

Katri Peltola

# **TUNTEET OPETTAJAN TYÖTÄ OHJAAMASSA**

Opettajien käsityksiä erilaisia tunteita herättävistä oppilaista

# TIIVISTELMÄ

Katri Peltola: Tunteet opettajan työtä ohjaamassa : opettajien käsityksiä erilaisia tunteita herättävistä oppilaista  
Pro gradu -tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma  
Elokuu 2021

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaiset oppilaat herättävät opettajissa miellyttäviä tai epämiellyttäviä tunteita sekä millaista toimintaa tunteisiin liittyy. Aiempien tutkimusten perusteella erityisesti kielteiset tunteet koetaan yksityisiksi, eikä niistä puhumista välttämättä pidetä hyväksyttävänä. Tunteita herättävät esimerkiksi oppilaiden erilaiset temperamentit ja käytös.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen ja tutkimusaineisto kerättiin syksyllä 2020 eläytymismenetelmää hyödyntäen Alakoulun aarreaitta -nimisestä Facebook-ryhmästä anonyymillä kyselylomakkeella. Eri kehyskertomuksia oli kaksi, joista toinen keskittyi oppilaiden aiheuttamiin miellyttäviin ja toinen epämiellyttäviin tunteisiin. Tutkimuksessa noudatettiin fenomenografiaa eli tutkimuksen kohteena olivat eroavaisuudet opettajien käsityksissä.

Tutkimuksen perusteella opettajien tunteet ja toiminta liittyvät kahteen eri teemaan: hallinnan tunteeseen ja hallinnan tunteen puutteeseen. Ensimmäiseen liittyvät oppilaat, jotka jo ennestään toimivat opettajan tahtomalla tavalla. Heillä on hyvät sosiaaliset taidot ja heidän temperamenttinsa on hyvin kouluympäristöön soveltuva. Heihin liittyvät tunteet näyttäytyvät miellyttävinä ja liittyvät pääsääntöisesti myönteiseen palautteeseen ja kannustamiseen. Lisäksi opettaja saattaa käyttää oppilasta esimerkkinä toisille oppilaille. Myös myönteinen palaute voidaan kuitenkin nähdä hallinnan keinona. Tällöin opettaja myönteisen palautteen avulla vahvistaa oppilaan toivottua käytöstä ja temperamenttia.

Hallinnan puutteeseen liittyviä, pääasiassa epämiellyttäviä, tunteita puolestaan herää silloin, kun oppilas ei toimi opettajan tahtomalla tavalla eikä opettaja näin ollen hallitse häntä. Oppilaalla saattaa tällaisessa tapauksessa olla huonot sosiaaliset taidot tai huonosti kouluympäristöön soveltuva temperamentti. Silloin opettaja pyrkii palauttamaan hallinnan itselleen muun muassa myönteisen palautteen ja keskusteluiden avulla.

Tutkimustulosten perusteella temperamenttia kuvaillaan useammin miellyttäviin tunteisiin liittyen ja käytöstä epämiellyttäviin tunteisiin liittyen. Temperamentti ja käytös on kuitenkin toisinaan vaikeaa erottaa toisistaan, mikä tekee opettajan työstä kompleksista. Oppilaisiin liittyvien tunteiden reflektointia ja tunnistamista olisi hyödyllistä harjoitella jo opettajankoulutuksessa, jotta opettajien toiminta olisi tarkoituksenmukaista.

Avainsanat: eläytymismenetelmä, temperamentti, sosioemotionaaliset haasteet, opettaja-oppilas-suhde, opettajan tunteet, reflektio

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>JOHDANTO</b> .....   | <b>5</b>  |
| <b>2</b> | <b>TEMPERAMENTTI KOULUSSA</b> .....                                       | <b>9</b>  |
| 2.1      | Temperamentin perusta .....   | 9         |
| 2.2      | Temperamentin ulottuvuudet .....  | 10        |
| 2.2.1    | <i>Temperamenttipiirteet koulukontekstissa</i> .....                      | 10        |
| 2.2.2    | <i>Temperamenttityypit</i> .....  | 15        |
| 2.3      | Temperamentti opetuksessa.....  | 16        |
| 2.3.1    | <i>Temperamentti vuorovaikutuksessa opettajan kanssa</i> .....            | 16        |
| 2.3.2    | <i>Temperamentin ja kouluympäristön yhteensopivuus</i> .....              | 18        |
| <b>3</b> | <b>OPETTAJAN TYÖNKUVA</b> .....   | <b>22</b> |
| 3.1      | Opettajan ammatillinen identiteetti .....                                 | 22        |
| 3.2      | Reflektio opettajan kehittymisen välineenä .....                          | 23        |
| 3.3      | Tunteet opettajan työssä .....  | 26        |
| 3.4      | Koulun ja luokkahuoneen toimintakulttuuri .....                           | 28        |
| 3.5      | Vuorovaikutus opettajan työssä .....                                      | 29        |
| 3.5.1    | <i>Kuuntelemisen ja kontrollin tasapaino</i> .....                        | 29        |
| 3.5.2    | <i>Kysymykset oppitunneilla</i> .....                                     | 30        |
| 3.6      | Oppilaiden sosioemotionaalisten haasteiden tukeminen.....                 | 31        |
| <b>4</b> | <b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....   | <b>35</b> |
| 4.1      | Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset.....                                | 35        |
| 4.2      | Metodologiset lähtökohdat .....   | 36        |
| 4.2.1    | <i>Tieteenfilosofiset lähtökohdat</i> .....                               | 36        |
| 4.2.2    | <i>Eläytymismenetelmä</i> .....   | 37        |
| 4.3      | Aineistonkeruu .....  | 38        |
| 4.4      | Tutkimuksen eettisyys.....  | 42        |
| 4.5      | Laadullinen sisällönanalyysi.....   | 43        |
| <b>5</b> | <b>TULOKSET</b> .....   | <b>48</b> |
| 5.1      | Opettajalla on hallinnan tunne .....                                      | 48        |
| 5.1.1    | <i>Opettajan tunteet ja toiminta</i> .....                                | 48        |
| 5.1.2    | <i>Oppilaan temperamentti tukee hallintaa</i> .....                       | 50        |
| 5.1.3    | <i>Oppilas uskoo auktoriteetteihin</i> .....                              | 55        |
| 5.1.4    | <i>Oppilaalla on hyvät sosiaaliset taidot</i> .....                       | 56        |
| 5.1.5    | <i>Oppilas esimerkkinä toisille oppilaille</i> .....                      | 57        |
| 5.2      | Opettajalla ei ole hallinnan tunnetta.....                                | 59        |
| 5.2.1    | <i>Opettajan tunteet ja toiminta</i> .....                                | 59        |
| 5.2.2    | <i>Oppilaan hallinnan tunnetta vähentävät temperamenttipiirteet</i> ..... | 62        |
| 5.2.3    | <i>Taustalla oppilaan sosioemotionaaliset haasteet</i> .....              | 65        |
| 5.2.4    | <i>Koulun puhumistilanteet haasteena</i> .....                            | 68        |
| 5.2.5    | <i>Moniammatillista yhteistyötä vaativa oppilas</i> .....                 | 69        |
| 5.3      | Opettaja pohtimassa omaa osaamistaan .....                                | 71        |
| <b>6</b> | <b>TULOSTEN TARKASTELUA</b> .....   | <b>76</b> |
| 6.1      | Oppilaan temperamentti.....   | 76        |
| 6.2      | Oppilaan käytös .....   | 79        |
| 6.3      | Opettajan tunteet ja reflektio .....                                      | 80        |

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>7</b> | <b>POHDINTA.....</b>                       | <b>84</b>  |
| 7.1      | Opettajan työn kompleksisuus .....         | 84         |
| 7.2      | Opettajankoulutus ratkaisuna pulmiin ..... | 85         |
| 7.3      | Tutkimuksen luotettavuus .....             | 88         |
| 7.4      | Jatkotutkimusehdotukset .....              | 90         |
|          | <b>LÄHTEET.....</b>                        | <b>92</b>  |
|          | <b>LIITTEET.....</b>                       | <b>103</b> |
|          | Liite 1: Saatekirje.....                   | 103        |

#### **TAULUKOT**

|                         |  |           |
|-------------------------|--|-----------|
| <b>TAULUKKO 1.</b>      | <b>ESIMERKKEJÄ OPPILAAN TEMPERAMENTIN KUVAILUSTA</b>           |           |
| <b>AINEISTOSSA.....</b> |  | <b>45</b> |
| <b>TAULUKKO 2.</b>      | <b>ESIMERKKEJÄ OPPILAAN KÄYTÖKSEN KUVAILUSTA AINEISTOSSA</b>   | <b>45</b> |
| <b>TAULUKKO 3.</b>      | <b>OPETTAJAN HALLINNAN TUNTEESEEN LIITTYVIÄ TEKIJÖITÄ.....</b> | <b>48</b> |
| <b>TAULUKKO 4.</b>      | <b>OPETTAJAN HALLINNAN TUNTEEN PUUTTUMISEEN LIITTYVIÄ</b>      |           |
| <b>TEKIJÖITÄ.....</b>   |  | <b>59</b> |

#### **KUVIOT**

|                 |   |           |
|-----------------|---|-----------|
| <b>KUVIO 1.</b> | <b>TEEMOJEN KESKINÄISET SUHTEET .....</b> | <b>46</b> |
|-----------------|---|-----------|

# 1 JOHDANTO

Sanotaan, että opettajat tekevät työtään omalla persoonallaan. Toisaalta opettajan lisäksi jokainen oppilas on oma persoonansa itselleen luontaisilla toimintatavoilla varustettuna. Opettajan työstä tekeekin haastavaa se, että hänen odotetaan kohtaavan kaikki oppilaansa tasavertaisesti ja ammatillisesti. Ammatillisuutta vaaditaan riippumatta siitä, millaisia tunteita ja ajatuksia yksittäinen oppilas herättää. Ammatillisuuden vaateeseen tarttuu myös vuoden 2017 Educa-messuilla julkaistu opetusalan eettinen ohjeistus eli Comeniuksen vala, jonka Opetusalan eettinen neuvottelukunta on laatinut. Valaan sisältyy esimerkiksi lupaus siitä, että opettaja edistää oppilaiden kasvamista heidän henkilökohtaisten taipumustensa ja lahjojensa mukaan (Opetusalan eettinen neuvottelukunta, 2017).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa [POPS] (2014, s. 48, 50) puolestaan mainitaan, etteivät oppilaan temperamentti tai muut henkilökohtaiset ominaisuudet saa vaikuttaa oppiaineiden tai käytöksen arviointiin. Sama toteamus toistetaan myös useiden eri oppiaineiden kohdalla. Tämä vahvistaa ajatusta siitä, että opettajan tulisi työssään esimerkiksi kyetä erottamaan toisistaan oppilaan temperamentti ja käytös. Arvioinnin ja samalla opettajan ohjaamisen tulisi perustua vain oppilaan oppimiseen ja käytökseen, vaikka toisaalta temperamentti ohjaa oppilaan tapaa toimia (ks. esim. Keltikangas-Järvinen, 2015b; Thomas & Chess, 1977).

POPS:n toteamuksista huolimatta opettajien voi olla vaikeaa huomioida opetuksessaan mahdollinen oppilaan temperamentin vaikutus, sillä temperamenttietoisista pedagogiikkaa ei juurikaan opettajankoulutuksessa harjoiteta (ks. Mulla, 2012). Kun sekä oppilaat että opettaja ovat omia yksilöitään, kohtaavat opettajat lähestulkoon väistämättä erilaisia tunteita liittyen oppilaiden ominaisuuksiin. Opettajat ovat jääneet haastavan vaatimuksen kanssa melko yksin, kun temperamenttietoisuuden hankkiminen on pääsääntöisesti yksilön vastuulla.

Opettajan tavalla toimia oppilaidensa kanssa on merkitystä esimerkiksi eri oppiaineissa pärjäämisen kannalta (esim. Mullola ym., 2011). Näin ollen opettajan toiminta ja toimintaan johtavat syyt, kuten erilaiset tunteet (ks. esim. Day ym., 2006), ovat oppilaiden koulutaipaleen kannalta merkittävässä roolissa. Opettajan tunteet liittyvät oppilaiden toimintaan koululuokassa ja toisaalta taas ohjaavat opettajaa toimimaan tietyllä tavalla (Frenzel, 2014). Siksi erilaisten oppilaiden, ja esimerkiksi heidän temperamenttiensa, aiheuttamien tunteiden merkitystä opettajan toimintaan olisi tärkeää tutkia.

Kun julkisuudessa keskustellaan opettajan työssään kokemista tunteista, liittyvät tunteet yleensä esimerkiksi työn kuormittavuuteen ja pieniin resursseihin. Opettajan ammatti mielletään ihmissuhdeammattiksi, mutta oppilaisiin liittyvistä tunteista ei varsinaisesti puhuta. Esimerkiksi Aspelinin (2019) mukaan tunteita pidetään opettajan työssä toisinaan jopa riskinä. Tutkimuksessa tunteet näyttäytyvät riskinä erityisesti silloin, kun ne ovat kielteisiä. Väestöliiton vuonna 2012 tekemässä kyselyssä peruskoulun opettajien työssään vaikeiksi kokemat tunteet kohdistuvat puolestaan yleisimmin oppilaisiin (Rotkirch, 2013, s. 14). Nämä yhdessä viittaavat siihen, että opettajat kokevat erilaisia vaikeita oppilaisiin liittyviä tunteita työssään, mutta niistä ei ehkä haluta keskustella.

