

**Luokanopettajien käsityksiä
temperamentista ja sen merkityksestä
opettajuuteen**

Pro gradu –tutkielma

Laura Vaara

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutusohjelma

Lapin yliopisto

Kevät 2021

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Luokanopettajien käsityksiä temperamentista ja sen merkityksestä opettajuuteen

Tekijä: Laura Vaara

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/Luokanopettajan koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu-työ X Laudaturtyö __ Lisensiaatintyö __

Sivumäärä: 100 + 3 liitettä

Vuosi: 2021

Tiivistelmä

Tutkimukseni tarkoituksena oli kuvata luokanopettajien käsityksiä temperamentista ja sen merkityksestä opettajuuteen. Tutkimukseeni osallistui viisi luokanopettajaa. Tutkimusaineistoni koostui luokanopettajien litteroiduista haastatteluista, joiden lähtökohtina toimivat Dunderfeltin laatiman kyselyn tulokset ja luokanopettajien omat arviot saamistaan tuloksista. Haastattelemani luokanopettajat edustivat jokaista väriä Dunderfeltin määrittelemistä, neljästä temperamenttityypistä, mikä kuvasi opettajien temperamenttien erilaisuutta suhteessa toisiinsa. Luokanopettajien temperamenttien erilaisuus mahdollisti tutkimukseni käsitysten kirjon ja myös laajemman perspektiivin tutkittavaan ilmiöön.

Tutkimukseni edusti fenomenografista lähestymistapaa, jonka keskiössä ovat ihmisten laadullisesti eroavat tavat kokea ja käsittää ilmiöitä. Analyysiprosessissani muodostin neljä kuvauskategoriaa, jotka jäsentelivät käsitykset selkeiksi ja yhtenäisiksi kokonaisuuksiksi, sekä muodostivat tutkimuskysymykseeni vastaavan tulosavaruuden: käsitykset temperamentista, käsitykset temperamentin merkityksestä vuorovaikutustilanteissa, käsitykset temperamentin merkityksestä työskentelytapoihin, sekä käsitykset temperamentin merkityksestä opettajuuteen.

Luokanopettajat määrittelivät temperamentin synnynnäiseksi käytöstä, ajattelua sekä tunteita ohjaavaksi osaksi ihmisen persoonallisuutta. Tutkimustulosteni perusteella voidaan todeta, että luokanopettajat kokivat oman temperamentin hyvin merkitykselliseksi ja näkyväksi osaksi omaa opettajuuttaan. Temperamentin merkitys tunnistettiin niin vuorovaikutustilanteiden, kuin omien työskentelytapojenkin osalta olennaiseksi omaa opettajuutta määritteleväksi tekijäksi. Opettajat kokivat oman temperamenttinsa vaikuttavan opettajuuteensa, mutta toisaalta opettajuuden tunnistettiin muovaavan vastavuoroisesti omaa temperamenttia. Omien temperamentti-piirteiden tunnistettiin asettavan niin haasteita ja kehittämiskohteita, kuin myös vahvuuksia omalle opettajuudelle riippumatta siitä, millaisena oma temperamentti koettiin.

Asiasanat: temperamentti, opettajuus, luokanopettajat, fenomenografia

Sisällys

Johdanto	3
1 Temperamentti.....	7
1.1 Yksilöllisyyden selittävä tekijä	7
1.2 Dunderfeltin neljä temperamenttia.....	13
1.3 Opettajuus ja temperamentti	21
2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	26
3 Tutkimuksen toteutus.....	27
3.1 Fenomenografinen lähestymistapa.....	27
3.2 Aineistonhankinta	31
3.3 Fenomenografinen analyysi	35
4 Luokanopettajien käsityksiä temperamentista ja sen merkityksestä opettajuuteen.....	42
4.1 Käsitykset temperamentista	42
4.2 Käsitykset temperamentin merkityksestä vuorovaikutustilanteissa.....	49
4.3 Käsitykset temperamentin merkityksestä työskentelytapoihin	54
4.4 Käsitykset temperamentin merkityksestä opettajuuteen	60
5 Pohdinta.....	71
5.1 Tulosten yhteenveto ja pohdinta	71
5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	83
5.3 Loppumietteet ja jatkotutkimusmahdollisuudet	88
Lähteet	92
Liitteet.....	101

Johdanto

Niin kulttuuri, yhteiskunta kuin yksittäiset ihmiset asettavat ennakko-odotuksiaan sille, millainen ihmisen tulisi olla eri tilanteissa. Jo pienen lapsen odotetaan olevan sosiaalinen ja vastaavasti myös työpaikkailmoituksissa toivotaan avoimia ja ulospäinsuuntautuneita työnhakijoita. Joustavuutta ja kykyä heittäytyä tilanteeseen kuin tilanteeseen pidetään työpaikoilla arvossa. Myös periksiantamattomuutta, kovuutta ja lujaa tahtoa arvostetaan, kuten sanontakin ”voittaja ei luovuta koskaan” korostaa. Aktiivisuutta pidetään erityisesti työelämässä hyveenä, kun ihminen näyttää tehokkaalta, tekee ja saa paljon aikaan. Luovuutta, kokeilunhalua ja idearikkautta kadahditaan sekä ihannoidaan ihmisen piirteinä.

Myös opettajat kohtaavat odotuksia ja stereotyyppioita temperamenttiaan kohtaan. Monissa kansainvälisissä tutkimuksissa opettajan yksilölliset temperamenttipiirteet nähdään merkityksellisenä osana hyvää opettajuutta, didaktisten ja pedagogisten taitojen ja tietojen rinnalla (ks. esim. Liakopoulou 2011, 66; Bastian, McCord, Marks ja Carpenter 2017, 11). Kotimaisia odotuksia opettajan temperamenttipiirteistä ilmennetään Ylen artikkelissa ”Opettajan temperamentti voi vaikuttaa oppilasarviointiin” (22.1.2015), jossa esitellään Liisa Keltikangas-Järvisen vuonna 2015 Educa-messuilla esittämiä ajatuksia opettajan temperamentista. Keltikangas-Järvinen toteaa opettajaksi opiskelevien olevan keskimäärin sosiaalisempia kuin muu väestö, ja sitä myöten myös iloisia, mukautuvia ja kohteliaita konformisteja. Herää kysymys, ovatko yhteiskunnan odotukset ja ennakkoluulot opettajien temperamenteista johtaneet siihen, että luokanopettajakoulutukseen hakeutuvat lähinnä temperamentiltaan sosiaaliset ihmiset?

Media on viime vuosina uutisoinut luokanopettajakoulutuksen romahtaneista hakijamääristä. Julkaisussa ”Ammatin ilot pitäisi nostaa huolipuheen rinnalle” (Opettaja 30.8.2019) todetaan, ettei yksioikoista selitystä ilmiölle ole olemassa, mutta yhdeksi

syyksi esitetään mediassa toistuvasti esiin tulevia opettajan ammatin varjopuolia. On selvää, että opettajan ammatti näyttäytyy haastavana ja vaativana nuorten silmissä, kun mediassa korostuvat lähinnä opettajuuden negatiiviset puolet. Hakiessani itse luokanopettajakoulutukseen, oli suurin huolenaiheeni se, sovellunko minä tällaisenaan opettajaksi. Olenko kaikkea sitä, mitä media ja omat ennakko-oletukseni opettajalta tuntuvat edellyttävän? Olenko tarpeeksi sosiaalinen, ulospäinsuuntautunut, jämäkkä ja luova? Olenko persoonallisuudeltani sopiva opettajaksi? Myös monet muut luokanopettajakoulutuksesta kiinnostuneet varmasti pohtivat, sopivatko juuri he tähän ammattiin, joka näyttää edellyttävän ihmiseltä tietynlaisia piirteitä. Päätös olla hakeutumatta luokanopettajakoulutukseen ei välttämättä aina johdu siitä, ettei ala kiinnostaisi, vaan taustalla voi olla tunne siitä, ettei vain täytä yhteiskunnan odotuksia opettajamaisesta persoonallisuudesta.

Todellisuudessa ei ole olemassa vain yhtä opettajuuteen sopivaa persoonallisuutta tai temperamenttityyppiä. Päinvastoin, opettajien olisi tärkeää edustaa mahdollisimman hyvin väestöä ja oppilaissa esiintyvää temperamenttikirjoa, jotta jokainen oppilas kohtaisi kouluaikanaan hänen temperamenttiaan ja työskentelytyyliä ymmärtävän opettajan. Lisäksi oppilaiden tulee oppia kohtaamaan ja ymmärtämään erilaisia opettajia ja ihmisiä ylipäättänsä, minkä vuoksi on tärkeää, että opettajat eivät ole temperamenteiltaan yhdestä muotista. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 144-145.) Koin ajankohtaiseksi ja tärkeäksi tutkimusaiheeksi opettajien temperamentin, jotta voisin tuoda esille opettajien todellista moninaisuutta suhteessa toisiinsa. Toivon, että tutkimukseni vähentää ennakkoluuloja opettajien persoonalluuksista ja innostaa sitä myöten myös mahdollisesti luokanopettajakoulutuksesta kiinnostuneita havainnoimaan omaa temperamenttiaan ja sitä, mitä vahvuuksia se opettajuudelle tarjoaakaan.

Opettajien temperamenttipiirteitä on tutkittu Suomessa aiemmin hyvin vähän, vaikka temperamentti vaikuttaa merkittävästi ihmisen työskentelytyyliin (Keltikangas-Järvinen 2008, 233). Kansainvälistä tutkimusta opettajien temperamenttipiirteistä ja persoonallisuustyypeistä on olemassa kuitenkin kotimaista enemmän (ks. esim. Rushton, Morgan & Richard 2007, 432; Läänemets, Kalamees-Ruubel & Sepp 2012, 29; Zagyváné Szucs 2017, 141). Opettajan temperamentilla on väistämättä merkitystä opetustilanteessa,

mutta opettaja ei kuitenkaan opeta temperamentillaan, vaan ammattitaidollaan. Toisin sanoen, opettajan tulee hallita omaa temperamenttiaan niin, ettei temperamentti opetustilanteissa hallitse häntä. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 146.) Tämän vuoksi opettajien on tärkeää tiedostaa, ymmärtää ja tuntea oman temperamentin merkitys omassa opettajuudessa. Toinen lähtökohta tutkimukselleni onkin sen merkittävyys kasvatustieteissä opettajuuden kehittämisen kannalta ylipäättänsä. Haluan tuoda tieteenkentän keskusteluun temperamentin merkityksen opettajuudelle, sillä se, että opettajat kiinnittävät huomiota oppilaiden temperamenttien ohella myös omaan temperamenttiin, on ensiarvoisen tärkeää opettajuuden kehittämisen kannalta kaikin tavoin. Koen tutkimukseni tärkeänä, sillä temperamentin ja persoonallisuuden ymmärtäminen auttaa opettajia arvostamaan itseään opettajina (Fairhurst & Fairhurst 1995). Mielestäni on tärkeää nostaa esille opettajan temperamentin ilmiö, sillä tietämys temperamenteista auttaa opettajia parantamaan heidän vuorovaikutussuhteitaan oppilaisiin (Ören & Jones 2009, 130), mikä on hyvin tärkeä osa opettajuutta.

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata, millainen käsitys luokanopettajilla on temperamentista ja sen merkityksestä opettajuuteen. Tutkimuksen keskiössä ovat luokanopettajien käsitykset, jotka ovat ainutkertaisia, niin kuin persoonallisuudet ja temperamentitkin. Tutkimukseni tarkoitus ei siis ole luoda laajasti yleistettävää hypoteesia, vaan tuoda esille yksilöllisiä käsityksiä temperamentista ja sen merkityksestä opettajuuteen. Tutkimukseni metodologisena lähtökohtana on fenomenografinen lähestymistapa. Tutkimusaineisto koostuu viiden luokanopettajan haastatteluista ja aineiston analyysi on fenomenografinen.

Ensimmäisessä luvussa tarkastelen temperamenttia sen merkityssisällön ja taustatekijöiden kautta. Arkikielessä temperamentin, persoonallisuuden ja luonteen käsitteet sekoittuvat monesti keskenään, minkä vuoksi selvennän lisäksi temperamentin yhteyttä sen lähikäsitteisiin. Esittelen myös lyhyesti temperamenttipiirteitä ja temperamenttitutkimuksen historiaa. Tämän jälkeen esittelen luvussa tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen keskeisimmän osan, eli Dunderfeltin (2012) temperamenttimallin, joka perustuu temperamenttien tyypittelyyn neljään väriin. Viimeisessä alaluvussa kerron, mikä merkitys opettajan temperamentilla on ja miten

opettajan temperamentti ilmenee. Esittelen lyhyesti myös aiemmin tehtyjä, lähinnä kansainvälisiä tutkimuksia samasta ilmiöstä. Toisessa luvussa esittelen tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymyksen, sekä sen alakysymykset. Kolmas luku käsittelee tutkimuksen toteutusta. Esittelen siinä metodologiset valintani, aineistonhankintaprosessin sekä fenomenografisen analyysin kulun. Neljännessä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset, eli luokanopettajien käsitykset temperamentista ja sen merkityksestä opettajuuteen. Viidennessä luvussa pohdin tutkimustuloksiani peilaten niitä aiempiin tutkimuksiin ja perustelen tutkimukseni luotettavuuden ja eettisyyden. Lopuksi avaan mielteitäni tutkielmapirosessini kulusta ja esitän mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

1 Temperamentti

1.1 Yksilöllisyyden selittävä tekijä

Ihmisten on aina havaittu olevan erilaisia. Samankaltaisissa tilanteissa eri ihmiset käyttäytyvät eri tavoin. Yksilölliset erot ilmenevät kaikessa – niin ulkonäössä, henkisissä piirteissä kuin käytöksessä. (Strelau 2009, 290.) Myös kasvattajat ovat aina tiedneet lasten olevan erilaisia. Se, mikä tehoaa toiseen lapseen, ei toista hetkauta. Siinä, missä toinen lapsi murtuu, toinen sisuuntuu entisestään. Erilaisuuden voi lapsissa havaita aivan pikkuvauvoista lähtien. (Keltikangas-Järvinen 2006, 20.) Temperamentin määrittäminen ei ole kuitenkaan ollut yhtä selvää tai riidatonta, kuin ihmisten erilaisuuden toteaminen (ks. Kagan 1998, 1; Goldsmith ym. 1987, 506).

Temperamentilla on juuret muinaisen antiikin historiassa. Muinaisessa, antiikin typologiassa on esitetty temperamentin käsitteitä, joiden olemassaolo on myönnetty aina tähän päivään asti. Ensimmäiseksi, jo antiikin typologia heijasteli havaittuja ominaisuuksia yksilön tunteissa sekä käyttäytymisessä. Toiseksi, jo tuolloin havaittiin yksilöllisten erojen ilmenevän jo varhaisessa iässä. Kolmanneksi, temperamenttityypit liitettiin yksilön psykologiaan. Neljänneksi, tuon ajan typologia vaikutti psykopatologian eli mielenterveyshäiriöiden tieteellisen tutkimuksen kehittymiseen. (Rothbart, Ellis & Posner 2004, 357.) Tästä huolimatta, jokaisella aikakaudella on kuitenkin ollut oma, aikansa tapa selittää ja perustella ihmisten eroavaisuuksia, jotka ovat aina olleet uteliaisuuden ja juorujen kohde (Kagan 1998, 1). Temperamentin käsitettä ovat muovanneet ja määritelleet niin antiikin kreikkalaiset (Galenos), kuin myöhemmin psykomorfologisten suhteiden tutkijat (Kretschmer, Sheldon), persoonallisuuden teoreetikot (Allport, Cattell, Eysenck, Guilford) ja varhaiset kehityspsykologit (Gesell). (Goldsmith ym. 1987, 506.)

Temperamentti on aina liitetty hyvin läheisesti ihmisen biologiseen toimintaan (Rothbart, Ellis & Posner 2004, 357; Dunderfelt 2012, 33; Kampman, Poutanen & Aromaa 2013, 1908). Kuitenkin ymmärrys lasten lähtökohtaisesta erilaisuudesta tuli psykologiaan

laajemmin hyväksyttynä niinkin myöhään, kuin 1980-luvulla. Tätä aiemmin lasten tiedettiin olevan erilaisia, mutta erilaisuuden synnynnäinen pohja kiellettiin ja sen katsottiin johtuvan yksinomaan ympäristön ja kasvatuksen vaikutuksesta. (Keltikangas-Järvinen 2006, 20-21; Dunderfelt 2012, 34.) Tänäkään päivänä, vuosisatojen jälkeen, ei ole löydetty selkeää yhteisymmärrystä temperamentti-käsitteen merkityksestä. (Goldsmith ym. 1987, 506.) Siksi psykologiassa temperamenttia ei ole määritelty vain yhdellä määritelmällä tai teoriolla, vaan on olemassa useita temperamenttiteorioita. Kukin teoria määrittelee temperamentin hieman eri tavoin ja esimerkiksi lukee temperamenttiin kuuluvaksi erilaisia piirteitä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 22.)

Temperamentin käsite on laajalti tutkimuksissa tunnustettu yhdeksi käyttäytymisen toiminnan psykologisen mekanismin perustekijöistä (Chess & Thomas 1996, 3). Temperamentti on synnynnäinen taipumus reagoida asioihin ja esiin tuleviin tilanteisiin omalla, yksilöllisellä tyylillä (Buss & Plomin 1984, 5; Kagan 1989, 668; Keltikangas-Järvinen 2006, 15; Dunderfelt 2012, 11; Lyytinen, Eklund & Laakso 1995, 52). Temperamentti vaikuttaa siihen, miten ihminen kokee uudet, yllättävät ja ennakoimattomat asiat ja miten hän niitä lähestyy (Duckworth & Allred 2012, 628). Temperamentti ei kuitenkaan selitä sitä, miten ihminen loppujen lopuksi tilanteessa toimii. Toisin sanoen, se selittää tunteen tai kokemuksen, muttei tietoista ratkaisua. (Keltikangas-Järvinen 2006, 24; Dunderfelt 2012, 19; Keogh 2003, 3.)

Temperamenttia voidaan kuvata joukoksi synnynnäisiä piirteitä, jotka ilmaantuvat varhaisessa vaiheessa elämää (Bates 1986, 2; Goldsmith ym. 1987, 508; Shiner ym. 2012, 437). Temperamenttipiirteet ovat alkuperältään geneettisiä ja ne ilmenevät lapsuudessa selkeämmin kuin aikuisena. Tämä seikka erottaa temperamentin muista persoonallisuuden osa-alueista, niin perityistä kuin opituista. (Goldsmith ym. 1987, 508; McDevitt 1986, 27.) Tärkeää on kuitenkin tiedostaa, että ihmisen psyykinen kehitys jatkuu läpi koko elämän, ja se tapahtuu ihmisen sisäisten tekijöiden (perimä ja temperamentti) ja ulkoisten tekijöiden (ympäristö) vuorovaikutuksellisen prosessin kautta (Lyytinen, Eklund & Laakso 1995, 41). Lisäksi huomioitavaa on, että tutkijasta ja teoriasta riippuen temperamenttipiirteitä havaitaan ja nimetään erilaisia. Kuitenkin useissa teorioissa on tyypillisesti käsitteellistetty lähes samaa tarkoittavia temperamentin

osa-alueita, joskin monesti eri nimillä (ks. esim. Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 16-17; Shiner ym. 2012, 437; Rothbart, Ellis ja Posner 2004, 357). Seuraavaksi esittelen lyhyesti teorioissa esitettyjä temperamentin osa-alueita eli piirteitä.

Yksi tunnistetuista temperamentin osa-alueista ovat tunteet ja niiden ilmaiseminen. Temperamentti tarjoaa tapoja puhua yksilöllisistä eroista tunteissa ja niiden kehityksessä, sillä on hyvin selvää, että tunteet ja temperamentti ovat osa samaa kokonaisuutta (Bates, Goodnight & Fite 2008, 485). Synnynnäisen temperamentin määäämiä ominaisuuksia ovat tunteiden sävy, tunneilmaisujen tyyli sekä voimakkuus. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 16.) Temperamentti voidaan määrittellä automaattiseksi, assosiativiseksi vastaukseksi emotionaalisiin ärsykkeisiin, jotka siten määrittävät tottumukset ja mielialat. Sen sijaan ihmisen vapaaehtoisia aikomuksia ja asenteita ohjaa luonne. (Cloninger 1994, 266.) Temperamenttia on myös ärsytyskynnys eli se, millaisista asioista ja miten herkästi emootiot heräävät. Lisäksi emootioiden ilmaisun voimakkuus on temperamenttipiirre – toinen reagoi tunteikkaasti ja äänekkäästi, kun toinen pysyy tyyneä. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 16.)

Toinen tunnistettu temperamenttipiirre on joustavuus, joka määrittelee sen, kuinka ihminen suhtautuu ympäristönsä muutoksiin (Betts, Gullone & Allen 2009, 479). Joustavuuden ollessa matala, muutos tuottaa tuskaa silloinkin, kun se johtaa hyvään lopputulokseen. Tällöin muutos on itsessään vaikea asia ja uusiin asioihin totuttelu ihmiselle hankalaa. Joustavuuden ollessa korkea, ihminen tuskin kiinnittää huomiota asioiden muutoksiin. Hän sopeutuu uusiin tilanteisiin ja muutoksiin, niin kuin olisi ikänsä niissä toiminut. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 17.)

Temperamentin määrittelemää on myös ihmisen sosiaalisuus (Buss & Plomin 1987, 512). Tällä ei tarkoiteta sosiaalista kompetenssia eli kykyä tulla muiden kanssa toimeen, vaan halua hakeutua muiden seuraan sekä asettaa yhdessäolo yksin olemisen edelle. Korkea sosiaalisuus tarkoittaa myös epäitsenäisyyttä, riippuvuutta muiden mielipiteistä ja tarvetta kokea itsensä hyväksytyksi ja pidetyksi. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014.) Sosiaalisuuteen liittyen eräät tutkijat puhuvat ulospäin suuntautuneista, eli ekstroverteista, ja sisäänpäin suuntautuneista, eli introverteista ihmisistä (ks. esim.

Jonkman 2015, 17). Ekstroverttinen ihminen on puhelias, vuorovaikutuksellinen ja muiden kanssa viihtyvä, kun taas introverttinen ihminen vaipuu ajatuksiinsa ja viihtyy itsekseen, on rauhallinen, harkitseva ja jopa ujo. Kuitenkin harvoin ihminen edustaa puhtaasti vain toista, joko ekstroverttista tai introverttista ääripäätä. Myös tilanteet ja tapahtumapaikat, ikä ja elämäkokemukset ohjaavat ihmisen reaktioita. (Dunderfelt 2012, 47.)

Rothbart, Ellis & Posner (2004, 357-358) määrittelevät temperamentin rakenteelliseksi, yksilölliseksi eroavaisuudeksi niin reaktiivisuudessa kuin itsesääätelyssä, mikä näkyy niin emotionaalisuuden, motoriikan, kuin tarkkaavaisuuden osa-alueella. Rakenteellisuudella viitataan temperamentin biologiseen perustaan, johon ajan myötä vaikuttavat myös geenit, ympäristö ja kokemukset. Reaktiivisuudella tarkoitetaan emotionaalisten, motoristen ja tarkkaavaisuuden reaktioiden alkamista, voimakkuutta sekä kestoa. Käytännössä reaktiivisuus liittyy hyvin yleisiin, käyttäytymisen ulottuvuuksiin, kuten negatiivisten tunteiden ilmenemiseen tai fysiologisiin reaktioihin, kuten sykkeen reaktiivisuuteen. Itsesääätely on myös tärkeä osa temperamenttia. Itsesääätely määritellään prosessiksi, jonka avulla mukautetaan reaktiivisuutta, kuten esimerkiksi pelokkuuden hillitseminen. (Rothbart, Ellis & Posner 2004, 357-358.)

Temperamentti on alkuperäiseltä määritelmältään fenomenologinen (Keltikangas-Järvinen 2004, 42). Tällä tarkoitetaan sitä, että temperamentti määriteltiin aluksi vain sen mukaan, miten se käyttäytymisessä näyttäytyy. Alun perin ei koettu tarpeelliseksi määritellä selitystä sille, mikä on minkin temperamenttipiirteen etiologia eli syntymekanismi. Kuitenkin jo jotkin varhaiset temperamenttiteoriat sisälsivät ajatuksen, että temperamentti on ainakin joltain osin perinnöllinen. (Keltikangas-Järvinen 2004, 42.) Toisin sanoen on todettu, että temperamenttipiirteillä on olemassa biologinen pohja (Keogh 2003, 4).

Temperamentin biologinen pohja tarkoittaa sitä, että temperamenttipiirteet ovat sidoksissa aivorakenteisiin ja aivojen toimintaan. Ihmisten väliset temperamenttierot ovat tällöin seurausta ihmisten välisistä, synnynnäisistä eroista tietyissä neurokemiallisissa prosesseissa ja jopa aivorakenteissa. (Thomas & Chess 1987, 518; Keltikangas-Järvinen 2006, 33.) Vaikka kaikki tutkijat eivät hyväksykään ajatusta siitä, että temperamentti olisi

pelkästään neurologiaa, on kiistattomin yhteys yksilöllisiin eroihin löydetty välittäjäaineiden, kuten esimerkiksi serotoniinin ja dopamiinin määrässä ja aktiivisuudessa aivoissa. Serotoniini sekä dopamiini ovat monoamineihin kuuluvia neurotransmittereita eli välittäjäaineita. Välittäjäaineet vaikuttavat epäsuorasti kaikenlaiseen ihmisen toimintaan, emootioihin, affekteihin, muistiin, käyttäytymisen kontrolliin ja niin edelleen. Yksilölliset erot niin serotoniinin kuin dopamiinin tuotannossa johtaisivat näin ollen yksilöiden välisiin temperamenttieroisiin. (Rothbart 2007, 209; Keltikangas-Järvinen 2006, 34.)

Tutkijat ovat joiltain osin eri linjoilla myös temperamentin taustatekijöistä. Eri temperamenttiteoriat eroavat siltäkin osin, kuinka voimakkaasti biologisena tai perinnöllisenä ne näkevät temperamentin. (Rothbart 1987, 516; Keltikangas-Järvinen 2006, 33.) Monet tutkijat pitävät kuitenkin temperamenttia synnynnäisen hermosysteemin ilmentäjänä, mutta myöntävät myös ympäristön vaikutuksen temperamentin kehityksessä (ks. esim. Strelau 2009, 308). Keltikangas-Järvinen (2004, 43) toteaa, ettei jokapäiväisessä elämässä määritelmäeroilla ole merkitystä, sillä keskeinen ajatus on joka tapauksessa se, että temperamentti on pääosin synnynnäinen, ihmisen valmiina saama lähtökohta persoonallisuudelleen.

Eräät tutkimukset ovat osoittaneet yksilöllistä vaihtelua piirteiden pysyvyydessä ja muutosten suunnassa. Varhaislapsuuden temperamentin ja aikuisiän piirteiden väliltä ei olekaan löydetty vahvaa yhteyttä. (Kampman, Poutanen & Aromaa 2013, 1909.) Kuitenkin tästä toista mieltä on Keltikangas-Järvinen (2008, 17), joka toteaa, että temperamentti on pysyvä. Hänen mukaansa ennen kuin jotain piirrettä voidaan kutsua temperamentiksi, on sen osoitettu säilyvän yli eri ikävaiheiden ja ilmaantuvan samanlaisina eri tilanteissa, vaikka temperamentin ilmiasuun eli näyttäytymiseen vaikuttavatkin monet asiat ja se voikin vaihdella. Cloningerin (1994, 266) mukaan temperamentti on osa persoonallisuutta ja periytyvä, sekä tunteisiin perustuva. Hän toteaaakin Keltikangas-Järvisen tapaan, että temperamentti on kehitysvakaa komponentti persoonallisuudesta, johon esimerkiksi sosiokulttuurinen oppiminen ei vaikuta.

Myös Mussen (1973, 115-116) on aikanaan todennut lapsen persoonallisuuspiirteiden olevan luonteeltaan suhteellisen pysyviä ja vakaita. Mussen (1973) mainitseekin, että tiettyjen persoonallisuuspiirteiden kohdalla on mahdollista ennustaa suhteellisen hyvin lapsen myöhempi kehitys. Tällaisina piirteinä hän pitää muun muassa introverttisuutta, aggressiivisuutta, riippuvuutta ja yleistä sopeutuvuutta. Siten lasten varhaisessa vaiheessa esiin nousevat käyttäytymistavat voivat ennustaa aikuisuuden käyttäytymismalleja, ajatuksia ja tunteita (Caspi ym. 2003, 496). On kuitenkin huomioitava, että käyttäytymistieteilijöillä on olemassa temperamenttipiirteiden pysyvyydestä eri näkemyksiä. Vaikka on olemassa pitkittäistä todistusaineistoa temperamenttipiirteiden jatkuvuudesta lapsuudesta murrosikään ja aikuisuuteen, väittävät toiset tieteilijät mahdottomaksi ennustaa aikuisuuden temperamenttia ja ihmisen persoonallisuutta varhaislapsuuden perusteella. (Caspi ym. 2003, 496.)

Temperamentin käsitteestä puhuttaessa on syytä selvittää sen suhdetta lähikäsitteisiin, persoonallisuuteen ja luonteeseen, sillä arkikielessä käsitteet sekoittuvat toisiinsa. Luonteella viitataan yleensä tavallisesti pysyviksi miellettyihin, mielen sisäisiin persoonallisuuden piirteisiin. Persoonallisuus taas on yksilön psyykkistä ja fyysisistä tekijöistä rakentuva järjestelmä, joka selittää yksilön ainutlaatuisia tapoja sopeutua ympäristöönsä. Temperamentilla taas tarkoitetaan ihmisen synnynäistä, biologisesti ja geneettisesti määräytyvää psyyken perusrakennetta, josta kehittyy vuorovaikutuksen kautta yksilöllinen persoonallisuus. (Cloninger 1994, 266; Kampman, Poutanen & Aromaa 2013, 1908; Pulkkinen 1995, 297-299.) Vaikka temperamentti vaikuttaa persoonallisuuden kehitykseen (Rothbart 2011, 12) ja lisäksi niin empiirisesti kuin käsitteellisestikin rakentuu osittain päällekkäin persoonallisuuden rakenteiden kanssa, ovat temperamentti ja persoonallisuus käsitteellisesti erillisiä (Gartstein, Putnam, Aron & Rothbart 2016, 1). Persoonallisuus on hyvin laaja käsite. Sillä tarkoitetaan ihmisen fyysisistä, psyykkistä, sosiaalista ja henkistä kokonaisuutta ja yksilölle ominaista tapaa sopeutua ympäristöön (Mussen 1973, 69; Dunderfelt 2012, 13; Pulkkinen 1995, 297). Temperamentti on vain yksi ulottuvuus ihmisen persoonallisuudesta (Dunderfelt 2012, 17).

1.2 Dunderfeltin neljä temperamenttia

Tässä tutkimuksessa lähestyn temperamenttipiirteitä Dunderfeltin (2012) menetelmän ja väreihin perustuvan nelijaon mukaan. Ihmisten temperamentteja on kautta historian kuvattu erilaisten perustyyppipiirteiden avulla. Ajatukset ihmisen perustyyppipiirteistä tulevat niinkin kaukaa, kuin länsimaissa Kreikan vanhasta kulttuurista. Esimerkiksi Hippokrates ja Galenos käyttivät diagnooseissaan neljän temperamentin oppia. (Kagan 1998, 2; Dunderfelt 2012, 33; Strelau 2009, 290.) Temperamenttien sisältö muuttui vuosisatojen myötä, mutta jako neljään säilyi useimmissa tapauksissa. 1700- ja 1800-luvuilla tyyppijakoa pidettiin melko selvänä. Tuon aikakauden suurin filosofi, Immanuel Kant, hahmotti ihmisen luonnetta sangviinisen, melankolisen, koleerisen ja flegmaattisen tyyppin avulla. 1800-luvun loppupuolella Wilhelm Wundt, joka oli yksi psykologian perustajahahmoista, kirjoitti myös hyväksyvästi aiheesta. 1920-luvulla Rudolf Steiner sovelsi steinerpedagogiikassaan psyyken perusvoimiksi kuvaamiaan temperamentteja. (Dunderfelt 2012, 33.)

