenttipiirteet vaikuttavat opettaja-oppilassuhteen lämpimyteen ja ristiriitoihin. Lisäksi tarkoituksena on tutkia oppilaan sukupuolen ja opettajan temperamentin yhteyttä opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Tutkimustuloksia oppilaiden temperamenttipiirteistä sekä opettaja-oppilassuhteen lämpimyydestä ja ristiriidoista voitaisiin hyödyntää esimerkiksi opettajakoulutusta suunniteltaessa, sillä toistaiseksi temperamentin merkitystä ei olla tuotu juurikaan esille koulutuksessa.

2 TEMPERAMENTTI

2.1 Temperamentti käsitteenä

Temperamenttiteorioille on yhteistä, että temperamentti määritellään yksilölle tyypilliseksi käyttäytymistyyliksi. Se voidaan määritellä myös tavaksi toimia, eli käyttäytymiseen ja reagoimiseen liittyväksi ominaisuudeksi. (Keltikangas-Järvinen 2004, 37.) Thomasin ja Chessin teorian mukaan temperamentti vastaa kysymykseen *miten* ihminen tekee sen, mitä hän tekee, mutta ei kerro mikä motiivi ihmisellä on toimia tietyllä tavalla (Goldsmith ym. 1987). Temperamentti on havaittavissa esimerkiksi siinä, kuinka ihminen ilmaisee tunteitaan, miten pitkään hän keskittää tarkkaavaisuutensa samaan asiaan, kuinka helposti hän on häiritävissä ja miten aktiivinen hän on. Huomiota ei kiinnitetä siihen, millaisia tunteet ovat tai mihin asioihin tarkkaavuus kohdistuu, vaan tyyliin, jolla ihminen tekee asioita. (Keltikangas-Järvinen 2004, 37, 39.)

Teoriat eroavat jonkun verran sen suhteen, mitä temperamentin käyttäytymistyyllillä tarkoitetaan. Toisten mukaan sillä tarkoitetaan tapaa reagoida ulkoiseen ärsykkeeseen ja toisten mukaan reagointia sekä ulkoisiin ärsykkeisiin että omien sisäisten tunnetilojen heräämiseen. Joidenkin teorioiden mukaan omiin tunnetiloihin reagoiminen ja niiden kontrolloiminen ja säätelyminen kuuluvat temperamenttiin, kun taas toisten mukaan temperamentti viittaa ainoastaan käyttäytymisen ilmaisullisiin, ulospäin näkyviin tekijöihin. (Keltikangas-Järvinen 2006, 23.) Rothbartin ja Batesin (2006, 100) mukaan temperamentti kuvaa nimenomaan alttiuksia ja taipumuksia, jotka eivät ole esillä koko ajan, vaan nousevat esiin ainoastaan tietyissä olosuhteissa. Esimerkiksi pelokkaat lapset eivät ole koko ajan ahdistuneita ja estoisia, mutta uusissa tilanteissa tai huomattessaan merkkejä rangaistuksesta heistä tulee pelokkaita. Myöskään helposti turhautuvat lapset eivät ole jatkuvasti ärtyisiä tai vihaisia, mutta jos heidän päämääränsä tavoittelu estetään tai heidän odotuksensa eivät toteudu, heistä tulee erittäin turhautuneita. (Rothbart & Bates 2006, 100.)

Vaikka tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että temperamentti on persoonallisuuden osatekijä, heidän mielipiteensä eroavat siinä, ovatko näiden kahden termin rajat selvät vai epäselvät (Goldsmith ym. 1987). Temperamenttia voidaan kuitenkin pitää varhaisena, biologisena perustana ihmisen

myöhemmälle persoonallisuudelle. Temperamentti sisältää joukon synnynnäisiä valmiuksia ja taipumuksia, joista ympäristön vaikutukset, kuten lapsen saama kasvatusta, yhteisön odotukset ja kulttuurin normit ja arvostukset muokkaavat persoonallisuuden. Temperamenttipiirteet ilmaantuvat jo ennen kuin ympäristö on ehtinyt niihin vaikuttaa, kun taas persoonallisuus syntyy ympäristön vaikutuksesta. (Keltikangas-Järvinen 2004, 36.) Temperamenttia voidaan siis pitää persoonallisuuden biologisena ytimenä ja lähtökohtana sen kehittymiselle (Keltikangas-Järvinen 2006, 42).

Kaikki tutkijat eivät ole kuitenkaan yksimielisiä siitä, että temperamentti ja persoonallisuus ovat kaksi eri asiaa, vaan heidän mielestään ne ovat erottamattomia. Temperamentin ja persoonallisuuden eroa on kuitenkin argumentoitu sillä, että yksilölliset temperamenttierot ovat havaittavissa jo todella varhaisessa vaiheessa elämää, kun taas persoonallisuus paljastuu vasta ajan kuluessa. (Keogh 2003, 54.) Myös Rothbartin (1981, 37) mukaan temperamentti eroaa laajemmasta persoonallisuuden käsitteestä. Rothbart (2007) näkee temperamentin ja kokemuksen yhdessä muodostavan persoonallisuuden. Persoonallisuuteen kuuluvat esimerkiksi ajatukset, taidot, tavat, arvot, moraalit, sosiaalinen kognitio (Rothbart & Bates 2006, 100) ja uskonnolliset rakenteet, kuten minäkuva (Rothbart 1981, 37) sekä coping-keinot (Rothbart 2007).

Temperamenttipiirteet noudattavat väestössä normaalijakaumaa siten, että äärimuotoja esiintyy harvemmin ja keskiarvoa paljon. Ihmisen oma, hänelle tyypillinen temperamenttinsa muodostuu niistä piirteistä, joissa hän poikkeaa mahdollisimman paljon keskiarvosta eli niistä piirteistä, joita hänellä on muihin verrattuna hyvin paljon tai hyvin vähän. (Keltikangas-Järvinen 2006, 25.) Temperamenttipiirteet ja -erot ovat suhteellisen pysyviä ja ne johtavat tiettyihin ennustettavissa oleviin käyttäytymistyyliin. Temperamenttipiirteitä käytetäänkin usein ihmisen kuvailemisessa, sillä ne kuvaavat yksilön juuri hänelle tyypillisiä ominaisuuksia. (Keltikangas-Järvinen 2004, 37, 39.)

2.2 Temperamentin biologinen ja perinnöllinen tausta

Temperamenttiteoriat eroavat siinä, kuinka voimakkaasti biologisena ja perinnöllisenä ne näkevät temperamentin (Keltikangas-Järvinen 2006, 33). Kaikki tutkijat ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että temperamentilla on ainakin jonkin asteinen biologinen pohja (Goldsmith ym.

1987). Biologista taustaa voidaan perustella imeväisten ja pienten lasten tutkimuksilla. Jo muutama viikko synnytyksen jälkeen huomattavissa olevia pienten lasten yksilöllisiä eroja ei voida selittää riittävästi kokemuksilla tai sosiaalistumisen vaikutuksilla, vaan erot perustuvat biologisiin tekijöihin (Keogh 2003, 47). Temperamentin perinnöllisistä vaikutuksista on saatu tietoa, kun on vertailtu yhdessä ja erillään kasvaneita identtisiä ja epäidenttisiä kaksosia (Keltikangas-Järvinen 2004, 110; Keogh 2003, 50).

Rothbartin (2012, 10) mukaan temperamentti kehittyy iän myötä. Esimerkiksi emotionaalisuuden, aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden ilmeneminen eroaa vastasyntyneillä, neljävuotiailla tai murrosikäisillä (Rothbart 1989). Myös tahdonalainen itsesäätely kehittyy paljon esikoulun ja kouluvuosien aikana (Rothbart 2007). Duckworth ja Allred (2012) ovat perustelleet temperamenttien muuttumista kokemusten kumulatiivisella vaikutuksella. Myös Keltikangas-Järvisen ja Mullolan (2014, 20) mukaan temperamenttipiirteiden voimakkuudessa ja ilmiänessä voi tapahtua kehityksen aikana suuriakin muutoksia. Näitä muutoksia selittävät ihmisen biologinen ja psyykinen kypsyminen, sillä vanhetessa kulttuurin ja ympäristön odotukset alkavat vaikuttaa yhä enemmän siihen, miten ihminen ilmaisee temperamenttiansa, vaikkei itse temperamentti muuttuisikaan. Biologiset muutokset johtuvat aivorakenteiden ja fysiologisten prosessien kehittymisestä ja tämä voi näkyä myös temperamenttipiirteissä. (Keltikangas-Järvinen 2004, 43.)

2.3 Temperamentti ja ympäristö

Ympäristötekijöillä, kuten kulttuurilla ja koulutuksella, on merkittävä vaikutus temperamenttipiirteiden ilmenemiseen (Mullola, Hintsanen & Keltikangas-Järvinen 2015). Ympäristön ja temperamentin vuorovaikutuksesta puhutaan silloin, kun temperamenttiltaan erilaiset henkilöt elävät samassa ympäristössä, mutta kokevat ja tulkitsevat ympäristön eri tavoin ja reagoivat siihen temperamenttinsa mukaisella tavalla. Esimerkiksi samassa perheessä kasvatetut lapset voivat kokea perheympäristön ja saman kasvatuksen eri tavoin ja reagoida siihen temperamentilleen tyypillisellä tavalla. (Keltikangas-Järvinen 2004, 119.) Kahden erilaisella temperamentilla varustetun lapsen erot kasvavat, mikäli heitä kohdellaan samalla tavalla ja vähenevät, mikäli kasvattaja ymmärtää heidän synnynnäisen erilaisuutensa ja soveltaa kasvatustaan tämän mukaan. Esimerkiksi kasvattajan odottaessa synnynnäisesti varautuneelta ja riskejä ottavalta lapselta molemmilta rohkeutta, hän ei anna varautuneelle lapselle turvaa ja selviytymiskeinoja,

vaan saa hänet tuntemaan olonsa huonoksi. Vastaavasti ainoastaan varautuneen lapsen kasvatuksen tukeminen voi johtaa enemmän riskejä ottavan lapsen jatkuvaan rajoittamiseen ja torumiseen. Sen sijaan temperamentin huomioiva kasvatusta, jossa riskien ottajaa rauhoitetaan ja varautunutta rohkaistaan, pienentää lasten välisiä eroja. (Keltikangas-Järvinen 2016, 60–61.)

Voidaan ajatella, että kasvatuksen tehtävänä onkin pyrkiä saamaan erilaiset yksilöt riittävän samanlaisiksi, jotta he voivat toimia yhdessä, muodostaa yhteisöjä ja sopia elämälle yhteisiä sääntöjä. Kasvatuksen tarkoituksena ei ole kuitenkaan muuttaa lapsen temperamenttia vaan käytöstä. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 30–31.) On myös syytä muistaa, että temperamentti-omaisuuksia ei voida määrittää positiivisiksi tai negatiivisiksi, vaan tilanne määrittää, onko temperamentti yhteisön odotusten mukainen vai niiden vastainen (Keltikangas-Järvinen 2006, 37, 40).

2.4 Temperamentti koulumaailmassa

Luokkahuoneet ovat monimutkaisia sosiaalisia ympäristöjä, joissa lapset kohtaavat useita vaatimuksia: mitä saa tehdä, mitä ei saa tehdä, milloin saa puhua, milloin pitää olla hiljaa, milloin tulee olla aktiivinen ja milloin pitää maltaa olla paikoillaan. Tyypillinen koulupäivä on täynnä keskeytyksiä ja häiriötekijöitä oppilaiden siirtyessä tunnilta toiselle, ryhmätöistä yksilötehtäviin ja välitunnilta luokkahuoneeseen. (Keogh 2003, 11.) Keoghin (2003, 11) mukaan temperamentitiedot näkyvätkin siinä, kuinka hyvin oppilas onnistuu säilyttämään tarkkaavaisuutensa tilanteiden vaihtuessa. Keltikangas-Järvisen (2004, 263–265) mukaan oppilaan temperamentti vaikuttaa myös oppilaan koulumenestykseen ja yleiseen koulumaailmaan sopeutumiseen. Esimerkiksi aloittaessaan koulun oppilaan tulee sopeutua tilanteeseen, jossa on hallittava samanaikaisesti monia tekijöitä, kuten uusi ympäristö, uudet aikuiset ja opettajat, uudet toverit, uudet määräykset ja koulumatkat – eli kokonaan uusi maailma. (Keltikangas-Järvinen 2004, 263–265.)

Yksilölliset erot oppilaiden selviytymisessä koulunkäyntiin liittyvistä vaatimuksista ovat selkeitä (Keogh 2003, 11). Rothbartin ja Jonesin (1998) mukaan osa lapsista voi kohdata uudet asiat ja tilanteet nopeasti ja impulsiivisesti, kun taas toiset voivat ärsyntyä, hämmentyä ja turhautua. Esimerkiksi pelokkaat lapset voivat hyötyä asteittaisesta perehdytyksestä uuteen tietoon ja tilanteisiin, kunnes he tuntevat olonsa turvalliseksi. Kun turvallisuuden tunne on voimakkaampi, pidättäytyneisyys on vähäisempää, ja lapselle muodostuu suhteellisen positiivinen ko-

kemus uudesta tilanteesta. (Rothbart & Jones 1998.) Koulun julkinen ympäristö voi olla myös riskitekijä monille lapsille. Oppilaat ovat usein yhtä hyvin tietoisia toisten onnistumisista ja epäonnistumisista kuin omistaan. He tietävät, kuka on luokan paras lukija ja kuka on eniten vaikeuksissa. Riski on suurin ujojen ja vetäytyvien lasten kohdalla, sillä he voivat kokea huomion keskipisteenä olemisen epämiellyttäväksi, kun taas temperamentiltaan seuralliset ja elämäniloiset voivat tuntea huomion positiivisena ja vahvistavana kokemuksena. (Keogh 2003, 33.)

2.5 Rothbartin temperamenttimalli

Rothbartin temperamenttimallissa temperamentti on määritelty synnynnäisiksi yksilöllisiksi eroiksi reaktiivisuudessa ja itsesäätelyssä tunteiden, aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden alueella. (Rothbart & Bates 2006, 100; Rothbart & Derryberry 1981, 37). Rothbart kehitti vuonna 1981 ensimmäisen The Infant Behavior Questionnaire (IBQ) -temperamenttimittarin, jonka avulla oli tarkoitus kuvata 3–12 kuukauden ikäisten vauvojen temperamenttia (Rothbart 1981). Myöhemmin mallia laajennettiin kuvaamaan eri ikäluokkia. 9–15-vuotialle nuorille kehitettiin the Early Adolescence Questionnaire (EATQ-R) -mittari (Ellis & Rothbart 2001a) ja yli 15-vuotiaille aikuisille the Adult Temperament Questionnaire (ATQ) -mittari (Evans & Rothbart 2007a). Jokaisen ikäryhmän spesifit käyttäytymiseen liittyvät piirteet sekä tunnepohjaiset elementit on otettu huomioon mittareissa ja suunniteltu vastaamaan Rothbartin temperamenttimallia.

Rothbartin nuorten temperamenttimalli (EATQ-R) koostuu 12 temperamenttipiirteestä, jotka voidaan jaotella neljän yläluokan eli superfaktorin alle (Taulukko 1). Superfaktoreita ovat tahdonalainen itsesäätely (effortful control), ulospäinsuuntautuneisuus (surgency), negatiivinen affektiivisuus (negative affect) ja emotionaalisuus (affiliativeness). (Ellis & Rothbart 2001a.) *Tahdonalainen itsesäätely* on tärkeää käyttäytymisen säätelyssä, sillä se mahdollistaa määrätietoisen toiminnan vastoin tunteita (Rothbart 1989, 68). Ellisin ja Rothbartin (2001a) mukaan tahdonalainen itsesäätely jaetaan kolmeen osaan: toiminnan hallintaan (activation control), itsekontrolliin (inhibitory control) ja tarkkaavaisuuteen (attention). Toiminnan hallinnalla tarkoitetaan kykyä suorittaa tehtävä, vaikka olisi suuri houkutus vältellä sitä. Itsekuri puolestaan tarkoittaa kykyä olla suunnitelmallinen ja tukahduttaa sopimattomia vasteita (Rothbart & Ellis 2001b). Tarkkaavaisuus määrittellään kyvyksi ylläpitää ja siirtää tarkkaavaisuus haluttuun asi-

aan (Ellis & Rothbart 2001b). Koulumaailmassa tahdonalaisella itsesäätelyllä viitataan lapsen kykyyn ehkäistä sopimatonta käytöstä ja käyttäytyä asianmukaisesti (Rudasill & Rimm-Kaufman 2009).

Ellisin ja Rothbartin (2001a) mukaan *uloispäin suuntautuneisuus* rakentuu ujoudesta (shyness) ja pelosta (fear) sekä jännityshakuisuudesta (high intensity pleasure/surgency). Ujoudella tarkoitetaan yksilön tapaa reagoida vieraisiin ihmisiin, asioihin ja ympäristöihin (Rothbart & Bates 2006, Rudasill & Rimm-Kaufman 2009 mukaan) sekä arkuutta yllättävissä sosiaalisissa tilanteissa (Keltikangas-Järvinen 2004, 260). Se ei liity haluun eikä taitoihin olla muiden ihmisten kanssa, vaan se viittaa emotionaaliseen reaktioon ja siitä seuraavaan varautuneeseen käytökseen sattumanvaraisten tuttavuuksien ja vieraiden ihmisten seurassa (Keltikangas-Järvinen 2008, 58). Pelolla tarkoitetaan epämiellyttävää tunnetta ja varautuneisuutta ahdistavissa (Ellis & Rothbart 2001b) tai vaarallisissa tilanteissa ja sen tarkoituksena on suojata mahdolliselta vaaralta (Rothbart & Bates 2006, 108). Jännityshakuisuudella puolestaan tarkoitetaan kykyä nauttia uutuudenviehätyksestä tai voimakkaan intensiteetin aktiviteeteista. (Ellis & Rothbart 2001b.) Mitä vähäisempää ujous ja pelko siis ovat ja mitä korkeampi jännityshakuisuus on, sitä ulospäin suuntautuneempana ihmistä voidaan pitää.

Ellisin ja Rothbartin (2001a) mukaan *negatiivinen affektiivisuus* koostuu turhautuneisuudesta (frustration), aggressiivisuudesta (aggression) ja alakuloisuudesta (depressive mood). Turhautuneisuudella tarkoitetaan negatiivisten tunteiden kokemista tilanteissa, joissa tehtävän suorittamista häiritään tai tavoitteisiin pääsy estyy. Aggressiivisuudella puolestaan viitataan vihamielisiin ja aggressiivisiin tekoihin, jotka voivat olla fyysistä väkivaltaa, suoraa tai epäsuoraa verbaalista väkivaltaa tai vihamielistä reagoitua asioihin ja tilanteisiin. Alakuloisuudella taas tarkoitetaan epämiellyttävien tunteiden kokemista ja huonotuulisuutta sekä nautinnon ja kiinnostuksen puutetta erilaisissa tehtävissä. (Ellis & Rothbart 2001b.)

Emotionaalisuus rakentuu läheisyydestä (affiliation), mielihyväherkkyydestä (pleasure sensitivity) sekä herkkyydestä aistiärsykkeille (perceptual sensitivity). Läheisyydellä tarkoitetaan halua kokea läheisyyttä ja lämpöä ihmissuhteissa. (Ellis & Rothbart 2001a). Mielihyväherkkyydellä viitataan mielihyvän kokemisen määrään aktiviteeteissa tai ärsykkeistä, jotka ovat tuttuja ja yksinkertaisia sekä intensiteetiltään matalia ja rauhallisia, kun taas herkkyydellä aistiärsyk-

keille tarkoitetaan herkkyyttä havaita ja tiedostaa pienet ja vähäisetkin ympäristön ärsykkeet (Ellis & Rothbart 2001b).

Taulukko 1. EATQ-R -mittarin superfaktorit ja temperamenttipiireet.

Tahdonalainen itsesääätely	Negatiivinen affektiivisuus
Toiminnanhallinta	Turhautuneisuus
Tarkkaavaisuus	Aggressiivisuus
Itsekuri	Alakuloisuus
Ulospäin suuntautuneisuus	Emotionaalisuus
Ujous	Läheisyys
Pelko	Mielihyväherkkyys
Jännityshakuisuus	Herkkyys aistiärsykkeille

Aikuisille tarkoitettu ATQ -mittari koostuu 13:sta temperamenttipiirteestä, jotka voidaan jaotella neljän superfaktorin alle (Taulukko 2). Superfaktoreista negatiivinen affektiivisuus (negative affect), tahdonalainen itsesääätely (effortful control) ja ulospäin suuntautuneisuus (extraversion/surgency) ovat samoja kuin nuorten mallissa. Neljäs superfaktori eli herkkyyys aistimuksille (orienting sensitivity) eroaa käsitteenä hieman nuorten mallin emotionaalisuudesta. Kolmestatoista piirteestä nuorten EATQ-R -mittarin kanssa yhteneväisiä ovat pelko (fear), turhautuneisuus (frustration), jännityshakuisuus/viehtymys voimakkaisiin ärsykkeisiin (high intensity pleasure), tarkkaavaisuus/huomion suuntaaminen (attention/attention control), itsekuri (inhibitory control), herkkyyys aistiärsykkeille/havaintoherkkyys (perceptual sensitivity/neural perceptual sensitivity) ja toiminnanhallinta (activation control).

Nuorten EATQ-R -mittarista poikkeavia temperamenttipiirteitä ovat ATQ -mittarissa ulospäin suuntautuneisuuteen kuuluvat sosiaalisuus (sociability) ja myönteisten tunteiden kokeminen (positive affect). Sosiaalisuus määritellään nautinnoksi, jota ihminen kokee sosiaalisesta kanssakäymisestä ja muiden ihmisten läsnäolosta, kun taas myönteisten tunteiden kokeminen kertoo puolestaan siitä, kuinka helposti ja miten usein ihminen kokee mielihyvän tunteita. Lisäksi aikuisten mittariin kuuluvat herkkyyys tunteille (affective perceptual sensitivity) ja herkkyyys mielikuville ja miellelyhtymille (associative sensitivity), jotka ovat osa superfaktoria ”herkkyyys aistimuksille”. Herkkyydellä tunteille viitataan spontaaneihin, tunnearvoa sisältäviin havaintoihin, jotka liittyvät matalan intensiteetin ärsykkeeseen. Henkilö voi olla esimerkiksi tietoinen, kuinka

säätila vaikuttaa hänen mielialaansa tai hän voi huomata herkästi maalauksista ja kuvista emotionaalisia puolia. Herkkyys mielikuville ja miellelyhtymille kuvastaa puolestaan mieleen nousevia spontaaneja mielikuvia, jotka eivät liity sen hetkiseen ympäristöön. Ihminen voi esimerkiksi kokea hetkittäin mielensä olevan täynnä irrallisia ajatuksia ja kuvia. Myös ATQ -mittarin negatiiviseen affektiivisuuteen kuuluvat surullisuus (sadness) ja epämukavuuden tunne (discomfort) poikkeavat nuorten EATQ-R -mittarista. Surullisuudella tarkoitetaan alakuloisuutta sekä taipumusta pettymyksen, kärsimyksen ja menetyksen tunteille ja epämukavuuden tunteella negatiivista tunnereaktiota, joka liittyy erilaisten aistiärsykkeiden laatuun. Epämukavuuden tunteita voivat herättää esimerkiksi liian kovat äänet tai kirkkaat valot tai värit. (Evans & Rothbart 2007b). Aikuisten ATQ -temperamenttimittarilla on havaittu olevan huomattavia yhtäläisyyksiä Big Five -persoonallisuusmallin kanssa (Evans & Rothbart 2007c).