Jos oppilaiden herättämiä kielteisiä tunteita pidetään riskinä eikä niistä keskustella, on syytä selvittää, millaisia tunteet ovat ja miten ne näyttävät liittyvän oppilaiden kanssa toimimiseen. Omassa tutkimuksessani haluan paneutua nimenomaan näihin oppilaiden aiheuttamiin epämiellyttäviin, mutta myös miellyttäviin, tunteisiin, joita opettaja kohtaa. Haluan selvittää, millaisia miellyttäviä ja epämiellyttäviä tunteita oppilaat aiheuttavat opettajissa, millaisia nämä tunteita aiheuttavat oppilaat ovat ja miten opettajat heidän kanssaan toimivat.

Tutkimusaiheeseen minua ovat innostaneet myös omat kokemukset peruskoulussa sekä opettajankoulutuksessa. Peruskoulussa olen ollut melko helposti kouluympäristöön soveltuva oppilas ja jälkikäteen olenkin miettinyt, että se on saattanut osaltaan vaikuttaa omaan koulumenestykseeni. Toisaalta en juuri koskaan joutunut koulussa epä mukavuusalueelleni helpon temperamenttini vuoksi enkä aina saanut huomiota opettajilta. Opettajankoulutuksessa taas olen kokenut usein kuuluvani vähemmistöön, joka ei aina nauti äänessä tai esillä olemisesta. Tämä on saanut minut pohtimaan sitä, millaisia käsityksiä ja odotuksia ihanteellisista oppilaista opettajaksi opiskelevien joukko vie mukanaan työelämään.

Kandidaatintutkielmassani olin kiinnostunut oppilaiden temperamentin yhteydestä opettajien tekemään oppilasarviointiin. Oppilaiden temperamentti vaikutti kandidaatintutkielmassani liittyvän heidän saamaansa arvosanaan. Tulosta tukevat myös aiemmat tutkimukset (esim. Keogh, 2003; Mullola ym., 2014). Myöhemmin opinnoissani tutustuin Mälkin (esim. 2011; 2019) kehittämään reunatuntemusten käsitteeseen sekä reflektioon ja kiinnostuin aiheiden yhdistämisestä eli erilaisista oppilaiden käytöksen ja temperamentin opettajissa herättämistä tunteista.

Tutkielmassa keskityn ensin teoreettisessa viitekehyksessä temperamenttiin erityisesti koulunäkökulmasta. Temperamenttiluvussa nojaan pääsääntöisesti Thomasin ja Chessin (1977) klassikoksi muodostuneeseen temperamenttiteoriaan sekä temperamenttia koulukontekstissa tutkineisiin Keltikangas-Järviseen (esim. 2006; 2015a; 2015b) ja Mullolaan eri tutkimusryhmineen (2011; 2012; 2014). Temperamentti ei suinkaan ole ainut oppilaiden toimintaan liittyvä tekijä, sillä myös oppilaiden sosioemotionaalinen osaaminen liittyy siihen, miten oppilaat oppitunneilla käyttäytyvät. Temperamentti silti osaltaan vaikuttaa esimerkiksi käyttäytymisen ongelmien muodostumiseen (Kauffman & Landrum, 2018; Thomas & Chess, 1977, s. 40–41). Opettajan työn vaatimuksissa käsittelen siis myös oppilaiden sosioemotionaalisten vaikeuksien tukemista. Tutkimuksessani liikun näin ollen kahdella eri tasolla, jotka ovat oppilaan temperamentin ja oppilaan käytöksen tasot.

Koska keskityn tutkimuksessani oppilaan ominaisuuksien lisäksi opettajan toimintaan, esittelen teoreettisessa viitekehyksessä myös muita opettajan työhön liittyviä tekijöitä. Teoreettisen viitekehyksen avulla pyrin muodostamaan kuvan siitä, mitä kaikkea kompleksiseen opettajan työhön ainedidaktiikan ulkopuolella kuuluu ja miten oppilaiden yksilöllisyys tähän suhtautuu. Opettajan työstä puhuttaessa avaan muun muassa opettajan ammatillista identiteettiä ja vuorovaikutusta oppilaiden kanssa koulun toimintakulttuurissa. Opettajan työhön liittyvästä toiminnasta erityisesti reflektio ja siihen liittyvät reunatuntemukset (ks. Mälkki, 2011; Mälkki, 2019) ovat nähdäkseni tärkeitä tutkimuksen käytännöllisen hyödyn kannalta, sillä reflektion avulla ihmisen on mahdollista tarkastella kriittisesti omaa toimintaansa ja kokemiaan tunteitaan (Mälkki, 2011; Mälkki, 2019).

Kun opettaja kokee erilaisia tunteita, saattaa osa niistä olla niin kutsuttuja reflektion estäviä reunatuntemuksia. Niinpä omassa tutkimuksessani haluan tutkia opettajien kokemia tunteita myös Mälkin (esim. 2011; 2019) reunatuntemusten käsitteeseen peilaten. Näin koen olevan mahdollista päästä käsiksi opettajien luokkatilanteissa kokemien tunteiden hyödyntämättömään potentiaaliin, sillä tunteita refleктоimalla opettajien saattaisi olla mahdollista myös kehittää ammatillista osaamistaan ja purkaa haitallisia pinttyneitä käsityksiä esimerkiksi oppilaiden temperamenteista. Myös Hökkä ja kumppanit (2020, s. 18) esittävät kirjallisuuskatsauksessaan, että tunteiden roolia oppimisen edistäjänä ja estäjänä työelämässä tulisi tutkia lisää. Opettajien omiin tunteisiinsa suhtautuminen tutkimuksessani saattaa paljastaa jotakin siitä, estävätkö tai edistävätkö tunteet heidän työssään kehittymistään.

Kaiken kaikkiaan tutkimusaiheeni on laaja ja moniulotteinen, mutta myös juuri siksi erittäin tärkeä. Aiemman tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että tietynlaiset tunteet eivät saisi kuulua julkiseen opettajan työhön. Tunteita kuitenkin vaikuttaa heräävän, joten niiden tukahduttaminen saattaa tehdä opettajan työstä yhä kompleksisempää ja haastavampaa. Hargreaves ja Fullan (2012, s. 24) mainitsevatkin, että kaikilla koulun käyneillä on jonkinlainen käsitys opettajan työstä, mutta ei siitä, mitä se lopulta pitää sisällään, sillä lapsi näkee työstä vain pinnan. Sama pätee opettajan kokemiin tunteisiin, sillä ammatillisuuden vaateen vuoksi erityisesti kielteisten näyttämistä pyritään välttämään. Tämän tutkimuksen toivon avaavan lisää tätä opettajien työn piiloon jäävää osa-aluetta erityisesti oppilaan temperamentin ja käytöksen sekä tunteisiin liittyvän toiminnan näkökulmasta.



## 2 TEMPERAMENTTI KOULUSSA

### 2.1 *Temperamentin perusta*

Temperamentille on useita erilaisia määritelmiä, jotka vaihtelevat muun muassa tarkasteltavan kohteen mukaan. Jotkin teoriat saattavat esimerkiksi käsitellä aikuisten tai koko elämänkulun temperamenttia (esim. Buss & Plomin, 1975) ja toiset lapsen temperamenttia (esim. Thomas & Chess, 1977). Perusajatuksestaan temperamentti on kuitenkin melko samantyyppinen useissa eri teorioissa ja perustuu lopulta biologiaan (Keltikangas-Järvinen, 2015b).

Sekä Keltikangas-Järvisen (2015b) että Rothbartin (2007, s. 207) mukaan ihmisen temperamentti toimii perustana hänen persoonallisuudelleen aikuisiässä, ja ihmisen kokemukset määrittelevät yhdessä temperamentin kanssa, millainen persoona ihmisestä kasvaa. Temperamentin voidaan määritellä kuvaavan tapaa ja tyyliä, jolla ihminen toimii ja reagoi erilaisiin asioihin (Keltikangas-Järvinen, 2015b; Thomas & Chess, 1977). Erityisesti temperamentti selittää ihmisten välisiä piirteiden eroja ja sitä, miten ympäristö reagoi ihmiseen ja ihminen ympäristöön (Keltikangas-Järvinen, 2016).

Temperamentti on suhteellisen pysyvä läpi elämän ja usein nähtävillä jo vauvaiässä (Keltikangas-Järvinen, 2006; Rothbart, 2007). Toisaalta kasvaessaan ihminen oppii hallitsemaan käyttäytymistään yhä enemmän, mikä johtaa siihen, että tietoinen toiminta voi ikään kuin "häivyttää" temperamenttia ihmisen kasvaessa (Keltikangas-Järvinen, 2015b, s. 49–51). Oppiessaan erilaisia kognitiivisia taitoja lapsi nimittäin oppii säätelemään omia taipumuksiaan (McClowry ym, 2008). Näin ollen esimerkiksi aikuinen osaa sopeuttaa omaa käytöstään erilaisiin tilanteisiin sopivaksi, kun taas pieni lapsi toimii ja käyttäytyy temperamenttinsa mukaisesti.

Keoghin (2003, 56–57) mukaan temperamentin pysyvyys voidaan määritellä kahdella eri tavalla: se voi olla ajallisesti pysyvä tai tilannekohtaisesti pysyvä.

Temperamentti voi hiukan vaihdella erilaisten tilanteiden välillä, sillä erilaiset tilanteet voivat vaatia erilaista käyttäytymistä ja tyyliä reagoida, mutta siitä huolimatta se on suhteellisen pysyvä myös erilaisten tilanteiden välillä. Tätä kutsutaan tilannekohtaiseksi pysyvyydeksi. (Keogh, 2003, 56–57.)

Vaikka temperamentti on myös ajallisesti suhteellisen pysyvä, voi ihminen ilmaista temperamenttiaan eri tavalla eri ikäkausina. Temperamenttipiirteiden pysyvyyteen vaikuttaa myös piirteiden vahvuus (Keogh, 2003, s. 56–58.) Jos lapsi on esimerkiksi äärimmäisen ujo, on hän todennäköisemmin myös aikuisena ujo verrattuna ihmiseen, joka on lapsena vain vähän ujo. Toisaalta temperamentin ajalliseen pysyvyyteen vaikuttavat myös esimerkiksi ympäristön vaikutus ja ihmisen kyvyt (Thomas & Chess, 1977, s. 172).

## *2.2 Temperamentin ulottuvuudet*

### 2.2.1 Temperamenttipiirteet koulukontekstissa

Tutkielmassani käytän temperamenttiin liittyen pääsääntöisesti Thomasin ja Chessin (1977) temperamenttiteoriaa. Myös tunnettu suomalainen temperamenttia koulukontekstissa tutkinut Liisa Keltikangas-Järvinen (mm. 2006; 2015a) käyttää samankaltaista jaottelua kirjoissaan. Näin ollen on mielekästä esitellä tutkielmassani juuri heidän käyttämänsä jaottelu. Keltikangas-Järvisen kirjat edustavat tutkielmassani eräänlaista käytännönläheisempää puolta, sillä ne avaavat temperamentin käytännön vaikutusta koulutyöskentelylle eivätkä ole varsinaisia teollisia tutkimuksia itsessään.

Thomas ja Chessin (1977) mukaan temperamenttiin liittyy yhdeksän eri piirrettä. Tutkimus on sisältänyt huoltajien ja opettajien haastatteluja, joissa he ovat kuvaileet lapsen toimintaa ja tapaa toimia. Haastattelussa on pyritty välttämään vanhempien ja opettajien omista tulkinnoista johtuvat vääristymät ja heitä on pyydetty kuvailemaan vain lapsen varsinaista toimintaa lapsen temperamenttipiirteiden sijaan. (Thomas & Chess, 1977, s. 20.) Temperamenttipiirteiden nimistä käytän Thomasin ja Chessin (1977) käyttämien englanninkielisten, sulkeissa olevien, nimien lisäksi Keltikangas-Järvisen (mm. 2006; 2015a) kirjoissaan käyttämiä temperamenttipiirteiden suomenkielisiä nimiä.

**Aktiivisuus** (activity) kertoo lapsen motorisesta aktiivisuudesta ja liikkuvuudesta. Lisäksi aktiivisuuteen kuuluu esimerkiksi uni-valve-rytmi. (Thomas & Chess, 1977, s. 21.) Korkean aktiivisuuden lapsi tekee asioita nopeasti ja on jatkuvasti aktiivisessa liikkeessä. Matalan aktiivisuuden lapsi puolestaan on hidas toiminnoissaan ja häntä joutuukin usein hoputtamaan. (Keltikangas-Järvinen, 2006, s. 76–80.)

Koululuokassa motorisesti aktiivisen lapsen on esimerkiksi vaikea istua aloillaan hiljaa häiritsemättä muita oppilaita toiminnoillaan. Koulutehtävät hän pyrkii tekemään mahdollisimman nopeasti. Matalan aktiivisuuden lapsi sen sijaan on hidas toiminnoissaan ja tehtävien tekemisessä saattaa kestää kauankin. (Keltikangas-Järvinen, 2006, s. 81–83.)

**Rytmisyyden ja ennustettavuuteen** (rhythmicity) kuuluu lasten toimintojen ennustettavuus. Rytmisen lapsi suorittaa erilaisia toimintoja rytmisesti samaan aikaan. Esimerkiksi lapsen uni- tai ruokarytmi voi olla säännöllinen tai vuorostaan epäsäännöllinen. Korkean rytmisyyden lapsen toimintaa on helppoa ennustaa, sillä hän on esimerkiksi nälkäinen aina samaan aikaan päivästä. Matalan rytmisyyden lapsi taas saattaa toimia peräkkäisinäkin päivinä aivan eri tahdeissa. (Keltikangas-Järvinen, 2006, s. 104–108; Thomas & Chess, 1977, s. 21)

Rytmisyys vaikuttaa koulunkäyntiin ennen kaikkea siten, että rytmisen oppilas on usein esimerkiksi tehokkaimmillaan johonkin tiettyyn kellonaikaan päivästä. Lisäksi rytmisyys saattaa vaikuttaa kouluun lähtemiseen, sillä säännöllisesti aamu-unisen lapsen voi olla vaikeampaa herätä kouluun lähtemistä varten kuin iltaunisen. Matalan rytmisyyden oppilaan taas on joskus helpompi keskittyä tehtäviinsä kuin toisinaan. (Keltikangas-Järvinen, 2006, s. 108–110.)

