

***“Ilman hyvää työyhteisöä en luultavasti jaksaisi-
kaan tätä työtä tehdä”***

Temperamentin vaikutus luokanopettajan kokemuksiin työssä jaksamisesta

Pro gradu -tutkielma

Katariina Paloniemi & Mari Turunen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutusohjelma

Suvi Lakkala

Lapin yliopisto

Kevät 2020

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: *”Ilman hyvää työyhteisöä en luultavasti jaksaisikaan tätä työtä tehdä”*
-Temperamentin vaikutus luokanopettajan kokemuksiin työssä jaksamisesta

Tekijät: Katariina Paloniemi & Mari Turunen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -työ Laudaturtyö Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 91 + 4 liitettä

Vuosi: 2020

Tiivistelmä:

Tämän pro gradu –tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten luokanopettajan temperamentti vaikuttaa työssä jaksamisen kokemuksiin. Keräsimme aineistomme sähköisen kyselylomakkeen avulla. Kyselylomakkeemme sisälsi Dunderfeltin temperamenttiteoriaan perustuvan monivalintakysymyksiä sisältävän temperamenttikyselyn sekä työssä jaksamista kartoittavan osion, johon osallistujat vastasivat eläytymällä kahteen lyhyeen kertomukseen. Tutkimuksemme on monimenetelmätutkimus, sillä siinä on sekä määrällisen että laadullisen tutkimuksen ominaisuuksia. Määrällinen osio on analysoitu luokittelun avulla ja laadullinen osio laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Tutkimuksemme tulosten mukaan luokanopettajien työssä jaksamista kuormittivat kaikista eniten oppilaisiin liittyvät haasteet. Luokanopettajien työssä jaksamista tukivat parhaiten sosiaaliset suhteet ja kollegiaalinen tuki. Tutkimuksemme perusteella luokanopettajan temperamentilla ei ollut suurta merkitystä työssä jaksamisen kokemuksiin. Tutkimuksemme otanta ei ollut tarpeeksi suuri löytääkseen yhteyttä temperamentin ja työssä jaksamisen välillä, mutta suuremmalla otannalla tulos voisi olla toisenlainen. Tutkimuksemme avulla opettajat voivat ymmärtää paremmin niitä tekijöitä, jotka kuormittavat työssä. Lisäksi se voi antaa opettajille selviytymiskeinoja työssä jaksamisen tukemiseksi. Temperamenttien tunteminen auttaa opettajaa ymmärtämään omaa, kollegojen sekä oppilaiden toimintaa ja ajattelua.

Asiasanat: temperamentti, työssä jaksaminen, työhyvinvointi, eläytymismenetelmä, monimenetelmätutkimus

Suostun tutkielmani luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielmani luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 TEMPERAMENTTI	8
2.1 Temperamentin määrittely	8
2.2 Temperamenttien näkyminen ja ymmärtäminen	10
2.3 Temperamentin historiaa	12
2.4 Temperamenttipiirteitä	14
2.5 Introversio ja ekstroversio	16
2.6 Dunderfeltin temperamenttinäkemys	19
3 TYÖSSÄ JAKSAMINEN	24
3.1 Työssä jaksamisen määrittelyä	24
3.2 Työhyvinvointi	25
3.3 Työyhteisön merkitys jaksamiselle	27
3.4 Työn kuormittavuus	29
3.5 Stressi ja työuupumus	31
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	35
4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	35
4.2 Tutkimushenkilöt ja aineistonhankinta	36
4.3 Aineistonkeruumenetelmät	36
4.3.1 Strukturoitu kysely	37
4.3.2 Eläytymismenetelmä	39
4.4 Analyysimenetelmät	41
4.4.1 Temperamenttikysymysten vastausten luokittelu	41
4.4.2 Laadullinen sisällönanalyysi	45
4.4.3 Eritemperamenttisten opettajien kokemusten vertailu ristiintaulukoinnin keinoin	51
4.5 Luotettavuus ja eettisyys	52
5 TULOKSET	57
5.1 Työssä jaksamista kuormittavat tekijät	57
5.2 Työssä jaksamista tukevat tekijät	60
5.3 Luokanopettajien temperamenttityypit	64
5.4 Eritemperamenttisten luokanopettajien kokemusten vertailu	66
6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	74
LÄHTEET	85
LIITTEET	94

Kuviot

Kuvio 1. Dunderfeltin temperamenttiteorian nelijako	20
Kuvio 2. Esimerkkejä temperamenttivärijakaumista	44

Taulukot

Taulukko 1. Temperamenttivärien tiivistetyt määritelmät	45
Taulukko 2. Aineiston redusointi-, eli pelkistämisvaihe opettajan työssä jaksamista kuormittaville tekijöille	48
Taulukko 3. Aineiston redusointi-, eli pelkistämisvaihe opettajan työssä jaksamista tukeville tekijöille	48
Taulukko 4. Aineiston klusterointi ja abstrahointi opettajien työssä jaksamista kuormittavien tekijöiden osalta	50
Taulukko 5. Aineiston klusterointi ja abstrahointi opettajien työssä jaksamista tukevien tekijöiden osalta	50
Taulukko 6. Temperamenttiväriyhmät ja vastaajien lukumäärä	66
Taulukko 7. Työssä jaksamista kuormittavat tekijät ja temperamenttiväriyhmä	68
Taulukko 8. Työssä jaksamista kuormittavat tekijät temperamentin ulospäin ja sisäänpäin suuntautuneisuuden mukaan	70
Taulukko 9. Työssä jaksamista tukevat tekijät ja temperamenttiväriyhmä.....	72
Taulukko 10. Työssä jaksamista tukevat tekijät temperamentin ulospäin ja sisäänpäin suuntautuneisuuden mukaan	73

Liitteet

Liite 1. Dunderfeltin temperamenttikysely

Liite 2. Eläytymismenetelmän kehyskertomukset tutkimuksessamme

Liite 3. Analyysikysymykset

Liite 4. Vastaajien temperamenttivärit

1 JOHDANTO

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, miten temperamentti vaikuttaa luokanopettajien kokemuksiin työssä jaksamisesta. Tutkimme alkuun, mitkä tekijät luokanopettajat kokevat työssä jaksamista kuormittavina ja mitkä tekijät työssä jaksamista tukevana, minkä jälkeen vertailemme näitä tekijöitä eritemperamenttisten opettajien välillä.

Olemme päätyneet tähän aiheeseen monesta syystä. Olemme molemmat lukee neet yliopistossa sivuaineena kasvatopsykologiaa sekä törmänneet erilaisiin temperamenttiteoksiin, joiden myötä erilaiset temperamenttiteoriat ovat tulleet tutuiksi. Tiedostamme hyvin, että opettajia on monenlaisia, minkä vuoksi heidän temperamenttiensa erot kiinnostavat meitä. Työssä jaksaminen on toinen aihealue, joka meitä kiinnostaa. Opettajien työnkuva vaativa ja monipuolinen, joten koemme, että opettajien työhyvinvointia ei tule pitää itsestäänselvytenä. Meitä kiinnostaakin selvittää, miten luokanopettajan temperamentti vaikuttaa hänen kokemukseensa työssä jaksamisesta. Haluamme tutkia opettajien kokemuksia työssä jaksamiseen liittyen juuri temperamentin näkökulmasta, sillä temperamentti on merkittävä vaikuttaja stressissä. Se vaikuttaa niin stressitilan syntyyn kuin stressin fysiologisiin seurauksiin. Temperamentilla on vaikutusta yksilön sosiaalisiin ongelmanratkaisustrategioihin ja turhautumiskynnykseen. (Keltikangas-Järvinen 2009.) Dunderfeltin mukaan ihminen tukeutuu stressin ja paineen alla omaan voimakkaimpaan, eli luonnollisimpaan temperamenttityyliinsä, mikä tapahtuu automaattisesti biologisista syistä (Dunderfelt 2012, 167).

Koemme, että tämä aihe on tärkeä ja ajankohtainen. Työssä jaksaminen on ollut uutisissa pinnalla, minkä vuoksi uskommekin, että tämä aihe puhututtaa useita luokanopettajia ja luokanopettajaopiskelijoita. Myös OAJ:n valtuuston yksi kestoaiheista on opettajien työhyvinvointi. He tiedostavat opettajien suuren työkuorman, sillä opettajan työhön on tullut vuosien myötä lisää haasteita. Opettajan työtä haastavat muun muassa lisääntyneet työtehtävät, oppilaiden lisääntyneet

haasteet ja niiden myötä myös koulun ja kodin välisen yhteistyön haasteet (Salovaara & Honkonen 2013, 218; Chen & Cooper 2014, 127; Skaalvik & Skaalvik 2007, 613). Vastuu oppilaiden kasvatuksesta on siirtynyt entistä enemmän kouluun (Salovaara & Honkonen 2013, 185). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa veloitetaan opettajia kasvatusvastuuseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18). Myös Stenberg (2011, 133) näkee opettajien työn jatkuvien muutosten lisäävän työssä väsymistä.

Mediassa on tuotu viime aikoina paljon esiin opettajan työn varjopuolia, mikä mahdollisesti on ollut syy opettajakoulutuksen hakijoiden määrän vähenemiseen. Olemme OAJ:n kanssa yhtä mieltä siitä, että positiivisen opettajaidentiteetin vahvistaminen olisi tärkeää. (OAJ 2019.) Jotta tämä onnistuu, näemme, että opettajien työssä jaksamisesta on pidettävä huolta.

Uskomme, että tästä tutkimuksesta tulevat hyötymään niin me tutkijat kuin opetusalan ammattilaiset, jotka kamppailevat työssä jaksamisen kanssa. Erilaisten kokemusten kuuleminen ja vinkkien saaminen työssä jaksamisen tukemiseksi voivat helpottaa monen luokanopettajan työelämää. Lisäksi temperamenttien tunteminen tukee oman ja toisten käyttäytymisen ymmärtämistä (Dunderfelt 2012, 11; Oulasmaa & Pesonen 2020). Muun muassa Stenberg, Salovaara ja Honkonen sekä Bubb ja Earley ovat tutkineet työssä jaksamista ja muun muassa Keltikangas-Järvinen, Thomas ja Chess sekä Kagan ovat tutkineet temperamenttia. Emme kuitenkaan löytäneet aiempia tutkimuksia, jotka olisivat liittyneet suoraan temperamentin ja työssä jaksamisen yhteyteen. Keltikangas-Järvinen on kuitenkin tutkinut muun muassa temperamentin ja ihmisten työskentelytyylien yhteyttä, mikä on lähellä tutkimusaihettamme.

Perehdymme teoreettisessa viitekehyksessämme työssä jaksamiseen ja temperamenttiin. Tutkimuksessamme pohjana hyödynnämme psykologi Tony Dunderfeltin temperamenttiteoriaa, jota hän käsittelee teoksessaan Tunnista temperamentit - väriä elämään ja itsetuntemukseen (2012). Teoksessaan Dunderfelt käyttää temperamenteista nelijakoa. Dunderfelt on jakanut temperamenttipiirteitä neljään eri ryhmään: punaiseen, keltaiseen, vihreään ja siniseen. Punainen ja keltainen ovat ekstrovertejä, eli ulospäinsuuntautuneita temperamenttityyppiä,

kun taas vihreä ja sininen ovat introverteja, eli sisäänpäinsuuntautuneita. (ks. Dunderfelt 2012.) Perehdymme teoriaosassa Dunderfeltin temperamenttiteoriaan kriittisesti vertailemalla hänen ajatuksiaan muiden temperamenttia tutkineiden tutkijoiden ajatuksiin.

Poikkeusoloista johtuen kirjastot olivat suljettuina, minkä vuoksi olemme joutuneet käyttämään jonkin verran elektronisia kirjoja. Osassa näistä ei ollut näkyvissä sivunumeroita, minkä vuoksi joidenkin teosten viittauksista puuttuvat sivunumerot.

2 TEMPERAMENTTI

2.1 Temperamentin määrittely

Temperamentti on ominaisuus, joka löytyy meiltä kaikilta. Se on yksi tärkeä persoonallisuutemme ulottuvuus, joka antaa käsitystä ihmisen toiminnasta, muttei kuitenkaan selitä kaikkea ihmisen toimintaa. Temperamentti on se puoli meistä, jonka ulkopuoliset voivat selvästi havaita. (Dunderfelt 2012, 11, 17, 19; Oulasmaa & Pesonen 2020; Keltikangas-Järvinen 2011a; Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Nurmi, Pulkkinen & Ruoppila 2014.) Temperamentti näkyy käyttäytymisen aktiivisuudessa ja tunteiden säätelyssä (Ahonen ym. 2014). Dunderfeltin mukaan temperamentti ilmenee ulkoisena toimintana, kuten puheena, toimintana, eleinä, ilmeinä ja äänensävyinä (Dunderfelt 2012, 17).

Jo vauvaikäiseltä on mahdollista tunnistaa temperamenttipiirteitä, kun taas persoonallisuuden piirteet havaitaan vasta noin 10 vuoden iässä. Temperamenttipiirteet myös vakioituvat nuorempina kuin persoonallisuuden piirteet. (Keltikangas-Järvinen 2016, 110; Erikson 2018, 19; Kagan & Snidman 2004, 40; Rothbart & Bates 2007, 3; Buss & Plomin 1984, 84; Strelau 2009, 295.) Personallisuuspsykologien mukaan persoonallisuuden kehityksen nähdään tapahtuvan synnynäisen temperamentin ja ympäristön vuorovaikutuksen myötä. (Asendorpf & van Aken 2003, 635; Caspi, Harrington, Milne, Amell, Theodore & Moffitt 2003, 511; Keltikangas-Järvinen 2019; Rothbart & Bates 2007, 4; Puttonen 2005, 15; Ahonen ym. 2014.)

Temperamentille ei ole olemassa yhtä ainoaa määritelmää, sillä eri temperamenttiteoriat määrittelevät sen hieman eri tavoin. Temperamenttitutkijat ovat kuitenkin löytäneet yhtenäisiä näkemyksiä tietyistä periaatteista temperamenttiin liittyen. (Keltikangas-Järvinen 2009; Oulasmaa & Pesonen 2020.) Temperamenttitutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että temperamentti koostuu useista temperamenttipiirteistä (Keltikangas-Järvinen 2011a). Lisäksi he ovat samaa mieltä siitä, että temperamentti on ihmisen persoonallisuuden perinnöllinen, biologinen pohja

(Keltikangas-Järvinen 2019, 42; Sclafani 2004, 22; Dunderfelt 2012, 11; Asendorpf & van Aken 2003, 635; Viljamaa 2009, 11; Buss & Plomin 1984, 84).

Temperamenttitutkijat näkevät myös, että temperamentti vaikuttaa siihen, miten yksilö reagoi ympäristöön kehollaan ja käyttäytymisellään erilaisissa tilanteissa. (Dunderfelt 2012, 11; Oulasmaa & Pesonen 2020; Keltikangas-Järvinen 2019; Rothbart & Bates 2007, 2). Keltikangas-Järvinen, Dunderfelt, Thomas ja Chess kuvaavat temperamentin vastaavan kysymykseen ”kuinka”, eli miten ihminen toimii. Temperamentti kertoo tyylin, millä toimimme kussakin roolissamme, mutta ei syytä toiminnallemme. (Keltikangas-Järvinen 2008, 37, 41; Dunderfelt 2012, 19; Thomas & Chess 2012, 215.) Temperamenttimme, eli tapamme reagoida asioihin, perustuu hermo- ja sisäeritysjärjestelmän toimintaan ja aivojen välittäjäaineiden, kuten dopamiinin, serotoniinin ja katekolamiinin määrään ja aktiivisuuteen. Temperamentti on siis sisäinen psyykkinen reaktio, joka on vahvasti yhteydessä ihmisen biologisiin toimintoihin. (Dunderfelt 2012, 17; Keltikangas-Järvinen 2007, 24; 2016, 102; Rothbart & Bates 2007, 7.)

Monet temperamenttitutkijat näkevät temperamentin säilyvän melko samanlaisena läpi yksilön kehitysvaiheiden (Sclafani 2004, 22; Asendorpf & van Aken 2003, 635; Rothbart & Bates 2007, 33; Strelau 2009, 227). Buss ja Plomin kokevat, etteivät temperamenttipiirteet välttämättä ole pysyviä, mutta niiden avulla voidaan ennustaa hyvin myöhempää persoonallisuuden kehitystä (Buss & Plomin 1984, 85).

Kognitiivinen kehitys voi vaikuttaa siihen, miten ihminen pystyy ohjailemaan temperamenttiaan. Kognitiivisten taitojen ja sosiaalisten strategioiden avulla ihminen kykenee toimimaan päämäärätietoisemmin, ja siten vaikuttamaan temperamenttinsa ulosantiin. (Keltikangas-Järvinen 2009; Rothbart & Bates 2007, 35; Rothbart 1989, 220.) Myös Dunderfelt näkee, että omaa temperamenttiaan on mahdollista kehittää jonkin verran tiedostamisen ja harjoittelun kautta. Hän tarkoittaa kehittämisellä oman temperamenttityylivalikoiman laajentamista, eli omien temperamenttisivuväriytylien hyödyntämistä ja oman temperamenttityylinsä ylilyöntien vähentämistä. (Dunderfelt 2012, 173.)

Temperamentti on erotettava motivaatiosta, kognitiivisista kyvyistä ja persoonallisuudesta. Temperamentti ei ole myöskään riippuvainen älykkyydestä. (Keltikangas-Järvinen 2007, 24; 2016, 74; Thomas & Chess 2012, 215; Castillo 2003, 136; Oulasmaa & Pesonen 2020.)

2.2 Temperamenttien näkyminen ja ymmärtäminen

Temperamenttipiirteet näkyvät parhaimmillaan silloin, kun yksilö kohtaa jonkin uuden tai haastavan tilanteen. Tällöin synnynnäiset taipumukset ovat voimakkaasti esillä, koska yksilö ei kykene uusissa ja haastavissa tilanteissa hyödyntämään opittuja ja käytettyjä käyttäytymismalleja. Stressissä on kyse juuri tällaisesta tilasta. (Keltikangas-Järvinen 2009; Rothbart & Bates 2007, 2.) Synnynnäinen temperamentti määrittää sen, miten koemme ärsyksen, eli uuden ja yllättävän tilanteen merkityksen ja ärsykearvon. Osa voi kokea sen pelkona, osa miellyttävänä ja osa jotain siltä väliltä. (Puttonen 2005, 15; Heponiemi 2004, 17; Keltikangas-Järvinen 2016, 65.)

Temperamenttiteoreetikot näkevät ihmisten erottelun tapahtuvan lähestymis- ja välttämiskäyttäytymisen perusteella. Temperamentilla on vaikutusta herääviin emootioihin ja fysiologiseen kiihtymystilaan, kun ihminen kohtaa haastavan tilanteen. Välttämisreaktion emootiot ovat negatiivisia ja lähestymisreaktion positiivisia. (Puttonen 2005, 16; Heponiemi 2004, 3; Keltikangas-Järvinen 2019; Ahonen ym. 2014.) Tällaisessa ajattelumallissa on kyse PANAS-mallista (Positive and Negative Affect Schedule). Mallin Positive Affect (PA) –asteikkoon liittyy sosiaalinen aktiivisuus ja tyytyväisyys sekä runsaat miellyttävät tilanteet, kun taas Negative Affect (NA) –asteikkoon stressi, heikko selviytyminen ja runsaat epämiellyttävät tilanteet. (Watson 1988, 1063; Ahonen ym. 2014.)

Pystymme kuvailemaan ja vertailemaan ihmisiä heille ominaisten käyttäytymispiirteiden avulla. Tässä kuvailussa on usein käytössä temperamenttipiirteitä. Voidaan esimerkiksi tehdä huomio, että osa ihmisistä kestää melua tai kritiikkiä paremmin kuin toiset, jolloin on kyse ihmisten temperamenttipiirteiden vertailusta.

(Keltikangas-Järvinen 2008, 39; 2009; Ahonen ym. 2014.) Ihmisten temperamentteja on mahdollista kuvata eri keinoin, kuten sanoilla, kuvilla ja kaavioilla (Dunderfelt 2012, 12). Temperamentteja voidaan kuvata myös värien avulla, kuten esimerkiksi Dunderfelt, Erikson sekä Oulasmaa ja Pesonen ovat tehneet (ks. Dunderfelt 2012; Erikson 2017; Oulasmaa & Pesonen 2020). Käyttäytymis- ja viestintätyylit, jotka perustuvat väreihin, ovat psykologi Moultonin luomia (ks. Moulton 2008).

Tutkimuksemme pohjautuu siis Dunderfeltin temperamenttiteoriaan. Dunderfelt (2012, 53) on jakanut temperamentit neljään väriin: sininen, punainen, keltainen ja vihreä. Mikään yksittäinen temperamenttiväri ei ole mikään temperamenttipiirre, vaan kukin temperamenttiväri pitää sisällään useita temperamenttipiirteitä. Tämän vuoksi samanväristen kesken voi olla huomattavia käyttäytymiseroja. Lisäksi vain harva ihmisistä on puhtaasti vain yhtä temperamenttiväriä. (Oulasmaa & Pesonen 2020; Dunderfelt 2012, 43.) Ihminen toimii usein yhdessä roolissaan useamman kuin yhden temperamenttivärin mukaisesti. Esimerkiksi työroolissaan hän saattaa toimia jossain tilanteessa esimerkiksi punaisen tavoin ja toisessa työtilanteessa taas sinisen tavoin. Mukana käyttäytymisessä voi olla päävärien lisäksi vielä pieni pala esimerkiksi keltaista ja vihreäkin temperamenttiväriä. (Oulasmaa & Pesonen 2020.)

Temperamenttien tunteminen tukee oman ja toisen käyttäytymisen ymmärtämistä (Oulasmaa & Pesonen 2020; Dunderfelt 2012, 11). Oman temperamentin tunteminen auttaa muun muassa hahmottamaan omia odotuksia, joita asetetaan toisia ihmisiä kohtaan ja tekijöitä, jotka saavat aikaan negatiivisia tunteita. (Karpinen, Keltikangas-Järvinen & Savioja 2007, 10–11.) Temperamenttien tuntemista kutsutaan temperamenttiälyksi. Se tukee ihmisten kanssakäymistä ja auttaa ymmärtämään, että kussakin temperamenttityypissä on omat hyvät ja huonot puolensa, eikä mikään temperamenttityyppi ole oikea tai väärä, eikä hyvä tai huono. (Oulasmaa & Pesonen 2020.)

2.3 Temperamentin historiaa

Temperamentin olemassaolo on keksitty jo paljon ennen kuin temperamenttitutkimus itsessään kehitys- ja persoonallisuuspsykologian alalla on aloitettu (Keltikangas-Järvinen 2015, 15). Jo antiikin Kreikan ajalla on ymmärretty temperamentin ydin: ihmisten reagoituvuudessa on eroja, jotka johtuvat biologisista syistä (Keltikangas-Järvinen 2009; Dunderfelt 2012, 33). Temperamenttia voidaan kuitenkin pitää melko nuorena tutkimuskohteena. Uuden ajan temperamenttitutkimus aloitettiin 1950-luvulla Thomasin ja Chessin johdolla. (Keltikangas-Järvinen 2015, 15.)

Vaikka temperamentin perusajatus on löydetty jo antiikin Kreikan ajalla, on sen aikaiset teorit nykyaikaisiin temperamenttikäsityksiin verrattuna aivan erilaiset (Keltikangas-Järvinen 2016, 118; Dunderfelt 2012, 33). Antiikin ajan henkilääkäri Galenos loi keskiajalla Hippokratesin ideoiden pohjalta neljän temperamentin opin (Dunderfelt 2012, 22; Strelau 2009, 290). Galenos näki sairaudet liman, keltaisen saven, mustan saven tai veren epätasapainona. Hallitseva neste paljasti, onko henkilö koleerinen, melankolinen, flegmaattinen vai sangviininen. (Ahonen ym. 2014; Dunderfelt 2012, 31; Rothbart & Bates 2007, 6; Blackburn 1998, 95.)

Temperamenttien sisältö on aikojen myötä muuttunut moneen kertaan, mutta nelijako on ollut suosiossa monissa teorioissa (Dunderfelt 2012, 33). Jos Galenoksen temperamenttityypit melankolinen ja sangviininen muutettaisiin nykyaikaisiin termeihin, ne olisivat introvertti ja ekstrovertti, sillä Galenoksen kuvaukset vastasivat melko hyvin näitä. Ruumiin nesteiden yhteys temperamenttityyppeihin vastaa nykyajan temperamenttiteorioiden ajatusta aivojen välittäjäaineiden serotoninin ja dopamiinin vaikutuksesta temperamenttiin. (Keltikangas-Järvinen 2008, 16.)

Jo 1900-luvun alussa aktiivisuus, emotionaalisuus, sinnikkyys ja periksiantamattomuus nähtiin temperamenttipiirteinä. Filosofit kiinnostuivat temperamentista ihmisen olemuksen ja ihmisen vapaiden valintojen kautta. (Keltikangas-Järvinen 2016, 119; Rothbart & Bates 2007, 6.) Varhaisimpana filosofisena temperamenttiteorianana pidetään Kantin typologiaa vuodelta 1912. Siinä temperamenttipiirteet

liitettiin yksilölle tyypillisen käytöksen lisäksi elämän energiaan ja vapautumiseen. (Keltikangas-Järvinen 2016, 119.) 1920-luvulla Jung jakoi ihmiset elämänasenteen mukaan kahteen: sisäänpäinsuuntautuneisiin ja ulospäinsuuntautuneisiin, eli introvertteihin ja ekstrovertteihin (Rothbart & Bates 2007, 6; Blackburn 1998, 99; Dunderelt 2012, 45; Wilde 2011, 8; Kagan & Snidman 2004, 218; Blackburn 1999, 99.) Eysenck on käsitellyt ekstroversiota ja introversiota myöhemmin lisää. (Oulasmaa & Pesonen 2020; Gray & McNaughton 2003, 335; Strelau 1998, 62.)

Pavlov aloitti temperamentin tutkimisen kokeellisesti vuonna 1927. Hän havaitsi jo silloin, että varhaisen sikiön kehityksen aikana määräytynyt hermostosysteemi on yhteydessä yksilön myöhemmän käyttäytymisen kehittymiseen. Pavlov näki hermostosysteemeissä eroja ja jakoi ne heikkoon ja vahvaan. Tällä jaolla on vastaavuutta nykypäivän käsityksen kanssa liittyen autonomisen hermoston reagoimisesta stressiin. (Keltikangas-Järvinen 2009; Strelau 2009, 291; Todes 2014, 529.) Strelau, Gray, Cloninger ja Kagan jatkoivat kokeellista tutkimusta temperamentin äärellä. He tutkivat lasten temperamentin lisäksi myös aikuisiän temperamenttia. (Keltikangas-Järvinen 2009; Kagan 1989, 668; Kagan 2010, 29; Strelau 2009, 294; Gray & McNaughton 2003, 4.)