Taulukko 2. ATQ -mittarin superfaktorit ja temperamenttipiireet.

<p>Tahdonalainen itsesääätely</p> <p>Toiminnanhallinta</p> <p>Huomion suuntaaminen</p> <p>Itsekuri</p>	<p>Negatiivinen affektiivisuus</p> <p>Pelko</p> <p>Turhautuneisuus</p> <p>Surullisuus</p> <p>Epämukavuuden tunne</p>
<p>Ulospäin suuntautuneisuus</p> <p>Sosiaalisuus</p> <p>Viehtymys voimakkaisiin ärsykkeisiin</p> <p>Myönteisten tunteiden kokeminen</p>	<p>Herkkyys aistimuksille</p> <p>Havaintoherkkyys</p> <p>Herkkyys tunteille</p> <p>Herkkyys mielikuville ja miellelyhtymille</p>

3 OPETTAJA-OPPILASSUHDE

Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta tarkastelleet tutkimukset nojaavat taustateoriaan Bowlbyn (1980) kiintymyssuhdeteoriaan. Kiintymyksellä tarkoitetaan kaikenlaista käyttäytymistä, jonka tavoitteena on lähentyä toisen henkilön kanssa. Terveen kiintymyssuhteen kehittyminen johtaa kykyyn luoda suhteita lapsen ja aikuisen välille ja myöhemmin kahden aikuisen välille. (Bowlby 1980.) Lapset, jotka ovat kokeneet turvallisen kiintymyssuhteen lapsuudessaan muodostavat todennäköisemmin luotettavan ja tukea antavan suhteen heistä huolehtiviin ihmisiin ja näkevät itsensä rakastettavina henkilöinä. Turvaton suhde puolestaan voi johtaa epäluotettavien ja torjuvien kiintymyssuhdemallien luomiseen ja kokemukseen, ettei ole rakastettava (Zhang 2011). Vanhempiin luotujen ensisijaisten kiintymyssuhteiden lisäksi lapset voivat muodostaa ”toissijaisia kiintymyssuhteita” myös muihin aikuisiin, kuten opettajiin, vanhempiin sisaruksiin tai toiseen sukulaiseen, joilla on suuri merkitys lapsen elämässä. (Ainsworth 1991, 36–37). Esimerkiksi opettajat huolehtivat vanhempien tapaan lapsen turvallisuudesta, rauhoittelevat lasta hänen ollessa poissa tolaltaan ja opastavat, jos hän käyttäytyy huonosti (Zhang 2011).

Vaikka lapsen ja vanhemman välisessä kiintymyssuhteessa on samoja piirteitä kuin opettaja-oppilassuhteessa, on vanhempien ja opettajien rooli kuitenkin erilainen. Opettaja-oppilassuhteessa opettajan roolia voidaan pitää rajatumpana, sillä opettajan tehtävänä on keskittyä opettamaan lapselle tiettyjä akateemisia asiasisältöjä. Vanhemman rooli opettajana on puolestaan monivivahteisempi ja laajempi, sillä hänen tulee auttaa lasta ymmärtämään maailmaa ja opettaa hänelle esimerkiksi arvoihin ja moraaliin liittyviä asioita. (Kesner 2000.)

Pianta (2001) on luonut teorian, jossa opettaja-oppilassuhteen ominaispiirteitä tarkastellaan lämpimyyden, ristiriitojen ja riippuvuuden kautta. Lämpimyydellä kuvataan opettaja-oppilassuhteen läheisyyttä ja avointa vuorovaikutusta, joka tukee nuorta oppilasta kouluympäristössä. (Pianta 2001.) Lämmin suhde voi parantaa oppilaiden osallisuutta luokassa sekä heidän sitoutumistaan kouluun (Birch & Ladd 1997). Ristiriitaisessa opettaja-oppilassuhteessa vuorovaikutus on riitaisaa ja negatiivista, ja opettaja joutuu ponnistelemaan oppilaan kanssa. Opettaja voi myös kokea oppilaan vihaisena tai ennalta-arvaamattomana. (Pianta 2001.) Riippuvaisessa opettaja-oppilassuhteessa oppilas on puolestaan takertuvainen ja turvautuu liikaa opettajaansa.

Nämä oppilaat kokevat useammin olonsa yksinäiseksi ja suhtautuvat negatiivisemmin koulunkäyntiin. (Birch & Ladd 1997.) Tässä tutkimuksessa keskityn pääasiassa opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen ja ristiriitaisuuteen, sillä tutkimuksen mittarina käytettiin STRS -mittarin lyhennettyä versiota, joka mittaa ainoastaan näitä kahta opettaja-oppilassuhteen osa-aluetta.

Opettajan ja oppilaiden välisiä suhteita on tutkittu varsin laajasti (Harju-Luukkainen, Aunola & Vettenranta 2018). Suomessa on tutkittu esimerkiksi oppilaan toverisuosion (Huikari 2013), prososiaalisuuden ja käyttäytymisen (Kinnunen 2017) sekä koulun ilmapiiritekkijöiden yhteyttä opettaja-oppilassuhteeseen (Petäinen 2018). Kansainvälisiä tutkimuksia on puolestaan tehty esimerkiksi sukupuolen (Baker 2006; Birch and Ladd 1997; Hamre & Pianta 2001), temperamentin (Kimberly ym. 2010; Rudasill & Rimm-Kaufman 2009; Valiente, Swanson & Lemery-Chalfant 2012) ja kouluun sopeutumisen (Birch & Ladd 1997) yhteydestä opettaja-oppilassuhteeseen. Suurin osa opettaja-oppilassuhteeseen liittyvistä tutkimuksista on toteutettu esikouluikäisille tai ala-asteen ensimmäisillä luokilla oleville oppilaille, joten opettaja-oppilassuhteen vaikutuksesta ala-asteen 5–6.-luokalla ja yläasteella tiedetään paljon vähemmän (Hamre & Pianta 2001). Tutkimuksissa, joihin on osallistunut vanhempia lapsia, on kuitenkin havaittu, että opettaja-oppilassuhde on tärkeässä roolissa lapsen kehityksen kannalta myös myöhemmässä lapsuudessa (Troop-Gordon & Kopp 2011).

Jerome, Hamre ja Pianta (2008) tutkivat opettaja-oppilassuhteen pysyvyyttä esikoulusta kuudennella luokalle (n= 878) ja he havaitsivat, että suhteen laatu ei pysy tasaisena vuodesta toiseen. Tämä johtuu siitä, että oppilaiden opettajat vaihtuvat vuosittain ja jokainen opettaja-oppilassuhde on ainutlaatuinen. Tutkimuksessa havaittiin ristiriitojen olevan pysyvämpiä opettaja-oppilassuhteissa kuin lämpimyyden. Tutkimuksen mukaan lämpimyyden opettaja-oppilassuhteessa väheni kaikkina seitsemänä vuotena ja ristiriidat lisääntyivät viidennelle luokalle saakka. (Jerome ym. 2008.)

3.1 Lämmin opettaja-oppilassuhde

Lämpimän opettaja-oppilassuhteen on todettu vaikuttavan myönteisesti lapsen sosio-emotionaaliseen kehitykseen (Hughes, Bullock & Coplan 2013), prososiaalisuuteen (Ferreira ym. 2016; Howes 2000) sekä vähäisempään aggressiivisuuteen ikätovereitaan kohtaan (Troop-Gordon &

Kopp 2011). Lisäksi lämmin opettaja-oppilassuhde vaikuttaa oppilaan vahvaan kouluun sitoutumiseen (Decker, Dona & Christenson 2007; Muhonen ym. 2016), parempaan kouluun sopeutumiseen (Hamre & Pianta 2001; Pianta, Steinberg & Rollins 1995) ja koulumenestykseen (Birch & Ladd 1997; Decker ym. 2007; Pianta & Stuhlman 2004).

Birch ja Ladd (1997) havaitsivat tutkimuksessaan, että oppilaat, joilla on lämmin suhde opettajaansa, osaavat hyödyntää paremmin opettajalta saamaansa tukea ja hyötyvät täten myös enemmän opetuksesta. Myös Hamre ja Pianta (2001) tutkivat opettaja-oppilassuhdetta esikoulusta kahdeksannelle luokalle saakka ja he havaitsivat, että oppilaan kyky luoda hyvä suhde opettajaan ennustaa myöhempää akateemista menestystä ja kouluun sopeutumista. Lisäksi lämpimän opettaja-oppilassuhteen on todettu parhaimmillaan tukevan opiskeltavan aineen syvällistä ymmärtämistä (Harju-Luukkainen ym. 2018) ja lisänneen kiusatuksi tulleiden oppilaiden koulusta pitämistä (Troop-Gordon & Kuntz 2018). Silver, Measelle, Armstrong ja Essex (2005) havaitsivat myös, että lämmin opettaja-oppilassuhde suojaa oppilasta ulkopuolelle jäämiseltä.

Opettajilla on todettu olevan lämpimämpi suhde oppilaisiin, joilla on positiivinen asenne koulunkäyntiä kohtaan. Toisaalta oppilaat, joilla on lämmin suhde opettajiinsa, kokevat kouluympäristön usein kannustavana, mikä voi puolestaan edesauttaa positiivisen asenteen syntymistä koulunkäyntiä kohtaan. Läheinen opettaja-oppilassuhde mahdollistaa myös sen, että oppilas voi ilmaista avoimesti tunteitaan ja huoliaan ja saada sitä kautta asianmukaista apua ja ohjeistusta kouluympäristöön sopeutumiseen. (Birch & Ladd 1997.)

Opettajan näkökulmasta tarkasteltuna vahva, positiivinen suhde oppilaiden kanssa voi motiivoida opettajaa käyttämään enemmän aikaansa ja energiaansa oppilaan oppimisen edistämiseen. (Hamre & Pianta 2001.) Hyvän vuorovaikutussuhteen luominen vaatii aikaa, hyviä vuorovaikutustaitoja ja opettajan sitoutumista myönteisten opettaja-oppilassuhteiden edistämiseen (Harju-Luukkainen ym. 2018; Muhonen ym. 2016). Opettajan on tärkeää olla tietoinen omasta roolistaan opettaja-oppilassuhteen muodostumisessa sekä pyrkiä aktiivisesti omalla toiminnallaan muuttamaan suhdetta positiiviseen suuntaan, sillä myönteisellä muutoksella opettaja-oppilassuhteessa voi olla kauaskantoisia vaikutuksia nuoren elämän kannalta. (Harju-Luukkainen ym. 2018.)

3.2 Ristiriitainen opettaja-oppilassuhde

Ristiriitaista opettajan ja oppilaan välistä suhdetta kuvaavat vähäinen yhteisymmärrys, epäso-
puisa vuorovaikutus (Muhonen ym. 2016) sekä jännittyneisyys opettajan ja oppilaan välillä
(Troop-Gordon & Kopp 2011). Ristiriitaisessa opettaja-oppilassuhteessa oppilas ei pysty luot-
tamaan opettajaansa, mikä voi aiheuttaa vihaisuutta ja ahdistuneisuutta ja johtaa syrjäytymiseen
sekä heikompaan koulumenestykseen (Birch & Ladd 1997). Oppilaiden, joilla on ristiriitainen
suhde opettajansa kanssa, on todettu olevan aggressiivisempia ja vähemmän prososiaalisia mui-
hin lapsiin verrattuna (Hughes ym. 2013; Palermo ym. 2007). Ewing ja Taylor (2009) havaitsi-
vat, että ristiriitainen ja riippuvainen suhde ennusti aggressiivisuutta yleisemmin poikien kuin
tyttöjen kohdalla. Ristiriitaisen suhteen on todettu vaikuttavan heikentävästi koulumenestyk-
seen (DiLalla, Marcus & Wright-Phillips 2004; Troop-Gordon & Kuntz 2013), kirjoitustaitoon
(White 2013) ja kouluun sitoutumiseen (Muhonen ym. 2016).

Birch ja Ladd (1997) havaitsivat tutkimuksessaan, että oppilaiden koulunkäynnin vältteleminen
(esim. oppilas keksii syitä lähteä kotiin koulusta) voi vaikuttaa opettajista riidanhaluiselta käy-
tökseltä ja johtaa ristiriitaiseen opettaja-oppilassuhteeseen. Myös lapsen vähäinen itseohjautu-
vuus tai kyvyttömyys työskennellä yhteistyöhaluisesti voivat lisätä ristiriitoja oppilaan ja opet-
tajan välillä. Toisaalta, myös ristiriidat voivat johtaa siihen, ettei oppilas kykene työskentele-
mään itseohjautuvasti tai yhteistyössä muiden kanssa. (Birch & Ladd 1997.) Ristiriitainen
suhde voi johtaa opettajan jatkuviin yrityksiin kontrolloida oppilaan käytöstä ja haitata positiiv-
isen oppimisympäristön luomista (Hamre & Pianta 2001).

3.3 Sukupuolen vaikutus opettaja-oppilassuhteeseen

Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että sukupuolella on merkittävä rooli opettaja-oppilassuh-
teen laadussa sekä oppilaiden sopeutumisessa luokahuoneympäristöön (Ewing & Taylor
2009). Tutkimuksissa on havaittu, että tytöt hyötyvät enemmän lämpimästä opettaja-oppilas-
suhteesta (Baker 2006) ja että se ennustaa tyttöjen kohdalla voimakkaammin koulukompetens-
sia poikiin verrattuna (Ewing & Taylor 2009). Ewingin ja Taylorin (2009) tutkimuksessa ha-
vaittiin, että opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuus oli paljon suurempi tekijä poikien kuin
tyttöjen kohdalla kouluun sopeutumisessa. Tämä tarkoittaa sitä, että pojilla on kohonnut riski

häiriökäyttäytymiseen ja että ongelmat opettaja-oppilassuhteessa vaikuttavat heihin enemmän kuin tyttöihin. (Ewing & Taylor 2009.)

Tutkijat ovat havainneet, että opettajat raportoivat opettaja-oppilassuhteensa sisältävän enemmän ristiriitoja poikien kuin tyttöjen kanssa (Birch & Ladd 1997; Hamre & Pianta 2001; Muhonen ym. 2016). Lämpimyydestä sen sijaan on ristiriitaisia tuloksia, sillä Birch ja Ladd (1997), Hamre ja Pianta (2001) sekä Jerome ym. (2008) havaitsivat, että opettajilla on läheisempi suhde tyttöjen kanssa, kun taas Muhosen (2016) tutkimuksessa sukupuolten välillä ei havaittu eroa opettaja-oppilassuhteen lämpimyydessä.

Hamren ja Piantan (2001) tutkimuksessa havaittiin, että tytöt ja pojat hyötyvät eri tavalla opettaja-oppilassuhteesta. Pojilla vähäiset ristiriidat ja riippuvainen suhde päiväkotiohittajansa kanssa ennustivat pitkällä aikavälillä parasta lopputulosta, kun taas lämmin opettaja-oppilassuhde ennusti tytöillä vähäisempiä käyttäytymiseen liittyviä ongelmia myöhempinä vuosina. (Hamre & Pianta 2001.) Spilt, Koomen ja Mantzicopolous (2010) havaitsivat tutkimuksessaan, että vähemmän läheisen opettaja-oppilassuhteen myötä tytöt olivat sosiaalisesti estoisia, kun taas pojat käyttäytyivät aggressiivisemmin.

4 TEMPERAMENTIN YHTEYS OPETTAJA-OPPILASSUHTEESEEN

4.1 Oppilaan temperamentin yhteys opettaja-oppilassuhteeseen

Temperamentin yhteyttä koulunkäyntiin on tutkittu paljon tunnettujen temperamenttitutkijoiden Thomasin ja Chessin (1977, 11) luoman ”goodness of fit” –mallin avulla. ”Goodness of fit” –mallilla tarkoitetaan sitä, kuinka ympäristön ominaisuudet, vaatimukset ja odotukset ovat yksilön omien kykyjen, luonteenpiirteiden ja käyttäytymistyylin mukaisia. Kun yksilön ja ympäristön välillä vallitsee harmonia, optimaalinen kehitys on mahdollista. (Thomas & Chess 1977, 11; Thomas & Chess 1980, 90.) Opettaja-oppilassuhteessa ”goodness of fit” viittaa siihen, kuinka hyvin opetusmenetelmät ja –tavat ja oppilaan luonteenpiirteet sopivat yhteen (Labblois & Lagace-Seguin 2009). Opetusta voidaan tässä mallissa tarkastella opettajan päätöksentekona (Keogh 1989, 443). Koska opettajien tavoitteena on ylläpitää järjestystä luokassa, heidän täytyy häiriökäyttäytymistä havaitessaan päättää nopeasti, kuinka reagoida käytökseen. ”Poorness of fit” voi olla lopputuloksena silloin, kun lasten erityispiirteet eivät kohtaa opettajan vaatimuksia hyväksyttävästä käytöksestä. (Rothbart & Jones 1998.)

Temperamentti vaikuttaa myös opettajan tapaan opettaa oppilaita. Tutkimuksien mukaan se, kenelle opettaja esittää kysymyksiä, ketä hän rohkaisee, kritisoi tai ohjaa ja kenen hän antaa olla rauhassa, riippuu ennemminkin oppilaan temperamentista kuin siitä, kuinka paljon ja min-kälaista ohjausta oppilas tarvitsisi oppiakseen. Oppilaan temperamentti vaikuttaa myös niihin odotuksiin, joita opettaja asettaa oppilaan oppimiskyvylle. On todettu, että ainoastaan opettajan tapa esitellä opetettava aines sekä hänen esittämänsä kysymykset ovat yleensä riippumattomia oppilaan temperamentista. Oppilaan temperamentti ei siis vaikuta siihen, mitä opettaja yksin tekee, mutta sen vaikutus ulottuu kaikkeen oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen. (Keltikangas-Järvinen 2006, 141, 150–151.)

Lapsen temperamentti on yhteydessä myös siihen, kuinka paljon opettajan ja oppilaan välillä esiintyy vuorovaikutusta oppitunnin aikana (Keltikangas-Järvinen 2004, 266). Opettajien on havaittu olevan enemmän vuorovaikutuksessa niiden oppilaiden kanssa, joiden temperamentin he arvioivat positiiviseksi, eli sellaisten oppilaiden kanssa, joista he pitävät (Keltikangas-Mullola 2014, 54). Rudasill (2011) havaitsi myös, että ujojen lasten kohdalla esiintyi kolmannella

luokalla vähemmän oppilaslähtöistä vuorovaikutusta opettajan kanssa. Niiden oppilaiden kohdalla, joiden tahdonalainen itsesäätely oli matala, esiintyi puolestaan enemmän oppilaslähtöistä vuorovaikutusta verrattuna oppilaisiin, joiden tahdonalainen itsesäätely oli korkea. Määrän lisäksi temperamentti vaikuttaa myös vuorovaikutuksen laatuun eli siihen, onko vuorovaikutus esimerkiksi ohjeiden, sääntöjen ja määräysten antamista vai palautetta lapsen omasta toiminnasta (Keltikangas-Järvinen 2004, 266). Vuorovaikutuksen laadun on todettu olevan parempaa, monipuolisempaa ja sisältävän enemmän opetusta, kuten pedagogista keskustelua, rohkaisua, neuvontaa ja kysymysten tekemistä sellaisten oppilaiden kanssa, joiden temperamentin opettaja arvioi myönteiseksi (Keltikangas & Mullola 2014, 54).

4.2 Temperamenttipiirteiden yhteys opettaja-oppilassuhteeseen

4.2.1 Tahdonalainen itsesäätely

Tahdonalaisen itsesäätelyn yhteyttä opettaja-oppilassuhteeseen on tutkittu toistaiseksi ainoastaan päiväkotikäisillä. Diaz ym. (2017) tutkivat päiväkotikäisten tunteiden ilmaisun yhteyttä tahdonalaiseen itsesäätelyyn ja he havaitsivat, että negatiiviset tunteet olivat yhteydessä ristiriitoihin opettajan kanssa matalilla ja keskinkertaisilla tahdonalaisen itsesäätelyn tasoilla. Käyttäytymiseen liittyvät ongelmat olivat myös yhteydessä ristiriitaiseen opettaja-oppilassuhteeseen matalalla tahdonalaisen itsesäätelyn tasolla. Lapset, joilla on matala tahdonalainen itsesäätely, joutuvat taistelemaan hallitakseen tunteensa ja käyttäytymisensä luokassa, joten he ovat haavoittuvaisempia negatiivisille tunteille. (Diaz ym. 2017.) Myös Rudasill ja Rimm-Kaufman (2009) totesivat tutkimuksessaan, että matalampi tahdonalainen itsesäätely ennustaa ristiriitoja oppilaan ja opettajan välillä, kun taas korkeampi itsesäätelyn taso ennustaa suhteen lämpimyyttä ensimmäisellä luokalla. Myös Rudasillin (2011) tutkimuksessa korkea tahdonalainen itsesäätely ennusti lämmintä opettaja-oppilassuhdetta ensimmäisellä ja kolmannella luokalla. Rudasill ym. (2016) tutkimuksen mukaan tahdonalainen itsesäätely oli lisäksi negatiivisesti yhteydessä opettajan ja oppilaan välisiin ristiriitoihin.

Silva ym. (2011) sekä Valiente ym. (2012) puolestaan havaitsivat, että tahdonalainen itsesäätely oli positiivisesti yhteydessä osallistumiseen luokassa, koulusta pitämiseen ja opettaja-oppilassuhteeseen päiväkotikäisillä. Tämä on loogista, sillä oppilaat, jotka osaavat noudattaa opetta-

jan ohjeita, seisoa rivissä ja olla hiljaa, vastaavat tyypillisiin luokkahuonekäyttäytymisen odo-
tuksiin, jolloin myös opettajat kokevat heidät positiivisemmin (Rudasill & Rimm-Kaufman
2009).

4.2.2 Ulospäin suuntautuneisuus

Bassett ym. (2017) havaitsivat tutkimuksessaan, että opettaja-oppilassuhteella ja lapsen ulos-
päin suuntautuneisuudella oli merkittävä yhteys sosio-emotionaaliseen kehitykseen. Vähem-
män ulospäin suuntautuneet lapset olivat herkempiä opettajan positiivisille ja negatiivisille re-
aktioille kuin ulospäin suuntautuneet lapset. Tätä on selitetty sillä, että vähemmän ulospäin
suuntautuneilla lapsilla on tapana uusissa tilanteissa havainnoida muita ennemmin kuin olla
vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Kagan, Snidman & Arcus 1998). Tällöin he oppi-
vat enemmän opettajan sosiaalisesta käytöksestä, vaikka eivät olisikaan suorassa vuorovaiku-
tuksessa opettajan kanssa (Hipson & Séguin 2016).