**Lähestymis- tai vetäytymistäipumukseen** (approach and withdrawal tendency) liittyy se, miten lapsi suhtautuu uusiin ärsykkeisiin. Lähestyminen ja vetäytyminen voivat näkyä sekä emotionaalisesti että motorisesti: lapsi voi hymyillä jotakin uutta kohdatessaan tai kurkottaa sitä kohti. Toisaalta lapsi voi myös vaikuttaa ahdistuneelta tai liikkua pois uuden asian luota. (Thomas & Chess, 1977, s. 21.) Lähestymiseen taipuvainen lapsi on innokas kokeilemaan uusia asioita ja hankkimaan kokemuksia. Tällaista lasta sanotaan usein myös avoimeksi ja ulospäinsuuntautuneeksi. Vetäytymiseen taipuvainen lapsi puolestaan vaatii aikaa ennen kuin hän lähestyy uusia asioita. Uuden edessä hän ensin pikemminkin

vetäytyy taaksepäin. Toisaalta lämmitessään uusille asioille hän saattaa olla hyvinkin avoin, mutta se vaatii ensin aikaa. (Keltikangas-Järvinen, 2006, s. 110-114.)

Kun oppilaalla on lähestymistaipumusta, on hän innostunut koulussa kaikesta uudesta kuten uusista oppiaineista ja -kirjoista. Lisäksi oppilas nauttii opiskelun haasteista. Mikäli oppilaalla sen sijaan on vetäytymistaipumusta, voi hänen olla vaikeaa esimerkiksi sopeutua uusiin oppiaineisiin. Hän ei suinkaan vastusta muutosta, mutta haluaa pystyä ennakoimaan, mitä seuraavaksi tapahtuu. (Keltikangas-Järvinen, 2006, s. 115–118.)

**Sopeutuvuus ja joustavuus** (adaptability) tarkoittaa suhtautumista uusiin asioihin. (Thomas & Chess, 1977, s. 21.) Kun lapsella on korkea sopeutuvuus ja joustavuus, sopeutuu hän uusiin asioihin ja tilanteisiin nopeasti. Hänen on helppoa esimerkiksi vaihtaa toimintatapoja tai muuttaa aikatauluja. Mikäli sopeutuvuus on matala, on uusiin tilanteisiin sopeutuminen lapselle haastavaa ja lapsi tarvitsee aikaa sopeutuakseen erilaisiin muutoksiin. (Keltikangas-Järvinen, 2006, s. 84–90.)

Koulussa korkea sopeutuvuus on pääsääntöisesti hyödyksi, sillä silloin oppilas sopeutuu hyvin koulun muuttuviin tilanteisiin sekä uusiin ihmisiin ja opetus-tapoihin. Siitä voi kuitenkin olla myös haittaa esimerkiksi silloin, jos oppilas sopeutuu liiaksi esimerkiksi koulukavereidensa vaatimuksiin. Matalan sopeutuvuuden oppilas puolestaan vaatii enemmän aikaa esimerkiksi uusiin tiloihin, opetettaviin asioihin ja opettajaan sopeutumisessa. Tämän vuoksi hän usein vastustaa uusia asioita, mikä taas tulkitaan huonoksi käytökseksi, vaikka johtuu usein pitkälti temperamentti- ja persoonallisuudesta. (Keltikangas-Järvinen, 2006, s. 91–95.)

**Sensitiivisyys** (threshold of responsiveness) liittyy reaktioihin vaadittavan tapahtuman voimakkuuteen. Tämä määrittelee sen, kuinka iso asia vaaditaan, jotta lapsi reagoi siihen niin, että se on mahdollista havaita. Korkean sensitiivisyyden lapsi reagoi jokaiseen kohtaamaansa ärsykkeeseen, kun taas matalan sensitiivisyyden lapsi tarvitsee voimakkaita ärsykejä reagoidakseen. (Thomas & Chess, 1977, s. 21; Keltikangas-Järvinen, 2006, s. 66–67, 69.) Lisäksi sensitiivisyys voi vaikuttaa esimerkiksi lapsen aistiherkkyyteen: korkean sensitiivisyyden lapsi on herkkä huomaamaan esimerkiksi erilaisia hajuja ja makuja ja matalan sensitiivisyyden lapsi puolestaan ei huomaa juurikaan eroja (Keltikangas-Järvinen, 2006, s. 66–68).

Koulussa korkea sensitiivisyys näkyy oppilaan herkkänä reagoitina kaikkiin ympärillä oleviin ärsykkeisiin. Esimerkiksi luokassa oleva hälinä tai värikkäät piirroukset seinillä saattavat häiritä häntä. Matala sensitiivisyys taas näyttäytyy kyynä työskennellä erilaisista ärsykkeistä huolimatta. Toisaalta matalan sensitiivisyyden oppilaat eivät välttämättä huomaa erilaisia yksityiskohtia ja saattavat siksi tehdä virheitä tehtävissään tai esimerkiksi sääntöjen noudattamisen suhteen. (Keltikangas-Järvinen, 2006, s. 71–76.)

**Reaktioiden intensiivisyys ja voimakkuus** (intensity of reaction) liittyy siihen, miten voimakkaasti lapsi reagoi erilaisiin kohtaamiinsa ärsykkeisiin (Thomas & Chess, 1977, s. 21). Reaktioiden voimakkuus ja intensiivisyys voi näkyä lapsessa esimerkiksi silloin, kun tapahtuu jotakin, mistä lapsi on iloinen tai vihainen. Jos oppilas on oikein intensiivinen, on hänen vihaisuutensa tai iloisuutensa myös erittäin voimakasta. Jos hän taas ei ole kovin intensiivinen, eivät reaktiot ole kovin voimakkaita. Matalan intensiivisyyden lapsen tunnereaktiot saattavat joskus jopa jäädä huomaamatta. Korkean intensiivisyyden lapsen reaktiot ovat puolestaan niin voimakkaita, että niitä ei voi olla huomaamatta. (Keltikangas-Järvinen, 2006, s. 119–123.)

Koulussa matalan intensiivisyyden oppilaan voi olla helpompaa keskittyä koulunkäyntiin, sillä hänen ei tarvitse jatkuvasti käsitellä erilaisia tunnekuohuja. Korkean intensiivisyyden oppilaan kohdalla saattaa ilmetä vaikeuksia. Oppilas saattaa esimerkiksi osoittaa vuolaasti sen, ettei pidä jostakin oppiaineesta. (Keltikangas-Järvinen, 2006, s. 119–123.)

**Häirittävyys** (distractibility) määrittelee sen, miten helppoa lasta on harhauttaa tekemään jotakin muuta, kuin mitä hänen on tarkoitus tehdä (Thomas & Chess, 1977, s. 22). Jos häirittävyys on korkea, ei lapsi koe ärsykeitä eriarvoisesti, vaan reagoi jokaiseen mahdolliseen ärsykkeeseen (Keltikangas-Järvinen, 2016). Erilaisia ärsykeitä huomatessaan korkean häirittävyyden lapsi ajautuu tekemästään toiminnosta sivuraiteille. Matalan häirittävyyden lapsella taas on niin sanotusti hyvä keskittymiskyky: tämä pystyy syventymään tehtävään ja olemaan samalla kiinnittämättä liikaa huomiota ympärillä tapahtuviin asioihin. (Keltikangas-Järvinen, 2006, s. 99–102.)

Korkea häirittävyys näkyy luokkatilanteissa esimerkiksi silloin, kun oppilaiden on tarkoitus tehdä itsenäisesti tehtäviä. Korkean häirittävyyden oppilas häi-

riintyy helposti erilaisista ulkoisista ärsykkeistä ja hänen on vaikea keskittyä tehtäviin. Joskus tämä saattaa jopa johtaa erilaisten häiriöiden kuten ADHD diagnosointiin, vaikka kyse olisikin vain temperamentti- ja persoonallisuustyypistä. Matalan häirittävyyden oppilas taas pystyy keskittymään tehtäviinsä pitkiäkin aikoja (Keltikangas-Järvinen, 2006, s. 102–104.)

**Tarkkaavuuden kesto ja sinnikkyys** (attention span and persistence) liittyvät siihen, miten kauan lapsen on mahdollista keskittyä johonkin hänelle määrättyyn tehtävään ja miten hän pystyy säilyttämään oman keskittymisensä kyseen tehtävään (Thomas & Chess, 1977, s. 22.) Lapsi, jolla on korkea tarkkaavuus ja sinnikkyys, pystyy työskentelemään pitkäjänteisesti pitkiäkin aikoja. Hän ei luovuta helposti, vaan haluaa saattaa loppuun aloittamansa tehtävät ja opettelee uusia asioita sinnikkäästi niin kauan, että hallitsee ne. Jos nämä ominaisuudet ovat puolestaan matalia, voi lapsen keskittymiskyky olla melko lyhyt. Hän luovuttaa ja antaa periksi helposti sekä siirtyy mielellään pikaisesti uuteen tehtävään. (Keltikangas-Järvinen, 2006, s. 95–98.)

Koulussa korkea sinnikkyys on usein hyödyksi, sillä sinnikäs oppilas pystyy työskentelemään koulussa pitkäjänteisesti. Haitaksi se saattaa olla silloin, jos oppilas pyrkii liikaa täydellisyyteen eikä siksi välttämättä saa töitään valmiiksi. Matala sinnikkyys taas näkyy siten, ettei oppilas usein jaksaa suorittaa esimerkiksi pitkiä tai aikaa vaativia tehtäviä loppuun. Matalan sinnikkyuden lapsi saattaa myös pyrkiä vaikeista tehtävistä eroon korvaavan toiminnan avulla, esimerkiksi hauskuuttamalla luokkakavereita. (Keltikangas-Järvinen, 2006, s. 98–97.)

**Mielialan laatu** (quality of mood). Tämä määrittelee sen, onko lapsen valitseva mieliala iloinen, miellyttävä ja ystävällinen vai epämiellyttävä ja epäystävällinen (Thomas & Chess, 1977, s. 22). Joidenkin lasten mielialan laatu on positiivinen. He ovat hymyileviä ja optimistisia eivätkä pääsääntöisesti huolestu herkästi erilaisista asioista. Mielialaltaan negatiiviset lapset sen sijaan saattavat olla vakavampia ja huolestua helposti erilaisista asioista. Tällaiset lapset voivat olla myös alakuloisia.

Toisaalta voidaan ajatella, että mielialan laatua määrittää myös se, miten hyvin lapsen temperamentti sopii yhteen ympäristön kanssa. Niinpä kaikki nykyiset temperamenttiteoriat eivät enää pidä mielialan laatua temperamentti- ja persoonallisuustyyppinä vaan pikemminkin seurauksena yhteensopivuudesta ympäristön kanssa. (Keltikangas-Järvinen, 2006, s. 124–126.)

### 2.2.2 Temperamenttityypit

Thomas & Chess (1977, s. 22) jaottelevat kaikki temperamentti-aihteet kolmeen eri tasoon. Esimerkiksi mielialan laatu voi olla positiivinen, vaihteleva tai negatiivinen tai aktiivisuus voi olla korkea, keskitasoa tai matala. Lisäksi he jakavat lapset karkeasti kolmeen eri temperamenttityyppiin: helppoihin lapsiin, haastaviin lapsiin ja hitaasti lämpiäviin lapsiin.

Helppo lapsi on säännöllinen ja positiivinen, sopeutuu muutoksiin helposti ja reagoi asioihin kohtuullisella voimakkuudella – ei siis liian voimakkaasti. NYLS-tutkimuksessa (The New York Longitudinal Study) helppoja lapsia oli noin 40 % lapsista. (Thomas & Chess, 1977, s. 22–23.) Thomasin ja Chessin (1977) määrittelemässä helpossa lapsessa vaikuttaa olevan myös joitakin yhteneväisyyksiä myöhemmin esiteltävän kouluun hyvin soveltuvan oppilaan temperamentin kanssa.

Haastava lapsi puolestaan on epäsäännöllinen, vetäytyy uusien asioiden edessä ja kokee haasteita uusiin tilanteisiin sopeutumisessa. Lisäksi hänen reaktionsa ovat voimakkaita ja usein myös kielteisiä. NYLS-tutkimuksessa näitä lapsia oli noin 10 %. (Thomas & Chess, 1977, s. 23.) Tällainen lapsi on haastava nimenomaan kasvattajansa näkökulmasta, sillä lapsen toimintaa on esimerkiksi haasteellista ennustaa. On hyvä huomata, että käytetystä käsitteestä huolimatta tällaista temperamenttia ei voi pitää millään tapaa ”huonompana” muihin temperamenttiyhdistelmiin verrattuna. Myös Vilkka (2012) huomauttaa, että vanhemmat pitävät rytmitöntä eli epäsäännöllistä lasta usein niin kutsutusti ”temperamenttisena” tai ”vaikeana”. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että temperamenttiin suhtauduttaisiin kielteisesti.