Edelleen on olemassa monia erilaisia temperamenttiteorioita, kyselyjä ja testejä, joiden kautta temperamenttipiirteitä on tutkimuksissa lähestytty. Olen valinnut tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen keskiöön Dunderfeltin menetelmän, sillä se perustuu psykologian tutkimuksiin, ja on helposti ymmärrettävä apukeino niin itsensä kuin muiden temperamenttien tulkinnassa. Dunderfeltin menetelmä on myös siksi tutkimukseeni sopiva, että se nojaa samoihin klassisiin temperamenttiteorioihin kuin oma tutkimukseni (ks. esim. Dunderfelt 2012, 15). Hyödynnän tutkimuksessani Dunderfeltin (2012) temperamenttikyselyä. Kyselyn tarkoituksena tässä tutkimuksessa on, että tutkimushenkilö kartoittaa käsitystä temperamentistaan. Kyselyssä 21 kysymyskohdan pisteet jakautuvat niin, että tulkinta-avaimen avulla voidaan selvittää, onko vastaaja eniten punainen, keltainen, vihreä vai sininen temperamenttityyppi. Toisaalta kyselyn tuloksista voidaan nähdä, mikä temperamentin tyyppiväri sai vähiten pisteitä.

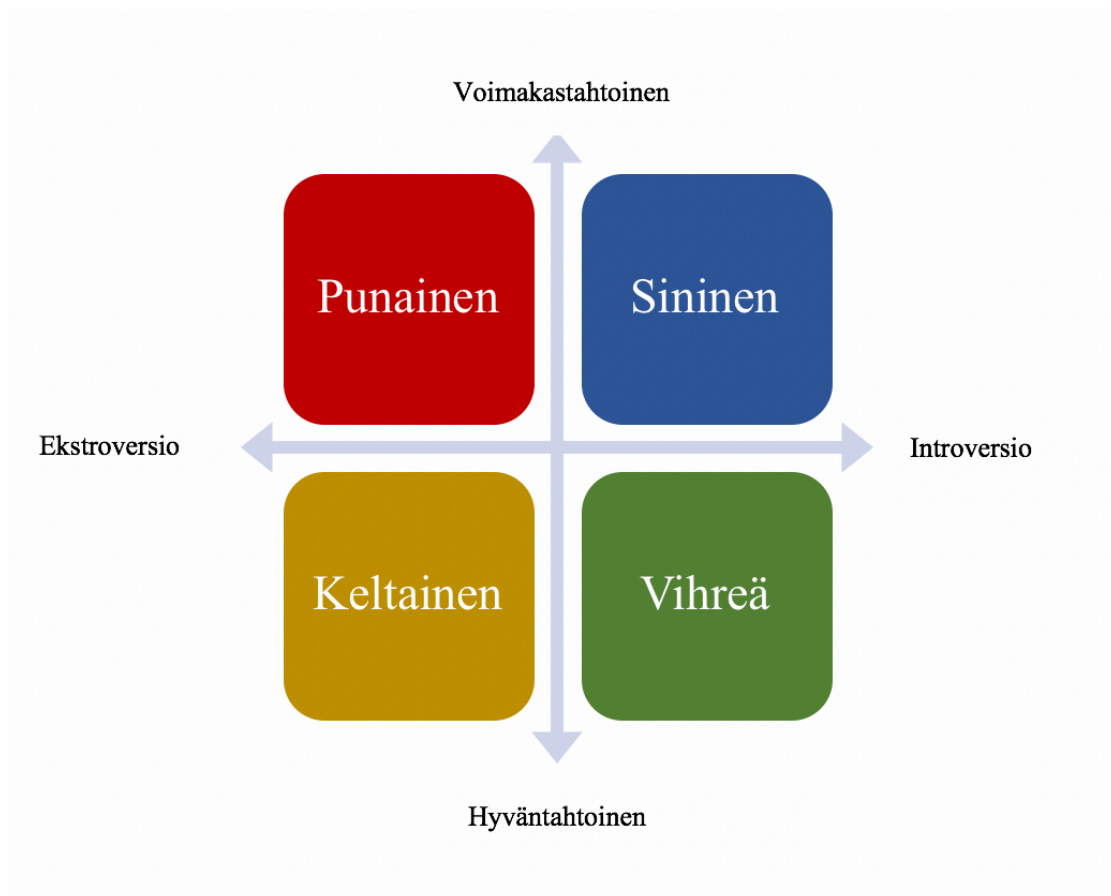
Tässä tutkimuksessa ei ole tarkoituksena, että Dunderfeltin kysely yksinään määrittelee tutkimushenkilöiden temperamentteja tai ahtaisi niitä vain yhden värin lokeroon. Pikemminkin kyselyn tarkoituksena on tarjota tutkimushenkilöille helposti ymmärrettävä

ja havainnollinen keino tutkia ja käsitteellistää omaa persoonallisuutta ja temperamenttia. Kysely on väylä oman temperamentin tarkasteluun, mutta lopulta tässä tutkimuksessa todella merkityksellistä on kuitenkin se, kuinka tutkimushenkilöt itse käsitteellistävät temperamenttiaan ja opettajuuttaan.

Dunderfeltin (2012, 31) mukaan temperamentti kuvaa perustasoa ihmisen persoonallisuudesta. Temperamentti on luonteeltaan sanatonta, reaktionomaista ja alkukantaista psykologista toimintaa, jolla ihminen luo suhdetta havaittuihin ilmiöihin ja tapahtumiin. Dunderfelt (2012, 30) esittää temperamentit värien kautta, sillä värit auttavat hahmottamaan erilaisia temperamenttityyppejä ja -tyylejä objektiivisesti. Hän kuvaa temperamentteja neljän eri perustyylin kautta, joista kukin kuvaa niin sanotusti psyykkistä perusvirettä. Dunderfeltin (2012, 43) mukaan harvoilla ihmisillä on kuitenkin vai yksi tietty temperamenttityyli, vaan pikemmin ihmisissä on kaikki eri temperamenttipiirteet itsessään, mutta eri vahvuisina ja eri suhteessa toisiinsa nähden. Omassa tutkimuksessani Dunderfeltin kyselyn tavoitteena on juurikin auttaa havainnoimaan näitä edellä mainittuja, erilaisia temperamenttipiirteitä ja niiden voimasuhteita itsessään.

Introversio ja ekstroversio ovat selvin tyyppiero ihmisissä. Tutkiessamme, miten tämä yksinkertainen ero ilmenee niin itsessämme kuin ihmissuhteissamme, saamme paljon tietoa ja myös ymmärrystä ihmisenä olemisesta. (Dunderfelt 2012, 51.) Tämän vuoksi toisen akselin Dunderfeltin temperamenttien tyyppiluokituksessa muodostaa ekstroversio ja introversio. Ekstroversio ja introversio kuvaavat psykologiassa kahta ihmisen toiminnan perussuuntausta. Ekstroversiossa huomio ja liike suuntautuvat ulospäin, introversiossa toiminta on sisäänpäin suuntautunut. (Dunderfelt 2012, 24; Jonkman 2015, 17; Helgoe 2012, 7.) Arkikielessä puhumme ulospäin suuntautuneista, eli ekstroverteistä, ja sisäänpäin suuntautuneista, eli introverteista ihmisistä. Ekstroverttinen ihminen on vilkas, puhelias, toimelias ja sosiaalinen, kun taas introverttinen ihminen rauhallinen, harkitseva, vain tuttujen ihmisten seurassa viihtyvä. Kuitenkin harvoin ihminen edustaa puhtaasti vain toista, joko ekstroverttista tai introverttista ääripäätä. Myös tilanteet ja tapahtumapaikat, ikä ja elämäkokemukset ohjaavat ihmisen reaktioita. (Dunderfelt 2012, 47.)

Toinen on voimakastahtoinen-hyvántahtoinen-akseli. Voimakastahtoisella ilmaistaan toiminnaltaan pitkäjänteistä ja asioihin tehokkaasti ja syvällisesti uppoutuvaa. Hyvántahtoisella korostuu suhde maailmaan, toisiin ihmisiin ja myös itseensä, ensisijaisesti harmoniaa ja hyvää suhdetta painottaen. Toisin sanoen, voimakastahtoinen on asia- ja itsekeskeisempi, kun taas hyvántahtoinen on ihmiskeskeisempi. (Dunderfelt 2012, 53.) Seuraava kuviossa havainnollistan Dunderfeltin temperamenttimallia.



Kuvio 1. Neljä temperamenttiväriä Dunderfeltin (2012, 53) mallin mukaan.

On olemassa siis kaksi toisistaan poikkeavaa reaktiotapaa, joita jokainen ihminen käyttää. Ihminen tuntee pääasiallisesti vetoa aina toiseen – joko ulospäin suuntautuvaa toimintaa kohtaan (introversio), tai sisäänpäin suuntautuvaa harkintaa kohtaan (ekstroversio). (Dunderfelt 2012, 47.) Vastaavasti ihminen on yleensä enemmän voimakastahtoinen, eli asiakeskeinen, tai hyvántahtoinen, eli ihmiskeskeinen. (Dunderfelt 2012, 53.) Näiden kahden akselin muodostamassa nelikentässä Dunderfelt (2012, 53) kuvaa neljä erilaista

temperamenttityyppiä. Seuraavaksi esittelen nämä temperamenttityypit Dunderfeltia (2012, 54-64) mukaillen, tiivistetyksi ja hieman yleistäen.

Punainen

Punainen temperamenttityyppi (kuvio 2) muistuttaa punaista väriä. Värinä punainen on lämmin, hehkeä, ulospäin liekehtivä. Punainen väri herättää myös huomiota, sillä sitä käytetään esimerkiksi varoituskylteissä. Perinteisesti punaista temperamenttityyppiä on nimitetty koleeriseksi. Voidaan sanoa, että punaisen sisällä palaa, hän on ulospäin suuntautunut ja voimakastahtoinen. Hän ei aina puhu paljoa, mutta hänen äänessään on silti suorutta ja jämäkkyyttä. Punainen on luonteeltaan energinen ja vireä, ihmisten seurassa reilu ja rempseä aloitteentekijä. Hän on luonnostaan huomion keskipiste. (Dunderfelt 2012, 57.)

Punainen			
<p>Yleistä: Energinen, suoraviivainen, reilu, voimakastahtoinen</p>	<p>Ilmaisutyyli: Jämäkkä, tavoitteellinen, reipas, äänekäs</p>	<p>Rooli: Itsevarma, veturi, puheenjohtaja, taistelija, vastaa energiasta</p>	<p>Heikkoudet: Hallitseva, käskyttäjä, kärsimätön, ei näe rajoituksiaan</p>

Kuvio 2. Punaisen temperamenttityypin tiivistelmä Dunderfeltia (2012, 78) mukaillen.

Punainen on tekevä ihminen – hänelle elämä on täynnä tehtäviä, jotka tulee suorittaa. Ajattelultaan hän on käytännöllinen, eli hän ajattelee sen verran kuin nimenomainen tehtävä vaatii. Asioiden abstraktiajattelu ei ole hänen vahvuuksiaan, ja punainen enemmän kääntääkin teoreettisen keskustelun käytännön puolelle. Tunneilmaisultaan

hän on suora – minkä punainen kokee, sen hän myös näyttää ulos. Toiset saattavat kokea, että punainen ilmaisee itseään liian harkitsemattomasti. Muutenkin punainen temperamenttityyppi pitää tärkeänä, että asiat ilmaistaan totuudenmukaisesti. Tunteet ilmaistaan niin kuin ne todella tuntuvat, vaikka se olisikin epämukavaa. (Dunderfelt 2012, 58.)

Heikkouksina punaisella temperamenttityypillä on mahdollinen itsekeskeisyys, itsesääliin taipuvaisuus, toisista piittaamattomuus ja jopa aggressiivisuus. Hän saattaa olla tiimityössä jyrääjä, pompottaja tai tyranni. Vahvuuksiltaan punainen on tehokas ja suoraviivainen. Hän tietää, mitä haluaa ja saa sen. Hän on myös tärkein henkilö yhteistyön kannalta. Punaisesta kumpuaa ehtymätön energia ja antautuminen tehtävälle, rehellisyys ja rohkeus. Hän on parhaimmillaan erinomainen johtaja ja innoittaja. (Dunderfelt 2012, 58.)

Keltainen

Keltaiseen väriin liitetään iloinen tunnelma, aurinko, säteilevyys ja valovoima. Keltainen väri kuvaa näin ollen hyvin myös keltaista temperamenttityyppiä (kuvio 3), jota perinteisissä temperamenttiteorioissa on kutsuttu sangviiniseksi, eli elinvoimaiseksi. Keltainen on punaisen temperamenttityypin tapaan sosiaalinen sekä aikaansaava, mutta keltaiselle tyypillistä on energian kanavoiminen puheilmaisuun ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen tuloksellisuuden sijaan. Keltainen on luonteeltaan enemmän hyväntahtoinen, kuin voimakastahtoinen – hän on siis ihmiskeskeinen temperamenttiltaan. Hänelle tärkeintä onkin se, että ihmisillä on hyvä olla, eikä niinkään abstraktit periaatteet tai työn tulokset. Keltainen on myös tunnetusti luova ja mielikuvituksellinen persoona. Hän saa ideoita ja on spontaani. Keltaiselle temperamenttityypille on tavanomaista, että hänellä on hankala perustella esittämiään ajatuksia loogisesti, sillä hän saa intuitiivisia oivalluksia ja yhdistelee ajatuksiaan varsin luovasti. Hänellä tuottaakin haasteita keskittyä pitkäjänteiseen ja analyyttiseen ajatteluun. (Dunderfelt 2012, 59-60.)

Keltainen			
Yleistä:	Ilmaisutyyli:	Rooli:	Heikkoudet:
Avoin, mielikuvituksekas, innostunut, luova, puhelias	Vikkelä, huumorintajuinen, paljon eleitä ja ilmeitä, innostunut	Esiintyjä, seikkailija, taiteilija, ideoija, vastaa tunnelmasta	Epärealisti, holtiton, täynnä itseään, vaikeus keskittyä

Kuvio 3. Keltaisen temperamenttityypin tiivistelmä Dunderfeltia (2012, 77) mukailleen.

Tärkeintä keltaiselle temperamenttityypille on tunnemaailma. Keltaisen tunteet ovat voimakkaita ja merkityksellisiä. Tunteet tulee elää ja näyttää myös muille. Keltaiselle tärkeää ovat myös aistimukset, luonnon elämykset ja ihmisten läheisyys. Tekemisissään keltainen temperamenttityyppi ei tyypillisesti ole kovinkaan pikkutarkka. Hän ei myöskään aina jaksa hoitaa asioitaan loppuun asti. Hän on tyypillisesti vastuuntuntoinen suorittaja ja samalla herkästi mieltänsä muuttava tuuliviiri. Hänelle tärkeää myös työssään on ennen kaikkea muiden tarpeiden huomiointi, ja tästä syystä innokkuus ja äärimmäinen empaattisuus voivat osoittautua liian kuormittaviksi keltaiselle. (Dunderfelt 2012, 61.)

Dunderfeltin (2012, 61) mukaan keltaisen vahvuuksia ovat erityisesti sosiaalisuus ja vuorovaikutussuhteissa toimiminen, optimistisuus ja eläytymiskyky, spontaanisuus, idearikkaus ja mielikuvituksellisuus. Huonoina puolina näissä piirteissä saattavat olla esimerkiksi vaikeuksien ja elämän tylsempien asioiden kieltäminen, energian jakaminen liian moniin projekteihin, tunnetiloiltaan ailahtelevuus ja vaikeus sanoa ei. Vahvimmillaan keltainen temperamenttityyppi on esiintyjän, sovittelijan ja auttajan roolissa. (Dunderfelt 2012.)

Vihreä

Dunderfelt (2012, 62) esittelee vihreän temperamenttityypin (kuvio 4), jonka perinteinen nimi on flegmaattinen. Värinä vihreä edustaa luontoa, elämänläheisyyttä, elinvoimaisuutta ja rauhallisuutta. Vihreä temperamenttityyppi on tyypillisesti tasapainoinen, ystävällinen ja rauhallinen. Hän haluaa usein säilyttää asiat yksinkertaisina, maanläheisinä sekä ihmisläheisinä. Räiskyvä, mielikuvituksellinen ajattelu ja tekeminen ei ole hänelle ominaista. Hän pitää perinteisiä arvoja usein tärkeänä, ja nauttii keskusteluista pienemmissä porukoissa. Vihreä arvostaa myös avoimuutta, myönteisyyttä, luotettavuutta ja vastuuntuntoa, tasa-arvoa, loukkaamattomuutta ja asiallisuutta (Dunderfelt 2012, 98).

Vihreä			
Yleistä:	 Ilmaisutyyli:	Rooli:	Heikkoudet:
Ystävällinen, kärsivällinen, leppoisa, ei julista eikä hötkyile	Pehmeä, rauhallinen, kohtelias	Sovittelija, lohduttaja, sosiaalinen, perinteinen	Päättämätön, liian pehmeä, välttelee ristiriitoja, riippuvainen

Kuvio 4. Vihreän temperamenttityypin tiivistelmä Dunderfeltia (2012, 78) mukaillen.

Vihreälle temperamenttityypille tärkeää on tunnemaailma. Vihreä on äärimmäisen empaattinen persoona, ja toisinaan hän saattaa uppoutua liiankin paljon toisen ihmisen kohtaloon. Suurista tunteistaan huolimatta, vihreän tunneilmaisu on tyypillisesti hyvin hillittyä. Hän saattaa vain hymyillä hiljaa, tai kääntää katseensa pois. Mitä introvertimpi vihreä on, sitä estyneemmältä ja varautuneemmalta hän vaikuttaa. Tahtomiseltaan vihreä on tyypillisesti vakaa. Kun hän on jotain päättänyt, päätös pitää. Toiminta ei kuitenkaan aina ole niin tehokasta, sillä vihreä pitää mieluusti kiinni vanhoista, totutuista tavoista,

ennemmin kuin kokeilee uusia työtapoja. Työssään vihreä on tunnollinen, sympaattinen ja ryhmän hyvä jäsen. Ominaisimmillaan hän on ryhmässä henkilö, jolle kuka tahansa voi mennä avautumaan vaivoistaan ja ongelmistaan. Hän on ryhmässä tyypillisesti diplomaatti, kuuntelija ja ”äiti”. Neljästä temperamenttityypistä juuri vihreästä on hankalin löytää negatiivisia puolia, mutta kyllä niitäkin saattaa olla. Vihreä persoona saattaa olla liian vetämätön, nynny tai saamaton, tai toisinaan liian muutosvastarintainen työssään. (Dunderfelt 2012, 63.)

Sininen

Sininen temperamenttityyppi (kuvio 5) pitää sisällään samankaltaisia asioita, kuin mitä sininen väri. Värinä sininen on rauhallinen, viileä ja selkeä. Vaatteissa sininen voidaan tulkita varsin neutraaliksi – se viestittää etäisyyttä, pidättyväisyyttä ja harkittua tyylikkyyttä. Kaiken kaikkiaan siniseen yhdistettävät tunnelmat ja käsitteet kuvaavat erinomaisesti sitä temperamenttia, jota kutsutaan melankoliseksi. Sinistä pidetään siis tunteissaan ja reaktioissaan introverttina, mutta hänet mielletään myös hyvin voimakastahtoiseksi. Sinisen voimakastahtoisuus ei näy ulospäin suurilla teoilla tai sanoilla. Sen sijaan, se näkyy vakavasta, jopa tuimasta katseesta, itsepäisestä olemuksesta ja erittäin johdonmukaisessa kielenkäytössä. (Dunderfelt 2012, 54.)

Sininen			
Yleistä: Suunnitelmallinen, perusteellinen, keskittynyt, laajat näkemykset	Ilmaisutyyli: Hillitty, asiallinen, harkitseva, tarkat määritelmät	Rooli: Asiantuntija, tarkkailija, tutkija, keräilijä, vastaa faktoista	Heikkoudet: Tosikko, perfektionisti, vetäytyvä, ahdistuu helposti

Kuvio 5. Tiivistelmä sinisestä temperamenttityypistä Dunderfeltia (2012, 77) mukaillen.

Sinisen temperamenttityypin ihminen loistaa ajattelun piirissä. Hän tutkii, analysoi, yrittää ymmärtää ja pyrkii löytämään perusteita. Hän yhdistelee ja vertailee asioita. Siniselle ihanteet ovat tärkeitä, ja hän pyrkiikin täydellisyyteen. Kuitenkin tunneilmaisultaan sininen on tyypillisesti varovainen, minimalistinen ja varautunut. Hän kokee tunteiden olevan järkevän toiminnan tiellä, sillä hänen mielestä ne tekevät asioista liian subjektiivisia ja monimutkaisia. Vaikka siniselläkin on tunteet, vain harvoin hän antaa niiden näkyä ulospäin. (Dunderfelt 2012, 55.) Toiminnassaan ja työssään sininen temperamenttityyppi on ennen kaikkea perusteellinen. Hän etenee tehtävä tehtävältä, vie mieluiten kaiken loppuun asti ja huolehtii, että lopputulos on hiottu. Hänelle on tärkeää, että kaikki asiat hoidetaan sopimusten mukaisesti ja oikein. Vaikeinta siniselle ei ole itse työn suoritus, vaan siihen ryhtyminen – asia voi jäädä tekemättä siksi, kun siihen liittyvää taustamateriaalia on sinisen näkökulmasta niin paljon. (Dunderfelt 2012, 56.)

Dunderfelt (2012, 56) esittelee myös sinisen temperamenttityypin vahvuudet ja heikkoudet. Sinisen vahvuuksia ovat harkintakyky, perusteellisuus, suunnitelmallisuus, kyky analysoida, ottaa huomioon monta asiaa, yhdistää ja vertailla. Sininen on luotettava, uskollinen sekä periaatteellinen. Hänen heikkouksiaan voi olla epäkäytännöllisyys, pessimismi ja negatiivisuus ja mahdollisesti liian kriittinen suhtautuminen muihin ihmisiin tai asioihin. Sinisen ajattelu ja ilmaisu voivat olla liian vaikeaselkoista muille. Siksi sosiaaliset tilanteet voivat olla haaste. Lisäksi vuorovaikutustilanteissa sininen saattaa olla kontrolloiva ja virheitä valvova.

1.3 Opettajuus ja temperamentti

Opettajuudesta puhuttaessa voidaan tarkoittaa lähes mitä tahansa opettajan työn osaa aluetta, kuten esimerkiksi opettajan asemaa, työtapoja tai persoonallisia käsityksiä (Korpinen 2003, 1; Vertanen 2002, 96). Opettajuuden käsitteen merkitys vaihtelee tilanteen ja määrittelijän mukaan, sillä opettajuuden tulkinta riippuu aina sitä määrittelevästä opettajasta (Patrikainen 1999, 151; Luukkainen 2004, 81). Näin ollen lähestyin tässä tutkimuksessa opettajuutta temperamentin näkökulmasta niin, että haastateltavilla opettajilla oli mahdollisuus itse nostaa esille opettajuudesta sellaisia

asioita ja ilmiöitä, jotka he sillä hetkellä tunsivat merkitykselliseksi juuri temperamenttiin liittyen.

Persoonallisuuden merkitys työelämässä on viime vuosikymmeninä korostunut. Ennen tätä aikaa persoonallisuus kuului enemmän yksityiselämään, sillä työelämässä olivat selkeät odotukset ja normit, joiden mukaan tuli toimia. Sitten löydettiin ihmisten persoonallisuus, kun todettiin, etteivät ihmiset ole vain työntekijöitä, vaan jokaisella on oma yksilöllinen persoonallisuutensa, mikä vaikuttaa myös työntekoon. (Keltikangas-Järvinen 2008, 229.) Temperamentti vaikuttaa keskeisesti ihmisen työskentelytyyliin. Se, kuinka ihminen asioihin tarttuu, millainen on tekemisen vauhti, onko hän systemaattinen, äänekkäs tai järjestelmällinen, noudattaako hän sääntöjä tai onko hän huoleton, ovat kaikki ihmisen temperamentin määrittämiä ominaisuuksia. Temperamentti vaikuttaa lisäksi siihen, kuinka pitkissä jaksoissa ihminen työskentelee; tekeekö hän kaiken kerralla valmiiksi, pitkään keskittyen, vai tarvitseeko hän taukoja työskentelyssään. Ihmisen taipumus hioa työtään loputtomasti täydellisyyksiin tai vastaavasti luovuttaa puolivalmis työ kertovat omalta osaltaan työntekijän temperamentista. Toisen temperamentti vaatii työrauhaa, kun taas toinen ihminen ei häiriinny työskennellessään kovastakaan metelistä. (Keltikangas-Järvinen 2008, 233.)

Kouluympäristössä temperamentin merkitystä on yleensä tutkittu oppilaiden kannalta (ks. esim. Keogh, Pullis & Cadwell 1982, 323-329). Kuitenkin, kaikkien muiden ihmisten tapaan myös opettajilla on oma, yksilöllinen temperamenttinsa. Myös opettajilla temperamentti vaikuttaa heidän arvostuksiinsa ja ratkaisuihin. Muilla työelämän aloilla ollaan oltu monesti kiinnostuneita siitä, kuinka työntekijän temperamentti vaikuttaa hänen työhönsä. Yllättävää onkin, että opettajien temperamentista ja sen merkityksestä ei olla oltu yhtä kiinnostuneita, vaikka temperamentti vaikuttaa heidän työelämässään monin tavoin. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 111-112.)

Tieteenkentällä opettajien temperamenttipiirteitä on lähestytty määrittelemällä hyvää opettajuutta, jota on kautta aikain tavoiteltu (ks. esim. Läänemets, Kalamees-Ruubel & Sepp 2012, 27). Keltikangas-Järvisen ja Mullolan (2014, 142) mukaan opettajan omalla temperamentilla on erityisesti siinä suhteessa merkitystä, millaista oppilaan toimintatyyliä hänellä on helpoin ymmärtää ja millainen vuorovaikutussuhde hänen ja

oppilaan välille kehittyy. Keltikangas-Järvinen ja Mullola (2014, 143) toteavat kuitenkin, että joskus nimenomaan samankaltaiset temperamentit ymmärtävät hyvin toisiaan ja tulevan toimeen keskenään – ja joskus toimeen tulemiseen edellytetään erilaisuutta, kun toisen ihmisen samankaltaisuus ymmärtämisestä huolimatta ärsyttää. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että opettajat eivät olisi temperamenteiltaan tietynlaisia, kuten yltiösosiaalisia. Päinvastoin, opettajien tulisi olla mahdollisimman erilaisia, edustaakseen mahdollisimman hyvin väestöä, eli oppilaissa esiintyvää temperamenttikirjoa. Näin olisi todennäköisempää, että jokainen oppilas kohtaisi jossain vaiheessa opintietään temperamentilleen ja työskentelytyylilleen ymmärtävän opettajan. Samalla toteutuisi se tärkeä asia, että oppilas kohtaisi kouluaikanaan mahdollisimman erilaisia opettajia ja oppisi samalla ymmärtämään erilaisia ihmisiä ja tulemaan heidän kanssaan toimeen. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 144-145.)

Esimerkiksi, jos opettajan sosiaalisuus on korkealla tasolla, hän on kiinnostunut muista ihmisistä ja muiden ihmisten kiinnostus häneen ja hänen työhönsä on palkitsevaa. Tällöin myös oppilaan korkea sosiaalisuus palkitsee häntä, jolloin hän pitää nimenomaan avoimista, kontaktia ottavista oppilaista. Temperamenttien kohdatessa, sosiaalisen opettajan ja sosiaalisen oppilaan välille muodostuu hyvä vuorovaikutussuhde. Tämä onnistunut vuorovaikutus näkyy opettajan oppilaalle antamissa arvosanoissa, sillä tutkimustulosten perusteella arvosanoilla ja oppilaan temperamentilla on yhteys. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 115.) Opettajan ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutussuhteen merkitystä ovat korostaneet myös Läänemets, Kalamees-Ruubel ja Sepp (2012, 27), sillä heidän mukaansa yhteistoiminnallisen oppimisen tunnustaminen oppimista parhaiten tukevaksi oppimisympäristöksi teki toimivista vuorovaikutussuhteista entistä merkityksellisempiä.

Opettajien temperamenttipiirteitä on aiemmin lähestytty myös opiskelijoiden näkökulmasta. Virolaiset Läänemets, Kalamees-Ruubel ja Sepp (2012, 29) tuovat tutkimuksessaan esille opiskelijoiden nimeämiä, hyvän opettajan piirteitä. Tutkimuksessa opiskelijat totesivat hyvän opettajan olevan ennen kaikkea ystävällinen, ymmärtäväinen, huolehtivainen sekä rauhallinen ja tasapainoinen. Tutkimuksen mukaan opiskelijat arvostivat myös opettajan iloisuutta ja positiivisuutta. Myös anteeksiantavuus, sympaattisuus ja kärsivällisyys mainittiin hyvän opettajan piirteinä. Samankaltaisia

tuloksia osoitetaan myös unkarilaisessa, Zagyváné Szucsin (2017, 141) tutkimuksessa, jossa kuvataan niin ikään hyvän opettajan persoonallisuuspiirteitä. Kaiken kaikkiaan, monissa tutkimuksissa opettajan yksilölliset temperamenttipiirteet nähdään merkityksellisenä osana hyvää opettajuutta, didaktisten ja pedagogisten taitojen ja tietojen rinnalla (ks. esim. Liakopoulou 2011, 66).

Opettajien temperamentteja on tutkittu ja kuvattu kansainvälisissä tutkimuksissa erilaisten mallien, kyselyjen ja testien avulla. Esimerkiksi Rushton, Morgan ja Richard (2007, 432) esittelevät artikkelissaan opettajille teetetyn temperamenttikokeen, joka tehtiin pääosin Myers-Briggsin MBTI-testin avulla. Kyseisessä tutkimuksessa verrattiin tietyn, rajatun opettajaryhmän temperamentteja amerikkalaisten alakoulun opettajien tyypillisiin temperamentteihin yleisesti ja todettiin näiden kahden ryhmän välillä olevan poikkeavuuksia. Rushton ym. (2007) esittelevät artikkelissaan myös lukuisan joukon vastaavia, kansainvälisiä tutkimuksia sekä teoksia, jotka perustuvat nimenomaan samaiseen MBTI-testiin ja kohdistuvat opettajiin. Yksi näistä teoksista on Fairhurstin ja Fairhurstin (1995) *Effective Teaching, Effective Learning – Making the Personality Connection in Your Classroom*. Fairhurst ja Fairhurst (1995) esittelevät teoksessaan opettajien ryhmittelyn temperamentin perusteella kuuteentoista erilaiseen opettajatyyppiin. Kuhunkin opettajatyyppiin liittyen Fairhurst ja Fairhurst (1995) ovat esitelleet tietyt perusominaisuudet, kuten yleisesti suositut opetustekniikat, vahvuudet, mahdolliset heikkoudet ja stressiin liittyvät tekijät.

Myös Bastian, McCord, Marks ja Carpenter (2017, 1) ovat tehneet tutkimuksen koskien opettajien temperamenttipiirteitä. Bastian ym. (2017) tutkivat Big Five-mallin avulla, mitkä temperamenttityypit olivat parhaita opettajan ammatillisen suorituksen ja työssä pysyvyyden kannalta. Kyseisen tutkimuksen tulosten mukaan, Big Five-mallissa mitattu tunnollisuus oli tärkein uusien opettajien temperamenttipiirre niin työn laadun ja arvon, sekä ammatissa pysymisen kannalta. Tunnollisuus kuvattiin opettajassa tärkeäksi ominaisuudeksi, sillä siihen nähtiin sisältyvän niin luotettavuuden, perusteellisuuden, vastuullisuuden, huolellisuuden ja suunnitelmallisuuden piirteet. Lisäksi tunnollisuuteen liitettiin tutkimuksessa motivaatioon liittyviä ominaisuuksia, kuten halu ja pysyvyys, jotka koettiin merkitykselliseksi työssä pysyvyyden kannalta. (Bastian ym. 2017, 11.)