Vähemmän ulospäin suuntautuneet lapset voivat olla myös valppaampia ja herkempiä opettajan
käytökselle luokassa sen vuoksi, että he ahdistuvat enemmän uusissa tilanteissa (Hipson &
Séguin 2016). Ulospäin suuntautuneet lapset puolestaan ovat impulsiivisempia, etsivät voimak-
kaammin nautintoa, ovat aktiivisempia ja vähemmän ujoja ikätovereihinsa verrattuna. (Roth-
bart & Bates 2006, Bassett ym. 2017 mukaan). Koska ulospäin suuntautuneet lapset keskittyvät
enemmän meneillä oleviin aktiviteetteihin ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen, he eivät tarkkaile,
kuinka opettaja vastaa muiden oppilaiden tunteisiin. Tästä johtuen opettajan reagointi muiden
lasten tunteisiin ei vaikuta ulospäin suuntautuneisiin lapsiin niin paljon kuin vähemmän ulos-
päin suuntautuneisiin. (Bassett ym. 2017.)

4.2.3 Ujous

Rudasill ja Rimm-Kaufman (2009) havaitsivat tutkimuksessaan, että oppilaan vähäinen ujous
on yhteydessä riitaisempaan, mutta lämpimämpään suhteeseen opettajan kanssa. Ujouden ja
lämpimyden yhteyttä opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa on selitetty opettajan ja oppi-
laan vuorovaikutuksen tiheydellä. Oppilaat, jotka ovat vähemmän ujoja käyttäytyvät to-
dennäköisemmin tavalla, joka vaatii opettajan puuttumista, kuten huutavat tai puhuvat luok-
kakavereiden kanssa ohjeiden annon aikaan (Keogh 2003, Rudasill & Rimm-Kaufman 2009

mukaan) ja tällöin he ovat useammin vuorovaikutuksessa opettajiensa kanssa. Rudasillin ja Rimm-Kaufmanin (2009) mukaan tämä käytös häiritsee ryhmän toimintaa ja opettaja voi kokea sen negatiivisena. Myös Koles, Connor ja McCartney (2008) havaitsivat, että oppilailta, jotka olivat enemmän vuorovaikutuksessa opettajan kanssa, oli ristiriitaisempi suhde opettajaansa. Rudasillin ja Rimm-Kaufmanin (2009) mukaan ujommat oppilaat ovat epäröiviä vuorovaikutussuhteissa, joten heidän kommunikointinsa opettajien kanssa on vähäisempää. Ujommilla lapsilla onkin riski jäädä luokassa ”näkyttömäksi”. (Rudasill & Rimm-Kaufman 2009.)

Valiente ym. (2012) tutkivat viisivuotiaiden temperamenttia ja opettaja-oppilassuhdetta. He puolestaan havaitsivat, että lapsen ujous voi johtaa lämpimään opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Koska opettajat joutuvat hallitsemaan luokassa useita opettaja-oppilassuhteita samanaikaisesti, voidaan oppilaat, jotka lähestyvät opettajaa varovaisemmin kokea ystävällisinä ja kunnioittavina, mikä edistää hyvän opettajan ja oppilaan välisen suhteen syntymistä. (Valiente ym. 2012.) Kolesin ym. (2008) tutkimuksessa ujous johti poikien kohdalla lämpimämpään opettaja-oppilassuhteeseen tyttöihin verrattuna. Rydell, Bohlin ja Thorell (2007) puolestaan havaitsivat kuusivuotiaita (n=112) tutkiessaan, että ujoilla oppilailta oli vähemmän lämmin ja ristiriitainen suhde opettajaansa verrattuna vähemmän ujoin oppilaisiin. Kimberly ym. (2010) tutkivat ujoutta ja opettaja-oppilassuhdetta ensimmäisen luokan oppilailta (n=169) vuoden kestäneellä pitkäaistutkimuksella. He havaitsivat, että ujous oli yhteydessä vähemmän lämpimään, mutta riippuvaisempaan opettaja-oppilassuhteeseen. Tätä selitettiin sillä, että ikätoverit voivat torjua ujoin lapset, jolloin he luottavat enemmän opettajaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Arbeau, Coplan & Weeks 2010.) Ujouden vaikutuksesta opettaja-oppilassuhteen lämpimyteen ja ristiriitaisuuteen on siis vaihtelevia tutkimustuloksia, ja nämäkin tutkimukset on tehty pääosin pienten lasten ryhmissä.

4.3 Opettajan temperamentin yhteys opettaja-oppilassuhteen laatuun

Oppilaan temperamentti piirteet ovat vain yksi tekijä opetustilanteiden vuorovaikutuksessa. Ymmärtääkseen täysin ”goodness of fit” –mallia, täytyy yhtä lailla ottaa huomioon myös opettajan temperamentti piirteet sekä erityisesti hänen asenteensa ja uskomuksensa oppilaisiin ja koulutukseen liittyen. (Keogh 1989, 443.) Osa opettajista on seurallisia, innokkaita ja aktiivisia, kun taas toiset ovat hiljaisempia ja jopa juroja – heissä on suuria eroja, aivan kuten oppilassakin. (Keogh 2003, 33.) Opettajan temperamentti vaikuttaa muun muassa hänen opetus-

tyyliensä valintaan, tuntien suunnitteluun, oppilaiden kohtaamiseen sekä siihen, millaisia reaktioita hän odottaa oppilailtaan antamaansa opetukseen. Opettajan mahdollinen vaikeus ymmärtää omastaan poikkeavaa temperamenttia voi näkyä esimerkiksi opettajan vuorovaikutuksessa temperamentiltaan erilaisten oppilaiden saadessa erilaista kohtelua (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 55, 111, 118).

Tavoitetilana voidaan pitää sitä, että opettajakunta olisi temperamentiltaan suurin piirtein samanlaista kuin muukin väestö. Toisin sanoen opettajista tulisi löytyä sosiaalisia, aktiivisia, ujoja ja varautuneita yksilöitä samassa suhteessa kuin heitä on väestössä. Tällöin jokaisella oppilaalla voisi olla mahdollisuus löytää opettaja, joka ymmärtää häntä ja jokainen pääsisi myös harjoittelemaan erilaisten ihmisten kanssa toimimista. Kuitenkin jo mielikuva opettajan ammatista houkuttelee tietyn temperamentin omaavia opiskelijoita, kun taas toisenlaisten ajatuksissa se tuntuu vieraalta, joten ei voida odottaa, että opettajaksi hakevien temperamentti edustaisi täsmälleen väestön temperamenttia. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 112.)

Opettajien temperamentista ei ole toistaiseksi olemassa systemaattista tutkimusta (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 111). Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa on tehty kaksi pro gradu -tutkielmaa, joissa selvitettiin, millaisia temperamenttipiirteitä suomalaisilta opettajaksi opiskelevilta löytyy (Aakus 2017) ja millaisia ovat luokanopettajakoulutukseen pyrkivien ja sisään päässeiden temperamenttipiireet (Pulkkinen 2016). Pulkkisen (2016) pro gradu -tutkimuksessa havaittiin, että opettajaksi hakeutuvilla oli korkeampi sosiaalisuus ja matalampi emotionaalisuus suomalaiseen populaatioon verrattuna. Niemiaho (2015) puolestaan tutki liikunnanopettajaksi opiskelevien (n=141) temperamenttipiirteitä ja havaitsi, että myös liikunnanopettajaksi opiskelevien temperamenttipiirteistä korkeimpia arvoja saivat sosiaalisuus ja myönteisten tunteiden kokeminen.

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA HYPOTEESEIT

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, että millaisia temperamentti- ja persoonallisuuspiirteitä seitsemäsluokkalailla oppilailla ja heidän liikunnanopettajallaan esiintyy sekä miten temperamentti- ja persoonallisuuspiirteet ja sukupuoli ovat yhteydessä liikunnanopettajan ja oppilaan välisen suhteen lämpimyyteen ja ristiriitoihin. Täsmennetyt tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia temperamentti- ja persoonallisuuspiirteitä seitsemäsluokkalailla oppilailla esiintyy?
 - 1.1 Esiintyykö sukupuolten välillä eroja temperamentti- ja persoonallisuuspiirteiden voimakkuuksissa?
2. Millaisia temperamentti- ja persoonallisuuspiirteitä liikunnanopettajalla esiintyy?
 - 2.1. Miten opettajan temperamentti on yhteydessä tyttöjen ja poikien temperamentti- ja persoonallisuuspiirteiden kanssa?
3. Millainen on liikunnanopettajan ja oppilaiden välinen suhde?
 - 3.1 Miten lämpimäksi ja ristiriitaiseksi liikunnanopettaja kokee suhteensa oppilaisiin?
 - 3.2 Onko opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuuksissa ja suhteen lämpimyydessä eroja tyttöjen ja poikien välillä?
4. Miten temperamentti on yhteydessä liikunnanopettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen?
 - 4.1 Miten temperamentti- ja persoonallisuuspiirteet ovat yhteydessä liikunnanopettajan ja oppilaan välisen suhteen lämpimyyteen ja ristiriitoihin?
 - 4.2 Onko temperamentti- ja persoonallisuuspiirteissä eroja oppilailla, joilla on kaikkein lämpimin, vähiten lämpimin, ristiriitaisin tai vähiten ristiriitainen suhde opettajaansa?
 - 4.3 Miten opettajan temperamentti on yhteydessä em. oppilasryhmien (lämpimin, vähiten lämpimin, ristiriitaisin ja vähiten ristiriitainen opettaja-oppilassuhde) temperamentteihin?

Hypoteesit:

1. Seitsemäsluokkalaisten voimakkaimpia temperamenttipiirteitä ovat läheisyys, tarkkaavaisuus, herkkyys aistiärsykkeille ja itsekuri, kun taas heikoimpia ovat temperamenttipiirteitä ovat aggressiivisuus ja ujous (Lemponen 2011; Puonti 2015).
2. Tyttöjen emotionaalisuus on korkeampi kuin poikien ja poikien ulospäin suuntautuneisuus on puolestaan korkeampi verrattuna tyttöihin (Holappa & Larinen 2016; Lemponen 2011; Puonti 2015).
3. Liikunnanopettajan voimakkaimpia temperamenttipiirteitä ovat sosiaalisuus ja myönteisten tunteiden kokeminen ja superfaktoreista korkeimman arvon saa ulospäin suuntautuneisuus (Niemiaho 2015; Puonti 2015).
4. Opettaja kokee opettaja-oppilassuhteensa lämpimämmäksi tyttöjen kuin poikien kanssa (Birch ja Ladd 1997; Hamre ja Pianta 2001; Jerome ym. 2008).
5. Opettaja kokee opettaja-oppilassuhteensa ristiriitaisemmaksi poikien kuin tyttöjen kanssa (Birch & Ladd 1997; Hamre & Pianta 2001; Muhonen ym. 2016).
6. Matala tahdonalainen itsesäätely on yhteydessä ristiriitaisempaan opettaja-oppilassuhteeseen (Diaz 2017; Rudasill & Rimm-Kaufman 2009) ja korkea tahdonalainen itsesäätely puolestaan lämpimämpään opettaja-oppilassuhteeseen (Rudasill 2011; Rudasill & Rimm-Kaufman 2009; Silva ym. 2011; Valiente ym. 2012).
7. Vähäinen ujous on yhteydessä ristiriitaisempaan opettaja-oppilassuhteeseen (Koles, Connor & McCartney 2008; Rudasill & Rimm-Kaufman 2009).

6 TUTKIMUSMENETELMÄT

6.1 Tutkimuksen kohdejoukko ja tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksen kohdejoukkona olivat keskisuomalaiset seitsemännen luokan yleisopetuksen oppilaat (n=34) sekä heidän liikunnanopettajansa. Oppilaista 19 oli tyttöjä, 14 poikia ja yksi muun sukupuolisia ja he olivat kahdelta eri luokalta. Tutkimukseen osallistunut liikunnanopettaja oli nainen, joka on työskennellyt liikunnanopettajan ammatissa 32 vuotta. Hän oli opettanut kulu-
neen lukuvuoden aikana sekä liikuntaa että terveystietoa kaikille tutkimukseen osallistuneille seitsemäsluokkalaisille.

Tutkimusaineisto kerättiin 12.3.–23.4. välisenä aikana keväällä 2019. Lähestyin opettajaa sähköpostitse ja sovimme ajan, jolloin saavun koululle ohjeistamaan temperamenttikyselyiden täyttämisen. Oppilaat täyttivät luokkahuoneessa paperiset temperamentti-kyselylomakkeet, johon kului oppilailta noin 15–20 minuuttia. Kaikille tutkimukseen osallistuneille oppilaille lu-
vattiin temperamenttikyselyyn pohjautuva temperamenttiprofiili vastineeksi tutkimukseen osallistumisesta.

Temperamenttikyselyyn vastaamisen jälkeen ohjeistin opettajalle vuorovaikutuskyselyiden täyttämisen. Opettaja sai vastata kyselyihin omalla ajallaan ja hain ne häneltä, kun kaikki lo-
makkeet oli täytetty. Oppilaiden tunnistamisessa ja temperamenttiprofiilin ja opettaja-oppilas-
suhteeseen liittyvän lomakkeen yhdistämisessä käytettiin tunnistenumeroita, koska nimiä ei ha-
luttu kysyä oppilaiden anonymiteetin turvaamiseksi. Temperamenttikyselyt ja opettaja-oppilas-
suhteeseen liittyvät lomakkeet oltiin numeroitu valmiiksi, ja oppilaan palauttaessa tempera-
menttikyselyn, opettaja merkitsi hänen numeronsa ylös lomakkeelle, jotta hän pystyisi täyttä-
mään samalla tunnistenumerolla vuorovaikutuskyselyn kyseisestä oppilaasta. Tunnistenume-
ron avulla oppilaat saivat myös oman temperamenttiprofiilinsa toukokuussa 2019.

6.2 Tutkimuksessa käytetyt mittarit

6.2.1 Nuorten temperamentin mittaaminen

Temperamenttia mitattiin kahdella eri mittarilla. Sain käyttööni Rothbartin The Early Adolescent Temperament Questionnaire - Revised (EATQ-R) –ja The Adult Temperament Questionnaire Short Form (ATQ-SF) –mittarit sekä englanninkieliset ohjeet mittareiden käyttöön ja tulkintaan Rothbartin kotisivuilta (<https://research.bowdoin.edu/rothbart-temperament-questionnaires/>) laittamalla annettuun osoitteeseen sähköpostia ja kertomalla tutkimukseni aiheesta ja tarkoituksesta. Käytin tutkimuksessani Helsingin yliopiston kehityspsykologian tutkimusryhmässä toimivan Katri Räikkönen-Talvitien kääntämiä suomenkielisiä versiota mittareista, jotka olivat saatavilla kyseisen sivuston kautta.

Oppilaiden temperamenttia mitattiin EATQ-R -mittarilla, joka on tarkoitettu 9–15 vuotiaiden lasten ja nuorten temperamentin tutkimiseen (Ellis & Rothbart 2001a). Mittarilla on aikaisemmin tutkittu esimerkiksi nuorten temperamentin yhteyttä mielenterveyshäiriöihin (Hoffmann ym. 2018), alkoholinkäyttöön (Willem, Bijttebier & Claes 2010) ja hyvinvointiin (Viñas ym. 2014). EATQ-R -mittaria on käytetty myös aiemmin tehdyissä temperamenttiin ja koulumaailmaan liittyvissä liikuntapedagogiikan ja psykologian pro gradu -tutkielmissa (Holappa & Larienen 2016; Lemponen 2011; Meriläinen & Rasinmäki 2014; Väänänen 2015; Yli- Kivistö 2016 & Antwi 2016). EATQ-R -mittari koostuu 65:stä väittämästä, johon tutkittavat vastaavat 5-portaisella Likert-asteikolla (1=ei juuri koskaan totta, 2=harvoin totta, 3=joskus totta, joskus ei, 4=yleensä totta ja 5=melkein aina totta). Likert-asteikkoa käytetään, kun halutaan koehenkilön arvioivan omaa käsitystään väitteestä (Metsämuuronen 2006, 60). Kyselyn väittämät mittaavat 12 temperamenttipiirrettä ja kutakin piirrettä kuvaavat 4–7 väittämää (Taulukko 3).

TAULUKKO 3. Nuorten EATQ-R -mittarin superfaktorit ja temperamenttipiirteet esimerkkiväittämineen.

Superfaktori	
Temperamenttipiirre	Esimerkkiväittäjä
Tahdonalainen itsesäätely (<i>Effortful control</i>)	
Toiminnanhallinta (<i>Activation control</i>)	”Minun on helppo saada tehtäväni ajoissa valmiiksi.”
Tarkkaavaisuus (<i>Attention</i>)	”Minun on helppo keskittyä kunnolla läksyihini.”
Itsekuri (<i>Inhibitory Control</i>)	”Minun on vaikea olla avaamatta lahjoja etukäteen.”
Negatiivinen affektiivisuus (<i>Negative affect</i>)	
Turhautuneisuus (<i>Frustration</i>)	”Hermostun kovasti, jos vanhempani kieltävät minua tekemästä jotain mitä haluan.”
Aggressiivisuus (<i>Aggression</i>)	”Kun olen vihainen, heittelen, paiskon tai rikon tavaroita.”
Alakuloisuus (<i>Depressive mood</i>)	”Luulen, että kaverini nauttivat asioista enemmän kuin minä.”
Ulospäin suuntautuneisuus (<i>Surgency</i>)	
Ujous (<i>Shyness</i>)	”Ujostelen vastakkaista sukupuolta olevia lapsia.”
Pelko (<i>Fear</i>)	”Pimeään huoneeseen meneminen kotona pelottaa minua.”
Jännityshakuisuus (<i>High intensity pleasure/surgency</i>)	”Minusta olisi jännittävää ja mielenkiintoista muuttaa uuteen kaupunkiin.”
Emotionaalisuus (<i>Affiliativeness</i>)	
Läheisyys (<i>Affiliation</i>)	”Haluan jutella omista ajatuksistani jonkun toisen kanssa.”
Mielihyväherkkyys (<i>Pleasure sensitivity</i>)	”Minusta on mukava kuunnella lintujen laulua.”
Herkkyys aistiärsykkeille (<i>Perceptual sensitivity</i>)	”Huomaan helposti pienetkin muutokset ympärilläni, esimerkiksi jos huoneen valot kirkastuvat.”

6.2.2 Opettajan temperamentin mittaaminen

Opettajan temperamenttia mitattiin Rothbartin ATQ- mittarin lyhennetyllä versiolla, joka on tarkoitettu yli 15-vuotiaille. Samaa mittaria ovat aiemmin käyttäneet liikuntatieteiden pro gra-

duissaan Lämsä ja Löfman (2015) ja Niemiaho (2015) sekä käyttäytymistieteiden pro gradussa Aakus (2017). Mittarilla on tutkittu aikaisemmin muun muassa temperamentin yhteyttä ahdistuneisuuteen (Clements & Bailey 2010), sosiaaliseen stressiin (Oldehinkel ym. 2011) ja selviytymiseen kotoa poismuuttamisen jälkeen (Devotta, Ankita & Vijayabanu 2014). Aikuisien temperamenttimittari (ATQ-SF) esitettiin myös gradu-ryhmässäni ennen tutkimuksen toteuttamista. ATQ-SF -mittari rakentuu 77:stä väittämästä, johon tutkittavat vastaavat 7-portaisella Likert-asteikolla (1=kuva minua erittäin huonosti, 2=kuva minua huonosti, 3=kuva minua melko huonosti, 4=ei kuva minua hyvin eikä huonosti, 5=kuva minua melko hyvin, 6=kuva minua hyvin, 7=kuva minua erittäin hyvin ja ES=ei sovellu kohdallani). Kyselyn väittämät mittaavat 13:a temperamenttipiirrettä ja kutakin piirrettä kuvaavat 5–7 väittämää (Taulukko 4).

TAULUKKO 4. Aikuisten ATQ -mittarin superfaktorit ja temperamenttipiirteet esimerkkiväittämineen.

Superfaktori	Esimerkkiväittäjä
Temperamenttipiirre	
Tahdonalainen itsesäätely (<i>Effortful control</i>)	
Toiminnanhallinta (<i>Activation control</i>)	”Miettiessäni asiaa joka pitäisi tehdä, ryhdyn yleensä myös heti tuumasta toimeen.”
Huomion suuntaaminen (<i>Attentional control</i>)	”Vuorottelu kahden eri tehtävän välillä on minulle usein hankalaa.”
Itsekuri (<i>Inhibitory control</i>)	”Minun on helppo pidätellä naurua sellaisissa tilanteissa joissa nauraminen ei olisi soveliasta.”
Negatiivinen affektiivisuus (<i>Negative affect</i>)	
Pelko (<i>Fear</i>)	”Minusta tuntuisi epämiellyttävältä katsoa erittäin korkealta alas maahan.”
Turhautuminen (<i>Frustration</i>)	”Hermostun aina joutuessani istumaan ja odottamaan (esim. odotushuoneessa).”
Surullisuus (<i>Sadness</i>)	”Joskus pienetkin asiat tekevät minut todella surulliseksi.”
Epämukavuuden tunne (<i>Discomfort</i>)	”Voimakkaat äänet ovat mielestäni erittäin ärsyttäviä.”
Ulospäin suuntautuneisuus (<i>Extraversion/Surgency</i>)	
Sosiaalisuus (<i>Sociability</i>)	”Pidän keskusteluista joissa on mukana useita ihmisiä.”
Viehtymys voimakkaisiin ärsykkeisiin (<i>High intensity pleasure</i>)	”Nauttisin esityksestä joka koostuu vilkkuvista, värikkäistä ja kirkkaista valoista.”
Myönteisten tunteiden kokeminen (<i>Positive affect</i>)	”Tulen vähästä onnelliseksi.”
Herkkyys aistimuksille (<i>Orienting sensitivity</i>)	
Havaintoherkkyys (<i>Neural perceptual sensitivity</i>)	”Huomaan usein lintujen äänet.”
Herkkyys tunteille (<i>Affective perceptual sensitivity</i>)	”Olen usein tietoinen siitä kuinka säätilojen vaihtelu vaikuttaa mielialaani.”
Herkkyys mielikuville ja miellelyhtymille (<i>Associative sensitivity</i>)	”Joskus mieleni on täynnä kaikenlaisia irrallisia ajatuksia ja mielikuvia.”

6.2.3 Opettaja-oppilassuhteen mittaaminen

Opettajan ja oppilaan välistä suhdetta tarkasteltiin Piantan (2001) kehittämällä The Student-Teacher Relationship Scale (STRS) -mittarilla, joka soveltuu 3–12-vuotiaille. STRS -mittari on yksi eniten käytetyimmistä mittareista opettajan ja oppilaan suhteen laadun arvioinnissa ja sen teoreettinen tausta perustuu voimakkaasti kiintymyssuhdeteoriaan ja lapsi-vanhempi sekä opettaja-oppilassuhteiden tutkimukseen (Tsigilis, Gregoriadis & Grammatikopoulos 2017). STRS-mittari on kehitetty mittaamaan opettajan havaintoja suhteestaan tiettyyn oppilaaseen. Alkuperäinen STRS -kyselylomake sisältää 28 väittämää, jotka muodostavat kolme eri ulottuvuutta: lämpimyden (closeness), ristiriitaisuuden (conflicts) ja riippuvuuden (dependency). (Pianta 2001.)