Ensimmäinen uudenajan temperamenttitutkimus alkoi 1950-luvulla Thomaksen ja Chessin toimesta. Heitä voidaan pitää lasten temperamenttitutkimuksen uranuurtajina. Heidän kiinnostuksensa syntyi vauvojen ja pienten lasten välillä esiintyvistä synnynnäisistä eroista. Lisäksi he kokivat, etteivät olemassa olevat teoriat tue heidän käytännön työtään. He alkoivat kerätä vuonna 1956 todistusaineistoa sille, että yksilölliset erot lasten välillä johtuivat biologisista tekijöistä. (Keltikangas-Järvinen 2008, 15, 23, 33; Thomas & Chess 2012, 10-11; Strelau 1998, 90-91.)

Chess ja Thomas näkivät temperamentin koskettavan lapsia, mutta Buss ja Plomin olivat ensimmäiset, jotka ulottivat temperamenttikäsityksen koskemaan lapsien lisäksi myös aikuisia (Keltikangas-Järvinen 2009). Vuoden 1975 teoksessaan he puhuivat vielä EASI –temperamenttimittarista, johon kuuluivat temperamentti-ominaisuudet emotionaalisuus, aktiivisuus, sosiaalisuus ja impulsiivisuus (Buss & Plomin 1984, 84; Strelau 1998, 107). Myöhemmin kyseinen mittari on muuttunut

EAS –temperamenttimittariksi, johon kuuluvat enää emotionaalisuus, aktiivisuus ja sosiaalisuus (Rothbart & Bates 2007, 26; Buss & Plomin 1984, 84). Buss ja Plomin (1984, 84) ovat kiinnostuneita ainoastaan yksilön elämän kaikkein tärkeimmistä piirteistä.

Vaikka temperamenttia oli ehditty tutkia jo pitkään, vasta 1970-luvulla oppikirjoihin tuotiin maininta temperamentin ja persoonallisuuden yhteydestä. Lisäksi vasta 1980-luvun loppupuolella temperamenttia on käsitelty oppikirjoissa laajemmin ihmisen käyttäytymisen varteenotettavana selitysmallina. (Keltikangas-Järvinen 2008, 15.)

2.4 Temperamenttipiirteitä

Temperamenttitutkimuksen historiasta nousi esiin tutkijoita, kuten Thomas ja Chess, Strelau, Kagan, Cray ja Cloninger, joiden teoriat ovat edelleen käytössä temperamenttijaattelussa. Osa näistä teoreetikoista on keskittynyt enemmän lasten temperamentin kuvaamiseen ja arvioimiseen ja osa taas aikuisten temperamenttiin. (Keltikangas-Järvinen 2009; Strelau 1998, 101–102, 130.) Kun puhutaan aikuisten temperamenttityypeistä, kyse on usein temperamentti- ja persoonallisuustyyppien sekoituksesta (Keltikangas-Järvinen 2019). Avaamme hiukan muutamaa temperamenttiteoriaa, jotka ovat keskenään erilaisia. Nämä temperamenttiteoriat mahdollistavat sekä lasten että aikuisten temperamentin kuvailun ja arvioinnin (Keltikangas-Järvinen 2009; Strelau 1998, 103). Vaikka on epäilty aikuisten ja lasten temperamentin välistä yhteyttä, niiden väliltä on löydetty vahvaa samankaltaisuutta (Rothbart 1989, 218).

Kuten aiemmassa luvussa tulikin esiin, Buss ja Plomin näkevät neljän temperamenttipiirteen sijasta enää ainoastaan kolme piirrettä sellaisiksi, jotka kattavat temperamentin vaatimukset. Nämä kolme piirrettä ovat emotionaalisuus, aktiivisuus ja sosiaalisuus (EAS). Emotionaalisuus näkyy lapsen taipumuksena reagoida stressaavilla hetkillä negatiivisin tunneilmaisuin, kuten ahdistumalla. Aktiivisuus näkyy aikuisen kohdalla voimana ja tempona toiminnan suorittamisessa. Sosiaalisuus nähdään jatkumona, jonka toisena ääripäänä on halu ja valmius olla

ihmisten kanssa ja toisena ääripäänä ujous. Myöhemmin ujous on muuttunut matalan sosiaalisuuden tasoksi, eli vähäiseen kiinnostukseen ja riippumattomuuteen muita ihmisiä ja heidän arvostustaan kohtaan. (Buss & Plomin 1984, 50, 63, 82, 84; Keltikangas-Järvinen 2009; Strelau 1998, 105–107.)

Alkuun myös temperamenttitutkija Cloninger määritteli kolme temperamenttipiirrettä: elämyshakuisuus, harmin välttäminen ja palkintoriippuvuus. Näillä piirteillä on samankaltaisuutta temperamenttitutkija Grayn ajattelun kanssa. (Strelau 1998, 130.) Myöhemmin Cloninger on oivaltanut myös neljännen piirteen, sinnikkyuden, kuuluvan temperamenttipiirteisiin. Elämyshakuisuudella hän tarkoittaa alttiutta hakeutua erilaisten uusien asioiden ja jännityksen äärelle. Tällä piirteellä on nähty olevan yhteyttä erilaisten riippuvuuksien ja jopa rikollisuuden kanssa. Matala dopamiinitaso ja elämyshakuisuus ovat yhteydessä toisiinsa. Harmin välttämällä taas on yhteyttä matalan serotoniinitason kanssa. Harmia välttelevä henkilö on ahdistunut ja kroonisesti huolestunut. Hän nauttii tutuista ja turvallisista tilanteista. Hän mielellään pakenee uusista ja yllätyksellisistä tilanteista, sillä ne aiheuttavat usein hänelle ahdistusta ja pelkoa. Palkintoriippuvainen on sosiaalinen henkilö, joka kaipaa kiitosta, kehumista, arvostusta ja hyväksyntää. Tämän vuoksi palkintoriippuvainen henkilö hakeutuukin sosiaalisiin tilanteisiin, ja on niissä muita mukaileva myötäilijä. Palkintoriippuvuus on yhteydessä noradreliinilisiin tasoon ja aktiivisuuteen aivoissa. (Goncalves & Cloninger 2010, 126–127; Keltikangas-Järvinen 2009; Puttonen 2005, 16; Strelau 1998, 229.)

Thomas ja Chess muodostivat temperamenttitutkimuksensa pohjalta yhdeksän temperamenttipiirrettä: aktiivisuus, rytmisyys, alkureaktio uudessa tilanteessa, sopeutumisenopeus, sensitiivisyys, mieliala, tunteiden ilmaisun intensiteetti, häiritävyys ja sinnikkyys. Myöhemmin he yhdistivät nämä piirteet kolmeen tyyppiin, jotka ovat helppo, hitaasti lämpenevä ja vaikea temperamentti. (Chess & Thomas 2012, 217; Dunderfelt 2012, 25; Kagan 2010, 7; Keltikangas-Järvinen 2006, 48–63, 65; Strelau 1998, 92–93.)

Dunderfelt, Kanninen, Sigfrids ja Keltikangas-Järvinen ovat yhtä mieltä siitä, että jokaiselta löytyy eri temperamenttipiirteitä, mutta ne näyttäytyvät meissä eri vahvaisina ja eri suhteessa muihin ihmisiin nähden (Dunderfelt 2012, 43; Kanninen

& Sigfrids 2012, 40; Keltikangas-Järvinen 2016, 112). Osa temperamenttipiirteistä nähdään yhteiskunnassamme ympäristön kannalta hyväksytympinä kuin toiset. Joillekin temperamenttipiirteille ympäristö ja kasvatusta saattavat asettaa paineita vaatimalla niihin muutosta, mikä tarkoittaa, ettei ihminen saa toimia luontaisesti omana itsenään. Tällaiset ei-hyväksytyt piirteet muuttavat usein enemmän muotoaan kuin neutraalit, hyväksytyt piirteet. (Keltikangas-Järvinen 2009; Oulasmaa & Pesonen 2020; Thomas & Chess 2012, 216.)

Thomas ja Chess loivat näille ei-sallituille ja sallituille temperamenttipiirteille käsitteet "goodness of fit" ja "poorness of fit", jotka kertovat temperamentin ja ympäristön odotusten yhdenmukaisuuden tasosta. "Goodness of fit" kertoo ympäristövaatimusten ja yksilön piirteiden sopusoinnusta, kun taas "poorness of fit" stressitilasta, jolloin yksilöllä on jatkuva ristiriita omien ominaisuuksien ja ympäristön odotusten välillä. (Thomas & Chess 2012, 3; Strelau 1998, 94.) Kasvatuksella saatetaan muokata ihmisen persoonallisuutta, mikä voi vaikuttaa yksilön itsetunnon rakentamiseen. Temperamentista puhutaan melko pysyvänä ominaisuutena, mutta Keltikangas-Järvisen mukaan sillä tarkoitetaan enemmänkin suhteellista, yksilöllisyyden ja ihmisten välisten erojen pysyvyyttä, ei niinkään piirteen ilmiön pysyvyyttä. (Keltikangas-Järvinen 2009; 2011; 2019.)

2.5 Introversio ja ekstroversio

Käsitlemme hiukan introversio- ja ekstroversio -käsitteitä, sillä ne ovat käytettyjä termejä lähes kaikissa persoonallisuusteorioissa (Dunderfelt 2012, 45). Introversio ja ekstroversio ovat muiden temperamenttiominaisuuksien lailla synnynäisiä (Blackburn 1998, 99). Ne nähdään kaikissa persoonallisuustyyppiteorioissa yhtenä ihmisen kaikkein merkityksellisimpinä kokemuksen ja käyttäytymisen ulottuvuuksina. Monet tutkimukset puoltavat sitä, että ekstroversio ja introversio -akseli on yksi selkeimmistä ilmaisemaan, miten ihmiset kokevat ja toimivat, joten tämä akseli on käytössä temperamenttityypiluokituksissa. (Dunderfelt 2012, 45.) Esimerkiksi Dunderfeltin temperamenttityypittelyssä temperamenttivä-

rit sininen ja vihreä kuuluvat ekstroversion ja värit punainen ja keltainen introversion puolelle. (Dunderfelt 2012, 47, 52, 54, 57, 59.) Myös Oulasmaan ja Pesosen sekä Eriksonin temperamenttivärit noudattavat tätä kaavaa (ks. Oulasmaa & Pesonen 2020; ks. Erikson 2017).

Introversio tarkoittaa sisäänpäinsuuntautunutta. Sisäänpäinsuuntautuneesta henkilöstä voidaan käyttää termiä introvertti. Introvertille on tyypillistä voimaantuminen niissä tilanteissa, joissa hän saa pohdiskella omassa rauhassa. Hän lataa siis akkuja tilanteessa, johon ei liity sosiaalista kanssakäymistä. (Jonkman 2015, 17; Helgoe 2012, 7; Oulasmaa & Pesonen 2020; Dunderfelt 2012, 46; Wilde 2011, 8; Blackburn 1998, 99.) Sosiaaliset tilanteet väsyttävät introverttiä. Mitä väsyneempi hän on, sitä ärtyneemmäksi, levottomammaksi ja hankalammaksi hän menee. Introvertille henkilölle on siis tärkeää saada välillä olla yksin. Työntekijänä introvertti tarvitsee rauhaa ja aikaa, sillä hän haluaa itsenäisesti suunnitella ja jäsenellä työtään rauhassa. Hän ei välttämättä näe ryhmätyön kantavaa voimaa. (Jonkman 2015, 17–18, 243; Oulasmaa & Pesonen 2020.)

Introvertin vastakohta on ulospäinsuuntaunut ekstrovertti. Ekstrovertti voimaantuu sosiaalisissa tilanteissa, joten sosiaaliset tilanteet ovat hänelle tärkeitä. (Jonkman 2015, 17; Helgoe 2012, 7; Oulasmaa & Pesonen 2020; Dunderfelt 2012, 45; Wilde 2011, 8; Blackburn 1998, 99.) Ekstrovertti nauttii huomiosta ja omien taitojensa osoittamisesta. Ekstrovertille henkilölle riskien ottaminen on tyypillisempää kuin introvertille. Ekstrovertit ovat uteliaita ja aktiivisia. Heillä on usein tapana toimia ennen kuin ajattelevat. (Jonkman 2015, 17–18, 174; Oulasmaa & Pesonen 2020; Dunderfelt 2012, 45.) Introvertit ja ekstrovertit erottuvat toisistaan työympäristössä. Ekstrovertti saa voimaa yhdessä ideoinnista ja keskustelusta, kun taas introvertti on paljon rauhallisempi ja saattaa vaikuttaa jopa vaisulta. Työelämässä introvertti ja ekstrovertti parhaimmillaan täydentävät toisiaan. (Oulasmaa & Pesonen 2020; (Helgoe 2015, 262.)

Jonkmanin, Oulasmaan ja Pesosen mukaan vain harva maailman väestöstä kokee olevansa puhtaasti joko introvertti tai ekstrovertti. Myös tilanteella on merkitystä siihen, miten reagoimme. Ihmisellä on useita erilaisia itselleen luontevia rooleja. Vain harva kokee olevansa kaikissa näissä rooleissa selvästi vain introvertti

tai vain ekstrovertti. (Jonkman 2015, 31; Oulasmaa & Pesonen 2020.) Henkilöä, jolla on sekä introvertin että ekstrovertin piirteitä, kutsutaan ambivertiksi (Oulasmaa & Pesonen 2020; Blackburn 1998, 100). Jonkmanin mukaan suurin osa kokee, että heillä on molempia piirteitä, mutta enemmistö heistä kuitenkin ajattelee, että he ovat enemmän ekstroverttejä kuin introvertteja (Jonkman 2015, 31). Dunderfelt näkee myös, että ihminen sijoittuu harvoin introversio-ekstroversio -jangan jompaankumpaan ääripäähän. Hän on sitä mieltä, että useimmat sijoittuvat jommallekummalle puolen asteikon keskipistettä, eli introversion tai ekstroversion puolelle. Dunderfelt näkee ihanteena sen, että kukin pystyisi käyttämään tarvittaessa tilanteen mukaisesti molempia tyyliä. (Dunderfelt 2012, 47.) Tätä ajatusta tukee Helgoen (2015, 289) pohdinta, jonka mukaan ei riitä, että kykenemme ekstroverttien tavoin vuorovaikutukseen toisten kanssa, vaan meidän tulee osata myös käyttää mieltämme, ymmärtää tunteitamme ja keksiä omia ratkaisujamme introvertin keinoin.

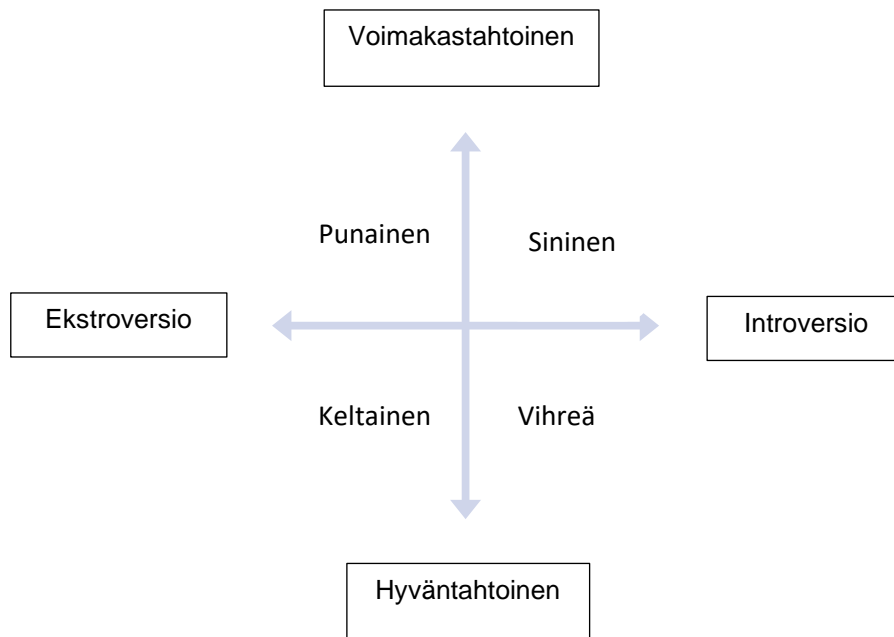
Nykypäivän länsimainen yhteiskunta arvostaa sosiaalisuutta, jonka vuoksi introvertti voi saada negatiivisen leiman ja tulla väärinymmärretyksi. Ajan saatossa ekstroversiosta on tullut länsimaisen yhteiskunnan itsestäänselvä normi. Länsimainen yhteiskunta pyrkii tietynlaiseen ajatteluun ja sääntöihin, kuten positiivisuuden korostamiseen, yhteistyön tekemiseen ja sosiaalisen ihmisen seuran arvostamiseen yksin viihtyvän sijaan. (Jonkman 2015, 18–19; Helgoe 2012, 34, 49, 54; Keltikangas-Järvinen 2019.) Tilanne ei kuitenkaan aina ole ollut sama, sillä ennen on ihailtu introversiota. Vähäpuheisuuden ihannoiti on vallinnut aina 1960-luvulle saakka. Introversion arvostaminen on nykypäivänä taas kasvussa. Nykyajan media mahdollistaa introverttien äänen kuulumisen ilman sosiaalisia ponnisteluja. Viime aikoina ihmiset ovat entistä enemmän alkaneet käyttäytymistieteiden ja psykologian kautta tutkimaan itseään. Näiden myötä voidaan ajatella, että menemme kohti kulttuuria, jossa introversiosta voi tulla hyväksytympää. (Jonkman 2015, 48.)

Introversio ja ekstroversio -jako perustuu kahteen tyyppiin, mikä ei Dunderfeltin mukaan anna riittävän laajaa kokonaiskuvaa persoonallisuksistamme ja reaktiomalleistamme (Dunderfelt 2012, 52). Seuraavassa luvussa esittelemme Dunderfeltin nelijakoista temperamenttiteoriaa.

2.6 Dunderfeltin temperamenttinäkemys

Aiemmin esitetyn introversio ja ekstroversio -jaon, eli kahteen jakamisen mallin jälkeen seuraavaksi suosituimmat jaot persoonallisuusteorioissa ovat jako neljään tai neljällä jaollisiin järjestelmiin, sillä ne perustuvat kahteen mahdollisimman erilaiseen pääpiirteeseen. Näillä pääpiirteillä on kaksi ääripäätä, jotka mahdollistavat neljä erilaista ja toisistaan erottuvaa tyyppiä. Useissa temperamenttimalleissa ilmenee eri tavoin neljä samankaltaista perustyyppiä. Tutkijat ovat käyttäneet niiden kuvailemisessa erilaisia termejä ja hahmotelmia. (Dunderfelt 2012, 30, 52.) Dunderfeltinkin temperamenttiteoria perustuu neljään eri temperamenttityyppiin, jotka ovat sininen, vihreä, keltainen ja punainen. Hän käyttää tyyppitellyssä siis värejä. Hän koki, että historiallisista temperamentin nelijaon ilmauksista tulisi lukijalle liian kapea mielikuva kuvattavista piirteistä, joten hän halusi keksiä uudet. Myös monet muut temperamenttitutkijat ovat luoneet omat uudet versionsa. (Dunderfelt 2012, 31, 53.)

Introversio ja ekstroversio –akselin lisäksi Dunderfelt on löytänyt akselin, joka muodostuu sanaparista voimakastahtoinen ja hyväntahtoinen. Hän näkee sekä voimakastahtoisuuden että hyväntahtoisuuden hyvinä ja tarpeellisina suhtautumistapoina, mutta uskoo, että ne äärimmäisyytenä voivat aiheuttaa hankaluuksia. (Dunderfelt 2012, 52–53.) Voimakastahtoinen työskentelee pitkäjänteisesti ja syvällisesti paneutuen. Hyväntahtoinen ei sulje pois voimakastahtoisuutta, mutta hän painottaa suhteissaan maailmaan, toisiin ja itseensä ensisijaisesti harmoniaa ja hyvää suhdetta. Voimakastahtoinen keskittyy hiukan enemmän asia- ja itsekeskeisyyteen, kun taas hyväntahtoinen hiukan enemmän sosiaalisuuteen ja yhteisymmärrykseen. (Dunderfelt 2012, 53.) Ohessa on kuvio siitä, miten Dunderfeltin temperamenttityypivärit sijoittuvat suhteessa hänen käyttämiinsä akseleihin (kuvio 1).



Kuvio 1. Dunderfeltin temperamenttiteorian nelijako

Dunderfeltin ajattelu pohjautuu psykologiseen tutkimukseen. Dunderfeltin lisäksi myös Oulasmaa ja Pesonen ovat sitä mieltä, että vaikka ihmiset tekevät erilaisia temperamenttitestejä, ei jokin temperamenttiluokitus ole lopullinen leima ihmisen luonteelle. Dunderfeltin temperamenttitestauksessa ei ole kyse mistään virallisesta testistä, vaan pikemminkin kyselystä, jonka avulla saa suuntaa antavaa ajatusta omasta temperamentista ja apuvälineen itse- ja ihmistuntemukseen. Persoonallisuuden kokonaisuus on mahdollista hahmottaa tutkimalla, keskustelemalla, pohtimalla ja elämällä. (Dunderfelt 2012, 12, 21, 32, 36; Oulasmaa & Pesonen 2020.)

On muistettava, että yksittäinen temperamenttiväri ei ole mikään yksi temperamenttipiirre, vaan yhteen väriin sisältyy useita piirteitä. Siksi käyttäytymistyyliltään samaa temperamenttiväriä ilmentävillä voi esiintyä selviä käyttäytymiseroja. Lisäksi vain harva on puhtaasti ainoastaan yhtä temperamenttiväriä, vaan yleensä ollaan kooste useampaa. Tilanteen mukaisella roolilla on myös vaikutusta omaan

käyttäytymiseen. Usein yksi temperamenttiväri on hieman tai paljon ylitse muiden, jonka lisäksi mukana on usein muita sivutemperamenttivärejä. Yksi temperamenttiväri on usein sellainen, mikä ei osoittaudu sopivaksi kuvaamaan yksilön käyttäytymistä lähes ollenkaan. (Oulasmaa & Pesonen 2020; Dunderfelt 2012, 43, 65.) Seuraavaksi esittelemme Dunderfeltin jaottelun mukaiset temperamenttivärit.

Sininen

Sininen temperamenttiväri on lähellä temperamenttitutkimuksen historiassakin tutuksi tullutta temperamentin nelijakoon kuulunutta piirrettä melankolinen. Sininen on tunteissaan ja reaktioissaan rauhallinen introvertti, mutta kuitenkin myös jollain tapaa voimakastahtoinen. Sinisen voimakastahtoisuus ei välity sanojen ja tekojen kautta, vaan tuimien silmien, itsepäisen olemuksen ja tarkan kielenkäytön kautta. (Dunderfelt 2012, 54.)

Sininen tekee paljon ajattelu- ja analyysityötä. Hän tutkii ja etsii perusteluita asioille. Hän rakentaa kokonaisuuksia ennen kuin toimii ulkoisesti. Sininen henkilö tavoittelee täydellisyyttä, jonka vuoksi hän kohtaa usein pettymyksiä niin itseään kuin toisiakin kohtaan. Sininen henkilö on varovainen tunteidensa kanssa, sillä hän kokee tunteiden olevan este järkevälle toiminnalle, ja niiden tekevän asioista monimutkaisia. Samalla hän kuitenkin arvostaa tunteita. Sininen kokee usein voimakkaita tunteita, mutta ei näytä niitä ulospäin. (Dunderfelt 2012, 55.)

Sininen on toimissaan perusteellinen ja huolehtiikin hommansa aina huolellisesti loppuun asti. Hän näkee paljon vaivaa suoriutuakseen oikein. Sinisen ajattelu saattaa olla korkealentoista ja vaikeaselkoista. Vuorovaikutuksessa hän saattaa olla muita kontrolloiva ja kiinnittää huomiota muiden virheisiin. (Dunderfelt 2012, 55–56.)

Punainen

Historiasta tutun nelijaon mukaan punainen väri vastaa koleerista. Punainen henkilö on luonteeltaan voimakastahtoinen ja ulospäinsuuntautunut, eli ekstrovertti. Punainen on suorittajatyypin, jolla riittää erilaisia tehtäviä ja projekteja. Hänellä on runsaasti energiaa touhuamiseen. Punainen henkilö on rohkea, mikä näkyy uskalluksessa tuoda suorasanaisesti ja äänekkäästi julki sen, mitä hän ajattelee. Sosiaalisissa tilanteissa hän viihtyy huomion keskipisteenä, mutta on kuitenkin toisia kohtaan reilu. Punainen näyttää tunteensa avoimesti. (Dunderfelt 2012, 57–58.)

Punaisen toiminnan motivaattorina toimii oma voimakas tahto. Kun hän päättää ja haluaa jotain, hän varmuudella hoitaa sovitun asian tehokkaasti. Punainen käyttää ajatteluun vain sen verran aikaa ja energiaa, mitä tietty tilanne vaatii. Punaiset henkilöt soveltuvat usein johtajan, innoittajan tai vetojuhdan rooleihin. (Dunderfelt 2012, 57–58.)

Keltainen

Keltainen henkilö on punaisen tavoin ulospäinsuuntautunut. Hän on aktiivinen ja elinvoimainen persoona, joka säteilee ja valaisee. Historiallisen nelijaon sangviininen vastaa keltaista. (Dunderfelt 2012, 59.)

Keltainen hyödyntää energiansa puheilmaisuun ja yhteyden löytämiseen toisten ihmisten kanssa. Keltainen on hyväntahtoinen ihminen. Hän huolehtii siitä, että ihmisillä hänen ympärillään on hyvä olla, mikä voi joskus tuntua raskaalta. Vaikka hän viihtyy ihmisten seurassa, hän ei hae muiden huomiota. Lisäksi vaikka keltainen on punaisen tavoin ulospäinsuuntautunut ja aikaansaava ihminen, hän ei punaisen lailla tähtää tuloksellisuuteen. Keltaisen hommat eivät välttämättä aina etene loppuun asti, ainakaan tarkalla otteella. (Dunderfelt 2012, 59–61.)

Keltainen on tyypiltään luova ja mielikuvitusrikas. Hänellä syntyy spontaaneja ideoita. Tunteet ovat keltaiselle hyvin tärkeitä. Hän kokee vahvoja tunteita, jotka hän usein ilmaiseekin avoimesti muille. (Dunderfelt 2012, 61.)

Vihreä

Historiasta tutun nelijaon mukaan vihreä on lähellä flegmaattista. Flegmaattinen pitää nykypäivänä sisällään negatiivisen kaiun, minkä vuoksi se ei toimi enää kuvaamaan vihreää henkilöä. Vihreä henkilö on elämänläheinen ja elinvoimainen. Hän on myös ystävällinen ja hyväntahtoinen, vaikka viihtyykin enemmän sisäisessä maailmassaan. Vihreä antaa toisille kuvan itsestään tasapainoisena, ystävällisenä ja rauhallisena. Hän haluaa pitää asiat yksinkertaisina. Vihreä nauttii keskusteluista, mikäli ne tapahtuvat pienissä porukoissa. (Dunderfelt 2012, 62–63.)

Vihreä arvostaa lämpimiä, aitoja ja syvällisiä tunteita. Hän on empaattinen ihminen. Vihreä näyttää tunteensa ulospäin kuitenkin hillitysti. Vihreällä on vakaa tahto. Meneillään oleva asia etenee päätökseen, mutta hillityllä ja joskus takkuilevalla tahdilla laiskuuden vuoksi. Vihreä ideoi harvoin uutta, mikäli vanha toimintamalli on entuudestaan hyvä. Työssään vihreä on tunnollinen. Hän parhaimmillaan tukee ryhmän ryhmähenkeä, sillä hän on helposti lähestyttävä ja kuuntelevainen. (Dunderfelt 2012, 63.)