Vaikka opettajan temperamentilla on merkitystä, ei opettaja opeta temperamentillaan, vaan ammattitaidollaan. Tällä tarkoitetaan sitä, että opettaja hallitsee omaa temperamenttiaan niin, ettei temperamentti opetustilanteissa hallitse häntä. On siis selvää, että opetustilanteiden kannalta on hyödyksi, että opettaja tiedostaa oman temperamenttinsa ja sen merkityksen. Mitä muuta hyötyä opettajalle sitten on itsetuntemuksesta, sekä oman temperamentin ymmärtämisestä? Oman temperamentin tunteminen helpottaa opettajaa ymmärtämään, miksi hän pitää joistakin oppilaista enemmän kuin toisista, ja miksi joidenkin toisten oppilaiden kanssa vuorovaikutus on haastavampaa kuin toisten. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 146.) Lisäksi niin oman temperamentin, kuin persoonallisuudenkin ymmärtäminen auttaa opettajia arvostamaan itseään opettajina. Erilaiset temperamentti-tyyppiteoriat nimittäin auttavat opettajia hyödyntämään ja huomioimaan entistä paremmin niin omia, kuin oppilaidenkin vahvuuksia. (Fairhurst & Fairhurst 1995.) Lisäksi tietämys temperamenteista ylipäättensä auttaa opettajia parantamaan heidän vuorovaikutussuhteitaan oppilaisiin, mutta se myös mahdollistaa oppimisympäristön tarvittavan muokkaamisen niin, että oppilaiden temperamenttiset ominaisuudet pääsevät oikeuksiinsa (Ören & Jones 2009, 130).

Aiempaa tutkimusta juuri samasta tutkimusnäkökulmasta, kuin omassa tutkimuksessani, en löytänyt. Kotimaista temperamenttitutkimusta opettajista on tehty yllättävän vähän. Kansainvälinen tutkimus taas on painottunut selkeästi tutkimaan erilaisten testien avulla opettajien temperamentteja ja tavoitteenaan selvittää opettajille parhaita mahdollisia temperamenttipiirteitä. Tässä omassa tutkimuksessani ei ole kyse. Enemmänkin nojaudun tutkimuksessani Keltikangas-Järvisen ja Mullolan (2014, 144-145) ajatukseen siitä, että opettajien tulisi edustaa valtaväestön laajaa temperamenttikirjoa temperamenteiltaan, yhden tietyn temperamenttityypin sijaan. Joka tapauksessa, tässä tutkimuksessa ei ole lainkaan oleellista arvioida, mikä temperamenttipiirre on tärkein opettajan työssä. Sen sijaan, tutkin opettajien omia käsityksiä heidän temperamentistaan ja sen merkityksestä opettajuuteen. Vaikka osana tutkimustani onkin Dunderfeltin (2012) temperamenttikysely, ei kyselyn tulosten tarkoituksena ole antaa yhtä ainoaa totuutta vastaajien temperamentista. Kyselyn tarkoitus on lähinnä tukea tutkimushenkilöitä omien käsitysten muodostamisessa.

2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata luokanopettajien käsityksiä temperamentista ja sen merkityksestä opettajuuteen, sillä aihetta on aiemmin tutkittu Suomessa hyvin vähän. Tutkimukseni tarkoituksena on näin ollen tuoda tärkeää ja monelta kannalta merkityksellistä aihetta paremmin esille tieteenkentällä.

Tutkimukseni tutkimuskysymys on siis:

Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on temperamentista ja sen merkityksestä opettajuuteen?

Selkeyttääkseni tutkimuskokonaisuutta, johdin tutkimuskysymyksestä alakysymyksiä, jotka jäsentävät varsinaisen tutkimuskysymyksen eri osa-alueita. Esimerkiksi, kuvatakseen omia käsityksiä temperamentin merkityksestä opettajuuteen, tulee ensin jäsenellä käsityksiä temperamentista. Siksi yksi alakysymyksistä keskittyy juuri tutkimushenkilön käsitykseen temperamentista yleensä.

Alakysymykset ovat seuraavat:

- 1. Miten luokanopettajat määrittelevät temperamentin?**
- 2. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on opettajan temperamentin merkityksestä opettajan työn vuorovaikutustilanteissa?**
- 3. Millainen merkitys opettajan temperamentilla on työskentelytapoihin nähden luokanopettajien käsitysten mukaan?**
- 4. Millä tavoin luokanopettajat ajattelevat omien temperamenttipiirteidensä vaikuttavan heidän opettajuuteensa?**

3 Tutkimuksen toteutus

3.1 Fenomenografinen lähestymistapa

Tutkimukseni lähtökohtana olevan fenomenografisen tutkimusotteen tieteenfilosofiset taustaoletukset ovat jokseenkin samankaltaiset konstruktivismiin ja fenomenologian kanssa (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 348). Kuitenkin fenomenografian keskiössä ei ole konstruointi, vaan konstituointi. Toisin sanoen, kyse on siitä, kuinka käsitykset muodostuvat ja millaisia ne ovat luonteeltaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Niikko 2003, 15.) Fenomenografian taustaoletusten mukaan ihminen rakentaa tulkintaa ilmiöistä aikaisempien käsityksiensä, tietojensa ja kokemustensa pohjalta. Huolimatta yhtäläisyyksistä, ovat fenomenografian tutkijat halunneet tehdä käsitteellisen eron kognitiiviseen psykologiaan ja konstruktivismiin. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

Syrjäläisen (1994, 121) esittelee ihmiskäsityksen, jonka ihminen on intentionaalinen olento. Toisin sanoen, mielellisenä olentona ihminen ei ole vain ulkoisten ärsykkeiden heijastuma, vaan autonominen subjekti, joka rakentaa itselleen kuvaa maailmasta. Syrjäläinen (1994) toteaa myös, että ihmisellä on tarkoitus eli intentio jäsenellä maailma ikään kuin kartaksi, jonka avulla hän sitten pystyy suunnistamaan, eli suhteuttamaan kokemuksensa toisiinsa ja tekemään rationaalisia päätöksiä. Tämä tutkimukseni nojaa siis Syrjäläisen (1994) esittämään ihmiskäsitykseen.

Toiseksi Syrjäläinen (1994, 121-122) esittää, että ihmisellä on tietystä iästä eteenpäin käytössään kieli, jolla hän ilmaisee käsityksiään. Näin ollen kieli on niin ajattelun, kuin sen ilmaisun väline. Syrjäläisen (1994) mukaan on luotettavampaa kysyä henkilöltä hänen käsityksistään, kuin tehdä omia johtopäätöksiä vain ulkoisista havainnoista. Kaiken kaikkiaan fenomenografisen tutkimuksen lähtökohdaksi Syrjäläinen (1994) esittelee ajatuksen, jonka mukaan ihminen on tietoinen olento, joka tietoisesti rakentaa itselleen erinäisiä käsityksiä havaitsemistaan ilmiöistä, sekä kielellisesti kykenee ilmaisemaan nämä tietoiset käsityksensä. Tutkimukseni lähtökohtana on tämä edellä

kuvattu ajatus käsityksiään rakentavasta ja kielellisesti ilmaisevasta ihmisestä, ja siksi tutkimuksellinen valintani on ollut juuri fenomenografinen menetelmä.

Tutkijan paradigmasitoumukset, jotka ottavat kantaa niin päättelyn logiikkaan kuin metodeihin, vaikuttavat hänen tekemiin metodologisiin valintoihin. Voidaan siis sanoa, että tutkimuksen metodologiset valinnat määräytyvät sen mukaan, minkä tyyppisiä oletuksia tutkija on tehnyt ontologian, epistemologian ja ihmiskäsityksen suhteen. Samalla tutkijan menetelmävalinnat sisältävät myös käytännön tutkimusprosessia ohjaavat säännöt, jotka tutkija asettaa itselleen tutkimusprosessin aikana. (Puusa & Juuti 2011, 22; 2020, 39.) Omat metodologiset valintani tässä tutkimuksessani ovat lähteneet omista tieteenfilosofisista taustaolettamuksistani, jotka edellä esittelin.

Tutkimukseni käsitellessä luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä temperamentista ja opettajuudesta, on luonnollinen menetelmällinen valinta fenomenografinen lähestymistapa. Fenomenografisessa lähestymistavassa ollaan kiinnostuneita ihmisten laadullisesti eroavista tavoista kokea ja käsittää ilmiötä (Marton 1988, 145). Tutkimusote on saanut alkunsa Ruotsissa 1980-luvun vaihteessa, jolloin sen kehitti Göteborgin yliopiston kasvatustieteen tutkijaryhmä (Marton 1988, 140; Entwistle 1997, 17; Ahonen 1994, 115). Fenomenografia-käsitteen nimitys tulee sanoista ”ilmiö” sekä ”kuvata” (Ahonen 1994, 114; Järvinen & Järvinen 2000, 86). Toisin sanoen, etymologisesti fenomenografia sanana tarkoittaa sitä, miten jokin asia ilmenee ihmiselle, eli miten yksilö käsittää tietyn asian tai ilmiön (Uljens 1989, 11; Niikko 2003, 8).

Fenomenografia tutkii nimensä mukaisesti sitä, kuinka ympäröivä maailma ilmenee, sekä rakentuu ihmisen omassa tietoisuudessa. Samaa ilmiötä koskevien käsityksien kuvaaminen ja tutkiminen on kiinnostavaa, sillä käsitykset voivat poiketa toisistaan paljonkin. Toisen ihmisen puhuessa jostain tietystä asiasta, voi toinen ihminen luulla, että puhe on jostain aivan muusta. Tässä taustalla vaikuttaa, se, että ihmisten käsitykset ovat lähtökohdiltaan erilaiset. (Ahonen 1994, 114; Järvinen & Järvinen 2000, 86.)

Marton ja Booth (1997, 121) toteavat, että fenomenografiassa ihmisillä ymmärretään olevan erilaisia merkityksiä ilmiöille. Käsityksien monenlaisuus johtuu pikemminkin kokemustaustasta, kuin esimerkiksi ikäkaudesta. Käsitykset ovat sisällöllisesti erilaisia,

sillä niiden viitetausta riippuu yksilöstä. (Ahonen 1994, 114; Metsämuuronen 2008, 34.) Käsitteet voivat olla erilaisia myös esimerkiksi koulutustaustan tai sukupuolen vaikutuksesta. Keskeistä kuitenkin on, että käsitys on dynaaminen ilmiö. Se ei siis ole lopullinen ja pysyvä, vaan muuttuva esimerkiksi ihmisen kokemusten myötä. (Metsämuuronen 2006, 108.)

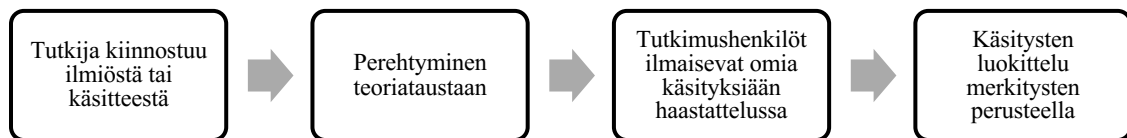
Huuskon ja Paloniemen mukaan (2006, 164) fenomenografiassa käsitteet ymmärretään mielipiteitä syvempänä olemuksena. Fenomenografia ei tutki ajattelu- tai havainnointiprosesseja itsessään, eikä myöskään etsi jonkin ilmiön syvintä, niin sanotusti oikeaa olemusta, vaan sen ydin on ihmisten erilaisten käsitysten ilmiö ylipäättänsä (Järvinen & Järvinen 2000, 86; Gröhn 1992, 12). Kaiken kaikkiaan fenomenografisessa tutkimuksessa keskeistä on se, että ymmärretään olevan vain yksi maailma, josta ihmiset muodostavat monenlaisia käsitteitä (Metsämuuronen 2006, 108).

Fenomenografia tutkii siis ihmisten laadullisesti eroavia tapoja kokea ja käsittää ilmiöitä. Tällöin tutkimuksen ydin ei ole vain ilmiö itsessään, ilmiön kokevat ihmiset tai käsitteet abstraktina käsitteenä. Fenomenografian keskeisin tarkoitus on ihmisten ja heidän ympärillään olevan maailman suhteissa, eikä tällöin käsitteitä tai ajatuksia voida erottaa abstrakteiksi ilmiöiksi, irti havainnon kohteesta. (Marton 1988, 145.) Niikko (2003, 30) toteaa, että fenomenografia tutkimuksellisenä lähestymistapana pyrkii tunnistamaan tutkimushenkilöiden keskustelua sekä painottamaan heidän ymmärrystään, käsitteitään ja kokemuksiaan juuri siitä maailmasta, missä he elävät. Niikon (2003) mukaan fenomenografinen tutkija on siis oppija, joka etsii ilmiön merkityksiä ja rakennetta. Tässä tutkimuksessa tutkin, sekä kuvailen luokanopettajien käsitteitä omasta temperamentista ja sen merkityksestä opettajuuteen. Keskeistä tutkimuksessani on luokanopettajien käsitysten laadulliset erot, eivät niinkään syyt erojen takana. Tämä näkökulma on varsin tyypillinen juuri fenomenografiselle tutkimukselle (ks. Uljens 1991, 82).

Alun perin Marton (1981, 177) esitteli jaon ensimmäisen ja toisen asteen näkökulman käsitteisiin fenomenografiassa. Ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmien avulla tehdään ero sen välille, miten asiat ovat, ja miten asioiden käsitetään olevan (Yates, Partridge & Bruce 2012, 99; Cope 2004, 7; Häkkinen 1996, 30). Myös Gröhn (1992, 7) kuvaa, että

ensimmäisen asteen näkökulman tavoitteena on ymmärtää ilmiötä itsessään, kun taas toisen asteen näkökulman tarkoituksena on kuvata ihmisten käsityksiä ilmiöistä. Huusko ja Paloniemi (2006, 165) toteavat, että toisen asteen näkökulmassa korostuu todellisuuden rakentuminen sosiaalisesti ja konstruktivistisesti. Uljensin (1989, 14) mukaan juuri kokemus on se perusta, jonka pohjalta käsityksiä luodaan ja ajattelua rakennetaan. Toisen asteen näkökulma on perusteltu lähtökohta tutkimukselle, sillä ihmisten moninaiset tavat havaita, ymmärtää, tulkita sekä käsitteellistää todellisuutta ovat itsestään merkityksellisiä tutkimuskohteita (Häkkinen 1996, 32). Tässä pro gradu-tutkimuksessani en tutki ensimmäisen asteen näkökulman mukaisesti luokanopettajien temperamentteja ja sen suhdetta opettajuuteen. Sen sijaan, tutkimukseni ydin on luokanopettajien erilaisissa käsityksissä omasta temperamentistaan ja sen merkityksestä opettajuuteen. Tutkimukseni lähtee siis fenomenografialle tyypillisestä, toisen asteen näkökulmasta.

Ahonen (1994, 115) on havainnollistanut fenomenografisen tutkimuksen kulkua nelivaiheisena prosessina (Kuvio 7), jonka eri vaiheita myös oma tutkimusprosessini seurasi. Ensin tutkija kiinnostuu asiasta tai ilmiöstä, josta syntyneitä erilaisia käsityksiä hän haluaa tutkia. Toisessa vaiheessa tutkija perehtyy kiinnostavan ilmiön teoriaan ja taustaan. Sitten hän haastattelee henkilöitä ja kuulee tutkimushenkilöiltä erilaisia käsityksiä ilmiöstä. Neljännessä vaiheessa tutkija luokittelee käsitykset niiden merkitysten perusteella. Mikäli on tarpeen, tutkija voi myös koota käsitykset ylemmän tason merkitysluokiksi.



Kuvio 7. Fenomenografisen tutkimusprosessin eteneminen Ahosta (1994, 115) mukailleen.

3.2 Aineistonhankinta

Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut tutkimushenkilöiden omista käsityksistä itsestään, sillä ihmisten itse tekemät arviot ovat persoonallisuustutkimuksissa välttämätön metodologinen työkalu alan tutkijoille (John & Robins 1993, 522). Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuoda ilmi luokanopettajien käsityksiä niin omasta temperamentista, kuin sen merkityksestä opettajuuteen. Tällöin tutkimusaineiston määrä ei ole niin merkityksellinen, kuin laatu (Puusa & Juuti 2020, 81; Vilkkä 2005, 126; Cope 2004, 6). Tähän tavoitteeseen olen tutkimuksessani pyrkinyt rajaamalla tutkimushenkilöiden lukumäärää, sekä toteuttamalla aineistonkeruun syvähaastatteluiden avulla.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimushenkilöt valitaan sen perusteella, että heidän osallisuutensa tulee olla tarkoituksenmukaista tutkimustyön kannalta. Toisin sanoen, tutkimuskohteena ovat he, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. (Yates, Partridge & Bruce 2012, 103.) Tutkimuksessani olen kiinnostunut luokanopettajien käsityksistä, koska heillä on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Ennen tutkimuksen toteutusta arvioin, että luokanopettajat kykenevät jollain tapaa avaamaan ajatuksiaan temperamentista, sillä heillä jo koulutuksensa ja kokemustensa kautta on jonkinlaista tietämystä ilmiöstä. Siksi suljin tutkimuksen ulkopuolelle esimerkiksi oppilaat, joilla olisi ollut huomattavasti hankalampi avata käsityksiään temperamentista. Toiseksi, kun tutkimusprosessissani päädyin lopulta temperamentin ja opettajuuden suhteeseen, oli luonnollista, että tutkimushenkilöiksi valikoitui viisi luokanopettajaa.

Lähtökohtana aineistonkeruulleni toimivat tutkimushenkilöiden tekemät kyselyt. Dunderfeltin kysely (2012, 36-41) on itsetuntemuksen ja ihmistuntemuksen apuväline, jolla saa alustavan käsityksen omasta temperamentista. Tehtyään kyselyn ja saatuaan sen tulokset, tutkimushenkilöillä oli helpompi muodostaa käsitys omasta temperamentistaan, ja peilata sitä opettajuuteensa haastattelutilanteessa. Varsinainen tutkimusaineistoni koostui viiden luokanopettajan haastattelusta. Haastatteluiden tavoitteena oli saavuttaa riittävä aineisto tutkimuksen keskeisintä tarkoitusta ajatellen, toisin sanoen haastatteluiden ja haastattelukysymysten lähtökohtana ovat tutkimuskysymykset.

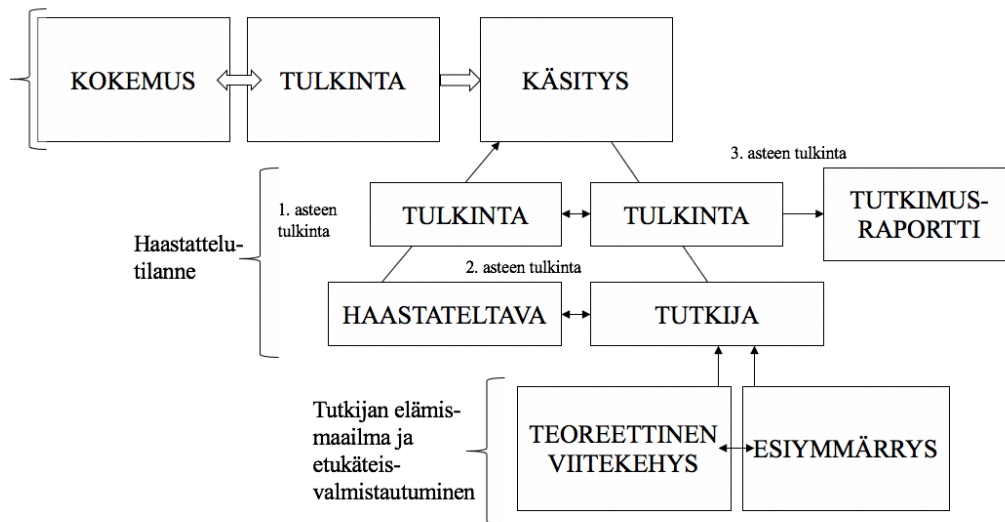
Haastatteluissa pyrin siis avaamaan haastateltavien ajatuksia siitä, millaisia käsityksiä heillä on temperamentista, sekä temperamentin merkityksestä opettajuuteen.

Laadullisissa tutkimuksissa erilaiset haastattelutyypit ovat aineistonkeruumenetelminä käytetyimpiä (Puusa 2011, 73). Järvisen ja Järvisen (2000, 154) mukaan haastattelu tarkoittaa tietojen hankintaa siten, että tutkija keskustelee tutkittavan kanssa (ks. Bogdan & Biklen 1982, 135). He toteavat, että haastattelu on kahden henkilön vuorovaikutustilanne, jossa tutkijan tehtävänä on omalla toiminnallaan edistää keskustelua. Puusa (2011, 76) toteaa, että haastattelun joustavuutta perustellaan sillä, että tutkijalla on mahdollisuus pyytää haastateltavaa tarkentamaan sanomaansa. Tämä on perusteltua, sillä haastattelussa on hyvin keskeistä pyrkiä saamaan mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta asiasta (Puusa 2011, 76). Tämä huomio on ensimmäinen peruste sille, miksi valitsin juuri haastattelun aineistonkeruumenetelmäksi. Koen, että haastattelumenetelmällä saavutan syvällisemmän ja laajemman kuvan tutkimushenkilöiden käsityksistä, kuin muilla menetelmillä, pystyessäni keskustelemaan haastateltavan kanssa.

Toinen peruste valitsemalleni haastattelumenetelmälle on se, että haastattelu on tavallisin juuri fenomenografisen aineiston hankintamenetelmä (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 136; Niikko 2003, 31). Haastatteluiden avulla nimittäin toteutuu fenomenografian tiedonkäsityksen osana oleva intersubjektiivisuus. Toisin sanoen, kun tutkijan pyrkimyksenä on hakea tietoa toisen ihmisen ajattelusta, on prosessissa mukana jatkuvasti myös tutkijan oma tietoisuus, jonka rakenteet vaikuttavat siihen, kuinka hän tulkitsee haastateltavan ilmaisua. (Syrjälä ym. 1994, 136.)

Kuviossa 8 eli Puusan (2011, 79) esittämässä mallissa esitetään haastattelutilanteen dynamiikkaa. Siinä selvennetään sitä, mitä loppujen lopuksi tutkitaankaan, kun tavoitteena on ymmärtää haastateltavien käsityksiä ilmiöstä. Kuvio tuo hyvin ilmi myös tulkinnan eri tasot. Tulkintojen tasot kuvaavat sitä, kuinka tutkijalla ei ole mahdollisuutta sellaisenaan tavoittaa haastateltavien ajatuksia, vaan hän tekee aina omia tulkintojaan heidän esittämistään ajatuksista tai havaitusta käytöksestä (Puusa 2011, 80). Tämä on mielestäni huomioonotettava ja myös tärkeä seikka tutkittaessa ihmisten käsityksiä.

Omassa tutkimusprosessissani pyrinkin huomioimaan kuviossa esitettyjen, eri asteisten tulkintojen merkityksen. Toisaalta pyrin huomioimaan tutkimuksessani myös oman elämämaailmani ja etukäteisvalmistautumisen merkityksen haastattelutilanteeseen ja siinä syntyviin tulkintoihin.



Kuvio 8. Käsitteet tutkimuksen kohteena ja tulkinnan eri tasot Puusaa (2011, 79) mukaillen.

Ely, Anzul, Friedman, Garner ja Steinmetz (1991, 59) nostavat esille asioita, joihin tutkijan tulee kiinnittää huomiota haastattelutilanteeseen valmistautuessa. Nämä seikat ohjasivat myös minua tämän tutkimuksen haastatteluihin valmistautumisessa ja itse haastatteluissa. Tutkijan tulee tiedostaa, mitä hänen tulee haastateltavasta etukäteen tietää. Hänen tulee myös ennakoida, mitä selityksiä haastattelussa tulee mahdollisesti antaa. Haastattelukysymykset on hyvä muotoilla niin, että haastateltavalla tuntuu luontevalta ja helpolta vastata niihin. Tutkijan tulee kiinnittää huomiota myös haastattelutilanteen käytännön ratkaisuihin; onko tilanne rauhallinen ja yksityinen, kauanko aikaa on käytettävissä ja tallennetaanko haastattelu. (Ely ym. 1991, 59.)

Syrjälän ym. (1994, 136) mukaan haastattelussa tulisi saavuttaa intersubjektiiivinen luottamus, joka edellyttää, että haastatteliija tiedostaa omat lähtökohtansa. Toinen intersubjektiiivisen luottamuksen edellyttämä asia on se, että haastatteliija ennen kaikkea kuuntelee, mitä haastateltava sanoo ja tarvittaessa esittää lisäkysymyksiä. Haastateltavan on siis toimittava aktiivisena kuuntelijana, joka johdattelee keskustelua pikemminkin

haastateltavan antamien johtolankojen, kuin omien suunnitelmien avulla. Kolmanneksi haastateltavan tulisi luottaa tutkijaan. Vuorovaikutuksen tulisi haastattelussa olla nimenomaan vuorovaikutuksellista keskustelua, eikä kuulustelua, jotta haastateltava uskaltaa mainita sen, mitä todella ajattelee. (Syrjälä ym. 1994, 137.) Haastattelutilanteessa koin myös itse tarkoituksenmukaiseksi saavuttaa intersubjektiivisen luottamuksen. Pidin mielessä omat lähtökohtani haastattelutilanteeseen ja tavoitteenani oli olla ennen kaikkea aktiivinen kuuntelija. Tavoittelin myös luottamussuhdetta haastateltavaan pyrkimällä vuorovaikutuksellisen keskustelun kautta luottamukselliseen ilmapiiriin, jotta tutkimushenkilö rohkenisi kertoa aidosti omat ajatuksensa.

Fenomenografian edellytyksenä on syvähaastattelu, eli kysymysten ja vastausten spiraalinomainen työntyminen teemojen ääri- ja syvyysalueille. Tällöin haastattelijan kysymykset lähtevät siitä, mitä haasteltava juuri edellä on sanonut. Tällöin haastattelutilanne edellyttää haastattelukysymysten vapaata muotoilua, mutta toisaalta myös tutkijan tutkittavan tiedonalueen hallintaa. (Syrjälä ym. 1994, 137.) Tutkimuksessani valitsin haastattelumenetelmäksi teemahaastattelun eli puolistrukturoidun haastattelun, sillä se perustuu syvähaastattelun tavoitteeseen. Vilkan (2005, 101) mukaan teemahaastattelussa tutkimusongelmasta poimitaan keskeiset aiheet ja teema-alueet, joita tutkimushaastattelussa tulee tutkimusongelman ratkaisemiseksi käsitellä. Teemahaastattelussa tutkija lähtee liikkeelle ennalta päättämistään teemoista, mutta hän ei käytä valmiiksi suunniteltua kysymyssarjaa. Tällöin tutkijalle jää mahdollisuus sovitella kysymysten muoto ja osittain myös sisältö henkilön, sekä keskustelun kulun mukaan. (Syrjälä ym. 1994, 138.) Haastattelurunkoni muodostui viidestä teemasta, jotka nimesin seuraavalla tavalla: temperamentti, opettajuus, vuorovaikutustilanteet, työskentelytavat ja opettaminen sekä temperamentin merkitys. Haastattelurunkoon olin lisäksi ennalta kirjannut apukysymyksiä, joita haastattelun tilanteen mukaan käytin sellaisenaan tai mukauttaen, elleivät asiat muutoin tulleet keskustelussa ilmi. Haastattelurunko on liitteenä (Liite 2).

Toteutin haastattelut helmikuussa 2021. Haastateltavat saivat itse vaikuttaa haastattelutilanteen toteuttamismuotoon ja ajankohtaan. Kaksi haastatteluista toteutettiin

kasvotusten, ja kolme puhelimitse. Haastattelut kestivät ajallisesti neljästäkymmenestä minuutista reiluun tuntiin, riippuen haastateltavasta. Kiinnitin haastatteluiden toteuttamisessa huomiota tilanteiden rauhallisuuteen ja yksityisyyteen, jotta haastateltavilla olisi mielekkäämpää avata ajatuksiaan tutkittavasta ilmiöstä. Tärkeää oli tutkimuksen kannalta myös se, että haastatteluiden tallentaminen onnistui. Pyysin jokaiselta haastateltavalta luvan haastattelun tallentamiseen. Haastattelun tallensin tietokoneen Yksinkertainen nauhuri-sovelluksella. Kerroin poistavani haastatteluäänitteet litteroituani aineiston. Sanoin myös, etten tallentaisi mitään haastateltavan henkilötietoja missään vaiheessa tutkimusprosessia, jotta anonyymiteetti säilyy ja tutkimuseettiset periaatteeni toteutuvat.

Litteroin haastattelut, jotta niihin on mahdollista palata tulkinnan ja johtopäätösten teon aikana yhä uudelleen ja uudelleen. Litterointi tehdään sana sanalta ja puhetta mukailten, jotta puheen vivahteet säilyvät tekstissä. (Syrjälä ym. 1994, 140.) Tein litteroinnin puhetta mukailten, sillä pyrin välittämään haastattelun tunnelman tekstissä mahdollisimman aidosti. Jos toistoa kuitenkin oli, jätin sen litteroinnissa pois. Litteroitua aineistoa kertyi kaiken kaikkiaan 62 sivua. Litteroituani haastatteluäänitteet, tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen, tuhosin äänitiedostot.

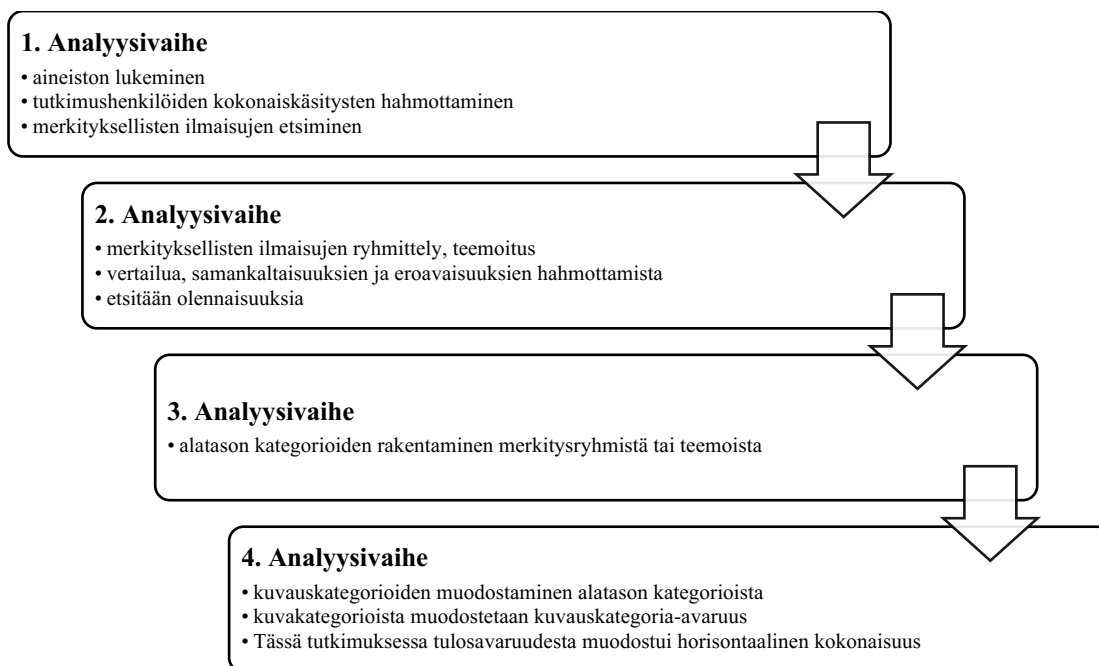
3.3 Fenomenografinen analyysi

Laadullisen tutkimuksen suurimpana haasteena on pidetty aineiston analyysia, sillä kvalitatiivinen tutkimus on käsityöläisyyttä ja luova prosessi, joka vaatii tutkijalta suurta lukeneisuutta ja äärimmäistä herkkyyttä omaa aineistoaan kohtaan. Laadullisen tutkimuksen tärkein tavoite on inhimillisen ymmärryksen lisääminen, jonka vuoksi tutkijan tulee tulkita saamiaan tuloksia. Juurikin tarkoituksenmukaisen ja oivaltavan tulkinnan avulla voidaan parhaiten lisätä ihmisen arjen ymmärrystä. Hyvä tulkinta syntyy teorian ja empirian vuoropuhelusta, mikä edellyttää, että tutkija on ottanut haltuun oman aineistonsa ja kykenee rakentamaan siitä tutkimustehtävän kannalta uutta tietoa ja ymmärrystä lisäävän kokonaisuuden. (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 8.) Myös itse pidin tutkimusprosessissani tärkeimpänä vaiheena juuri aineiston analyysia ja aineiston tulkinnassa onnistumista. Analyysiprosessiin keskeisesti kuuluva tulkinta taas vaati

minulta tutkijana ennen kaikkea herkkyyttä aineistoa kohtaan, mutta myös taustateorian laajaa tuntemusta.