Kolmannessa ryhmässä lapset ovat hitaasti lämpiäviä. Hitaasti lämpiävillä lapsilla on samoja piirteitä kuin haastavilla lapsilla, mutta heidän temperamenttiansa erilaista on se, että heidän reaktionsa eivät ole erityisen voimakkaita eivätkä he ole yhtä epäsäännöllisiä. Hitaasti lämpiävät lapset vetäytyvät uusista tilanteista, mutta eivät osoita yhtä voimakkaita tunteita kuin haastavat lapset. NYLS-tutkimuksessa noin 15 % lapsista oli hitaasti lämpiäviä. (Thomas & Chess, 1977, s. 23.) He eivät ole yhtä haastavia kuin haastavat lapset, sillä he vaikuttavat esimerkiksi sietävän enemmän muutoksia. Heidän reaktionsa erilaisiin tapahtumiin ovat laimeampia kuin haastavan temperamentin lasten reaktiot.

On hyvä myös huomata, että kaikki lapset eivät sovi Thomasin ja Chessin kolmeen eri temperamenttityyppiin, sillä kaikkia temperamenttiyhdistelmiä on mahdotonta mahduttaa näin suppeaan määrään tyyppejä. Lisäksi tyypeistä muodostuvat ryhmät ovat laajoja ja myös niiden sisällä voi olla vaihtelua lasten välillä. Ne eivät ole absoluuttisia ja selkeärajaisia. (Thomas & Chess, 1977, s. 23–24.)

Kaikki uudemmat temperamenttitutkimukset eivät ole tunnistanee samoja piirteitä kuin Thomas ja Chess omista tutkimuksissaan. Kuitenkin pidän tätä jaottelua käyttökelpoisena omassa pro gradu -tutkielmassani. Oma tarkoitukseni ei ole esimerkiksi määrällisin menetelmin tutkia piirteiden yhteyksiä. Tärkeintä on käsitys siitä, millaisia temperamenttipiirteet voivat olla ja miten ne voivat vaikuttaa oppilaan koulunkäyntiin ja opettajan suhtautumiseen.

## *2.3 Temperamentti opetuksessa*

### 2.3.1 Temperamentti vuorovaikutuksessa opettajan kanssa

Sekä oppilaan että opettajan temperamentit vaikuttavat siihen, mitä koululuokassa tapahtuu ja millaiseksi heidän välisensä vuorovaikutus muotoutuu (esim. Viljaranta ym., 2015). Opettajan oma temperamentti määrittelee osaltaan sitä, millaisten oppilaiden kanssa hän tulee parhaiten toimeen (Keogh, 2003, s. 33). Siksi opetuksessa olisi tärkeää huomioida oppilaiden erilaiset luontaiset tavat toimia erilaisissa tilanteissa, jotta jokainen oppilas voisi saada tarpeidensa mukaista vuorovaikutusta opettajan kanssa sekä tukea koulunkäyntiinsä.

Lapsen temperamentti vaikuttaa siihen, miten aikuiset reagoivat lapseen. Joidenkin temperamenttipiirteiden ajatellaan olevan helpompia kuin toisten. Luokkatilanteissa temperamenttiltaan ”helpot” oppilaat saattavat saada esimerkiksi enemmän huomiota opettajalta. (Keogh, 2003, s. 30.) Näin ollen lasten temperamentilla on koulussa paljon merkitystä, sillä se määrittää myös opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Se voi tehdä vuorovaikutuksesta myönteisempää tai kielteisempää. On kuitenkin hyvä huomioida, että temperamentti on vain yksi aikuisten reagoititapoihin vaikuttavista tekijöistä.

Lisäksi huomiota koulussa saavat usein oppilaat, jotka aiheuttavat esimerkiksi keskeytyksiä oppitunneilla (Keogh, 2003, s. 93; Rudasill ym., 2010a, s. 406).



Rudasill ja kumppanit (2010a, s. 406) huomauttavat, että huomiota saattavat vaatia usein nimenomaan lapset, joilla on vaikea temperamentti ja Mietolan ja Lappalaisen (2014) mukaan opettajat ehtivät kiinnittää huomiota lähinnä rutiineja rikkoviin oppilaisiin. Huomion vaatiminen voi joskus johtaa myös konflikteihin opettajan ja huomiota vaativan oppilaan välillä (Rudasill ym., 2010a, s. 406). Kuitenkin myös vetäytyvät, hiljaiset ja estyneet lapset tarvitsevat huomiota ja tukea koulussa, vaikka eivät aiheuttaisikaan näkyviä ongelmia oppitunneilla (Keogh, 2003, s. 93). Tällaiset oppilaat eivät aina erotu luokassa, jolloin he eivät välttämättä saa opettajan apua tarvitessaan. He näyttävät niin kutsuttuina helppoina oppilaina. (Viljaranta ym., 2015.)

Myös Viljaranta ja kumppanit (2015) huomasivat tutkimuksessaan, että oppilaan temperamentti näytti vaikuttavan opettajan tapaan työskennellä lapsen kanssa. Jos oppilaalla oli matala tehtäväsuuntautuneisuus (korkea aktiivisuus, vähän sinnikkyyttä ja korkea häirittevyys), käytti opettaja oppilaan ohjaamisessa enemmän kontrollia. Toisaalta on hyvä ottaa huomioon, että tutkimuksessa ei kontrolloitu opettajan omaa temperamenttia, joka taas saattaa vaikuttaa siihen, miten opettaja arvioi oppilaiden temperamenttipiirteitä. (Viljaranta ym., 2015.) Tehtäväsuuntautuneisuus ja siihen liittyvät temperamenttipiirteet voivat vaikuttaa myös oppilaiden äidinkielen ja matematiikan arvosanoihin ja helpottaa yleisesti ottaen koulussa opiskelemista, sillä tehtäväsuuntautuneet oppilaat esimerkiksi pystyvät keskittymään opiskeluun hyvin (Mullola ym., 2014).

Bassettin ja kollegoiden (2017) mukaan erityisesti oppilaat, jotka eivät ole nopeita, sosiaalisia ja aina hyväntuulisia (ts. introvertit, eng. low-surgency) ovat herkkiä opettajan palautteelle ja reaktioille. Sekä opettajan myönteiset että kielteiset reaktiot vaikuttavat heidän sosioemotionaaliseen käytökseensä enemmän kuin ulospäinsuuntautuneiden, aktiivisten, iloisten ja avoimien (eng. high-surgency) oppilaiden käytökseen. Tämä voi johtua siitä, että niin kutsutut ”introvertit” oppilaat tarkkailevat enemmän ympäristöään, joten heillä on aikaa oppia ja huomata siitä erilaisia asioita. (Bassett ym., 2017.) Tästä voisi päätellä, että opettajan on tärkeää tunnistaa omat reaktionsa erilaisiin oppilaisiin sekä heidän käytökseensä ja toimintaansa, sillä reaktioilla on opetuskontekstissa erilainen vaikutus erilaisten temperamenttityyppien oppilaisiin.

Oppilaan positiivisella mielialalla on myös yhteyttä siihen, miten opettaja oppilasta kohtelee. Opettaja käyttää vähemmän kontrollia ja osoittaa enemmän kiintymystä oppilaaseen, jolla on positiivinen mieliala. (Viljaranta ym., 2015.) Mielialalla ei kuitenkaan ollut Viljarannan ja kumppaneiden (2015) tutkimuksessa vaikutusta oppilaan osaamiseen ja oppimiseen. Vaikuttaa siis siltä, että oppilaan mielialalla on vaikutusta nimenomaan vuorovaikutussuhteen laatuun.

Tavoitteena ei suinkaan ole, että opettaja kohtelee jokaista oppilasta temperamentista riippumatta samalla tavalla. Keltikangas-Järvisen (2016) mukaan erot lasten välillä nimenomaan kasvavat, jos heidän tasavertainen kohtaamisensa ymmärretään niin, että heitä tulee kohdella samalla tavalla. Sen sijaan tulisi pyrkiä ymmärtämään heidän erilaisuutensa. Myös Viljarannan ja kollegoiden (2015) tutkimus osoittaa, että opettajan sovittaessa toimintatapojaan eri temperamentteille sopivaksi, saattavat oppilaiden oppimistulokset parantua. Opettajan tulisi siis opetuksessaan tunnistaa erilaiset temperamentit ja tiedostaa, oman toiminnan vaikutus oppimiseen. (Viljaranta ym., 2015.) Vuorovaikutus ajautuu helposti kielteiseen kierteeseen, mikäli kaikilla oppilailla on samat vaatimukset ja kaikkia kohdellaan samalla tavalla, sillä silloin osa oppilaista kokee, että he eivät ole riittävän hyviä omina itsenään (Kauffman & Landrum, 2018, s. 137).

### 2.3.2 Temperamentin ja kouluympäristön yhteensopivuus

Thomas ja Chess (esim. 1977) puhuvat temperamentin ja ympäristön yhteensopivuudesta (eng. goodness of fit). Yhteensopivuus syntyy, kun ympäristön vaatimukset vastaavat yksilön omia kykyjä ja käyttäytymistapoja. Voidaan puhua myös huonosta temperamentin ja ympäristön yhteensopivuudesta (eng. poorness of fit). Silloin esimerkiksi kehitys voi häiriintyä, jos ympäristön vaatimukset eivät kohtaa yksilön temperamentin kanssa mielekkäästi. (Thomas & Chess, 1977.)

Koululuokassa niin kutsutut ”helpot lapset” mahdollistavat oppituntien jouhevuden ja luokkatilanteiden myönteisyyden (Keogh, 2003, s. 24). Tällaisten lasten temperamentti sopii siis hyvin kouluympäristöön. Vaikeammat temperamentit sen sijaan aiheuttavat haasteita opettajalle, sillä luokkatilanteet muuttuvat usein ohjaustilanteista käyttäytymisen kontrollointia vaativiksi tilanteiksi (Keogh,

2003, s. 24). Helpot temperamentit eivät siis erityisesti erotu kouluympäristössä, mutta vaikeat temperamentit saattavat vaatia opettajan erityishuomiota.

Tietynlaiset temperamenttipiirteet ovat koulunkäynnin ja luokkatyöskentelyn kannalta vähemmän toivottuja kuin toiset. Tällaiset temperamenttipiirteet eivät usein sovellu hyvin kouluympäristön kanssa yhteen. Esimerkiksi erittäin aktiiviset, impulsiiviset ja intensiiviset oppilaat saattavat aiheuttaa ongelmia opetuksessa. Toisaalta taas oppilaat, jotka sopeutuvat huonosti uusiin tilanteisiin, saattavat olla ongelmallisia, jos he eivät esimerkiksi sopeudu helposti uuteen opetustapaan tai -materiaaleihin. (Keogh, 2003, s. 106.) Lapsi, jonka on vaikeata istua paikallaan ja seurata ohjeita, saattaa koetella opettajan kärsivällisyyttä (Thomas & Chess, 1977, s. 100).

Aiemmasta voisi päätellä, että toivottu ja kouluympäristöön hyvin soveltuva temperamentti on päinvastainen: motorisesti epäaktiivinen, rauhallinen ja sopeutuva. Epäaktiivisella oppilaalla tässä yhteydessä tarkoitetaan oppilasta, joka käyttäytyy tunneilla rauhallisesti, pysyy omalla paikallaan eikä aiheuta motorisella aktiivisuudellaan ongelmia luokkatilanteissa. Epäaktiivinen oppilas voi siis kuitenkin olla aktiivinen opetustilanteissa: viitata, osallistua opetukseen ja tehdä määrätyt tehtävät.

Myös esimerkiksi joustavuus ja tehtäväorientoituneisuus ovat oppilaalle kouluun sopeutumisen kannalta suotuisampia temperamenttipiirteitä kuin joustamattomuus ja uusien tehtävien välttäminen (Keogh, 2003, s. 30). Samalla toiminoiltaan hidas oppilas saattaa puolestaan aiheuttaa turhautumista opettajalle, sillä kouluympäristö on usein hyvin tiukasti aikataulutettu, minkä vuoksi hitaasti toimivalla oppilaalla saattaa olla vaikeuksia sopeutua kouluympäristöön (Thomas & Chess, 1977, s. 103). Niinpä ihanteeksi saattaa muotoutua oppilas, joka on hyvin joustava ja suhtautuu uusiin tehtäviin innokkaasti.

Opetustilanteissa ja koulussa opettajat arvioivat ja huomioivat usein myös oppilaiden tuntiaktiivisuutta. Keltikangas-Järvisen (2016) mukaan tuntiaktiivisuus kertoo kuitenkin lähinnä oppilaan temperamentista, sillä oppituntitilanteissa opettaja ehtii kiinnittää huomiota lähinnä oppilaisiin, joiden tuntiaktiivisuus on erityisen korkea tai erityisen matala. Näin ollen väliin jäävät oppilaat, joiden tuntiaktiivisuus on keskivertoa. Lisäksi kouluympäristössä voi olla haastavaa erottaa motivaatio ja temperamentti toisistaan. Ihmisen suhtautuminen uusiin asioihin liittyy usein hänen temperamenttiinsa. Motivaatio sen sijaan ei varsinaisesti näy ulospäin.

(Keltikangas-Järvinen, 2016.) Oppilas voi siis olla motivoitunut oppimaan uutta, vaikka hän oppitunneilla arastelisikin esimerkiksi uusia toimintatapoja, tilanteita tai aiheita eikä olisi niinkään ”tuntiaktiivinen”. Näin ollen motivaation tasoa on tuntiaktiivisuuden perusteella mahdotonta määritellä.

Thomasin ja Chessin (1977) mukaan koulussa vaaditaan usein pitkää ja hyvää keskittymiskykyä erilaisissa akateemisissa tehtävissä. Tämä voi olla haastavaa lapsille, joilla on matala sinnikkyys ja keskittymiskyky ja jotka harhautuvat tehtävistä helposti. Lapsi saattaa ahdistua ja kehittää erilaisia välttämiskeinoja välttääkseen tehtävien tekemistä. Jos kuitenkin ympäristöä ja tehtäviä muokataan niin, että ne eivät esimerkiksi vaadi liian pitkää keskittymistä lapselta, voi oppilas onnistua tehtävissä oikein hyvin. (Thomas & Chess, 1977, s. 101.)