Tässä tutkimuksessa käytettiin mittarin lyhennettyä versiota (STRS short form, Pianta 1992), joka sisältää 15 väittämää liittyen opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen ja ristiriitoihin opettajan näkökulmasta tarkasteltuna (Liite 2.) Esimerkiksi Kinnunen (2017) on käyttänyt pro gradu -tutkimuksessaan samaa mittaria. Sain mittarin käyttöni Virginian yliopiston ”Center for Advanced Study of Teaching and Learning” -sivuston kautta. Sivustolta löytyivät myös ohjeet väittämien analysointiin. Kyselylomakkeessa opettaja arvioi väittämiä 5-portaisella Likert-asteikolla (1=ei kuvaa lainkaan, 2=kuvaa vain vähän, 3=kuvaa jonkin verran, 4=kuvaa paljon ja 5=kuvaa täysin). Mittarista ei ole toistaiseksi virallista suomenkielistä versiota, joten se suomennettiin itse tutkimusta varten. Myös kyselylomakkeen vastausvaihtoehdot suomennettiin aikaisempien tutkimusten vaihtoehtoihin tukeutuen siten, että niistä muodostui loogisesti jatkuva asteikko.

Mittarin kahdeksan väittämää mittaavat opettajan ja oppilaan välisen suhteen lämpimyyttä. Suhteen lämpimyyttä mitattiin esimerkiksi seuraavien väittämien avulla: ”Minulla on lämmin ja läheinen suhde tähän oppilaaseen”, ”Tämä oppilas arvostaa suhdettamme” ja ”Tämä oppilas kertoo spontaanisti asioita itsestään”. Vastaavasti opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuutta mitattiin seitsemällä väitteellä. Ristiriitaisuutta kuvaavia väitteitä ovat muun muassa ”Minulla on usein vaikeuksia tulla toimeen tämän oppilaan kanssa”, ”Tämä oppilas hermostuu minulle helposti” ja ”Kanssakäyminen tämän oppilaan kanssa kuluttaa energiaani”.

6.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineiston tilastolliset analyysit toteutettiin IBM SPSS Statistics 24.0 -ohjelman avulla. Aineiston analyysi aloitettiin kääntämällä tarvittavat muuttujat ja muodostamalla sen jälkeen EATQ-R- ja ATQ -mittarin temperamenttipiirteitä kuvaavista väittämistä summamuuttujat sekä summamuuttujien summamuuttujat eli superfaktorit. Myös STRS -mittarin muuttujista muodostettiin opettaja-oppilassuhteen lämpimyyttä ja ristiriitaisuutta kuvaavat summamuuttujat. EATQ-R- ja STRS -mittareiden summamuuttujien sisäistä yhdenmukaisuutta analysoitiin Cronbachin alakertoimien avulla.

Tyttöjen ja poikien eroja temperamenttipiirteiden voimakkuuksissa tarkasteltiin Mann-Whitney U -testillä. Opettajan temperamenttipiirteiden voimakkuutta puolestaan tarkasteltiin laskeamalla summamuuttujien keskiarvot. Myös opettaja-oppilassuhteen lämpimyyden ja ristiriitaisuuden keskiarvosummamuuttujien eroja tyttöjen ja poikien välillä tarkasteltiin Mann-Whitney U -testillä. Oppilaiden temperamenttipiirteiden yhteyttä opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen ja ristiriitoihin analysoitiin taas Pearsonin tulomomenttikertoimien avulla. Sukupuolten välisiä eroja analysoitaessa tutkimusaineistosta poistettiin yksi muun sukupuolinen oppilas, joten nämä analyysit perustuvat 33:lle oppilaalle. Kaikkia oppilaita koskevat analyysit perustuvat kaikille 34:lle tutkimukseen osallistuneelle oppilaalle.

Lopuksi tarkasteltiin lämpimän ja ristiriitaisen suhteen alimpia ja ylimpiä kvartiileja ja niiden perusteella muodostettiin neljä ryhmää: lämpimin, vähiten lämmin, ristiriitaisin ja vähiten ristiriitainen opettaja-oppilassuhde. Koska oppilaat olivat saaneet samoja arvoja, sisällytettiin saman arvon saaneet samaan ryhmään ja täten ryhmiin tuli 8–9 oppilasta. Ryhmien eroja temperamenttipiirteiden voimakkuuksien keskiarvoissa tarkasteltiin Mann-Whitney U -testillä. Lopuksi näiden neljän edellä mainitun ryhmän temperamenttipiirteiden voimakkuuksia vertailtiin liikunnanopettajan temperamenttipiirteisiin.

6.4 Tutkimuksen eettiset näkökohdat

Ihmisten tutkimiseen liittyy haastavia eettisiä kysymyksiä. Tärkeimmät kysymykset liittyvät koehenkilön päätösvapauden takaamiseen ja yksityisyyden suojaan. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 66.) Suomen perustuslain 6 §:n 3 mukaan lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä

ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti (TENK). Itsemääräämisoikeuteen perustuen tutkittaville kerrottiin, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Autonomian toteutumiseen ei kuitenkaan riitä pelkkä yksilön antama suostumus, vaan sen toteutuminen vaatii, että ihmisellä on riittävästi tietoa päätöksestä, jonka hän aikoo tehdä (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 66). Tähän perustuen osallistumista harkitseville kerrottiin ennen tutkimuksen toteuttamista tutkimuksen aiheesta, tavoitteesta, toteutustavasta ja aineiston säilyttämisestä. Koska tutkittavat oppilaat olivat alle 15-vuotiaita, kysyttiin myös heidän vanhemmiltaan Wilman kautta lupa osallistua tutkimukseen. Kaikilla oppilailta oli vanhemmilta saatu lupa osallistua tutkimukseen, eikä kukaan oppilaista kieltäytynyt vastaamasta kyselyyn.

Tutkittavilla on oikeus itse määrittellä heille arkaluonteiset asiat ja tiedot (TENK 2018). Koska tutkimuksessa käsitellään temperamenttia eli ihmisen yksilöllistä käyttäytymistyyliä, voi aihe olla joillekin arkaluonteinen ja herättää ihmisissä erilaisia reaktioita. Henkisten haittojen välttämiseen kuuluu tutkittavia arvostava kohtelu ja tutkittavia kunnioittava kirjoitustapa tutkimusjulkaisussa (TENK). Koska tutkijan tulee välttää tutkimusjulkaisusta tutkittaville aiheutuva haittaa ja vahinkoa (TENK), pyrittiin tulokset julkaisemaan asiallisesti argumentoiden, eikä tutkimusjulkaisussa mainittu esimerkiksi tutkimukseen osallistuneiden tunnistenumeroita. Opettajan kanssa sovittiin myös tutkimuksen alkuvaiheessa, että hän saa tutkimustulokset luettavakseen ennen niiden julkaisemista pro gradu -työnä.

Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteettia ja yksityisyyttä pyrittiin suojelemaan keräämällä mahdollisimman vähän henkilötietoja, sillä tunnistetietoja ei tule kerätä ja säilyttää tarpeettomasti (TENK). Koska vastuullisen tutkimuksen toteuttaminen edellyttää henkilötietojen käsittelyä koskevien päätösten suunnittelemista ja perustelemista (TENK 2018), kyseinen tutkimus suunniteltiin toteutettavaksi niin, ettei tutkimuksen tekijällä ollut tiedossa oppilaiden nimiä. Tutkittavia ei voida tunnistaa aineistosta, sillä heiltä ei kysytty muita henkilötietoja kuin sukupuoli ja he esiintyvät tutkimuksessa pelkällä tunnistenumerolla. Myöskään tutkimusjulkaisu ei sisällä yksittäisten henkilöiden tunnistamismahdollisuutta.

Tutkimuksen loppuvaiheessa oppilaiden temperamenttiprofiilit luovutettiin tutkimukseen osallistuneelle liikunnanopettajalle, ja hän jakoi ne terveystiedon tunnilla oppilaille. Opettajalle pai-

notettiin temperamentiprofiilien luovuttamisen yhteydessä, että oppilaiden tulisi välttää temperamentiprofiilien vertailua keskenään, sillä mikään temperamentti ei ole itsessään hyvä tai huono. Tämän tarkoituksena oli suojella oppilasta ja ehkäistä tutkimuksesta tutkittavalle aiheuttuvia haittoja. Temperamenttiprofiilien yhteyteen oli laadittu saateteksti, jossa selitettiin, mitä temperamentti tarkoittaa ja mitä eri piirteet kuvaavat. Lisäksi tekstissä kerrottiin, kuinka profiilin taulukkoa tulee tulkita (Liite 1.) ja mainittiin, että erilaisuus on rikkaus ja kaikenlaisia ihmisiä tarvitaan.

7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

7.1 Validiteetti

Validiteetilla eli pätevyydellä tarkoitetaan mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231; Metsämuuronen 2006, 64). Metsämuuronen (2006, 55) mukaan validiteetti voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan kyseisen tutkimuksen yleistettävyyttä ja siihen voidaan vaikuttaa tutkimusasetelmalla ja otannalla. (Metsämuuronen 2006, 55.) Tämän tutkimuksen ulkoista validiteettia heikentää se, että kaikki tutkimukseen osallistujat olivat samasta koulusta. Otanta oli pieni (n=34), ja tutkimukseen osallistui ainoastaan yksi liikunnanopettaja, joten tutkimus ei ole yleistettävissä koko Suomen alueelle.

Metsämuuronen (2006, 55) mukaan sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen omaa luotettavuutta. Sisäinen validiteetti voidaan jakaa sisällön validiteetin, käsitevaliditeetin ja kriteerivaliditeetin. Sisällön validiteetin tarkastelussa tutkitaan, ovatko mittarissa ja tutkimuksessa käytetyt käsitteet teorian mukaisia, ovatko ne oikein operationalisoidut ja kattavatko ne riittävän laajasti kyseisen ilmiön. Käsitevaliditeetissa puolestaan tarkastellaan sitä, mittaavatko osiot muuttujien taustalla olevaa latenttia muuttujaa. Osioiden tulee siis korreloida keskenään systematisemmin kuin muiden muuttujien kanssa. Esimerkiksi ujoutta mittaavien väittämien tulee olla keskenään enemmän yhteydessä verrattuna pelkoa mittaaviin väittämiin. Kriteerivaliditeetissa verrataan mittarilla saatua arvoa johonkin arvoon, joka toimii validiteetin kriteerinä. Kriteerivaliditeetin mittarina käytetään usein korrelaatiokerrointa. (Metsämuuronen 2006, 55, 64–65.)

Oppilaat olivat täyttäneet EATQ-R -kyselylomakkeet erittäin huolellisesti ja ainoastaan muutamassa lomakkeessa oli pari puuttuvaa tietoa. Mikäli oppilas oli unohtanut vastata johonkin väittämään, laskettiin muuttujan keskiarvo niiden väittämien perusteella, joihin hän oli vastannut. EATQ-R- ja ATQ-SF -mittarit sopivat myös iän puolesta erinomaisesti kohderyhmälleni. Molempia mittareita voidaan pitää yleisesti arvostettuina ja niiden käyttöä perusteltuna, sillä niitä on käytetty laajasti niin kotimaisissa kuin kansainvälisissäkin tutkimuksissa. EATQ-R -mittarin

englanninkielisen alkuperäisversion validiteettia on tutkittu faktorianalyysin korrelaatiokertoimien avulla ja sen perusteella on muodostettu neljä selkeää superfaktoria (Ellis & Rothbart 2001b), mitä käytettiin myös tässä tutkimuksessa. Samaa suomenkielistä versiota EATQ-R- ja ATQ -mittarista ovat käyttäneet myös muut tutkijat (esim. Holappa & Larinen 2016; Antwi 2016 & Väänänen 2015), joten tulokset ovat niiden kanssa vertailukelpoisia.

Tutkimuksen sisäistä validiteettia heikentää jossakin määrin se, että STRS -mittari on suunniteltu 3–12 vuotiaille, mutta tutkimukseeni osallistuneet henkilöt olivat seitsemäsluokkalaista, eli noin 13–14-vuotiaita. Täten opettaja-oppilassuhteen mittari ei sopinut iän puolesta parhaalla mahdollisella tavalla kohderyhmälle. Koska vanhemmille oppilaille suunnattua opettaja-oppilassuhdetta tarkastelevaa mittaria ei kuitenkaan löytynyt, päädyttiin käyttämään tätä tunnettua ja kansainvälisesti paljon käytettyä mittaria. Alkuperäistä STRS -mittaria on testattu laajoilla ihmismäärillä ja sen on todettu olevan reliaabeli ja validi (Pianta 2001). Tutkitun validiteetin ja reliabiliteetin puolesta mittarin käyttö oli perusteltua ja sillä saadut tulokset ovat paremmin vertailukelpoisia muiden samalla mittarilla saatujen tuloksien kanssa (Metsämuuronen 2006, 57).

Tutkimuksen validiteetin kannalta on huomioitavaa, että sekä temperamenttimittarit että opettaja-oppilassuhdetta tarkasteleva mittari ovat yhdysvaltalaisen tutkijoiden kehittelemiä. Suomalainen ja yhdysvaltalainen kulttuuri sekä koulumaailma eroavat kuitenkin toisistaan, joten on mahdollista, etteivät mittarien väittämät kuvaa suomalaisia parhaalla mahdollisella tavalla. Kulttuurin liittyvät ilmaisulliset erot pyrittiin huomioimaan myös STRS -mittaria suomentaessa. Väitteiden sanavalinnat pyrittiin sovittamaan suomenkieleen siten, ettei niiden alkuperäinen merkitys kuitenkaan muutu. Tutkimukseen osallistunut opettaja kommentoi täytettyään opettaja-oppilassuhdetta tarkastelevat lomakkeet, että esimerkiksi väite ”*Tämä oppilas on manipuloiva tai epärehellinen minua kohtaan*” on aika voimakas ilmaus, eikä hän kokenut oppilaiden olleen manipuloivia häntä kohtaan. Opettaja kertoi myös, että kyselylomakkeiden täyttäminen oli paikoitellen hankalaa, sillä hän ei ollut ehtinyt vielä opettaa kaikkia oppilaita niin paljon tai tutustua heihin niin hyvin.

7.2 Reliabiliteetti

Reliabiliteetilla kuvataan tutkimuksen toistettavuutta, eli sen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Hirsjärvi ym. 2009, 231). Reliabiliteettia voidaan tarkastella kolmella eri menetelmällä: toistomittauksilla (eri aikaan samalla mittarilla), rinnakkaismittauksella (samaan aikaan eri mittarilla) tai mittarin sisäisen konsistenssin kautta (samaan aikaan samalla mittarilla). (Metsämuuronen 2006, 65.) Reliabiliteettia voidaan mitata mittarin sisäisen yhtenäisyyden avulla laskemalla summamuuttujille Cronbachin alfa-kertoimet. Hyväksyttävien alfa-arvojen rajana pidetään 0.60 ja yhtenäisyys on sitä parempi, mitä lähempänä arvo on lukua 1. (Metsämuuronen 2006, 68).

Alkuperäisen englanninkielisen EATQ-R -mittarin reliabiliteettia on testattu aiemmin ja sen arvot vaihtelivat välillä 0,65–0,82 (Ellis & Rothbart 2001b). Lemposen (2011) tutkimuksessa suomenkielisen version arvot vaihtelivat välillä 0,47–0,82 ja Meriläisen ja Rasinmäen (2014) tutkimuksessa välillä 0,41–0,84. Tässä tutkimuksessa EATQ-R -mittarin suomenkielisen version temperamenttipiirteiden Cronbachin alfat vaihtelivat puolestaan välillä 0,57–0,87. (Taulukko 5). Tarkkaavaisuus (0,57) sai selkeästi alimman kertoimet muiden muuttujien saadessa suuremmat Cronbachin alfan arvot (0,66–0,87) ja ollen reliabiliteetiltaan riittäviä. Turhautuneisuudesta poistettiin väite ”Pitkässä jonossa jonottaminen ärsyttää minua kovasti” ja tarkkaavaisuudesta puolestaan väitteet ”Kun koulussa siirrytään yhdestä oppiaineesta toiseen, minusta on hankalaa vaihtaa edellisen tunnin aiheesta seuraavan tunnin aiheeseen”, ”Kun yritän opiskella, keskittymistäni häiritsee jos taustalta kuuluu ääniä tai meteliä” ja ”Olen taitava huomaamaan yhtä aikaa monia ympärilläni tapahtuvia asioita” tutkimuksen reliabiliteetin parantamiseksi. Itsekuri-temperamenttipiirre poistettiin kokonaan mallista sen heikon (0,46) Cronbachin alfa-kertoimen vuoksi. Superfaktoreiden Cronbachin alfa-kertoimet vaihtelivat välillä 0,83–0,86.

TAULUKKO 5. Nuorten temperamenttimittarin summamuuttujien ja superfaktoreiden sisäinen yhdenmukaisuus, Cronbachin alfa-kerroin.

Superfaktori	
Summamuuttuja	Cronbachin Alfa
Tahdonalainen itsesäättely	0,86
Toiminnanhallinta	0,81
Tarkkaavaisuus	0,57
Ulospäinsuuntautuneisuus	0,84
Ujous	0,85
Pelko	0,66
Jännityshakuisuus	0,71
Negatiivinen affektiivisuus	0,83
Turhautuneisuus	0,75
Aggressiivisuus	0,81
Alakuloisuus	0,69
Emotionaalisuus	0,84
Läheisyys	0,69
Mielihyväherkkyys	0,87
Herkkyys aistiärsykkeille	0,77

Alkuperäisen ATQ-SF -mittarin englanninkielisen version Cronbachin alakertoimet vaihtelivat 0,60–0,79 välillä (Evans & Rothbart 2007b). Tässä tutkimuksessa ei pystytty laskemaan ATQ-mittarin Cronbachin alfa-kertoimia, sillä tutkimukseen osallistui ainoastaan yksi opettaja. Muissa tutkimuksissa, joissa on käytetty suomenkielistä versiota, arvot ovat vaihdelleet välillä 0,52–0,76 (Lämsä & Löfman) ja 0,50–0,84 (Niemiaho 2015).

STRS -mittarin alkuperäisen englanninkielisen version Cronbachin alfa -kerroin opettaja-oppilassuhteen lämpimyydelle oli 0,86 ja ristiriitaisuudelle 0,93 (Hamre & Pianta 2001). Kinnusen (2017) pro gradu -tutkimuksessa lämpimyyden kertoinen oli 0,83 ja ristiriitaisuus 0,90. Tässä tutkimuksessa opettaja-oppilassuhteen laadun summamuuttujien Cronbachin alfa -kertoimet olivat lämpimyydelle 0,89 ja ristiriitaisuudelle 0,84. Täten voidaan todeta mittarin summamuuttujien sisäisen yhtenäisyyden olevan hyvä.

8 TULOKSET

8.1 Oppilaiden temperamenttipiirteet ja sukupuolierot

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia temperamenttipiirteitä seitsemäsluokkalaisilla oppilailla esiintyy. Voimakkaimpia temperamenttipiirteitä seitsemäsluokkalaisilla (n=34) olivat läheisyys, tarkkaavaisuus ja herkkyys aistiärsykeille. Vähiten nuorilla esiintyi aggressiivisuutta ja ujoutta. Superfaktoreista puolestaan voimakkain oli ulospäin suuntautuneisuus. Taulukossa 6 on raportoitu tyttöjen (n=19) ja poikien (n=14) itsearvioitujen superfaktoreiden sekä yksittäisten temperamenttipiirteiden voimakkuuksia sekä temperamenttipiirteissä ilmeneviä sukupuolieroja. Temperamenttipiirteiden voimakkuuksia kuvataan vastausten keskiarvojen (ka) ja keskihajontojen (kh) avulla. Sukupuolten välisten erojen tilastollista merkitsevyyttä kuvataan p-arvolla.

TAULUKKO 6. Seitsemäsluokkalaisten oppilaiden superfaktoreiden ja yksittäisten temperamentti- ja persoonallisuuden piirteiden voimakkuus tytöillä (n=19) ja pojilla (n=14) keskiarvosummamuuttujilla kuvattuna. Tyttöjen ja poikien välisiä eroja tarkasteltiin Mann-Whitneyn U -testillä.

Superfaktori	Tytöt		Pojat		U-arvo	Z	p-arvo
	ka	kh	ka	kh			
Tahdonalainen itsesäätely	3,41	0,81	3,08	0,47	172	1,40	0,163
Toiminnanhallinta	3,20	0,93	2,67	0,46	193	2,20	0,029*
Tarkkaavaisuus	3,61	0,77	3,49	0,61	153	0,74	0,483
Ulospäin suuntautuneisuus	3,22	0,75	3,54	0,68	97,0	-1,31	0,199
Ujous	2,53	1,08	1,83	0,84	184	1,87	0,065
Pelko	2,93	0,86	2,63	0,77	162	1,04	0,304
Jännityshakuisuus	3,21	0,84	3,29	1,01	120	-0,49	0,627
Negatiivinen affektiivisuus	2,57	0,59	2,44	0,52	159	0,93	0,358
Turhautuneisuus	3,06	0,84	2,75	0,71	177	1,61	0,114
Aggressiivisuus	2,02	0,81	1,96	0,67	135	0,06	0,957
Alakuloisuus	2,63	0,68	2,62	0,78	128	-0,20	0,843
Emotionaalisuus	3,71	0,55	3,19	0,73	196	2,28	0,021*
Läheisyys	4,22	0,53	3,40	0,91	206	2,82	0,004**
Mielihyväherkkyys	3,29	1,14	2,91	0,93	160	0,99	0,339
Herkkyys aistiärsykkeille	3,61	0,69	3,27	0,93	160	0,97	0,339

***p<.001; **p<.01; *p<.05 tilastollisesti merkitsevä ero sukupuolten välillä

Tytöillä temperamentti- ja persoonallisuuden piirteistä voimakkaimpia olivat läheisyys (ka=4,22) sekä tarkkaavaisuus (ka=3,61) ja herkkyys aistiärsykkeille (ka=3,61). Pojilla voimakkaimpia temperamentti- ja persoonallisuuden piirteitä olivat puolestaan tarkkaavaisuus (ka=3,49), läheisyys (ka=3,40) ja jännityshakuisuus (ka=3,29). Vähiten sekä tytöillä että pojilla esiintyi aggressiivisuutta (ka=2,02, ka=1,96), ujoutta (ka=2,53, ka=1,83). Sukupuolten välillä ilmeni tilastollisesti merkitsevä ero kahdessa temperamentti- ja persoonallisuuden piirteessä. Tytöt arvioivat läheisyyden (p=0,004) ja toiminnanhallinnan (p=0,029) korkeammaksi poikiin verrattuna. Superfaktoreista tytöillä korkeimman arvon sai emotionaalisuus (ka=3,71) ja pojilla ulospäin suuntautuneisuus (ka=3,54) Alhaisimman arvon sai puolestaan sekä tytöillä että pojilla negatiivinen affektiivisuus (ka=2,57, ka=2,44). Emotionaalisuudessa tyttöjen keskiarvo (ka=3,71, p=0,021) oli poikien keskiarvoa (ka=3,19) tilastollisesti merkitsevästi suurempi. Pojilla suurin osa temperamentti- ja persoonallisuuden piirteiden keskiarvoista oli pie-

nempä kuin tytöillä, mikä voi viitata poikien erilaiseen vastaustyyliin tai skaalan käyttöön läpi kyselyn.