3 TYÖSSÄ JAKSAMINEN

3.1 Työssä jaksamisen määrittelyä

Työssä jaksamisen perusedellytys on, että työ, vapaa-aika, lepo sekä fyysinen hyvinvointi ovat tasapainossa. Työssä jaksamisen ylläpitämiseksi tarvitaan elämään mielekkäitä asioita vastapainoksi työnteolle. Vastapainoa voivat olla esimerkiksi harrastukset, liikunta tai rentoutuminen. (Salovaara & Honkonen 2013, 222; Bubb & Earley 2004, 66.) Jos työasiat pyörivät mielessä vapaa-ajalla ja vielä illalla nukkumaan mennessäkin, ainekset työuupumukselle alkavat olla kasassa. Toimiva keino työn ja vapaa-ajan irrallaan pitämiseen on jakaa elämän osa-alueet sektoreihin, joissa omista sektoreistaan löytyvät työt ja vapaa-ajan asiat. Tällöin työt tehdään ja työasioita ajatellaan ainoastaan työajalla, ja työajan ulkopuolelle jäävät muut asiat, kuten perhe ja harrastukset. Kun sektorit pidetään irrallaan toisistaan, työ ei verota vapaa-aikaa, eikä toisinpäin. Omat harrastukset ja mielekäs tekeminen auttavat myös jaksamaan työssä. (Stenberg 2011, 134.)

Työssä jaksamisen ollessa koetuksella, voi ihminen kokea itsensä ja taitonsa riittämättömiksi. Riittämättömyyden hallitsemisessa voi auttaa omien vahvuuksien etsiminen. Jokaiselta löytyy vahvuuksia ja osaamisalueita, mutta joskus saatetaan tarvita apua niiden etsimiseen esimerkiksi kollegoilta tai esimieheltä. (Suonsivu 2015, 76.) Albert Bandura (1977) kehitti aikanaan minäpystyvyyden käsitteen, jolla tarkoitetaan yksilön uskoa kykyihinsä vaikuttaa elämänsä tärkeisiin tapahtumiin, ja se myös motivoi kaikkea oppimista. Jos minäpystyvyyden tunne on heikko, ihminen stressaantuu, eikä pysty hyödyntämään täyttä potentiaaliaan. Minäpystyvyyden tunteen ollessa suuri, ihminen haastaa itseään ja on motivoitunut viemään asiat loppuun asti. (Manka & Manka 2016, 161.)

Jatkuvien muutosten vallitessa koulumaailmassa, on opettajien loppuun palamisesta tullut yhä yleisempää. Erityisesti nuoret opettajat uupuvat nopeasti ja saattavat päätyä herkästi vaihtamaan alaa ensimmäisen viiden vuoden sisällä. Nuoret opettajat kokevat, että työssä tehdyt saavutukset eivät vastaa sitä työmäärää mitä niihin laitetaan. (Stenberg 2011, 133; Falecki 2015, 1.) Opettajan työhön ei ole tietynlaista kaavaa, vaan jokaisen opettajan on rakennettava se oman osaamisensa ja kokemustensa kautta. Pelkkä opettaminen ja sen suunnittelu ei usein ole enää riittävää, vaan yhteiskunta asettaa jatkuvasti uusia paineita ja vaatimuksia opettamiseen, jonka lisäksi oppilaiden vanhemmat saattavat työllistää opettajia kaiken muun jatkeeksi. Työ voi siis olla hyvin kuormittavaa opettajan jaksamiselle. (Stenberg 2011, 133.)

Työssä jaksaminen pitää sisällään useita eri tekijöitä, mutta tässä teoriaosassa käsittelemme työhyvinvointia, työyhteisön merkitystä jaksamiselle sekä työn kuormittavuutta ja siihen kuuluvia tekijöitä. Näiden lisäksi käsittelemme myös työhön liittyvää stressiä ja uupumusta, joita opettaja voi kokea, mikäli työ käy liian kuormittavaksi.

3.2 Työhyvinvointi

Aiempien tutkimusten perusteella on todettu, että mitä paremmin ihminen voi psyykkisesti, sitä paremmin hän pystyy toimimaan myös työssä (Johnson ym. 2018, 17). Parasta mahdollista työhyvinvointia kutsutaan työn imuksi. Opettaja, joka kokee työn imua, lähtee aamulla mielellään ja innokkaasti töihin. Työn imussa opettaja kokee aidosti positiivisia tunteita ja positiivista motivaatiota työtä kohtaan. (Salovaara & Honkonen 2013, 138). Työpaikkojen olisi hyvä panostaa työntekijöiden motivoimiseen, sillä, kun mahdollisimman moni työntekijä saavuttaa työn imun, hyötyy siitä koko työyhteisö. Työn imu on tavoiteltava tilanne, sillä se motivoi työntekijää työntekoon sekä auttaa antamaan työssä parastaan. Työn imu heijastuu myös vapaa-aikaan ja edistää hyvinvointia kotona sekä henkilökohtaisissa ihmissuhteissa. (Manka & Manka 2016, 41, 109.)

Työhyvinvointi on iso osa työssä jaksamista. Työhyvinvointia on tutkittu ensimmäisen kerran 1920-luvulla, jolloin tutkittiin lääketieteellisesti stressiä ja sen aiheuttajia. Stressi nähtiin fysiologisena reaktiona erilaisiin kuormittaviin ärsykeisiin, jota edelsivät negatiiviset tunteet. Myöhemmin teoriaan yhdistettiin myös psykologiset reaktiot sekä ihmisen käyttäytyminen. Työntekijöitä pyrittiin suojelemaan stressiltä ja uupumiselta, ja työsuojelu saikin alkunsa noihin aikoihin. Ensimmäinen tutkittiin ihmistä ja hänen stressioireitaan, jonka jälkeen tutkittiin ympäristön aiheuttamia kuormittavia tekijöitä. (Manka & Manka 2016, 64.)

Kun puhutaan työhyvinvoinnista, tarkastellaan useimmiten ihmisen psyykkistä hyvinvointia. Psyykkiseen hyvinvointiin liittyvät muun muassa onnellisuus sekä mieltä rasittavat asiat kuten stressi, ahdistus ja uupumus. (Hesketh & Cooper 2019, 13; Johnson, Robertson & Cooper 2018, 3.) Psyykkisen hyvinvoinnin lisäksi on kuitenkin tarpeellista voida hyvin myös fyysisesti ja sosiaalisesti. Jotta opettaja voi työssään hyvin, täytyy hänen siis voida hyvin psyykkisesti, fyysisesti sekä sosiaalisesti. (Johnson ym. 2018, 3; Salovaara & Honkonen 2013, 18–19.) Myös opettajan asenne omaa työtä kohtaan on oltava kunnossa. Työhyvinvointia edistää, kun opettaja tietää selvästi omat tavoitteensa, tuntee itsensä opettajana heikkouksineen ja vahvuuksineen sekä osaa pitää tasapainossa työn ja vapaaajan. (Salovaara & Honkonen 2013, 18–19.) Työhön saa panostaa, mutta työ ei saisi ottaa enempää kuin se antaa. Jos työnteko vie enemmän kuin se antaa, niin opettajan uupuminen on lähellä. Työssä jaksamisen kannalta on myös eduksi, jos opettaja kokee, että hänen työllään on merkitys ja hänen työtään arvostetaan. (Salovaara & Honkonen 2013, 21.) Vastuu ja työstä saatu palaute motivoivat työntekijää ja edistävät työssä jaksamista. Työstä on saatava sekä aineellista että aineetonta kiitosta. Usein palkkaa tärkeämpänä pidetään kuitenkin työssä saatua arvostusta ja onnistumisen kokemuksia. (Manka & Manka 2016, 107–108.)

Opettajan työhyvinvointiin vaikuttavat lukuisat eri asiat. Työn tulee olla mieluista, palkitsevaa ja työnkuvan vastata opettajan osaamista. On lisäksi tärkeää, että työssä on mahdollista kehittää itseään ja esimerkiksi saada lisäkoulutusta uusista aiheista ja taidoista. Resurssien on oltava kohdillaan, jotta saadaan aikaiseksi opetusta, joka tuottaa rauhan oppimiseen sekä oppimisen iloa. Myös taukojen pitäminen on tärkeää, jotta opettajalla on aikaa hengähtää ja vaihtaa kuulumisia

ja työhön liittyviä ajatuksia kollegojen kanssa. (Salovaara & Honkonen 2013, 44–45.) Säännöllinen taukojen pitäminen myös edesauttaa tehokasta työskentelyä (Bubb & Earley 2004, 67).

Opetuksessa voidaan havaita paralleeli-ilmiö, mikä tarkoittaa sitä, että opettajan mielialat ja tunteet saattavat heijastua oppilaisiin. Kun opettaja on hyvällä tuulella, suurella todennäköisyydellä myös oppilaat tulevat paremmalle mielelle. Paralleeli-ilmiö voi kylvää myös negatiivisia tunteita, sillä jos opettaja on väsynyt ja stressaantunut, tarttuu se helposti myös oppilaisiin. On siis hyvin tärkeää, että opettaja pitää huolta omasta hyvinvoinnistaan, koska siten myös oppilaat saavat opetuksesta parhaan hyödyn. Niin kuin oppilaille, myös opettajille on tärkeää kokea onnistumisen kokemuksia. Työelämässä sekä vapaa-ajalla koetut onnistumiset edistävät työhyvinvointia. (Salovaara & Honkonen 2013, 15, 150.)

Positiivisuudella on todettu olevan paljon myönteisiä vaikutuksia elämään. Se lisää ihmisen avoimuutta ja luovuutta uusissa tilanteissa sekä parantaa sosiaalista käyttäytymistä. Positiivisuudella on vaikutusta myös ihmisen toimintakykyyn, sillä se laajentaa sitä fyysisesti, sosiaalisesti, kognitiivisesti sekä psykologisesti. Lisäksi positiivisuus parantaa ihmisen tunnetaitoja ja vaikuttaa jopa terveyteen ja pitkäikäisyyteen. Myönteiset tunteet ovat heikompia kuin kielteiset tunteet, jonka vuoksi myönteisyyttä pitäisi olla elämässä reilusti enemmän kielteisyyteen verrattuna. (Manka & Manka 2016, 70–71.) On myös todettu, että positiivisuus ja sen myötä onnellisuus ovat vahvasti yhteydessä psyykkiseen hyvinvointiin. Onnellisuus taas on nähty vaikuttimena työssä menestymiseen ja viihtymiseen. (Johnson ym. 2018, 5.)

3.3 Työyhteisön merkitys jaksamiselle

Kouluhyvinvoinnin ja työssä jaksamisen keskiössä ovat myönteiset sosiaaliset suhteet ja kannustava ilmapiiri. Sosiaalisella ilmapiirillä on merkittävä vaikutus työssä viihtymiseen ja hyvinvointiin. Kun ilmapiiri on hyväksyvä ja apua osataan pyytää sekä antaa, on työyhteisö toimiva. Hyvä työyhteisö auttaa jaksamaan ja luo turvallisen ympäristön työskentelylle. (Salovaara & Honkonen 2013, 44–45,

56.) Toimivat sosiaaliset suhteet kollegoiden ja johdon kanssa edistävät työntekijän sosiaalista hyvinvointia. Erityisesti kollegoilta saatava sosiaalinen tuki toimii voimavarana ja ehkäisee stressiä. Sosiaalisista suhteista saatavia voimavaroja pystytään lisäämään entisestään esimerkiksi pyytämällä palautetta, ohjausta tai neuvoja liittyen omaan toimintaan opettajana. Hyvässä työyhteisössä hyväksytään myös virheet ja epäonnistumiset, ja niistä voidaan oppia. Kun jaksaminen on vaikeaa, on oman edun mukaista osata pyytää apua. (Chen & Cooper 2014, 21; Salovaara & Honkonen 2013, 56, 59, 222.)

Jos jostain syystä työilmapiiri on negatiivinen, altistaa se opettajaa stressille ja työuupumukselle. Työyhteisöä voivat rasittaa seikat, kuten toisten selän takana puhuminen, kuppikunnat sekä toimimattomat henkilökemiat. (Salovaara & Honkonen 2013, 9.) Sen sijaan, että keskityttäisiin työntekijöiden ja työyhteisön ongelmiin ja heikkouksiin, olisi parempi keskittyä niiden vahvuuksiin ja voimavaroihin. Ongelmia voidaan siis lähteä ratkaisemaan myös positiivisen kautta. (Suonsivu 2015, 77.) Työhyvinvoinnin kehittäminen kannattaakin aloittaa koulun johdosta käsin. Kun johto näyttää positiivista esimerkkiä ja kannustaa hyvinvointia tukevaan toimintaan, on alaisille helpompaa seurata esimerkkiä. (Manka & Manka 2016, 81.) Johdolla on siis mahdollisuus vaikuttaa siihen, että työympäristöstä saadaan sellainen, jossa työntekijöillä on hyvä olla, työntekijät kokevat itsensä arvostetuiksi ja heidän välisensä sosiaaliset suhteet toimivat. (Hesketh & Cooper 2019, 3). Työyhteisön hyvinvointi voi tukea koko työpaikan tavoitteiden saavuttamista. Työhyvinvointiin kannattaakin panostaa jo ennen kuin suurempia ongelmia ilmenee, jolloin keskitytään ongelmien ehkäisyyn ratkomisen sijaan. (Manka & Manka 2016, 81, 91.) Hyvä keino työhyvinvoinnin ylläpitämiseksi on tehdä kalenterivuositainen työhyvinvointisuunnitelma, joka sisältää yhteisesti asetetut tavoitteet kullekin vuodelle ja työhyvinvoinnin kehittämiseksi. (Manka & Manka 2016, 95–96.)

Myönteisillä tunteilla on todettu olevan merkitystä työyhteisön sekä yksittäisten opettajien hyvinvoinnissa, ja ne myös lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta (Salovaara & Honkonen 2013, 71). Työnilo myös tarttuu paralleeli-ilmion tavoin, eli jos työyhteisön jäseniltä tai johdolta löytyy työniloa, heijastuu se usein koko työ-

yhteisöön. Tunteet ja asenteet tarttuvat, joten jopa yksittäinen opettaja pystyy tartuttamaan positiivisuuttaan myös muihin opettajiin. Työnilo ei kuitenkaan tule kaikille luonnostaan, mutta sitä on mahdollista opetella. Itseään ei pysty pakottamaan hyvälle tuulelle, mutta joka päivään voi sisällyttää mukavia juttuja tai hetkiä, jotka saavat huomaamatta mielen kääntymään positiiviseksi. Iloa tuottavat asiat voivat olla pieniä arkisia asioita, mutta tärkeintä on, että niistä tulee rutiini, jolloin niitä tulee tehtyä myös, kun mieli tuntuu olevan maassa. (Salovaara & Honkonen 2013, 134–135; Manka & Manka 2016, 74.)

3.4 Työn kuormittavuus

Ihmiset kokevat eri asiat kuormittavina. Opettajan henkilökohtainen historia, temperamentti sekä persoona vaikuttavat siihen, miten opettaja kokee kuormittavan tilanteen ja millaiset asiat koetaan kuormittavina. Yhdelle opettajalle kuormittava tilanne ei siis välttämättä ole sitä toiselle opettajalle. (Talala 2019, 217; Bubb & Earley 2004, 69.)

Opettajan työ voi olla aika ajoin kuormittavaa muun muassa kiireen ja lisääntyvien työtehtävien vuoksi. Paperityöt, yhä haasteellisemmat oppilaat sekä heidän perheensä voivat viedä paljon opettajan voimavaroja. Työntekijöiltä vaaditaan nykyään yhä enemmän, ja voi tuntua, ettei oma aika ja resurssit riitä kaikkeen. (Salovaara & Honkonen 2013, 218; Chen & Cooper 2014, 127; Skaalvik & Skaalvik 2007, 613.) Opettajalla ei ole usein mahdollista saada luokkaansa avuksi koulunkäynnin ohjaajaa tai avustajaa, jolloin kaikki työtaakka on opettajalla itsellään. Koulunkäynninohjaajat ovat voimavara, jota käytetään kouluissa vielä liian vähän. Ohjaajalla on suuri merkitys erityisesti oppilaiden kohdalla, joilla on haasteita oppimisessa tai sosiaalisissa taidoissa. (Salovaara & Honkonen 2013, 218, 272–273.)

Arvostuksen ja työssä saatavan tuen puuttuminen voi myös olla kuormittavaa. On palkitsevampaa tehdä työtä, jota arvostetaan, ja jossa arvostus myös näytetään esimiehen taholta. (Gold & Roth 1993, 5; Salovaara & Honkonen 2013, 218). Joskus kuormittavuutta voi aiheuttaa myös opettajan oman ammattitaidon puute

tai hänen persoonallisuuden piirteensä. Tällaisissa tapauksissa olisikin hyödyllistä pyrkiä kehittämään opettajan omaa toimintaa, mitä helpottaa palautteen saanti esimieheltä tai kollegoilta. Jokainen opettaja tekee työtään omalla persoonallaan, joten jokaisen opettajan opetus on erilaista. Onkin tärkeää, että opettaja löytää opettamiseen tavan, joka sopii parhaiten juuri hänelle ja tukee hänen omaa työssä jaksamistaan. Työssä on välttämättä mukana kuormittavia tekijöitä, mutta opettaja voi vaikuttaa, kuinka suuriksi kuormittavat tekijät pääsevät kasvamaan. (Salovaara & Honkonen 2013, 218.)

Jatkuvat projektit ja palaverit lisäävät työtaakkaa ja voivat uuvuttaa opettajan. Opettajalle voi tulla riittämättömyyden tunne, kun työtaakkaa lisätään entisestään. (Gold & Roth 1993, 7; Salovaara & Honkonen 2013, 9.) Myös oppilaat voivat uuvuttaa opettajaa. Oppilailla on lisääntyvissä määrin ongelmia, joten heidän kanssaan päivittäin työskenteleminen voi olla ajoittain hyvin väsyttävää. Vaikka oppilaat voivatkin olla osasyynä väsymiselle, ovat he myös se syy, miksi opettaja jaksaa työssään. Oppilaiden kehityksen ja onnistumisen näkeminen on usein syy, minkä takia opettajat työtään tekevät. Oppilaiden kehityksen ja onnistumisen näkeminen on palkitsevaa, sillä se kertoo opettajana onnistumisesta. (Salovaara & Honkonen 2013, 9–10.)

Opettajat kohtaavat työssään monenlaisia oppilaita. Kaikki lapset eivät saa kotona kasvatusta, minkä vuoksi opettajalle jää iso vastuu myös kasvatuksesta. (Salovaara & Honkonen 2013, 185). Opettajan kasvatustavasta on todettu myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 18). Opettajan on osattava ohjata lapsi eteenpäin toiselle taholle, jos ongelmat ovat suurempia kuin, mitä opettaja pystyy työn puitteissa ratkaisemaan. Tällaisissa tilanteissa on tarpeen kutsua koolle moniammatillinen yhteistyöryhmä. Moniammatillinen yhteistyö on suuri voimavara oppilaiden haasteiden ratkaisemisessa ja opettajan omassa jaksamisessa. Yhteistyö mahdollistaa yhteistyön esimerkiksi opetustoimen, sosiaalitoimen ja terveydenhuollon välillä. Yhteistyön avulla voidaan tarjota oppilaalle parhaat mahdollisuudet tuen saamiseksi ja apua muihin elämän haasteisiin. (Salovaara & Honkonen 2013, 186, 273). Oppilaan oikeus oppilashuoltoon on määritelty myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Oppilas-

huollon moniammatillisen yhteistyön avulla pyritään edistämään oppilaiden oppimista ja hyvinvointia, ja sitä käytetään erityisesti ennaltaehkäisevänä toimenä. (POPS 2014, 77.)

Nykykoulussa kasvavana kuormittavana tekijänä voivat olla oppilaisiin liittyvät ja kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvät haasteet. Opettajat saattavat joutua kokemaan arvostelua ja jopa uhkailua vanhempien toimesta, jos heidän kasvatukselliset arvonsa eivät kohtaa opettajan arvojen kanssa. Tällaisissakin tilanteissa sopeutumiseen on päästävä, mutta neuvottelu voi joskus olla henkisesti hyvin raskasta. Vanhempien kanssa työskennellessä voi auttaa, että oppilaasta puhutaan aina arvostavaan sävyyn, ja puhutaan pikemmin oppilaan oireiluista tai käytöksen haasteista kuin oppilaan ongelmista. (Talala 2019, 220). On tutkittu, että opettajankoulutus ei valmista tulevia opettajia riittävästi kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön (Siniharju 2003, 30).

Opettajan työnkuva ja työajat voivat vaihdella paljon opettajakohtaisesti. Jokaisen opettajan tulisi muistaa, ettei tarvitse tehdä yhtään enempää kuin työnkuva vaatii. Useat opettajat päätyvät jostain syystä silti tekemään paljon enemmän kuin heiltä vaaditaan. Ajankäyttöä olisi hyvä oppia rajaamaan, jotta työn suhde muuhun elämään ei pääsisi kasvamaan liian suureksi. Oppilaiden perheille voidaan antaa aikataulut soittamiselle ja asioiden hoitamiselle, jotta ne pysyvät työajan sisällä, eikä töitä tarvitse ottaa mukaan kotiin. Muutenkin olisi suotavaa hoitaa työasiat työpaikalla ja pitää vapaa-aika ja koti vapaana työasioista. (Talala 2019, 234–235.)

3.5 Stressi ja työuupumus

Kun työhyvinvointi ei toteudu, voidaan puhua työpahoinvoinnista. Työpahoinvointi pitää sisällään työperäisen stressin, työuupumuksen ja masennuksen. (Suonsivu 2015, 35.) Kun työn kuorma käy liian raskaaksi, pitkässä juoksussa se vaikuttaa laskevasti opettajan psyykkiseen hyvinvointiin, jolloin hän on altis muun muassa stressille ja uupumiselle (Johnson ym. 2018, 22). Jokainen meistä kokee

ajoittain elämässä stressiä. Yleisin syy stressille on työn tai yksityiselämän paineiden kasvaminen liian suuriksi. Jos paineet kasvavat liian suuriksi ja stressi pitkittyy, aiheuttaa se usein työuupumusta. Työuupumus saa työnilon ja motivaation työtä kohtaan katoamaan. (Salovaara & Honkonen 2013, 203–204.) Työntekijä uupuu helposti, jos työnteko ei tuota tyydytystä, eikä tavoitteita saavuteta kovasta panostuksesta ja ajankäytöstä huolimatta (Manka & Manka 2016, 110).

Kun työtä kuormittavat tekijät kasaantuvat on opettajan jaksaminen koetuksella, mikä aiheuttaa usein stressiä. Työelämässä stressiä aiheuttavat useat eri tekijät. Työn epävarmuus, kuormittavat työtehtävät, ongelmalliset sosiaaliset suhteet, kiire sekä organisaation muutokset ovat yleisiä stressin aiheuttajia. Stressaava kiire syntyy useimmiten heikosta aikatauluttamisesta, liiasta työmäärästä ja niiden kasautumisesta. Stressin ja työuupumuksen välttämiseksi tulisi löytää tasapaino työn vaatimusten ja voimavarojen välille. Jos vaatimukset pääsevät kasvamaan liian suuriksi, voi opettaja kärsiä siitä fyysisesti sekä psyykkisesti. (Ahonen ym. 2014, 220–221.)

Osa työyhteisön opettajista stressaa ja osa taas ei. Stressiä vähentäviä voimavaroja, joita opettaja voi henkilökohtaisesti hyödyntää ovat positiivisuus, terveys, hyvät vuorovaikutussuhteet ja ongelmanratkaisutaidot. Ympäristöstä saatavia voimavaroja voivat olla sosiaalinen tuki ja raha (Manka & Manka 2016, 65–66). Jos stressi ja kiire kasvavat kovaksi, alkaa ihminen unohtella asioita ja tehdä virheitä. Työnteko saattaa muuttua ylisuorittamiseksi, jolloin laatu kärsii, eikä ihminen ehdi palautua työnteosta. (Manka & Manka 2016, 110.) Jo syntynyttä stressiä tai uupumusta voivat pahentaa muun muassa äkilliset muutokset, ongelmat työyhteisössä ja tuen puute (Suonsivu 2015, 37).

Työuupumus syntyy, kun henkilö ei saavuta tavoitteitaan yrityksestä huolimatta tai kamppailee haastavien asioiden parissa liian pitkäjaksoisesti. Työuupumus voi aiheuttaa fyysistä ja psyykkistä väsymistä, masentuneisuutta ja turhautumista. Uupuminen voi saada ihmisen unohtamaan työhön liittyvät hyvät asiat ja keskittymään negatiivisuuteen. (Ahonen ym. 2014, 221; Gold & Roth 1993, 30.) Stressi heijastuu usein töistä myös vapaa-aikaan, jolloin myöskään vapaa-ajalle

ei riitä energiaa. Vaikutus toimii kuitenkin myös toisinpäin, eli kun vapaa-ajan elämässä tapahtuu hyviä asioita, sujuvat työtkin usein paremmin. (Ahonen ym. 2014, 223.)

Opettajalla on mahdollisuus ehkäistä uupumista, mutta se vaatii hyvää itsetuntemusta. Stressi on tunnistettava ajoissa ja pyrittävä hallitsemaan sitä. (Salovaara & Honkonen 2013, 203–204.) Näkyviä oireita, joiden pitäisi soittaa hälytyskelloja ovat esimerkiksi luokkahuoneen melulle herkistyminen, jolloin kaikki melu häiritsee ja rasittaa. Toinen merkki voi olla esimerkiksi se, että opettajalle iskee ahdistus, kun Wilma-portaali avataan. Väsymys ja stressi voivat aiheuttaa myös niskan jäykkyyttä, päänsärkyä ja sitä, ettei vapaa-ajalle riitä energiaa tehdä yhtään mitään. (Talala 2019, 238–239).

Stressinhallintaa voivat auttaa muun muassa työpaikalta saatava tuki, lepo, vapaa-ajan toiminta, henkilökohtaiset ihmissuhteet sekä omien työtapojen muokkaaminen vähemmän stressaaviksi (Salovaara, Honkonen 2013, 203–204). Kiire on yksi stressin aiheuttajista, johon kuitenkin on mahdollista vaikuttaa omalla toiminnalla. Aikatauluttaminen on toimiva keino kiireen minimoimisessa, mutta senkin kanssa on oltava tarkkana, ettei yhdelle päivälle aikatauluta enemmän tehtävää kuin aika ja jaksaminen antavat myöten. Myös asioiden priorisointi on opettajalle hyödyllinen taito. (Salovaara & Honkonen 2013, 197; Bubb & Earley 2004, 66–68.) Eräässä tutkimuksessa on myös todettu, että keskusteleminen työstressistä ja sen aiheuttajista auttaa stressin hallitsemisessa ja sen ehkäisemisessä. Keskusteleminen auttaa työpaikan johtoa näkemään stressin aiheuttajat, minkä avulla johto voi vaikuttaa stressitekijöiden vähentämiseen. On tärkeä, että työntekijät tietävät, mitä heiltä vaaditaan ja missä asioissa on mahdollista joustaa stressin yllättäessä. (Havermans, Brouwers, Hoek, Anema, Van der Beek & Boot 2018, 3, 5.)