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston analyysille ei ole olemassa tarkkaa kuvausta tai vaiheittain etenevää metodologiaa (Uljens 1989, 44; Marton 1988, 154). Niikko (2003, 32-33) kuvailee kuitenkin fenomenografista analyysiprosessia systemaattiseksi ja loogiseksi. Hänen mukaansa analysointi on reflektiivista toimintaa, jossa aineisto pilkotaan osiin, kuitenkin säilyttäen ajatus kokonaisuudesta. Niikon (2003) mukaan aineiston analyysissä merkityksellisintä on aineiston sisältö, johon analyysi on sidottu. Häkkisen (1996, 41) mukaan fenomenografinen analyysi on jatkuva aineiston lukemisen, kategorioiden muodostamisen ja reflektoinnin kehä. Hän toteaa myös, että analyysin tarkoituksena on ennen kaikkea nostaa esiin aineistosta niitä rakenteellisia eroja, jotka selventävät yksilön suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Näiden erojen perusteella tutkija muodostaa kuvauskategoriat, jotka ovat empiiriseen kontekstiin sidottuja abstrakteja konstruktioita (Häkkinen 1996). Häkkisen tavoin Marton (1988, 155) korostaa, että fenomenografinen analyysi ei perustu teoriaan, minkä vuoksi kategorioita ei ole päätetty ennalta, vaan ne muodostuvat analysointiprosessin myötä. Samoin myös Uljens (1989, 53) toteaa, että analyysin tavoitteena ei ole todistaa tai hylätä ennalta tehtyjä hypoteeseja, vaan keskeistä on tavoitella ymmärrystä ilmiöön, joka ennen tutkimusprosessia oli tutkijalle ehkä epäselvä.

Tutkimukseni analyysi eteni Niikon (2003, 33-37) nelivaiheisen mallin (kuvio 9) mukaisesti. Jo ennen varsinaista analyysivaihetta olin suorittanut aineiston analyysia ja merkitysten havainnointia sekä luokittelua mielessäni koko aineiston keruuaian, mikä on Niikon (2003, 32) mukaan tyypillistä fenomenografiassa. Varsinaisessa analyysivaiheessa lähdin ensimmäisenä liikkeelle syventymällä aineistoon ja etsimällä siitä tutkimuskysymysteni kannalta merkityksellisiä ilmaisuja. Pidin mielessä Uljensin (1989, 45) huomion siitä, että tulkinnalla tulee olla aina päämäärä, jonka lähtökohtana on tutkimuksen kysymysasettelu. Näin ollen aineiston lukeminen ja merkityksellisten ilmaisujen etsinnässä lähtökohtani oli tutkimuskysymykseni, sekä alakysymykset.



Kuvio 9. Tutkimukseni analyysin eteneminen Niikon (2003, 55) analyysimallia mukailen.

Toisessa analyysivaiheessa lähdin ryhmittelemään ja lajittelemaan havaintojani. Havaintojen lähtökohtana oli ilmaisuissa esiintyvien merkitysten samankaltaisuus tai erilaisuus, sekä lisäksi yksittäiset rajatapaukset sekä poikkeukset (Niikko 2003, 34). Ryhmittelyssä käytin apuna yliviivausvärejä, sekä myöhemmin erillisiä tiedostoja, joihin kokosin tekemiäni luokitteluja ja ryhmittelyjä. Havainnollistin tekemiäni ryhmittelyjä myös käsin piirtämällä ja kirjoittamalla. Tässä vaiheessa analyysiprosessini keskiössä olivat yksilöiden tekemistä ilmaisuista johdetut merkitykset (Marton 1988, 155). Tunnistin ensin siis tutkimukseni kannalta olennaiset ilmaisut, joista muodostin sitten merkitysyksiköitä. Merkitysyksiköt ryhmittelin teemoihin, joiden taustalla oli tutkimuskysymykseni. Tällä tavoin pyrin säilyttämään analyysini tarkoituksenmukaisuuden suhteessa tutkimusongelmaan.

Analyysini eteni fenomenografiseen tapaan aineiston lukemisen, sekä merkityksellisten ilmausten ja reflektoinnin jatkuvana kehänä, eli olennaisten piirteiden etsimisestä aineistosta (Niikko 2003, 34). Kuitenkin, merkitysten tulkitsemisen edellyttäessä teoreettisten lähtökohtien mielessä pitämistä ja aineiston ilmaisujen lukemista niiden

omia yhteyksiä vasten (Ahonen 1995, 144), peilasin aineistostani lukemiani merkityksiä jatkuvasti teoriataustaani. Esimerkiksi juuri merkitysyksiköiden nimeämisessä hyödynsin teoriataustaani, josta saattoi mahdollisesti löytyä valmis käsite merkityksille, joita autenttisissa ilmaisuissa kuvattiin.

Taulukko 1. Tiivistetty esimerkki analyysini toisesta vaiheesta.

Autenttinen ilmaisu	Merkitysyksikkö	Teema
<i>"Ihmiset syntymän mukana saa sen." (LO1)</i>	Synnynnäisyys	Temperamentti
<i>"Miten reagoi asioihin." (LO2)</i>	Reagointitapa	
<i>"Haluan että ku mulle tullaan jutteleen niin tietään, että oon kaikille tasapuolinen ja reilu, enkä aseta eri asemaan. Ja oon luotettava, etten puhu toisten asioita muille." (LO3)</i>	Lähestyttävyys	Oma temperamentti vuorovaikutustilanteissa
<i>"Et mä kyl väsyn aika paljon tämmösistä sosiaalisista tilanteista – mä oon vähän introvertti." (LO5)</i>	Sosiaalisuus	
<i>"Oon käytännönläheinen, en sillai teorettinen. Et se ei sillai tosta sinisestä mee." (LO4)</i>	Käytännönläheisyys	Oma temperamentti suhteessa työtapoihin
<i>"Mä haluan hirveästi kaikkea toiminnallista, leikkejä, ja ulkona, ehkä se on se, ku mä mietin sitä oppilaiden motivaation kautta." (LO5)</i>	Toiminnallisuus	
<i>"Joo, se empaattisuus korostuu ja ohjaa tosi paljon. Mä haluan, että</i>	Empaattisuus	Oma temperamentti suhteessa opettajuuteen

<i>ois tosi lepposaa ja nii. Sehän oli siinä vihreässä. Haluaisin sillai, käyttää sellasia tapoja, missä kaikkien vahvuudet korostuu.”(LO2)</i>		
<i>”Niin, ei voi jättää sitä opettajuutta kouluun, vaan se on kokoajan kiinni - kasvanut. Oon kokoajan sellanen kukkahattutäti.” (LO5)</i>	Kokonaisvaltaisuus	

Niikon (2003, 36) mukaan analyysin kolmannessa vaiheessa keskitytään kategorioiden ja kategoriarajojen määrittämiseen, vertailemalla mikrokontekstista irrotettuja merkitysyksiköjä koko aineiston merkitysten joukkoon. Analyysissa tuloksena on erilaisia merkitysryhmiä tai teemoja, jotka transformoidaan kategorioiksi. Kategoriat ja niiden ominaisuudet muodostuvat siis tutkijan omissa konstruktioissa, tai ne voidaan abstrahoida tutkittavien ilmauksista ja kuvata ydinmerkitysten käsittein (Niikko 2003, 36). Tässä tutkimuksessa muodostin merkitysyksiköistä ensin alatazon kategorioita. Alatazon kategoriat syntyivät mielessäni niiden ryhmittelyjen pohjalta, mitä juuri kyseisen teeman merkitysyksiköistä tuntui luonnollisimmalta tehdä. Vasta ryhmiteltyäni merkitysyksiköt, pyrin antamaan alatazon kategorioille mahdollisimman yksiselitteisen nimen.

Neljännessä analyysivaiheessa kategorioita yhdistetään teoreettisista lähtökohdista alkaen, entistä laajemmiksi, ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi, jotka yhdessä muodostavat ylätazon kategoriajoukon. Kuvauskategoriat ovat abstrakteja konstruktioita, ja ne sisältävät käsitysten ominaispiirteet ja niiden empiirisen ankkuroinnin aineistoon. Tutkijan ajatellaan löytävän kuvauskategoriat erottelemalla sekä yhdistämällä aineistoa ja kategorioita kokonaisuudeksi niin, ettei limittäisiä kuvauskategorioita synny. (Niikko 2003, 36-37.) Kuvauskategoriat ovat ikään kuin muodollisia yhteenvetoja kuvauksista, ja niitä voidaan pitää tutkimuksen päätuloksena

(Marton 1988, 147). Näin ollen kuvauskategorioideni tavoitteena on ensisijaisesti luoda selkeä kuvaus tutkimukseni keskeisimmistä tuloksista. Seuraava taulukko antaa esimerkin analyysini kolmannesta ja neljännestä vaiheesta.

Taulukko 2. Esimerkki analyysini kolmannesta ja neljännestä vaiheesta, kuvauskategoriasta temperamentti.

Merkitysyksikkö	Alatason kategoria	Kuvauskategoria
Ympäristö	Taustatekijät	Temperamentti
Synnyttäisyys		
Pysyvyys		
Osa persoonaa		
Ajattelutapa	Ominaisuudet	
Toimintatapa		
Reagointitapa		
Tunneilmaisu	Piirteet	
Sosiaalisuus		
Luovuus		
Joustavuus		
Reaktiivisuus		

Martonin & Boothin (1997, 125) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa ilmaisujen lukumäärä ei sinänsä ole keskeinen elementti kategorioita muodostettaessa. Sen sijaan olennaista on, että kategoriajärjestelmä kuvaa aineistosta esiin nousevien käsitysten koko kirjon. Kiinnitin tähän asiaan huomiota analyysivaiheessa, sillä jotkin ilmaisut toistuivat selkeästi joitain enemmän. Sen sijana, eräät ilmaisut olivat selkeitä poikkeuksia, tai rajatapauksia. Tein kuitenkin tietoisesti valinnan toimia fenomenografialle tyypilliseen tapaan, ja päätin olla korostamatta mitään merkitysyksiköitä tai kategorioita. Tällä tavoin kuvauskategoriasysteemistäni muodostui horisontaalinen, eli luokat ovat samanarvoisia joka suhteessa, niin tärkeyden kuin tason suhteen (ks. Niikko 2003, 38).

Analyysissä muodostin neljä kuvauskategoriaa: käsitykset temperamentista, käsitykset temperamentin merkityksestä vuorovaikutustilanteissa, käsitykset temperamentin merkityksestä työskentelytapoihin, sekä käsitykset temperamentin merkityksestä opettajuuteen. Kuvauskategoriat muodostavat sen lopullisen tulosavaruuden, joka kuvaa erilaisia tapoja kokea kyseessä oleva ilmiö. Tulosavaruudella esitetään siis kuvauskategorioiden muodostama kokonaisuus, sekä niiden väliset suhteet. (Marton & Booth 1997, 136; Dahlin 2007, 338.) Seuraava kuvio havainnollistaa visuaalisesti tutkimukseni tulosavaruuden.

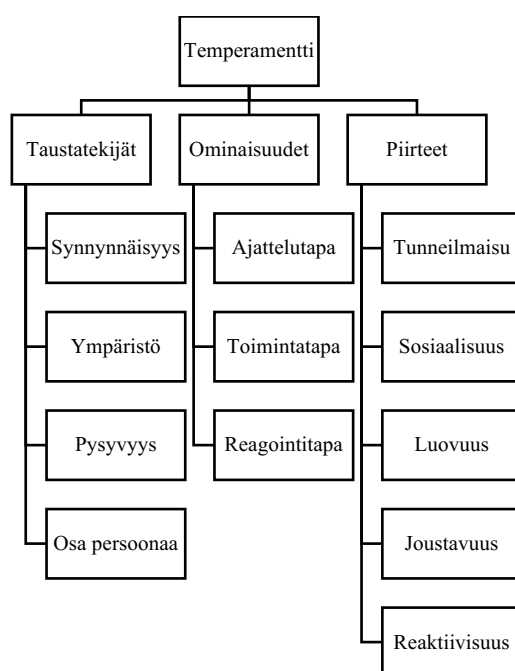


Kuvio 10. Tulosavaruus luokanopettajien käsityksistä temperamentin merkityksestä opettajuuteen.

4 Luokanopettajien käsityksiä temperamentista ja sen merkityksestä opettajuuteen

4.1 Käsitteet temperamentista

Luokanopettajien ilmaisuista johdetuista merkitysyksiköistä kokosin kolme alatasen kategorioita, jotka yhdessä muodostavat temperamentin kuvauskategorian. Alatasen kategoriat ovat *taustatekijät*, *ominaisuudet* ja *piirteet*. Seuraavassa kuviossa olen havainnollistanut muodostamani kuvauskategorian luokanopettajien käsityksistä temperamentista. Tässä alaluvussa avaan tarkemmin luokanopettajien käsityksiä temperamentista.



Kuvio 11. Temperamentin kuvauskategoria.

Taustatekijät

Luokanopettajien käsityksissä temperamentti kuvattiin lähtökohtaisesti synnynnäiseksi osaksi ihmisen persoonallisuutta ja ihmisyyttä. Jokainen luokanopettajista aloitti kertomalla temperamentista toteamalla sen olevan olemassa syntymästä lähtien. Tästä

temperamentin lähtökohdasta oltiin siis yksimielisiä. Temperamenttia kuvattiin haastatteluissa muun muassa peruselementiksi, joka vaikuttaa persoonallisuuden taustalla aina lapsuudesta ja syntymästä lähtien.

”Ehkä se on just sitä, millainen sä oot niinku luontasesti. Että se mikä tulee jo lapsuudessa, siis se mikä tulee jo syntyessä – mutta sitten kaikki elämän kokemukset ja tapahtumat, sit ku kasvaa, niin kyllähän ne sitten vaikuttaa.” (LO4).

Toinen käsityksissä ilmennyt taustatekijä oli ympäristö. Myös ympäristön vaikutus temperamenttiin mainittiin synnynnäisyyden tapaan useammassa haastattelussa. Ympäristöön sisältyi käsityksissä niin ihmisen ympäristö yleensä, kuin kasvuolosuhteet, elämän kokemukset sekä tapahtumat ja ihmiset. Esimerkiksi, eräs tutkimushenkilöistä totesi lapsuutensa vaikuttaneen temperamenttiinsa niin, että tietyt piirteet, kuten kärsivällisyys ja empaattisuus, olivat kehittyneet erityisesti johtuen sisarusten lukumäärästä. Hän koki, että jos lapsuus ja erityisesti perhe olisivat olleet erilaisia, ei hän olisi tänä päivänä temperamentiltaan samanlainen kuin nyt.

” -- Ja sit niinku pystyy vähän niinkö vaikuttaa siihen temperamenttiin, muokkaamaan, mut kylhä se perustemperamentti on silti aina siellä taustalla, lapsuudesta lähtien.” (LO4).

Vaikka ympäristön koettiin vaikuttavan temperamenttiin, näyttäytyi temperamentti luokanopettajien käsityksissä suhteellisen pysyvänä. Temperamentin koettiin säilyttävän pääpiirteensä lapsuudesta aikuisuuteen. Esimerkiksi ihmisen emotionaalisten, motoristen ja tarkkaavaisuuden reaktioiden voimakkuutta kuvattiin melko pysyvänä temperamenttipiirteenä. Kuitenkin luokanopettajat olivat yhtä mieltä siitä, että ihminen voi tietoisesti kehittää ja muuttaa temperamenttiaan niin oppimisen, kuin elämäkokemusten kautta ylipäättänsä. Luokanopettajien käsityksissä tietoinen, oman temperamentin kehittäminen haluttuun suuntaan näyttäytyi erityisesti opettajan työssä. Käsityksissä kuvastui se, kuinka työssä tulee astua oman temperamentin ja mukavuusalueen ulkopuolelle esimerkiksi olemalla kärsivällisempi, sosiaalisempi, tai luovempi.

”Mä oon myös sellanen et hötkyilen kaikkialle, on vaikea pysyä paikallaan. -- en oo kärsivällinen. Toisaalta töissä oon vähän kärsivällinen, ku ammatti-identiteetin kautta on pakko olla.” (LO2).

”En sanois, etten oo luova, ko tässä on opiskellu, mitä se luovuus on, mutta se ei oo sellanen mikä ekana tulis mieleen. -- Vaikka sanoin että en oo luova, niin silti haluan keksiä kaikkea uutta, niin kai se sitten on sitä luovuutta. Mä en oo koskaan vaan pitänyt itseäni luovana.” (LO5).

Ominaisuudet

Temperamentin ominaisuudet kuvaavat tässä tutkimuksessa temperamentin tapoja ilmetä ihmisessä. Luokanopettajien käsityksistä nousi esille kolme tapaa, joilla temperamentti ilmenee: ihmisen *ajattelutapa*, *toimintatapa* ja *reagoititapa*. Temperamentin erilaiset tavat ilmetä niin ajattelussa, toiminnassa kuin reagoinnissa, tulivat esille luokanopettajien haastatteluissa hyvin monissa konteksteissa. Toimintatapaa kuvattiin muun muassa oman ja oppilaiden toiminnan erojen kautta. Haastatteluissa nousi ilmi tilanne, jossa oppilaan temperamentille ominainen hitaus tuntui opettajalle haastavalta ja kärsivällisyyttä vaativalta, hänen itse ollessa perustemperamentiltaan tehokas ja nopeatoiminen.

Kolme eri temperamentin ilmenemistapaa ovat luonnollisesti myös yhteydessä toisiinsa, siten että esimerkiksi perusteellisuus voi näyttäytyä niin tavassa ajatella, kuin tavassa toimia. Esimerkiksi, yksi luokanopettaja koki itselleen mieluisaksi saada toimia opettajan työssään suunnitelmallisesti ja perusteellisesti valmistautumalla tulevaan päivään hyvin jo aamusta. Tässä yhteydessä perusteellisuus näyttäytyy temperamenttipiirteenä toimintatavassa. Vastaavasti sama luokanopettaja totesi, että itselle on mieluisaa, kun tietää ennalta päivän kulun ja saa suunnitella. Näin hän totesi olevan ajattelutavaltaan suunnitelmallinen ja perusteellinen.

”No tota, toi sininen, semmonen suunnitelmallinen ja perusteellinen, keskittynyt. Ite nään että oon paljon tota sinistä. -- Ja se ku meni aamulla koululle ja laitto monisteet, ja muut valmiiksi koko päiväksi pöydälle. Itelle oli hyvä ku ties mitä tapahtuu ja sai suunnitella. Haluan että homma on omissa käsissä.” (LO1).

Temperamentti näyttäytyi käsityksissä myös ajattelutavassa asenteen ja suhtautumistavan kautta. Useat haastatelluista luokanopettajista nostivat esille, että on olemassa erityisen positiivisia ja toisaalta myös erityisen negatiivisia ihmisiä. Itse luokanopettajat kokivat olevansa positiivisia, ja se näkyi muun muassa yleisenä hyväntahtoisuutena oppilaita kohtaan, sekä erityisesti toiveina tukea oppilaiden vahvuuksia. Toisaalta positiivinen ajattelutapa ilmeni aitona haluna oppilaita motivoivaan ja innostavaan opetukseen. Negatiivinen ajattelutapa näkyi luokanopettajien käsityksissä muun muassa ihmisten riidanhakuisuutena ja yleisenä pessimistisyytenä.

”Siinä vihreässä on se ”karttaa ristiriitoja”, en mä ehkä karta ristiriitoja, mut en mä pidä niistä. En halua aiheuttaa niitä. Ku tiedän että on ihmisiä, jotka rakastaa ristiriitoja, ja hakee draamaa ympärilleen.” (LO5).

Reagointitapa ilmeni käsityksissä niin luokanopettajien omassa käytöksessä esimerkiksi oppilaiden havainnoinnin ja vuorovaikutustilanteiden kautta. Oma temperamentti ja sitä kautta oma reagointityyli nähtiin tärkeänä ja näkyvänä osana omaa opettajuutta. Tyypillinen omassa opettajuudessa ilmenevä reagointitapa oli rauhallinen suhtautuminen tilanteeseen kuin tilanteeseen. Toisaalta poikkeuksena ilmeni myös suoraviivainen ja kärsimätön reagointityyli. Kuitenkin reagointitavassa opettajuuden kannalta nähtiin tärkeänä herkkyyys havaita asioita ja tilanteita.

”Päälimmäisenä tulee mieleen rauhallisuus ja ystävällisyys. Niillä vihreän piirteillä kuvailisin itseäni. -- No varmasti silloin ku on villiä menoa luokassa, niin en hermostu niin nopeasti eikä tuu tunteenpurkauksia, olen kärsivällinen. -- Tykkään kuunnella ihmisiä ja niitten huolia, se on mulle tosi ominaista.” (LO3).

Piirteet

Luokanopettajien käsityksissä temperamentti koostui monista erilaisista piirteistä. Tyypillisesti temperamenttipiirteitä kuvattiin kuitenkin vastakohta-asetteluin, esimerkiksi niin, että joku toinen on kärsivällinen, ja joku toinen ei. Toisaalta piirteet voitiin nähdä myös ikään kuin janan ääripäinä, ja ihmisen temperamentin voitiin nähdä

sijoittuvan jonnekin ääripäiden välille – esimerkiksi sisäänpäin- tai ulospäinsuuntautuneisuuden suhteen. Aineistosta nousi esiin lukuisia erilaisia temperamenttipiirteitä, ja tämän vuoksi päädyin kategorisoinnissani seuraaviin: *tunneilmaisu, sosiaalisuus, luovuus, joustavuus ja reaktiivisuus.*

”Temperamentti on ihmisen luontaisia piirteitä, miten reagoi eri asioihin. Jotku temperamentit on ärhäkempiä, tulisempia, toiset on pitkäpinnaisia ja venyy vaikka kuinka pitkälle. Eiks se oo temperamenttia. Nonii, niitä luonteen eri piirteitä.” (LO2).

Yllä oleva suora lainaus voisi kontekstista riippuen viitata joko tunneilmaisun, joustavuuden tai reaktiivisuuden piirteisiin. Haastattelun ja aineiston kontekstista tekemieni havaintojen perusteella päätin luokanopettajan viittaavan ajatuksillaan kärsivällisyyteen, eli toisin sanoen *joustavuuden* piirteeseen. Luokanopettajien käsityksissä ihmiset olivat siis enemmän tai vähemmän joustavia, eli kärsivällisiä. Joustavuutta kuvattiin myös sopeutumiskykynä koulun ja opetustilanteiden eri tilanteissa, kuten seuraava lainaus osoittaa.

” -- Että vaikka oliskin joku suunnitelma, niin pystyy niinkö sopeuttamaan sitä tilanteen mukaan – että ei oo niin sellaisen suunnitelman orja opetustilanteessa.” (LO3).

Sosiaalisuuden piirre esiintyi käsityksissä janana introverttiudesta ekstroverttiyteen. Useimmissa käsityksissä juuri oma temperamentti sijoittui kahden ääripään välimaastoon, sillä omasta temperamentista tunnistettiin niin introvertin, kuin ekstrovertin piirteitä. Sosiaalisuus hahmotettiin siis moniulotteisena ilmiönä niin, että ihmisellä voi olla temperamentissaan elementtejä niin sekä introverttiudesta, että ekstroverttiudesta. Sosiaalisuutta kuvattiin myös tilanteen mukaan eläväksi piirteeksi niin, että erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja ryhmissä koettiin esimerkiksi ulospäinsuuntautuneisuutta enemmän kuin toisissa tilanteissa.

”Tai siinä on se välivaihe, ehkä oon siinä. Ko sillai, oon huomannu, että ko introvertit tykkää viettää aikaa yksin, niin no tykkäänhän mäki, mut sit toisaalta saa energiaa paljon siitä, kun viettää aikaa ystävien ja perheen kans.” (LO1).

Oma sosiaalisuus nähtiin opettajan ammatissa hyvin merkityksellisenä tekijänä. Omalle temperamentille tyypillisen introverttiuden myönnettiin vaikuttaneen ajatuksiin ammattiin soveltuneisuudesta. Erityisesti esiintymisjännitys koettiin opettajan roolissa haasteena.

”Mulla on esimerkiksi aina jännittänyt hirveästi olla luokan eessä tai puhua julkisesti. En tiiä näkykö se musta, mut muuten se on mun opettajuudessa ollu se jännittävä asia, mitä oon miettinyt, että voinko sillai olla opettaja, ku jännitän sitä.” (LO2.)

Sosiaalisuus näyttäytyi käsityksissä myös välittämisenä muista ihmisistä ja heidän mielipiteistään. Toive siitä, että oppilailla olisi hyvä ja turvallinen olla opettajan luokassa, toistui jokaisen luokanopettajan käsityksissä. Sanat lempeys ja ystävällisyys olivat luokanopettajien esille nostamia piirteitä, jotka liittyvät sosiaalisuuden käsitteeseen.

”Opettajan pitäisi olla ymmärtävämpi, että se kohtaa ne oppilaat, se on tärkeintä, että se oppilas tulee kohdatuksi. Ne kertotaulut ja muut ei oo niin tärkeitä, sillä se ainehallinta ja se osaaminen, ne voi aina opetella myöhemmin, mut opettajuus, se tärkeä asia on se, että se opettaja on ystävällinen ja lempeä, ja sydän paikallaan, ja pitää silmät ja korvat auki ja on oikeesti läsnä.” (LO2).

Yksi käsityksistä esiin noussut piirre oli luovuus. Luovuuden piirre kulki käsikkäin räväkkyudeksi ja spontaaniudeksi nimettyjen piirteiden kanssa. Luovan ihmisen ajateltiin olevan positiivinen, heittäytyvä ja kaikin puolin näkyvä persoona ryhmässä. Luovuutta kuvattiin myös idearikkauden ja innovatiivisuuden käsitteillä. Käsityksissä luovuuden piirre liitettiin selkeästi opettajuuteen niin, että se nähtiin vahvuutena ja jokseenkin tarpeellisena opettajan työssä.

”No ainakin se luovuus, joka tuli aikasemminkin esille, ettei oo sellanen, niinkö taas jotku opettajat, että vaikka kuvataiteessa tai näissä taitoaineissa, että ideoita vaan pulpahtele, ja niitä ideoita vaan riittää, niin se ainakin on sellainen kehittämiskohde. Ei ehkä oo sillai niin luova, ja idearikas. Se on sellainen mitä pitäs kehittää.” (LO4).

Reaktiivisuuden piirre ilmeni temperamenttikäsityksissä monessa eri muodossa. Opettajuuden näkökulmasta reaktiivisuus näyttäytyi erityisesti opettajan tarkkaavaisuutena kouluarjen eri tilanteissa. Oikeanlainen reaktiivisuus eli tässä tapauksessa kyky havaita yksittäisten oppilaiden tarpeet ja vahvuudet, nähtiin tärkeänä myös oppilaslähtöisen opetuksen kannalta. Toisaalta reaktiivisuuteen sisältyi käsityksissä ilmaisujen ja motoristen toimintojen voimakkuus ja nopeus.

”Oon sellanen tosi suoraviivainen, kaikki-heti-nyt, se tulee tuolta punasen puolelta. --Oon sellanen että meen päätä pahkaa, ku haluan että kaikki menee suoraa, halki-poikki-ja-pinoon.” (LO2).

”Just sellanen että toimiiko hitaasti vai nopeasti. Se hidas vaikka just voi vaikuttaa tosi laiskalta ja sellaselta, vaikka oikeesti hänen temperamentti on vaan sellanen.” (LO5).

Tunneilmaisu nousi esille yhtenä piirteenä, kun luokanopettajat kuvasivat omia temperamenttejaan. Tunneilmaisun piirteeseen nähtiin sisältyvän niin tunteiden sävyn, tunneilmaisujen tyylin kuin myös tunteiden voimakkuudenkin. Tunneilmaisua kuvattiin muun muassa iloiseksi ja positiiviseksi olemukseksi työssä. Useissa käsityksissä tunneilmaisu näyttäytyi kuitenkin omana kehittämiskohteena. Koettiin, ettei omia tunteita uskalleta ilmaista riittävästi, koska ristiriitoja ei tahdota tieteen tahtoen aiheuttaa. Toisaalta omaa, riittämättömäksi kuvattua tunneilmaisua perusteltiin lempeydellä, ystävyydellä ja sillä, ettei tahdota loukata toista.

”Joo, just mun pitää kehittää just tuota tunteiden suoraa ilmaisua. Oon siis samaa mieltä, en osaa sillai aina sanoa suoraa. Joo, no oon kyllä liian pehmeä.” (LO1).

” -- Niin silloin mun mielestä monesti jäädyn liian usein ja niin. En musta sano tarpeeks suoraan. Haluaisin olla suorasanaisempi kuin olen. Että pystyis enemmän puolustaan itteäni.” (LO5).

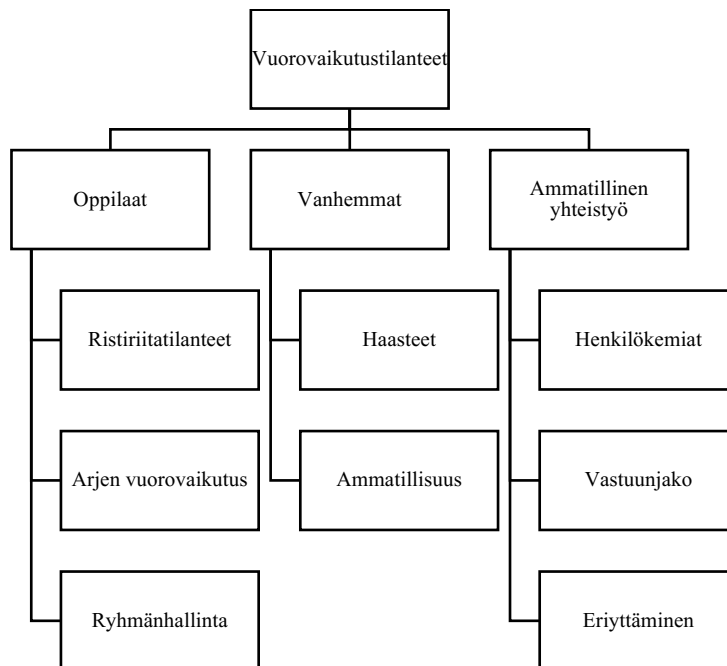
Vastaavasti oma tunneilmaisu koettiin kehittämiskohteena myös siitä näkökulmasta, että tunteita koettiin ilmaisevan liiankin selkeästi. Oma tapa ilmaista tunteita koettiin ristiriitaiseksi oman lempeyden ja ystävällisyyden kanssa. Tunneilmaisu nähtiin siis

kaiken kaikkiaan sellaisena piirteenä, johon osana omaa temperamenttia suhtaudutaan suhteellisen kriittisesti.

”Toinen puoli on se, että oon tosi temperamenttinen, helposti suuttuva ja ärsyyntyvä. Ärsyynnyn nollasta sataan, mut en oo pitkävihainen. Suutun nopeesti, mut lepyän yhtä nopeesti, ja välillä jos oon omaa mieltä, saatan sanoa sen tosi jyrkästi ja ajattelemattomasti.” (LO2).

4.2 Käsitteet temperamentin merkityksestä vuorovaikutustilanteissa

Temperamentin merkitys vuorovaikutustilanteisiin nähden jakautui käsityksissä selkeästi erilaisiin vuorovaikutussuhteisiin ja -tilanteisiin. Luokanopettajien temperamentin merkitys näyttöytyi hyvinkin erilaisena riippuen siitä, kenen kanssa ollaan vuorovaikutustilanteessa. Tämän vuoksi päädyin kategorisoimaan merkityksiköt kolmeen alatasen kategoriaan vuorovaikutussuhteen tyyppin perusteella. Nämä alatasen kategoriat ovat *oppilaat*, *vanhemmat* ja *ammattilinen yhteistyö*. Seuraava kuvio havainnollistaa merkityksiköiden sijoittumista alatasen kategorioihin.



Kuvio 12. Kuvauskategoria temperamentin merkityksestä vuorovaikutustilanteissa.