Korkea läheisyys oppilailla voi viitata EATQ-R -mittarin kysymysten perusteella siihen, että oppilaat haluavat jutella ajatuksistaan toisten kanssa ja auttaa ihmisiä, joista he välittävät. He ajattelevat läheisten ihmisten olevan tärkeä osa elämäänsä ja kokevat itse olevansa lämpimiä ja ystävällisiä ihmisiä. Korkea tarkkaavaisuus voi puolestaan tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilaiden on helppo keskittyä läksyihinsä ja vaihtaa edellisen oppitunnin aiheesta seuraavan tunnin aiheeseen. Korkean tarkkaavaisuuden oppilaat osaavat yleensä myös kuunnella tarkasti ohjeita ja keskittyä annettuun tehtävään. Poikien korkea jännityshakuisuus viittaa siihen, että he kaipaavat elämäänsä jännitystä ja uutuudenviehätystä. He viihtyvät todennäköisesti paikoissa, joissa on paljon ihmisiä eikä heitä pelottaisi kokeilla vaarallisia urheilulajeja. Tyttöjen herkkyys aistiärsykkeille puolestaan kuvastaa sitä, että he voivat huomata helposti kaikenlaiset äänet ja pienetkin muutokset ympärillään. Heille voi olla myös helppoa tulkita ilmeestä, jos toinen on esimerkiksi vihainen.

8.2 Liikunnanopettajan temperamentti-aiheet

Lisäksi tutkimuksessa haluttiin selvittää liikunnanopettajalla esiintyviä temperamentti-aihteita. Opettajan temperamentti-aihteista voimakkaimpia olivat myönteisten tunteiden kokeminen ($ka=6,50$), sosiaalisuus ($ka=6,00$) ja herkkyys mielikuville ja miellelyhtymille ($ka=5,80$). Vähiten opettajalla esiintyi pelkoa ($ka=2,33$) ja epämukavuuden tunnetta ($2,50$). Superfaktoreista voimakkain oli puolestaan ulospäin suuntautuneisuus ($ka=5,47$) ja heikoin negatiivinen affektiivisuus ($ka=3,23$). Taulukossa 7 on esitetty kaikkien temperamentti-aihteiden ja superfaktoreiden voimakkuuksien keskiarvot.

TAULUKKO 7. Opettajan itsearvioimien superfaktoreiden ja temperamenttipiirteiden voimakkuus

Superfaktori	Voimakkuus
Temperamenttipiirre	
Negatiivinen affektiivisuus	3,23
Pelko	2,33
Turhautuminen	3,00
Surullisuus	5,00
Epämukavuuden tunne	2,50
Tahdonalainen itsesääätely	4,63
Toiminnan hallinta	5,67
Huomion suuntaaminen	5,33
Itsekuri	4,17
Ulospäin suuntautuneisuus	5,47
Sosiaalisuus	6,00
Viehtymys voimakkaisiin ärsykkeisiin	5,00
Myönteisten tunteiden kokeminen	6,50
Herkkyys aistimuksille	4,87
Havaintoherkkyys	4,25
Herkkyys tunteille	5,00
Herkkyys mielikuville ja miellelyhtymille	5,80

ATQ -mittarin väittämien perusteella korkea myönteisten tunteiden kokeminen kertoo yleensä siitä, että pienetkin asiat saavat opettajan tuntemaan suurta iloa ja hänellä on harvoin päiviä, jolloin hän ei kokisi vähintään lyhyitä voimakkaan onnellisuuden hetkiä. Sosiaalisuus puolestaan voi viitata puheliaisuuteen ja haluun työskennellä ammatissa, jossa on paljon sosiaalista kanssakäymistä. Sosiaalinen ihminen nauttii yleensä suurista ihmisjoukoista, pitää keskusteluista, joissa on mukana useita ihmisiä ja viettää mieluiten vapaa-aikansa muiden ihmisten seurassa. Herkkyys mielikuville ja miellelyhtymille kuvastaa ATQ -mittarin väittämien mukaan tyypillisesti luovuutta ja vilkasta mielikuvitusta, jolloin mieli voi olla joskus täynnä irrallisia ajatuksia ja mielikuvia.

8.2.1 Opettajan temperamentti verrattuna tyttöjen ja poikien temperamenttiin

Liikunnanopettajan voimakkaimpia ja heikoimpia temperamenttipiirteitä vertailtiin tyttöjen ja poikien temperamenttipiirteiden keskiarvoihin (Taulukko 8). Temperamenttipiirteet eivät ole suoraan verrannollisia, sillä opettajan temperamenttia mitattiin aikuisille tarkoitettulla mittarilla ja oppilaiden nuorille tarkoitettulla mittarilla. Myös asteikko on erilainen, sillä opettaja arvioi temperamenttipiirteitään asteikolla 1–7 ja oppilaat asteikolla 1–5. Analyysin perusteella voidaan todeta, että opettajan ja oppilaiden temperamenttiprofiileissa on paljon samankaltaisuuksia. Sekä opettajalla että tytöillä ja pojilla ns. ”kielteisenä” pidetyt temperamenttipiirteet saivat heikoimpia arvoja. Opettajalla näitä piirteitä olivat pelko, epämukavuuden tunne ja turhautuneisuus ja oppilailla aggressiivisuus, alakuloisuus ja pelko. Negatiivinen affektiivisuus oli myös kaikilla kolmella ryhmällä heikoin superfaktori (Taulukko 9). Oppilaita ja opettajaa yhdistää myös halu kokea läheisyyttä muiden ihmisten kanssa, sillä opettajan toiseksi voimakkain piirre oli sosiaalisuus, kun taas tytöillä läheisyys oli voimakkain ja pojilla toiseksi voimakkain piirre. Nuorten mittarissa ei mitata suoraan sosiaalisuutta, mutta heikoimpien piirteiden joukkoon kuuluva ujous voi viitata siihen, etteivät nuoret koe ahdistusta sosiaalisissa tilanteissa, vaan viihtyvät suurissakin ihmisjoukoissa.

TAULUKKO 8. Liikunnanopettajan sekä tyttöjen (n=19) ja poikien (n=14) temperamenttipiirteet listattuna voimakkaimmasta piirteestä heikoimpaan.

Jnro	Opettajan temperamentti	ka	Tyttöjen temperamentti	ka	Poikien temperamentti	ka
1.	Myönteisten tunteiden kokeminen	6,50	Läheisyys	4,22	Tarkkaavaisuus	3,49
2.	Sosiaalisuus	6,00	Tarkkaavaisuus	3,61	Läheisyys	3,40
3.	Herkkyys mielikuville ja miellelyhtymille	5,80	Herkkyys aistiärsykkeille	3,61	Jännityshakuisuus	3,29
4.	Toiminnanhallinta	5,67	Mielihyväherkkyys	3,29	Herkkyys aistiärsykkeille	3,27
5.	Huomion suuntaaminen	5,33	Jännityshakuisuus	3,21	Mielihyväherkkyys	2,91
6.	Herkkyys tunteille	5,00	Toiminnanhallinta	3,20	Turhautuneisuus	2,71
7.	Viehtymys voimakkaisiin ärsykkeisiin	5,00	Turhautuneisuus	3,06	Toiminnanhallinta	2,67
8.	Surullisuus	5,00	Pelko	2,93	Pelko	2,63
9.	Havaintoherkkyys	4,25	Alakuloisuus	2,63	Alakuloisuus	2,62
10.	Itsekuri	4,17	Ujous	2,53	Aggressiivisuus	1,96
11.	Turhautuneisuus	3,00	Aggressiivisuus	2,02	Ujous	1,83
12.	Epämukavuuden tunne	2,50				
13.	Pelko	2,33				

Opettaja eroaa oppilaista siinä, että hänen temperamenttipiirre ”huomion suuntaaminen” (joka vastaa oppilaiden tarkkaavaisuutta) ei ollut niin voimakas piirre, kuin tarkkaavaisuus oppilailla. Toiminnanhallinnan opettaja arvioi puolestaan oppilaita korkeammaksi. Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että tahdonalainen itsesäätely, johon toiminnanhallinta kuuluu, kehittyy iän myötä (Rothbart 2007). Juuri koulumaailmassa harjoitellaankin paljon toiminnanhallintaan liittyviä taitoja, kuten tehtävien aloittamista tarpeeksi ajoissa ja niiden saamista valmiiksi määräaikaan mennessä. On siis loogista, että opettajalla tämä temperamenttipiirre on ”kehittyneempi” kuin nuorilla. Opettajan temperamenttipiirteistä myös pelko ja turhautuneisuus olivat heikompia piirteitä kuin oppilailla.

Opettajan viehtymys voimakkaisiin ärsykkeisiin (eli oppilaiden temperamenttipiirre ”jännityshakuisuus”) ei ollut opettajalla kovin voimakas piirre, joten se oli lähempänä tyttöjen kuin poikien temperamenttia. Opettajan havaintoherkkyys (eli oppilaiden vastaava piirre ”herkkyys aistiärsykkeille”) oli puolestaan hieman lähempänä poikien temperamenttia. Myös superfakto-

reista voimakkain sekä opettajalla että pojilla oli ulospäin suuntautuneisuus, kun taas tytöillä se oli vasta kolmanneksi voimakkain (Taulukko 9).

TAULUKKO 9. Liikunnanopettajan sekä tyttöjen (n=19) ja poikien (n=14) superfaktorit listatuna voimakkaimmasta superfaktorista heikoimpaan.

Jnro	Opettajan superfaktorit	ka	Tyttöjen superfaktorit	ka	Poikien superfaktorit	ka
1.	Ulospäin suuntautuneisuus	5,47	Emotionaalisuus	3,71	Ulospäin suuntautuneisuus	3,54
2.	Herkkyys aistimuksille	4,87	Tahdonalainen itsesääätely	3,41	Emotionaalisuus	3,19
3.	Tahdonalainen itsesääätely	4,63	Ulospäin suuntautuneisuus	3,22	Tahdonalainen itsesääätely	3,08
4.	Negatiivinen affektiivisuus	3,23	Negatiivinen affektiivisuus	2,57	Negatiivinen affektiivisuus	2,44

8.3 Opettaja-oppilassuhteen lämpimyyden ja ristiriidat

Kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millainen on liikunnanopettajan ja oppilaiden välinen suhde. Opettaja arvioi suhteensa oppilaisiin (n=34) melko lämpimäksi (ka=3,40). STRS-SF -mittarin opettaja-oppilassuhteen lämpimyyttä mittaavat väitteet liittyvät opettajan kokemukseen siitä, että oppilaat kertovat hänelle spontaanisti asioita itsestään ja että hänen kehunsa vaikuttavat myönteisesti oppilaisiin. Mittarin mukaan lämpimässä opettaja-oppilassuhteessa opettajan on yleensä myös helppo tulkita oppilaan tunteita, sillä oppilas kertoo hänelle tyypillisesti avoimesti tunteistaan ja kokemuksistaan (Pianta 1992). Ristiriitaisuutta esiintyi opettaja-oppilassuhteissa vain vähän (ka=1,35). Opettaja ei siis kokenut, että kanssakäyminen oppilaiden kanssa kuluttaisi juurikaan hänen energiaansa tai että hänellä olisi vaikeuksia tulla toimeen oppilaiden kanssa. Opettaja arvioi suhteensa tyttöihin (ka=3,57) hieman lämpimämmäksi verrattuna poikiin (ka=3,22), mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä (p=0,050). Suhde poikiin puolestaan (ka=1,54) koettiin tilastollisesti merkitsevästi ristiriitaisemmaksi tyttöihin (ka=1,20, p=0,017) verrattuna. (Taulukko 10.)

TAULUKKO 10. Opettajan arviot opettaja-oppilassuhteen lämpimyydestä ja ristiriitaisuudesta: tyttöjen (n=19) ja poikien (n=14) keskiarvot ja erot Mann-Whitneyn U -testillä.

Opettaja-oppilassuhteen laatu	Tytöt		Pojat		U-arvo	Z	p-arvo
	ka	kh	ka	kh			
Lämpimyyys	3,57	0,54	3,22	0,46	187	1,96	0,050
Ristiriitaisuus	1,20	0,24	1,54	0,48	68,0	-2,42	0,017*

***p<.001; **p<.01; *p<.05 tilastollisesti merkitsevä ero sukupuolten välillä

8.4 Temperamenttipiirteiden yhteys opettaja-oppilassuhteeseen

8.4.1 Temperamenttipiirteet ja opettaja-oppilassuhteen laatu

Temperamenttipiirteiden ja superfaktoreiden yhteyttä opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen ja ristiriitoihin tutkittiin Pearsonin korrelaatiokertoimien avulla. Analysoitaessa kaikkia tutkimukseen osallistuneita oppilaita (n=34), temperamenttipiirteistä ainoastaan toiminnanhallinta ($r=-0,35$, $p=0,043$) oli negatiivisesti yhteydessä opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuuteen. Mikään superfaktori ei ollut merkitsevästi yhteydessä opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen tai ristiriitaisuuteen tutkittaessa kaikkia oppilaita. Temperamenttipiirteistä korkeimpia korrelaatioita suhteen lämpimyyteen havaittiin läheisyydellä ($r=0,32$, $p=0,063$), tarkkaavaisuudella ($r=0,19$, $p=0,295$) ja toiminnanhallinnalla ($r=0,18$, $p=0,301$) ja superfaktoreista tahdonalaisella itsesäätelyllä ($r=0,20$, $p=0,266$). Ristiriitaiseen suhteeseen puolestaan korkeimmat korrelaatiot havaittiin toiminnanhallinnan lisäksi temperamenttipiirteistä aggressiivisuudella ($r=0,26$, $p=0,137$) ja jännityshakuisuudella ($r=0,25$, $p=0,155$) sekä superfaktoreista tahdonalaisella itsesäätelyllä ($r=-0,26$, $p=0,146$) ja negatiivisella affektiivisuudella ($r=0,21$, $p=0,238$). (Taulukko 11.)

TAULUKKO 11. Seitsemäsluokkalaisten (kaikki n=34, tytöt n=19 ja pojat n=14) temperamentti-
 piirteiden yhteys opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen ja ristiriitaisuuteen Pearsonin korre-
 laatiokertoimella kuvattuna.

Superfaktori	Lämpimyyks			Ristiriitaisuus		
	kaikki	tytöt	pojat	kaikki	tytöt	pojat
Temperamenttipiirre	r	r	r	r	r	r
Tahdonalainen	0,20	0,03	0,14	-0,26	-0,14	-0,16
itsesäätely						
Toiminnanhallinta	0,18	-0,01	0,04	-0,35*	-0,21	-0,30
Tarkkaavaisuus	0,19	0,06	0,19	-0,11	-0,04	-0,03
Ulospäin	-0,02	0,40	-0,58*	0,15	-0,01	0,14
suuntautuneisuus						
Ujous	-0,09	-0,41	0,26	-0,13	0,06	-0,08
Pelko	0,14	-0,14	0,58*	0,03	0,10	0,14
Jännityshakuisuus	0,02	0,46*	-0,46	0,25	0,14	0,31
Negatiivinen	-0,06	-0,33	0,49	0,21	0,06	0,45
affektiivisuus						
Turhautuneisuus	-0,01	-0,27	0,40	0,10	0,06	0,32
Aggressiivisuus	-0,10	-0,19	0,12	0,26	0,07	0,53
Alakuloisuus	-0,04	-0,31	0,50	0,11	-0,01	0,15
Emotionaalisuus	0,03	-0,26	0,12	-0,08	-0,06	0,16
Läheisyys	0,32	0,57*	-0,00	-0,04	-0,22	0,37
Mielihyväherkkyys	-0,12	-0,45	0,30	-0,02	0,16	-0,00
Herkkyys	-0,10	-0,33	-0,00	-0,15	-0,23	0,01
aistiärsykkeille						

*p<.05

Kun temperamenttipiirteitä ja opettaja-oppilassuhteen laatua tarkasteltiin erikseen sukupuolit-
 tain, nousi uusia temperamenttipiirteitä merkitseviksi. Tyttöillä temperamenttipiirteistä jänni-
 tyshakuisuus (r=0,46, p=0,049) ja läheisyys (r=0,57, p=0,011) olivat tilastollisesti merkit-
 sevästi yhteydessä lämpimään opettaja-oppilassuhteeseen. Pojilla puolestaan temperamentti-
 piirteistä pelko (r=0,58, p=0,031) korreloi positiivisesti ja superfaktori ulospäin suuntautunei-

suus ($r=-0,58$, $p=0,029$) negatiivisesti lämpimään opettaja-oppilassuhteeseen. Negatiivinen affektiivisuus korreloi pojilla melko voimakkaasti sekä suhteen lämpimyyteen ($r=0,49$, $p=0,079$) että ristiriitaisuuteen ($r=0,45$, $p=0,108$), mutta kumpikaan ei ollut tässä aineistossa tilastollisesti merkitsevä. Mikään temperamenttipiirre tai superfaktori ei ollut tytöillä tai pojilla tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuuteen. Pojilla suhteen ristiriitaisuus oli suhteellisen korkea aggressiivisuuden ($r=0,53$, $p=0,054$) kanssa, mutta ei tilastollisesti merkitsevä.

8.4.2 Opettaja-oppilassuhteen lämpimyyden ja oppilaiden temperamenttipiirteet

Tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia temperamenttipiirteitä esiintyy oppilailla, joilla on lämpimä ja vähiten lämmin suhde opettajaansa. Lämpimimmän opettaja-oppilassuhteen oppilaiden voimakkaimmat temperamenttipiirteet olivat läheisyys ($ka=4,39$), tarkkaavaisuus ($ka=3,72$) ja jännityshakuisuus ($ka=3,40$). Vähiten lämpimän opettaja-oppilassuhteen oppilaiden voimakkaimpia piirteitä olivat puolestaan jännityshakuisuus ($ka=3,75$), herkkyys aistiärsykkeille ($ka=3,56$) ja läheisyys ($ka=3,55$). Molempien ryhmien heikoimpia piirteitä olivat ujous ($ka=1,97$, $ka=1,98$) ja aggressiivisuus ($ka=1,93$, $ka=1,98$). Superfaktoreista voimakkain oli sekä lämpimimmän että vähiten lämpimän suhteen oppilailla ulospäin suuntautuneisuus ($ka=3,48$, $ka=3,74$) ja heikoin negatiivinen affektiivisuus ($ka=2,40$, $ka=2,47$). (Taulukko 12.)

TAULUKKO 12. Lämpimimmän (n=9) ja vähiten lämpimän (n=8) opettaja-oppilassuhteen oppilaiden superfaktoreiden ja yksittäisten temperamenttipiirteiden voimakkuus Mann-Whitney U -testillä.

Superfaktori	Lämpimin		Vähiten lämmin		U-arvo	Z	p-arvo
	ka	kh	ka	kh			
Tahdonalainen itsesäätely	3,43	1,05	3,01	0,75	23,0	-1,25	0,236
Toiminnanhallinta	3,13	1,23	2,63	0,83	26,5	-0,92	0,370
Tarkkaavaisuus	3,72	0,99	3,40	0,72	24,5	-1,12	0,277
Ulospäin suuntautuneisuus	3,48	0,62	3,74	0,74	46,0	0,96	0,370
Ujous	1,97	1,09	1,98	1,11	37,0	0,10	1,000
Pelko	2,81	0,75	2,45	0,88	25,5	-1,02	0,321
Jännityshakuisuus	3,40	0,81	3,75	0,78	47,5	1,11	0,277
Negatiivinen affektiivisuus	2,40	0,75	2,47	0,65	37,5	0,14	0,888
Turhautuneisuus	2,74	1,11	2,79	0,74	36,5	0,05	1,000
Aggressiivisuus	1,93	0,99	1,98	0,60	45,0	0,88	0,423
Alakuloisuus	2,52	0,84	2,63	0,99	40,0	0,39	0,743
Emotionaalisuus	3,47	0,34	3,39	0,83	31,5	-0,43	0,673
Läheisyys	4,39	0,25	3,55	0,90	15,0	-2,05	0,046*
Mielihyväherkkyys	2,78	0,99	3,08	1,19	41,5	0,53	0,606
Herkkyys aistiärsykkeille	3,25	0,47	3,56	0,74	45,5	0,92	0,370

***p<.001; **p<.01; *p<.05 tilastollisesti merkitsevä ero ryhmien välillä

Lämpimimmän ja vähiten lämpimän opettaja-oppilassuhteen oppilaiden välillä havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero läheisyydessä (p=0,046). Opettaja-oppilassuhteen kannalta läheisyys-temperamenttipiirteiden merkitys voi tulla esille STRS -mittarin väittämiin perustuen esimerkiksi siinä, että oppilaat haluavat keskustella asioistaan opettajan kanssa, jakaa henkilökohtaisia asioita hänelle ja auttaa opettajaa toimimalla hänen antamiensa ohjeiden mukaan. Tämä voi edesauttaa lämpimän ja luottamuksellisen opettaja-oppilassuhteen syntyä. Vähiten lämpimän opettaja-oppilassuhteen oppilailta läheisyys oli vasta kolmanneksi yleisin piirre, mikä voi näkyä esimerkiksi siinä, etteivät oppilaat ota itse niin paljon kontaktia opettajaan. Opettajan joutuessa huomioimaan useita oppilaita yhtä aikaa oppitunneilla, voivat vähemmän oma-aloitteiset oppilaat jäädä etäisemmiksi.

8.4.3 Opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuus ja oppilaiden temperamenttipiirteet

Ristiriitaisimman opettaja-oppilassuhteen oppilaiden voimakkaimpia temperamenttipiirteitä olivat läheisyys (ka=4,00), jännityshakuisuus (ka=3,77) ja herkkyys aistiärsykkeille (ka=3,47). Vähiten ristiriitaisen suhteen oppilailla esiintyi puolestaan eniten läheisyyttä (ka=4,15), tarkkaavaisuutta (ka=3,78) ja herkkyyttä aistiärsykkeille (ka=3,64). Molempien ryhmien heikoimpia piirteitä olivat ujous (ka=2,09, ka=2,07) ja aggressiivisuus (ka=2,40, ka=1,70). Superfaktoreista ristiriitaisimman suhteen oppilailla voimakkain oli emotionaalisuus (ka=3,60) ja vähiten ristiriitaisen suhteen oppilailla tahdonalainen itsesäätely (ka=3,64) ja emotionaalisuus (ka=3,64). Heikoin superfaktori oli molemmilla negatiivinen affektiivisuus (ka=2,78, ka=2,23). (Taulukko 13.)

TAULUKKO 13. Ristiriitaisimman (n=8) ja vähiten ristiriitaisen (n=9) opettaja-oppilassuhteen oppilaiden superfaktoreiden ja yksittäisten temperamenttipiirteiden voimakkuus Mann-Whitney'n U -testillä.