Stressiä on sekä positiivista että negatiivista, vaikka usein puhutaankin stressistä vain sen negatiivisessa merkityksessä. Positiivinen stressi voi auttaa suoriutumaan tehtävistä tehokkaasti, mutta stressin noustessa liian suureksi, muuttuu se helposti negatiiviseksi, jolloin suoritukset heikkenevät. Stressin pitkeytyessä voivat ihmisen unenlaatu ja muisti heiketä. Stressistä palautumiseen hyviä lääkkeitä

ovat riittävät yöunet sekä luonnossa liikkuminen (Manka & Manka 2016, 176, 181, 184). Huomatessa väsymyksen ja stressin merkit, on alettava vastatoimiin. Naruja on löysättävä ja tehtävä jotain, mistä nauttii. Pieni rutiineista poikkeaminen voi kantaa pitkälle. Itselle täytyy antaa myös ymmärrystä ja hyväksyä, että joskus väsyttää, eikä aina tarvitse olla täydellinen. (Talala 2019, 241.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, miten luokanopettajien temperamentti vaikuttaa heidän kokemuksiinsa työssä jaksamisesta, eli minkälaiset asiat eritemperamenttiset luokanopettajat näkevät työssä jaksamista kuormittavina ja minkälaisia selviytymiskeinoja eritemperamenttisilla luokanopettajilla on oman työssä jaksamisen tukemiseksi. Tutkimme alkuun, mitä tekijöitä luokanopettajat pitävät työssä jaksamista kuormittavina ja työssä jaksamista tukevinä, minkä jälkeen teemme vertailua temperamenttiryhmien välillä.

Pääkysymys on: Miten temperamentti vaikuttaa luokanopettajan kokemuksiin työssä jaksamisesta?

Alakysymykset:

1. Millaisia asioita luokanopettajat pitävät työssä jaksamista kuormittavina?
2. Mitä selviytymiskeinoja luokanopettajat käyttävät työssä jaksamisen tukemiseksi?
3. Mitä temperamenttityyppejä luokanopettajat edustavat?

4.2 Tutkimushenkilöt ja aineistonhankinta

Hankimme tutkimusjoukon ja -aineiston sosiaalisessa mediassa olevan luokanopettajien yhteisöryhmän kautta. Jaoimme ryhmään julkaisun, jossa kerroimme tutkimuksen tarkoituksesta (vrt. Vilkka 2007, 80; Heikkilä 2014). Saatesanojemme perään laitoimme linkin Google Forms -kyselylomakkeeseemme. Saimme pikaisesti vastauksen 58 luokanopettajalta. Verkkokyselyn etuna toimiikin yleensä se, että vastauksia saadaan runsaasti ja nopeasti (Valli & Perkkilä 2015, 112; Valli 2015). Karsimme kolme luokanopettajaa tutkimuksemme ulkopuolelle vajavaisten vastauksien vuoksi. Helpoin tapa käsitellä puuttuvia tietoja on poistaa kaikki havaintoyksiköt, eli mittauksen kohteena olleet henkilöt, jotka ovat mihin tahansa muuttuunaan antaneet puutteellista tietoa (Vilkka 2007, 106, 108). Tutkimushenkilöinä meillä toimii siis 55 luokanopettajaa. Valtaosa vastaajistamme oli naisia (95%), mutta emme tutkimuksessamme erittele naisten ja miesten vastauksia mitenkään, sillä sukupuolijakauma oli näin epätasainen. Iän puolesta vastaajinamme toimivat opettajat jakautuivat hyvin tasaisesti. Vastaajia oli melko tasapuolisesti alle 30-vuotiaista yli 50-vuotiaisiin. Kaikkein eniten vastaajia oli 30-39-vuotiaissa.

4.3 Aineistonkeruumenetelmät

Keräsimme aineistomme kyselylomakkeen avulla, joka sisälsi määrällisen strukturoidun kyselyn ja laadullisen eläytymismenetelmän osuuden. Lisäksi ihan alkuun kysyimme suljetuin kysymyksin vastaajan taustatiedoista sukupuolen ja iän. Varsinaisen kyselyn ensimmäisestä osasta löytyi suljettujen vastausten osuus, jossa aineiston keräämisen tapana toimi strukturoitu kysely. Tämän kyselyn avulla selvitimme tutkimushenkilön temperamenttivärien keskinäisen jakauman Dunderfeltin jaottelun mukaisesti (Liite 1). Kyselyssä käytimme valmista Dunderfeltin kehittämää temperamenttikyselyä, jossa oli 21 monivalintakysymystä (ks. Dunderfelt 2012, 37–41).

Kyselylomakkeen toinen osa oli avointen vastausten osuus, jossa käytimme aineiston keräämiseen laadullista eläytymismenetelmää (ks. Eskola, Mäenpää & Wallin 2017). Tutkimushenkilöiden tehtävänä oli lukea kaksi lyhyttä kehyskertomusta (Liite 2), joiden pohjalta he kirjoittivat kaksi pientä tarinaa eri näkökulmista työssä jaksamiseen liittyen. Laadullisten menetelmien avulla on mahdollista saada syvällistä tietoa, joka kuitenkin on huonosti yleistettävissä (Alasuutari 2011, 231).

Koska aineistomme on sekä määrällinen että laadullinen, kyseessä on monimenetelmätutkimus. Kun yhdistetään laadullinen ja määrällinen aineistonkeruu, tutkimus asettuu monimenetelmällisen metodologisen paradigman kehykseen (Bryman 2012, 628). Monimenetelmätutkimus mahdollistaa esimerkiksi tutkimustulosten ”vahvuuden” lisäämisen erilaisten menetelmien myötä. Lisäksi monimenetelmäisyys mahdollistaa yhdellä menetelmällä saatujen tulosten selventämisen ja kuvaamisen sekä paradoksien, ristiriitaisuuksien tai erilaisten näkökulmien havaitsemisen saaduista tuloksista. (Sormunen, Saaranen, Tossavainen & Turunen 2014, 314–315.) Käyttämällä monimenetelmällistä tutkimusotetta voidaan tutkimuskysymyksiin vastata laajemmin kuin käyttämällä vain yhtä menetelmää. Monimenetelmällisyyttä on mahdollista hyödyntää läpi tutkimuksen. Tutkimuksemme kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen osio täydentävät toisiaan ja molemmilla on tärkeä rooli tutkimuksen alusta loppuun. Monimenetelmällistä tutkimusta tehdessä on otettava huomioon laadullinen, määrällinen ja monimenetelmällinen näkökulma (Halcomb & Hickmann 2015, 41–42, 46).

4.3.1 Strukturoitu kysely

Käytämme tutkimuksemme määrällisessä osuudessa aineistonkeruumenetelmänä standardoitua kyselylomaketta, josta löytyy valmiit vastausvaihtoehdot (vrt. Heikkilä 2014). Strukturoidulla kyselyllä tarkoitetaan aineiston keräämisen tapaa, jossa kysymykset ovat muodoltaan suljettuja ja vakioita, eli jokaiselta kysytään

samat asiat, samassa järjestyksessä ja samalla tavalla. Tällainen asetelma parantaa tutkimustulosten luotettavuutta. (Vilkkä 2007, 28; Valli 2015.) Kyselyn avulla on mahdollista selvittää havaintoyksikkönä olevaan henkilöön liittyviä asioita, kuten mielipiteitä, asenteita, ominaisuuksia tai käyttäytymistä. Kysely on mahdollista toteuttaa sekä postitse että internetissä. Se on hyvä menetelmä myös henkilökohtaisten asioiden tutkimisessa, kuten ihmisen koettuun terveyteen liittyvissä asioissa. Kysely on toimiva aineistonkeruutapa, kun tutkimushenkilöitä on paljon ja eri alueilla (Vilkkä 2007, 27–28; Valli 2015). Meidän tutkimuksemme kysely oli toimiva aineistonkeruutapa, sillä halusimme vastaajiksi luokanopettajia eri puolilta Suomea, minkä internetissä täytettävä kysely mahdollisti.

Kyselymme kysymykset oli muotoiltu monivalintakysymyksiksi, eli vastausvaihtoehdot olivat ennalta määritellyt ja kysymysmuoto oli standardoitu (vrt. Vilkkä 2007, 62). Monivalintakysymykset olivat Dunderfeltin temperamenttiteoriaan pohjautuvat (ks. Dunderfelt 2012). Ennen kuin hyödynsimme Dunderfeltin temperamenttikyselyä, varmistimme, että kyselyn vastausvaihtoehdot olivat toisensa poissulkevia. Lisäksi teimme kyselyn ensin itse, jotta saimme selville, oliko kysely riittävän ymmärrettävä ja olivatko vastausvaihtoehdot toimivia. (Heikkilä 2014; Valli 2015.) Temperamenttia selvitettiin erilaisten kysymysten avulla, joihin oli neljä valmista vastausvaihtoehtoa, joista tuli miettiä itselleen sopivin vaihtoehto.

Sähköinen kysely mahdollisti sen, että vastaaja pystyi vastaamaan ainoastaan yhteen vaihtoehtoon, mikä oli aineiston kannalta tarkoituskin. Sähköinen kysely ei mahdollista myöskään vaihtoehtojen väliin vastaamista toisin kuin paperinen kysely. Nämä tekijät helpottavat tutkijan työtä, sillä hänelle jää vähemmän tulkitettavaa siitä, mitä vastaaja on tarkoittanut. (Vilkkä 2015.) Kehotimme vastaajia vastaamaan oman työidentiteetin näkökulmasta. On tavanomaista, että ihminen toimii eri tilanteissa ja rooleissa erilaisin tavoin, minkä vuoksi tarkensimme kyselyn koskevan vastaajan työminää. (Dunderfelt 2012, 65; Oulasmaa & Pesonen 2020.) Kysymykset liittyivät muun muassa vastaajan perusluonteeseen, keskustelutapaan, maailmankatsomukseen, ihmiskäsitykseen sekä elämän perustaan ja nautintoon. Vastaaja sai pohtia omia ominaisuuksiaan, niin heikkouksia kuin

vahvuuksia, omasta näkökulmasta. Lisäksi hänen tuli miettiä, miten hän toivoisi muiden näkevän hänet. (Dunderfelt 2012, 37–41.)

4.3.2 Eläytymismenetelmä

Eläytymismenetelmä on kvalitatiivinen tiedonkeruutapa, jossa vastaajat osallistuvat kirjoittamalla pienen kirjoitelman. Kirjoitelma kirjoitetaan kehyskertomuksen pohjalta esimerkiksi siihen vastaten tai käyttämällä sitä ideoinnin lähtökohtana. (Eskola, Mäenpää & Wallin 2017, 6.) Kehyskertomuksia on yleensä kahdesta viiteen. Meidän tutkimuksessamme niitä oli kaksi. Kehyskertomuksia tehdessä on olennaista, että niissä on yksi muuttuva tekijä, mutta muuten ne pysyvät lähes samoina. Kehyskertomusten muuttuvan tekijän perusteella voidaan nähdä, kuinka ne vaikuttavat vastauksiin ja niiden eroihin. (Eskola & Suoranta 1998, 113–114.) Kehyskertomus tulee muotoilla siten, että sen avulla syntyisi mahdollisimman hyvin taustalla olevaan tutkimusongelmaan näkemyksiä antavia tarinoita. Kehyskertomuksen muotoilutyylillä on vapaa. Tärkeintä on vain, että se antaisi tutkimuksen kannalta toimivia vastauksia. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 65).

Kehyskertomuksistamme toinen oli aiheeltaan kielteinen ja toinen myönteinen. Näkökulman muutoksella saimme vastauksia, jotka oli kirjoitettu eri näkökulmasta, mutta täydensivät toisiaan. Tutkimuksemme ensimmäisessä kehyskertomuksessa työpäivä on ollut kuormittava, jota vastaajan tehtävänä oli kuvailla. Toisessa kehyskertomuksessa työpäivä on ollut myös kuormittava, mutta siitä on kuitenkin selvitty. Vastaajan tehtävänä oli kuvailla selviytymiskeinoja päivästä selviytymiseen. Vastaajat kirjoittivat siis ensimmäisessä vastauksessaan omin sanoin kertomuksen muodossa, minkälainen on heidän mielestään kuormittava työpäivä, kun mikään ei tahdo sujua. Toinen vastaus oli ikään kuin jatkoa edelliseen ja siinä vastaajat kirjoittivat, kuinka he selviytyvät aiemmin kuvailemastaan kuormittavasta päivästä ja millaisia selviytymiskeinoja he käyttivät.

Eläytymismenetelmä ei ohjaa vastaajaa tietynlaisiin vastauksiin, vaan antaa vastaamiseen vapaat kädet. Ajattelu sekä mielikuvituksen käyttö ovat tässä menetelmässä sallittuja. (Eskola & Suoranta 1998, 112.) Menetelmä antaa vastaajalle mahdollisuuden ajatella ja kirjoittaa asioista omin sanoin. Eläytymismenetelmä ei pyri löytämään totuutta, mutta tavoitteena on, että vastaajien kirjoittamat kertomukset kuvastaisivat heidän todellisia ajatuksiaan ja jopa kokemuksiaan käsiteltävästä aiheesta. Eläytymismenetelmän ideana on, että vastaaja eläytyy annettuun kehyskertomukseen ja kirjoittaa oman kertomuksensa sen pohjalta tai siihen vastaten. Kirjoitelman ei tarvitse olla todenmukainen, eikä kuvastaa vastaajan omia kokemuksia. (Eskola ym. 2017, 267–268.) Eläytymismenetelmässä kirjoitetut kertomukset eivät ole siis välttämättä kuvauksia kirjoittajan omista kokemuksista, vaan ne voivat olla myös ajatuksia siitä, mitä voisi tapahtua tai mitä he ajattelevat aiheesta (Eskola & Suoranta 1998, 115). Vastaajalla onkin mahdollisuus pohtia ja ideoida kertomustaan ja kirjoittaa kaikkea, mitä aiheesta hänelle mieleen tulee. Usein kertomuksiin heijastuu oma kokemusmaailma, mutta kertomuksiin voi liittyä myös kuullut tarinat, muu aiheeseen liittyvä tieto tai esimerkiksi kollegan kokemukset aiheesta. (Eskola ym. 2017, 268.)

Tutkimuksemme on suunnattu luokanopettajille, jonka vuoksi kehyskertomus liittyi vahvasti luokanopettajan arkeen ja työssä jaksamiseen. Tehtävänantomme pyysi vastaajia eläytymään kehyskertomuksen tilanteeseen ja kirjoittamaan siitä omin sanoin. Muutama vastaaja vastasi tehtäviin tarinamuodossa käyttäen elävää kuvailua, mutta silti sisällyttäen tarinaan asioita, jotka mahdollisesti olivat hänen omia kokemuksiaan. Suurin osa vastaajista vastasi kirjoittamalla listanomaisesti asioita, jotka hänen mielestään tekevät työstä kuormittavaa ja minkä vuoksi työ voi olla raskasta. Myös toisen kohdan vastauksissa tuli vahvasti ilmi, mitä keinoja vastaaja mahdollisesti itse hyödyntää työn kuormituksesta selviämiseen.

Eläytymismenetelmä ei siis kerro meille välttämättä täyttä totuutta asioista, mutta vastaajien kertomuksiin sisältyy heidän ajatuksiaan, asenteitaan ja kokemuksiaan (Eskola ym. 2017, 268). Saimme eläytymismenetelmällä kattavia vastauksia ja käsitelimme niitä vastaajien kokemuksina. Käsitelimme molempien kohtien vastaukset ominaan ja etsimme vastauksista yhteisiä teemoja. Käytämme ana-

lyysimenetelmänä laadullista sisällönanalyysiä. Vastauksien analysoinnin jälkeen vertailemme eri temperamenttityyppisten vastaajien vastauksia, josta saamme selville, onko temperamenttityylillä yhteyttä kokemuksiin työssä jaksamisesta.

4.4 Analyysimenetelmät

Aineiston ensimmäinen osa, joka on hankittu suljettujen kysymysten avulla, on analysoitu luokittelun avulla (ks. Vilkka 2007). Aineisto on luokiteltu Dunderfeltin temperamenttivärien mukaan, jotka ovat sininen, punainen, keltainen ja vihreä. Olemme muodostaneet näiden lisäksi väriyhdistelmistä muodostuneita temperamenttiryhmiä.

Aineiston eläytymismenetelmällä toteutettu osuus on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin keinoin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009). Sisällönanalyysin tyyleistä käytimme aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Olemme teemoitelleet aineistomme analyysikysymystemme avulla (liite 3).

Lisäksi aineistoa analysoidessamme käytimme ristiintaulukointia vertaillussamme eritemperamenttisten luokanopettajien kokemuksia työssä jaksamisesta (ks. Vilkka 2007). Vertailussa yhdistyivät tutkimuksemme määrällinen ja laadullinen osio.

4.4.1 Temperamenttikysymysten vastausten luokittelu

Koska jokainen meidän standardoidun monivalintakysymyksen vastausvaihtoehto vastasi yhtä temperamenttiväriä; sinistä, vihreää, punaista tai keltaista, halusimme saada selville, kuinka monta vastausta tutkimushenkilöllä oli kunkin temperamenttiväriin mukaisesti. Tavoitteenamme oli selvittää, missä suhteessa vas-

taajalla ilmeni eri temperamenttivärien mukaisia vastauksia. Selvitimme siis kunkin vastaajan frekvenssijakauman eri temperamenttivärien kesken. Frekvenssi kertoo havaintojen lukumäärän jossakin ryhmässä, luokassa tai koko aineistossa (Nummenmaa 2006, 54; Heikkilä 2004, 83).

Määrällisen tutkimuksen aineiston käsittelyyn kuuluu kolme erilaista vaihetta: lomakkeiden tarkistus, aineiston muuttaminen sellaiseen muotoon, että numeraalinen käsittely mahdollistuu ja tallennetun aineiston tarkistus (Vilkkä 2007, 105). Aloitimme määrällisen osuuden vastausten käsittelyn siten, että kävimme kunkin vastaajan kaikki vastaukset läpi vuorollaan. Vastaajan tuli valita jokaisessa 21 kysymyksessä jokin vastausvaihtoehdoista. Dunderfeltin temperamenttikyselyyn kuului valmis temperamenttivärijaottelun selvittämiseen tarkoitettu tulkinta-avain, jota hyödynsimme. Vastaajan valitsema vastausvaihtoehto vastasi kussakin kysymyksessä jotain neljästä temperamenttiväristä. Sijoitimme taulukkoon, eli havaintomatriisiin, vastaajaopettajiemme jokaisen kysymyksen kohdalle valitun vastausvaihtoehdon mukaisen temperamenttiväriin. Käytimme taulukossa temperamenttiväreistä väriin ensimmäisen kirjaimen mukaisia lyhennelmiä. (vrt. Vilkkä 2007.)

Saimme tehdyn havaintomatriisin avulla selville vastaajien temperamenttivärien keskinäisen jakauman. Esitimme tuloksemme alkuun Excelissä taulukkomuodossa, jonka jälkeen teimme jokaisen vastaajan yksilöllisestä tuloksesta sektorikuvion parantaaksemme havainnollistamista (liite 4). Taulukko on toimiva tulosten esitystapa, kun esitettävää numerotietoa on runsaasti ja se halutaan esittää tarkasti. Kuviot toimivat taas silloin, kun halutaan antaa nopeasti luettavaa tietoa tai esimerkiksi havainnollistaa tietoa. (Vilkkä 2007, 135; Valli 2015.) Jokaisen vastaajan sektorikuvioista näkyi, missä suhteessa kyseisellä yksilöllä esiintyi kunkin temperamenttiväriä. Kunkin temperamenttiväriin kohdalle on merkitty prosenttimäärä selkeyttämään kunkin väriin määrää. Lisäksi prosenttiluvut helpottivat meitä vastaajien ryhmiin jakamisessa.

Koska harva ihminen on puhtaasti yhtä tiettyä temperamenttityyppiä, meidän oli aineiston analyysin mahdollistamiseksi luokiteltava aineisto tietyillä kriteereillä

ryhmiin (vrt. Dunderfelt 2012, 43; Kanninen & Sigfrids 2012, 40; Keltikangas-Järvinen 2016, 112). Usein tutkimuksen tavoite määrittää pitkälle ne luokat, joihin otos jaetaan (Routio 2005). Luokitteluasteikkotyypin mukaisesti yksilöt voidaan jaotella ryhmiin tai kertoa yksilöiden välisistä yhteneväisyyksistä ja eroista, mutta luokittelu ei mahdollista minkäänlaisen järjestyksen muodostamista luokkien välille (Valli 2015). Koska halusimme selvittää jokaisen tutkimushenkilön temperamenttivärien keskinäisen jakauman, luokittelimme tutkimushenkilöimme vastausten perusteella siniseen, punaiseen, keltaiseen tai vihreään ryhmään. Selkeiden väriyhmien lisäksi syntyi myös temperamenttien sekaväriyhmä: kaksiväriset ja sekaväriset.

Seuraavaksi esittelemme luomamme kriteerit ryhmiin jaolle aineiston analyysin mahdollistamiseksi. Luokittelimme vastaajan temperamenttiltaan yksiväriseksi, eli temperamenttiväriyhmään vihreä (n=11), keltainen (n=5), sininen (n=3) tai punainen (n=5), mikäli vastaajalla oli eniten esiintyvää temperamenttiväriä 43 % tai enemmän ja toiseksi esiintyvää väriä oli vähintään 20 prosenttiyksikköä vähemmän kuin eniten esiintyvää väriä. Vastaaja luokiteltiin kahden värin muodostamaan temperamenttiryhmään, eli kaksivärisiin (n=9), mikäli hänellä oli kaksi lähes yhtä vahvaa vahvinta väriä, joiden vahvuudet eroavat keskenään korkeintaan kymmenellä prosenttiyksiköllä. Lisäksi kolmanneksi vahvinta temperamenttiväriä tuli olla vähintään 14 prosenttiyksikköä vähemmän kuin toiseksi vahvinta väriä. Vastaaja luokiteltiin temperamenttiltaan sekaryhmään (n=22), mikäli hänellä esiintyi kolmea tai neljää lähes yhtä vahvaa temperamenttiväriä. Seuraavassa kuviossa (kuvio 2) on esimerkki jokaisesta temperamenttiväriyhmästä. Koko tutkimusjoukon temperamenttiryhmittely on nähtävissä liitteessä 4.



Kuvio 2. Esimerkkejä temperamentivärijakaumista

Olemme tuoneet kunkin temperamentin pääväriyhmän tarkat kuvaukset esiin aiemmin luvussa 2.6. Seuraavasta taulukosta (taulukko 1) löytyy näiden päävärien piirteiden tiivistelmät.

Taulukko 1. Temperamenttivärien tiivistetyt määritelmät (ks. Dunderfelt 2012)

TEMPERAMENTTIVÄRI	TEMPERAMENTTIVÄRIN MÄÄRITTELY
Vihreä	<p>Kuvaavat ominaisuudet: Ystävällinen, tasapainoinen, rauhallinen, kärsivällinen, saamaton, hyväntahtoinen</p> <p>Introvertti vai ekstrovertti: Introvertti</p> <p>Temperamenttitutkimuksen historiassa tutuksi tullut nelijako: Vihreä edustaisi piirrettä flegmaattinen</p>
Keltainen	<p>Kuvaavat ominaisuudet: Sosiaalinen, innostunut, puhe- lias, kekseliäs, keskenjättävä, hyväntahtoinen</p> <p>Introvertti vai ekstrovertti: Ekstrovertti</p> <p>Temperamenttitutkimuksen historiassa tutuksi tullut nelijako: Keltainen edustaisi piirrettä sangviininen</p>
Punainen	<p>Kuvaavat ominaisuudet: Energinen, voimakastahtoinen, suorittaja, suora, johtajamainen</p> <p>Introvertti vai ekstrovertti: Ekstrovertti</p> <p>Temperamenttitutkimuksen historiassa tutuksi tullut nelijako: Punainen edustaisi piirrettä koleerinen</p>
Sininen	<p>Kuvaavat ominaisuudet: Rauhallinen, täydellisyyden ta- voittelija, pohtiva, perusteellinen, jollain tapaa myös voima- kastahtoinen</p> <p>Introvertti vai ekstrovertti: Introvertti</p> <p>Temperamenttitutkimuksen historiassa tutuksi tullut nelijako: Sininen edustaisi piirrettä melankolinen</p>

4.4.2 Laadullinen sisällönanalyysi

Analysoimme eläytymismenetelmällä kerätyn aineiston laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Laadullinen sisällönanalyysi mahdollistaa dokumenttien analysoinnin systemaattisesti ja objektiivisesti. Dokumentti voi olla hyvin monenlainen, kuten kirja, kirje, haastattelu, puhe tai raportti. Meidän tutkimuksessamme dokumentteina toimivat vastaajien kirjoittamat kirjoitelmat. Laadullista sisällönanalyysi-

sia käytetään siis tekstimuodossa olevan aineiston analysointiin. Tällä menetelmällä pyritään saamaan kuvaus tutkitusta ilmiöstä tiivistetysti ja yleisessä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103, 105.)

Kun laadullista aineistoa analysoidaan, pyritään hajanaisesta aineistosta muodostamaan mielekäs, selkeä ja yhtenäinen (Tuomi-Sarajärvi 2009, 108; Corbin & Strauss 2015, 93). Analyysiä tehdään muun muassa erittelemällä aineistoa ja etsimällä samankaltaisuuksia ja poikkeavuuksia. Analyysin avulla pyritään muodostamaan aineistosta tiivistetty kuvaus, josta löytyy aineiston oleellimmat teemat ja asiat. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105; 2009, 108; Kiviniemi 2007, 73; Corbin & Strauss 2015, 87.) Analysoidessa aineistoamme pyrimme etsimään tutkimuksemme kannalta olennaista tietoa. Teemoittelimme aineistoamme eri vaiheiden kautta selkeään muotoon. Kun aineisto on saatu selkeään muotoon, sen perusteella pystytään tekemään tutkittavasta ilmiöstä ymmärrettäviä ja luotettavia johtopäätöksiä (Burns, Grove & Gray 2012, 642). Laadullisella sisällönanalyysillä ei ole tarkoitus selvittää yksittäisten vastaajien välisiä eroja, vaan pikemminkin löytää yhtäläisiä ja eriäviä teemoja eri vastauksista, joiden pohjalta voidaan tehdä johtopäätöksiä (Alasuutari 2011, 38–39).

Tuomi ja Sarajärvi (2002) jakavat sisällönanalyysin kolmeen eri alalajiin: teorialähtöiseen, teoriaohjaavaan sekä aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin. Tutkijoiden täytyykin miettiä, millaisessa roolissa aineisto heidän tutkimuksessaan on. Teoriaa on usein vaikea täysin sivuuttaa, sillä sitä on hyödynnetty usein jo kysymysten laadinnassa sekä näkökulman valitsemisessa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95–99.) Teoriaohjaavan ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin käyttäminen eroaa toisistaan lähinnä siten, että abstrahointivaiheessa teoriaohjaava sisällönanalyysi pohjautuu teoreettisiin käsitteisiin. Aineistolähtöisessä analyysissä nämä käsitteet luodaan pelkän aineiston perusteella, kun taas teoriaohjaavassa analyysissä ne otetaan teorian yhteydestä ”jo tiedettynä”. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.)