Käsityksissä ilmeni, että luokanopettajat pitivät Dunderfeltin temperamenttikyselystä saamia tuloksiaan oikeansuuntaisina. Jokainen haastatelluista koki vihreän temperamenttityypin omakseen, mutta lisäksi joku muista temperamenttityypeistä – keltainen, sininen tai punainen – tunnettiin omaan persoonalle tyypilliseksi. Vuorovaikutustilanteiden näkökulmasta olikin mielenkiintoista havaita, kuinka luokanopettajat kokivat toisen temperamenttityypin olevan enemmän vallalla vaikkapa kollegojen kanssa, kun taas toinen temperamenttityyppi oli tyypillisempi oppilaiden kanssa.

Oppilaat

Temperamenttia suhteessa vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa voidaan käsitysten perusteella kuvailla kolmesta näkökulmasta: ristiriitatilanteet, arjen vuorovaikutus sekä ryhmänhallinta. Näistä kunkin koettiin nostavan omasta opettajuudesta omat temperamenttipiirteensä esiin. Oppilaiden välisessä, tai opettajan ja oppilaan välisessä ristiriitatilanteessa luokanopettajat kokivat olevansa mukavuusalueellaan toimiessaan tiukasti ja jämäkästi, jos oma temperamentti oli sen tyylinen, että suoraviivainen ja tiukkaote tilanteisiin tuli luonnostaan. Toisaalta tuli ilmi myös näkökulma, että opettajalta tietyissä tilanteissa edellytetty tiukkuus ja voimakkuus koettiin itselle epämukavana, sen ollessa ristiriidassa oman pehmeän, sovinnonhaluisen temperamentin kanssa.

”No jos miettii vaikka tänä päivänä, oli monenlaisia tilanteita. Tänään piti olla tosi tiukkana, ja toisaalta se ärsyttikin, ku piti olla niin tiukkana oppilaille, se oli itelle ristiriitasta, ku en halua olla sellanen. Ku joutuu sillai käskyttään että tee näin ja näin, en pidä siitä, ja ku ei saa sitä kontaktia siihen oppilaaseen.” (LO1).

Käsitysten mukaan luokanopettajat lähestyivät kuitenkin ristiriitatilanteita ennen kaikkea ilman ennakkoluuloja, kaikkia osapuolia kuunnellen ja tavoitteena ratkaista ristiriidat niin, että kaikille osapuolille tulisi hyvä mieli. Luokanopettajat kokivat olevansa ymmärtäväisiä ja herkkäkorvaisia oppilaiden ongelmien suhteen, ja kokivat temperamenteilleen tyypillisen, lempeän lähestymistavan riitatilanteissa luonnollisimmaksi tavaksi toimia. Kuitenkin, tilanteen vaatiessa tiukkuutta ja

suoraviivaisuutta, koettiin siihenkin olevan valmiita, vaikkei se olisikaan omalle temperamentille tyypillisin toimintatapa.

Arjen vuorovaikutus oppilaiden kanssa näyttäytyi luokanopettajien käsityksissä opettajan työn helmenä. Hyvää vuorovaikutussuhdetta oppilaisiin kuvailtiin tärkeäksi molemminpuolisen luottamussuhteen vuoksi. Toiselle opettajalle vuorovaikutus oli helpompaa ja luonnollisempaa, kuin toiselle. Kuitenkin jokainen opettaja piti arjen vuorovaikutusta oppilaiden kanssa tärkeänä osana työtään. Lähtökohtaisesti käsitysten perusteella voidaan todeta, että introvertiksi itsensä kokeva opettaja koki vuorovaikutustilanteet hieman työläämpinä, kuin ekstrovertiksi itseään kuvaileva opettaja. Introvertti opettaja koki esimerkiksi, että ennalta tuntemattomien oppilaiden kanssa vuorovaikutus vaati ensin aikaa ja tutustumista, jotta keskusteleminen ja arkinenkin jutustelu sujuisi luonnollisemmin. Ulospäinsuuntautuneempi opettaja totesi, että vuorovaikutus oppilaiden kanssa on alusta alkaen sujunut helposti ja luonnollisesti, kun jutunaiheita vain pulpahtelee mieleen.

”Ne on niitä ihan parhaita hetkiä. Minusta on tärkeä, että sitä vuorovaikutusta on muulloinkin ku siinä opetushetkessä. esimerkiksi välitunneilla, ruokailussa, pikku hetkiä ennen koulun alkua ja koulupäivän päätöstä. Sellaset pikkuhetket on musta tosi tärkeitä, ku pystyy ottaa kontaktia. Ne on musta helppoja, ja se on mulle opettajana kaikkein luontaisinta. Mun ei oo ikinä tarvinnu harjotella sitä, miten oon oppilaiden kanssa. Se vaan soljuu, luontevasti.” (LO2).

Myös muut opettajan temperamenttipiirteet määriteltiin tärkeiksi ja olennaisiksi juuri arjen vuorovaikutustilanteissa oppilaiden kanssa. Esimerkiksi huumorintajuisuus ja positiivisuus koettiin omia vuorovaikutussuhteita sekä -tilanteita ohjaavina piirteinä. Käsityksistä ilmenneiden näkökulmien mukaan myös joustavuus ja kyky heittäytyä oppilaiden maailmaan helpotti ja teki vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa luonnollisemmaksi ja mielekkääksi.

”Mää pidän hyvästä vuorovaikutussuhteesta, ja pidän sitä tosi tärkeänä. Just sellasesta luottamuksesta molemmin puolin. Just sillä oppilaiden maailmaan menemisellä, pyrin just sitä luottamusta luomaan. Pidän siis tosi tärkeänä.” (LO5).

Oppilaiden kanssa vuorovaikutuksessa oleminen vaatii käsitysten mukaan jäämäkkyyttä ryhmänhallinnan kannalta. Ryhmänhallinta ja asema luokassa koettiin asiaksi, mihin oma temperamentti vaikuttaa erityisen paljon. Luokanopettajien käsityksistä ilmeni, että vaikka oma temperamentti onkin lähtökohtaisesti ollut enemmän pehmeä, ystävällinen ja lempeä, on opettajan työssä vaadittuun jäämäkkyuteen kasvettu koulutuksen ja kokemuksen myötä.

Vanhemmat

Vanhempien kanssa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta suhteessa omaan temperamenttiin ilmeni käsityksissä kaksi merkityksikköä, haasteet ja ammatillisuus. Vanhempien kanssa tapahtuva vuorovaikutus koettiin hyvin erilaiseksi kuin oppilaiden kanssa. Käsitysten mukaan vanhempien kanssa opettajan temperamentti näyttäytyy erilaisena, kuin oppilaiden kanssa, lähtökohtaisesti siitä syystä, että oma asema on toisenlainen. Opettajan ollessa auktoriteetti suhteessa oppilaisiin, kuvattiin vuorovaikutusta oppilaisiin lähtökohtaisesti hyvin erilaiseksi. Vuorovaikutussuhdetta vanhempiin kuvattiin asiakaspalveluluonteiseksi ja ennen kaikkea ammatilliseksi. Kuitenkin tässäkin suhteessa, ekstrovertimmaksi itsensä kokevat opettajat pitivät vanhempien kanssa kommunikointia luontevampana, kuin introvertimmat. Introvertiksi itsensä kokevat opettajat kokivat sosiaalisuutensa haasteena nimenomaan vanhempien kohtaamisessa, mutta uskoivat kehittyvän vuorovaikutustaidoissa ja -tilanteissa kokemuksen karttuessa. Kuitenkin kaikki luokanopettajat pitivät hyvää vuorovaikutussuhdetta vanhempien kanssa tärkeänä.

Haasteena vuorovaikutustilanteissa vanhempien kanssa koettiin se, ettei etukäteen voi tietää, millainen vanhempi on vastassa. Erityisesti voimakastahtoisten ja joustamattomien vanhempien kanssa vuorovaikutus koettiin haasteelliseksi. Monet luokanopettajista kokivat temperamentilleen tyypilliseksi haluavansa tulla kaikkien ihmisten kanssa toimeen ja toisaalta jopa miellyttää jokaista. Tämän vuoksi tilanteet, joissa omaa näkökulmaa pitää puolustaa, tuntuivat käsityksissä hankalilta.

”Ne vanhemmat oli tosi raskaita, jotka koki tärkeänä kertoa mulle mitä tehdä siellä luokassa. Ne laitto ihan päivittäin viestiä, että mitä pitäis tehdä. Se oli tosi raskasta, ku en tienny miten sanoa loukkaamatta sen, ettei sun tarvii sanoa mulle mitä tehdä. En halunnu kuitenkaan loukata.” (LO2).

Käsityksissä nousi ilmi näkökulma siitä, kuinka erityisen hankalaa on toimia niiden vanhempien kanssa, jotka eivät usko, että oma lapsi olisi tehnyt mitään kurjaa toiselle. Tilanteet koettiin haastavaksi, kun asiat tahdottaisiin kuitenkin selvittää niin, että jokaisella tulisi yhteisymmärrys tilanteesta. Vaikka opettajat kokivat haluavansa miellyttää vanhempia, he myönsivät, ettei se ole aina mahdollista, sillä tärkeintä on kertoa totuudenmukaisesti mikä tilanne on ja mitä sille tulee tehdä.

Hyvä vuorovaikutussuhde oppilaiden vanhempiin koettiin tärkeänä oppilaan kannalta. Luokanopettajat pitivät vuorovaikutussuhteen luomista vanhempiin ammattiin olennaisesti kuuluvana osana. Käsityksissä painotettiin ammatillista ja asiallista toimintaa suhteessa vanhempiin, oli tilanne mikä tahansa. Luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen kautta oppilaasta koettiin saatavan sellaista oppilaan hyvinvoinnin ja koulunkäynnin kannalta tarpeellista tietoa, mikä ei välttämättä kouluarjessa suoraan ilmenisi. Itsensä empaattisiksi ja välittäviksi, vihreiksi temperamenttityypeiksi määrittelevät luokanopettajat pitivät näin ollen tärkeänä osana työtään tukea oppilaan hyvinvointia ja koulunkäyntiä yhdessä kodin kanssa.

”Herkällä korvalla kuuntelee vanhempaa, mitä se sanoo siitä oppilaasta, niin sillon tajuaa, miks se oppilas käyttäytyy koulussa sillee. -- Sit ei tee koulussa liikaa johtopäätöksiä, vaan on tärkeää kuunnella vanhempaa.” (LO1).

Ammatillinen yhteistyö

Käsityksistä ilmeni, että oli luokanopettajan temperamentti mikä tahansa, koettiin ammatillinen yhteistyö tärkeänä ja antoisana tapana tehdä työtä. Erityisesti yhteisopettajuus ja luokkien välillä tehtävä yhteistyö koettiin hyvänä keinona jakaa vastuuta ja kehittää omaa työtä. Käsityksissä nousi esille kaksi erilaista näkökulmaa: päättäväisemmät ja tavoitteellisemmat opettajat pitivät omaa, itsenäistä työskentelytapaa

jokseenkin tärkeämpänä kuin ne, jotka eivät kokeneet olevansa niin päämäärätietoisia. Temperamentista riippuen opettaja koki siis yhteisopettajuuden joko erittäin mieluisana tapana tehdä opettajan työtä, tai vaihtoehtoisesti myös haasteena, kun päätökset tulee jakaa toisen kanssa.

Ammatillisessa yhteistyössä ja varsinkin yhteisopettajuudessa koettiin tärkeänä se, että toisen opettajan kanssa tulee toimeen. Yhteisopettajuudessa persoonien ja sitä kautta temperamenttien yhteensopivuutta pidettiin todella tärkeänä sen puolesta, ettei ristiriitoja syntyisi. Käsityksissä ilmeni näkökulma, jonka mukaan erityisesti nuorena opettajana voi olla hankalaa olla oma itsensä, kun ei halua astua niin sanotusti vanhempien opettajien varpaille. Tilanteet, joissa opettajana ei voi toimia kuten itselleen luonnollisinta olisi, koettiin haasteina. Tämän vuoksi yhteisopettajuudessa koettiin tärkeänä henkilökemioiden kohtaaminen.

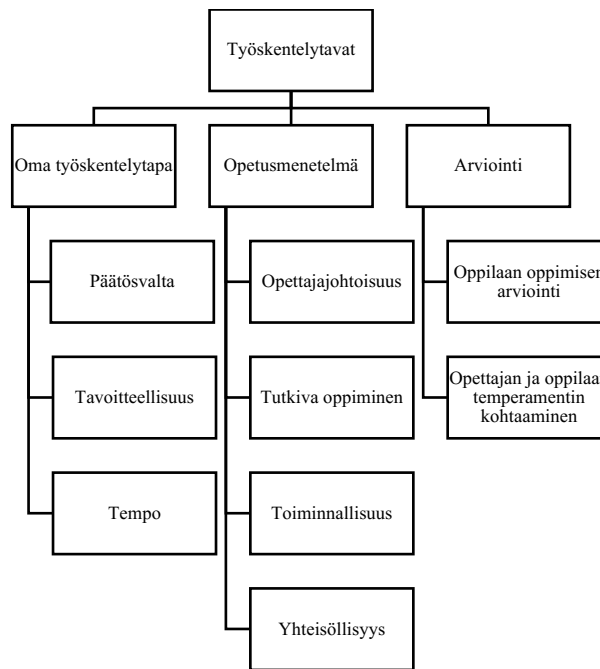
”Se riippuu paljon siitä, onko se toinen pari siitä samantyylinen, että jos se toinen on ihan erilainen, vastakkaiset tavat toimia ja opettaa, se voisi olla haasteellista. En koe sillä tavalla, etten haluaisi yhteisopettajuutta toteuttaa, se kyllä kiinnostaa, mutta mutta, se riippuu paljon siitä, että pitäisi löytää se toinen opettaja sellanen... Tähän asti on kyllä mennyt hyvin, mut jos tuliskin sellanen, jonka kanssa ei oiskaan samaa mieltä...” (LO4).

Yhteisopettajuus nähtiin vahvuutena eritoten oppilaiden kannalta. Opettajien temperamenttien ja henkilökemioiden kohdatessa sopivasti, koettiin roolien menevän sujuvasti yhteen luokassa. Tällöin tilanne koettiin oppilaiden kannalta parhaaksi, kun erilaiset oppijat pystytään paremmin ottamaan huomioon. Eriyttäminen eri monenlaisten oppijoiden huomiointi koettiin siis helpommaksi, kun on kaksi opettajaa luokassa.

4.3 Käsitykset temperamentin merkityksestä työskentelytapoihin

Temperamentin merkitys työskentelytapojen näkökulmasta jakautui käsityksissä niin oman työskentelytavan, kuin oppilaille käytetyimpien opetusmenetelmien sekä arvioinnin näkökulmiin ja sittemmin niistä muodostamiini alatason kategorioihin. Luokanopettajat olivat yksimielisiä siitä, kuinka paljon temperamentti-aiheet vaikuttavat oman, itselle

parhaimman opiskelutyylin sekä mieleisimmän työskentelymuodon taustalla. Toisaalta temperamentin merkitys tunnistettiin myös opetusmenetelmällisten valintojen yhteydessä. Käsitelyssä tiedostettiin myös temperamentin merkitys arviointiin, niin oppilaiden kohtaamisissa, kuin varsinaisessa, oppiainekohtaisessa arvioinnissa. Seuraava kuvio esittää työskentelytavat-kuvauskategorian rakenteen.



Kuvio 13. Kuvauskategoria temperamentin merkityksestä työskentelytapoihin.

Oma työskentelytapa

Luokanopettajat kokivat, että oma temperamentti oli aikoinaan vaikuttanut mielekkäisiin opiskelutyyliin ja nykyään myös omaan tapaan työskennellä. Lähtökohtaisesti itsenäinen työskentely koettiin tehokkaimpana niin oman oppimisen kuin työnkin kannalta. Erityisesti introvertimmat opettajat pitivät itsenäistä työskentelymuotoa toimivampana itsensä kannalta siksi, että silloin fokus pysyy itse työssä, vuorovaikutuksen sijaan. Toisaalta työn tekeminen itsenäisesti nähtiin mielekkääksi, kun päätösvalta säilyy yksinomaan itsellä. Käsitelyistä ilmeni kuitenkin myös näkökulma, jonka mukaan yhdessä työskentely on itsenäistä työskentelyä antoisampaa. Käytännössä se, kuinka sosiaalinen opettaja on, käsityksien perusteella vaikuttaa myös työelämässä

kiinnostuksena yhteisölliseen tai itsenäiseen työskentelyyn sekä suhtautumisena päätösvallan jakoon.

”Kyllä enemmän nautin sellasesta yhteisöllisestä ja vuorovaikutuksellisesta, vaikka joskus haluan olla yksin metsurit päässä. Mut jos ollaan kaikki samassa veneessä, miksi sitä yksinkään tekis?” (LO2).

Myös luokanopettajan päämäärätietoisuus ja tavoitteellisuus koettiin merkityksellisenä omaa työskentelytapaa määrittelevänä tekijänä. Oma temperamentti näyttäytyi työskentelyssä käytännössä suunnitelmallisuutena ja perusteellisuutena. Tavoitteellisuudella oli erityisen tärkeä rooli omassa työskentelyssä, sillä sen koettiin tekevän omasta toiminnasta johdonmukaista ja tehokasta. Tavoitteellisuuden hyvinä ominaisuuksina koettiin jäämäkkyys ja myös tietynlainen itsevarmuus työssä. Toisaalta käsityksistä ilmeni näkökulma, jonka mukaan oma tavoitteellisuus saattaa ajaa liialliseen kärsimättömyyteen, josta koetaan tarpeelliseksi päästä eroon.

”Haluaisin kehittää ehkä semmosta hetkiin pysähtymistä. -- Että pystyy tarttuun niihin kasvatustilanteisiin, ettei tarvi mennä vaan oppituntia eteenpäin.” (LO5).

Toisaalta käsityksistä ilmeni, että omalle temperamentille tyypillinen rauhallisuus vaikuttaa opettajan tapaan työskennellä. Oma rauhallisuus koettiin niin kokonaisvaltaisesti opettajan työssä ilmenevänä piirteenä, että sen nähtiin vaikuttavan opettajuudessa sen kaikilla osa-alueilla. Rauhallisuuden koettiin vaikuttavan paitsi vuorovaikutustilanteissa, myös omassa työskentelytemmossa. Käytännössä rauhallisuuden koettiin ilmenevän vakaana, mutta joustavana tapana tehdä töitä. Rauhalliseksi itsensä määritelleet opettajat tunsivat temperamenttinsa hyväksi puoleksi sen, etteivät he työskennellessään toimi liian hätiköivästi tai malttamattomasti.

Opetusmenetelmä

Luokanopettajien käsityksissä oman temperamentin koettiin olevan aina enemmän tai vähemmän käytettyjen opetusmenetelmien taustalla. Käsityksistä ilmeni, että opettajan

temperamentin lisäksi luokanopettajien suosimiin opetusmenetelmiin vaikuttaa erityisesti koulutus. Suurin osa luokanopettajista myönsi kuitenkin suosivansa opetusmenetelmistä niitä, jotka heille itselle ovat olleet mieleisimpiä tai toimivimpia kouluaihana. Esimerkiksi opettajajohtoisen opetuksen itselleen toimivaksi ja tehokkaimmaksi omana kouluaihanaan mieltänyt myönsi käyttävänsä sitä itsekin mieluiten. Kaikki luokanopettajat kokivat opettajajohtoisen, niin sanotusti perinteisen opetusmenetelmän edelleen tärkeäksi ja toimivaksi, varsinkin kiireisessä arjessa. Kuitenkin erityisesti sosiaalisuudeltaan itsensä introvertimmaksi kokevat opettajat pitivät tästä menetelmästä ekstroverteja enemmän.

”Monesti tykkään aika perinteikkäistä tunneista. Että on jonkun verran opettajajohtoista, mutta kuitenkin että oppilaat voi ite mieltää niitä asioita, vähän myös semmosta ongelmalähtöistä, siinä opetuksessa. Mutta ehkä helpointa itelle on sellanen, että opettajajohtoista, oppilaat kuuntelee ja tekee tehtäviä. Ei oo kuitenkaan se ainut, vaan haluan käyttää myös muita.” (LO3).

Luokanopettajat kokivat olevansa temperamentiltaan käytännönläheisiä, eivät niinkään teoreettisia persoonia. Tämän nähtiin heijastuvan myös opetusmenetelmiin. Käsityksissä korostuikin opettajien omaan temperamenttiin sopiva opetuksellinen menetelmä, jonka lähtökohtana oli tutkiva oppiminen. Tutkivan oppimisen hyödyntäminen koettiin oppilaita motivoivaksi keinoksi opetusmenetelmissä. Käytännönläheisyys ja konkreettisuus näkyivät siis opetuksessa asioiden ja ilmiöiden tosiasiallisena tutkimisena, tarkasteluna ja yhdessä pohtimisena. Esimerkiksi tutkittaessa metsässä esiintyviä kasveja, mennään itse lähimetsään konkreettisesti tutustumaan ympäristöön.

Yhteisöllisten opetusmenetelmien hyödyntäminen korostui erityisesti itsensä ulospäinsuuntautuneeksi määritelleiden luokanopettajien käsityksissä. Toisaalta introvertimpikin opettaja totesi hyödyntävän yhteisöllisiä opetusmenetelmiä saavuttaakseen keskustelemaan ilmiöistä luokkaan. Pari- ja ryhmätyöskentely, sekä oppilaiden osallistaminen ylipäättänsä osoittautuivat suosituiksi opetusmenetelmiksi siis myös silloin, kun opettaja itse ei viihdy koko ajan äänessä ja huomion keskipisteenä.

Toiminnallisuus ja pelillisuus opetusmenetelmissä tulivat esille erityisesti itsensä luoviksi, innostuneiksi tai fyysisesti aktiivisiksi eli liikunnallisiksi kokeneiden luokanopettajien käsityksissä. Toiminnallisuus koettiin sitä tärkeämpänä, mitä pienemmistä lapsista oppilaina oli kyse. Pelit ja leikit kuvailtiin tärkeiksi oppituntien innostavuuden kannalta. Käsityksissä ilmeni, että luokanopettajat perustelivat toiminnallisia ja pelillisiä opetusmenetelmävalintoja myös ihmiskeskeisellä temperamentilla, johon liittyi huomioonottavuus ja lempeys.

”No varmaan sellanen aktiivisuus, koitan sitä tuua niille tunneille, että noustaan sieltä penkistä vaikka sukin tunnilla. Mut sit, en ite jaksais koko päivää sellasta hirveetä toimintaa, että on myös niitä perinteisiä tunteja, että saa omaan tahtiin tehdä rauhassa tehtäviä, niin että on siis niitä molempia, että pääsee tekeen, ja sit saa myös rauhassa tehdä.” (LO4).

Luokanopettajien käsityksistä ilmeni, että omalla luovuudella koettiin olevan merkitystä suhteessa opetukselliseen kekseliäisyyteen ja monipuolisiin opetusmenetelmiin. Käytännössä luovan temperamentin koettiin ilmenevän erityisen idearikkaina ja monipuolisina oppitunteina. Kuitenkin huolimatta omasta suosikkiopetusmenetelmästä tai temperamentista, kertoivat luokanopettajat pyrkivänsä hyödyntämään mahdollisimman monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä. Kullakin opetusmenetelmällä nähtiin olevan omat hyötynsä opetuksessa. Erilaisten opetusmenetelmien hyödyntäminen tasapuoliseksi koettiin tärkeänä myös oppilaiden monenlaisuuden kannalta – opettajat kertoivat pyrkivänsä jokaisen oppilaan huomioimiseen myös opetusmenetelmien kautta. Vaihtelevat opetusmenetelmät koettiin mahdollisuutena tukea oppilaiden omia vahvuuksia ja niiden kehittymistä, olivat ne mitä tahansa. Tärkeäksi pidettiin lisäksi sitä, että jokainen oppilas kokisi itselleen mieluisia oppitunteja ja motivoituisi sitä kautta oppimaan uutta.

Arviointi

Luokanopettajat kokivat temperamenttinsa vaikuttavan oppilaan oppimisen arviointiin. Myös oppilaan temperamentin merkitys tunnistettiin. Käsityksissä ilmeni, että luokanopettajat pyrkivät parhaansa mukaan jättämään oppilaan temperamentin arvioinnin ulkopuolelle. Luokanopettajat kertoivat, että oma temperamentti vaikuttaa

arvioinnissa, mutta kokivat vaikeana määritellä, kuinka se käytännössä tapahtuu. Käsitteistä nousi esille kuitenkin näkökulma, jonka mukaan opettajan introverttiuden piirteet auttoivat ymmärtämään myös ujompa ja arempaa oppilasta arvioinnin kannalta. Kuitenkin, huolimatta opettajan temperamentista, oppiainekohtaisessa koettiin haastavaksi erotella oppilaan temperamentti arvioinnin ulkopuolelle.

”Se on aika hankala, ku pitää miettiä, ettei arvioi sitä oppilaan persoonaa, vaan niitä OPSin asioita mitä on arviointiperusteena. En tiedä osaako nähä sen läpi, millainen se oppilaan persoona niinkö on, niinku niihin, arviointikriteereihin verrattuna. Jos on vaikka tosi hiljanen tai ujo, eikä vaan halua viitata tai aktiivinen tunnilla, tai pysty osaa siihen, niin miten tuo sen osaamisen ilmi, ku arviointiperusteissa on kuitenkin paljon sellasia ominaisuuksia, mitkä vaikuttaa tai on paljon kiinni siitä temperamentistaki. Että jos on tosi hiljanen ja ujo, niin pitää nähä sen taakse.” (LO4.)

Opettajat kokivat, että oma temperamentti vaikuttaa käytettyihin arviointimenetelmiin. Jos omana kouluaikana perinteiset kokeet olivat tuntuneet aina todella jännittäviltä, ja sen vuoksi haastavilta tilanteilta osoittaa oma osaaminen, suosivat opettajat itse arviointimenetelminä perinteisten kokeiden lisäksi vaihtoehtoisia tapoja näyttää omat tiedot sekä taidot. Lisäksi käsityksistä ilmeni näkökulma, jonka mukaan opettajan positiivinen, myönteinen ajattelutapa heijastuu myös oppilaan varsinaiseen arviointiin siten, että vaikka negatiivista palautetta olisikin annettavana, pyritään lisäksi aina antamaan hyvää palautetta, jotta arviointi ja palautteenanto yleensä säilyisi lähtökohtaisesti kannustavana ja innostavana.

Luokanopettajien käsityksissä opettajan oma temperamentti vaikuttaa oppilaiden kohtaamisissa heidän persoonan ja käytöksen arviointiin jatkuvasti. Käsitteiden mukaan opettajan ja oppilaan temperamentin kohdatessa opettaja tekee jatkuvasti arviointia ja johtopäätöksiä sekä olettamuksia oppilaan käyttäytymisestä. Luokanopettajat myönsivät tekevänsä ensivaikutelman perusteella oletuksia oppilaasta, mutta kertoivat pyrkivänsä eroon niistä tiedostaessaan, että oppilas on paljon muutakin mitä ensivaikutelma antaa ymmärtää. Näin ollen luokanopettajat pitivät ihmiskeskeisyyttään tärkeänä piirteenä oppilaan temperamentin ja persoonallisuuden yksilöllisyyttä ymmärtävän arvioinnin taustalla.

”Niin sillai mun temperamentin kautta, oon tosi kärkeä ja sellanen ”että toi on nyt tommonen”, mutta sit tulee se, että oon kuitenkin niin lempeä, ja haluan oppilaille vaan parasta ja hyvää, niin nähä sinne sisemmälle, mitä ne antaa ulospäin ymmärtää.” (LO2.)

Käsityksistä nousi esille näkökulma, jonka mukaan oma temperamentti vaikuttaa oppilaiden arviointiin siten, että oman temperamentin kanssa samankaltaiseen oppilaaseen suhtaudutaan myönteisemmin, kuin sellaiseen, jonka kanssa temperamentit ovat täysin erilaiset. Esimerkiksi opettajan itse ollessa ulospäinsuuntautunut, pitää hän ekstroverttiuden piirteitä arvioinninkin kannalta enemmän arvossa. Vastaavasti introvertimpi opettaja arvostaa rauhallista oppilasta, ja järjestelmällinen, perusteellinen opettaja pitää järjestelmällisestä oppilaasta. Tällainen ajattelutapa ja sen ongelmallisuus kuitenkin tiedostettiin. Temperamenttien merkityksen ymmärtämistä suhteessa arviointiin pidettiin käsityksissä ensiarvoisen tärkeänä oppilaille oikeanlaisen, reilun ja tarkoituksenmukaisen arvioinnin kannalta.

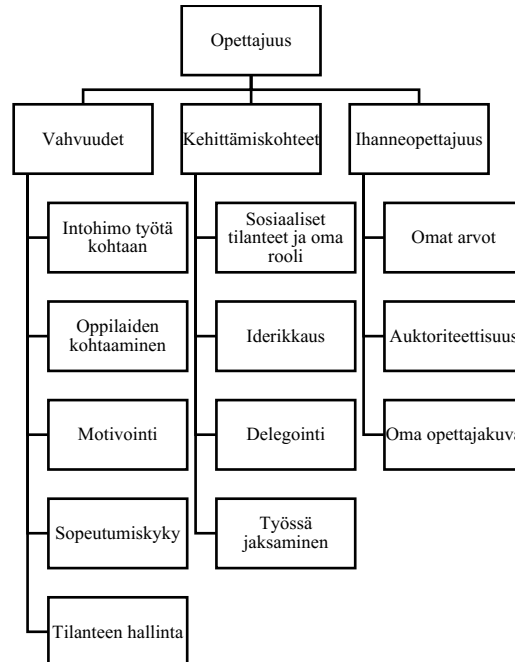
”Ehkä mä suhtaudun positiivisemmi sellasiin tyyppeihin, jotka ovat lähellä mun temperamenttia. Vaikka enhän mä saa, ja tunnistan sen kyllä ja pyrin sen sit sulkeen mielestä pois. Että kyllä mä sellasta reipasta ja järjestelmällistä oppilasta...” (LO5).

4.4 Käsitykset temperamentin merkityksestä opettajuuteen

Temperamentin merkitys käsityksissä ilmeni tutkimuksessani siitä näkökulmasta, millainen on opettajan työssä ja toisaalta, millainen opettaja haluaisi olla. Tässä yhteydessä merkityksellistä on myös se, kuinka luokanopettajat opettajuuden määrittelevät, eli missä kaikessa temperamentti todellisuudessa vaikuttaakaan. Opettajuus ilmeni käsityksissä kokonaisvaltaisena ilmiönä, johon sisältyi niin tieto, kuin osaaminen opettajan työn erilaisissa tilanteissa, opettaminen, kasvatus ja ennen kaikkea opettajan persoona. Opettajan persoonaan sisältyi luokanopettajien käsityksissä niin temperamentti, koulutus, kuin suhtautuminen työhön ja työn tavoitteet.

”Opettajuus on semmosta kasvattamista ja opettamista, sitä että haluaa auttaa sitä toista, lasta, pääsemään elämässä eteenpäin ja oppiin tiettyjä asioita. -- se on tärkeintä, että se oppilas tulee kohdatuksi.” (LO2).

Luokanopettajat kokivat oman temperamentin todella tärkeänä osana opettajuuttaan. Oman temperamentin koettiin vaikuttavat merkittävästi siihen, millainen opettaja on. Käsityksissä määriteltiin temperamentti omaksi, luontaiseksi reagointi- ja toimintatavaksi koulun eri tilanteissa. Toisaalta luokanopettajat nostivat esille oman temperamentin tiedostamisen niin, ettei se määrittele täysin omaa opettajuutta. Eräs luokanopettaja esimerkiksi totesi olevansa perusluonteeltaan kärsimätön, mutta työssään hän tietoisesti pyrki toimimaan kärsivällisesti ja rauhallisesti. Hän totesi oppineensa kärsivällisyyttä työnsä puolesta. Tällä tavoin nousi esille myös näkökulma siitä, kuinka vastavuoroisesti opettajuus on muovannut omaa temperamenttia ja persoonallisuutta. Opettajuuden käsite vastaa siis luokanopettajien käsityksissä tiivistetysti kysymyksiin ”mitä opettajan työ on?” ja ”millainen opettaja olen?”. Nämä kysymykset ilmenevät selkeästi opettajuudesta nousseiden merkitysyksiköiden taustalta. Seuraava kuva esittelee tarkemmin opettajuuden kuvauskategorian luokanopettajien temperamenttikäsityksistä.