Superfaktori	Ristiriitaisin		Vähiten ristiriitainen		U-arvo	Z	p-arvo
	ka	kh	ka	kh			
Tahdonalainen itsesäätely	2,92	0,71	3,64	0,70	53,5	1,69	0,093
Toiminnanhallinta	2,53	0,79	3,51	0,93	57,0	2,04	0,046*
Tarkkaavaisuus	3,31	0,70	3,78	0,55	50,0	1,37	0,200
Ulospäin suuntautuneisuus	3,55	0,70	3,49	0,73	34,0	-0,19	0,888
Ujous	2,09	0,94	2,07	0,87	35,5	-0,05	0,963
Pelko	2,90	0,77	2,61	0,86	27,0	-0,87	0,423
Jännityshakuisuus	3,77	0,76	3,30	0,86	24,5	-1,11	0,277
Negatiivinen affektiivisuus	2,78	0,47	2,23	0,59	17,5	-1,78	0,074
Turhautuneisuus	3,15	0,44	2,76	0,97	27,5	-0,82	0,423
Aggressiivisuus	2,40	0,78	1,70	0,39	13,0	-2,23	0,027*
Alakuloisuus	2,81	0,72	2,24	0,69	24,0	-1,16	0,277
Emotionaalisuus	3,60	0,65	3,64	0,57	38,0	0,19	0,888
Läheisyys	4,00	0,57	4,15	0,77	45,0	0,88	0,423
Mielihyväherkkyys	3,33	1,07	3,13	1,02	34,0	-0,19	0,888
Herkkyys aistiärsykkeille	3,47	0,86	3,64	0,61	40,5	0,44	0,673

***p<.001; **p<.01; *p<.05 tilastollisesti merkitsevä ero ryhmien välillä

Vähiten ristiriitaisen suhteen oppilaat arvioivat toiminnanhallinnan ($p=0,046$) tilastollisesti merkitsevästi korkeammaksi kuin ristiriitaisimman suhteen oppilaat. Ristiriitaisimman suhteen oppilailla puolestaan aggressiivisuus ($p=0,027$) oli tilastollisesti merkitsevästi korkeampi vähiten ristiriitaisen suhteen ryhmään verrattuna. On ymmärrettävää, että matalampi toiminnanhallinta ja korkeampi aggressiivisuus aiheuttavat ristiriitoja opettaja-oppilassuhteessa. Nämä piirteet voivat näkyä oppitunneilla esimerkiksi siten, että oppilas ei pysty keskittymään tehtäviinsä, häiriintyy pienistäkin asioista ja saattaa hermostuessaan sanoa toisille loukkaavia asioita tai paistaa tavaroita. Tällöin myös opettaja joutuu todennäköisemmin kieltämään ja torumaan oppilasta myönteisen palautteen antamisen sijaan. Liikuntatunneilla oppilaan haasteet toimia opettajan antamien ohjeiden mukaan voi korostua myös normaalia luokkahuonetta enemmän, sillä liikuntatunneilla sopimattomasta käyttäytymisestä voi aiheutua vaaratilanteita, joista liikunnanopettaja on vastuussa.

Lämpimimmän ja vähiten ristiriitaisen suhteen oppilaiden temperamenttipiirteissä oli myös yhtäläisyyksiä. Esimerkiksi tarkkaavaisuus ja toiminnanhallinta olivat selkeästi voimakkaampia piirteitä kuin ristiriitaisimman ja vähiten lämpimän suhteen oppilailla. Ristiriitaisimman ja vähiten lämpimän suhteen oppilailla puolestaan oli huomattavasti korkeampi jännityshakuisuus verrattuna lämpimän ja vähiten ristiriitaisen suhteen oppilaisiin. Jännityshakuisuus voi ilmetä liikuntatunneilla oppilaan rohkeutena kokeilla uusia asioita, mutta samaan aikaan myös varomattomuutena ja liiallisena riskinottona.

8.4.4 Opettajan temperamentin yhteys lämpimimmän ja vähiten lämpimän opettaja-oppilassuhteen oppilaiden temperamenttiin

Liikunnanopettajan sekä lämpimimmän ja vähiten lämpimimmän opettaja-oppilassuhteen oppilaiden temperamenttipiirteitä vertaillen on havaittavissa, että liikunnanopettajan temperamentti muistuttaa hieman enemmän lämpimän opettaja-oppilassuhteen oppilaiden temperamenttia. Esimerkiksi toiminnanhallinta on korkeampi opettajalla ja lämpimän suhteen oppilailla ja jännityshakuisuus sekä turhautuneisuus matalampia verrattuna vähiten lämpimän suhteen oppilaisiin. Toisaalta esimerkiksi opettajan vähäinen pelko on lähempänä vähiten lämpimän suhteen oppilaiden temperamenttipiirteitä. (Taulukko 14.)

TAULUKKO 14. Liikunnanopettajan sekä lämpimimmän (n=9) ja vähiten lämpimän (n=8) opettaja-oppilassuhteen oppilaiden temperamenttipiirteet voimakkaimmasta heikoimpaan listattuna.

Jnro	Opettajan temperamentti	ka	Lämpimin suhde	ka	Vähiten lämmin suhde	ka
1.	Myönteisten tunteiden kokeminen	6,50	Läheisyys	4,39	Jännityshakuisuus	3,75
2.	Sosiaalisuus	6,00	Tarkkaavaisuus	3,72	Herkkyys aistiärsykkeille	3,56
3.	Herkkyys mielikuville ja miellelyhtymille	5,80	Jännityshakuisuus	3,40	Läheisyys	3,55
4.	Toiminnanhallinta	5,67	Herkkyys aistiärsykkeille	3,25	Tarkkaavaisuus	3,40
5.	Huomion suuntaaminen	5,33	Toiminnanhallinta	3,13	Mielihyväherkkyys	3,08
6.	Herkkyys tunteille	5,00	Pelko	2,81	Turhautuneisuus	2,79
7.	Viehtymys voimakkaisiin ärsykkeisiin	5,00	Mielihyväherkkyys	2,78	Toiminnanhallinta	2,63
8.	Surullisuus	5,00	Turhautuneisuus	2,74	Alakuloisuus	2,63
9.	Havaintoherkkyyys	4,25	Alakuloisuus	2,52	Pelko	2,45
10.	Itsekuri	4,17	Ujous	1,97	Aggressiivisuus	1,98
11.	Turhautuneisuus	3,00	Aggressiivisuus	1,93	Ujous	1,98
12.	Epämukavuuden tunne	2,50				
13.	Pelko	2,33				

8.4.5 Opettajan temperamentin yhteys ristiriitaisimman ja vähiten ristiriitaisen opettaja-oppilassuhteen oppilaiden temperamenttiin

Ristiriitaisuuden osalta opettajan temperamentti muistuttaa hieman enemmän vähiten ristiriitaisen opettaja-oppilassuhteen ryhmää. Havainnot ovat samansuuntaisia kuin suhteen lämpimyden osalta. Opettajan toiminnanhallinta, turhautuneisuus ja viehtymys voimakkaisiin ärsykkeisiin/jännityshakuisuus ovat lähempänä vähiten ristiriitaisen suhteen oppilaiden temperamenttipiirteiden voimakkuuksia kuin ristiriitaisimman suhteen oppilaiden piirteitä. Toisaalta vähäisen pelon osalta opettaja muistuttaa hieman enemmän ristiriitaisimman suhteen oppilaita. (Taulukko 15.)

TAULUKKO 15. Liikunnanopettajan sekä ristiriitaisimman (n=8) ja vähiten ristiriitaisen (n=9) opettaja-oppilassuteen oppilaiden temperamenttipiirteet voimakkaimmasta heikoimpaan listatuna.

Jnro	Opettajan temperamentti	ka	Ristiriitaisin suhde	ka	Vähiten ristiriitainen suhde	ka
1.	Myönteisten tunteiden kokeminen	6,50	Läheisyys	4,00	Läheisyys	4,15
2.	Sosiaalisuus	6,00	Jännityshakuisuus	3,77	Tarkkaavaisuus	3,78
3.	Herkkyys mielikuville ja miellelyhtymille	5,80	Herkkyys aistiärsykkeille	3,47	Herkkyys aistiärsykkeille	3,64
4.	Toiminnanhallinta	5,67	Mielihyväherkkyys	3,33	Toiminnanhallinta	3,51
5.	Huomion suuntaaminen	5,33	Tarkkaavaisuus	3,31	Jännityshakuisuus	3,30
6.	Herkkyys tunteille	5,00	Turhautuneisuus	3,15	Mielihyväherkkyys	3,13
7.	Viehtymys voimakkaisiin ärsykkeisiin	5,00	Pelko	2,90	Turhautuneisuus	2,76
8.	Surullisuus	5,00	Alakuloisuus	2,81	Pelko	2,61
9.	Havaintoherkkyys	4,25	Toiminnanhallinta	2,53	Alakuloisuus	2,24
10.	Itsekuri	4,17	Aggressiivisuus	2,40	Ujous	2,07
11.	Turhautuneisuus	3,00	Ujous	2,09	Aggressiivisuus	1,70
12.	Epämukavuuden tunne	2,50				
13.	Pelko	2,33				

9 POHDINTA

Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitettiin keskisuomalaisten seitsemäsluokkalaisten oppilaiden ja heidän liikunnanopettajansa temperamenttipiirteitä. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös opettaja-oppilassuhteen lämpimyyttä ja ristiriitaisuutta sekä sukupuolen yhteyttä suhteen laatuun. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää temperamenttipiirteiden yhteyttä opettajan ja oppilaan välisen suhteen lämpimyyteen ja ristiriitoihin. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös lämpimimmän, vähiten lämpimän, ristiriitaisimman ja vähiten ristiriitaisen opettaja-oppilassuhteen oppilaiden temperamenttipiirteiden voimakkuuksia. Myös opettajan temperamenttipiirteitä vertailtiin näiden em. ryhmien sekä tyttöjen ja poikien temperamentiin.

9.1 Oppilaan temperamentti

Ensimmäinen hypoteesi seitsemäsluokkalaisten voimakkaimmista temperamenttipiirteistä toteutui lähes kokonaan, sillä seitsemäsluokkalaisten voimakkaimpia temperamenttipiirteitä olivat läheisyys ja tarkkaavaisuus. Lisäksi tytöillä esiintyi paljon herkkyyttä aistiärsykkeille ja pojilla puolestaan sekä jännityshakuisuutta että herkkyyttä aistiärsykkeille. Vähiten nuorilla esiintyi aggressiivisuutta ja ujoutta. Itsekuria ei pystytty tässä tutkimuksessa mittaamaan, sillä se poistettiin kokonaan mallista heikon Cronbachin alfa -arvon vuoksi. Myös toinen hypoteesi toteutui, sillä tyttöjen superfaktori ”emotionaalisuus” oli tilastollisesti merkitsevästi korkeampi poikiin verrattuna ja poikien ulospäin suuntautuneisuuden keskiarvo oli tyttöjä korkeampi, tosin se ei ollut tässä tutkimuksessa tilastollisesti merkitsevä.

Tulokset tyttöjen ja poikien voimakkaimmista temperamenttipiirteistä eivät ole kuitenkaan täysin yhteneväisiä kaikkien aikaisempien tutkimusten kanssa. Esimerkiksi Meriläisen ja Rasinmäen (2014) pro gradu -tutkimuksessa yhdeksännen luokan tytöillä esiintyi eniten turhautuneisuutta, jännityshakuisuutta ja läheisyyttä. Pojilla puolestaan voimakkaimpia temperamenttipiirteitä olivat turhautuneisuus, jännityshakuisuus ja itsekuri. Vähiten tytöillä esiintyi ujoutta ja aggressiivisuutta ja pojilla puolestaan ujoutta ja tarkkaavaisuutta. (Meriläinen & Rasinmäki 2014.) Lemponen (2011) pro gradu -tutkimuksessa puolestaan viidesluokkalaisten tyttöjen voimakkaimpia piirteitä olivat läheisyys, itsekuri ja herkkyyys aistiärsykkeille. Pojilla puolestaan esiintyi eniten itsekuria, herkkyyttä aistiärsykkeille ja tarkkaavaisuutta. Vähiten niin tytöillä kuin pojilla ilmeni aggressiivisuutta ja ujoutta. (Lemponen 2011.)

Oppilaiden voimakkaimmissa temperamenttipiirteissä on siis havaittu eroja eri tutkimuksissa. Myös oppilaiden ikä voi olla yhteydessä tähän, sillä temperamenttipiirteet kehittyvät iän myötä ja elämäntilanteet voivat vaihdella nuoren kehityksen mukana. Heikoimpien piirteiden osalta tulokset ovat kuitenkin yksimielisempiä – ujoutta ja aggressiivisuutta on esiintynyt nuorilla vähiten. Koulunkäynnin kannalta oppilaiden korkeasta tarkkaavaisuudesta ja läheisyydestä sekä vähäisestä ujoudesta ja aggressiivisuudesta on hyötyä. Läheisyys ja vähäinen ujous voivat auttaa oppilaita luomaan suhteita toisiin oppilaisiin ja opettajaan sekä ennaltaehkäisemään yksinäisyyttä ja ulkopuolelle jäämistä. Lisäksi se voi lisätä osallisuutta liikuntatunneilla, sillä tunneilla tehdään paljon erilaisia harjoitteita pareittain ja ryhmissä. Tarkkaavaisuus puolestaan auttaa oppilasta keskittymään annettuun tehtävään häiriötekijöistä huolimatta. Liikuntatunneilla se voi auttaa myös havainnoimaan ja reagoimaan nopeasti vaihtuvissa tilanteissa, kuten pallopeleissä. Vähäinen aggressiivisuus taas voi auttaa luomaan niin fyysisesti, psyykkisesti kuin sosiaalisestikin turvallisen ilmapiirin kouluun ja liikuntatunneille, minkä ansiosta opettajalle voi jäädä enemmän aikaa tutustua ja luoda suhteita oppilaisiin.

9.2 Liikunnanopettajan temperamentti

Liikunnanopettajan temperamenttipiirteet vastasivat kolmannen hypoteesin oletusta, sillä opettajan temperamenttipiirteistä voimakkaimpia olivat sosiaalisuus ja myönteisten tunteiden kokeminen. Vähiten opettajalla esiintyi negatiivisena pidettyjä tunteita, kuten pelkoa ja epämuksavuuden tunnetta. Superfaktoreista voimakkain oli ulospäin suuntautuneisuus. Tämän tutkimuksen tulokset liikunnanopettajan temperamentista ovat yhteneväisiä Niemiahon (2015) pro gradu -tutkimuksen kanssa, jossa hän tutki liikunnanopettajaksi opiskelevien temperamenttipiirteitä. Kaikki liikunnanopettajan voimakkaimmat ja heikoimmat temperamenttipiirteet ja superfaktorit vastasivat niitä piirteitä, joita myös Niemiaho (2015) havaitsi liikunnanopettajaksi opiskelevillä esiintyvän eniten ja vähiten. Opettajien temperamentista on alettu hiljattain kiinnostua enemmän, sillä Aakus (2017) ja Pulkkinenkin (2016) ovat tutkineet pro gradu -tutkielmissaan opettajaksi opiskelevien temperamenttipiirteitä. Myös Pulkkisen (2016) tutkimuksessa havaittiin, että luokanopettajaksi hakeutuvat opiskelijat olivat sosiaalisempia ja vähemmän emotionaalisia populaatioon verrattuna.

Liikunnanopettajan työnkuvan kannalta voidaan ajatella, että opettaja tarvitsee ammatissaan näitä temperamentti-omaisuuksia. Mäkinen ja Ruotsalainen (2002) toteavat pro gradu -tutkielmissaan, että kohtaamiset oppilaiden kanssa ovat osa arkipäivää ja keskeinen osa liikunnanopettajan työtä. Opettajan työn voidaankin ajatella olevan ensisijaisesti ihmissuhdetyötä, jonka tulisi heijastua opettamis-oppimistapahtumaan (Mäkinen & Ruotsalainen 2002). Opettaja kohdatessa työssään lukuisia oppilaita ja oppilasryhmiä päivän aikana, sosiaalinen liikunnanopettaja kykenee todennäköisesti luomaan helpommin vuorovaikutussuhteita oppilaiden kanssa (Niemiaho 2015).

Lisäksi nämä temperamentti-omaisuudet ovat työssä pärjäämisen ja jaksamisen kannalta tärkeitä. Myönteisten tunteiden kokeminen viittaa siihen, että opettaja kokee iloa ja onnellisuutta pienistäkin asioista. Vihriälän (2019) pro gradu -tutkimuksen mukaan oppilaiden innostuksen ja oppimisen työn tulosten näkeminen, kouluarjen pienet, iloa tuottavat hetket sekä oma innostuminen ja heittäytyminen tuovat työniloa ja lisäävät voimavaroja ja jaksamista työssä. Temperamentti-omaisuus ”herkkyys mielikuville” puolestaan kertoo luovuudesta ja vilkkaasta mielikuvituksesta (Evans & Rothbart 2007a), mistä voidaan kuvitella olevan apua monipuolisten ja vaihtelevien tuntien suunnittelussa sekä tilanteissa, joissa opettaja joutuu soveltamaan ja poikkeamaan aikaisemmin tekemästään suunnitelmasta.

Tutkimukseen osallistuneen liikunnanopettajan turhautuneisuus oli vähäistä. Vähäinen turhautuneisuus viittaa siihen, että opettaja on kärsivällinen, eikä ärsyynny joutuessaan esimerkiksi odottamaan oppilaita. Hän pysyy myös rauhallisena eikä turhaudu, vaikka asiat eivät sujuisi-kaan hänen haluamallaan tavalla. (Evans & Rothbart 2007a.) Tästä voi olla liikunnanopettajalle hyötyä hänen joutuessaan työskentelemään esimerkiksi hankalien oppilaiden kanssa, joita joutuu jatkuvasti huomauttamaan samoista asioista (Niemiaho 2015).

Tähän mennessä tehtyjen tutkimusten perusteella voidaan ajatella, etteivät opettajien temperamentti-omaisuudet kuvaa koko väestöä keskimäärin (esim. Niemiaho 2015; Pulkkinen 2016), mutta lisää järjestelmällistä tutkimusta kaivataan yhä. Keltikangas-Järvinen ja Mulla (2014, 112) ovat todenneet, että mielikuva opettajan ammatista houkuttelee tietyn temperamentin omaavia ihmisiä, joten ei voida olettaa, että opettajakunta edustaisi täsmälleen väestöä. Opettajien temperamentin homogeenisyydestä voi kuitenkin olla haittaa, sillä opettajalla voi olla vaikeuksia ymmärtää omasta temperamentistaan poikkeavia oppilaita. Esimerkiksi ujut ja varautuneet op-

pilaat voivat jäädä ilman tarvitsemaansa tukea ja ymmärrystä, mikäli sosiaalisuus painottuu voimakkaasti opettajien temperamenttipiirteissä.

Jatkossa olisikin syytä tutkia, että odotetaanko opettajaksi hakeutuvalta tietynlaista temperamenttia tai voivatko ylipäättään temperamenttiltaan kaikenlaiset ihmiset pärjätä opettajan työssä, vai vaatiiko työssä jaksaminen tietynlaista luonnetta. Vihriälän (2019) tuoreen pro gradu -tutkimuksen mukaan opettajan ammatin laajentunut työnkuva voi olla etenkin ahkeralle ja tunnolliselle opettajapersoonalle voimavaroja heikentävä tekijä. Tietoisuus työn haasteista, kuten suurista oppilasryhmistä ja oppilaiden sekä opiskelijoiden lisääntyneiden ongelmien käsittelystä voi vaikuttaa temperamenttiltaan vähemmän sosiaalisten tai helposti turhautuvien ihmisten päätökseen jättää hakematta opettajankoulutusohjelmaan.

9.3 Sukupuolen yhteys opettaja-oppilassuhteen laatuun

Tutkimuksen mukaan opettaja arvioi suhteensa oppilaisiin pääasiassa lämpimäksi ja ristiriitaisuutta ilmeni vain vähän. Liikunnanopettaja koki suhteensa tyttöihin ($ka=3,57$) hieman lämpimämmäksi poikiin ($ka=3,22$) verrattuna, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä ($p=0,050$). Tulokset eroavat jonkun verran aikaisemmista tutkimuksista (esim. Birch & Ladd 1997; Hamre & Pianta 2001; Howes, Phillipsen & Peisner-Feinberg 2000; Jerome ym. 2008), joissa on havaittu opettajan kokevan suhteensa tyttöihin lämpimämmäksi poikiin verrattuna. Näin ollen neljäs hypoteesi ei tässä tutkimuksessa toteutunut. Ristiriitaisuuden osalta taas tyttöjen ($ka=1,20$) ja poikien ($ka=1,54$) välillä ilmeni tilastollisesti merkitsevä ero ($p=0,017$). Viides hypoteesi, jonka mukaan opettaja kokee suhteensa poikiin ristiriitaisemmaksi tyttöihin verrattuna piti siis paikkaansa.

Sukupuolten välisiä eroja suhteen lämpimyydessä on selitetty opettajan sukupuolella, sillä Kesnerin (2000) mukaan miesten ja naisten maailmankuva sekä ihmissuhteiden tärkeys eroavat toisistaan. Spiltin, Koomenin ja Jakin (2012) tutkimuksessa vertailtiin mies- ja naisopettajien ($n=649$) suhteita oppilaisiin ($n=1493$) ja havaittiin, että naisopettajat kokivat suhteensa tyttöihin lämpimämmäksi poikiin verrattuna. Toisaalta tutkimuksessa havaittiin myös, että naisopettajat kokivat suhteensa niin tyttöihin kuin poikiin keskimäärin paremmaksi (eli lämpimämmäksi ja vähemmän ristiriitaiseksi ja riippuvaiseksi) miehiin verrattuna. Tämä haastaa yleisen oletuksen, että miespuolisilla opettajilla olisi parempi suhde poikiin kuin naispuolisilla opettajilla.

Merkittävää on, että myöskään Muhosen ym. (2016) tutkimuksessa sukupuolten välillä ei havaittu eroa opettaja-oppilassuhteen lämpimyydessä. Ristiriitaiset tulokset opettaja-oppilassuhteen lämpimyydestä voivat selittyä esimerkiksi kulttuurieroilla, sillä muissa kulttuureissa sukupuolirooleja saatetaan korostaa enemmän kuin Suomessa. Koska opettajina on huomattavasti enemmän naisia, olisi syytä kuitenkin tutkia tarkemmin, mikä vaikutus opettajan sukupuolella on (Kesner 2000). Esimerkiksi Suomessa vuonna 2016 peruskoulun opettajista 77 % oli naisia, lukion opettajista 62 % ja ammattikoulun puolestaan 56 % (Opetushallitus 2017).