Analysointimme perustuu vahvasti aineistoon, mutta olimme kuitenkin etukäteen perehtyneet opettajien työhyvinvoinnin ja työn kuormittavuuden tekijöihin, mikä antoi meille käsitteellisiä raameja seikoille, joita aineistossa tulisi mahdollisesti

näkymään. Pohdimmekin alkuun, onko meidän aineiston analysointimme teoria-ohjaavaa vai aineistolähtöistä. Näiden menetelmien raja on osittain häilyvä, jonka vuoksi oli alkuun haastava tunnistaa kummasta on kyse. Aineistolähtöinen analyysi on meidän aineiston analysointiimme sopivampi, mutta siinä on jonkin verran vaikutteita teoriasta. Muodostimme teemat pelkästään aineistomme perusteella, mutta aineiston käsitteellistämässä teoriatausta auttoi jäsentämään tuloksia.

Aineistolähtöinen analyysi on joustava analysoinnin tapa, joka ei vaadi teoriaa rinnalleen. Se antaa mahdollisuuden käsitellä aineistoa perusteellisesti ainoastaan aineistoon keskittyen. Aineistolähtöisen analyysin avulla voidaan käsitellä isojaakin aineistoja tehokkaasti. (O'Reilly, Ronzoni & Dogra 2013, 225.) Aineistolähtöinen laadullisen analyysi tapahtuu kolmessa vaiheessa. Ensimmäisenä aineisto redusoidaan, eli pelkistetään, jonka jälkeen aineisto klusteroidaan, eli ryhmitellään. Viimeiseksi aineisto abstrahoidaan, eli siitä luodaan teoreettisia käsitteitä. (Miles & Huberman 1994, 10-11.)

Aineiston pelkistämisen-, eli redusointivaiheessa aineistosta karsitaan tutkimukselle ylimääräiset osat pois. Pelkistämisen voi toteuttaa esimerkiksi siten, että olennaisesta aineistosta etsitään kysymysten avulla kuvaavia ilmaisuja alleviivaten niitä erivärisillä kynillä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Me keräsimme aineistosta tutkimukselle olennaiset tiedot alleviivaamalla ne. Hyödynsimme analyysikysymyksiämme, jotka olimme muodostaneet aineistoon tutustumisen ja lukemisen yhteydessä. Väritimme olennaiset tiedot analyysikysymysten perusteella eri värein.

Taulukoissa 2 ja 3 esittelemme esimerkin aineiston pelkistämisestä, eli redusoinnista koskien sekä opettajan työssä jaksamista kuormittavia tekijöitä että työssä jaksamista tukevia tekijöitä. Taulukoissa on esitetty esimerkit eri teema-alueisiin kuuluvista alkuperäisilmauksista sekä niistä johdetuista pelkistetyistä ilmauksista. Alkuperäisilmaukset ovat suoria lainauksia aineistostamme. (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009). Taulukoiden tarkoituksena on siis havainnollistaa analysointiprosessiamme ja esittää yksi esimerkki kustakin aihealueesta redusoinnin vaiheessa.

Taulukko 2. Aineiston redusointi-, eli pelkistämisvaihe opettajan työssä jaksamista kuormittaville tekijöille.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus
“Oppilas ei ole hiljentynyt, vaan koko ajan pitää muistuttaa antamaan työrauha ja “pelätä”, mitä hän keksii” (Vastaaja 14)	Oppilaan haastava käyttäytyminen
“Kireä, negatiivinen, arvosteleva, pahantuu- linen tai muuten ikävä ilmapiiri työyhteisössä tai jonkun työyhteisön jäsenen taholta” (Vastaaja 31)	Huono työilmapiiri
“Välitunnit ovat kuluneet asioiden selvittämiseen enkä ole ehtinyt syödä enkä käydä vessassa” (Vastaaja 25)	Kiire
“Riittämättömyyden tunne kuormittaa tilanteessa, kun usealla on tuen tarvetta ja eikä itse ehdi joka paikkaan.” (Vastaaja 36)	Riittämättömyys

Taulukko 3. Aineiston redusointi-, eli pelkistämisvaihe opettajan työssä jaksamista tukeville tekijöille.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus
“Juttelen työparin kanssa haastavista tilanteista ja puran niitä siten.” (Vastaaja 18)	Kollegalle juttelu
“Teen jotain rentouttavaa, esim. liikun tai käyn avannossa, yritän nukkua hyvin.” (Vastaaja 43)	Rentoutuminen
“Lasten kanssa rentoutumisjuttuja, poiketaan suunnitelmista ja mennäänkin vaikka ulos” (Vastaaja 8)	Suunnitelmista poikkeaminen
“Oma rauhoittuminen/rentoutuminen jollain välitunnilla” (Vastaaja 33)	Omiin oloihin hakeutuminen
“Palautan mieleeni hyviä hetkiä ja katson kokonaiskuvaa; luokkani on erittäin mukava, kollegat ovat mahtavia ihmisiä ja kaikki on oikeastaan muutenkin elämässäni hyvin.” (Vastaaja 47)	Hyvien asioiden löytäminen työstä

Aineiston klusteroinnissa, eli ryhmittelyssä aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käsitellään ja niille etsitään aineistosta samankaltaisia käsitteitä. Ne ryhmitellään, yhdistetään luokaksi ja nimetään kuvaavalla käsitteellä. Ryhmittelyn myötä aineisto saadaan tiiviimmäksi, kun yksittäiset tekijät sisällytetään yleisempiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110; Metsämuuronen 2006, 127.) Analyysikysymysten (liite 3) avulla löysimme helposti samankaltaisia ilmauksia, jotka ryhmittelimme värien perusteella omiin ryhmiinsä.

Aineiston abstrahoinnissa tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Alkuperäisinformaation käyttämistä kielellisistä ilmauksista siirrytään teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Abstrahoinnissa yhdistellään luokituksia niin pitkään, kun se on aineiston sisällön kannalta järkevää. (Tuomi-Sarajärvi 2009, 111; Gray, Grove, Sutherland 2017, 514.) Kun olimme saaneet ryhmiteltyä aineistoamme järkevästi, pohdimme kullekin ryhmälle teoreettista viitekehystä hyödyntäen järkevät yläkäsitteet. Yläkäsitteitä luodessa yhdistimme vielä joitain ryhmiä isommaksi kokonaisuudeksi. Näin saimme muodostettua lopulliset teemamme.

Taulukoissa 4 ja 5 esittelemme esimerkin aineiston teemoittelusta koskien sekä opettajan työssä jaksamista kuormittavia tekijöitä että työssä jaksamista tukevia tekijöitä. Taulukot ovat jatkoa redusointivaiheessa esitetyille taulukoille, ja siten sisältävät samat pelkistetyt ilmaukset, joita nyt johdetaan eteenpäin klusteroimalla ja abstrahoimalla. Nämä taulukot kuvaavat yhden esimerkin jokaisesta teemasta ja siihen johtaneesta yhdestä pelkistetyistä ilmauksesta, ja auttavat siten hahmottamaan analysointiprosessiamme. Todellisuudessa teemat koostuivat useista pelkistetyistä ilmauksista, joita esittelemme tarkemmin teemojen esittelyn yhteydessä taulukoiden alla.

Taulukko 4. Aineiston klusterointi ja abstrahointi opettajien työssä jaksamista kuormittavien tekijöiden osalta

Pelkistetty ilmaus	Teema
Oppilaan haastava käyttäytyminen	Oppilaisiin liittyvät haasteet
Huono työilmapiiri	Sosiaalisten kontaktien haasteet
Kiire	Opetuksen ulkopuoliset tekijät
Riittämättömyys	Negatiiviset tunteet

Taulukko 5. Aineiston klusterointi ja abstrahointi opettajien työssä jaksamista tukevien tekijöiden osalta

Pelkistetty ilmaus	Teema
Kollegalle juttelu	Sosiaaliset suhteet ja kollegiaalinen tuki
Rentoutuminen	Hyvinvoinnista huolehtiminen
Suunnitelmista poikkeaminen	Oman toiminnan ja tilanteen kehittäminen
Hyvien asioiden löytäminen	Positiivinen ajattelu

Taulukosta 4 käy ilmi, että muodostimme kuormittaviin tekijöihin liittyen neljä teemaa, jotka olivat *oppilaisiin liittyvät haasteet*, *sosiaalisten kontaktien haasteet*, *opetuksen ulkopuoliset tekijät* ja *negatiiviset tunteet*. Oppilaisiin liittyvät haasteet -teema pitää sisällään työn kuormitusta, johon liittyy oppilaiden käyttäytymisen ongelmia, oppilaiden ristiriitoja, oppilaiden oppimisvaikeuksia ja oppilaiden henkilökohtaisia ongelmia. Sosiaalisten kontaktien haasteet -teema sisältää työyhteisön sekä koulun ja kodin välisen yhteistyön ongelmia. Teema kattaa esimer-

kiksi työilmapiiriin, luottamuspuolaan ja sopimusten noudattamiseen liittyviä ongelmia. Teema nimeltä opetuksen ulkopuoliset tekijät muodostuu kiireen, ylimääräisten työtehtävien ja yllättävien tilanteiden aiheuttamasta kuormituksesta. Negatiiviset tunteet -teema sisältää opettajan kokemia negatiivissävytteisiä ajatuksia ja tuntemuksia. Niihin kuuluvat esimerkiksi riittämättömyyden, pelon ja turhautumisen tunteet.

Työssä jaksamista tukevista tekijöistä muodostui neljä teemaa (taulukko 5), joita olivat *sosiaaliset suhteet ja kollegiaalinen tuki*, *hyvinvoinnista huolehtiminen*, *oman toiminnan ja tilanteen kehittäminen sekä positiivinen ajattelu*. Sosiaaliset suhteet ja kollegiaalinen tuki -teema pitää sisällään asioiden jakamista kollegoiden kanssa, vertaistukea, moniammatillista yhteistyötä ja läheisiin turvautumista. Hyvinvoinnista huolehtiminen -teema muodostuu keinoista, joilla opettaja edistää omaa hyvinvointiaan, kuten liikkuminen, vapaa-ajan aktiviteetit, rentoutuminen ja uni. Teema nimeltä oman toiminnan ja tilanteen kehittäminen sisältää nopeita toimenpiteitä opetuksen ja koulunkäynnin sujumisen parantamiseksi. Näitä olivat esimerkiksi asioiden priorisointi, opetusmetodien muokkaaminen ja suunnitelmista poikkeaminen. Positiivinen ajattelu -teema käsittää hyvien asioiden löytämisen työstä, itseensä uskomisen, armollisuuden itseään kohtaan ja huumorin.

4.4.3 Eritemperamenttisten opettajien kokemusten vertailu ristiintaulukoinnin keinoin

Koska olimme tutkineet kunkin vastaajan temperamenttivärien keskinäistä jakaumaa, ja sen perusteella jakaneet jokaisen vastaajan yhteen temperamenttivariryhmään, halusimme vertailla temperamenttivariryhmien välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä niin työssä jaksamista kuormittavien tekijöiden kuin sitä tukevien tekijöiden osalta.

Hyödynnämme vertailuanalysissamme ristiintaulukoinnin menetelmää. Vertailemme siis, miten temperamenttivariryhmä vaikuttaa luokanopettajien kokemuksiin työssä jaksamista kuormittavista ja tukevista tekijöistä. Ristiintaulukointi on

sopiva menetelmä etenkin kategoristen muuttujien tarkastelussa (Tähtinen & Isoaho 2001). Ristiintaulukointimenetelmän avulla saadaan yksityiskohtaista tietoa muuttujien välisestä suhteesta (Greasley 2008, 9, 61; Cohen, Manion & Morrison 2001, 631). Menetelmän avulla voidaan tehdä päätelmiä siitä, esiintyvätkö tietyt asiat samanaikaisesti (Cohen ym. 2011, 632). Ristiintaulukoinnin kautta pystytään siis löytämään kahden tai useamman muuttujan välisiä riippuvuuksia. Riippuvuudella tarkoitetaan jonkin muuttujan vaikutusta toiseen muuttujaan. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1995, 175.) Riippuvuus toimii vain yhteen suuntaan, sillä toinen muuttujista on riippumaton ja toinen riippuvainen. Tutkimuksessamme riippumaton muuttuja on opettajan temperamenttityyppiryhmä ja riippuvainen muuttuja opettajan työssä jaksamisen kokemukset. Tutkimme siis temperamenttityypin vaikutusta työssä jaksamisen kokemuksiin, eikä toisinpäin. (vrt. Cohen ym. 2011, 631–632.) Esittelemme ristiintaulukoinnin tulokset tulosluvussa.

4.5 Luotettavuus ja eettisyys

Tässä kappaleessa pohdimme tutkimustamme luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmasta. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on hyvä tarkastella esimerkiksi tutkimuksen kohdetta ja tarkoitusta, omia sitoumuksia tutkijana, aineistonkeruuta, aineiston analyysia, tutkimuksen luotettavuutta ja tutkimuksen raportointia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141).

Olemme noudattaneet opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) määrittelemien hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti tutkimuksemme teossa rehellisyyttä ja huolellisuutta tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tutkimuksessa käyttämämme menetelmät ovat olleet eettisesti kestäviä ja olemme avoimia sekä rehellisiä tutkimusten tuloksia julkaistessa. (TENK 2013, 6.)

Tutkimuksen reliabiliteettia tulee arvioida jo tutkimuksen teon aikana, mutta sitä voidaan tarkastella myös tutkimuksen jälkeen. Koska tutkimuksemme otanta oli

pieni emmekä ole sitä toistaneet, tutkimustuloksia ei voida yleistää niiden pätevyysalueen, eli tekemämme tutkimuksen ulkopuolella. Tutkimustulosten pätevyys yltää vain tiettyyn aikaan ja paikkaan. (vrt. Heikkilä 2004, 30, 187.) Tutkimuksemme on toistettavissa, mutta tuloksissa voi esiintyä eroavaisuutta.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan muodostamien periaatteiden mukaisesti olemme tutkimuksen alussa saatesanoissamme tuoneet selkeästi esille tarvittavan informaation kyselyyn vastaajille. Vastaajilla on oikeus tietää, mitä tutkimuksessa tutkitaan, kuinka annettuja tietoja käsitellään, minne tutkimuksen aineisto ja tulokset päätyvät sekä mitä kyselyyn vastaaminen vastaajalta velvoittaa. (TENK 2019, 8–9.) Lisäksi olemme saatesanoissamme painottaneet tutkimuksen luottamuksellisuutta, eli sitä, että tutkimushenkilöt pysyvät alusta loppuun anonyymeinä, eikä henkilöiden tunnistaminen ole mahdollista (vrt. Vilka 2007, 90). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan asettamien säädösten mukaan tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden yksityisyyttä on suojeltava (TENK 2019, 12). Tutkijalla on siis eettinen vastuu vastaajien anonymiteetin säilyttämisessä (Rantala 2006, 241). Emme kysyneet vastaajiltamme sellaisia tietoja, joista heidän henkilöllisyytensä olisi voinut käydä ilmi. Tämän perusteella voimme sanoa, että tutkimuksemme noudattaa hyvää eettisyyttä vastaajien yksityisyyden säilyttämiseksi. Ainoat henkilötietoihin viittaavat asiat, joita vastaajiltamme kysyimme, olivat heidän sukupuolensa ja ikänsä kymmenen vuoden tarkkuudella. Vastajamme saimme Facebookin yhteisöryhmän kautta, joten emme ole kohdanneet vastaajia henkilökohtaisesti, vaan he voivat olla keitä opettajia tahansa ja mistä paikkakunnalta vain. Ainoa kriteeri vastaajille oli olla suomalainen luokanopettaja.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019) on määritellyt tutkimukseen osallistuville oikeuden osallistua tutkimukseen vapaaehtoisesti, ja halutessaan kieltäytyä kokonaan osallistumasta. Vastaajilla on lisäksi oikeus keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. (TENK 2019, 8–9.) Kyselylomakkeemme julkaistiin verkossa julkaisussa, jonka yhteydessä kerroimme, että kyseessä on pro gradu -tutkielmaamme liittyvä tutkimus, johon toivomme mahdollisimman monen vastaavan. Kyselyyn vastaaminen oli jokaiselle

täysin vapaaehtoista, eikä mikään velvoittanut ketään vastaamaan. 58 vastaajasta kolme jätti kyselyymme vastaamisen monivalintakysymysten jälkeen kesken, mistä syystä rajasimme aineistomme koskemaan 55 vastausta, joissa oli vastattu kaikkiin kohtiin.

Kyselymme toisessa osassa käyttämämme eläytymismenetelmä antaa vastaajille mahdollisuuden mielikuvituksen käyttöön, mikä saattaa vähentää tutkimustulosten luotettavuutta. Oletamme kuitenkin, että vastaajat ovat kirjoittaneet vastauksissaan omista kokemuksistaan tai, että heidän vastauksensa vastaavat heidän ajatusmaailmaansa aiheeseen liittyen. Teimme tehtävänannoistamme sellaisia, että ne eivät johdattelisi vastaajaa suuntaan eikä toiseen, jotta vastaukset olisivat mahdollisimman aitoja, ja siten myös luotettavampia. Käsittelemme vastauksia luokanopettajien kokemuksina työssä jaksamisesta, ottaen kuitenkin huomioon, että kaikki kertomukset eivät välttämättä kerro puhdasta todellisuutta. (ks. Eskola ym. 2017.) Yksi vastaajista avasikin kirjoitelmansa loppuun, että jotkin hänen kirjoittamistaan asioista olivat hänen ajatuksiaan aiheesta, mutta kaikkia niitä hän ei välttämättä ollut itse henkilökohtaisesti kokenut.

Koska tutkimuksen teossa ei ole eettistä, että tutkijan omat mielipiteet ja asenteet vaikuttavat tutkimuksen kysymysten asetteluun tai tulosten analysointiin, olemme pyrkineet suhtautumaan aiheeseemme mahdollisimman neutraalisti tutkimuksemme luotettavuuden vuoksi. Olemme käsitelleet tietoa objektiivisesti ilman tietynlaisten tulosten tavoittelua. Nämä tekijät ovat osa tieteen eetoksen perusnormeja. Kyseessä on universalismin ja intressittömyyden tavoittelu. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 126.) Vaikka pyritään intressittömyyteen, tutkijan intressit tulevat näkyviin aineistonkeruun ja saadun aineiston luonteessa, sillä intressit näkyvät tutkimusaiheen valinnassa ja aineiston hankintatavassa (Kiviniemi 2007, 73; Tuomi & Sarajärvi 2009, 20).

Koska keräsimme aineiston internetin välityksellä, on huomioitava, että aikuisväestöstä nuoremmat ovat usein aktiivisempia nettikyselyihin vastaajia kuin vanhempi ikäryhmä (Valli & Perkkilä 2015, 112). Iän tuoma kokemus voi vaikuttaa työssä jaksamisen tekijöihin. Kysyimme kuitenkin vastaajilta, mihin ikähaarukkaan he kuuluvat. Tämän kysymyksen kautta saimme selville, että vastaajamme

olivat hyvin tasaisesti eri ikäluokista. Meidän tutkimuksemme kohdalla siis myös vanhemmat opettajat olivat aktiivisia vastaajia.

Dunderfelt korostaa, että henkilöltä löytyy usein yksi hieman tai paljon muita vahvempi temperamenttiväri. Tämän lisäksi hän näkee, että ihmisellä on usein muita temperamenttisivuvärejä. Yksi temperamenttiväri on usein sellainen, joka ei ilmennä yksilön käyttäytymistyylillä. Koska Dunderfelt painottaa, että kustakin ihmisestä löytyy jokaista temperamenttityyppiä, hän ei pyri laittamaan ketään yhden temperamenttiväriin alle. (Dunderfelt 2012, 65.) Hän ei ole määritellyt kriteereitä eri temperamenttiväriyhmille, jonka vuoksi me olemme luoneet analyysin mahdollistamiseksi omat kriteerit ryhmien muodostamiselle. Meidän vastaajiemme temperamenttivärien keskinäinen jakauma oli Dunderfeltin oletuksen kaltainen. Osalla vastaajista oli yksi paljon muita vahvempi temperamenttiväri, kun taas osalla jakauma oli tasaisempi. Temperamenttivertailun onnistumiseksi meidän tuli luoda selkeät temperamenttiryhmit, joiden perusteella syntyi kuusi temperamenttiväriyhmää; siniset, keltaiset, punaiset, vihreät, kaksiväriset ja sekaväriset. Sinisten, keltaisten, punaisten ja vihreiden ryhmien osalta vastaajilla oli yksi muita selkeästi vahvempi väri. Koska olemme luoneet omat kriteerit temperamenttiväriyhmien muodostamiselle, olemme avanneet ja perustelleet asiaa yksityiskohdaisesti ja tieteellisen käytännön mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 67, 133). Tämä on tärkeää myös tutkimuksen toistettavuuden kannalta. Olemme kuvanneet kriteeriemme muodostusperiaatteet mahdollisimman selkeästi, jotta kuka tahansa tutkija pystyy tekemään samat päätelmät aineistomme perusteella. (Eskola & Suoranta 1998, 217.)

Käytimme työssä jaksamista kuormittavien ja tukevien tekijöiden toistuvuuden kuvaamisessa ilmaisua "selkeä". Tekijä oli selkeästi kuormittava tai tukeva, jos yli puolet temperamenttiväriyhmän vastaajista koki kyseisen tekijän kuormittavana tai tukevana. Olemme määritelleet tämän kriteerin myös tulokappaleessa. Päädyimme tähän ilmaisuun, sillä emme halunneet käyttämämme termin sekoittuvan virallisissa tilastollisissa merkittävyysmittauksissa käytettäviin käsitteisiin.

Hyödynsimme määrällisen osion ja laadullisen osion yhdistämisessä, eli eri temperamenttisten opettajien vertailussa, ristiintaulukointia. Ristiintaulukoinnin avulla

voidaan tutkia kahden muuttujan välistä yhteyttä, eli voidaan tarkastella niiden mahdollista samanaikaista esiintymistä. Ristiintaulukoimalla ei tutkimuksemme selvitetä muuttujien välistä syy-seuraussuhdetta, sillä työtä kuormittavat tekijät ja työssä jaksamista tukevat tekijät eivät ole seurausta opettajan temperamentista. Tutkimme siis ristiintaulukoinnin avulla, kuinka työssä jaksamiseen liittyvät tekijät ja temperamentti ovat yhteydessä toisiinsa, ei siis niiden riippuvuutta toisiinsa nähden. (ks. Cohen ym. 2011.)

5 TULOKSET

5.1 Työssä jaksamista kuormittavat tekijät

Teemoittelimme aineistosta ilmenneet työssä jaksamista kuormittavat tekijät neljään teemaan: *oppilaisiin liittyvät haasteet, opetuksen ulkopuoliset tekijät, sosiaalisten kontaktien haasteet ja negatiiviset tunteet*. Seuraavaksi avaamme teema kerrallaan, mitkä tekijät kussakin teemassa korostuivat saamiemme kirjoitelmien perusteella. Tuloksemme ovat samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa.

Oppilaisiin liittyvät haasteet

Oppilaisiin liittyvät haasteet olivat hyvin yleisesti koettu kuormittava tekijä. Jopa 84 % (46 kpl) vastaajista koki niiden kuormittavan työssä jaksamista. Tähän teemaan liittyen korostuivat käyttäytymisen oireet, jotka ilmenivät muun muassa sääntöjen noudattamattomuutena ja levottomuutena. Lisäksi opettajia kuormittivat oppilaiden väliset ristiriidat, jotka olivat jatkuvia ja joiden selvittämiseen kului ylimääräistä aikaa. Oppilaista aiheutuva melu haastoi myös opettajien työssä jaksamista.

“Oppilaiden levottomuus, mahdollisesti välitunnilla tapahtuneiden riitojen selvittely” (Vastaaja 46)

“Oppilaat ovat häiriköineet, huutaneet, eivätkä ole noudattaneet ohjeita. Melu rasittaa ja olen joutunut komentamaan ja puhumaan kovalla äänellä melun yli” (Vastaaja 49)

“Oppilaiden käytöshäiriöt ovat keskeyttäneet opetustilanteen, on saanut ojentaa useampaa ja sanoa samoista asioista useaan kertaan... eikä mene perille!” (Vastaaja 69)

Sosiaalisten kontaktien haasteet

Tutkimukseemme osallistuneista opettajista 65 % (36 kpl) koki sosiaalisten kontaktien haasteiden kuormittavan työssä jaksamista. Sosiaalisten kontaktien haasteissa korostuivat kodin ja koulun yhteistyön vaikeudet. Kodin ja koulun välistä yhteistyötä haastoi luottamuspula vanhempien tiimoilta. Vanhemmat eivät välttämättä olleet yhteistyökykyisiä ja saattoivat kyseenalaistaa opettajan toimintaa. Työpaikalla sosiaalisia haasteita aiheuttivat huono työilmapiiri ja sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmat kollegoiden kesken. Huono työilmapiiri saattoi aiheuttaa yhteisöllisyyden tunteen puuttumista, epäreilua toimintaa ja väärinymmärryksiä.

“Aamu on alkanut Wilma-viestillä, jossa on kyseenalaistettu koulun ja opettajien toimia. Viesti aloittaa päivän heti ikävissä tunnelmissa.” (Vastaaja 18)

“Vanhempien välinpitämättömyys tai kovat vaatimukset.”
(Vastaaja 58)

“Lakkaamatta puhuvat työkaverit, väärinymmärryksiä heidän välillään” (Vastaaja 8)

“Kireä, negatiivinen, arvosteleva, pahantuulinen tai muuten ikävä ilmapiiri työyhteisössä tai jonkun työyhteisön jäsenen taholta.”
(Vastaaja 31)

Opetuksen ulkopuoliset tekijät

Yli puolet (58 %, 32 kpl) vastaajista koki opetuksen ulkopuoliset tekijät kuormittavina. Opetus ja lyhyet välitunnit ovat minuuttiaikataululla laadittuja, joten miltei kaikki tapahtumat opetuksen ulkopuolella tuntuivat kuormittavan vastaajia. Opettajat kertoivat taukojen puutteen olevan haaste työssä jaksamiselle. Vähäisetkin tauot saattoivat kulua yllättävien tilanteiden äärellä. Yllättäviä tilanteita olivat muun muassa oppilaiden ristiriitojen selvittäminen välitunnilla, kollegoiden yllät-

tävät poissaolot sekä oppilaille sattuneet erinäiset tapaturmat, jotka vaativat toimenpiteitä. Opettajia kuormittivat myös useat ylimääräiset lisätyöt, kuten pala-
verit ja paperityöt.