Kuvio 14. Kuvauskategoria temperamentin merkityksestä opettajuuteen.

Vahvuudet

Käsityksistä ilmeni, mitkä omista temperamenttipiirteistä koetaan vahvuutena opettajan työssä. Eräät temperamenttipiirteet nähtiin jollain tapaa lähtökohtana opettajan työstä kiinnostumiselle. Tietyistä temperamenttipiirteistä seurannut, aito mielenkiinto ja innostus opettajan työtä kohtaan näyttäytyi vahvuutena siten, että työssä halutaan tehdä oma parhaansa oppilaiden hyväksi. Kaikki luokanopettajat kokivat olevansa temperamenttiltaan osin vihreitä, eli ystävällisiä, lempeitä ja välittäviä (ks. Dunderfelt 2012, 77). Nämä temperamenttipiirteet ilmenivät käsityksissä niin konkreettisin, ammatillisin toimin, kuin myös yleisenä kiinnostuksena oppilaiden hyvinvointiin kouluarjessa. Näin ollen vihreän persoonallisuuden ominaiset temperamenttipiirteet nähtiin erityisen tärkeinä opettajan ammatissa. Käsityksistä nousi esille myös näkökulma, että jos oma temperamentti olisi erilainen tältä osin, ei opettajan ammattiin luultavasti olisi edes hakeutunut. Oman ammatillisen mielenkiinnon taustalta löytyvät temperamenttipiirteet koettiin siis niin työhön motivoivina, kuin vahvuuksina opettajan työssä toimimisessa oppilaiden kannalta.

”Minusta on hyvä, että mussa on paljon niitä piirteitä, joita opettajana haluanakin olevan. En halua sanoa että oisin niinkö itserakas, mutta minusta on hyvä, että mulla on ne piirteet ja oon löytäny sellasen alan, mihin ne sopii.” (LO2).

Samat, niin kutsut vihreät temperamenttipiirteet loivat käsityksissä vahvuuksia opettajan arjessa tapahtuviin oppilaiden kohtaamisiin. Esimerkiksi herkkyys havaita oppilaiden tunnetiloja ja taito kuulla jokaista oppilasta koettiin tärkeänä taitona opettajan työssä. Tähän taitoon nähtiin lähtökohtana oma persoonallisuus ja siihen sisältyvä temperamentti. Erityisesti sosiaalisuuden temperamenttipiirteestä nousi käsityksistä esille se puoli, että introvertimpi opettaja on herkempi havaitsemaan yksittäisten oppilaiden murheita, tarpeita ja toisaalta myös onnistumisia.

”Oon oikeudenmukainen, huomioin kaikki luokassa, ystävällinen, ja haluan sillai tuua oppilaille esiin ne omat hyvät puolet. Siihen haluan panostaa opetuksessa, yksilöiden huomioimiseen, etten huomais vain niitä, jotka ovat eniten äänessä. -- Se muiden huomioonotto ja kuunteleminen, auttaa niissä perusasioissa.” (LO3).

Toisaalta ekstroverttisuus eli ulospäinsuuntautuneisuus koettiin jonkinasteisena välttämättömyytenä opettajan työssä. Ekstroverttisuuden nähtiin helpottavan vuorovaikutusta niin oppilaiden, vanhempien kuin kollegojen kanssa. Ekstroverttisuus ilmeni käsityksissä esimerkiksi luontevuutena lähteä juttelemaan niitä näitä oppilaiden kanssa. Käsityksistä nousi ilmi myös se ajatus, että mikäli ihminen on täysin introvertti temperamentiltaan, on opettajan työ äärimmäisen uuvuttavaa sosiaalisuutensa puolesta. Introvertiksi itseään luonnehtivat myönsivätkin väsyvänsä toisinaan työpäiviensä jatkuvasta vuorovaikutteisuudesta ja totesivat tarvitsevansa iltaisin rauhaa ja lepoa. Toisaalta he tunnistivat itsestään myös ekstrovertin piirteitä ja kertoivat näiden piirteiden kehittyvän yhä pidemmälle työn myötä – käsitysten mukaan sosiaalisuuteen siis tottuu opettajan työssä. Tiivistetysti voidaan todeta, että koki luokanopettaja olevansa sitten sosiaalisuudeltaan introvertimpi tai ekstrovertimpi, näki hän itselle ominaisen sosiaalisuuden vahvuutena vuorovaikutustilanteissa – joko ”herkkinä korvina huolille” tai vaihtoehtoisesti helppoutena olla vuorovaikutuksessa vieraampienkin ihmisten kanssa.

”No, jos ajattelee, että oon enemmän se ekstrovertti, mitä enemmän oon, niin sillai ku koulussa ollaan kokoajan sosiaalisissa tilanteissa, niin päivässä ei oo sellasia tyhjiä hetkiä millo ei puhuis oppilaille, niin on hyvä niin voi tyhjästä nyhjästä oppilaille keskustelua, keksii puheenaiheita ja pystyy puhumaan vaikka pelimaailmasta oppilaitten kans, mistä ei oo paljoa tietoa. -- Jos ois hirveen introvertti niin ois raskasta tehdä tätä työtä.” (LO1).

Opettajuuden vahvuudeksi käsityksissä ilmeni myös taito motivoida oppilaita. Luokanopettajat kertoivat motivoivansa oppilaita oppimaan toiminnallisuuden, käytännönläheisyyden sekä leikkien ja pelien avulla. Myös vaihtelevat ja oppilaslähtöiset opetusmenetelmät nähtiin motivaation lähtökohtina. Motivointi oppimaan nähtiin tärkeänä oppimisen onnistumisen kannalta. Käsityksistä nousi esille näkökulma siitä, kuinka vaikeaa oppiminen on oppitunnin ollessa oppilaiden kannalta tylsä ja epäkiinnostava. Kyky ja toisaalta halu motivoida lapsia oppimaan liitettiin oman temperamentin piirteisiin, kuten luovuuteen, käytännönläheisyyteen, sosiaalisuuteen ja kykyyn heittäytyä.

”Sanoisin että luova, ainakin innostunut. innostunut ope. -- Mä heitän myös vitsiä, ja lähdän mukaan kaikkeen. Nytki on vaikka tää Among us-peli, niin oon askarrellu niitä hahmoja oppituntien ympärille.” (LO5).

Yksi merkittävä opettajuuden vahvuutena koettu asia oli sopeutumiskyky ja taito hallita odottamatontakin tilannetta. Sopeutumiskyky merkitsee käytännössä taitoa toimia tilanteen edellyttämällä tavalla. Siihen sisältyy myös oman mukavuusalueen ulkopuolelle astuminen, mikä koettiin yhtenä osana opettajan ammattia. Sopeutumiskykyyn voidaan tulkita liittyvän tässä yhteydessä useita temperamenttipiirteitä, mutta yksi oleellisimmista on joustavuus. Käsityksissä opettajuudessa ilmeni joustavuuden vaatimus niin vuorovaikutuksellisissa tilanteissa, kuin opetuksen toteutuksen ja suunnittelun kannalta. Käsityksistä ilmeni, että opettajan määritellössään omaa temperamenttiaan rauhalliseksi ja perusteelliseksi, hän koki rauhallisuuden vahvuutena nimenomaan sopeutumiskyvyn kannalta. Tällöin opettajat kokivat kykenevänsä säilyttämään rauhallisuutensa tilanteesta riippumatta, niin että ”narut pysyvät käsissä” oli tilanne mikä hyvänsä.

Kehittämiskohteet

Luokanopettajien käsityksistä ilmeni, että temperamentti vaikutti myös opettajuudessa koettujen kehittämiskohteiden taustalla. Omalle temperamentille tyypilliset piirteet heijastuivat opettajuuteen vahvuuksina, mutta ne koettiin myös haasteina. Kehittämiskohteita ei kuitenkaan koettu sinänsä ongelmina, vaan luokanopettajat puhuivat niiden yhteydessä tavoitteesta olla tietynlainen, kehittymisestä tiettyyn suuntaan tai kasvusta opettajana. Toisin sanoen muutos omissa toimintamalleissa ja toisaalta myös temperamentissa nähtiin näin mahdolliseksi.

Yhtenä kehittämiskohteena koettiin sosiaaliset tilanteet ja itseilmaisu. Erityisesti omien tunteiden ilmaiseminen aidosti ja rehellisesti koettiin haasteellisena. Suhtautuminen tähän kehittämiskohteeseen oli osin ristiriitaista; toisaalta kehittämiskohde esiintyi käsityksissä myös vahvuutena, sillä vaisun tunteidenilmaisun taustalta tunnistettiin tarve miellyttää vastapuolta ja se koettiin myös tarpeellisena piirteenä. Käsityksissä ilmeni siis samanaikaisesti tarve ilmaista itseään aidommin ja luonnollisemmin, mutta samanaikaisesti halu olla ystävällinen ja lempeä toisille. Luokanopettajat tunnistivat

itsekin omasta temperamentista kumpuavan ristiriidan omasta empaattisuudessa ja tunteellisuudessa suhteessa itseilmaisuuun. Toisaalta he myös ymmärsivät oman, riittämättömäksi koetun tunneilmaisun johtuvan juuri omasta empaattisuudesta.

”Tunnustan myös noi heikkoudet, että oon tosi päättämätön ja liian pehmeä, että saatan mieltä liikaa miltä toisista tuntuu.” (LO2).

”No ehkä, toi itseilmaisu, ku sillai, toisaalta oon tosi empaattinen ja tunteellinen, mutta se on ehkä se ongelma, niinku ku en näytä niitä... Kai se nyt liittyy temperamenttiin.” (LO4).

Toinen itsessä tunnistettu kehittämiskohde oli oman roolin löytäminen eri tilanteissa. Rooliin liittyy asema luokassa, mutta myös vuorovaikutustilanteissa ylipäättänsä. Haasteena ilmeni erityisesti ristiriita oman temperamentin sosiaalisuudessa ja luokan huomion keskipisteenä olemisessa. Tällöin luokanopettajat, jotka kokivat itsensä introverteiksi, kokivat erityisesti epämukavuuden tunnetta esillä ollessaan. Huomion keskipisteenä oleminen koettiin jännittävänä erityisesti muiden opettajien edessä. Ajatus omasta miellyttämisen tarpeesta nousi myös tässä yhteydessä esille. Toisaalta käsityksistä ilmeni, että opettajan työhön kuuluvaan esillä oloon tottuisi ja kasvaisi kokemuksen karttuessa.

”Ehkä sekin on haaste, se luokan kans oleminen, ku en halua olla huomion keskipisteenä ja näkyvä, niin koen sen sillai jännittävänä hetkenä, varsinkin jos on muita opettajia luokassa. Silloin on vaikea olla, sillai oma itsensä, ku haluan olla niin miellyttävä muille ja mietin mitä muut aattelee, enkä halua astua kenenkään varpaille.” (LO2).

Kehittämiskohteena nähtiin myös roolin löytäminen suhteessa vanhempiin. Käsityksissä toistui tunteet siitä, kuinka oma rooli vanhempien suhteen tuntui vieraammalta, mitä oppilaiden kanssa. Luokanopettajat totesivat suhtautumisen vanhempien kanssa olevan hyvin ammatillista. Jännitystä vanhempien kohtaamiseen toi käsityksissä, se ettei koskaan tiedä, minkälaisia vanhemmat ovat. Vaikka omia kokemuksia niin kutsutuista kauhuvanhemmista ei ilmennyt, tuli käsityksissä ilmi muilta opettajilta kuullut kertomukset vaikeista vanhemmista. Selkeästi luokanopettajat, jotka tunsivat olevansa introvertteja, kokivat roolinsa suhteessa vanhempiin vaikeammaksi kuin ne opettajat, jotka kuvasivat itseään ekstrovertimmiksi. Toisaalta nämä käsitykset

tulivat uransa alkuvaiheessa olevilta opettajilta, ja he itsekin uskoivat oman roolin vanhempien kohtaamisessa tulevan luontevammaksi kokemuksen myötä.

”Se ehkä liittyy niihin vuorovaikutustilanteisiin, varsinkin sit vanhempien kanssa, että löytää sen oman roolin. Että tietää mihin kuuluu, pystyy toimiin ammatillisesti.” (LO3).

Käsityksissä koettiin kehittämiskohteena myös oma idearikkaus opettajan työssä. Luokanopettajat tunsivat selkeästi tarvetta olla luovia työssään. Idearikkautta koettiin tarvittavan erityisesti taitoaineissa, mutta myös eri oppiaineiden oppituntien suunnittelussa ylipäättänsä. Idearikkaus koettiin tärkeänä siinä mielessä, että oppitunneista saataisiin oppilaiden näkökulmasta innostavampia ja motivoivampia. Opettajan idearikkautta nähtiin vaikuttavan myös luokkahenkeen positiivisesti. Koska luokanopettajat halusivat omasta temperamentistaan huolimatta tehdä työtään mahdollisimman luovasti, kokivat he joutuvansa tekemään temperamentiltaan luovia ihmisiä enemmän töitä idearikkautensa eteen.

”No ainakin se luovuus, joka tuli aikasemminkin esille, ettei oo sellanen, niinkö taas jotku opettajat, että vaikka kuvataiteessa tai näissä taitoaineissa, että ideoita vaan pulpahtelee, ja niitä ideoita vaan riittää, niin se ainakin on sellainen kehittämiskohde. Ei ehkä oo sillai niin luova, ja idearikas. Se on sellainen mitä pitäis kehittää.” (LO4).

Käsityksissä nousi ilmi luokanopettajien omat kehittämiskohteet, mitkä ilmenivät ammatillisessa yhteistyössä. Omista temperamenttipiirteistä tavoitteellisuus asetti käsityksissä omat haasteensa työn delegoinnille kollegojen kanssa. Käytännössä tavoitteellisuus näyttäytyi haluna kontrolloida opetusta ja sen suunnittelua itsenäisesti. Työn ja vastuun jakaminen toisen opettajan kanssa koettiin sinänsä haasteellisenä, että työntuloksesta, eli opetuksen laadusta, haluttiin olla varmoja. Delegointia haastoi myös voimakastahtoisuus ja tahto tehdä päätökset itsenäisesti. Käsitysten mukaan luokanopettajat pyrkivät kuitenkin kehittämään työn delegointitaitojaan.

”No se mikä on jännä, vaikka tykkään tehä niitä vuorovaikutustyötapoja, joka on jutustelevaa, niin mä oon tosi huono delegoimaan, ku oon vähän kontrolloiva, niin se on sillai haaste.” (LO2).

Temperamenttipiirteinä tavoitteellisuus, sekä ystävällisyys ja empaattisuus kuvastuivat käsityksissä vahvuuksina, myös toisaalta myös erään kehittämiskohdan lähtökohtana. Näiden piirteiden nähtiin vaikuttavan siihen, että opettajana halutaan tehdä aina parhaansa oppilaiden hyväksi, omien voimavarojenkin uhalla. Näin ollen käsityksistä nousi esiin näkökulma siitä, kuinka oma temperamentti voi johtaa haasteisiin työssä jaksamisen kannalta. Opettajat kokivat vaativansa toisinaan itseltään liikaa työssään ja kokivat sitä myötä riittämättömyyden tunnetta. Käsityksistä ilmeni, että työssä jaksamista sekä omaa tavoitteellisuutta halutaan kehittää niin, että työhyvinvointi paranisi.

”Ehkä myös se, että vaadin itseltäni aika paljon, että semmonen työssä jaksaminen, ja riittämättömyyden tunne. Että pitäiskö tehdä enemmän. Että omat tavoitteet on liian korkealla.” (LO5).

Ihanneopettajuus

Tutkimuksen käsityksistä ilmeni paitsi se, millaisia opettajia tutkimushenkilöt kokevat olevansa, niin myös se, millaisia he toivoisivat olevan. Käsityksistä muodostui ihanneopettajuuden alatasen kategoria, joka muodostuu kolmesta merkitysyksiköstä: omista arvoista, omasta opettajakuvasta eli siitä millaisena opettajana haluaa oppilaiden tuntevan, sekä auktoriteettisuuden tavoitteesta. Käsityksistä ilmeni, että se, millainen opettaja pyritään olemaan, on sidoksissa omaan temperamenttiin eri tavoin.

Käsityksistä nousi ilmi arvoja, jotka ohjasivat luokanopettajien käsityksiä ihanneopettajuudesta. Arvot näyttäytyivät käytännössä opettajuuden keskeisimpinä tavoitteina. Yhdeksi arvojen lähtökohdaksi tunnistettiin oma temperamentti. Toisaalta, temperamenttipiirteet olivat merkityksellisiä myös arvojen ilmenemisessä käytännössä. Opettajan temperamentin ja arvojen nähtiin siis olevan monella tapaa sidoksissa toisiinsa. Käsityksissä ilmeni kolme opettajan työtä ohjaavaa, tavoitteellista arvoa: oppilaan hyvinvoinnin, vahvuuksien tukemisen ja vuorovaikutustaitojen arvot. Oppilaan hyvinvoinnin arvo näyttäytyi käsityksissä kaiken opettajuuden toiminnan lähtökohtana. Opettajana pidettiin tärkeimpänä, että jokaisella lapsella olisi koulussa ennen kaikkea turvallista, mutta myös hyvä olla. Opettajuudessa koettiin merkityksellisenä jokaisen

oppilaan hyvinvoinnin edistäminen kaikin mahdollisin keinoin. Luokanopettajat kokivat, että oma, ihmiskeskeinen temperamentti empaattisuudessaan vaikutti tämän arvon taustalla.

”Opettajana mulle on tärkeää, että oppilailla on kiva tulla kouluun, ja mä mahdollistan niille sen oppimisen. Etten mä omalla toiminnalla sulje sitä pois. Että jokaisella on turvallinen ja viihtyisä olla koulussa.” (LO5).

Vahvuuksien tukeminen oli toinen opettajien työssä merkityksellinen arvo. Se nähtiin erityisen tärkeänä esimerkiksi oppilaiden koulumotivaation kannalta. Oppilaiden vahvuuksien tukemisella tarkoitettiin käsityksissä jokaisen oppilaan yksilöllisten vahvuuksien havainnointia, huomioonottamista ja vahvistamista opetuksessa. Toisaalta oppilaan vahvuuksien tukeminen nähtiin tärkeänä oppilaan itsetuntemuksen ja itsetunnon vahvistamisen kannalta. Myös tämän arvon taustalta luokanopettajat tunnistivat oman ihmiskeskeisyyden, mutta toisaalta myös itselle ominaisen, positiivisuuden ajattelutavan temperamentissaan.

Käsityksistä ilmeni, että luokanopettajat pitivät tärkeänä arvona myös vuorovaikutustaitoja ja niiden edistämistä. Sillä, oliko itse temperamentiltaan enemmän introvertti tai ekstrovertti, ei varsinaisesti ollut merkitystä suhteessa vuorovaikutustaitojen arvoon. Kaikki haastatellut luokanopettajat kokivat kuitenkin oman temperamentin ainakin osin Dunderfeltin (2012, 77) vihreäksi temperamenttityypiksi, missä merkityksellisin piirre on ihmiskeskeisyys. Käsityksissä ilmenikin, että opettajan oma ihmiskeskeisyys heijastuu arvojen, kuten vuorovaikutustaitojen tärkeänä pitämisen, kautta opettajana toimimiseen.

”Haluan jokaiselle hyvää. Haluan oppia jokaisen tunteen. Oon sellanen vihreä, oon rauhallinen ja kohtelias ja ne kuuluu siihen kans. Haluan olla jokaiselle oppilaalle hyväksi, enkä sellanen paha aikaan saava, rikkova opettaja. Haluun löytää jokaisesta niitä vahvuuksia. Olla sellanen ihminen tai aikuinen niiden koulutiellä, joka on turvallinen ja aikaa antava.” (LO2.)

Luokanopettajat toivoivat oppilaiden näkevän heidät tasapuolisina, reiluina, luotettavina, helposti lähestyttävina ja innostavina opettajina. Nämä opettajan piirteet ja kuvaukset

koettiin käsityksissä olevan suoraan yhteydessä omaan temperamenttiin ja myös ylipäättänsä sellaisiin temperamenttipiirteisiin, mitä opettajat itse arvostivat. Oma temperamentti ja siinä itse koetut vahvuudet toivottiin huomattavan oppilaidenkin näkökulmasta. Piirteitä pyrittiin omassa toiminnassaan tuomaan esille, esimerkiksi oikeudenmukaiseksi itsensä kokeva opettaja kertoi pyrkivänsä olemaan kaikkia kohtaan tasapuolinen, olemalla asettamatta ketään eri asemaan. Käsityksistä ilmeni, että opettajat arvostivat luotettavuutta ja helposti lähestyttävyyttä opettajan ominaisuuksina. Nämä piirteet koettiin tärkeänä, jotta oppilas uskaltaisi tulla kertomaan huolistaan, tai toisaalta rohkenisi kysyä neuvoa silloin, kuin apua tarvitsee. Lisäksi luokanopettajat toivoivat tulevansa nähdyksi innostavina opettajina. Erityisesti itsensä ulospäinsuuntautuneet kokeneet, sekä myös luovuuden temperamenttipiirrettä arvostavat opettajat korostivat haluaan tulla nähdyksi juurikin innostavana opettajana.

”No nään sen, että opettajana voisin olla sellanen, että oppilaat voi lähestyä mua helposti, ja kertoa arkojakin asioita. Haluan olla helposti lähestyttävä ja antaa itsestäni sen verran ku voi, myös oppilaiden suuntaan. Haluan olla lempeä ja välittävä.” (LO1).

Auktoriteetti koettiin tärkeänä osana omaa opettajuutta riippumatta siitä, millainen oma temperamentti on. Luokanopettajien käsityksistä ilmeni, että voimakastahtoiseksi ja päämäärätietoiseksi itsensä määrittelevä opettaja koki auktoriteetin saamisen helpompana ja luonnollisempana, kuin esimerkiksi introvertimmaksi ja pehmeämmäksi itsensä tuntevat opettajat. Kaikki luokanopettajat kuitenkin totesivat tavoiteasemansa luokassa auktoriteettiseksi. Luonnollista, persoonasta ja temperamentista kumpuavaa johtajuutta ihannoitiin käsityksissä.

”No ite kaipaa sellasta, ku jotku on sellasia johtajatyyppejä, niin ihannoin sellasta, ja haluaisin olla sellanen itekki.” (LO1).

Auktoriteetti näyttäytyi käsityksissä tarpeellisena luokan hallinnan ja johtoaseman vuoksi. Käsityksistä nousi esille ajatus, että vaikka auktoriteettiseen asemaan pyritään, ei se tarkoita, että täytyisi olla äärimmäisen käskyttävä ja alistava oppilaita kohtaan. Päinvastoin, auktoriteettisuuteen pyrittiin käsityksissä oppilaiden luottamuksen ja

kunnioituksen kautta. Näin ollen voidaan todeta, että luokanopettajien temperamentit toimivat lähtökohtina auktoriteetin saamiselle, sillä jokainen opettajista koki olevansa asiakeskeisyyden sijaan hyvin ihmiskeskeinen persoona.

”Haluaisin olla kova auktoriteetti, että kaikki tekee miten sanon luokassa. Oon kuitenkin sillai lähempänä oppilaita. Varsinki ku menee uuteen luokkaan niin pitää saada se auktoriteetti. Siks pitää olla jämäkkä ja tehdä asiat pilkulleen, jotta homma alkaa toimiiin.” (LO2).

5 Pohdinta

5.1 Tulosten yhteenveto ja pohdinta

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on temperamentin merkityksestä opettajuuteen. Opettajuuden käsitteen merkitys vaihtelee tilanteen ja määrittelijän mukaan, sillä opettajuuden tulkinta riippuu aina sitä määrittelevästä opettajasta (Patrikainen 1999, 151; Luukkainen 2004, 81). Lähestyin tässä tutkimuksessa opettajuutta temperamentin näkökulmasta niin, että haastateltavilla opettajilla oli mahdollisuus itse nostaa esille opettajuudesta sellaisia asioita ja ilmiöitä, jotka he sillä hetkellä tunsivat merkitykselliseksi juuri temperamenttiin liittyen. Tutkimukseni pohjautui fenomenografiseen tutkimusotteeseen, jonka keskiössä ovat ihmisten laadullisesti eroavat tavat kokea ja käsittää ilmiöitä (Marton 1981, 145). Teoreettisena lähtökohtana tutkimukselleni oli temperamenttitutkimuksessa suhteellisen tunnustettu peruskäsitys, jonka mukaan temperamentti on valmiuksien tai taipumusten kokoelma, joka määrää ihmisen yksilöllisen ja hänelle ominaisen reagoimis- ja käyttäytymistyylin (ks. esim. Gartstein, Putnam, Aron & Rothbart 2016, 1). Tämän lisäksi tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä merkityksellisessä asemassa oli Dunderfeltin (2012) temperamenttiteoria, joka itsessään perustuu temperamenttitutkimuksen klassikoihin.

Tässä tutkimuksessa lähestyin haastateltavien käsityksiä temperamentista Dunderfeltin (2012, 77) väreihin perustuvan, temperamenttityyppien nelijaon mukaan. Tutkimukseeni osallistui viisi luokanopettajaa. Ennen varsinaista teemahaastattelua, luokanopettajat vastasivat Dunderfeltin (2012, 37-41) laatimaan temperamenttikyselyyn. Haastattelujen lähtökohtana toimivat kyselyn tulokset ja luokanopettajien omat arviot saamistaan tuloksista. Haastatteluissa luokanopettajat avasivat omia käsityksiään niin temperamentista yleensä, kuin myös omasta temperamentista suhteessa opettajuuden eri osa-alueisiin.

Tutkimukselleni tarkoituksenmukaisimmaksi koin fenomenografisen analyysin. Analyysini lähtökohtana toimi Uljensin (1989, 53) määritelmä, jonka mukaan

fenomenografisen analyysin tavoitteena ei ole todistaa tai hylätä ennalta asetettuja hypoteeseja, vaan tavoitella ymmärrystä ilmiöön, joka ennen tutkimusprosessia on tutkijalle epäselvä. Tutkimukseni analyysi eteni Niikon (2003, 33-37) nelivaiheista mallia mukailleen.

Fenomenografisessa analyysiprosessissani syntyivät kuvauskategoriat, joilla pyrin esittämään tekemiäni havaintoja tarkemmin. Martonin ja Boothin (1997, 136) mukaan kuvauskategoriat kuvaavat tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden erilaisia tapoja ymmärtää, sekä kokea tutkittavana olevaa ilmiötä. Analyysissä muodostin neljä kuvauskategoriaa, jotka jäsentelivät käsitykset selkeiksi ja yhtenäisiksi kokonaisuuksiksi, sekä muodostavat tutkimuskysymykseeni vastaavan tulosavaruuden: *käsitykset temperamentista, käsitykset temperamentin merkityksestä vuorovaikutustilanteisissa, käsitykset temperamentin merkityksestä työskentelytapoihin, sekä käsitykset temperamentin merkityksestä opettajuuteen*. Tutkimustulosten muodostaman tulosavaruuden perusteella voidaan tiivistäen todeta, että oma temperamentti koettiin hyvin merkitykselliseksi ja näkyväksi osaksi opettajuutta.

Luokanopettajien käsitykset temperamentista

Luokanopettajien käsityksistä ilmeni, että temperamenttia pidettiin synnynnäisenä käytöstä, ajattelua sekä tunteita ohjaavana osana ihmisen persoonallisuutta. Tämä käsitys vastaa hyvin tieteessä yleisesti hyväksyttyä määrittelyä temperamentista ja sen taustatekijöistä (ks. esim. Buss & Plomin 1984, 5; Kagan 1989, 668; Keltikangas-Järvinen 2006, 15; Dunderfelt 2012, 11). Toiseksi, luokanopettajien käsityksissä temperamenttiin vaikuttavat myös ympäristötekijät. Luokanopettajat yhtyvät siis Lyytisen, Eklundin ja Laakson (1995, 41) ajatukseen siitä, että ihmisen psyykkinen kehitys jatkuu läpi koko elämän, sisäisten tekijöiden, perimän sekä temperamentin, ja ulkoisten tekijöiden, eli ympäristön, vuorovaikutuksellisen prosessina.

Yleisesti hyväksytyyn peruskäsityksen mukaan temperamentti on synnynnäisten valmiuksien tai taipumusten kokoelma, joka määrää ihmisen yksilöllisen ja hänelle ominaisen reagoimis- ja käyttäytymistyylin (ks. esim. Gartstein, Putnam, Aron & Rothbart 2016, 1). Luokanopettajien käsityksistä nousi esille kolme tapaa, joilla

temperamentti ilmenee ihmisen persoonallisuudessa: *ajattelutapa*, *toimintatapa* ja *reagointitapa*. Temperamentin erilaiset tavat ilmetä niin ajattelussa, toiminnassa kuin reagoinnissa, tulivat esille luokanopettajien haastatteluissa hyvin monissa konteksteissa. *Toimintatapaa* kuvattiin muun muassa omien vuorovaikutustilanteiden ja työskentelytapojen kautta. *Ajattelutapaa* ilmennettiin omassa temperamentissa esimerkiksi äkkipikaisuutena, perusteellisuutena tai yleisesti positiivisena elämänasenteena. Temperamentti *reagointitapana* ilmeni käsityksissä esimerkiksi tunneilmaisun kannalta empaattisuutena ja herkkyytenä havaita, kuin myös omalle temperamentille ominaisten reaktioiden hitauden tai vastaavasti nopeuden kuvaamisena. Luokanopettajien tapaan esimerkiksi Bates, Goodnight ja Fite (2008, 485) ovat puhuneet temperamentin ja tunteiden yhteydestä toisiinsa. Luokanopettajat käsittivät temperamentin ilmenemistavan samansuuntaisesti, mutta hieman eri käsittein kuin esimerkiksi Rothbart, Ellis ja Posner (2004, 357-358), joiden mukaan temperamentti ilmenee emotionaalisuuden, motoriikan ja tarkkaavaisuuden osa-alueilla.

Luokanopettajien käsityksissä temperamentti koostuu ajattelu-, toiminta- ja reagointitapaan vaikuttavista piirteistä. Temperamenttipiirteitä kuvattiin vastakohtasetteluin, esimerkiksi niin, että joku on rauhallinen ja toinen aktiivisempi. Toisaalta piirteet voitiin nähdä myös ikään kuin janan ääripäinä, ja ihmisen temperamentin voitiin nähdä sijoittuvan jonnekin ääripäiden välille – esimerkiksi sisäänpäin- tai ulospäinsuuntautuneisuuden suhteen. Käsityksistä ilmeni lukuisia erilaisia kuvauksia temperamenttipiirteistä, ja tämän vuoksi päädyin kategorisoinnissani seuraaviin: *tunneilmaisuus*, *sosiaalisuus*, *luovuus*, *joustavuus* ja *reaktiivisuus*. Näistä kukin kuvaa käsityksissä ilmenneitä, keskeisimpiä temperamentin osa-alueita omasta näkökulmastaan ja pitää samalla sisällään erilaisia tapoja ilmentää piirrettä. Esimerkiksi tunneilmaisultaan voitiin käsitysten mukaan kokea olevansa pehmeitä, sovittellevia tai voimakastahtoisia ja räiskyviä.

Omalta osaltaan tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä toiminut Dunderfeltin temperamenttityyppien nelikenttä ilmeni tutkimuksessa esiin nousseissa piirteissä. Tutkimushenkilöt saivat peilata kyselytuloksiaan temperamenttityypeistä koottuun taulukkoon (liite 3), mikä varmasti vaikutti siihen, miten he temperamenttia ja olemassa

olevia temperamenttipiirteitä kuvasivat. Toisaalta puheeksi nousseisiin temperamenttipiirteisiin vaikutti tutkimuksen ytimenä ollut opettajuuden konteksti, jolloin ajatuksissa ilmeni erityisesti opettajuuden kannalta olennaisimmaksi koetut temperamenttipiirteet. Kuitenkaan ei voida olla toteamatta, että luokanopettajien käsitys temperamenttipiirteistä perustui hyvin samaan käsitykseen, mihin tämä tutkimus ja myös Dunderfeltin temperamenttityyppien nelikenttä pohjautuu. Tieteenkentällä tunnetut teoreetikot ja tutkijat, esimerkiksi Cloninger (1994, 266) sekä Keltikangas-Järvinen ja Mullola (2014, 16), ovat kuvanneet temperamenttipiirteitä luokanopettajien kanssa samansuuntaisesti.