Aikaisempien tutkimusten tapaan (esim. Birch & Ladd 1997; Hamre & Pianta 2001; Muhonen ym. 2016) opettaja koki suhteensa poikiin ristiriitaisemmaksi tyttöihin verrattuna. Spilt ym. (2012) havaitsivat tutkimuksessaan, että sekä mies- että naisopettajat raportoivat suhteensa poikiin ristiriitaisemmaksi tyttöihin verrattuna, joten lähtökohtaisesti tätä eroa ei voida selittää opettajan sukupuolella. Rudasill (2011) havaitsi, että opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuus oli yhteydessä opettajalähtöisen vuorovaikutuksen määrään. Poikien kohdalla esiintyi enemmän opettajalähtöistä vuorovaikutusta ja se oli yhteydessä ristiriitaisuuteen (Rudasill 2011). Tästä voidaan päätellä, että opettajat joutuvat todennäköisesti useammin puuttumaan poikien käytökseen tai antamaan heille negatiivista palautetta positiivisen ja vastavuoroisen keskustelun sijaan. Birch ja Ladd (1997) havaitsivat, että myös negatiivinen asenne koulunkäyntiä kohtaan voi aiheuttaa ristiriitoja suhteessa. Tutkimuksessa opettajat arvioivat tytöillä olevan positiivisemmän asenteen koulunkäyntiä kohtaan sekä tyttöjen olevan itseohjautuvampia ja yhteistyöhaluisempia kuin poikien (Birch & Ladd 1997). Myös tällä havainnolla voidaan selittää suurempaa ristiriitaisuutta opettaja-oppilassuhteessa poikien kohdalla, sillä opettaja voi joutua huomauttamaan heitä epäasianmukaisesta toiminnasta useammin kuin tyttöjä.

9.4 Temperamenttipiirteiden yhteys opettaja-oppilassuhteen laatuun

Temperamentin ja opettaja-oppilassuhteen laadun väliltä löydettiin yhteys, kun toiminnanhallinnan havaittiin korreloivan negatiivisesti opettaja-oppilassuhteen ristiriitaisuuden kanssa ($r=0,35$, $p=0,043$). Toiminnanhallinta nousi esiin myös ristiriitaisimman ja vähiten ristiriitaisen opettaja-oppilassuhteen oppilaita tarkasteltaessa, sillä näiden ryhmien välillä havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero ($p=0,046$). Sukupuolten välisiä eroja tarkasteltaessa havaittiin myös, että jännityshakuisuus ja läheisyys olivat tytöillä yhteydessä lämpimään opettaja-oppilassuhteeseen. Pojilla taas pelko oli positiivisesti yhteydessä ja ulospäin suuntautuneisuus negatiivisesti

yhteydessä lämpimään opettaja-oppilassuhteeseen. Tyttöjen ja poikien temperamentti- ja persoonallisuustyypit näyttivät siis vaikuttavan hieman eri tavoin opettaja-oppilassuhteen laatuun.

Toiminnanhallinta kuvastaa sitä, että oppilas saa tehtävänsä ajoissa valmiiksi eikä jätä niitä viime tippaan (Ellis & Rothbart 2001b). On loogista, että opettajat pitävät oppilaista, jotka pystyvät keskittymään tehtäviinsä, vaikka heillä olisi houkutus vältellä niitä. Tällöin opettajat eivät joudu puuttumaan oppilaan toimintaan niin usein, jolloin myös ristiriitojen todennäköisyys pienenee. Aiemmissa tutkimuksissa (esim. Rudasill 2011; Rudasill 2016; Rudasill & Rimm-Kaufman 2009) on havaittu myös, että korkea tahdonalainen itsesääntely (johon toiminnanhallinta sisältyy) on ollut yhteydessä lämpimään suhteeseen ja vähäinen tahdonalainen itsesääntely ristiriitaisuuteen. Tässä tutkimuksessa vähiten ristiriitaisen suhteen ($k_a=3,64$) oppilaiden tahdonalainen itsesääntely oli ristiriitaisinta ($k_a=2,92$) ryhmää korkeampi, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä ($p=0,093$). Tahdonalainen itsesääntely ei ollut myöskään tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä suhteen lämpimyyteen eikä ristiriitaisuuteen, joten kuudes hypoteesi ei toteutunut. Myöskään seitsemäs hypoteesi ei pitänyt tässä tutkimuksessa paikkaansa, sillä ujon ja ristiriitaisen opettaja-oppilassuhteen väliltä ei löydetty tilastollisesti merkitsevää yhteyttä.

Mielenkiintoinen havainto oli, että pojilla ulospäin suuntautuneisuus oli negatiivisesti ja pelko positiivisesti yhteydessä opettajan ja oppilaan välisen suhteen lämpimyyteen. Tämä voi johtua siitä, että poikien ulospäin suuntautuneisuus näyttäytyy usein yläasteikäisillä häiriökäyttäytymisenä ja asiattomana toimintana, johon opettaja joutuu puuttumaan. Pelko puolestaan voi tehdä oppilaasta varautuneemman, jolloin oppilas lähestyy opettajaa varovaisemmin ja käyttäytyy rauhallisemmin. On myös mahdollista, että pojat, jotka kokevat pelkoa, hakevat enemmän opettajasta tukea ja turvaa, mikä selittäisi myös lämpimän suhteen muodostumista. Lisäksi pelko voi liittyä oppilaan huoleen joutua vaikeuksiin (Ellis & Rothbart 2001b), mikä voi edesauttaa oppilaan hyvää käytöstä koulussa. Vastaavia tuloksia ei löytynyt aikaisemmista tutkimuksista, joten havainnot kaipaivat vielä vahvistusta tulevilta tutkimuksilta.

Kolmantena huomiona oppilaiden temperamentti- ja persoonallisuustyyppien yhteydestä opettaja-oppilassuhteen lämpimyyteen on läheisyyden suuri merkitys. Tyttöillä läheisyys oli merkitsevästi yhteydessä lämpimään opettaja-oppilassuhteeseen. Sen lisäksi lämpimimmän ja vähiten lämpimän opettaja-oppilassuhteen oppilaiden välillä havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero läheisyydessä

($p=0,034$). Tuloksista voidaan siis tulkita, että oppilaiden halu kokea lämpöä ja läheisyyttä ihmissuhteissaan vaikuttaa selkeästi myös opettaja-oppilassuhteen muodostumiseen ja opettajan suhtautumiseen oppilaaseen.

Tuloksiin voi vaikuttaa se, että tutkimuksessa oli kyse nimenomaan oppilaiden suhteesta liikunnanopettajaan. Esimerkiksi tyttöjen kohdalla jännityshakuisuus voi johtaa siihen, että he ovat rohkeampia tunneilla ja uskaltavat paremmin heittäytyä mukaan, mikä voi edistää suhteen muodostumista. Poikien ulospäin suuntautuneisuus taas voi aiheuttaa liikuntatunneilla erilaisia ongelmia kuin luokkahuoneessa. Liikuntatunneilla oppilaiden huomion saaminen on vaikeampaa, sillä virikkeitä voi olla luokkahuonetta enemmän ja joissakin liikuntapaikoissa (esim. uimahalleissa ja jäähalleissa) kuuluvuus voi olla erittäin heikko. Tällaisissa tilanteissa ja ympäristöissä korostuukin se, että oppilaat malttavat kuunnella opettajaa ja hillitä impulssejaan. Nuorten ja vilkkaiden poikien kohdalla tämä voi tuottaa haasteita, mikä selittää sitä, miksi ulospäin suuntautuneisuus ja vähäinen toiminnanhallinta voivat johtaa ristiriitaisempaan suhteeseen.

Analysoitaessa liikunnanopettajan temperamentti-piirteiden yhteyttä eri oppilasryhmien temperamentti-piirteisiin, nousi esiin mielenkiintoinen kysymys. Aikaisemmissa tutkimuksissa on mainittu, että opettajien olisi helpompaa ymmärtää oppilaita, joilla on samanlainen temperamentti kuin hänellä. Tässä tutkimuksessa opettajan temperamentti olikin lähempänä oppilaita, joiden suhde opettajaan oli lämpimin tai vähiten ristiriitaisin. Kaikkien piirteiden osalta näin ei kuitenkaan ollut. Jatkossa olisi syytä perehtyä tarkemmin siihen, että millaiset temperamentit toimivat parhaiten yhdessä, sillä esimerkiksi, jos molempien osapuolten aggressiivisuus ja turhautuneisuus ovat korkeita, eivät ihmiset ymmärryksestä huolimatta tule välttämättä toimeen toistensa kanssa. Temperamenttien samankaltaisuus ja toisen henkilön ymmärtäminen eivät siis automaattisesti tarkoita sitä, että heidän välilleen syntyisi lämmin suhde.

9.5 Tutkimuksen toteutuksen arviointia

Tutkimuksen keskeisimpänä rajoituksena voidaan pitää pientä otosta. Lähestyin aineistonkeruuvaiheessa kymmeniä opettajia, mutta vain harva opettaja vastasi viestiini, ja hekin kieltävästi. Uskon, että opettajien liiallinen työmäärä vaikutti asiaan, sillä tutkimus vaati opettajalta sitoutumista ja noin 30–45 minuuttia aikaa lomakkeiden täyttöä varten ryhmää kohden. Lisäksi

koulumaailmaan liittyvää tutkimusta tehdään erittäin paljon Keski-Suomessa ja Pirkanmaalla, minkä vuoksi opettajia voi olla vaikea saada mukaan tutkimuksiin. Kutsuuni vastanneet opettajat perustelivatkin kielteistä päätöstään sillä, että ovat olleet jo mukana tai ovat parhaillaan mukana toisessa tutkimuksessa, ja että haluavat myös säästää oppilaita jatkuvilta tutkimuksilta.

Pieni otos saattoi vaikuttaa tuloksien osalta siihen, etteivät kaikkia oppilaita tarkastellessa temperamenttipiirteistä esimerkiksi jännityshakuisuuden ($r=0,25$, $p=0,155$) ja aggressiivisuuden ($r=0,26$, $p=0,137$) sekä superfaktoreista tahdonalaisen itsesäätelyn ($r=-0,26$, $p=0,146$) korrelaatiot tulleet merkitseviksi opettaja-oppilassuhteen suhteen ristiriitaisuuteen. Tyttöjen kohdalla löytyi myös korkeahko negatiivinen korrelaatio mielihyväherkkyyden ($r=-0,45$, $p=0,056$) ja suhteen lämpimyyden välillä ja pojilla puolestaan negatiivisen affektiivisuuden korrelaatio oli korkeahko sekä suhteen lämpimyyteen ($r=0,49$, $p=0,079$) että ristiriitaisuuteen ($r=0,45$, $p=0,108$), mutta kumpikaan ei noussut tilastollisesti merkitseväksi. Lisäksi pienet läheisimmän suhteen ($n=9$), vähiten läheisen ($n=8$), ristiriitaisimman ($n=8$) ja vähiten ristiriitaisen ($n=9$) suhteen ryhmät voivat vaikuttaa tulosten luotettavuuteen.

Toinen huomioitava asia on, että tutkimukseen osallistunut liikunnanopettaja oli opettanut kulueneen vuoden aikana eri määrän tunteja tutkimukseen osallistuneille oppilaille. Kaikille oppilaille hän oli opettanut terveystietoa saman verran, mutta toiselle ryhmälle liikuntaa kolme viikkotuntia, ja toisen ryhmän pojille ainoastaan yhden viikkotunnin. Tämä voi vaikuttaa siihen, ettei opettajalle ollut ehtinyt muodostua niin lämmintä ja läheistä suhdetta toisen ryhmän poikiin. Huomioitavaa on myös se, että oppilaat olivat vasta 13–14-vuotiaita, joten heidän kykynsä arvioida omaa temperamenttia voi vaihdella. Tutkimustilanteessa oppilaat käyttäytyivät kuitenkin rauhallisesti ja lomakkeet olivat huolellisesti täytettyjä, joten uskon heidän keskittyneen hyvin vastaamiseen. Olin myös paikalla varmistamassa, että oppilaat ymmärtävät väitteet oikein ja voivat tarvittaessa kysyä apua, mikäli eivät ymmärrä jotakin kohtaa kyselyssä.

Tutkimuksen toteutusta voidaan arvioida myös eettisestä näkökulmasta. Koska tutkimusta ei pidetty erityisen arkaluontoisena, eikä oppilailta kerätty muita henkilötietoja kuin sukupuoli, oppilaiden vanhemmilta kysyttiin ns. ”passiivinen” lupa osallistua tutkimukseen. Heille lähetettiin siis Wilman kautta tiedote tutkimuksesta ja heidän tuli ilmoittaa opettajalle, mikäli he eivät halua lapsensa osallistuvan tutkimukseen. Oppilaille kerrottiin, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkimuslomakkeen täyttämisen oletettiin tarkoittavan sitä, että he

haluavat osallistua tutkimukseen. Tutkimuseettisistä näkökulmista tarkasteltuna vanhemmilta ja oppilailta olisi voitu pyytää tutkimuslupa aktiivisesti, jolloin heidän olisi pitänyt allekirjoittaa suostumuksensa.

Oppilaiden temperamenttiprofiilit luovutettiin opettajalle ja hän jakoi ne oppitunnilla oppilaille, joten opettajalla oli mahdollisuus nähdä oppilaiden profiilit. Tutkittavien anonymiteetin säilyttämiseksi olisi ollut turvallisempaa, että tutkija itse olisi luovuttanut profiilit oppilaille. Tällöin tutkija olisi myös voinut selittää oppilaille enemmän temperamenttiprofiilien tulkitsemisesta ja kiittää heitä vielä osallistumisesta tutkimukseen.

9.6 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Toistaiseksi temperamenttia tuodaan vähän esille opettajien koulutuksessa ja lukion tai perusopetuksen opetussuunnitelmassa. POPS:ssa (2014) on mainittu ainoastaan, että käyttäytymisen arvioinnissa temperamentti ei saa vaikuttaa arviointiin. Mielenkiintoista on kuitenkin se, kuinka käyttäytymistä voidaan arvioida ilman temperamentin vaikutusta, sillä temperamenttia pidetään yksilön tyypillisenä käyttäytymistyylinä. Karppanen ja Tiitinen (2018) tutkivat pro gradu -tutkielmassaan liikunnanopettajien kokemuksia koululiikunnan arvioinnin ja temperamentin yhteyksistä. He havaitsivat, että liikunnanopettajia ei ole opettajakoulutuksessa perehdytetty temperamenttiin tarpeeksi, eikä heille ole annettu välineitä toteuttaa arviointia ilman yhteyttä temperamenttiin (Karppanen & Tiitinen 2018). Mullolan ym. (2012) mukaan opettajien tietoisuuden lisääminen temperamentin vaikutuksista koulunkäyntiin voi auttaa opettajaa arvioimaan oppilaidensa osaamista objektiivisemmin ja oikeudenmukaisemmin. Jatkossa tulisivatkin pohtia, miten opettajien koulutusta voitaisiin parantaa, jotta opettajilla olisi enemmän osaamista ja kompetenssia oppilaiden temperamentin huomioimiseen opetuksessa ja arvioinnissa. Lisäksi tulee miettiä, että ovatko OPS:n arviointikriteerit sellaiset, että niiden pohjalta voidaan arvioida temperamentiltaan erilaisia oppilaita oikeudenmukaisesti.

Mullolan ym. (2012) mukaan opettajakoulutuksessa tulisi ottaa huomioon temperamentti-tietoinen kasvatus. Koulutukseen olisi suositeltavaa lisätä tietoa temperamentista ja sen eri teorioista, sillä tietoisuus erilaisista temperamenteista mahdollistaa sen, että opettajasta tulee sensitiivinen oppilaiden temperamenttipiirteille. Tällöin opettaja tunnistaa, hyväksyy ja luottaa

omiin havaintoihinsa oppilaiden synnynnäisestä käyttäytymistyylistä. (Mullola ym. 2011.) Tietoisuus temperamentista voi auttaa opettajia erottamaan oppilaiden kognitiiviset kyvyt ja koulumenestyksen heidän käyttäytymistyyleistään ja näin ollen taata, että kaikkia oppilaita kohdellaan oikeudenmukaisesti (Mullola ym. 2012, Mullola ym. 2010). Temperamenttipiirteiden ymmärtäminen auttaa myös rakentamaan erilaisia temperamenttipiirteitä tukevia oppimisympäristöjä, jotka sallivat erilaisten oppilaiden opiskella asioita eri tavalla ja eri tahdissa. (Opetushallitus 2007.) Lisäksi temperamentti-tietoiset opettajat voivat olla suvaitsevaisempia oppilaiden käyttäytymiselle ja tunnistaa helpommin oppilaiden sukupuolille ominaisia piirteitä (Mullola ym. 2011).

Mullolan ym. (2012) mukaan temperamenttitietoista kasvatusta ei tulisi kuitenkaan käyttää esimerkiksi oppilaiden eristämiseen räätälöityihin luokkiin tai erityisryhmiin, vaan nimenomaan auttaa opettajia luomaan joustavia oppimisympäristöjä ja opetusmetodeja, jotka mahdollistavat oppimisen kaikenlaisille temperamenteille. Lisäksi myös opettajat hyötyisivät siitä, että he tietäisivät, millainen heidän temperamenttinsa on ja miten se vaikuttaa heidän vuorovaikutukseensa oppilaiden kanssa sekä opetukseen liittyvään päätöksentekoon. (Mullola ym. 2012.) Opettajia ei tulisi valita opettajankoulutukseen temperamentin perusteella, sillä kognitiiviset kyvyt ja pedagogiset taidot eivät riipu temperamentista, mutta opettajan olisi tärkeää tietää, kuinka hänen temperamenttinsa voi vaikuttaa esimerkiksi hänen käyttämiinsä opetustyyliin. Opettajan temperamentti ja hänen valitsemansa opetustyyli vaikuttavat siihen, vallitseeko opettamisen ja oppimisen sekä opettajan ja oppilaan välillä ”goodness of fit” vai ”poorness of fit”. (Mullola ym. 2011.) Johtopäätöksenä voidaan siis todeta, että opettajankoulutuksessa tulisi panostaa enemmän temperamentti-tietoiseen opetukseen ja kasvatukseen.

Eräs mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi se, miten temperamenttiltaan erilaiset oppilaat ovat kokeneet uuden opetussuunnitelman ja sen oppimiskäsityksen, jonka mukaan ”oppilas on aktiivinen toimija” (POPS 2014). Oppilaita kannustetaan yhä enemmän ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan, heidän autonomiaansa lisätään ja heitä ohjataan tekemään itsenäisesti päätöksiä ja valintoja. Lisäksi POPS:n (2014) mukaan kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat oppimisen ja ajattelun kannalta olennaisia. Kun nämä tavoitteet yhdistää tämän tutkimuksen tuloksiin, jossa temperamenttipiirre ”herkkyys aistiärsykkeille” oli seitsemäsluokkalaisten tyttöjen kolmanneksi voimakkain ja myös pojilla varsin voimakas temperamenttipiirre (ka>3,00), herää kysymys, että tukeeko OPS:n oppimiskäsitys kaikkien oppilaiden oppimista.

Jatkuvasti vaihtuvat ärsykkeet tai toistuvat valintatilanteet voivat olla uuvuttavia oppilaille, jotka ovat herkkiä aistiärsykkeille ja täten häiritsevät heidän keskittymistään ja hidastaa oppimistaan.

Opettajien ja oppilaiden välistä suhdetta yläasteella ja lukiossa olisi syytä tutkia lisää. Koska temperamentin ilmaisutapa ja opettaja-oppilassuhde muuttuvat iän myötä, tarvitaan tutkimusta myös vanhempien oppilaiden osalta. Muhonen ym. (2016) pitää hyvänä sitä, että Suomessa opettaja ei vaihdu vuosittain ala-asteella. Opettaja-oppilassuhteen muodostuminen vaatii aikaa, ja opettajan vaihtuessa vuosittain, joutuu oppilas joka vuosi aloittamaan suhteen ja luottamuksen rakentamisen uudelleen. Yläasteella tilanne on kuitenkin toinen ja siellä onkin havaittu enemmän ongelmia opettaja-oppilassuhteen kehittämiseksi. Tarvittaisiin myös pitkäaikaistutkimusta, jossa seurattaisiin opettaja-oppilassuhteen muodostumista ala-asteelta yläasteelle, jotta ymmärrettäisiin paremmin, miten suhde kehittyy ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat.

Toisekseen, opettaja-oppilassuhdetta olisi syytä lähestyä myös oppilaan näkökulmasta, sillä suurin osa tutkimuksista on toteutettu opettajien vastaamina. Jokinen (2018) tarkasteli pro gradu -tutkimuksessaan yläkoulun oppilaiden (n=7) kokemuksia liikunnanopettaja-oppilassuhteesta ja liikunnanopettajan vuorovaikutuskäyttäytymisestä liikuntatunneilla. Hän havaitsi, että oppilaat kokivat vuorovaikutussuhteensa liikunnanopettajaan myönteiseksi. Oppilaat kuvailivat suhteen liikunnanopettajan kanssa olevan huomiovoiva, luotettava, läheinen, supportiivinen ja ymmärtäväinen, mikä näkyi oppilaiden mukaan liikunnanopettajan kiinnostuksena heistä. (Jokinen 2018.) Tutkimus toteutettiin laadullisten menetelmien avulla ja siihen osallistui ainoastaan tyttöjä. Tulokset olivat saman suuntaisia tämän tutkimuksen havaintojen kanssa siinä, että tyttöjen ja opettajan välinen suhde on usein lämmin. Tärkeää olisi selvittää myös poikien ajatuksia, sillä he voivat kokea suhteen liikunnanopettajaan eri tavoin kuin tytöt.

LÄHTEET

- Aakus, J. 2017. Opettajuus ja temperamentti – millaisia suomalaiset opettajaopiskelijat ovat temperamenttiltaan? Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 3.4.2019. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/225194>.
- Antwi, T. 2016. Kaverisuhteiden ja temperamentin yhteys kuudesluokkalaisten nuorten kouluhyvinvointiin. Jyväskylän yliopisto, psykologian laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 10.5.2019. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/52582>.
- Ainsworth, M. 1991. Teoksessa C. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (toim.) Attachment across the life cycle. London: Routledge. 33–51.
- Arbeau, K., Coplan, R. & Weeks, M. 2010. Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development* 34 (3), 259–269.
- Baker, J. 2006. Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology* 44(3), 211–229.
- Bassett, S., Denham, S., Fettig, N., Curby, T., Mohtasham, M. & Austin, N. 2017. Temperament in the classroom. *International Journal of Behavioral Development* 41 (1), 4-14.
- Birch, S. & Ladd, G. 1997. The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology* 35(1), 61–79.
- Bowlby, J. 1980. Attachment and loss : sadness and depression. New York: Basic Books.
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Vastapaino.
- Clements, A. & Bailey, B. 2010. The relationship between temperament and anxiety: Phase I in the development of a risk screening model to predict stress-related health problems. *Journal of Health Psychology* 5(4), 515–525.
- Decker, D., Dona, D. & Christenson, S. 2007. Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology* 45(1), 83–109.
- Devotta, M., Ankita, R. & Vijayabanu, U. 2014. Relationship between temperament and coping among young adults living away from family. *Indian Journal of Health & wellbeing* 5(10), 1137–1144.