Oppilas, jolla on hyvä keskittymiskyky, näyttäytyy hyvänä oppijana, sillä opettajan ei tarvitse juurikaan nähdä vaivaa sen eteen, että oppilas tekisi tehtäviään. Toisaalta ongelmia voi ilmetä, jos oppilas on liian huolellinen ja sinnikäs, eikä kykene etenemään seuraavaan tehtävään, jos edellinen on vielä kesken (Thomas & Chess, 1977, s. 101–102). Tällöin sinnikkyys on koululuokassa rasite.

Myös Rudasill ja kumppanit (2010b) ovat todenneet, että oppilaat, joilla on hyvä keskittymiskyky ja jotka ovat aktiivisia, saavat parempia tuloksia muun muassa matematiikassa ja lukemisessa. Toisaalta taas oppilaat, joiden keskittymiskyky on huono, hyötyvät erityisen paljon opettajien tuesta. On huomattava, että kyseisessä tutkimuksessa tutkittiin hyvin pieniä lapsia, joten lasten temperamentia arvioineet vanhemmat ovat voineet liittää aktiivisuuden esimerkiksi lapsen uteliaisuuteen ja motivoituneisuuteen Thomasin ja Chessin (1977) määrittelemään motoriseen aktiivisuuteen sijaan.

McClowryn ja kumppaneiden (2008) mukaan yhteensopivuus ympäristön ja temperamentin välillä on vaikeampaa saavuttaa jo vanhempien lasten kohdalla, sillä he kohtaavat huoltajiensa lisäksi muita aikuisia esimerkiksi koulussa. Huoltajien on helpompaa kohdata yksittäisten lasten yksilöllisyys kuin opettajan kokonaisen koululuokan yksilöllisyys. Niinpä on mahdotonta, että ryhmän, esimerkiksi koululuokan, toimintatavat ja säännöt olisivat sopivia jokaisen lapsen temperamentille. (McClowry ym., 2008.) Mahdottomuudesta huolimatta olisi hyvä pyrkiä saavuttamaan jokaisen lapsen kohdalla mahdollisimman hyvä yhteensopivuus ympäristön kanssa, sillä huono temperamentin ja ympäristön yhteensopivuus voi aiheuttaa kielteisiä seurauksia (Keogh, 2003, s. 31; Thomas & Chess, 1977).

Silloin kun ympäristö suosii tietynlaista temperamenttia, on joillakin temperamentti-piirteillä suurempi paine muovaantua kuin toisilla. Tämä saattaa johtaa siihen, etteivät tietynlaiset ihmiset saa vapautta toimia itselleen luontaisella tavalla, sillä heidän temperamenttinsa ei ole ympäristöön soveltuva. (Keltikangas-Järvinen, 2015b, s. 51.) Sama koskee kouluympäristöä, sillä kun kouluympäristö suosii tietynlaista ympäristöön mahdollisimman hyvin soveltuvaa ihannetemperamenttia, kasautuvat muutospaineet muille oppilaille.

Kouluympäristön joidenkin temperamenttien suosiminen vaikuttaa oppilaisiin eri tavoin. Se voi esimerkiksi vaikuttaa oppilaiden itsetuntoon, sillä hyvän itsetunnon muodostuminen kärsii, mikäli ihminen joutuu jatkuvasti kokemaan olevansa vääränlainen (Keltikangas-Järvinen, 2015b, s. 51). Hyvin kouluun soveltuvan temperamentin avulla puolestaan pärjää pienemmällä vaivalla, sillä silloin ei tarvitse käyttää energiaa kouluympäristöön sopeutumiseen.

On hyvä muistaa, että aiemmin esitetyn perusteella täydellistä niin kutsutun ihannetemperamentin kuvausta on mahdotonta muodostaa, sillä se on riippuvainen ympäristöstä, muista oppilaista ja luokan opettajan temperamentista, omista ennakkokäsityksistä ja -oletuksista sekä odotuksista. Esimerkiksi Deverin ja Karabenickin (2012) mukaan opettajan riittävän korkealla olevat odotukset vaikuttavat myös oppilaan suoriutumiseen myönteisesti. Lisäksi joskus myös oppilas, jolla on periaatteessa hyvin kouluun soveltuva ihannetemperamentti, voi kuitenkin koulussa käyttäytyä erinäisistä syistä haastavasti (esimerkkejä Thomas & Chess, 1977, s. 103–104). Kouluun hyvin soveltuva temperamentti ei tarkoita automaattista koulussa pärjäämistä ja hyvää käytöstä kouluympäristössä.

Aiemman perusteella voinee siis sanoa, että ihanneoppilas määrittyy oppilaan temperamentin ja kouluympäristön vuorovaikutuksessa. Juuri tämä vuorovaikutus näyttäytyy opettajalle joko haastavana tai helppona. Näin ollen ihannetemperamenttia voi ajatella vain eräänlaisena keskimääräisesti kouluun hyvin soveltuvana temperamenttina. Ihannetemperamentin nimitys ei tarkoita sitä, että oppilas, jolla tällainen on, olisi jotenkin parempi tai toivotumpi kuin toisenlainen oppilas. Tulkintani mukaan ihannetemperamentti tarkoittaa sitä, että temperamentti on yhteensopiva kouluympäristön kanssa, jolloin ristiriitoja ja ongelmia koulussa toimimisessa ei välttämättä esiinny. Se ei siis itsessään arvota mitään temperamentti-piirteitä paremmiksi tai huonommiksi.

# 3 OPETTAJAN TYÖNKUVA

## 3.1 *Opettajan ammatillinen identiteetti*

Ammatillinen identiteetti voidaan määritellä erilaisista näkökulmista. Yksi niistä on sosiokulttuurinen näkökulma. Fejesin ja Köpsénin (2014) mukaan sosiokulttuurisessa näkökulmassa ihmisen muodostaessa ammatillista identiteettiään oppii hän muun muassa omalle ammatilliselle yhteisölleen tärkeitä työskentelytapoja sekä ammatissa toimimista ohjaavia arvoja. Oppimisen myötä ihminen voi tuntea ammatillisen identiteettinsä vuoksi kuuluvansa ammattiyhteisöönsä. (Fejes & Köpsén, 2014.) Ammatillinen identiteetti on tärkeä osa ihmisen identiteettiä, sillä työssäkäyvä ihminen työskentelee suuren osan ajastaan hereillä ollessaan. Nykypäivänä työ on integroitunut osaksi ihmisen identiteettiä ja elämää. (Illeris, 2014, s. 76–79.)

Pystyäkseen toimimaan ammatillisesti esimerkiksi oppilaita kohdatessaan pitää opettajan tiedostaa eettiset sitoumuksensa ja uskomuksensa. Opettajan eettiset sitoumukset vaikuttavat hänen tapaansa nähdä eri oppilaiden mahdollisuudet ja ominaisuudet (Stenberg, 2011, s. 12). Myös opettajan uskomukset oppilaista voivat vaikuttaa opettajan opettajaidentiteettiin ja ovatkin siten osa sitä (Pappa ym., 2017). Uskomus voi olla esimerkiksi uskomus siitä, että tietynlainen oppilas pärjää koulussa paremmin kuin toisenlainen. Opettajan ammatillisen vapauden ei olekaan tarkoitus tarkoittaa sitä, että opettaja saa työssään toimia täysin haluamallaan tavalla. Tärkeämpää olisi opettajan ammatillisen itsetunnon kehittyminen. (Kallas ym., 2014, s. 25.)

Voinee ajatella, että opettaja oman ammatillisen identiteettinsä sisällä määrittelee, mikä hänelle työssään on erityisen tärkeää. Tämä vaikuttaa siihen, miten opettaja työtään luokkahuoneessa tekee, millaisia asioita hän arvostaa ja millaisena opetus näyttäytyy oppilaille. Tällaista opettajan työhön orientoitumista voidaan tarkastella esimerkiksi Vähäsantasen ja kollegoiden (2008) esittelemän neljän eri orientoitumistavan avulla.

Vähäsantasen ja kollegoiden (2008) orientoitumistavoissa opettaja orientoituu eri tavoin työhönsä. Opettaja voi orientoitua esimerkiksi erityisesti oppilaiden kasvattamiseen ja hyvinvointiin. Toisaalta opettaja voi olla myös oppiaineorientoitunut, jolloin hän näkee oppiainesisällöt tärkeimpänä tehtävänä. Lisäksi opettaja voi olla orientoitunut verkostoitumaan luokkahuoneen ulkopuolella tai kehittämään koulua. (Vähäsantanen ym., 2008, s. 141–142.)

### *3.2 Reflektio opettajan kehittymisen välineenä*

Opettajankoulutus 2020 -raportin mukaan opettajia tulisi tukea jatkuvassa ammatillisessa kehittämisessä, sillä opettajuus on jatkuvan oppimisen ammatti. Lisäksi opettajien tulisi kyetä jatkuvaan oman osaamisen systemaattiseen reflektointiin. Raportti on tuotettu vuonna 2007 ja siihen on koostettu erilaisia tulevaisuudessa opettajalle tärkeitä taitoja ja osaamisalueita. Voinee siis ajatella, että näiden taitojen hallitseminen olisi erityisen tärkeää juuri tässä ajassa ja opettajan työssä.

Reflektion käsitettä ei voida yksiselitteisesti määritellä, sillä se voidaan käsitellä monella eri tavalla eri lähtökohdista käsin. Tutkimuksessani tarkastelen reflektiota erityisesti Mälkin (esim. 2011; 2019) reunatuntemusten käsitteen avulla, sillä reunatuntemukset käsittävät reflektioon ja kehittymiseen liittyvät tunteet, jotka ovat omassa tutkimuksessani tärkeässä roolissa. Mälkin ajatus pohjautuu puolestaan osittain Mezirowin ja Marsickin (1978) esittämään ja Mezirowin (mm. 1991) myöhemmin jatkokehittämään transformatiivisen oppimisen teoriaan, jossa oppiminen tapahtuu yksinkertaistetusti sanottuna muuttamalla omia merkitysnäkökenttiä (eng. meaning perspective), jotka sisältävät esimerkiksi uskomuksia ja oletuksia.

Reflektiolla voidaan siis tarkoittaa eräänlaista omien arvojen ja toiminnan kriittistä tarkastelua ja sen kautta kehittymistä (Mezirow, 1991; Mälkki, 2011; Mälkki, 2019). Opettajan työssä reflektiota voi Terva-ahon ja Mäenpään (2014, s. 138–139) mukaan tapahtua pintatasolla tai syvällisesti. Pintatasolla reflektio saattaa kohdistua esimerkiksi tilanteeseen, ympäristöön, oppilaisiin tai koulukulttuuriin kohdistuviin epäkohtiin. Silloin reflektointi ei kohdistu opettajaan itseensä ja hänen toimintaansa, vaan opettaja pyrkii selittämään esimerkiksi tilanteiden toimimattomuuden jollakin itsestään ulkopuolisella asialla. Myös Mälkin (2011; 2019) reunatuntemukset saattavat johdattaa ihmisen selittämään tilanteet itsestä

ulkopuolisilla syillä. Syvempään reflektioon kykenevä opettaja pystyy puolestaan myöntämään, mikäli on jossakin tilanteessa toiminut epäammattimaisella tavalla (Terva-aho & Mäenpää, 2014, s. 138–139).

Syvempään reflektioon kykeneminen on tärkeää, sillä tiedostamalla epäammattimaisen toimintatapansa mahdollistuu refleктоiminen. Näin toimintatavasta voi päästä eroon ja kehittyä yhä ammattimaisemmaksi. Jos opettajuuttaan pitää valmiina, ei kehittymistä juurikaan tapahdu, ja opettaja kokee hyötyvänsä lähinnä didaktisista välineistä (Kallas ym., 2014, s. 36). Tällöin opettajan ammatillinen kehittyminen voi kapeutua koskemaan erilaisia opetusmenetelmiä ja oppiainesältöjä eikä niinkään opettajan omaa toimintaa.

Mälkin (2011; 2019) mukaan reflektioon kuuluvat kognitiivisen eli tiedollisen puolen lisäksi myös emotionaalinen ja biologinen puoli. Emootiot ja biologia näkyvät silloin, kun ihminen kohtaa niin kutsutun vaaran: hänen ennakkokäsityksiään ja itsestäänselvyksiään kyseenalaistetaan. Silloin niin kutsutut reunatuntemukset, jotka ovat erilaisia epämiellyttäviä tunteita kuten ärsytystä, aggressiota ja turhautumista, aktivoituvat ja pakottavat ihmisen takaisin omalle mukavuusalueelleen, mikäli tuntemuksia ei käsitellä ja tiedosteta. Tällöin reflektiota ei tapahdu, vaan ihminen palaa takaisin vanhoihin käsityksiinsä. (Mälkki, 2011; Mälkki, 2019.)

Jotta ihminen voi reflektoida tilanteita kriittisesti ja sen myötä kehittyä, tulisi hänen opetella huomaamaan reunatuntemukset ja huomata, miten ne vaikuttavat kognitiivisiin toimintoihin. Mälkki (2019) kertoo neljästä eri tavasta toimia reunatuntemusten kanssa. Ensimmäinen tapa on löytää tilanteeseen tai ongelmaan ratkaisu, jotta sen jälkeen on mahdollista palata mukavuusalueelle. Ongelma ratkaistaan samaan tapaan kuin aiemminkin. Ratkaisuja voivat olla esimerkiksi muiden syytteleminen, ongelman hyväksymisen välttäminen, yksinkertaistaminen tai itsen syyttäminen. (Mälkki, 2019.)