“On tullut paljon ennakoimattomia ja yllättäviä tilanteita opetuksen lisäksi. Toiset aikuiset pyytävät jotain, huoltajat ovat yhteydessä ja tarvitsevat jotain, joku aikuisista on kipeä ja resurssia on vähemmän.” (Vastaaaja 15)

“Se, että joudun selviämään tilanteesta kuin tilanteesta lopulta viime kädessä yksin. Kuormittavaksi päivän tekee usein varsinaisen opetustyön ulkopuoliset asiat, kuten oppilaiden välienselvittelyt, riidat ja tappelut, muut käytöshäiriöt, jotka vaikeuttavat opettamista.” (Vastaaaja 6)

“Välitunnit ovat kuluneet asioiden setvimiseen, enkä ole ehtinyt syödä enkä käydä vessassa.” (Vastaaaja 25)

“Saan moitteet, kun en ole tiistaiaamuun mennessä jakanut postia eteenpäin. Mietin, missä välissä, kun olen kerrankin ollut viikonloppun oikeasti vapaalla ja maanantai-iltapäivänä säännännyt yleiseen oppilashuoltoryhmän palaveriin ja sieltä päiväkodille. Olisi siis sitenkin pitänyt työskennellä vapaalla.” (Vastaaaja 29)

Negatiiviset tunteet

Neljännes (25 %, 14 kpl) opettajista koki negatiivisten tunteiden kuormittavan työssä jaksamista. Vastauksista tuli ilmi, että opettajat tunsivat itsensä riittämättömiksi, kun he eivät pystyneet antamaan oppilaillensa heidän tarvitsemaansa tukea tai kun he eivät ehtineet suunnitella ja valmistautua opetukseen riittävästi. Opettajat kokivat myös turhautumista liittyen omiin epäonnistumisen hetkiin opettajana. Opettajia kuormittivat myös pelon tunteet, joita aiheuttivat epäonnistumisen pelko ja negatiivinen palaute.

“Tuntuu, että joudun opettaa huonommin kuin mitä voisin”
(Vastaja 29)

“Epäonnistuminen oppilaan motivoinnissa” (Vastaja 32)

“Itsesyytökset siitä olisiko, vielä voinut valvoa paremmin, tehdä jotain.” (Vastaja 39)

“Pelkään olenko osannut kertoa asiani oikein. Pelkään saavani vihaista palautetta.” (Vastaja 49)

5.2 Työssä jaksamista tukevat tekijät

Teemoittelimme aineistosta ilmenneet työssä jaksamista tukevat tekijät neljään teemaan: *sosiaaliset suhteet ja kollegiaalinen tuki, hyvinvoinnista huolehtiminen, oman toiminnan ja tilanteen kehittäminen sekä positiivinen ajattelu*. Seuraavaksi avaamme teema kerrallaan, mitkä tekijät kussakin teemassa korostuivat saamiemme kirjoitelmien perusteella.

Sosiaaliset suhteet ja kollegiaalinen tuki

Kolme neljäsosaa (75 %, 41 kpl) vastaajista koki sosiaalisten suhteiden ja kollegiaalisen tuen tukevan työssä jaksamista. Opettajat kokivat myönteisenä, kun heillä oli mahdollisuus keskustella monenlaisista asioista työkavereiden kesken. Vastajat saivat vertaistukea kollegoilta, kun työssä oli ongelmia. Myös moniammatillinen yhteistyö auttoi erinäisten haasteiden ratkaisemisessa. Vastauksissa tuotiin esiin myös epävirallinen tukiverkko, omat läheiset ihmiset, joiden kanssa pystyi keskustelemaan omista huolista ja rentoutumaan.

“Ilman hyvää työyhteisöä en luultavasti jaksaisikaan tätä työtä tehdä” (Vastaja 1)

“Työkavereiden kanssa keskusteleminen. Vien asioita eteenpäin tai konsultoin koulun muita ammattilaisia (kuraattori, rehtori, terveydenhoitaja ym.) jos koen, että jokin tilanne ei ole yksin minun ratkaistavissani tai jos olen epävarma kuinka toimia.” (Vastaaaja 31)

“Kollegoiden vertaistuki on tärkeää. On hyvä, että omia tuntemuksiaan voi purkaa välitunneilla ja päivän päätteeksi. Kollegoilta saa tarvittaessa sympatian lisäksi myös tukea ja neuvoja.” (Vastaaaja 27)

“Viestit/keskustelu samalla alalla työskentelevän ystävän kanssa.” (Vastaaaja 21)

Hyvinvoinnista huolehtiminen

Tutkimuksemme osallistuneista opettajista 56 % (31 kpl) koki hyvinvoinnista huolehtimisen työssä jaksamista tukevana tekijänä. Opettajat huolehtivat hyvinvoinnistaan vapaa-ajallaan eri tavoin. Monilla opettajilla oli jokin vapaa-ajan harrastus, joka oli usein liikuntaan liittyvä, kuten luonnossa liikkuminen. Hyvinvoinnista huolehdittiin myös rentoutumalla, olemalla yksin tai nukkumalla kunnolla.

“Syksyisin saatan varata autoon jo sienestysvarusteet valmiiksi, jotta pääsen suoraan töistä metsään ja sienestämään.” (Vastaaaja 64)

“Teen jotain rentouttavaa, esim. liikun tai käyn avannossa, yritän nukkua hyvin.” (Vastaaaja 43)

“Vetäydyn omaan luokkaan välitunniksi. Soitan pianolla. Hengitän. Otan etäisyyttä haastaviin työsuhteisiin. Edes hetkiseksi.” (Vastaaaja 34)

“Urheilen, saunon kunnolla, luen ja menen nukkumaan riittävän aikaisin tällä kertaa.” (Vastaja 47)

Oman toiminnan ja tilanteen kehittäminen

Kolmannes (36 %, 20 kpl) opettajista koki oman toiminnan ja tilanteen kehittämisen tukevan työssä jaksamista. Osa tämän teeman sisällöistä liittyi keinoihin, joilla opettajat hallitsivat omaa stressiään, kuten keskittyminen yhteen asiaan kerrallaan tai avun pyytäminen. Työssä jaksamista auttoi myös, jos opettaja pystyi muokkaamaan suunnitelmiaan, esimerkiksi vaihtamalla opetuksen oppimisympäristöä tai opetusmenetelmää lennosta. Myös uusien ideoiden hakeminen omaan työhön tuki opettajien oman toiminnan kehittämistä ja sitä myöten työssä jaksamista.

“Keskityn oleelliseen, otan asian kerrallaan, toimin rauhallisesti, delegoin, jos voin.” (Vastaja 57)

“Teen oman luokan kanssa jotain poikkeuksellista, mikä tuottaa luokalle hyvän fiiliksen ja saa ilon pulppuamaan myös open päässä.” (Vastaja 52)

“Etsin myös kotona tietoa ja toimintamalleja esimerkiksi Alakoulun aarreaitasta tai alan kirjallisuudesta tai keksin itse, miten voisin seuraavana päivänä lähteä liikkeelle paremmasta tilanteesta kuin mihin edellisenä päivänä on jääty.” (Vastaja 19)

Positiivinen ajattelu

Kolmannes (35 %, 19 kpl) vastaajista koki positiivisen ajattelun työssä jaksamista tukevana. Opettajat pystyivät turvautumaan haasteiden keskellä positiivisiin asioihin. Jaksamista auttoi, kun opettajat kykenivät löytämään työhönsä liittyvät hyvät asiat. Myös itseensä uskomisen ja armollisuus itseään kohtaan auttoivat opettajia jaksamaan työssään. Nämä näkyivät omien vahvuuksien löytämisenä ja hyödyntämisenä sekä itsensä arvostamisena. Huumori oli myös tekijä, joka kevensi haastavien hetkien keskellä. Sitä käytettiin niin kollegoiden kuin oppilaidenkin kanssa.

“Otan etäisyyttä ja yritän muistaa, että opettajan ei tarvitse osata ja voida auttaa kaikkia. Ope on vain yksi ratas kokonaisuudessa.”
(Vastaja 61)

“Yritän suhtautua niin, että hyväksyn sen, että tämä päivä on nyt tällainen. Yritän selvittää tilanteista mahdollisimman hyvin ja muistan, että tämäkin päivä on joskus ohi ja huomina on todennäköisesti parempi.” (Vastaja 6)

“Yritän kiittää mielessäni kaikista ihanista asioista, jotka koululamme ovat huipusti ja ihanista ihmisistä jotka kohtaan. Pyydän oppilaita kertomaan jonkun kivan asian ovella ennen ulos menoa. Niitä onkin monia. Yritän olla ylpeä niistä asioista, joissa olen onnistunut työssäni ja unohtaa sotkut luokan nurkissa.” (Vastaja 20)

“Huumori, positiivisuus ja rauhoittuminen.” (Vastaja 65)

5.3 Luokanopettajien temperamenttityypit

Tässä kappaleessa avaamme, minkälaisiin temperamenttityyppeihin vastajamme jakautuivat. Kaikista 55 vastaajasta 24 vastaajaa (44 %) voitiin luokitella selkeästi yhden päätemperamenttiväriin alle. Yksivärisistä vastaajista 11 (46 %) oli vihreitä, 5 (21 %) keltaisia, 5 (21 %) punaisia ja 3 (13 %) sinisiä. Vastajistamme 9 (16 %) kuului temperamentin perusteella kaksiväristen ryhmään, eli heiltä löytyi kaksi lähes yhtä vahvaa temperamenttiväriä. Olemme lajitelleet kaksiväriset siis yhdeksi ryhmäksi riippumatta heidän temperamenttinsa pääväriyhdistelmästä. Avaamme tässä kuitenkin hiukan kaksiväristen pääväriyhdistelmiä.

Koska vihreä on kaikista yleisin päätemperamenttiväri, näkyi se myös kaksiväristen kohdalla. Yli puolella (56 %, 5 kpl) kaksivärisistä toinen temperamenttipääväreistä oli vihreä. Vastajistamme jopa kolme oli harvinaisia punavihreitä ambiverttejä. Yhdistelmän tekee harvinaiseksi se, että temperamenttivärit punainen ja vihreä ovat Dunderfeltin luokittelussa vastakkaisia temperamentteja, sillä ne sijoittuvat introversio ja ekstroversio -akselissa sekä hyväntahtoinen ja voimakastahtoinen -akselissa keskenään eri ääripäihin (kuvio 1) (Dunderfelt 2012, 53). Ambivertillä tarkoitetaan yksilöä, jolla on sekä introvertin että ekstrovertin ominaisuuksia. Tämä käsite esiintyy Oulasmaan ja Pesosen (2020) ja Blackburnin (1998) teoksissa, mutta myös Dunderfelt (2012) puhuu siitä, että ihmisellä voi olla sekä introvertin että ekstrovertin piirteitä. Yksi kaksivärisistä, sinivihreä, oli ns. introvertti turkoosi ja yksi keltavihreä ambivertti. Loput kaksivärisistä, eli vajaa puolet (44 %, 4 kpl) olivat ns. ekstroverttejä oransseja, eli he olivat melko tasaisesti temperamenttiväriältään punaisia ja keltaisia. (ks. Oulasmaa & Pesonen 2020; Dunderfelt 2012, 69–71.)

Loput vastaajat, eli 22 (40 %) kuuluivat temperamenttinsa perusteella sekaväri-ryhmään. Heidän vastauksissaan oli tasaisesti joko kolmea tai neljää eri väriä. Kuten näistäkin tuloksista huomataan, ei ole ollenkaan epätavallista, että ihmisen temperamentti koostuu monesta eri temperamenttityypistä, ellei jopa kaikista. Useat temperamenttitutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että meistä kaikista löytyy monipuolisesti erilaisia temperamenttipiirteitä, mutta ne esiintyvät meissä eri vahvuisina ja eri suhteissa. On yleistä, että vastaajalla on yksi hiukan tai paljon muita vahvemmin esiintyvä väri eli pääväri, mutta ihminen on usein sekoitus kahta tai kolmea väriä (Dunderfelt 2012, 43, 65; Kanninen & Sigfrids 2012, 40; Keltikangas-Järvinen 2016, 112, Oulasmaa & Pesonen 2020.)

Jos ihmisestä löytyy tasaisesti kaikkia temperamenttivärejä, on kyseessä turbo-ambivertti. Sellainen henkilö pystyy toimimaan luontevasti erinäisissä tilanteissa. Hän saattaa kuitenkin vaikuttaa temperamentiltään tasaisempien ihmisten seurassa arvaamattomalta. Turbo-ambiverttien vaarana on, että he pyrkivät kaikissa tilanteissa sopeutumaan unohtaen omat tarpeensa (Oulasmaa & Pesonen 2020.) Meidän vastaajiemme joukosta löytyi kuusi turbo-ambiverttiä. Mikäli vastaajan vahvimman ja heikoimman temperamenttiväriin prosenttiero oli 15 prosenttiyksikköä tai vähemmän, määrittelimme vastaajan turbo-ambivertiksi.

Vastaajistamme 15 (27 %) osoittautui introvertiksi ja 14 (25 %) ekstrovertiksi. Näiden lisäksi jopa 26 vastaajaa (47 %) osoittautui ambivertiksi, eli heillä oli sekä introvertin että ekstrovertin piirteitä.

Taulukkoon 6 olemme listanneet muodostamamme temperamenttiväriyhmät. Taulukosta löytyy lisäksi kunkin temperamenttiväriyhmän jäsenten määrä.

Taulukko 6. Temperamenttiväriyhmät ja vastaajien lukumäärä

Temperamenttiväriyhmät	Vastaajien lukumäärä (n joukosta N=55)
Siniset	n=3
Punaiset	n=5
Keltaiset	n=5
Vihreät	n=11
Kaksiväriset	n=9
Sekaväriset	n=22

5.4 Eritemperamenttisten luokanopettajien kokemusten vertailu

Tässä kappaleessa avaamme tuloksia liittyen pääkysymykseemme, eli siihen, miten temperamentti vaikuttaa luokanopettajan kokemukseen työssä jaksamisesta. Olemme edellä kuvanneet aineistosta muotoutuneet työssä jaksamista kuormittavat ja tukevat teemat. Seuraavaksi vertailemme, kuinka nämä tekijät näyttäytyivät eri temperamenttityyppihin kuuluvien opettajien välillä.

Työssä jaksamista kuormittavat tekijät temperamenttiväriyhmän mukaan

Tässä alaluvussa tarkastelemme, mitä teemoja kukin temperamenttiväriyhmä koki selkeästi kuormittavina. Olemme määritelleet teeman selkeästi kuormittavaksi, mikäli temperamenttiväriyhmän vastaajista yli 50% koki kyseisen teeman työssä jaksamista kuormittavana.

Käyttämämme kriteerin perusteella temperamentiltaan vihreiden opettajien selkeästi kuormittaviksi tekijöiksi osoittautuivat oppilaisiin liittyvät haasteet sekä sosiaalisten kontaktien haasteet. Temperamentiltaan sinisten opettajien selkeiksi kuormittaviksi tekijöiksi osoittautuivat samat teemat kuin temperamentiltaan vihreillä opettajilla. Temperamentiltaan keltaiset opettajat kokivat selkeinä kuormittavina tekijöinä oppilaisiin liittyvät haasteet, opettamisen ulkopuoliset tekijät ja sosiaalisten kontaktien haasteet. Temperamentiltaan punaiset opettajat kokivat selkeästi kuormittavina tekijöinä samat teemat kuin keltaiset opettajat. Temperamentiltaan kaksiväristen opettajien selkeinä kuormittavina tekijöinä olivat opettamisen ulkopuoliset tekijät ja oppilaisiin liittyvät haasteet. Temperamentiltaan sekaväriset opettajat kokivat selkeästi kuormittavina oppilaisiin liittyvät haasteet, sosiaalisten kontaktien haasteet ja opettamisen ulkopuoliset tekijät.

Temperamentiltaan vihreät, punaiset, keltaiset, siniset ja sekaväriset kokivat kaikista kuormittavimmaksi teemaksi oppilaisiin liittyvät haasteet. Kaksiväriset kokivat kaikista kuormittavimmaksi opettamisen ulkopuoliset tekijät.

Temperamentiltaan siniset, vihreät, punaiset ja keltaiset opettajat kokivat selkeinä työssä jaksamista kuormittavina tekijöinä samat teemat, eli oppilaisiin liittyvät haasteet sekä sosiaalisten kontaktien haasteet. Punaiset ja keltaiset kokivat niiden lisäksi opettamisen ulkopuoliset tekijät selkeästi kuormittavina.

Temperamentiltaan sekaväriset opettajat kokivat selkeinä työssä jaksamista kuormittavina tekijöinä samat seikat kuin punaiset ja keltaiset opettajat, eli oppilaisiin liittyvät haasteet, sosiaalisten kontaktien haasteet sekä opettamisen ulkopuoliset tekijät.

Kaksivärisiä opettajia lukuun ottamatta kaikki temperamenttiväriyhmät kokivat kaikista selkeimmäksi työssä jaksamista kuormittavaksi tekijäksi oppilaisiin liittyvät haasteet. Kaksivärisillä opettajilla selkein kuormittava tekijä oli opettamisen ulkopuoliset tekijät. Kaikki temperamenttiväriyhmät lukuun ottamatta kaksivärisiä kokivat sosiaalisten kontaktien haasteet selkeästi kuormittavina.

Teimme ristiintaulukointivaiheessa taulukon, jossa pystyreunaan tuli riippumattomat tekijät, eli opettajien temperamenttiryhmät ja ylös vaakareunaan tuli riippuvat tekijät, eli työssä jaksamista kuormittavat tekijät. Taulukosta löytyy työssä jaksamista kuormittavat tekijät, jotka syntyivät luokitteluvaiheessa. Taulukossa 7 on esitetty kaikkien temperamenttiryhmiä valinnat. Ryhmän kohdalle on merkitty X teeman alle, mikäli yli puolet ryhmän vastaajista koki teeman työssä jaksamista kuormittavana. Kunkin ryhmän kuormittavimmaksi koettu teema on väritetty sinisellä.

Taulukko 7. Työssä jaksamista kuormittavat tekijät ja temperamenttiryhmä

RYHMÄT	TEEMA	TEEMA	TEEMA	TEEMA
	Oppilaisiin liittyvät haasteet	Sosiaalisten kontaktien haasteet	Opettamisen ulkopuoliset tekijät	Negatiiviset tunteet
Vihreät (n=11)	X	X		
Punaiset (n=5)	X	X	X	
Keltaiset (n=5)	X	X	X	
Siniset (n=3)	X	X		
Kaksiväriset (n=9)	X		X	
Sekaväriset (n=22)	X	X	X	

Näiden temperamenttiryhmien lisäksi teimme vertailua suhteessa työssä jaksamista kuormittaviin tekijöihin myös temperamentin suuntautumisen mukaan. Temperamenttivariltään punaiset ja keltaiset olivat ekstrovertejä. Heidän lisäksi kaksivärisistä neljä opettajaa oli ns. punakeltaisia, eli oransseja. Ekstrovertejä

tutkimuksessamme oli siis 14. Siniset ja vihreät olivat introverteja. Heidän lisäksi yksi kaksivärisistä opettajista oli introvertti sinivihreä, eli ns. turkoosi. Introverteja oli siis yhteensä 15. Loput kaksivärisistä, eli neljä vastaajaa oli toiselta temperamentiväritään vihreä ja toiselta joko punainen tai keltainen, eli he olivat ambiverttejä. Näiden neljän opettajan lisäksi kaikki sekaväriset vastaajat lukeutuivat ambiverttien joukkoon.

Kun ristiintaulukointivaiheessa temperamenttiryhmät yhdisteltiin temperamentin ulospäin ja sisäänpäin suuntautuneisuuden mukaan ja vertailtiin näiden yhteyttä työssä jaksamiseen, vastasivat tulokset aiemman vertailun (taulukko 7) tuloksia. Temperamentti suuntautuneisuudesta riippumatta oppilaisiin liittyvät haasteet koettiin kaikista kuormittavimpana tekijänä. Ekstrovertit kokivat tämän teeman lisäksi kuormittavimpana opetuksen ulkopuoliset tekijät. Ekstrovertit, introvertit ja ambivertit kokivat jokainen sosiaalisten kontaktien haasteet selkeästi kuormittavina.

Taulukossa 8 on esitetty ne työssä jaksamista selkeästi kuormittavat tekijät, jotka introvertit (sisäänpäinsuuntautunut), ekstrovertit (ulospäinsuuntautunut) ja ambivertit (molempia piirteitä omaava) pitivät selkeästi kuormittavina. Teeman kohdalle on merkitty X, mikäli puolet tai yli puolet temperamenttisuuntaukseen kuuluvista koki kyseisen tekijän kuormittavana. Kunkin suuntautumisen kuormittavimmaksi koettu teema on väritetty sinisellä.

Taulukko 8. Työssä jaksamista kuormittavat tekijät temperamentin ulospäin ja sisäänpäin suuntautuneisuuden mukaan

TEMPERAMENTIN SUUNTAUTUNEISUUS	TEEMA	TEEMA	TEEMA	TEEMA
	Oppilaisiin liittyvät haasteet	Sosiaalisten kontaktien haasteet	Opettamisen ulkopuoliset tekijät	Negatiiviset tunteet
Introvertti (n=15)	X	X		
Ekstrovertti (n=14)	X	X	X	
Ambivertti (n=26)	X	X	X	

Työssä jaksamista tukevat tekijät

Tässä alaluvussa tarkastelemme, mitä teemoja kukin temperamentiväriyhmä koki selkeästi työssä jaksamista tukevana. Olemme määritelleet teeman selkeästi työssä jaksamista tukevaksi, mikäli temperamentiväriyhmän vastaajista yli 50% koki kyseisen teeman työssä jaksamista tukevana.

Temperamentiltaan vihreät opettajat kokivat selkeänä työssä jaksamista tukevana tekijänä teeman sosiaaliset suhteet ja kollegiaalisen tuen. Temperamentiltaan siniset opettajat kokivat selkeästi työssä jaksamista tukevina tekijöinä sosiaaliset suhteet ja kollegiaalisen tuen, hyvinvoinnista huolehtimisen ja positiivisen ajattelun. Temperamentiltaan keltaisilla opettajilla työssä jaksamista tukevia selkeitä tekijöitä olivat sosiaaliset suhteet ja kollegiaalinen tuki sekä oman toiminnan ja tilanteen kehittäminen. Temperamentiltaan punaiset opettajat kokivat selkeinä työssä jaksamista tukevina tekijöinä oman toiminnan ja tilanteen kehittämisen sekä sosiaaliset suhteet ja kollegiaalisen tuen, eli samat tekijät kuin temperamen-

tiltaan keltaiset. Kaksiväriset opettajat kokivat selkeänä työssä jaksamista tukevana tekijänä sosiaaliset suhteet ja kollegiaalisen tuen. Sekaryhmän opettajat kokivat kolme teemaa selkeästi työssä jaksamista tukevana. Nämä teemat olivat hyvinvoinnista huolehtiminen, sosiaaliset suhteet ja kollegiaalinen tuki sekä positiivinen ajattelu.

Temperamenttiltaan keltaiset ja punaiset opettajat kokivat selkeinä työssä jaksamista tukevina keinoina keskenään samat teemat, eli oman toiminnan ja tilanteen kehittäminen sekä sosiaaliset suhteet ja kollegiaalinen tuki. Vihreät opettajat kokivat selkeästi työssä jaksamista tukevana tekijänä ainoastaan sosiaaliset suhteet ja kollegiaalisen tuen. Myös siniset opettajat kokivat keltaisten, punaisten ja vihreiden tavoin sosiaaliset suhteet ja kollegiaalisen tuen selkeästi työssä jaksamista tukevana tekijänä.

Temperamenttiltaan sekaväriset kokivat yhtä teemaa lukuun ottamatta kaikki teemat selkeästi työssä jaksamista tukevina tekijöinä. Nämä kolme teemaa olivat hyvinvoinnista huolehtiminen, sosiaaliset suhteet ja kollegiaalinen tuki sekä positiivinen ajattelu. Kaksiväriset opettajat kokivat selkeänä ainoastaan sosiaaliset suhteet ja kollegiaalisen tuen. Voimme siis huomata, että kaikki temperamenttiväriyhmät kokivat selkeästi työssä jaksamista tukevana tekijänä sosiaaliset suhteet ja kollegiaalisen tuen.

Punaisia lukuun ottamatta kaikki temperamenttiväriyhmät kokivat sosiaaliset suhteet ja kollegiaalisen tuen kaikista selkeimpänä työssä jaksamista tukevana tekijänä. Siniset kokivat tämän teeman lisäksi yhtä selkeänä myös positiivisen ajattelun ja hyvinvoinnin. Temperamenttiltaan sekaväriset kokivat sosiaalisten suhteiden ja kollegiaalisen tuen lisäksi yhtä selkeänä hyvinvoinnista huolehtimisen. Muista poiketen temperamenttiltaan punaiset kokivat selkeimpänä työssä jaksamista tukevana tekijänä oman toiminnan ja tilanteen kehittämisen.

Teimme ristiintaulukointivaiheessa taulukon, jonka pystyreunaan tuli tutkimuksemme riippumattomat tekijät, eli opettajien temperamenttiväriyhmät ja ylös vaakareunaan tuli työssä jaksamista tukevat tekijät. Taulukossa työssä jaksamista tukevina tekijöinä oli luokitteluvaiheessa syntyneet teemat. Taulukossa 9 on esitetty kaikkien temperamenttiväriyhmien valinnat. Ryhmän kohdalle on merkitty X

teeman alle, mikäli yli puolet ryhmän vastaajista koki teeman työssä jaksamista tukevana. Kunkin ryhmän tukevimmaksi koettu teema on väritetty sinisellä.

Taulukko 9. Työssä jaksamista tukevat tekijät ja temperamenttiryhmä

RYHMÄT	TEEMA	TEEMA	TEEMA	TEEMA
	Sosiaaliset suhteet ja kollegiaalinen tuki	Hyvinvoinnista huolehtiminen	Positiivinen ajattelu	Oman toiminnan ja tilanteen kehittäminen
Vihreät (n=11)	✘			
Punaiset (n=5)	X			✘
Keltaiset (n=5)	✘			X
Siniset (n=3)	✘	✘	✘	
Kaksiväriset (n=9)	✘			
Sekaväriset (n=22)	✘	✘	X	

Näiden temperamenttiryhmien lisäksi teimme vertailua suhteessa työssä jaksamista tukeviin tekijöihin myös temperamentin ulospäin ja sisäänpäin suuntautuneisuuden mukaan. Kun ristiintaulukointivaiheessa temperamenttiryhmät yhdisteltiin temperamentin ulospäin tai sisäänpäin suuntautuneisuuden mukaan ja vertailtiin näiden yhteyttä työssä jaksamiseen, olivat tulokset aiemman vertailun (taulukko 9) tulosten kaltaiset. Introvertit ja ekstrovertit pitivät kaikista selkeimmin tukevana tekijänä sosiaalisia suhteita ja kollegiaalista tukea. Myös ambivertit kokivat tämän tekijän selkeästi tukevana, muttei kaikkein tukevimpana, sillä am-

bivertit kokivat kaikista selkeimmin tukevana tekijänä hyvinvoinnista huolehtimisen. Myös introvertit kokivat tämän selkeästi tukevana tekijänä. Ekstrovertit pitivät sosiaalisten suhteiden ja kollegiaalisen tuen lisäksi kaikkein selkeimmin tukevana teemana oman toiminnan ja tilanteen kehittämisen. Temperamentin ulospäin tai sisäänpäin suuntautuneisuuden mukaisessa vertailussa ei kuitenkaan tullut enää selkeästi esiin positiivisen ajattelun merkitys minkään temperamentin suuntautuneisuuden kohdalla.