- Diaz, A., Eisenberg, N., Valiente, C., VanSchyndel, S., Spinrad, T., Berger, R., Hernandez, M., Silva, K. & Southworth J. 2017. Relations of positive and negative expressivity and effortful control to kindergarteners' student-teacher relationship, academic engagement, and externalizing problems at school. *Journal Of Research Personality* 67, 3–14.
- DiLalla, L., Marcus, J. & Wright-Phillips, M. 2004. Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology* 42(5) 385–401.
- Duckworth, A. & Allred, K. 2012. Temperament in the classroom. Teoksessa R. Shiner & M. Zentner (toim.) *Handbook of temperament*. New York: Guilford Press. Viitattu 22.4.2018. http://humcap.uchicago.edu/RePEc/hka/wpaper/Duckworth_Allred_2012_temperament.pdf.
- Ellis, L. & Rothbart, M. 2001a. Revision of the Early Adolescent Temperament Questionnaire. Poster presented at the 2001 Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, Minnesota.
- Ellis, L. & Rothbart, M. 2001b. Early Adolescent Temperament Questionnaire-Revised Sub-Scale Definitions -Short Form.
- Evans, E. & Rothbart, M. 2007a. The Adult Temperament Questionnaire (the ATQ, 77-item short form).
- Evans, E. & Rothbart, M. 2007b. Adult Temperament Questionnaire short form -mittarin tuotosa.
- Evans, E. & Rothbart, M. 2007c. Developing a model for adult temperament. *Journal of Research in Personality* 41(4), 868–888.
- Ewing, A. & Taylor, A. 2009. The role of child gender and ethnicity in teacher-child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly* 24(1), 92–105.
- Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Vieira, J., Leal, T. & Matos, P. 2016. Preschool children's prosocial behavior: The role of mother-child, father-child and teacher-child relationships. *Journal of Child and Family Studies* 25,(6), 1829–1839.
- Goldsmith, H., Buss, A., Plomin, R., Rothbart, M., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. & McCall, R. 1987. What is temperament? Four approaches. *Child Development* 58(2), 505–529.
- Hamre, B. & Pianta, R. 2001. Early teacher-child relationship and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 72 (2), 625–638.

- Harju-Luukkainen, H., Aunola, K., & Vettenranta, J. (2018). Sosiaaliset suhteet koulunkäynnissä vahvuutena ja haasteena - nuorten kokema sosiaalinen tuki kotona ja koulussa. Teoksessa J. Rautopuro, & K. Juuti (toim.) PISA pintaa syvemältä : PISA 2015 Suomen pääraportti. Kasvatusalan tutkimuksia, 77. Jyväskylä, Finland: Suomen kasvatus-tieteellinen seura, 121-149.
- Hipson, W., & Séguin, D. 2016. Is good fit related to good behaviour? Goodness of fit between daycare teacher–child relationships, temperament, and prosocial behaviour. *Early Child Development and Care* 186 (5), 785–798.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 21. painos. Helsinki: Tammi.
- Holappa, E. & Larinen, K. 2016. Temperamenttityypin yhteys koulusiirtymän aikana koettuun kouluhyvinvointiin. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 2.2.2019. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/50867/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201607163629.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Hoffmann, M., Pan, P., Manfro, G., Mari, J., Eurípedes, C., Bressan, R., Rohde, L. & Salum, G. 2018. Cross-sectional and longitudinal associations of temperament and mental disorders in youth. *Child Psychiatry and Human Development*, 1–10.
- Howes, C. 2000. Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development* 9(2), 191–204.
- Howes, C., Phillipsen, L. & Peisner-Feinberg, E. 2000. The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology* 38(2), 113–132.
- Hughes, K., Bullock, A. & Coplan, R. 2013. A person-centred analysis of teacher-child relationship in early childhood. *British Journal of Educational Psychology* 84(2), 253–267.
- Huikari, E. 2013. Oppilaan toverisuosion, sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen yhteys oppilaan ja opettajan väliseen suhteeseen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 26.2.2019. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/42244>.
- Jerome, E., Hamre, B. & Robert, P. 2008. Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict ja closeness. *Social Development* 18(4), 915–945.

- Jokinen, H-M. 2018. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia liikunnanopettaja-oppilassuhteesta ja liikunnanopettajan vuorovaikutuskäyttäytymisestä liikuntatunnilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 9.5.2019. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/62810?show=full>.
- Kagan, J., Snidman, N., & Arcus, D. 1998. Childhood derivatives of high and low reactivity in infancy. *Child Development* 69 (6), 1483–1493.
- Karppinen, A. & Pihlava, P. 2016. Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Juva: Bookwell Oy, 115–141.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. *Temperamentti – Ihmisten yksilöllisyys*. 1. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2008. *Temperamentti, stressi ja elämänhallinta*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. & Mullola, S. 2014. *Maailman paras koulu?* Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2016. Temperamentin arvioinnista osaamisen tunnistamiseen. Teoksessa a. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Juva: Bookwell Oy, 57–77.
- Keogh, B. 1989. Applying temperament research to school. Teoksessa G. Kohnstamm, J. Bates, & M. Rothbart (toim) *Temperament in childhood*. New York: Wiley, 437–451.
- Keogh, B. 2003. *Temperament in the classroom: understanding individual differences*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kesner, J. 2000. Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology* 38(2), 133–149.
- Kinnunen, K. 2017. Oppilaan toverisuosion, prososiaalisuuden ja käyttäytymisen yhteys opettaja-oppilassuhteeseen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 26.2.2019. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/56442>.
- Koles, B., Connor, E. & McCartney, K. 2008. Teacher-child relationships in prekindergarten: The influences of child and teacher characteristics. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 30(1), 3–21.
- LaBillois, J. & Lagace-Seguin, D. 2009. Does a good fit matter? Exploring teaching styles, emotion regulation, and child anxiety in the classroom. *Early Child Development and Care* 179 (3), 303–315.
- Lemponen, N. 2011. Viidesluokkalaisten itsearvioidut temperamenttipiirteet, liikunnan arvostamat ja niiden väliset yhteydet. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta.. Pro

- gradu -tutkielma. Viitattu 2.2.2019. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27308/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-2011071911184.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Lämsä, K. & Löfman, S. 2015. Lukiolaisten itsearvioidut temperamentti- ja persoonallisuuspiirteet, liikunnan arvosanat ja niiden väliset yhteydet. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 2.2.2019. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/45260/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201502091266.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Meriläinen, E-R. & Rasinmäki, S. 2014. Temperamentti- ja persoonallisuuspiirteiden yhteys liikunnan päättöarvosanoihin. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 2.2.2019. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42966/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201402171240.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä II. Jyväskylä: Gummerus.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M-K. 2016. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus* 47(2), 112–124.
- Mullola, S., Hintsanen, M. & Keltikangas-Järvinen, L. 2015. Temperament and Motivation. Teoksessa J. Wright (toim.) *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 2. painos. Amsterdam: Elsevier Scientific publ. Co, 792–796.
- Mullola, S., Hintsanen, M., Jokela, M., Lipsanen, J., Alatupa, S., Rajava, N. & Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Associations between teacher-rated versus self-rated student temperament and school achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research* 58(2), 147–172.
- Mullola, S., Jokela, M., Rajava, N., Lipsanen, J., Hintsanen, M., Alatupa, S. & Keltikangas-Järvinen, L. 2011. Associations of student temperament and educational competence with academic achievement: The role of teacher age and teacher and student gender. *Teaching and Teacher Education* 27(5), 942–951.
- Mullola, S., Rajava, N., Lipsanen, J., Hirstiö-Snellman, P., Alatupa, S. & Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Teacher-perceived temperament and educational competence as predictors of school grades. *Learning and Individual Differences* 20(3), 209–214.

- Mäkinen, J. & Ruotsalainen, J. 2002. ”Oho, kato täällä on tällasta!” – Neljän liikunnanopettajan kokemuksia työtodellisuudesta ja koulutuksesta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 26.9.2019. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/9536/janmak.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Niemiaho, J. 2015. Liikunnanopettajaksi opiskelevien temperamenttipiirteet. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 2.2.2019. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/46186/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201506032173.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Oldehinkel, A., Hartman, C., Nederhof, E., Riese, H. & Ormel, J. 2011. Effortful control as predictor of adolescents’ psychological and physiological responses to a social stress test: The tracking adolescents’ individual lives survey. *Development and Psychopathology* 23(2), 679–688.
- Opettajien ammattijärjestö OAJ. Opetusalan työbarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018. Tekijät Riina Länsikallio, Kari Kinnunen ja Vesa Ilves. Viitattu 6.5.2019. https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 22.4.2018. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Opetushallitus. 2017. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Viitattu 16.3.2019. https://www.oph.fi/download/185376_opettajat_ja_rehtorit_Suomessa_2016.pdf.
- Palermo, F., Hanish, L., Martin, C., Fabes, R. & Reiser, M. 2007. Preschooler’s academic readiness: What role does the teacher-child relationship play. *Early Childhood Research Quarterly* 22(4), 407–422.
- Pianta, R., Steinberg, M. & Rollins, K. 1995. The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children’s classroom adjustment. *Development and Psychopathology* 7(2), 295–312.
- Pianta, R. 1992. Student-Teacher Relationship Scale (STRS). University of Virginia. Viitattu 12.6.2019. <https://curry.virginia.edu/faculty-research/centers-labs-projects/castl/measures-developed-robert-c-pianta-phd>.
- Pianta, R. 2001. Student-teacher relationship scale. Professional Manual. Viitattu 21.3.2019. https://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/STRS_Professional_Manual.pdf.
- Pianta, R. & Stuhlman, M. 2004. Teacher-child relationships and children’s success in the first years of school. *School Psychology Review* 33(3), 444–458.

- Petäinen, A. 2018. Koulun ilmapiiritekijöiden yhteys opettaja-oppilassuhteisiin ja oppilaiden kouluun kiinnittymiseen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 26.2.2019. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/57217>.
- Pulkkinen, U. 2016. Luokanopettajan koulutukseen pyrkivien ja valikoituneiden EAS-temperamenttipiirteet – vertailu suomalaiseen populaatioon. Helsingin yliopisto. Käytännötieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 3.4.2019. https://helda.helsinki.fi/handle/10138/161612?_ga=2.163825407.1901077351.1554298444-1448662963.1506787214.
- Puonti, V. 2015. The associations of student temperament type, gender and teacher temperament type with adolescent well-being in school. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 27.9.2019. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/46488/URN%3aNBN%3af%3ajyu-201507082551.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Rothbart, M. 1981. Measurement of temperament in infancy. *Child Development* (52)2, 569–578.
- Rothbart, M. & Derryberry, D. 1981. Development of individual differences in temperament. Teoksessa M. Lamb & A. Brown (toim.) *Advances in developmental psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 37–86.
- Rothbart, M. 1989. Temperament in Childhood: A framework. Teoksessa G. Kohnstamm, J. Bates & M. Rothbart. (toim.) *Temperament in childhood*. New York: Wiley, 59–77.
- Rothbart, M. & Jones, L. 1998. Temperament, self-regulation and education. *School Psychology Review* 27 (4), 479 – 491.
- Rothbart, K., Ahadi, S., Hershey, K. & Fisher, P. 2001. Investigations of temperament at three to seven years: the children’s behavior questionnaire. *Child Development* 72(5), 1394–1408.
- Rothbart, M. & Bates, J. 2006. Temperament. Teoksessa Damon, W. *Handbook of child psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons, 99–166.
- Rothbart, M. 2007. Temperament, development, and personality. *Current Directions in Psychological Science* 16(4), 207–212.
- Rothbart, M. 2012. Advances in temperament: history, concepts, and measures. Teoksessa M. Zentner & R. Shiner (toim.) *Handbook of temperament*. New York: The Guilford Press, 3–20.

- Rudasill, K. & Rimm-Kaufman S. 2009. Teacher-child relationship quality : The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly* 24 (2), 107–120.
- Rudasill, K. 2011. Child temperament, teacher-child interactions, and teacher-child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly* 26(2), 147–156.
- Rudasill, K., Hawley, L., Molfese, V., Tu, X., Prokasky, A. & Sirota, K. 2016. Temperament and teacher-child conflict in preschool: The moderating roles of classroom instructional and emotional support. *Early Education and Development* 27 (7), 859–874.
- Rydell, A-M., Bohlin, G. & Thorell, L. 2007. Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children’s relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment & Human Development* 7(2), 187–204.
- Silva, K., Spinrad, T., Eisenberg, N., Sulik, M., Valiente, C., Huerta, S., Edwards, A., Eggum, N., Kupfer, A., Lonigan, C., Phillips, B., Wilson, S., Clancy-Menchetti, J., Landry, S., Swank, P., Assel, M. & Taylor, H. 2011. Relations of children’s effortful control and teacher-child relationship quality to school attitudes in a low-income sample. *Early Education & Development* 22 (3), 434–460.
- Silver, R., Measelle, J., Armstrong, J. & Essex, M. 2005. Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology* 43(1), 39–60.
- Spilt, J., Koomen, H. & Jak, S. 2012. Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher-student relationship quality. *Journal of School Psychology* 50(3), 363–378.
- Spilt, J., Koomen, H. & Mantzicopoulos P. 2010. Young children’s perceptions of teacher-child relationships: An evaluation of two instruments and the role of child gender in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology* 31(6), 428–438.
- Thomas, A. & Chess, S. 1977. *Temperament and development*. New York: Brunnes/Mazel cop.
- Thomas A. & Chess, S. 1980. *The dynamics of psychological development*. New York: Brunner/Mazel.
- Troop-Gordon, W. & Kuntz, K. 2013. The unique and interactive contributions of peer victimization and teacher-child relationship to children’s school adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology* 41(8), 1191–1202.

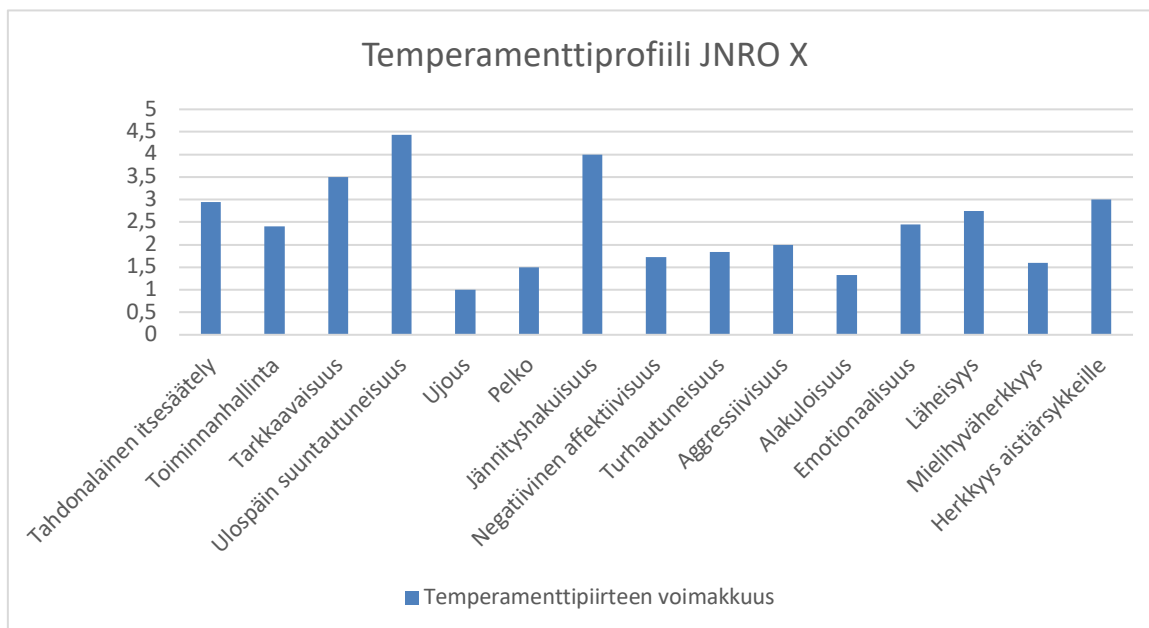
- Troop-Gordon, W. & Kopp, J. 2011. Teacher-child relationship quality and children's peer victimization and aggressive behavior in late childhood. *Social Development* 20(3), 536–561.
- Tsigilis, N., Gregoriadis, A. & Grammatikopoulos, V. 2017. Evaluating the Student-Teacher Relationship Scale in the Greek educational setting: an item parceling perspective. *Research Papers in Education* 33(4), 414–426.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Eettinen ennakkoarviointi ihmistieteissä. Viitattu 11.6.2019. <https://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakkoarviointi-ihmistieteissa>.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2018. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet. Ihmistieteiden tutkimusmenetelmiä käyttävän tutkimuksen eettisen ennakkoarvioinnin ohjeistus. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan työryhmän muistio 25.5.2018. Viitattu 11.6.2019. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/TENK_IEEA_tyoryhman_muistio_250518.pdf.
- Valiente, C., Swanson, J. & Lemery-Chalfant, K. 2012. Kindergartners' temperament, classroom engagement, and student-teacher relationship: Moderation by effortful control. *Social Development* 21 (3), 558–576.
- Vihriälä, R. 2019. Voimavarat ja haasteet luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyössä: Oppilaan tukeminen kouluarjessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 6.5.2019. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201901141187>.
- Viñas, F., González M., Malo, S., García, Y & Casas, F. 2014. Temperament and personal wellbeing in a sample of 12 to 16 year-old adolescents. *Applied Research in Quality of Life* 9(2), 355–366.
- Väänänen, J. 2015. Nuoren ja vanhemman temperamenttiyhdistelmät ja niiden yhteys nuoren sosioemotionaaliseen kehitykseen. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 4.4.2019. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/46490/URN:NBN:fi:jyu-201507082553.pdf?sequence=1>.
- White, K. 2013. Associations between teacher-child relationships and children's writing in kindergarten and first grade. *Early Childhood Research Quarterly* 28(1), 166–176.
- Willem, L., Bijttebier, P. & Claes, L. 2010. Reactive and self-regulatory temperament dimensions in relation to alcohol use in adolescence. *Addictive Behaviors* 35(11), 1029–1035.
- Yli-Kivistö, L 2016. Kuudesluokkalaisten nuorten temperamentin, akateemisen kimmoisouden ja koulustressin väliset yhteydet. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Pro

gradu -tutkielma. Viitattu 4.4.2019. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53310/URN:NBN:fi:jyu-201703181695.pdf?sequence=1>.

Zhang, X. 2011. Parent-child and teacher-child relationships in Chinese preschoolers: The moderating role of preschool experiences and the mediating role of social competence. *Early Childhood Research Quarterly* 26(2), 192–204.

LIITTEET

Liite 1. Esimerkki oppilaan temperamentiprofiilista



Temperamenttipiirteet kuvaavat yksilöllistä käyttäytymistyyliä ja taulukko kuvaa sinun henkilökohtaista temperamenttiprofiiliasi. Mitä korkeampi pylväk on, sitä voimakkaampi kyseinen temperamenttipiirre sinulla on. Mikään temperamentti ei ole itsessään hyvä tai huono, vaan kaikenlaisia ihmisiä tarvitaan, erilaisuus on rikkaus! Temperamenttipiirteet jaotellaan neljään yläluokkaan, jotka on kuvattu alla. Temperamenttipiirteiden selitykset:

Tahdonalainen itesääätely

Toiminnanhallinta: Kyky suorittaa tehtävä, vaikka olisi suuri houkutus vältellä sitä. Esim. kotitehtävien teko.

Tarkkaavaisuus: Kyky ylläpitää ja siirtää tarkkaavaisuus haluttuun asiaan, esim. oppitunnilla keskittyminen opetukseen.

Ulospäinsuuntautuneisuus

Ujous: Ihmisen tapa reagoida vieraisiin ihmisiin, asioihin ja ympäristöihin. Esim. vastakkaisen sukupuolen ujostelu.

Pelko: Varautuneisuus ahdistavissa ja vaarallisissa tilanteissa, kuten pimeään huoneeseen mentäessä.

Jännityshakuisuus: Kyky nauttia uutuudenviehätyksestä, kuten uuteen kaupunkiin muuttamisesta.

Negatiivinen affektiivisuus

Turhautuneisuus: Negatiivisten tunteiden kokeminen tilanteissa, joissa tehtävän suorittamista häiritään. Esim. kun vanhemmat kieltävät tekemästä jotain, mitä haluaisit tehdä.

Aggressiivisuus: Vihamielinen reagointi asioihin ja tilanteisiin, esim. tavaroiden heittäminen tai huutaminen.

Alakuloisuus: Epämiellyttävien tunteiden kokeminen ja huonotuulusuus. Esim. tunne, että kaverit nauttivat samoista asioista enemmän kuin minä.

Läheisyys: Halu kokea läheisyyttä ja lämpöä ihmissuhteissa, kuten halu jutella omista asioista kaverille.

Mielihyväherkkyys: Mielihyvän kokeminen rauhallisissa tehtävissä, kuten linnun laulua kuunnellessa.

Herkkyys aistiärsykkeille: Kyky havaita pienetkin asiat ympäristössä, kuten valojen kirkastuminen.

Liite 2. STRS short form -mittari

KYSELY OPETTAJAN JA OPPILAAN VÄLISESTÄ VUOROVAIKUTUSSUHTEESTA

Robert C. Pianta

Lapsi: _____ Opettaja: _____ Luokka: _____

Valitse mikä seuraavista vaihtoehdoista kuvaa parhaiten suhdettasi oppilaaseen. Ympyröi sopiva numero jokaisesta kohdasta.

Ei kuvaa lainkaan 1	Kuvaa vain vähän 2	Kuvaa jonkin verran 3	Kuvaa paljon 4	Kuvaa täysin 5
------------------------	-----------------------	-----------------------------	-------------------	-------------------

1.	Minulla on lämmin ja läheinen suhde tähän oppilaaseen.	1	2	3	4	5
2.	Minulla on usein vaikeuksia tulla toimeen tämän oppilaan kanssa.	1	2	3	4	5
3.	Jos tämä oppilas on poissa tolaltaan, hän jakaa asian kanssani.	1	2	3	4	5
4.	Tämä oppilas ei pidä fyysisestä kosketuksestani.	1	2	3	4	5
5.	Tämä oppilas arvostaa suhdettamme.	1	2	3	4	5
6.	Kehuni vaikuttavat myönteisesti tähän oppilaaseen.	1	2	3	4	5
7.	Tämä oppilas kertoo spontaanisti asioita itsestään.	1	2	3	4	5
8.	Tämä oppilas hermostuu minulle helposti.	1	2	3	4	5
9.	Tämän oppilaan tunteita on helppo tulkita.	1	2	3	4	5
10.	Torumisen jälkeen tästä oppilaasta tulee vihainen tai torjuva.	1	2	3	4	5
11.	Kanssakäyminen tämän oppilaan kanssa kuluttaa energiaani.	1	2	3	4	5
12.	Jos tämä oppilas on huonolla tuulella, tiedän, että edessä on pitkä ja vaikea päivä.	1	2	3	4	5
13.	Tämän oppilaan tunteet minua kohtaan ovat ennalta-arvaamattomat tai ne voivat muuttua nopeasti.	1	2	3	4	5
14.	Tämä oppilas on manipuloiva tai epärehellinen minua kohtaan.	1	2	3	4	5
15.	Tämä oppilas kertoo minulle avoimesti tunteistaan ja kokemuksistaan.	1	2	3	4	5