Toisaalta Mälkin (2019) mukaan ihminen voi myös huomata reunatuntemukset ikään kuin signaalina, joka auttaa huomaamaan, mitä kohti hänen ajattelunsa voisi olla menossa. Siitä huolimatta reunatuntemukset saatetaan työntää väkisin pois, jolloin yhteys niihin ei säily eikä niitä tule hyödynnettyä. (Mälkki, 2019.) Lisäksi ihminen voi oppia hyväksymään reunatuntemuksensa ja opetella tuntemaan niitä, jolloin hän ei enää ole hälytystilassa. Tästä huolimatta syy reunatuntemusten tuntemiselle saattaa jäädä löytymättä. Reunatuntemukset siis



vain hyväksytään, mutta ei tutkita, mikä ne lopulta aiheuttaa ja millaista hyötyä niistä voisi saada. (Mälkki, 2019.)

Tavoitelluin tapa suhtautua reunatuntemuksiin on Mälkin (2019) mukaan niiden hyväksyminen ja sen ymmärtäminen, että niiden avulla on mahdollista päästä käsiksi tietoon, jota ei aiemmin omassa merkitysnäkökentässä ole ollut. Silloin on mahdollista kyseenalaistaa itsestään selviä käsityksiä ja reflektoida tilanteita ja ongelmia kriittisesti. Tällöin ihminen ei tunne välitöntä tarvetta toimia reunatuntemuksia kohdatessaan, vaan hän voi tunnistaa ne ja välttää välitöntä toimimisen halua. Näin vapautuu tilaa kyseenalaistaa asioita, kun ihminen ei käytäkään kognitiivista kapasiteettiaan toimintaan vaan reflektioon. (Mälkki, 2019.)

Oppilaan temperamentin ja kouluympäristön ristiriitojen voidessa aiheuttaa oppilaan haastavaa käytöstä (Keogh, 2003, s. 98), olisi opettajan omassa työssään erityisen hyödyllistä reflektoida omia käytänteitään ja tilanteiden sekä oppilaiden herättämiä tunteita. Olisi hyvä tiedostaa, mistä käytänteet ja vaatimukset tulevat ja miten ne sopivat erilaisille oppilaille. Osa käytänteistä saattaa olla opettajan omaa temperamenttia tukevia, mutta saattavat samalla tukea vain osaa oppilaista.

Opettajan reflektiota voi estää myös opettajan tarve pyrkiä hallitsemaan kaikkea luokahuoneessa tapahtuvaa toimintaa. Silloin opettaja evää itseltään mahdollisuuden reflektioon ja siten myös ammatilliseen kehittymiseen, sillä hän pyrkii hallinnan avulla pääsemään eroon epämiellyttävistä tilanteista ja tunteista, joita opetustyössä tapahtuvat tilanteet voivat aiheuttaa. Jotta tilanteiden hallinta onnistuu, tarvitaan sekä opettajalta että oppilailta sitoutumista tietynlaisiin yhteisiin normeihin. (ks. esim. Kallas ym., 2014, 38–39.)

On tärkeää huomata, että reflektointia ja omassa ammatissa kehittymistä eivät tarvitse vain juuri valmistuneet noviisiopettajat, vaan aivan kaikkien opettajien tulisi sitoutua kehittymiseen. Tätä tukee myös Euroopan komission Euroopan komission (2018) laatima Teachers and school leaders in schools as learning organisations -asiakirja, jossa todetaan, että jotta koulu voi muuttua, tulee kaikkien opettajien olla valmiita refleктоimaan omaa toimintaansa ja kehittymään. Näin koulujen on ylipäättään mahdollista kehittyä. Erityisen tärkeää kehittymisen ja oppimisen kannalta olisi Mezirowin (2012) mukaan oppia vastaamaan ”miksi”-kysymykseen.

Jonkinlaista kehittymistä opettajien ammatillisuudessa työvuosien mukana tapahtuukin, sillä Mullola ja kollegat (2012) huomasivat tutkimuksessaan, että mitä vanhempi opettaja on, sitä kypsemmin hän havainnoi omia oppilaitaan. Lisäksi jo opettajankoulutuksessa opetusharjoitteluiden aikana harjoittelijat oppivat oman toimintansa lisäksi reflektoimaan esimerkiksi oppilaita ja kouluympäristöä (Körkkö ym., 2016).

### *3.3 Tunteet opettajan työssä*

Opettaja kohtaa erilaisia tunteita päivittäisessä työssään oppilaidensa kanssa. Frenzelin (2014) mukaan tunteet voivat vaihdella erilaisista myönteisistä tunteista kielteisiin tunteisiin. Opettajan oma toiminta voi olla sekä syy että seuraus jollekin hänen työssään kokemalleen tunteelle. Myös oppilaan toiminta voi aiheuttaa opettajassa tunteita – ja toisaalta oppilaan toiminta voi olla seurausta opettajan näyttämistä tunteista. (Frenzel, 2014.) Sekä opettajan että oppilaan tunteet ja toiminta kietoutuvat siis yhteen. Omien ja myös oppilaiden opettamiseen ja ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavien tunteiden tunnistaminen onkin yksi opettajan työn haasteista (Chen, 2016). Tässä tutkimuksessa keskitytään nimenomaan oppilaiden opettajissa herättämiin tunteisiin.

Opettajan työhön liittyvät myönteiset tunteet heräävät usein opettamisen itsensä tai oppilaiden kanssa toimimisen myötä (Burić ym., 2018) ja ne liittyvät esimerkiksi erilaisissa tavoitteissa edistymiseen (Sutton & Wheatley, 2003). Hagenauerin ja kumppaneiden (2015) mukaan myönteisiä tunteita ja iloa työssään opettaja tuntee erityisesti silloin, kun hänen suhteensa oppilaan kanssa on läheinen. Lisäksi oppilaiden hyvä käytös aiheuttaa opettajalle myönteisiä tunteita. (Hagenauer ym., 2015.) Opettaja tuntee miellyttäviä tunteita myös silloin, kun tuntee onnistuvansa työssään: esimerkiksi silloin kun oppilas nauttii opettajan opetuksesta ja edistyy taidoissaan (Chen, 2016, s. 73). Lisäksi opettaja tuntee ylpeyttä, jos oppilaan menestys voidaan jotenkin liittää opettajan toimiin (Burić ym., 2018).

Myönteisten tunteiden lisäksi opettajat kokevat työssään toisinaan kielteisiä tunteita. Kurin puute ja oppilaiden epätoivottu käyttäytyminen aiheuttavat opettajissa erityisesti vihaa (Burić ym., 2018; Hagenauer ym., 2015). Lisäksi oppilaat, jotka eivät ota vastuuta omasta koulutyöstään, aiheuttavat opettajalle epämiellyt-

täviä tunteita. Tällöin tunne liittyy opettajan ammatilliseen osaamiseen, sillä opettaja tuntee vastuuta oppilaan suoriutumisen parantamisesta. (Chen, 2016, s. 73.) Erilaisia epämiellyttäviä tunteita kuten epätoivoisuutta ja uupumusta liittyy myös opettaja-oppilas-suhteisiin, oppilaiden huonoihin kotioloihin ja opettamisen vaivuuteen (Burić ym., 2018).

Karppinen ja Pihlava (2016) toteavat, että ”koulun eetos on osata suoriutua ja pärjätä”. Kun osaamista, suoriutumista ja pärjäämistä pidetään itsestäänselvyytenä, saattaa opettajan olla vaikeata kohdata avuttomuutta, heikkoutta ja vihaa itsessään tai oppilaissa. (Karppinen & Pihlava, 2016.) Niinpä varsinkin työssä pärjäämiseen liittyviä kielteisiä tunteita saattaa olla hankalaa kohdata opettajan työssä. Myös oppilaisiin kohdistuvat tunteet ovat haastavia, sillä opettajien oletetaan suhtautuvan oppilaisiin ammatillisesti.

Opettajien odotetaan työssään välittävän oppilaistaan ja O’Connorin (2008) tutkimuksen mukaan välittämistä voi tapahtua eri tavoin. Sen avulla voidaan esimerkiksi pyrkiä motivoimaan oppilaita ja saavuttamaan pedagogisia tavoitteita tai pyrkiä ylläpitämään omaa ammatillista roolia ja suhteita oppilaisiin. Lisäksi välittäminen voi liittyä siihen, että opettaja tekee eettisen valinnan välittää oppilaistaan. (O’Connor, 2008.) Välittämisenä voidaan pitää myös sitä, että opettajat saattavat kokea syyllisyyttä kokiessaan pettäneensä omat oppilaansa tai esimerkiksi hermostuessaan oppilaalle jossakin luokkatilanteessa (Farouk, 2012).

Opettajan työssään kokemat tunteet vaikuttavat myös oppilaan tunteisiin ja opettajat voivat esimerkiksi mallintaa eri tilanteisiin sopivia tunteita oppilaille. On hyvä ottaa huomioon, että tunteet vaihtelevat eri tilanteiden välillä, joten opettajan on kohdattava oppilaat tunnetasolla uudestaan ja uudestaan jokaisella oppitunnilla. (Becker ym., 2014, s. 24.) Siksi opettajan olisi hyvä olla tietoinen omista tunteistaan ja kykenevä refleктоimaan niitä.

Opettajankoulutuksessa tietoisuutta omista tunteista opetetaan varsin vähän. Myös opettajankouluttajat kokevat tarpeelliseksi peittää kielteiset tunteet omassa opettajan roolissaan. Hagenauerin ja Voletin (2014) tutkimuksessa opettajankouluttajat ilmaisivat iloisia tunteitaan avoimesti opiskelijoille mutta kokivat, että kielteisten tunteiden kuten suuttumuksen ilmaiseminen ei sovi opettajan ammatilliseen toimintaan ja tunteet on syytä tukahduttaa. Tällöin jo opettajankoulutuksessa tulevat opettajat sosiaalistetaan kielteisten tunteiden tukahduttamiseen

ja siihen, että opetusalan ammattilaisen tulee pystyä tukahduttamaan omat kielteiset tunteensa.

Aspelin (2019) on tutkinut opettajien sosioemotionaalisia taitoja sekä niiden kehittymistä ja kehittämistä. Tutkimuksen mukaan opettajien sosioemotionaaliset taidot ovat melko pienessä roolissa opettajankoulutuksessa. Syitä tälle saattaa olla esimerkiksi tutkimuksen puute aiheesta ja se, että tunteita ei pidetä osana ammatillisuutta. Tunteet nähdään pikemminkin henkilökohtaisena asiana, josta myös muiden opettajien kanssa keskusteleminen voi olla riskialtista erityisesti, jos tunteet ovat negatiivisia. (Aspelin, 2019, s. 162.) Kuitenkin joidenkin tutkimusten (esim. Valente ym., 2019) mukaan opettajan korkea tunneälykyys, johon muun muassa omien tunteiden tunnistaminen kuuluu, ennustaa myös hyvää luokanhallintaa.

### *3.4 Koulun ja luokahuoneen toimintakulttuuri*

Opettaja luo omaan luokkaansa toimintakulttuurin, jota kulttuurin jäsenten eli oppilaiden oletetaan noudattavan. Myös koko kouluyhteisöllä voi olla oma toimintakulttuurinsa. Toimintakulttuuri sisältää muun muassa yhteisön toimintatavat sekä arvot ja normit (Hargreaves, 2001; Schein & Schein, 2017). Luokahuonetyöskentelyä siis ohjaavat eräänlaiset kulttuuriset normit siitä, mikä on hyväksyttävää, millaista työskentelyä luokassa arvostetaan ja millaista ei, ja mikä on tavoiteltavaa.

Koska toimintakulttuuriin vaikuttavat kaikki yhteisön jäsenet (Schein & Schein, 2017), ei opettaja yksin voi päättää sitä, millainen toimintakulttuurista lopulta muotoutuu. Toisaalta toimintakulttuurista saattaa siitä huolimatta muotoutua sellainen, johon kaikki oppilaat eivät temperamentiltaan, persoonaltaan tai osaaamiseltaan sovellu. Tällöin oppilas ja ympäristön vaatimukset eivät kohtaa. Toimintakulttuurissa saatetaan esimerkiksi arvostaa pitkäjänteisyyttä, mutta oppilas saattaa temperamentiltaan olla hyvin huono keskittymään tehtäviin pitkäjänteisesti.

On myös hyvä huomata, että luokahuoneen toimintakulttuuri ei välttämättä näyttäydy samalla tavalla opettajalle ja oppilaalle, sillä he ovat tilanteessa eri konteksteissa. Kuten Kallas ja kumppanit (2014, s. 35) esimerkissään toteavat, voi

esimerkiksi hiljaisuus näyttäytyä opettajalle työrauhana ja oppilaalle passiivisuutena ja mykkyytinä. Tällöin opettaja ajattelee arvostavansa toimintakulttuurissa hyvää työrauhaa, kun taas oppilas saattaa ajatella, että opettaja arvostaa toimintakulttuuria, jossa oppilaat ovat mahdollisimman hiljaa. Luokkahuonetyöskentelyssä siis oppilaan ja opettajan erilaiset maailmat kohtaavat ja opettajan ammatillisuus on tärkeässä roolissa, jotta maailmojen kohtaaminen onnistuu mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti.