Taulukossa 10 on esitetty työssä jaksamista selkeästi tukevat tekijät temperamentin ulospäin ja sisäänpäin suuntautuneisuuden suhteen. Teeman kohdalle on merkitty X, mikäli puolet tai yli tiettyyn temperamenttisuuntaukseen kuuluvista koki kyseisen tekijän työssä jaksamista tukevana. Kunkin suuntautumisen kaikkein tukevimmaksi koettu teema on väritetty sinisellä.

Taulukko 10. Työssä jaksamista tukevat tekijät temperamentin ulospäin ja sisäänpäin suuntautuneisuuden mukaan

TEMPERAMENTIN SUUNTAUTUNEISUUS	TEEMA	TEEMA	TEEMA	TEEMA
	Sosiaaliset suhteet ja kollegiaalinen tuki	Hyvinvoinnista huolehtiminen	Positiivinen ajattelu	Oman toiminnan ja tilanteen kehittäminen
Introvertti (n=15)	X	X		
Ekstrovertti (n=14)	X			X
Ambivertti (n=26)	X	X		

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimuksellamme halusimme selvittää, miten eritemperamenttiset luokanopettajat kokevat työssä jaksamisen. Työhyvinvointia tarkastellessa tarkoitetaan useimmiten ihmisen psyykkistä hyvinvointia, johon kuuluvat muun muassa stressi ja työuupumus (Hesketh & Cooper 2019, 13; Johnson ym. 2018, 3). Otimme työssä jaksamiseen näkökulmaksi temperamentin, sillä temperamentilla on vaikutusta yksilön stressin kokemiseen. Temperamentti vaikuttaa sekä stressitilan syntymiseen että stressin fysiologisiin seurauksiin. Lisäksi temperamentti vaikuttaa yksilön sosiaalisiin ongelmanratkaisustrategioihin ja turhautumiskynnykseen. (Keltikangas-Järvinen 2009.)

Temperamenttipiirteet tulevat parhaiten esiin silloin, kun kohdataan jokin uusi tai vaikea tilanne. Yksilö ei pysty näissä tilanteissa hyödyntämään opittuja ja käytettyjä käytösmalleja, vaan käyttäytymistä määrittävät synnynnäiset taipumukset, eli temperamentti. Stressi on hyvä esimerkki tällaisesta tilasta. (Keltikangas-Järvinen 2009; Rothbart & Bates 2007, 2.) Stressitilanteessa yksilö käyttäytyy automaattisesti oman vahvimman, eli luonnollisimman temperamenttityylinsä mukaisesti (Dunderfelt 2012, 167). Temperamentista riippuen opettajat voivat kuormittua eri asioista tai olla kuormittumatta lainkaan (Talala 2019, 217; Bubb & Earley 2004, 69).

Työssä jaksamista kuormittavat tekijät ja temperamenttiryhmä

Kaikkein selkeimmin työssä jaksamista kuormittava tekijä tutkimuksessamme oli oppilaisiin liittyvät haasteet, kuten oppimisvaikeudet ja käyttäytymisen haasteet. Tämä on luonnollista, sillä opettajien oletetaan pystyvän vastaamaan oppilaiden tuen tarpeisiin. Opettajien tulee kohdata kukin oppilas tasavertaisena yksilönä, tukea häntä hänen tarpeidensa mukaisesti ja luoda turvallinen oppimisympäristö.

(POPS 2014, 27.) Myös Skaalvik ja Skaalvik (2007, 613) sekä Hartney (2008, 50) ovat todenneet tutkimuksissaan, että oppilaisiin liittyvät haasteet voivat edistää opettajan kuormittumista. Oppilaisiin liittyvät haasteet voivat ajaa opettajan tilanteeseen, jossa työmäärä kasvaa niin suureksi, että jostain opetuksen osa-alueesta on pakko karsia (Vaughn & Bos 2015, 115).

Aineistossamme mainittiin monenlaisia oppilaisiin liittyviä haasteita, kuten oppimisvaikeuksia, käyttäytymisen oireita ja oppilaiden välisiä ristiriitoja. Nykypäivänä opettajan työhön kuuluu opettamisen ja suunnittelun lisäksi myös kasvatusvastuu (POPS 2014, 18). Myös opetusalan kirjallisuudessa kasvatusvastuuseen liittyviin kysymyksiin kiinnitetään huomiota (ks. Stenberg 2011, 133; Salovaara & Honkonen 2013, 185).

Tutkimuksemme paljasti, että opettajan työ on myös meidän tutkimukseemme osallistuneiden opettajien kokemana paljon muutakin kuin opettamista. Koska opettaja työskentelee pääosin lasten ja nuorten kanssa, voi olettaa, että suurin osa opettajien kokemasta kuormasta on oppilaiden aiheuttamaa. Jos on yksin vastuussa jopa yli 20 oppilaasta, erilaisia haasteita tulee vastaan päivittäin. Oppilaat voivat tuottaa opettajalle paljon positiivisia tunteita, mutta myös riittämättömyyttä, mikä nousi esiin myös aineistossamme. Cockburnin (2005, 49) tutkimus tukee tuloksiamme, sillä hän tuo esiin, että koulu on stressaava työympäristö juuri siitä syystä, että siellä ollaan oppilasjoukon ympäröimänä päivästä toiseen. Hän mainitsee kuitenkin myös, että oppilaat tekevät opettajan työstä tekemisen arvoista.

Peruskoulun inklusiopyrkimysten myötä opettajilta odotetaan yhä enemmän yhteistyötä kollegojen kanssa oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistamisen myötä (ks. POPS 2014, 36). Saloviidan ja Takalan tutkimuksen mukaan noin kolmannes suomalaisista luokanopettajista käytti yhteisopetusta viikoittain työssään (Saloviita & Takala 2010, 389). Yhteisopetus voisikin olla eräs ratkaisu, jolla oppilaiden tuen tarpeisiin ja siten opettajien työtä kuormittaviin tekijöihin voitaisiin saada helpotusta. Myös Vaughn & Bos (2015, 115) näkevät tärkeänä yhteistyön tekemisen erityisesti erityisopettajan kanssa.

Kaikki temperamenttiryhmät pitivät selkeästi työssä jaksamista kuormittavana tekijänä oppilaisiin liittyviä haasteita. Se oli kaikista kuormittavin tekijä kaikilla muilla temperamenttiryhmillä paitsi kaksivärisillä. Temperamentilla ei siis ollut lähes lainkaan vaikutusta tähän työtä kuormittavaan tekijään.

Toiseksi kuormittavin tekijä tutkimuksessamme oli sosiaalisten kontaktien haasteet. Kaikki temperamenttiryhmät paitsi kaksiväriset kokivat nämä haasteet selkeästi työssä jaksamista kuormittavina. Temperamentilla ei ollut tähänkään kokemukseen varsinaista vaikutusta. Haasteita koettiin kollegojen keskinäisissä suhteissa. Tulostemme mukaisesti myös Salovaara ja Honkonen (2013, 9) sekä Ahonen kumppaneineen (2014, 220) ovat todenneet, että huono työyhteisö altistaa opettajaa herkästi stressille. Työyhteisöä voivat rasittaa muun muassa selän takana puhuminen sekä ongelmat henkilökemioiden kohtaamisessa. (Salovaara & Honkonen 2013, 9). Gold ja Roth (1993, 5) ovat myös tutkineet työstä saatavan arvostuksen ja tuen puuttumisen kuormittavan työssä jaksamista.

Aineistomme useat opettajat kokivat ongelmallisiksi sosiaalisten kontaktien kohdalla myös kodin ja koulun välisen yhteistyön, johon liittyivät tutkimuksessamme vanhempien osoittama luottamuspuula ja yhteistyökyvyttömyys. Tutkimustulostemme kaltaisesti Porter on tutkimuksessaan todennut, että mikäli vanhemmat eivät luota opettajan taitoihin, voi yhteistyö vanhempien kanssa olla haastavaa (Porter 2008, 72). Myös Talala näkee, että oppilaiden haastavat vanhemmat voivat aiheuttaa kuormaa ja stressiä. Vanhempien ja opettajan kasvatukselliset näkemykset eivät välttämättä aina kohtaa, jolloin voi syntyä ristiriitoja ja opettaja voi joutua ikävän arvostelun kohteeksi. (Talala 2019, 220.) Aineistossamme ilmenneet huoltajien yhteistyökyvyttömyyden tuomat haasteet on havaittu myös Äärelän, Määtän ja Uusiautin tutkimuksessa, jossa he toteavat yhteistyön tekemisen olevan kaikkein haastavinta huoltajien kanssa, jotka eivät ole kiinnostuneita lapsensa koulumenestyksestä. Tällaisilla huoltajilla ei ole kiinnostusta myöskään yhteistyöhön. (Äärelä, Määtä & Uusiautti 2018, 718.) Loughran (2008, 36) korostaa haasteena myös toista ääripäätä, eli liiallista yhteydenpitoa vanhempien taholta. Näemme, että liiallisen yhteydenpidon taustalla voi olla luottamuspuula opettajaa kohtaan, mikä näkyi selkeästi myös aineistossamme kodin ja koulun yhteistyön

osalta. Tutkimustuloksemme voi kertoa esimerkiksi opettajien riittämättömistä tiedoista ja taidoista vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön suhteen. Siniharju toteaa tutkimuksensa perusteella, että opettajankoulutus ei anna riittäviä valmiuksia huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön (Siniharju 2003, 30). Opettajankoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa voitaisiinkin kiinnittää enemmän huomiota opettajien vuorovaikutustaitojen ja kodin kanssa tehtävän yhteistyöhön kouluttamiseen.

Opetuksen ulkopuoliset tekijät koettiin selkeästi kuormittavina kaikkien muiden temperamenttiryhmien osalta lukuun ottamatta introvertteja (vihreät ja siniset) vastaajia. Opetuksen ulkopuolisia tekijöitä olivat tulostemme perusteella muun muassa ylimääräiset työtehtävät, kiire ja yllättävät tilanteet. Tuloksiamme tukien Ahonen kumppaneineen, Chen ja Cooper, Skaalvik ja Skaalvik sekä Gold ja Roth ovat todenneet kiireen ja ylimääräisten työtehtävien olevan esimerkkejä opettamisen ulkopuolisista tekijöistä, jotka kuormittavat työssä jaksamista ja voivat aiheuttaa stressiä. Kiire voi syntyä esimerkiksi liian suuresta työmäärästä tai heikosta työtehtävien aikatauluttamisesta, jolloin tehtävät usein kasaantuvat entisestään. (Ahonen ym. 2014, 220–221; Chen & Cooper 2014, 127; Skaalvik & Skaalvik 2007, 613; Gold & Roth 1993, 7.) Introvertit eivät olleet kokeneet näitä tekijöitä yhtä kuormittavina kuin muut temperamenttiryhmät. Introvertit kaipaavat työssään aikaa, jotta he voivat rauhassa ja itsenäisesti suunnitella omaa työtään (Jonkman 2015, 17–18, 243; Oulasmaa & Pesonen 2020). Ehkä onkin mahdollista, että introvertit eivät haali itselleen yhtä helposti lisätöitä, vaan tekevät työtehtävät rauhassa omaan tahtiinsa ilman kiireen tuntua.

Työssä jaksamista tukevat tekijät ja temperamenttiryhmä

Työssä jaksamista tukivat tutkimuksessamme kaikkein eniten sosiaaliset suhteet ja kollegiaalinen tuki. Tutkimuksemme opettajat arvostavat erityisesti kollegojen antamaa tukea ja seuraa työkuorman helpottamiseksi. Kollegoista oli tutkimuksessamme tukea etenkin ajatusten vaihdossa, jolloin opettaja pääsi keskustelemaan työhön liittyvistä aiheista ja saamaan tukea työn haasteisiin. Tutkimustuloksemme saavat tukea Havermansin ja kumppaneiden tutkimuksesta, jossa he

esittävät, että keskusteleminen työstressistä ja sen aiheuttajista tukee stressin hallintaa ja sen ehkäisemistä (Havermans ym. 2018, 3). Myös opettajan ammattitaitoa kuvaavissa tutkimuksissa korostetaan, että opettajan on tärkeää osata reflektoida omaa työtään (ks. esim. Körkkö, Kyrö-Ämmälä & Turunen 2016). Tutkimustuloksistamme voi päätellä, että opettajat tukeutuvat juuri näihin ratkaisuihin työtään jäsentäen.

Salovaara ja Honkonen (2013, 56), Manka ja Manka (2016, 65), Chen ja Cooper (2014, 21) sekä Hartney (2008, 74) korostavat tutkimuksemme tulosten mukaisesti työyhteisön merkitystä työssä jaksamiseen. Työyhteisöllä on vaikutusta turvallisuuden ja jaksamisen kokemuksiin. Ilmapiiri on parhaimmillaan hyväksyvä, kannustava ja avoin, jossa apua annetaan ja otetaan vastaan, eikä kenenkään tarvitse olla täydellinen. (Salovaara & Honkonen 2013, 56; Chen & Cooper 2014, 21; Hartney 2008, 75.) Tulostemme perusteella voidaan olettaa, että opettajat saavat usein henkistä tukea työtovereiltaan.

Kaikki temperamenttiryhmät pitivät selkeänä työssä jaksamista tukevana tekijänä sosiaalisia suhteita ja kollegiaalista tukea. Kyseinen teema oli kaikkein selkein työssä jaksamista tukeva tekijä kaikilla muilla temperamenttiryhmillä paitsi punaisilla. Vastaukset olivat siten melko yhdenmukaisia temperamentista riippumatta.

Sosiaalisten suhteiden nouseminen työssä jaksamista tukevaksi tärkeäksi tekijäksi tutkimuksessamme auttaa opetusalan ammattilaisia ymmärtämään työyhteisön sosiaalisten suhteiden ja tuen merkitystä. Kukin voi omalla kohdallaan miettiä, mitä juuri hän voisi tehdä tukeakseen työpaikkansa ilmapiiriä. Lisäksi kukin voi pohtia, miten voisi hyötyä entistä enemmän työyhteisöstään tukeakseen omaa työhyvinvointia. Samanaikaisopettajuus on lisääntymässä kouluissa (Eskelä-Haapanen 2013, 167). Opettajien välinen yhteistyö voi mahdollisesti lisätä opettajien ajatusten vaihtoa. Millä muilla keinoilla samanaikaisopettajuuden lisäksi voitaisiin saada työkuormaa entistä vähemmäksi työyhteisöä hyödyntäen? Salovaara ja Honkonen sekä Chen ja Cooper tuovat esiin, että toimivassa työyhteisössä jokaisella on mahdollisuus saada äänensä kuuluviin, jokainen työntekijä hyväksytään sellaisena kuin on, apua uskalletaan pyytää ja sitä myös saadaan.

Työssä jaksamista edistävät säännölliset jutteluhetket työkavereiden kesken esimerkiksi välituntien aikana. Positiiviset sosiaaliset suhteet töissä auttavat jaksamaan ja niistä saa myös työhön liittyvää vertaistukea. (Salovaara & Honkonen 2013, 44–45, 56; Chen & Cooper 2014, 21.) Keinoja työyhteisön hyödyntämiseen on useita, mutta käytetäänkö niitä riittävästi?

Oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmä voi hyvin toimiessaan auttaa myös opettajaa jaksamaan työssään. Perusopetuslaissa määrätään, että mikäli oppilaalla ilmenee jatkuvaa tuen tarvetta tai tarvetta useille tuen muodoille, tulee hänelle antaa tehostettua tukea. Mikäli tehostettu tuki ei ole riittävää, oppilaalle tulee antaa erityistä tukea. (Perusopetuslaki 16–17 § / 2010.) Oppilaalla on siis oikeus riittävään tukeen, minkä vuoksi tuen on oltava mukana myös luokanopettajan yleisopetuksen ryhmässä. Mikäli luokanopettaja kokee, ettei pysty antamaan oppilailleen heidän tarvitsemaansa tukea, on tärkeää ottaa asia esimiehen kanssa esille ja pyytää apua asian ratkaisemiseksi. Tässäkin korostuu työyhteisön ilmapiirin merkitys. Onko ilmapiiri sellainen, jossa voi myöntää, ettei omat resurssit ja jaksaminen riitä? Oppilaiden etu on kaikista merkittävin, minkä vuoksi on tärkeää, että tällaisista asioista voidaan keskustella avoimesti.

Ekstrovertit (punaiset ja keltaiset) kokivat ainoina temperamenttiryhminä selkeästi työssä jaksamista tukevaksi tekijäksi oman toiminnan ja tilanteen kehittämisen. Näitä olivat tutkimuksessamme muun muassa asioiden priorisointi, opetusmetodien muokkaaminen, suunnitelmista poikkeaminen ja uusien ideoiden etsiminen. Tulostemme mukaisesti Salovaara ja Honkonen sekä Bubb ja Earley ovat todenneet, että opettajan jaksamista helpottaa kyky lukea tilanteita ja toimia niiden mukaisesti. Asioita on hyvä oppia priorisoimaan ja miettiä, mitkä asiat ovat missäkin tilanteissa tärkeimpiä. Työtapojen muuttamisella voi ehkäistä myös ylimääräistä stressiä. (Salovaara & Honkonen 2013, 197, 203–204; Bubb & Earley 2004, 66–68.) Hartney näkee tutkimustulostemme tavoin uusien ideoiden etsimisen tärkeänä, jonka lisäksi hän painottaa opetussuunnitelman ja koulun käytäntöjen tuntemisen merkitystä työssä jaksamisen ylläpitämiseksi (Hartney 2008, 53).

Ekstrovertit kokivat oman toiminnan ja tilanteen kehittämisen selkeästi työssä jaksamistaan tukevana. He ovat ulospäinsuuntautuneita, joten he ovat yleensä rohkeampia kysymään tarpeen tullen apua. Punaiseen temperamenttiryhmään kuuluvat ovat voimakastahtoisia, tehokkaita ja he saavatkin asiat hoidettua tehokkaasti. Myös temperamenttiväritään keltaiset ovat aikaansaavia, mutta voimakastahtoisuuden sijaan keltaiset pitävät huolta siitä, että muilla ihmisillä on hyvä olla. (Dunderfelt 2012, 57, 60.) On siis mahdollista, että ekstrovertit opettajat priorisoinnin ja toiminnan muutosten kautta panostavat oppilaiden oppimisen tukemiseen oman työssä jaksamisen tukemisen lisäksi.

Luokanopettajien temperamenttiväriyhämät

Yleisin temperamenttiväri tutkimuksessamme oli vihreä. Yksivärisistä opettajista 46 % oli temperamenttiväritään vihreitä ja kaksivärisistä opettajista 55 %:lla oli toisena päävärinä vihreä. On tutkittu, että vihreä on kaikista yleisin temperamenttityyppi joko yksin tai jonkin toisen värin yhdistelmänä (Oulasmaa & Pesonen 2020).

Vaikka yli puolet vastaajistamme temperamenttivärin perusteella oli joko introvertti (sininen ja vihreä) tai ekstrovertti (punainen ja keltainen), tulee meidän huomioida, että heistä kaikki kokivat joissain tilanteissa myös itselleen vähemmän ominaisen temperamenttisuuntautumisen (introvertti tai ekstrovertti) ominaisuuksia, sillä jokaiselta vastaajaltamme löytyi vähintään kolmea itselleen jollain tasolla ominaista temperamenttiväriä. Kukaan tutkimuksemme vastaajista ei siis ollut puhtaasti pelkästään introvertti tai ekstrovertti. Aiempien temperamenttitutkimusten lailla myös meidän tutkimuksessamme vastaajilla esiintyi siis useampaa temperamenttiväriä, jotka he kokivat ominaisiksi erilaisissa työtilanteissa (vrt. Dunderfelt 2012).

Käsittelimme tutkimuksemme teoriaosassa laajasti temperamentin käsitettä ja temperamenttiteorioita. Temperamentteihin tutustuminen auttaa yksilöä ymmärtämään niin omaa kuin toistenkin käyttäytymistä paremmin. Kun ihmiset tunnis-

tavat toisten temperamentteja, tukee se ymmärryksen lisäksi ihmisten kanssa käymistä. Se auttaa hahmottamaan, että kyse on biologisista ominaisuuksista ja kaikki temperamenttipiirteet ovat yhtä sallittuja. (Oulasmaa & Pesonen 2020.) Toivomme, että tutkimuksemme myötä nekin, jotka eivät aiemmin ole tutkineet omaa temperamenttiaan, tutkisivat sitä ja pohtisivat muutenkin yleisesti temperamentinäkökulmaa. Lisääntynyt itsetuntemus voi tukea heidän työskentelyään kollegoidensa ja oppilaidensa kanssa mahdollisen paremman ymmärryksen kehittymisen myötä. Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että opettajan oma persoonallisuus ja aiemmat kokemukset vaikuttavat tapaan, jolla hän työtään toteuttaa (ks. esim. Körkkö, 2019). Voidaan siis todeta, että mitä paremmin opettaja tiedostaa oman persoonallisuutensa tai temperamenttinsa vaikutuksen, sitä paremmin hän voi jäsentää työtään.

Temperamenttien tunteminen on myös oppilaiden temperamenttien tunnistamisen vuoksi hyödyllistä. On tutkittu, että koulutodistuksen käytösnumero perustuu pääosin oppilaan temperamentin arvioon, sillä jopa 80 % oppilaan käytösnumerosta perustuu temperamenttiin. Kouluissa käytösnumeron selittää siis lähes kokonaan oppilaan synnynnäinen temperamentti oppilaan varsinaisen käytöksen sijasta. Oppilaan käytöksen sijaan arvioidaan oppilaan biologisiin ominaisuuksiin perustuvaa temperamenttia, mikä tarkoittaa sitä, että osalla ei välttämättä synnynnäisten ominaisuuksien vuoksi ole mahdollista saada kiitettävää arvosanaa käytöksestä osaamisesta huolimatta. Temperamentin on nähty vaikuttavan käytösnumeron lisäksi myös oppiaineiden arviointiin. (Keltikangas-Järvinen 2011b; Karppinen ym. 2007, 9, 12; Keltikangas-Järvinen 2016, 73.)

Karppinen kumppaineen (2007, 10) on sitä mieltä, että opettajaopintoihin tulisi kuulua oppilaiden persoonallisuuksien tunnistamista arvioinnin näkökulmasta. He näkevät persoonallisuusteemojen käsittelyn opettajien koulutuksessa tukevan myös opettajien hahmotusta siitä, minkälaisia odotuksia he asettavat oppilaitaan kohtaan, mitä he arvostavat ja millainen käytös aiheuttaa heissä negatiivisia tunteita. Myös tieto siitä, millaisia reaktioita omat temperamentti- ja piirteet herättävät muissa, voi olla hyödyksi opettajalle.

Yhteenvetona voidaan sanoa, että tutkimuksessamme temperamentilla ei ollut selkeää vaikutusta siihen, miten opettajat kokivat työssä jaksamisen. Temperamentti ei siis näytä vaikuttaneen opettajien kokemuksiin työssä jaksamista kuormittavista tekijöistä eikä työssä jaksamista tukevista tekijöistä. Temperamentilla on vaikutusta muun muassa ihmisten sosiaalisuuteen ja stressin kokemiseen, mutta meidän tutkimuksessamme nämä erot eivät näkyneet selvästi (vrt. Dunderfelt 2012). Vaikka meidän tutkimuksessamme ei näkynyt temperamentin vaikutusta työssä jaksamisen kokemuksiin, eroja eri temperamenttiryhmien välillä voisi näkyä, mikäli tutkimusjoukko olisi suurempi. Mitä suurempi otos tutkimuksessa on, sitä paremmin kyseinen otos edustaa perusjoukossa keskimääräistä kokemusta tutkittavasta asiasta (Vilka 2007, 17).

Temperamentin vaikutusta on tutkittu esimerkiksi suhteessa työskentelytyyleihin ja oppimiseen. Näissä tapauksissa temperamentilla on nähty olevan vaikutusta. Vaikka temperamenttiin eivät vaikuta yksilön kognitiiviset tekijät eikä motivaatio, temperamentin ja koulumenestyksen välille on löydetty yhteys. Temperamentilla on vaikutusta siihen, miten oppilas suhtautuu oppimiseen ja miten hän oppii parhaiten. (Keltikangas-Järvinen 2011a.)

Temperamenttitutkija Keltikangas-Järvinen on löytänyt myös temperamentin ja ihmisten työskentelytyylien välille yhteyden. Temperamentti näkyy esimerkiksi yksilön työtehtäviin sitoutuneisuudessa, järjestelmällisyydessä ja tarkkuudessa. Temperamentti voi vaikuttaa myös siihen, miten yksilö rytmittää työtään, eli kuinka pitkään hän työskentelee ja minkä mittaisia taukoja hän mielellään pitää työskentelyn lomassa. Keltikangas-Järvinen näkee temperamentin vaikuttavan myös siihen, kuinka paljon ihminen tarvitsee sosiaalisia kontakteja työyhteisössään. (Keltikangas-Järvinen 2012.) Näiden edellä mainittujen tutkimustietojen perusteella olisi voinut olla mahdollista, että temperamentilla olisi ollut meidänkin tutkimuksessamme vaikutusta opettajien kokemuksiin.

Jatkotutkimusaiheita

Meidän tutkimusotantamme ei ollut riittävän suuri löytääkseen temperamentin ja työssä jaksamisen välistä yhteyttä. Saimme tutkimuksemme ansiosta joka tapauksessa mielenkiintoisia tuloksia niin opettajien työssä jaksamista kuormittaviin ja tukeviin tekijöihin kuin temperamenttiin liittyen. Tutkimuksemme toimi alkutestauksena Dunderfeltin temperamenttikyselyn käyttämiseen työssä jaksamisen selittäjänä. Voisimme testata työssä jaksamisen ja temperamentin yhteyttä isommalla otannalla ja katsoa löytyykö yhteyttä silloin.

Voisimme tutkia myös keskenään eritemperamenttisten opettajien kokemuksia yhteistyöstä ja samanaikaisopettajuudesta. Samanaikaisopettajuus on oppimisen tukemista yhteistyönä useamman kuin yhden opettajan toimesta. Kyseinen työtapo edellyttää opettajilta toistensa työtapojen tuntemista ja arvostamista, luottamusta ja yhteissuunnittelua. (Eskelä-Haapanen 2013, 163.) Opettajan tulee siis huomioida samanaikaisopettajuudessa työkumppaninsa työskentelytapoja, minkä vuoksi temperamenttinäkökulma tähän voisi olla mielenkiintoinen.

Jatkotutkimuksena voisi olla myös mielenkiintoista selvittää isolla otannalla, minkä temperamenttityyliset ihmiset etenkin hakeutuvat opettajiksi. Opettajia on hyvin monenlaisia, mutta olisi mielenkiintoista tietää, onko jokin temperamenttityyppi ylitse muiden. Tutkimuksessamme yksiväristen opettajien kohdalla yleisimmäksi temperamenttiväriksi nousi vihreä, joka onkin aiempien tutkimusten perusteella todettu olevan yleisin temperamenttiväri joko yksinään tai jonkin muun värin kanssa (vrt. Oulasmaa & Pesonen 2020). Antaisiko isompi otanta vastaavanlaista tulosta? Löytyisikö eri oppiaineiden opettajien välillä merkittäviä eroja temperamenttityyppien suhteen?