Käsityksistä ilmeni, että luokanopettajat pitivät Dunderfeltin temperamenttikyselystä saamia tuloksiaan totuudenmukaisina. Dunderfeltin väreihin perustuva temperamenttien tyypittely oli luokanopettajille entuudestaan jo jotenkin, ja vastaavia kyselyjä oli tehty aiemminkin. Dunderfeltin temperamenttimalli koettiin hyvänä keinona lähestyä ja tarkastella omaa temperamenttia kriittisestäkin näkökulmasta. Jokainen haastatelluista koki vihreän temperamenttityypin omakseen, mutta lisäksi jokin muista temperamenttityypeistä – keltainen, sininen tai punainen – tunnettiin omaan persoonalle tyypilliseksi. Haastatteleman luokanopettajat edustivat Dunderfeltin jokaista väriä neljästä temperamenttityypistä, mikä kuvasi opettajien temperamenttien erilaisuutta suhteessa toisiinsa. Loppujen lopuksi juuri luokanopettajien temperamenttien erilaisuus mahdollisti tutkimukseni käsitysten kirjon ja myös laajemman perspektiivin tutkittavaan ilmiöön.

Luokanopettajien käsitykset temperamentin merkityksestä vuorovaikutustilanteisiin

Toinen tutkimuksen kuvauskategoria, käsitykset opettajan temperamentin merkityksestä vuorovaikutustilanteisiin nähden, jakautui kolmeen alemman tason kategoriaan: *oppilaisiin, vanhempiin* sekä *ammattilliseen yhteistyöhön*. Käsityksissä ilmeni, että opettajan omasta temperamentista nousee esille erilaisia piirteitä aina vuorovaikutustilanteesta riippuen. Oppilaiden kanssa koettiin olevan hyvin erilaisia, kuin mitä vanhempien, tai kollegojen. Temperamenttia suhteessa vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa voidaan käsitysten perusteella kuvailla kolmesta näkökulmasta:

ristiriitatilanteet, arjen vuorovaikutus sekä ryhmänhallinta. Näistä kussakin nähtiin opettajan temperamentilla olevan suuri merkitys tilanteen kannalta. Vuorovaikutussuhteessa oppilaiden kanssa koettiin merkitykselliseksi oma auktoriteettinen asema, joka puolestaan vaikutti siihen, että omia niin kutsuttuja punaisen temperamenttityypin piirteitä (Dunderfelt 2012, 77), kuten jämäkkyyttä, voimakastahtoisuutta ja johtajuutta, tuli korostaa. Käsityksistä ilmeni myös näkökulma, että mikäli jämäkkyys tai voimakastahtoisuus ei ollut itselle niinkään ominaista, piti siihen opettajuudessa kuitenkin kasvaa ja kehittyä.

Käsitysten mukaan luokanopettajat pyrkivät toimimaan ristiriitatilanteissa ennakkoluulottomasti, kaikkia osapuolia kuunnellen ja tavoitteena ratkaista ristiriidat niin, että kaikille osapuolille tulisi hyvä mieli. Luokanopettajat kokivat olevansa ymmärtäväisiä ja herkkäkorvaisia oppilaiden ongelmien suhteen, ja kokivat temperamenteilleen tyypillisen, vihreän temperamenttityypin (Dunderfelt 2012, 77) roolille ominaisen lähestymistavan riitatilanteissa luonnollisimmaksi tavaksi toimia. Kuitenkin, tilanteen vaatiessa tiukkuutta ja suoraviivaisuutta, koettiin siihenkin olevan valmiita, vaikkei se olisikaan omalle temperamentille tyypillisin toimintatapa.

Arjen vuorovaikutus oppilaiden kanssa näyttäytyi luokanopettajien käsityksissä opettajan työn helmenä. Hyvää vuorovaikutussuhdetta oppilaisiin kuvailtiin käsityksissä tärkeäksi molemminpuolisen luottamussuhteen vuoksi. Toiselle opettajalle vuorovaikutus oli helpompaa ja luonnollisempaa, kuin toiselle. Kuitenkin jokainen opettaja piti arjen vuorovaikutusta oppilaiden kanssa tärkeänä osana työtään. Lähtökohtaisesti käsitysten perusteella voidaan todeta, että introvertiksi itsensä kokeva opettaja koki vuorovaikutustilanteet hieman työläämpinä, kuin ekstrovertiksi itseään kuvaileva opettaja. Tämä ei ole sinänsä yllättävä havainto, sillä ekstroverttinen ihminen on tyypillisesti puhelias, vuorovaikutuksellinen ja muiden kanssa viihtyvä, kun taas introverttinen ihminen vaipuu ajatuksiinsa ja viihtyy itsekseen, on rauhallinen, harkitseva ja jopa ujo (Dunderfelt 2012, 47).

Myös muut opettajan temperamenttipiirteet määriteltiin tärkeiksi ja olennaisiksi juuri arjen vuorovaikutustilanteissa oppilaiden kanssa. Esimerkiksi huumorintajuisuus ja

positiivisuus koettiin omia vuorovaikutussuhteita sekä -tilanteita ohjaavina piirteinä. Käsitteistä ilmenneiden näkökulmien mukaan myös joustavuus ja kyky heittäytyä oppilaiden maailmaan helpotti ja teki vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa luonnollisemmaksi ja mielekkääksi. Kaiken kaikkiaan käsitysten perusteella voidaan todeta, että opettajan temperamentti nähdään merkityksellisenä suhteessa siihen, millaiseksi vuorovaikutussuhteet oppilaisiin muodostuu. Niin ikään myös Keltikangas-Järvinen ja Mullola (2014, 142) sekä Läänemets, Kalamees-Ruubel ja Sepp (2012, 27) ovat nostaneet esille opettajan temperamentin merkityksen suhteessa oppilaan toimintatyyliin ymmärtämiseen ja opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen kehittymiseen.

Vanhempien kanssa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta suhteessa omaan temperamenttiin ilmeni käsityksissä kaksi merkitysyksikköä, *haasteet* ja *ammattillisuus*. Käsitteiden mukaan vanhempien kanssa opettajan temperamentti näyttäytyy erilaisena, kuin oppilaiden kanssa, lähtökohtaisesti siitä syystä, että oma asema on toisenlainen. Vuorovaikutussuhdetta vanhempiin kuvattiin asiakaspalveluluonteiseksi ja ennen kaikkea ammatilliseksi. Kuitenkin tässäkin suhteessa, ekstrovertimmaksi itsensä kokevat opettajat pitivät vanhempien kanssa kommunikointia luontevampana, kuin introvertimmat. Introvertiksi itsensä kokevat opettajat kokivat sosiaalisuutensa haasteena nimenomaan vanhempien kohtaamisessa, mutta uskoivat kehittyvän vuorovaikutustaidoissa ja -tilanteissa kokemuksen karttuessa. Kuitenkin kaikki luokanopettajat pitivät hyvää vuorovaikutussuhdetta vanhempien kanssa tärkeänä. Hyvä vuorovaikutussuhde oppilaiden vanhempiin koettiin tärkeänä oppilaan kannalta. Luokanopettajat pitivät vuorovaikutussuhteen luomista vanhempiin ammattiin olennaisesti kuuluvana osana. Luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen kautta oppilaasta koettiin saatavan sellaista oppilaan hyvinvoinnin ja koulunkäynnin kannalta tarpeellista tietoa, mikä ei välttämättä kouluarjessa suoraan ilmenisi. Itsensä empaattisiksi ja välittäviksi määrittelevät luokanopettajat pitivät näin ollen tärkeänä osana työtään tukea oppilaan hyvinvointia ja koulunkäyntiä yhdessä kodin kanssa. Näin ollen luokanopettajien temperamentti suhteessa vanhempiin peilaa hyvin Dunderfeltin (2012, 77) vihreää temperamenttityyppiä.

Käsityksistä ilmeni, että oli luokanopettajan temperamentti mikä tahansa, koettiin ammatillinen yhteistyö tärkeänä ja antoisana tapana tehdä työtä. Erityisesti yhteisopettajuus ja luokkien välillä tehtävä yhteistyö koettiin hyvänä keinona jakaa vastuuta ja kehittää omaa työtä. Käsityksissä ilmeni kaksi erilaista näkökulmaa: päättäväisemmät ja tavoitteellisemmat opettajat pitivät omaa, itsenäistä työskentelytapaa jokseenkin tärkeämpänä kuin ne, jotka eivät kokeneet olevansa niin päämäärätietoisia. Temperamentista riippuen opettaja koki siis yhteisopettajuuden joko erittäin mieluisana tapana tehdä opettajan työtä, tai vaihtoehtoisesti myös haasteena, kun päätökset tulee jakaa toisen kanssa. Tutkimuksen havainnot täsmäsivät hyvin Dunderfeltin (2012, 53) temperamenttien nelikentän kanssa. Opettajan kuvatessa itseään voimakastahtoiseksi, Dunderfeltin (2012, 53) mukaan punaiseksi temperamenttityypiksi, oli tietynlainen itsenäisyys työssä hyve, kun taas opettajan tuntiessa itsensä enemmän Dunderfeltin (2012) kuvaamaksi hyväntahtoiseksi, eli keltaiseksi tai vihreäksi temperamenttityypiksi, koettiin yhteistyö enemmän etuna kuin rasitteena.

Luokanopettajien käsitykset temperamentin merkityksestä työskentelytapoihin

Keltikangas-Järvinen (2008, 233) on todennut, että ihmisen temperamentti vaikuttaa hänen työskentelytyyliin olennaisesti. Tätä väitettä tukevat myös tässä tutkimuksessa tehdyt havainnot. Temperamentin merkitys työskentelytapojen näkökulmasta jakautui käsityksissä niin *oman työskentelytavan*, kuin oppilaille käytetyimpien *opetusmenetelmien* sekä *arvioinnin* näkökulmiin ja sittemmin niistä muodostamiini alatazon kategorioihin. Luokanopettajat olivat yksimielisiä siitä, kuinka paljon temperamentti piirteet vaikuttavat oman, itselle parhaimman opiskelutyylin sekä mieleisimmän työskentelymuodon taustalla. Toisaalta temperamentin merkitys tunnistettiin myös opetusmenetelmällisten valintojen yhteydessä. Käsityksissä tiedostettiin myös temperamentin merkitys arviointiin, niin oppilaiden kohtaamisissa, kuin varsinaisessa, oppiainekohtaisessa arvioinnissa.

Esimerkiksi luokanopettajan päämäärätietoisuus ja tavoitteellisuus koettiin merkityksellisenä omaa työskentelytapaa määrittelevänä tekijänä. Oma temperamentti näyttäytyi työskentelyssä käytännössä suunnitelmallisuutena ja perusteellisuutena.

Tavoitteellisuudella oli erityisen tärkeä rooli omassa työskentelyssä, sillä sen koettiin tekevän omasta toiminnasta johdonmukaista ja tehokasta. Tavoitteellisuuden hyvinä ominaisuuksina nähtiin jäämäkkyys ja myös tietynlainen itsevarmuus työssä. Toisaalta käsityksistä ilmeni näkökulma, jonka mukaan oma tavoitteellisuus saattaa ajaa liialliseen kärsimättömyyteen, josta koetaan tarpeelliseksi päästä eroon. Nämä tutkimuksen havainnot sopivat hyvin Dunderfeltin (2012, 57) kuvaukseen punaisesta temperamenttityypistä. Lisäksi käsityksistä ilmeni, että omalle temperamentille tyypillinen rauhallisuus vaikuttaa opettajan tapaan työskennellä. Oma rauhallisuus koettiin niin kokonaisvaltaisesti opettajan työssä ilmenevänä piirteenä, että sen nähtiin vaikuttavan opettajuudessa sen kaikilla osa-alueilla. Rauhallisuuden koettiin vaikuttavan paitsi vuorovaikutustilanteissa, myös omassa työskentelytemmossa. Rauhalliseksi itsensä määritelleet opettajat tunsivat temperamenttinsa hyväksi puoleksi sen, etteivät he työskennellessään toimi liian hätiköivästi tai malttamattomasti. On mielenkiintoista, kuinka hyvin itsensä rauhalliseksi ja myös vihreäksi temperamentiksi tuntevien luokanopettajien kuvaus omasta toiminnasta vastaa täysin Dunderfeltin (2012, 62) määrittelemää vihreän temperamenttityypin käytöstä.

Luokanopettajien käsityksissä oman temperamentin koettiin olevan aina enemmän tai vähemmän käytettyjen opetusmenetelmien taustalla. Luokanopettajat kokivat olevansa temperamentiltaan käytännönläheisiä, eivätkä niinkään teoreettisia persoonia. Tämän nähtiin heijastuvan myös opetusmenetelmiin. Käsityksissä korostuikin opettajien omaan temperamenttiin sopiva opetuksellinen menetelmä, jonka lähtökohtana oli tutkiva oppiminen. Tutkivan oppimisen hyödyntäminen koettiin oppilaita motivoivaksi keinoksi opetusmenetelmissä. Käytännönläheisyys ja konkreettisuus näkyivät siis opetuksessa asioiden ja ilmiöiden tosiasiallisena tutkimisena, tarkasteluna ja yhdessä pohtimisena.

Yhteisöllisten opetusmenetelmien hyödyntäminen korostui erityisesti itsensä ulospäinsuuntautuneeksi määritelleiden luokanopettajien käsityksissä. Toisaalta introvertimpikin opettaja totesi hyödyntävän yhteisöllisiä opetusmenetelmiä saavuttaakseen keskustelemaan ilmapiiriin luokkaan. Pari- ja ryhmätyöskentely, sekä oppilaiden osallistaminen ylipäättänsä osoittautuivat suosituiksi opetusmenetelmiksi siis myös silloin, kun opettaja itse ei viihdy koko ajan äänessä ja huomion keskipisteenä.

Toiminnallisuus ja pelillisuus opetusmenetelmissä tulivat esille erityisesti itsensä luoviksi, innostuneiksi tai fyysisesti aktiivisiksi eli liikunnallisiksi kokeneiden luokanopettajien käsityksissä. Toiminnallisuus koettiin sitä tärkeämpänä, mitä pienemmistä lapsista oppilaina oli kyse. Pelit ja leikit kuvailtiin tärkeiksi oppituntien innostavuuden kannalta. Käsityksissä ilmeni, että luokanopettajat perustelivat toiminnallisia ja pelillisiä opetusmenetelmävalintoja myös ihmiskeskeisellä temperamentilla, johon liittyi huomioonottavuus ja lempeys.

Luokanopettajien käsityksistä ilmeni, että omalla luovuudella koettiin olevan merkitystä suhteessa opetukselliseen kekseliäisyyteen ja monipuolisiin opetusmenetelmiin. Dunderfeltin (2012, 60) keltaista temperamenttityyppiä ihannoitiin opettajan ammatin kannalta. Käytännössä luovan temperamentin koettiin ilmenevän erityisen idearikkaina ja monipuolisina oppitunteina. Kuitenkin huolimatta omasta suosikkiopetusmenetelmästä tai temperamentista, kertoivat luokanopettajat pyrkivänsä hyödyntämään mahdollisimman monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä. Kullakin opetusmenetelmällä nähtiin olevan omat hyötynsä opetuksessa. Erilaisten opetusmenetelmien hyödyntäminen tasapuoliseksi koettiin tärkeänä myös oppilaiden monenlaisuuden kannalta – opettajat kertoivat pyrkivänsä jokaisen oppilaan huomioimiseen myös opetusmenetelmien kautta. Vaihtelevat opetusmenetelmät koettiin mahdollisuutena tukea oppilaiden omia vahvuuksia ja niiden kehittymistä, olivat ne mitä tahansa. Tärkeäksi pidettiin lisäksi sitä, että jokainen oppilas kokisi itselleen mieluisia oppitunteja ja motivoituisi sitä kautta oppimaan uutta.

Luokanopettajat kokivat temperamenttinsa vaikuttavan oppilaan arviointiin. Myös oppilaan temperamentin merkitys tunnistettiin. Tämä havainto vastaa tutkimuskentällä aiemmin esitettyjä tutkimustuloksia (ks. Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 115). Käsityksissä ilmeni, että luokanopettajat pyrkivät parhaansa mukaan jättämään oppilaan temperamentin arvioinnin ulkopuolelle. Luokanopettajat kertoivat, että oma temperamentti vaikuttaa arvioinnissa, mutta kokivat haastavana määrittellä, kuinka se käytännössä tapahtuu. Käsityksistä nousi esille näkökulma, jonka mukaan oma temperamentti vaikuttaa oppilaiden arviointiin siten, että oman temperamentin kanssa samankaltaiseen oppilaaseen suhtaudutaan myönteisemmin, kuin sellaiseen, jonka kanssa temperamentit ovat täysin erilaiset. Tällainen ajattelutapa ja sen ongelmallisuus kuitenkin

tiedostettiin. Temperamenttien merkityksen ymmärtämistä suhteessa arviointiin pidettiin käsityksissä ensiarvoisen tärkeänä oppilaille oikeanlaisen, reilun ja tarkoituksenmukaisen arvioinnin kannalta.

Opettajien käsityksien mukaan opettajat hyödyntävät arvioinnissa omalle temperamentille ominaisia arviointimenetelmiä. Jos omana kouluaikana perinteiset kokeet olivat tuntuneet aina todella jännittäviltä, ja sen vuoksi haastavilta tilanteilta osoittaa oma osaaminen, suosivat opettajat itse arviointimenetelminä perinteisten kokeiden lisäksi vaihtoehtoisia tapoja näyttää omat tiedot sekä taidot. Lisäksi käsityksistä ilmeni näkökulma, jonka mukaan opettajan temperamentille ominainen, myönteinen ajattelutapa heijastuu myös oppilaan varsinaiseen arviointiin siten, että vaikka negatiivista palautetta olisikin annettavana, pyritään lisäksi aina antamaan hyvää palautetta, jotta arviointi ja palautteenanto yleensä säilyisi lähtökohtaisesti kannustavana ja innostavana.

Luokanopettajien käsityksissä opettajan oma temperamentti vaikuttaa oppilaiden kohtaamisissa heidän persoonan ja käytöksen arviointiin jatkuvasti. Käsitysten mukaan opettajan ja oppilaan temperamentin kohdatessa opettaja tekee jatkuvasti arviointia ja johtopäätöksiä sekä olettamuksia oppilaan käyttäytymisestä. Luokanopettajat myönsivät tekevänsä ensivaikutelman perusteella oletuksia oppilaasta, mutta kertoivat pyrkivänsä eroon niistä tiedostaessaan, että oppilas on paljon muutakin mitä ensivaikutelma antaa ymmärtää. Näin ollen luokanopettajat pitivät ihmiskeskeisyyttään tärkeänä piirteenä oppilaan temperamentin ja persoonallisuuden yksilöllisyyttä ymmärtävän arvioinnin taustalla.

Luokanopettajien käsitykset temperamentin merkityksestä opettajuuteen

Temperamentin merkitys käsityksissä ilmeni myös suhteessa siihen, millainen luokanopettaja kokee työssä olevansa ja toisaalta, millainen opettaja haluaisi olla. Tässä yhteydessä merkityksellistä on myös se, kuinka luokanopettajat opettajuuden määrittelevät, eli missä kaikessa temperamentti todellisuudessa vaikuttaakaan. Opettajuus ilmeni käsityksissä kokonaisvaltaisena ilmiönä, johon sisältyi niin tieto, kuin osaaminen opettajan työn erilaisissa tilanteissa, opettaminen, kasvatus ja ennen kaikkea

opettajan persoona. Opettajan persoonaan sisältyi luokanopettajien käsityksissä niin temperamentti, koulutus, kuin suhtautuminen työhön ja työn tavoitteet. Luokanopettajien käsitys opettajuudesta vastasi muun muassa Korpisen (2003, 1) määritelmää.

Luokanopettajat kokivat oman temperamentin todella tärkeänä opettajuuttaan ohjaavana elementtinä. Luokanopettajat nostivat esille oman temperamentin tiedostamisen niin, ettei se määrittele täysin omaa opettajuutta. Oman temperamentin ymmärtämisen tärkeyttä on kuvattu tutkimuksissa ennenkin (ks. esim. Fairhurst & Fairhurst 1995). Eräs luokanopettaja esimerkiksi totesi olevansa perusluonteeltaan kärsimätön, mutta työssään hän tietoisesti pyrki toimimaan kärsivällisesti ja rauhallisesti. Hän totesi oppineensa kärsivällisyyttä työnsä puolesta. Tällä tavoin nousi esille myös näkökulma siitä, kuinka vastavuoroisesti opettajuus on muovannut omaa temperamenttia ja persoonallisuutta.

Eräät temperamenttipiirteet nähtiin lähtökohtana opettajan työstä kiinnostumiselle. Tietyistä temperamenttipiirteistä seurannut, aito mielenkiinto ja innostus opettajan työtä kohtaan näyttäytyi vahvuutena siten, että työssä halutaan tehdä oma parhaansa oppilaiden hyväksi. Vastaavia tutkimustuloksia on esitetty aiemminkin (ks. Bastian ym. 2017, 11). Kaikki luokanopettajat kokivat olevansa temperamentiltaan osin vihreitä, eli ystävällisiä, lempeitä ja välittäviä (ks. Dunderfelt 2012, 77). Samat, niin kutsut vihreät temperamenttipiirteet loivat käsityksissä vahvuuksia opettajan arjessa tapahtuviin oppilaiden kohtaamisiin, esimerkiksi haluan motivoida ja innostaa oppilaita oppimaan. Myös herkkyys havaita oppilaiden tunnetiloja ja taito kuulla jokaista oppilasta koettiin tärkeänä taitona opettajan työssä. Tähän taitoon nähtiin lähtökohtana oma persoonallisuus ja siihen sisältyvä temperamentti. Erityisesti sosiaalisuuden temperamenttipiirteestä nousi käsityksistä esille se puoli, että introvertimpi opettaja on herkempi havaitsemaan yksittäisten oppilaiden murheita, tarpeita ja toisaalta myös onnistumisia. Toisaalta jonkinasteinen ekstroverttisuus eli ulospäinsuuntautuneisuus koettiin välttämättömyytenä opettajan työssä. Ekstroverttisuuden nähtiin helpottavan vuorovaikutusta niin oppilaiden, vanhempien kuin kollegojen kanssa.

Yksi merkittävä opettajuuden vahvuutena koettu asia oli sopeutumiskyky ja taito hallita odottamatontakin tilannetta. Sopeutumiskyky merkitsee käytännössä taitoa toimia

tilanteen edellyttämällä tavalla. Sopeutumiskykyyn voidaan tulkita liittyvän tässä yhteydessä useita temperamenttipiirteitä, mutta yksi oleellisimmista on joustavuus. Käsitelyssä opettajuudessa ilmeni joustavuuden vaatimus niin vuorovaikutuksellisissa tilanteissa, kuin opetuksen toteutuksen ja suunnittelun kannalta. Myös Bastian, McCord, Marks ja Carpenter (2017, 1) ovat tutkineet opettajien temperamenttipiirteitä siitä näkökulmasta, mitkä temperamenttityypit ovat parhaita opettajan ammatillisen suorituksen ja työssä pysyvyyden kannalta. Kyseisen tutkimuksen tulosten mukaan, Big Five-mallissa mitattu tunnollisuus oli tärkein uusien opettajien temperamenttipiirre niin työn laadun ja arvon, sekä ammatissa pysymisen kannalta. Tunnollisuus kuvattiin opettajassa tärkeäksi ominaisuudeksi, sillä siihen nähtiin sisältyvän niin luotettavuuden, perusteellisuuden, vastuullisuuden, huolellisuuden ja suunnitelmallisuuden piirteet. Lisäksi tunnollisuuteen liitettiin tutkimuksessa motivaatioon liittyviä ominaisuuksia, kuten halu ja pysyvyys, jotka koettiin merkitykselliseksi työssä pysyvyyden kannalta. (Bastian ym. 2017, 11.) Tämän perusteella tutkimuksessani luokanopettajien kokemista temperamenttivahvuuksissa on joitain samoja piirteitä kuin Bastianin ym. (2017) tutkimuksessa.

Luokanopettajien käsityksistä ilmeni, että temperamentti vaikutti myös opettajuudessa koettujen kehittämiskohteiden taustalla. Kehittämiskohteita ei kuitenkaan koettu sinänsä ongelmina, vaan luokanopettajat puhuivat niiden yhteydessä tavoitteesta olla tietynlainen, kehittymisestä haluttuun suuntaan tai kasvusta opettajana. Toisin sanoen muutos omissa toimintamalleissa ja toisaalta myös temperamentissa nähtiin näin mahdolliseksi. Tutkimustulosten mukaan kehittämiskohteiksi koettiin oma rooli sosiaalisissa tilanteissa, idearikkaus opettajana, töiden delegointi, sekä työssä jaksaminen.

Tutkimustuloksissa ilmeni, että siihen, millainen opettaja pyritään olemaan, vaikuttaa oma temperamentti monin tavoin. Temperamentin nähtiin vaikuttavan niin omiin arvoihin, auktoriteettisuuden tavoitteeseen kuin omaan opettajakuvaan. Arvot näyttäytyivät opettajuuden tavoitteita määrittelevinä tekijöinä. Käsitelyssä mukaan temperamentti oli yksi lähtökohta omille arvoille, mutta toisaalta temperamentin koettiin vaikuttavan myös siihen, kuinka arvoja käytännössä ilmentää. Tutkimustulosten mukaan

kolme opettajuudessa koettua arvoa olivat oppilaan hyvinvointi, vahvuuksien tukeminen sekä vuorovaikutustaidot.

Opettajat kokivat auktoriteetin tärkeänä osana omaa opettajuuttaan. Punaiseksi temperamenttityypiksi (ks. esim. Dunderfelt 2012, 58) itsensä määrittelevä opettaja koki auktoriteettiaseman saamisen helpompana ja luonnollisempana, kuin itsensä pehmeämmäksi kuvaileva opettaja. Luonnollista, persoonasta ja temperamentista kumpuavaa johtajuutta käsityksissä ihannoitiin. Tutkimustulosten mukaan auktoriteettisuuteen pyritään oppilaiden luottamuksen ja kunnioituksen kautta, ja näin ollen opettajien temperamentti ja erityisesti vihreä temperamenttityyppi (Dunderfelt 2012, 62-63) on merkityksellisessä roolissa auktoriteettiaseman tavoittelun suhteen.

Tutkimustulosten mukaan luokanopettajat toivoivat oppilaiden näkevän heidät tasapuolisina, reiluina, luotettavina, helposti lähestyttävänä ja innostavina opettajina. Oman opettajakuvan toivotaan siis heijastelevan oman temperamentin vahvuuksia, sekä niitä temperamenttipiirteitä, mitä itse arvostetaan. Käsityksistä ilmeni, että opettajat arvostavat erityisesti luotettavuutta ja helposti lähestyttävyyttä opettajan ominaisuuksina. Nämä piirteet koetaan tärkeinä, jotta oppilas uskaltaisi kertoa huolistaan tai rohkenisi kysyä tarvittaessa neuvoa. Osin samojen opettajan temperamenttipiirteiden, kuten luotettavuuden ja tasapuolisuuden, merkityksellisyyttä on tieteessä aiemminkin nostettu esille (ks. esim. Bastian ym. 2017, 1; Zagyváné Szucsín 2017, 144).

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Kaikessa tutkimustoiminnassa on tarkoituksenmukaista välttää virheitä, ja tämän vuoksi jokaisen tutkimuksen yhteydessä tulee arvioida tehdyn tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Eskolan ja Suorannan (1998, 208) mukaan kvalitatiivisia menetelmiä ja tutkimuksia on kuitenkin kritisoitu luotettavuuskriteereiden hämäryydestä. He toteavat, että ymmärtämättömyyttä on tuottanut se, ettei kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia voi erottaa yhtä jyrkästi kuin määrällisessä tutkimuksessa. Laadullisen tutkimuksen luonteen vuoksi kvantitatiivisessa tutkimuksessa sovellettavia arviointikriteerejä ei voida soveltaa

asianmukaisesti kvalitatiiviseen tutkimuksen arviointiin. Kuitenkin, tutkimuksen eksaktisuutta edellytetään myös kvalitatiivisessa tutkimuksessa. (Sin 2010, 306.) Siksi vakuuttaakseni lukijan tutkimukseni luotettavuudesta, olen pyrkinyt perustelemaan tutkimukseni luotettavuuden ja eettisyyden esittelemällä tutkimusprosessin eri vaiheet yksityiskohtaisesti, läpinäkyvästi ja totuudenmukaisesti tässä tutkielmassa.

Tässä luvussa palaan vielä tutkimukseni luotettavuuden perusteluun ja tutkimusta ohjanneisiin eettisiin periaatteisiin, joiden lähtökohtana on ennen kaikkea hyvä tieteellinen käytäntö. Tieteellinen tutkimus on eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa vain silloin, jos tutkimusprosessi on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla (TENK 2012, 6). Tämän vuoksi olen tutkimukseni joka vaiheessa kiinnittänyt huomiota tutkimuseettikan näkökulmasta hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtiin, jotka Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK 2012, 6) on antanut. Käytännössä olen pyrkinyt ilmentämään hyvää tieteellistä käytäntöä muun muassa käyttämällä tiedeyhteisön yleisesti hyväksymiä tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä, sekä toimimalla vilpittömästi ja oikeudenmukaisesti muita tutkijoita kohtaan. Tämä tarkoittaa asianmukaisia lähdeviittemerkintöjä ja sitä myöten muiden tutkijoiden kunnioittamista.

Tutkimuksessa tärkeää on niin kokonaisuus, kuin yksittäiset osat. Hermeneuttisen säännön mukaan kokonaisuus tulee ymmärtää yksittäisestä ja vastaavasti yksittäinen tulee ymmärtää kokonaisuudesta, ja tällöin asetelma on kehämäinen. Tämän perusteella niin kutsuttu oikean ymmärtämisen kriteeri on yksittäisten tekijöiden yhteensopivuus kokonaisuus huomioiden. Tutkija siis korjaa tutkimusprosessinsa edistyessä ennakkokäsityksiään ja tavoittelee ilmeisyyttä eli sitä, että tulkinta lisää kokonaisuuden ymmärrettävyyttä ja tulkinnan ja tulkittavan aineiston sisältö eivät ole ristiriidassa keskenään. (Puusa & Juuti 2020, 70.) Näin ollen hermeneuttinen kehä, eli jatkuva keskustelu tutkimuksen aineiston kanssa on ollut tärkeä ja jatkuva osa tutkimusprosessiani, oikean ymmärryksen ja siten myös tutkimuksen onnistumisen kannalta.

Ahosen (1994, 122) mukaan tutkijan oma subjektiivisuus, sekä hänen aikaisemmat tietonsa ja odotuksensa vaikuttavat väistämättä tutkimiseen. Hän toteaa, että tämän

vuoksi hallittu subjektiivisuus onkin yksi välttämättömistä luotettavan tutkimuksen takeista. Hallitun subjektiivisuuden tutkija saavuttaa tiedostamalla, sekä ennen kaikkea tunnustamalla omat lähtökohtansa tutkimusprosessin eri vaiheissa, aina aineiston hankinnasta johtopäätösten tekoon (Ahonen 1994). Olen myös itse tässä tutkimusprosessissa pyrkinyt kiinnittämään huomiota omaan asemaani suhteessa tutkimusilmiöön ja tavoitellut hallittua subjektiivisuutta. Koska kuulun tutkimuksen tutkimushenkilöiden tapaan nuorten ja pian valmistuvien luokanopettajien ryhmään, en voi täysin objektiivisesti suhtautua tutkimusilmiöön – onhan minulla itsellenikin omat, ennalta olemassa olevat käsitykseni siitä. Tutkimusprosessissa keskeisenä olenkin pitänyt oman lähtökohtani tiedostamista, jotta voin pyrkiä vähentämään omien käsityksieni vaikutusta tutkimukseen.