Oppilaan ja opettajan välinen suhde on keskiössä luokkatilanteissa. Jotta opettajan olisi mahdollista kohdata oppilas aidosti, tulisi luokassa olla selkeät toiminnan raamit, joista pidettäisiin yhdessä kiinni. Raamit on hyvä rakentaa yhdessä oppilaiden kanssa. (Arnkil, 2019, s. 153.) Ongelmakäyttäytymisen mahdollisuus kasvaa myös silloin, jos oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus on kielteistä (Myers & Pianta, 2008, s. 600). Tämän vuoksi opettajan tulisi pyrkiä myönteiseen vuorovaikutukseen kaikkien oppilaidensa kanssa ja toimintakulttuurin arvostusten olisi hyvä olla avoimesti selvillä.

Luokkahuonevuorovaikutuksen ja opetustyön monimutkaisuuden vuoksi opettaja ei voi työssään toteuttaa vain didaktista oppiaineisiin liittyvää osaamistaan. Opettajan tulee myös tiedostaa sosiaalistavia mekanismeja, kuten toimintakulttuurin muodostumista, jotta hänelle mahdollistuu oppilaiden ymmärtäminen. (Kallas ym., 2014, s. 36.) Tähän liittyy myös aiemmin tutkielmassa esitetty oppilaan temperamentin yhteensopivuus ympäristön kanssa. Ympäristössä kyse on oikeastaan luokan toimintakulttuurista. Esimerkiksi tietynlaiset temperamentit, matala tulotaso ja erityiseen tukeen kuuluminen ennustavat nimittäin konflikteja oppilaan ja opettajan välille (ks. esim. Rudasill ym., 2010a).

### *3.5 Vuorovaikutus opettajan työssä*

#### *3.5.1 Kuuntelemisen ja kontrollin tasapaino*

Opettajalla ja oppilaalla on hierarkkinen suhde. Tämä ei välttämättä kannusta dialogisuuteen kouluympäristössä ja luokkahuonetilanteissa. Kallas ja kumppanit (2014, s. 37) ovatkin todenneet, että hienoista termeistä huolimatta edelleen näyttäisi olevan vallalla ajatus siitä, että koulussa pyritään muuttamaan koulutettavaa eli oppilasta sen sijaan, että oppilas ja opettaja oppisivat yhdessä. Tälle

vastapainona Vuorikoski ja Kiilakoski (2014, s. 317) esittävät dialogin, jonka avulla myös oppilas voi olla opetuksessa aktiivisempi osapuoli ja tuottaa esimerkiksi tietoa itse.

Opettajan voi toisinaan olla vaikeaa tasapainoilla oppilaiden kuuntelemisen ja kontrolloimisen välillä. Kontrolloimaan pyrkiminen kuitenkin sotii oppilaiden ja opettajan välistä dialogia vastaan. (Arnkil, 2019, s. 67, 153.) Arnkil (2019, s. 61) kuvaa väitöskirjassaan erään tutkimukseen osallistuneen opettajan tunteja: opettajana voi olla vaikeaa pidättäytyä itse puhumasta ja keskittyä kuuntelemaan oppilaita. Tämä tasapainottelu voi olla kuluttavaa. Erityisesti noviisiopettajat kohtaavat ristiriitaa oppilaista välittämisen ja kontrolloimisen välillä (Pillen ym., 2013).

Myös Rainio ja Hilppö (2017, s. 92) huomauttavat, että opettajan työ voi muuttua turhauttavaksi, jos opettajalla ei ole kykyä ymmärtää ja huomata työssään esiintyviä ristiriitoja kontrollin ja dialogin välillä, sillä opettajan tulisi samalla olla kontrollissa oleva aikuinen ja toisaalta tukea lasten itsenäisyyttä, luovuutta ja toimijuutta. Lisäksi Rajalan ja kollegoiden (2016) mukaan dialoginen opettaminen voi herättää opettajassa ristiriidan institutionaalisten ja oppilaiden omien tavoitteiden välillä. Esimerkiksi opetusaiheita kritisoivat oppilaat saattavat aiheuttaa opettajalle ristiriidan, mikäli opetussuunnitelma velvoittaa aiheesta opettamaan, mutta oppilaat vastustavat aiheen käsittelyä. (Rajala ym., 2016.)

Vuorovaikutus olisi kuitenkin erittäin tärkeää oppilaiden kannalta, sillä oppilaat ja heidän oppimisensa ovat koululuokassa riippuvaisia siitä, millaisen vuorovaikutusilmapiirin opettaja luo. Avoin, osallistuva ja kiinnostunut opettaja luo hyvää ilmapiiriä. (Jensen ym., 2015, s. 207.) Tämän perusteella dialogisuus ja oppilaiden kuunteleminen ovat opettajan työssä ensiarvoisen tärkeitä seikkoja.

### 3.5.2 Kysymykset oppitunneilla

Tavanomainen vuorovaikutustilanne oppitunnilla on opettajan kysymä kysymys, johon oppilas vastaa. Kysymyksillä opettaja pyrkii selvittämään oppilaiden osaamisen tason. Toisinaan voi kuitenkin käydä niin, että luokan ilmapiirin vuoksi oppilas ei uskalla tai halua vastata. (Kleemola, 2007, s. 62.) Oppitunneilla epäaktiivisuus ja osallistumattomuus eivät siis suinkaan välttämättä johdu siitä, etteikö oppilas osaisi tai tietäisi vastauksia. Joissakin tapauksissa hän ei ehkä vain syystä tai toisesta halua osallistua.

Kysymyksiä kysyessään opettaja joutuu myös haastavaan tilanteeseen, sillä hän joutuu suojelemaan sekä oppilaiden kasvoja että omia kasvojaan erityisesti silloin, jos oppilaan vastaukset ovat jollakin tavalla vääränlaisia. Käsitellessään väärää vastauksia hienotunteisesti, kehittää opettaja myös luokkahuoneilmapiiriä paremmaksi. (Kleemola, 2007, s. 81, 88.) Opettajan on myös hyvä huomioida, että hän luo oppilaille toiminnallaan vuorovaikutusmallia (Vepsäläinen, 2007, 177).

Vepsäläisen (2007) mukaan joskus kysymyksiä luokkahuonetilanteissa saattaa esittää myös oppilas. Kysymykset eivät välttämättä liity tunnin aiheeseen tai ole juuri sillä hetkellä kovinkaan relevantteja. Siitä huolimatta opettaja johtaa vuorovaikutustilanteita ja voi joko jättää kysymykset huomiotta, siirtää ne käsiteltäväksi myöhemmin tai vastata niihin välittömästi. Toisinaan voi olla hyödyllistä vastata kysymyksiin heti, sillä muuten ne saattavat haitata kysymystä pohtivan oppilaan oppimista ja keskittymistä. (Vepsäläinen, 2007.)

### *3.6 Oppilaiden sosioemotionaalisten haasteiden tukeminen*

Opettaja kohtaa työssään päivittäin oppilaita, joilla on erilaisia haasteita. Yksi haasteiden osa-alue on sosioemotionaaliset haasteet. Sosioemotionaalisia haasteita voidaan tarkastella sosiokognitiivisen (eng. social-cognitive) mallin kautta. Kyseinen malli huomioi psykologian, fysiologian, ympäristön ja kognition vaikutukset ihmisen käyttäytymiseen. (Kauffman & Landrum, 2018, s. 11.)

Sosioemotionaaliset haasteet voidaan jakaa Kuorelahden ja Lappalaisen (2017) mukaan kahteen eri kategoriaan: sosiaalsiin ja emotionaalsiin haasteisiin. Haasteet vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa luetaan sosiaalsiin haasteisiin. Emotionaalsiin haasteisiin kuuluvat ongelmat eivät puolestaan pääsääntöisesti tee ihmisestä ympäristölleen haastavaa. Niihin kuuluvat esimerkiksi syrjään vetäytyminen ja mielialan häiriöt. (Kuorelahti & Lappalainen, 2017.)

Sosioemotionaaliset haasteet voidaan lisäksi Kuorelahden ja Lappalaisen (2017) mukaan jakaa karkeasti kolmeen eri luokkaan: tarkkaavuuden ongelmiin, käytöshäiriöihin sekä psyykkisen hyvinvoinnin ja mielenterveyden ongelmiin. Tässä tutkimuksessa keskityn erityisesti oppilaiden käytöshäiriöihin. Käytöshäiriöillä tarkoitetaan sitä, että lapsen käyttäytyminen on sosiaalisia normeja rikkovaa ja ympäristöä häiritsevää (Kuorelahti & Lappalainen, 2017). Oppilas epäonnistuu

sosiaalisissa tilanteissa ja menestyy huonosti koulussa usein esimerkiksi silloin, kun hänen on vaikeaa keskittyä tai hänen käytöksensä vaatii opettajan kontrollia ja ohjailua sekä on impulsiivista (Kauffman & Landrum, 2018, s. 133).

Myös temperamentti vaikuttaa osaltaan sosioemotionaalisten haasteiden muodostumiseen ja ilmenemiseen. Thomasin ja Chessin (1977, s. 40–41) mukaan temperamentti on kuitenkin vain yksi esimerkiksi käytösongelmien muodostumiseen vaikuttava tekijä. Temperamenttipiirteet yksinään eivät siis aiheuta ongelmia tai toisaalta estä niitä, vaan ne toimivat vuorovaikutuksessa muiden tekijöiden kanssa. Kauffman ja Landrum (2018) mainitsevat, että temperamentti on eräänlainen käyttäytymisen ongelmien taustalla vaikuttava biologinen tekijä.

Opettaja voi ohjata oppilaita kohti toivottavaa käytöstä erilaisin keinoin. Gebbien ja kollegoiden (2012) mukaan on tärkeää, että opettajat kokevat heillä olevan mahdollisuus vaikuttaa oppilaan käytökseen esimerkiksi erilaisten käyttäytymisen interventioiden avulla. Lisäksi lisäkouluttautuminen ja yhteistyö muiden opettajien kanssa parantaa opettajien kokemusta omasta pystyvyydestään (Gebbie ym., 2012). Opettajan hyvät luokanhallintataidot ja sosiaalinen tuki vaikuttavat oppilaan sosioemotionaaliseen käytökseen (Frenzel, 2014).

Yksi käytöksen ohjaamisen keinoista on palaute, joka ohjaa käyttäytymistä tiettyyn suuntaan. Opettaja voi antaa palautetta suullisesti: hän voi vahvistaa myönteisen palautteen avulla oppilaan toivottua käytöstä. Tärkeää on siis keskittyä nimenomaan oppilaan onnistumisiin. (Savolainen ym., 2019.) Myönteisen palautteen ajatellaan myös ehkäisevän erilaisia ongelmia (Laajasalo, 2016). Oppilaan käyttäytymisen kohdalla opettajat kuitenkin kohdistavat palautteensa useammin huonoon käyttäytymiseen kuin hyvään käyttäytymiseen ja palaute huonosta käyttäytymisestä ennestään madaltaa oppilaan sosiaalista hyväksyntää luokassa (Wullschleger ym., 2020).

Jotta oppilaalle on mahdollista antaa palautetta hänen toiminnastaan, on opettajan myös asetettava tavoitteita oppilaan toiminnalle (Närhi ym., 2019). Erietyisesti silloin kun oppilaalla on sosioemotionaalisia haasteita, olisi opettajan lisäksi hyvä pohtia, voivatko oppilaan haasteet olla seurausta hänelle sopimattomasta opetustavasta, miksi tietynlainen toiminta häiritsee opettajaa itseään ja mitä sille on syytä tehdä sekä miten hän osoittaa omat odotuksensa oppilaalle (Kauffman & Landrum, 2018, s. 12–13). Tähän opettaja tarvitsee reflektiotaitoja.



Oppilaan saama palaute vaikuttaa myös hänen sosiaalisiin suhteisiinsa muiden oppilaiden kanssa: mitä enemmän oppilas saa kielteistä palautetta opettajalta, sitä enemmän myös muut oppilaat alkavat ajatella kielteistä palautetta saavasta kielteisesti. Edes myönteisen palautteen lisäämisestä ei ole yhtä paljon hyötyä kuin kielteisen palautteen vähentämisestä kyseisenlaisen oppilaan kohdalla. (Hendrickx ym., 2017.)

Oinaksen ja kollegoidensa (2020) tutkimuksen mukaan 80 % tytöistä ja 55 % pojista saivat pääasiassa myönteistä palautetta opettajalta Wilma-järjestelmässä. Nämä oppilaat kokivat suhteensa opettajaan myönteisemmäksi kuin oppilaat, jotka eivät saaneet myönteistä palautetta. Tutkimuksessa kielteinen palaute kohdistui erityisesti käytökseen, eli sosioemotionaalisiin ongelmiin, ja esimerkiksi unohdettuihin välineisiin. Lisäksi löytyi oppilaita, jotka eivät saaneet opettajalta minkäänlaista palautetta Wilmassa. Kaikista huonoin motivaatio oli oppilailla, jotka eivät saaneet opettajalta palautetta ollenkaan. (Oinas ym., 2020.) Näyttää siis siltä, että on olemassa jonkinlainen väliinputoajien joukko, jotka eivät ainakaan Wilma-järjestelmässä tavoita opettajan huomiota.

Lisäksi erityisesti käytöshäiriöiden kohdalla tärkeää on, että oppilas pystyy luottamaan elämässään oleviin aikuisiin. Olisi siis tärkeää, että kontaktit aikuisiin olisivat laadukkaita. (Kuorelahti & Lappalainen, 2017.) Opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa on nimittäin todennäköisesti enemmän konflikteja mitä enemmän oppilaalla on ongelmakäyttäytymistä (Nurmi, 2012). Erityisen haastavaa sosioemotionaalista ongelmista kärsivien oppilaiden kohtaaminen on Eteläpellon ja kumppaneiden (2015) tutkimuksen mukaan noviisiopettajille.