Koska olemme kiinnostuneita työssä jaksamisen eri näkökulmista, meitä kiinnostaisi tutkia myös, minkälainen merkitys esimiestyöllä on työssä jaksamiseen. Aiemmin on tutkittu muun muassa sitä, kuinka esimiestyöllä on vaikutusta työilmapiiriin ja opettajien haluun kehittää omaa ammatillisuuttaan. Cheng (2017, 451) sekä Hesketh ja Cooper (2019, 3) ovat todenneet, että esimiehellä on suuri

vaikutus työilmapiirin muotoutumiseen. Esimiehen kannustus auttaa opettajia toimimaan paremmin yhdessä ja luomaan avoimemman ilmapiirin. Aiemmissä tutkimuksissa on lisäksi osoitettu, että johdon osoittamat tunteet ja asenteet tarttuvat työntekijöihin, jolloin esimerkiksi positiivisuutta ja innokkuutta saadaan levitettyä eteenpäin (ks. esim. Manka & Manka 2016, 74). Olisikin mielenkiintoista selvittää, millä kaikilla keinoilla esimies voi vaikuttaa opettajien työssä jaksamiseen.

LÄHTEET

Ahonen T., Lyytinen H., Lyytinen P, Nurmi J-E., Pulkkinen L. & Ruoppila I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1995. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Helsinki: WSOY.

Asendorpf, J. & van Aken, M. 2003. Personality-relationship transaction in adolescence: core versus surface personality characteristics. *Journal of Personality*, 71, 629–666.

Blackburn, J. 1998. *Psychology and the Social Pattern*. London and New York: Routledge.

Bryman, A. 2012. *Social research methods*. New York: Oxford University Press.

Bubb S. & Earley B. 2004. *Managing Teacher Workload – Work-Life Balance and Wellbeing*. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications.

Burns, N., Grove, S. & Gray, J. 2013. *The practice of nursing research. Appraisal, Synthesis and Generation of Evidence*. St.Louis: Elsevier.

Buss, A. & Plomin, R. 1984. *Temperament: Early Developing Personality Traits*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Caspi, A., Harrington, H., Milne, B., Amell. J., Theodore, R. & Moffitt, T. 2003. Children's Behavioral Styles at Age 3 Are Linked to Their Adult Personality Traits at Age 26. *Journal of Personality*, 71, 495–513.

Castillo, H. 2003. *Personality Disorder: Temperament or Trauma?* London & Philadelphia: Jessica Kinsley Publishers.

- Chen P.Y. & Cooper C. 2014. Wellbeing: a Complete Reference Guide - Work and Wellbeing. Chichester: John Wiley and Sons Ltd.
- Cheng, E. C. 2017. Managing school-based professional development activities. *International Journal of Educational Management*, 31(4), 445–454.
- Chess, S. & Thomas, A. 2012. Goodness of fit: Clinical Applications from Infancy Through Adult Life. New York: Routledge Taylor & Francis Group
- Cockburn, A.D. 2015. Teaching Under Pressure: Looking at primary teachers' stress. London & Washington D.C.: Falmer Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2011. Research Methods in Education. Abingdon: Routledge.
- Corbin, J. & Strauss, A. 2015. Basics of Qualitative Research. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore & Washington DC: SAGE Publications.
- Dunderfelt, T. 2012. Tunnista temperamentit - Väriä elämään ja itsetuntemukseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Erikson, T. 2017. Idiootit ympärilläni. Jyväskylä: Atena.
- Eskelä-Haapanen, S. 2013. Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa Jääskelä, P., Klemola, U., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 159–168.
- Eskola J., Mäenpää T. & Wallin A. 2017. Eläytymismenetelmä 2017. Perusteema ja 11 muunnelmaa. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Eskola J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J. & Wallin, A. 2015. Eläytymismenetelmä: Perusteet ja mahdollisuus. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–69.

Falecki, D. 2015. Teacher Stress and Wellbeing Literature Review. Saatavilla [www-muodossa: http://www.teacher-wellbeing.com.au/wp-content/uploads/Teacher-Stress-Wellbeing-Literature-Review-2015.pdf](http://www.teacher-wellbeing.com.au/wp-content/uploads/Teacher-Stress-Wellbeing-Literature-Review-2015.pdf). (Luettu 19.5.2020).

Gold, Y. & Roth, R. 1993. Teachers Managing Stress and Preventing Burnout. London: The Falmer Press.

Goncalves, D. & Cloninger, R. 2010. Validation and normative studies of the Brazilian Portuguese and American versions of the Temperament and Character Inventory — Revised (TCI-R). *Journal of Affective Disorders*, 124 (1–2), 126–133.

Gray, J. & McNaughton, N. 2003. *The Neuropsychology of Anxiety- An Enquiry into the Functions of the Septo-Hippocampal System*. New York: Oxford University Press.

Gray, J., Grove, S.K. & Sutherland, S. 2017. *Burns and Grove's the practice of nursing research. Appraisal, Synthesis and Generation of Evidence*. St.Louis: Elsevier.

Greasley, P. 2008. *Quantitative data analysis using SPSS: An introduction for health & social science*. New York: McGraw-Hill.

Halcomb, E. & Hickman, L. 2015. Mixed methods research. *Nursing Standard: promoting excellence in nursing care*, 29 (32), 41–47.

Hartney, E. 2008. *Stress management for teachers*. London & New York: Continuum.

Havermans, B., Brouwers, E., Hoek, R., Anema, J. & Boot, C. 2018. Work stress prevention needs of employees and supervisors. *BMC Public Health*, 18:642.

Heikkilä, T. 2004. *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita.

Heikkilä, T. 2014. *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita.

Helgoe, L. 2012. *Introversion voima. Miksi sisäinen elämäsi on suurin rikkautesi?* Vantaa: Ajatushattu Kustannus.

Heponiemi, T. 2004. Physiological and Emotional Stress Reactions: The Effects of Temperament and Exhaustion. Helsinki: University of Helsinki.

Hesketh I. & Cooper C. 2019. Wellbeing at work – How to design, implement and evaluate an effective strategy. London & New York: Kogan Page Limited.

Johnson S., Robertson I. & Cooper C.L. 2018. Well-being – Productivity and happiness at work. Manchester: Springer Nature.

Jonkman, L. 2015. Introvertit - työpaikan hiljainen vallankumous. Jyväskylä: Atena.

Kagan, J. & Snidman, N. 2004. The Long Shadow of Temperament. London: The Belknap Press of Harvard University Press.

Kagan, J. 1989. Temperamental Contributions to Social Behavior. *American Psychologist*, 44(4), 668–674.

Kagan, J. 2010. The Temperamental Thread: How Genes, Culture, Time and Luck Make Us Who We Are. New York: Dana Press.

Kanninen K. & Sigfrids A. 2012. Tunne minut - Turva ja tunteet lapsen silmin. Jyväskylä: PS- kustannus.

Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L. & Savioja, H. 2007. Tutkimustulosten yhteenveto. Teoksessa Alatupa, S. (toim.) *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* Helsinki: Sitra, 9–20.

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

Keltikangas-Järvinen, L. 2007. Koulu sosiaalisen pääoman lisääjänä ja elinikäisen oppimisen kasvattajana psykologisten tutkimustulosten valossa. Teoksessa Alatupa, S. (toim.) *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* Helsinki: Sitra, 23–44.

Keltikangas-Järvinen, L. 2008. *Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 2009. Temperamentti – persoonallisuuden biologinen selkäranka. Teoksessa Feldt, T. & Metsäpelto, R. (toim.) Meistä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Keltikangas-Järvinen, L. 2011a. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 2011b. Temperamentti, stressi ja elämäntilanne. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 2015. Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 2016. Temperamentin arvioinnista osaamisen tunnistamiseen. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 57–78.

Keltikangas-Järvinen, L. 2019. Ujous ja introvertit. Helsinki: WSOY.

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltonen, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-Kustannus, 68–84.

Körkkö, M. 2019. Towards Meaningful Reflection and a Holistic Approach: Creating a Reflection Framework in Teacher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*.

Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. & Turunen, T. 2016. Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and teacher education*, 55, 198–206.

Loughran, S.B. 2008. The Importance of Teacher/Parent Partnerships: Preparing Pre-Service and In-Service Teachers. *Journal of College Teaching & Learning*, 5:8, 35–38.

Manka, M-L. & Manka, M. 2016. Työhyvinvointi. Helsinki: Talentum Pro.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen aineiston analyysi ja tulkinta. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 122–131.

Miles, M. & Huberman, A. 1994. Qualitative data analysis. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore & Washington DC: SAGE Publications.

Moulton, W. 2008. Emotions of Normal People. Louth: Cooper Press.

Nummenmaa, L. 2006. Tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.

OAJ 2019. Kaikki lähtee siitä, että töissä on hyvä olla. Saatavilla www-muodossa: <https://www.opettaja.fi/ajassa/kaikki-lahtee-siita-etta-toissa-on-hyva-olla/>. (Luettu 29.4.2020).

O'Reilly M., Ronzoni P. & Dogra N. 2013. Research with Children - Theory and Practice. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore & Washington DC: SAGE Publications.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Saatavilla www-muodossa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf . (Luettu 21.4.2020)

Oulasmaa, M. & Pesonen, M. 2020 Tunnista tyyppisi - Löydä itsesi ja muiden parhaat puolet. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Perusopetuslaki 1998. 16 § (24.6.2010/642). Tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus. Saatavilla www-muodossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. (Luettu 20.4.2020).

Perusopetuslaki 1998. 17 § (24.6.2010/642). Erityinen tuki. Saatavilla www-muodossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. (Luettu 20.4.2020).

Porter, L. 2008. Teacher-Parent Collaboration – Early childhood to adolescence. Camberwell: ACER Press.

Puttonen, S. 2005. Individual differences in response to psychological challenge: A study of the effects of EGF A61G and ApoE genetic polymorphisms and temperamental characteristics. Helsinki: University of Helsinki.

Rantala, T. 2006. Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 216–281.

- Rothbart, M. 1989. Temperament and development. Teoksessa Kohnstamm, G., Bates, J. & Rothbart, M. (toim.) Temperament in childhood. Oxford: John Wiley and Sons Ltd, 187–247.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. 2007. Teoksessa Damon, W. Lerner, R. & Eisenberg, N. (toim.) Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development (3). New York: Wiley.
- Routio, P. 2005. Luokittelu. Saatavilla [www-muodossa: http://www.uiah.fi/virtu/materiaalit/tuotetiede/html_files/14113_totea.html](http://www.uiah.fi/virtu/materiaalit/tuotetiede/html_files/14113_totea.html) . (Luettu 1.4.2020).
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto – KvaliMOTV. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Salovaara R. & Honkonen T. 2013. Voi hyvin, opettaja! Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. & Takala, M. 2010. Frequency of co-teaching in different teacher categories. European Journal of Special Needs Education, 25:4, 389–396.
- Sclafani, J.D. 2004. The educated parent - Recent trends in raising children. London: Praeger.
- Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Helsinki: Yliopistopaino.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. 2007. Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. Journal of Education Psychology, 99:3, 611–625.
- Sormunen, M., Saaranen, T., Tossavainen, K. & Turunen, H. 2014. Monimene-
telmätutkimus terveystieteissä. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti, 50:4, 312–321.
- Stenberg K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suonsivu, K. 2015. Kohti riittävyttä – matkalla työhyvinvointiin. Helsinki: UNI-press.

Strauss, A. & Corbin, J. 1998. Basics of qualitative research. Procedures and techniques for developing grounded theory. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore & Washington DC: SAGE Publications.

Strelau, J. 1998. Temperament - A Psychological Perspective. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.

Strelau, J. 2009. Psychology of Individual Differences with Particular Reference to Temperament. Teoksessa Carta, S. (toim.) Psychology volume II. Oxford: Eolls Publishers Co. Ltd, 289–309.

Talala M. 2019. Psyykkisesti oireileva oppilas. Jyväskylä: PS-kustannus.

Todes, D. 2014. Ivan Pavlov: A Russian Life in Science. Oxford: Oxford University Press.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla www-muodossa: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf . (Luettu 16.4.2020).

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarvointi Suomessa. Saatavilla www-muodossa: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf . (Luettu 16.4.2020).

Tähtinen, J. & Isoaho, H. 2001. Tilastollisen analyysin lähtökohtia. Ensiaskleet kvanttiaineiston käsittelyyn, analyysiin ja tulkintaan SPSS-ohjelmaympäristössä. Turku: Turun yliopisto.

Valli, R. & Perkkilä, P. 2015. Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien

valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 109–120.

Valli, R. 2015. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Vaughn, S.R. & Bos, C.S. 2015. Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problems. United States: Pearson.

Watson, D., Clark, L. & Tellegen, A. 1988. Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063–1070.

Wilde, D. 2011. Jung's Personality Theory Quantified. New York: Springer.

Viljamaa, J. 2009. Mitä minä teen tämän lapsen kanssa? Haastavan lapsen kasvatusta. Juva: WS Bookwell Oy.

Vilkka, H. 2007. Tutki ja mittaa - määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.

Äärelä, T., Määttä, K., & Uusiautti, S. 2018. The challenges of parent–teacher collaboration in the light of hospital school pedagogy, *Early Child Development and Care*, 188:6, 709-722.

LIITTEET

Liite 1. Dunderfeltin temperamenttikysely

1. OLEN PERUSLUONTEELTANI
a) spontaani b) huolellinen c) sopeutuva d) peräänantamaton
2. TYÖSSÄNI TAHDON PÄÄASIALLISTEesti
a) olla hyvissä väleissä ihmisten kanssa b) pyrkiä virheettömyyteen
c) toimia innostavassa ilmapiirissä d) saada tuloksia aikaan
3. HALUAN, ETTÄ MINUT NÄHDÄÄN
a) voimakastahtoisena b) positiivisena
c) asiallisena d) luotettavana
4. USEIMMITEN OLEN
a) ystävällinen b) aikaansaava c) iloinen d) järjestelmällinen
5. VOISIN OLLA
a) sovittelijana ristiriidoissa b) tutkijana ja tosiasioiden selvittäjänä
c) johtajana tai projektin vetäjänä d) sisustamassa pirteillä väreillä
6. MUUT IHMISET NÄKEVÄT MINUT
a) sosiaalisesti taitavana b) hyväksyntää hakevana
c) arvostusta etsivänä d) omassa olossaan viihtyvänä

7. JOSKUS OLEN
- a) liian huomioon ottava b) liian itsepäinen
 - c) liian innostunut d) liian vakava
8. KESKUSTELUISSA ENIMMÄKSEEN
- a) sovittelen erilaisia näkemyksiä b) ehdotan uusia näkökulmia
 - c) tuon esiin tosiasioita d) yritän viedä asioita eteenpäin
9. HUONOIMMILLANI OLEN
- a) masentunut b) hillitön c) saamaton d) ärsytysherkkä
10. MAAILMANKATSOMUKSENI ON
- a) Traditionaalinen (perinteitä kunnioittava)
 - b) Idealistinen (ihanteet ja periaatteet tärkeitä)
 - c) Konkreettinen (maalaisjärkeä pitää olla)
 - d) Universaalinen (antaa kaikkien kukkien kukkia)
11. TYKKÄÄN, JOS MINUSTA SANOTAAN, ETTÄ OLEN
- a) hurmaava b) suorapuheinen c) huoliteltu d) uskollinen
12. PARASTA MINUSSA ON
- a) itsevarmuus b) luovuus c) huomaavaisuus d) rauhallisuus
13. JOSKUS MINUA HARMITTAAN, ETTÄ OLEN NIIN
- a) rajaton b) kärsimätön c) vaatimaton d) vetäytyvä
14. EHKÄ AJATTELEN LIIKAA
- a) saanko kaikkea sitä mitä minulle kuuluu? b) pidetäänkö minusta?
 - c) olenko tehnyt riittävästi? d) mitä on elämässä oleellisinta?

15. PERUSTAN ELÄMÄNI ASIOIHIN, JOTKA OVAT

- a) arkisia ja konkreettisia b) tutkittuja ja faktaa
- c) innostavia ja luovia d) tavoitteellisia ja järkeviä

16. NAUTIN

- a) selkeydestä b) turvallisuudesta c) huumorista d) saavutuksista

17. IHMISEN ON HYVÄ OLLA

- a) voimakas b) huumorintajuinen c) ystävällinen d) periaatteellinen

18. TÄYTYY MYÖNTÄÄ, MUTTA OLEN JOSKUS LIIAN

- a) peräksi antamaton b) saamaton c) huolestunut d) rauhaton

19. OLEN TYYTYVÄINEN SIITÄ, ETTÄ OLEN

- a) objektiivinen b) tavallinen c) tunteikas d) itsenäinen

20. HARMITTAAN, KUN ANNETAAN YMMÄRTÄÄ, ETTÄ OLEN

- a) totinen b) jyräävä c) puhelias d) väritön

21. MINULLE ON ENSIARVOISEN TÄRKEÄÄ, ETTÄ SAAN

- a) olla ihmisten parissa b) paneutua rauhassa asioihin
- c) tehdä spontaanisti ja vapaasti d) nähdä tuloksia syntyvän

Liite 2. Eläytymismenetelmän kehyskertomukset tutkimuksessamme

Vastaa kysymyksiin lyhyellä kirjoitelmalla eläytyen kyseiseen tilanteeseen.

1. Työpäiväsi on ollut tänään erityisen kuormittava. Työpäivään on sisällynyt paljon haastavia tilanteita ja opettajan voimat alkavat olla vähissä. Kuvaile vapaamuotoisesti, mitkä tilanteet ja asiat ovat tehneet työpäivästäsi raskaan.

2. Edellisessä vastauksessasi kuvailit kuormittavaa työpäivää. Kuvaile nyt, mitä mahdollisia selviytymiskeinoja ja työssä jaksamista tukevia ratkaisuja käytät kuormittavana työpäivänä.

Liite 3. Analyysikysymykset

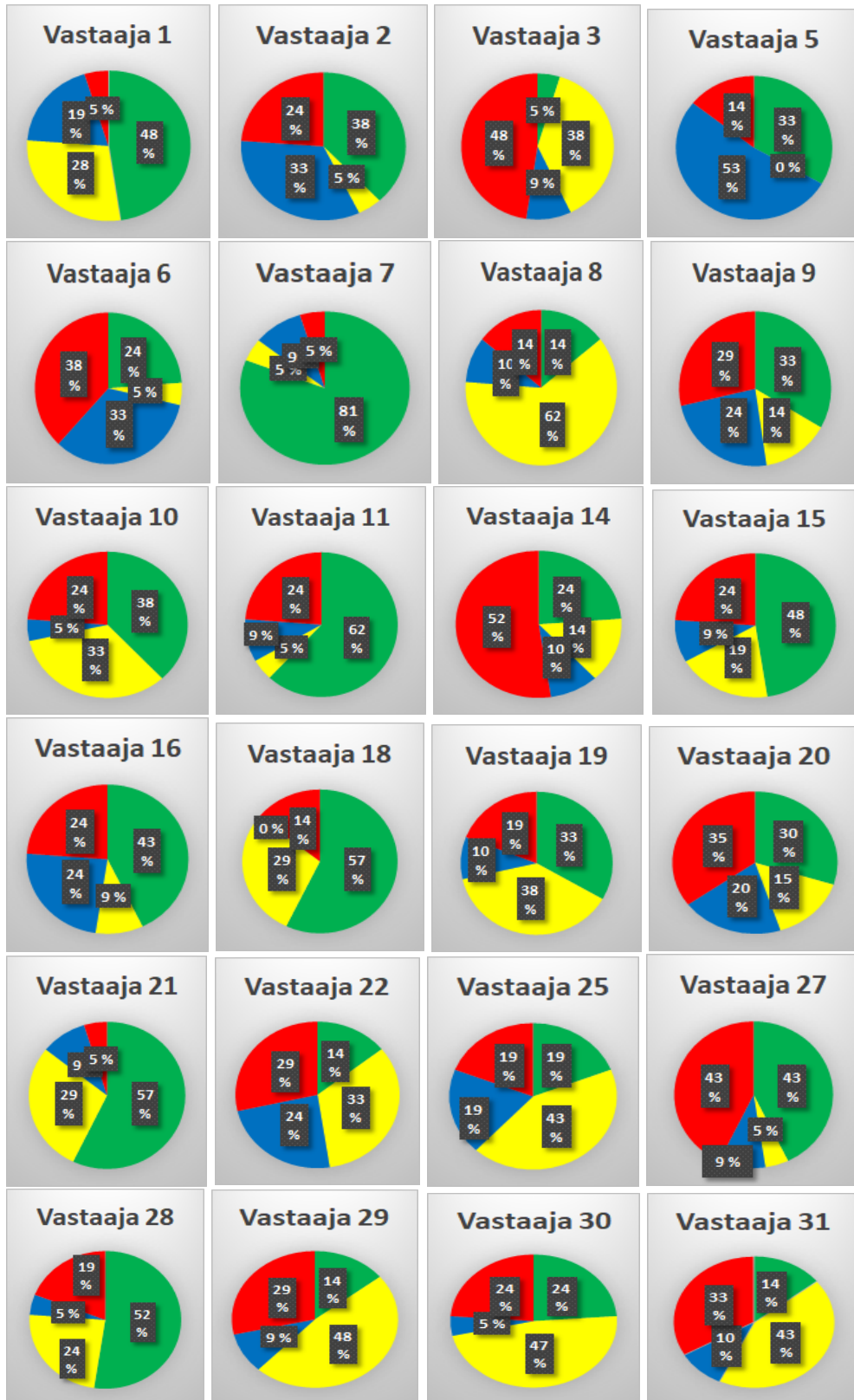
Jaksamista kuormittavia tekijöitä

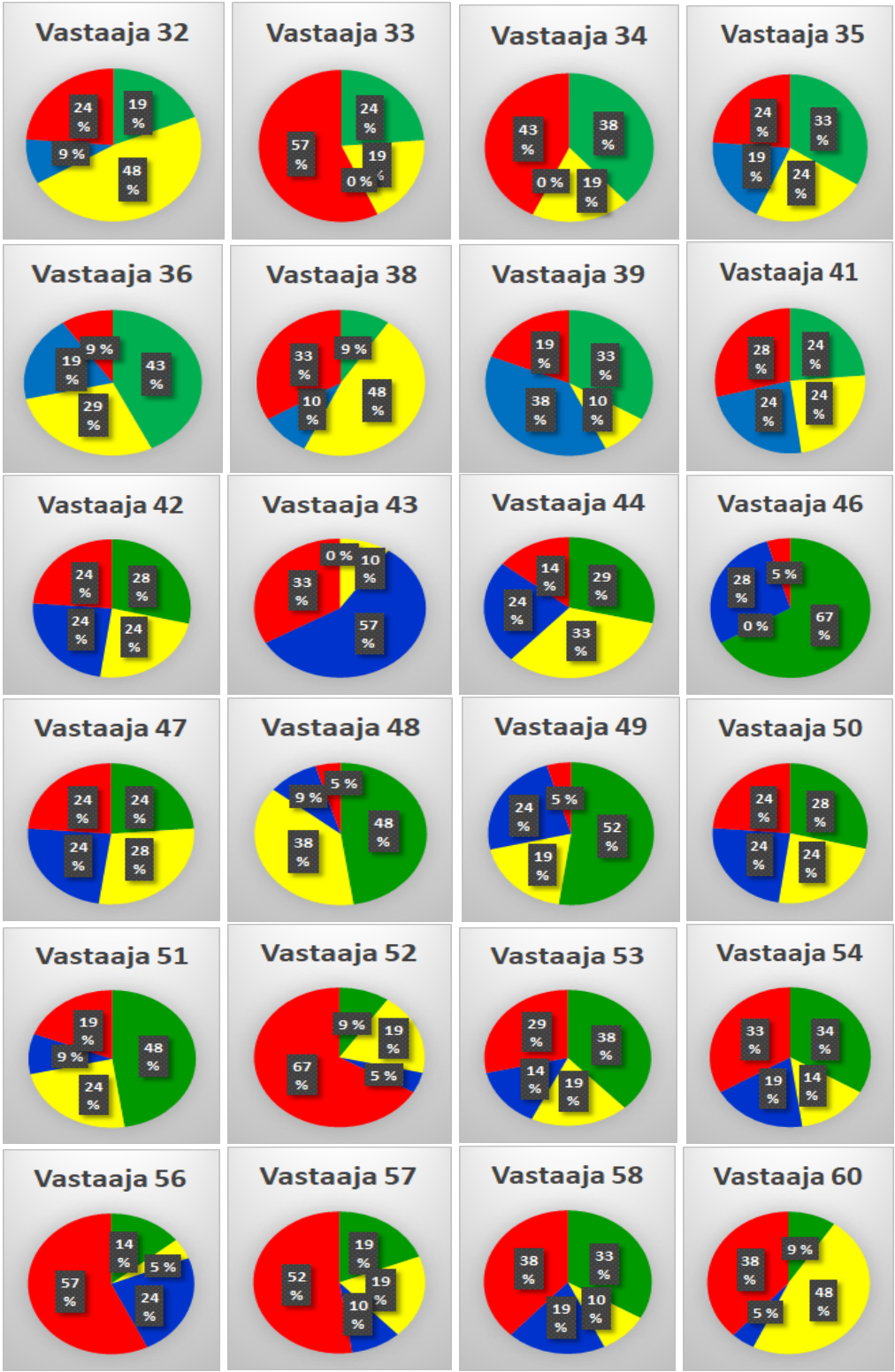
1. Minkälaiset opettamisen ulkopuoliset asiat kuormittavat työssä jaksamista? violetti
2. Minkälainen ajatustyö kuormittaa työssä jaksamista? keltainen
3. Miten sosiaaliset kontaktit vaikeuttavat työssä jaksamista? vihreä
4. Miten oppilaat voivat kuormittaa opettajan työtä? punainen

Jaksamista tukevat keinot

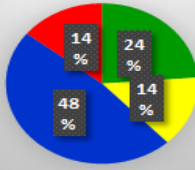
1. Minkälaisia hyvinvointiin liittyviä työssä jaksamista tukevia keinoja esiintyy? vihreä
2. Minkälainen ajatustyö auttaa työssä jaksamista? pinkki
3. Miten sosiaaliset suhteet toimivat työssä jaksamisessa selviytymisessä? keltainen
4. Minkälaiset toiminnan muutokset opettajan työssä tukevat työssä jaksamista?
oranssi

Liite 4. Vastaajien temperamentivärit

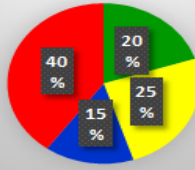




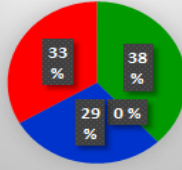
Vastaaja 61



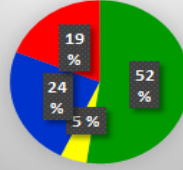
Vastaaja 62



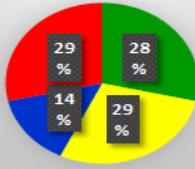
Vastaaja 63



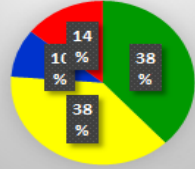
Vastaaja 64



Vastaaja 65



Vastaaja 66



Vastaaja 69