Åkerlind (2005, 323) nostaa esille tutkimuksen luotettavuuden edistämisen myös analyysivaiheessa. Hänen mukaansa tutkijan tulee pyrkiä säilyttämään avoin mieli myös analyysivaiheessa, minimoimalla häntä tutkimustoiminnassa ohjaavat mielipiteet ja välttämällä liian nopeaa kuvauskategorioiden syntymistä. Åkerlind (2005) pitää tärkeänä, että tutkija mukauttaa ajatteluaan jatkuvasti reflektoinnin ja keskustelujen kautta saatujen uusien näkökulmien avulla. Siksi olen antanut tutkimusprosessissa riittävästi aikaa aineiston analyysille, jotta analyysin tulokset olisivat mahdollisimman huolellisesti saavutettuja. Huomasin myös ajatteluni todella mukautuvan jatkuvasti tutkimusprosessin myötä ja tunsin pääseväni aidosti käsiksi tutkittaviin käsityksiin. Tässä minua edesauttoi avoimen mielen säilyttäminen tutkimusaineistoa kohtaan.

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on saavuttaa laadullista, ilmaisuista tulkittua tietoa käsityksistä. Tutkimuksen tutkimushenkilöiden määrä voi olla suhteellisen pieni, sillä aineiston tavoite on olla pikemminkin syvyysuuntaista kuin laajaa. Tutkimuksessa tavoitteena ei ole niinkään tilastollinen yleistettävyyys, vaan tulosten yleisyys. Toisin sanoen fenomenografisessa tutkimuksessa käsityksiä tarkastellaan teoreettisella, universaalien käsitteiden tasolla. Näin ollen fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus edellyttää niin aineiston, kuin johtopäätösten validiteettia. Tällä validiteetilla on kaksi erilaista ulottuvuutta – aineiston sekä johtopäätösten pitää vastata tutkimushenkilön

ajatuksia (aitous) ja niiden tulee liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin (relevanssi). (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 152.)

Tutkimusraportin tavoitteena on välittää tutkimustulosten aitous, relevanssi ja niiden teoreettisen yleisyyden taso lukijalle. Siksi tutkimusraportissa esittää raportissa tutkimuksen kulku niin, ettei lukijan tarvitse epäillä tutkimuksen aitoutta. (Syrjälä ym. 1994.) Tutkimuksen luotettavuuden osoittamiseksi olen pyrkinyt osoittamaan niin aineiston, kuin johtopäätöstenkin validiteetin tutkimusraportin avulla. Tutkimusraportissa olen pyrkinyt kuvaavaan tutkimuksen etenemisen sekä totuudenmukaisesti, että myös selkeästi, jotta lukijalle tutkimus näyttäytyisi luotettavana ja tutkimusraportti ymmärrettävä kokonaisuutena. Näin ollen lukija ymmärtää tutkimustulosteni olevan totuudenmukaisesti niitä käsityksiä, joita haastateltavat ovat minulle esittäneet. Aitoutta olen osoittanut lisäksi tutkimusraportissa esitettyjen, aineistosta otettujen suorien lainausten avulla. Tutkimusraportin yhteenveto-osiossa olen osoittanut tutkimukseni luotettavuutta todistamalla tutkimustulosten relevanssin, eli yhteyden tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin.

Reliabiliteetti eli tutkimustulosten toistettavuus luotettavuuden mittarina ei sovi laadulliseen tai fenomenografiseen tutkimukseen samalla tavalla kuin kvantitatiiviseen tutkimukseen (Cope 2004, 9). Jos toinen tutkija tekisi saman tutkimuksen, olisi hänen tutkimustuloksensa eli kategoriat mahdollisesti erilaiset (Booth 1992, 64). Tämä siksi, koska samankaltaisten kategorioiden muodostaminen edellyttäisi, että tutkijoiden kokemustausta ja ajatuksenkulku tutkittavasta ilmiöstä olisivat samankaltaiset (Booth 1992, 67). Jos toinen tutkija tekisi siis samanlaisen tutkimuksen luokanopettajien käsityksistä temperamentin merkityksestä opettajuuteen, saattaisi hänen luomansa kategoriat näin ollen olla erilaisia, kuin mitä tässä tutkimuksessa on tuloksina esitetty. Siksi tutkimuksen validiteetti korostuu fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuuden mittarina - on tärkeää avata tutkimusraportissa tutkimusmetodeja sekä tuloksia mahdollisimman avoimesti ja perusteellisesti, sillä ne toimivat tutkimuksen uskottavuuden ja luotettavuuden perusteluina (Cope 2004, 8).

Eskolan ja Suorannan (2001, 52) mukaan tutkimusprosessiin liittyy aina eettisiä kysymyksiä, joista tutkija itse on vastuussa. Näin ollen tutkija itse kantaa vastuun tutkimuksensa etiikasta. Tieteen etiikalla tarkoitetaan niiden eettisten kysymysten tarkastelua, jotka nousevat esille tutkimusprosessin eri vaiheissa, kuten suunnittelussa, menetelmien valinnassa, aineistonkeruussa, luokittelussa ja julkaisussa (Pietarinen & Launis 2002, 46). Tutkijan tulee siis kiinnittää tutkimuksensa eettisyyteen tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa. Tästä syystä otin jo tutkimusprosessin alkuvaiheissa selvää niistä tutkimuseettisistä kysymyksistä, jotka juuri tässä tutkimuksessa olivat merkityksellisiä.

Tutkimushenkilöt osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti. Kerroin tutkimushenkilöille avoimesti tutkimukseni tarkoituksen ja sanoin toteuttavani tutkimuksen hyvää tieteellistä käytäntöä ja eettisiä periaatteita noudattaen. Keskeinen eettinen kysymys tässä tutkimuksessa oli tutkimushenkilöiden anonymiteetti. Tämän vuoksi en missään vaiheessa kirjannut tutkimushenkilöiden henkilötietoja mihinkään, tai nimennyt tutkimushenkilöitä aineistossa oikeilla nimillä. Koodasin jo haastatteluäänitteissä ja myöhemmin litterointivaiheessa tutkimushenkilöt lyhenteisiin LO1, LO2 ja niin edelleen. Haastatteluäänitteet poistin heti litteroituani aineiston. Tutkielmaraporttia kirjoittaessa kiinnitin jatkuvasti huomiota siihen, että tutkimushenkilöt säilyttävät anonymiteetin, enkä esimerkiksi tulosluvussa tuonut esille tutkimushenkilöiden yksityisyyttä vaarantavia tietoja.

Tutkimuksen eettisyyden kannalta keskeistä on huomioida myös haastattelutilanteen mahdolliset virhelähteet (Puusa 2011, 78), jotka voivat liittyä niin haastateltavaan, tutkijaan tai aiheutua haastattelutilanteesta. Erityisen tärkeää haastattelun onnistumisen kannalta onkin, että tutkija kiinnittää erityisesti huomiota reaktiivisuuskysymyksen ja tulkintavirhekysymyksiin. Reaktiivisuuskysymyksellä viitataan siihen, kuinka paljon tutkija johdattelee, esimerkiksi kysymyksien muodoilla haastateltavaa tietäntyyppisiin vastauksiin ja tutkimustuloksiin. Tulkintavirheitä voi muodostua esimerkiksi silloin, kuin haastateltava ei ymmärrä kysymystä, tai kun tutkija ei ymmärrä vastausta haastateltavan tarkoittamalla tavalla. (Puusa 2011, 78.) Olen itse tutkimuksen toteutuksessa pyrkinyt huomioimaan reaktiivisuuskysymyksen, sekä yrittänyt välttää tulkintavirheiden

mahdollisuutta muun muassa haastattelutilanteiden kysymysasetteluissani. Lisäksi kun havaitsin haastattelutilanteessa väärinymmärryksen mahdollisuuden, tein tarkentavia kysymyksiä. On kuitenkin hyväksyttävä se tosiasia, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohde ja sen ilmeneminen ovat ainutlaatuisia, minkä vuoksi on absoluuttista ja kaikille yhteneväisesti esiintyvää todellisuutta ei voida tavoittaa – eikä sitä toisaalta filosofisessa mielessä olekaan olemassa muutoin kuin fysikaalisena maailmana (Puusa 2011, 78).

Toinen tämän tutkimuksen yhteydessä oleellinen eettinen kysymys liittyy tutkijan tekemään tulkintaan litteroidusta aineistosta käsin. On tutkimushenkilöiden kannalta eettisesti oikein, että heidän sanomisensa ja ajatuksensa tulevat oikein ymmärretyksi sekä suhteutetuksi todelliseen asiayhteyteen (ks. esim. Varto 1992, 107). Tällöin myös tutkimustulokset ovat totuudenmukaisia ja luotettavia. Tämän vuoksi kohtasin aineiston omat lähtökohtani ja ennakko-oletukseni tiedostaen. Pyrin aineiston oikeinymmärtämiseen myös aineiston toistuvalla lukemisella sekä haastattelu- ja keskustelukontekstin huomioonottamisella. Pyrin pitämään itseni jatkuvasti avoimena aineistolle, jotta tutkimushenkilöiden aidot käsitykset tulisivat asianmukaisesti ilmi.

5.3 Loppumietteet ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Kiinnostukseni tutkielman keskiössä olevaan ilmiöön, opettajan temperamenttiin, syntyi jo silloin, kun päätin itse hakea luokanopettajakoulutukseen. Punnitessani aihevaihtoehtoja graduun, päädyin lopulta valintaan, joka ei ehkä ollut se helpoin ja yksinkertaisin, mutta kuitenkin omasta mielestä mielenkiintoisin. Opettajan temperamenttia on suhteellisen vähän tutkittu, vaikka ihmisen persoonallisuuden merkitys työntekoon nähden tunnetaankin. On myös ilmeistä, että opettajia on olemassa hyvin erilaisia ja opettajan työtä tehdään eri tavoin. Opettajista persoonina on kuitenkin olemassa myös monenlaisia stereotyyppioita. Muun muassa siksi koin tärkeäksi tuoda esille luokanopettajien käsityksiä temperamentista ja sen merkityksestä opettajuuteen.

Päätin jo tutkielmanprosessin alussa, että tekisin pro gradu-tutkielman suhteellisen ripeästi ja nopealla aikataululla. Tämä tavoite vaati minulta ajallisesti täyttä panostusta yksin

tutkielmaan ja tarkan suunnitelman tutkielmaprosessin ajallisesta etenemisestä. Aloitin tutkielman ilmiöön syventymisen lokakuussa 2020 ja tuolloin aloin määrittelemään teoreettista viitekehystäni. Teoreettisen viitekehysten, eli lähinnä temperamentin käsitteen määrittely olikin ehkä hankalin osa tutkielmaprosessia. Koska temperamentista on olemassa useita teorioita, jotka eräät ovat hyvinkin ristiriitaisia keskenään, ei teoreettisen viitekehysten löytäminen tuntunut kovinkaan yksinkertaiselta. Tämä vaihe vaati tutkijalta, eli minulta, useita päätöksiä suhteessa olemassa oleviin teorioihin – pohdin hyvin pitkään, mihin teoriaan minun tutkimukseni perustuu ja kuinka sen käytännössä tuon ilmi tutkielmassa. Lopulta päädyin teoreettisessa viitekehyksessä ehkä yleisesti hyväksytyimpään määritelmään temperamentista, sekä lisäksi Dunderfeltin temperamenttien värityyppien nelikenttään. Tutkimuksen toteutuksen kannalta Dunderfeltin mallin mukaan ottaminen tutkimusprosessiin oli erinomainen päätös, vaikka sitä pitkään harkitsinkin. Tutkimushenkilöiden kannalta oman temperamentin lähestyminen oli huomattavasti helpompaa, valmiin, helposti ymmärrettävän ja konkreettisen mallin kautta, kuin mitä se olisi ollut ilman sitä.

Tutkimuskysymykseni oli ”Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on temperamentista ja sen merkityksestä opettajuuteen?”. Pohdin pitkään, kuinka jäsentelin laajaa pääkysymystä alakysymyksiin, ja lopulta, osin teoreettisen viitekehysten avustuksella päädyin lopullisiin, tutkimuskysymystä tarkentaviin alakysymyksiin. Mielestäni tutkimuskysymys ja alakysymykset onnistuivat hyvin, vaikka niiden muotoilu selkeään ja ymmärrettävään lopputulokseen tuntui todella haastavalta. Uskon kuitenkin, että tutkimuskysymystä olisi voitu lähteä jäsentelemään muullakin tapaa, mutta toisaalta olen tyytyväinen siitä, että saavutin lopulta melko moniulotteiset tutkimustulokset valitsemieni alakysymysten avulla.

Tutkimukseni oli fenomenografinen, sillä olin kiinnostunut ihmisten käsityksistä. Kaiken kaikkiaan pidin laadullista tutkimusmenetelmää itselleni luonnollisimpana ja kiinnostavana lähtökohtana tutkimuksen teolle. Erityisen tärkeänä tutkimuksenteossa pidin hypoteesittomuutta eli sitä, ettei minulla ollut ennako-olettamuksia tutkimustuloksista. Tämän vuoksi ennen varsinaista tutkimusta pyrin kartoittamaan omat tietoni ja käsitykseni tutkittavasta ilmiöstä, jotta pystyin sittemmin luopumaan niistä

vähintäänkin riittävästi – jotten ohjaisi tutkimustuloksia omilla käsityksilläni. Erityisesti haastattelutilanteissa ja analyysivaiheessa pyrin jatkuvasti mielen avoinna, jotten vaikuttaisi tutkimustuloksiin. Mielestäni onnistuin lopulta pyrkimyksessäni objektiivisuuteen, vaikkei omaa subjektiivisuutta voikaan täysin sulkea tutkimuksen ulkopuolelle.

Onnistunein valinta tutkimukseni kannalta oli aineistonkeruumenetelmä. Keräsin aineiston teemahaastatteluilla, jotka myöhemmin litteroin analyysia varten. Osasin odottaa haastatteluilta kyselyä kattavampia tutkimustuloksia, mutta olin silti lopulta positiivisesti yllätynyt siitä, kuinka kattavan aineiston sain kokoon. Muutenkin, haastattelutilanteet itsessään olivat lopulta paras osa tutkielmanprosessiani. Teemahaastattelut mahdollistivat hyvin luonnollisesti etenevät keskustelut haastateltavien kanssa ja jokainen haastateltavista koki haastattelun mielenkiintoisena ja ajatuksia herättäneenä, kun omaa opettajuutta ja sen lähtökohtia joutui melko syvällisestikin pohtimaan. Koinkin jo tässä vaiheessa onnistuneeni tutkimuksen teossa, kun sain muutaman yksittäisen opettajan pohtimaan omaa temperamenttia ja opettajuutta, ja ehkä sitä kautta kehittymään ja arvostamaan itseään opettajina (ks. Fairhurst & Fairhurst 1995).

Käyttämäni analyysimenetelmä oli fenomenografinen analyysi. Analyysiprosessini eteni kaiken kaikkiaan sujuvasti. Koska analysointi oli alkanut päässäni jo aineistonkeruun aikaan, oli minulle melko selkeää, kuinka lähdin analyysia viemään eteenpäin. Koen onnistuneeni analyysissa siinä suhteessa, että sain luotua hyvin tutkimuskysymykseen vastaavan tulosavaruuden kuvauskategorioineen. Kriittisemmästä näkökulmasta katsottuna huomaa, että kokemattomuuteni tutkimusten suhteen näyttäytyy juuri aineiston analyysissa. Tärkeänä koen kuitenkin sen, että opin juuri tästä analyysiprosessista loppujen lopuksi todella paljon, ja seuraavassa tutkimuksessani onnistun luultavasti vielä paremmin ja vältän aiemmin tehdyt virheet.

Tutkimuksen kannalta hienoin sattuma oli se, että haastatteleman luokanopettajat edustivat hyvin erilaisia temperamenttityyppejä. Toisaalta onnistuin tämän kautta tuomaan esille sen, mitä tutkimuksessani tavoittelinkin – opettajien temperamenttien moninaisuuden. Tutkimustuloksissa positiivisesti yllättikin erityisesti se, kuinka

monipuolisesti erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä sain esiin, vaikka tutkimushenkilöitä ei kovinkaan montaa ollut. Tiivistetysti tutkimustuloksista voidaan todeta, että temperamentin käsite ymmärrettiin synnynnäisinä, toiminta-, ajattelu- ja reagoititapaan vaikuttavina piirteinä. Omaa temperamenttia pidettiin oman opettajuuden kannalta merkityksellisenä niin vuorovaikutustilanteiden, työskentelytapojen kuin opettajakuvankin näkökulmista.

Tämän tutkimuksen aineisto koostui viiden luokanopettajan käsityksistä. Kaikki haastattelemani luokanopettajat olivat uransa alkuvaiheilla. Kiinnostavaa olisikin tutkia, eroaako pidempään luokanopettajan työssä toimineiden opettajien käsitykset tämän tutkimuksen havainnoista. Toiseksi, tutkimukseni tavoitteena oli tuoda ilmi luokanopettajien käsityksiä temperamentista ja sen merkityksestä opettajuuteen yleensä. Näin ollen, kun käsitykset koskivat kaikkia erilaisia opettajuuden osa-alueita suhteessa temperamenttiin, tuntui yksittäisten opettajuuden osa-alueiden tai pienempien ilmiöiden käsittely jäävän pintapuoliseksi. Esimerkiksi, itse voisin tulevaisuudessa tutkia opettajan temperamenttia suhteessa tunnetaitojen opettamiseen tai oppilaiden vahvuuksien tukemiseen. Toisaalta olisi myös kiinnostavaa tutkia opettajan temperamentin merkitystä suhteessa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Kaiken kaikkiaan, opettajan temperamentti on opettajuuden kannalta niin keskeinen asia, että ilmiötä tulisi ehdottomasti jatkossa tutkia ja tuoda tieteenkentällä esille entistä enemmän.

Lähteet

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L. Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West Point Oy. 114–160.

Bastian, K., McCord, D., Marks, J. & Carpenter, D. 2017. A Temperament for Teaching? Associations Between Personality Traits and Beginning Teacher Performance and Retention. *AERA Open* 3, 1-17.

Bates, J. E. 1986. The Measurement of Temperament. Teoksessa Robert Plomin ja Judith Dunn (toim.) *The Study of Temperament: Changes, Continuities and Challenges*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bates, J. E., Goodnight, J. A. ja Fite, J. E. 2008. Temperament and Emotion. Teoksessa Michael Lewiss, Jeannette M. Haviland-Jones and Lisa Feldman Barrett (toim.) *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press.

Betts, J., Gullone, E. & Allen, S. 2009. An examination of emotion regulation, temperament, and parenting style as potential predictors of adolescent depression risk status: A correlational study. *British Journal of Developmental Psychology* 27, 473-485.

Bogdan, R.C. ja Biklen, S.K. 1982. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Ally and Bacon.

Booth, S. 1992. Learning to program: a phenomenographic perspective. Göteborg studies in education sciences 89. Göteborg: Acta universitatis gothoburgensis.

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.

Chess, S. & Thomas, A. 1996. *Temperament: Theory and Practice*. New York: Brunner.

Cloninger, Robert C. 1994. Temperament and personality. *Current Opinion in Neurobiology* 4, 266 — 273.

Cope, C. 2004. Ensuring validity and reliability in phenomenographic research using the analytical framework of a structure of awareness. *Qualitative Research Journal* 4 (2), 5-18.

Dahlin, B. 2007. Enriching the Theoretical Horizons of Phenomenography, Variation Theory and Learning Studies. *Scandinavian Journal of Educational Research* 51 (4), 327-346.

Duckworth, A. L. & Alred, K. M. Temperament in the classroom. Teoksessa R. L. Shiner & M. Zentner (toim.) *Handbook of temperament*. New York: Guilford Press.

Dunderfelt, T. 2012. *Tunnista temperamentit - Väriä elämään ja itsetuntemukseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Ely, M., Anzul, M., Friedman, T., Garner, D. & Steinmetz, A. 1991. *Doing Qualitative Research: Circles within Circles*. London: The Falmer Press.

Gartstein, M. A., Putnam, S. P., Aron, E. N. & Rothbart, M. K. 2016. Temperament and personality. Teoksessa S. Maltzman (toim.) *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of treatment processes and outcomes in psychology: A multidisciplinary, biopsychosocial approach*. 1-38. Oxford University Press.

Goldsmith H.H., Buss A. H., Plomin R., Rothbart M. K., Thomas A., Chess S., Hinde R. A. & McCall R. B. 1987. Roundtable: What Is Temperament? Four Approaches. *Child Development* 58 (2), 505-529.

Gröhn, T. 1992. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino.

Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340-354.

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

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä – teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

John, J. P. & Robins, R. W. 1993. Determinants of Interjudge Agreement on Personality Traits: The Big Five Domains, Observability, Evaluativeness, and the Unique Perspective of the Self. *Journal of Personality* 61 (4), 521-551.

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

Kagan, J. 1998. Galen's Prophecy: Temperament In Human Nature. London: Westview Press.

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

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

Kampman, O., Poutanen, O. & Aromaa, E. 2013. Temperamentti ja persoonallisuushäiriöt masennuksen muovaajina. *Duodecim* 129 (18), 1908 —1914.

Entwistle, N. 1997. *Contrasting perspectives on learning*. Teoksessa Ference Marton, Dai Hounsell ja Noel Entwistle (toim.) *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 3 – 22.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.

Fairhurst, M. & Fairhurst, L. 1995. *Effective Teaching, Effective Learning: Making the Personality Connection in Your Classroom*. UK: Hachette.

Keltikangas-Järvinen, L. 2004. *Temperamentti – Ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.

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

Keltikangas-Järvinen, L. 2008. *Temperamentti, stressi ja elämäntilanne*. Helsinki: WSOY.

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

Keogh, B. K., Pullis, M. & Cadwell, J. 1982. A short form of the teacher temperament questionnaire. *Journal of Educational Measurement*. 19 (4), 323-329.

Korpinen, E. 2003. *Kansankynttilästä tutkivaksi opettajaksi – opettajuutta määrittelemässä*. Virkaanastujaisesitelmä 3.12.2003, Jyväskylän yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2003/12/tiedote-2009-10-01-12-18-58-820246/eirakorpinen.pdf> (Luettu 27.1.2021.)

Liakopoulou, M. 2011. The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science* 21 (1), 66-78.

Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere: Tampere University Press.

Läänemets, U., Kalamees-Ruubel, K. & Sepp, A. 2012. What Makes a Good Teacher? Voices of Estonian Students. *The Delta Kappa Gamma Bulletin – International Journal for Professional Educators* 79, 27-31.

Lyytinen, H., Eklund, K. & Laakso, M. L. 1995. Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus. Teoksessa Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissaan*. s. 40-65. Helsinki: WSOY.

Manner, M. 2019. Ammatin ilot pitäisi nostaa huolipuheen rinnalle. *Opettaja* 30.8.2019. Saatavilla *www-muodossa*: <https://www.opettaja.fi/ajassa/ammatin-ilot-pitaisi-nostaa-huolipuheen-rinnalle/> Viitattu 26.2.2021.

Marton, F. 1988. A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa Sherman, R. & Webb, R. (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. Falmer Press: 140–160.

Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and Awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McDevitt, S. C. 1986. Continuity and Discontinuity of Temperament In Infancy and Early Childhood: A Psychometric Perspective. Teoksessa Robert Plomin ja Judith Dunn (toim.) *The Study of Temperament: Changes, Continuities and Challenges*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: International Methelp Ky.

- Mussen, P.H. 1973. Lapsen psykologinen kehitys. Jyväskylä: Gummerus.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Pietarinen, J. & Launis, V. 2002. Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa Sakari Karjalainen, Veikko Launis, Risto Pelkonen ja Juhani Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Tampere: Gaudeamus.
- Pulkkinen, L. 1995. Persoonallisuuden kehitys lapsuudesta aikuisuuteen. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissaan. s. 40-65. Helsinki: WSOY.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Tieteenfilosofisista kysymyksistä laadullisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa Anu Puusa ja Pauli Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: JTO.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus Oy.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus Oy.
- Rothbart, M. K., Ellis, L. K. & Posner, M. I. 2004. Temperament and self-regulation. Teoksessa R. F. Baumeister & K. D. Vohs (toim.) Handbook of self-regulation: research, theory, and applications. New York: Guildford Press.
- Rothbart, M. K. 2007. Temperament, Development, and Personality. Current directions in psychological science 16 (4), 207—212.

Rothbart, M. K. 2011. *Becoming Who We Are – Temperament and Personality in Development*. New York: The Guilford Press.

Rushton, S., Morgan, J. & Richard, M. 2007. Teacher's Myers-Briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits. *Teaching and teacher education* 23, 432-441.

Shiner, R. L., Buss, K. A., McClowry, S. G., Putnam, S. P., Saudino, K. J. & Zentner M. 2012. What Is Temperament Now? Assessing Progress in Temperament Research on the Twenty-Fifth Anniversary of Goldsmith et al. (1987). *Child Development Perspectives* 6 (4), 436-444.

Sin, S. 2010. Considerations of Quality in Phenomenographic Research. *International Journal of Qualitative Methods* 9 (4), 305-319.

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.

Syrjälä, L., Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjayhtymä Oy.

Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V. (toim.) 2007. *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press.

TENK. 2012. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Tutkimuseettinen neuvottelukunta: Helsinki.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Opetushallitus, 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Uljens, M. 1989. Fenomenografi. Forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Uljens, M. 1991. Phenomenography – a qualitative approach in educational research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, 80-107.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.

Vilkkä, H. 2005. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: Tammi.

Yates, C. Partridge, H. & Bruce, C. 2012. Exploring information through phenomenography. Library and Information Research 36, 96–119.

Yle. 2015. Opettajan temperamentti voi vaikuttaa oppilasarviointiin. Luettu 20.1.2021. Saatavilla www-muodossa: <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2015/01/22/opettajan-temperamentti-voi-vaikuttaa-oppilasarviointiin>

Zagyváné Szucs, I. 2017. What Makes a Good Teacher? Universal Journal of Educational Research 5 (1), 141-147.

Åkerlind, G. 2005. Variation and commonality in phenomenographic research methods. Higher education Research & Development 24, 321–334.

Ören, M. & Jones, I. 2009. The Relationships between Child Temperament, Teacher-Child Relationships, and Teacher-Child Interactions. *International Education Studies* 2 (4), 122-133.

Liitteet

Liite 1. Dunderfeltin kysely: 21 kysymystä temperamentista (Dunderfelt 2012, 37-41).

1. Olen perusluonteeltani
 - a. spontaani
 - b. huolellinen
 - c. sopeutuva
 - d. peräänantamaton

2. Työssäni tahdon pääasiallisesti
 - 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. omissa oloissaan viihtyvänä

7. Joskus olen

- a. liian huolehtivainen
- 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 eli perinteitä kunnioittava
- b. idealistinen eli ihanteet ja periaatteet ovat minulle tärkeitä

- c. konkreettinen eli maalaisjärkeä pitää olla
- d. universaalinen eli ”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 harmittaa, että olen niin

- a. holtiton
- b. kärsimätön
- c. vaatimaton
- d. vetäytyvä

14. Ehkä mietin liikaa

- a. saanko kaikkea sitä, mitä minulle kuuluu
- b. pidetäänkö minusta
- c. olenko tehnyt riittävästi
- d. mikä 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, että olen joskus liian

- a. peräänantamaton
- b. saamaton
- c. huolestunut
- d. rauhaton

19. Olen tyytyväinen siitä, että olen

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

20. Harmittaa, 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. Teemahaastattelun runko

- Haluan kuulla juuri Sinun käsityksesi temperamentin merkityksestä opettajuuteen
- Toivon, että kerrot aidosti ja avoimesti ajatuksesi. Käsitykset ovat yksilöllisiä, joten et voi mitenkään vastata väärin!
- Tutkimusaineisto tullaan käsittelemään anonyyminä, sekä muutenkin tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen.

1. TEMPERAMENTTI

- Dunderfeltin temperamenttikyselyn tuloksen mukaan olet temperamentiltasi eniten sininen/punainen/keltainen/vihreä
- **Mikä on temperamentti?**
- **Mitä temperamenttipiirteitä, tai -osa-alueita on olemassa?**
- **Mitä mieltä olet kyselyn tuloksista?** Miksi näin?
- Omin sanoin, millainen olet temperamentiltasi?
- **Miten kuvailisit itseäsi?**
- Mitkä temperamenttipiirteet kuvaavat sinua erityisen hyvin?

2. MILLAINEN OPETTAJA OLET?

- Mitä tarkoittaa opettajuus?
- **Millainen opettaja** sinä olet?
- Mikä on sinulle opettajana tärkeää?
- Millainen olet ristiriitatilanteissa?
- Mikä on roolisi luokassa?
- Millaisena opettajana haluaisit muiden sinut näkevän?

3. VUOROVAIKUTUSTILANTEET

- Miten kuvaillet vuorovaikutussuhdetta tai -tilanteita **oppilaiden** kanssa?
Miten kuvaillet vuorovaikutusta **vanhempien** kanssa?

- Millaisena koet yhteisopettajuuden tai **ammattillisen yhteistyön** ylipäättään?
- Millainen **vaikutus temperamentillasi on vuorovaikutustilanteisiin** opettajan työssä?
- Millaisena koet sosiaalisuutesi (introverttius/ekstroverttius) opettajan ammatissa?

4. TYÖSKENTELYTAPA, OPETTAMINEN JA ARVIOINTI

- Millaisia työskentelytapoja käytät?
- Millainen **työskentelytapa** on sinulle mieluisin?
- **Miten opetat?** Mitä opetusmenetelmiä suosit?
- Ohjaako temperamentti työskentelytapojasi? Miksi?
- Entä opetusmenetelmällisiä valintojasi? Miten? Jos ei, miksi ei?
- Millä tavoin temperamenttisi vaikuttaa oppimisen arviointiin?

5. TEMPERAMENTIN MERKITYS

- Millainen merkitys temperamentilla on omalle opettajuudellesi?
- Näkyykö temperamenttisi työssäsi? Miksi/Miksi ei?
- Koetko temperamentin olennaisena, **opettajuutta määrittelevänä tekijänä**? Määritteleekö se roolisi (asiantuntija/esiintyjä, taiteilija/sovittelija, lohduttaja/itsevarma veturi) opettajana? Miksi/Miksi ei?
- Millaisia **vahvuuksia** temperamentti sinulle työn kannalta antaa?
- Millaisia **haasteita** oma temperamenttisi sinulle asettaa työssäsi?
- Mitä haluat kehittää

6. VAPAA SANA

- Tuleeko mieleesi vielä jokin asia opettajuudessa, missä temperamentti näkyy?

Liite 3. Haastatteluissa käytetty temperamenttipiirteiden taulukko, Dunderfeltia (2012, 77) mukailten

	YLEISTÄ	ILMAISUT YYLI	ROOLI	HEIKKOU DET	TREENATT AVAA
SININEN	Suunnitelmalinen, perusteellinen, keskittynyt, laajat näkemykset	Hillitty, asiallinen, harkitseva, tarkat määritelmät	Asiantuntija, tarkkailija, tutkija, keräilijä, vastaa faktoista	Tosikko, perfektionisti, vetäytyvä, ahdistuu helposti	Huumori, vaihtoehdot, teoria ja käytäntö kaksi eri asiaa
KELTAINEN	Avoin, mielikuvitukseen, innostunut, luova, puhelias	Vikkelä, huumorintajuihin, paljon eleitä ja ilmeitä, innostus	Esiintyjä, seikkailija, taiteilija, ideoija, vastaa tunnelmassa	Epärealistinen, holtiton, täynnä itseään, huono keskittymään	Jalat maahan, asia kerrallaan, ein sanomisen taito
VIHREÄ	Ystävällinen, kärsivällinen, leppoisa, ei julista eikä hötkyile	Pehmeä, rauhallinen ja kohtelias	Sovittelija, lohduttaja, sosiaalinen, vastaa perinteistä	Päättämätön, liian pehmeä, karttaa ristiriitoja, riippuvainen	Rohkeus, tunteiden suora ilmaisu, tilan ottaminen
PUNAINEN	Energinen, suoraviivainen, reilu, voimakastahainen	Jämäkkä, tavoitteellinen, reipas, äänekäs	Itsevarma, veturi, puheenjohtaja, taistelija ja vastaa energiasta	Hallitseva, käskyttävä, kärsimätön, ei näe rajoituksiaan	Delegointi, rentoutuminen, ”hiljaa hyvä tulee”