Opettaja ohjaa oppilaiden toimintaa myös mallioppimisen avulla. On siis tärkeää, että koulun aikuiset toimivat myös oppilaille asetettujen odotusten mukaan. Näin oppilaat saavat mallin toivotusta käyttäytymisestä. (Savolainen ym., 2019.) Erityisesti opettajan malli itsehillinnästä on tärkeä oppilaalle, jolla on sosioemotionaalisia haasteita (Kauffman & Landrum, 2018, s. 20)

Luokanopettaja saattaa kaivata sosioemotionaalisten vaikeuksien tukemiseen myös muiden ammattiryhmien apua. Moniammatillinen yhteistyö esimerkiksi erityisopettajien ja koulupsykologien kanssa voi olla hyödyllistä, sillä heidän ammattiryhmillään on enemmän tietämystä oppilaiden haasteista. (Närhi ym., 2016.) Kouluissa työskenteleekin paljon erilaisia ammattilaisia, joilta opettaja voi onneksi saada konsultointiapua.

Lapsi, jolla on sosioemotionaalisia haasteita, saattaa saada haasteilleen erilaisia diagnooseja. Diagnoosi voi toimia opettajien ja muiden koulussa toimivien aikuisten tukena, kun he tukevat oppilaan koulunkäyntiä. Lisäksi diagnoosin avulla oppilaan toiminta voi saada selityksen, sillä epäsosiaalinen toiminta saattaaakin olla tahatonta. (Kauffman & Landrum, 2018, s. 138.) Sosioemotionaalisten ongelmien tunnistaminen ja varhainen tukeminen on tärkeää, sillä esimerkiksi käyttäytymisen ongelmat alkuopetuksessa voivat ennustaa myös akateemisia ongelmia myöhemmillä luokka-asteilla (Reinke ym., 2008). Sosioemotionaalisten haasteiden tukemisen kannalta on tärkeää, että opettaja osaisi arvioida ja tarkkailla oppilaan käyttäytymistä ja luoda mallin, jota noudattamalla käyttäytymistä voisi parantaa (Lewis ym., 2014).

# 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## *4.1 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset*

Teoreettiseen viitekehykseeni pohjaten tutkin erilaisten oppilaiden opettajissa aiheuttamia tunteita ja opettajan tunteisiin liittyvää toimintaa. Oppilaiden erilaisuuden ymmärrän eritoten temperamentin kautta, mutta huomioin myös esimerkiksi sosioemotionaalisten haasteiden vaikutuksen oppilaiden käytökseen ja toimintaan. Opettajan osalta olen perehtynyt erilaiseen opettajan työn osa-alueisiin. Näiden ja oman kiinnostukseni pohjalta olen muotoillut tutkimusongelman, joka on: Millaiset oppilaat aiheuttavat opettajissa epämiellyttäviä ja millaiset miellyttäviä tunteita?

Tutkimukseni on lähtenyt liikkeelle tutkimusongelmasta ja oppilaiden opettajissa aiheuttamista tunteista. Kuitenkin aiheeseen liittyen on samalla mahdollista perehtyä opettajien toimintaan erilaisia tunteita aiheuttavien oppilaiden kanssa. Siitä syystä tutkimuskysymykset ovat vielä tarkempia ja luotaavat aihetta myös hieman varsinaisen tutkimusongelman ulkopuolelta.

Tutkimuksessa on kolme tutkimuskysymystä. Ensimmäinen tutkimuskysymys on ”Millaiset oppilaat herättävät opettajissa epämiellyttäviä tunteita?”. Tähän tutkimuskysymykseen vastaa erityisesti lomakkeella B kerätty aineisto. Toinen tutkimuskysymys on ”Millaiset oppilaat herättävät opettajissa miellyttäviä tunteita?”. Tähän tutkimuskysymykseen vastaa erityisesti lomakkeen A aineisto. Lisäksi molemmat aineistot yhdistää tutkimuskysymys: ”Millaista toimintaa opettajien kokemiin tunteisiin liittyy?”

Tutkimuskysymykset muodostuivat tutkimusongelman pohjalta, mutta muokkautuivat vielä aineiston analysoinnin aikana, sillä aineistoa eläytymismenetelmällä kerättyä ei voi olla täysin varma aineiston lopullisesta sisällöstä ja annista tutkimukselle. Jo ennen pro gradu -tutkielman aloittamista olin perehtynyt esimerkiksi reflektioon ja temperamenttiin liittyvään kirjallisuuteen, joten alustavat

tutkimuskysymykset oli vaivatonta muodostaa aiemman tietämyksen pohjalta. Lisäksi minulla oli aiheesta ennakkotietämystä kandidaatintutkielmani pohjalta.

## 4.2 *Metodologiset lähtökohdat*

### 4.2.1 Tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tässä tutkimuksessa tutkimusotteeni on fenomenografinen. Fenomenografiassa tutkitaan ihmisten käsityksiä sekä niiden eroja (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163; Marton, 1981; Åkerlind, 2005, s. 322). Omassa tutkimuksessani tarkoitukseni on tutkia vastaajien kokemusten kautta muodostuneita käsityksiä ja niiden eroja, ja tätä tarkoitusta ohjaa osin myös aineistonkeruumenetelmänäni toimiva eläytymismenetelmä. Lisäksi osalla vastaajista käsityksiä saattaa olla ilman kokemusta, joten aineistonkeruutapa tukee myös tätä vaihtoehtoa. Analyysini kohdistuu kirjoitettuun tekstiin, jolloin se saattaa paljastaa jotakin myös sosiaalisista rakenteista (Peräkylä & Ruusuvoori, 2018). Tällaisia sosiaalisia rakenteita voivat olla esimerkiksi opettajien tavat toimia työssään kokemiensa tunteiden kanssa.

Tieteenfilosofisesti tutkimukseni kallistuu metodologiseen dualismiin. Metodologisen dualismin mukaan ihmistieteissä on omanlaisensa ymmärtävä lähestymistapa, joka poikkeaa luonnontieteestä (Raatikainen, 2005, s. 3). Omassa tutkimuksessani pyrin nimenomaan ymmärtämään tutkimaani ilmiötä ja analyysitapani on laadullinen, joskin laadullinen sisällönanalyysi juontaa juurensa määrälliseen sisällönanalyysiin (Graneheim ym., 2017) ja on näin ollen sukua määrällisen tutkimuksen sekä mahdollisesti myös metodisen monismin kanssa. Teoreettisessa viitekehyksessäni otankin molemmat tutkimuksen tekotavat huomioon, sillä tutkimusta opettajien tunteista on aiemmin tehty sekä laadullisin (esim. O'Connor, 2008) että määrällisin (esim. Hagenauer ym., 2015) menetelmin.

Aineistostani ei voida tehdä päätelmää, että vastaajat välttämättä vastaisivat juuri oman kokemuksensa pohjalta. Toisaalta on todennäköistä, että kehyskertomukseni ja aiheeni on sellainen, että suurin osa vastaajista on kertonut käsityksistään nimenomaan oman kokemuksensa pohjalta. Harvalla opettajalla ei ole kokemusta erilaisia tunteita aiheuttavista oppilaista. Voidaankin olettaa, että vastaukset perustuvat joko opettajien käsityksiin tai kokemusten kautta muodostuneisiin käsityksiin.

Fenomenografiassa tärkeää on, että nimenomaan käsitysten eroja saadaan esille. Sen vuoksi kysymyksenasettelun olisi hyvä olla mahdollisimman avointa. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164.) Tämä toteutuu eläytymismenetelmässä, jossa vastaaja saavat eläytyä kehyskertomukseen haluamallaan tavalla.

#### 4.2.2 Eläytymismenetelmä

Aineistonkeruutapana käytän eläytymismenetelmää (eng. method of empathy-based stories, lyh. MEBS), jossa vastaajat eläytyvät annettuihin tilanteisiin (Eskola ym., 2018; Nikanto & Eskola, 2018; Wallin ym., 2018). Englanninkielisestä nimestään huolimatta eläytymismenetelmän tarkoituksena ei ole välttämättä herättää empatian tunteita vastaajissaan, vaan empatialla viitataan nimenomaan tilanteeseen eläytymiseen (Wallin ym., 2018, s. 526). Myös tässä tutkimuksessa tarkoitus on saada vastaajat eläytymään esitettyihin tilanteisiin.

Eläytymismenetelmää käytettäessä tutkija muodostaa kehyskertomuksia, joihin tutkimuksen vastaaja eläytyy ja kirjoittaa oman tarinansa (Nikanto & Eskola, 2018, s. 385–386). Tyypillisesti kehyskertomuksia on kaksi (Eskola ym., 2018, s. 400). Kehyskertomus voi olla minä-muotoinen, jolloin vastaaja kuvittelee itsensä kertomuksen tilanteeseen tai tarina voidaan kirjoittaa kolmannessa persoonassa, jolloin vastaaja voi etäännyttää itsensä tilanteesta (Wallin ym., 2018, s. 529).

Eläytymismenetelmässä tutkittava voi tehtävänannosta riippuen joutua esimerkiksi kuvittelemaan tulevaisuuden tapahtumia tai antamaan selityksen jollekin aiemmalle tapahtumalle (Nikanto & Eskola, 2018, s. 386). Omassa tutkimuksessani fenomenografian periaatteiden mukaan tutkitaan vastaajien käsityksiä ottamatta kantaa tapahtumien ajankohtaan. Käsitykset saattavat pohjautua aiempiin kokemuksiin tai olla puhtaita käsityksiä asiasta, josta vastaajalla ei ole omakohtaista kokemusta.

Eläytymismenetelmää käytettäessä tarkoitus on yleensä tutkia jotakin ilmiötä. Ilmiötä tutkittaessa vastaajat toimivat materiaalin tuottajina eivätkä ole varsinaisia tutkimuskohteita. (Eskola ym., 2017, s. 267.) Aineistonkeruussa on täten tärkeää valita vastaajajoukko, joka tuntee tutkittavan ilmiön mahdollisimman hyvin. Omassa tutkimuksessani voi olettaa, että koulussa työskentelevät luokan-, aineen- ja erityisopettajat tuntevat tutkimani ilmiön, oppilaiden herättämät tunteet, riittävän hyvin.

Yksi eläytymismenetelmän vahvuuksista on se, että vastaaja saa täysin vapaasti ilmaista ajatuksiaan liittyen aiheeseen ilman tarvetta miellyttää tutkijoita ”oikeilla” vastauksilla (Hyrkäs ym., 2005, s. 217). Lisäksi aineistonkeruu saattaa olla verrattain nopea prosessi esimerkiksi haastatteluun verrattuna. Esimerkiksi omassa tutkimuksessani vastaukset eivät vaadi litterointia, vaan ovat alusta alkaen digitaalisessa muodossa.

Kun aineistoa hankitaan eläytymismenetelmällä, on oletuksena, että aineiston tuottamiseen osallistuvat henkilöt kykenevät ilmaisemaan itseään kirjallisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 96–97). Toisinaan eläytyminen saattaa osoittautua vastaajille liian vaikeaksi. He saattavat tukeutua liiallisesti omiin kokemuksiinsa kuten esimerkiksi Juntusen ja Saartin (2000) tutkimuksessa kävi tai voivat vastata ikään kuin ”väärään” kehyskertomukseen (Juntunen & Saarti, 2000). Lisäksi kehyskertomus voi johdatella vastaajaa liikaa tai rajoittaa vastaajan mielikuvitusta (Wallin ym., 2018, s. 531). Nämä seikat pyrin ottamaan huomioon, kun kehittelemään tutkimukseen soveltuvat kehyskertomukset.

### *4.3 Aineistonkeruu*

Eläytymismenetelmässä tärkeää on kehyskertomusten huolellinen kokoaminen (Eskola ym., 2017). Siksi seuraavaksi esittelen, miten muodostin aineistonkeruun kehyskertomukset ja perustelen tekemäni ratkaisut. Ensinnäkin eläytymismenetelmän käyttämiseen päädyin tutkimusaiheeni arkuuden vuoksi. Eläytymismenetelmän anonymiteetin vuoksi ajattelin saavani rehellisiä vastauksia. Lisäksi menetelmä mahdollisti vastausten keräämisen laajemmalta joukolta esimerkiksi haastatteluun verrattuna, jolloin erilaisten käsitysten erojen kartoittaminen onnistui. Fenomenografisessa tutkimuksessa aineisto voidaan kerätä esimerkiksi narratiivisten tekstien muodossa (Kakkori & Huttunen, 2010), joten eläytymismenetelmä soveltui hyvin myös tutkimusotteeseeni. Jotta kehyskertomukset onnistuivat, piti minun kuitenkin ensin testata erilaisia kertomusvaihtoehtoja.

Rekrytoin testeihini vastaajiksi luokanopettajaopiskelijaystäviäni, jotta kertomus tulisi testatuksi kohderyhmällään. Varsinainen kohderyhmä on toki valmistuneet luokanopettajat, mutta koin viidennen vuoden opiskelijoiden olevan riittävän lähellä kohderyhmää. Jokaisessa testissä käytin eri vastaajaryhmää. Rajasin vastaajista pois henkilöt, joiden kanssa olin jo keskustellut tutkimusaiheestani.

Ensin testasin kehyskertomusta, jossa vastaajan oli tarkoitus eläytyä opettajana tilanteeseen, jossa tunneilla epäaktiivisen ja ujon oppilaan todistusnumerot olivat laskeneet. Testasin kertomuksia kahdella erilaisella apukysymys-variantilla. Lisäksi lisäsin mukaan tehtävän määritellä käsite ”tuntiaktiivisuus”. Varsinaisesti tämä ei vielä muistuttanut eläytymismenetelmää, sillä testi ei sisältänyt toista kehyskertomusta, jossa jotakin muuttujaa olisi varioitu.

Vastaukset ensimmäiseen testiin eivät vastanneet riittävän hyvin tutkimusongelmaan, joka vielä tässä kohtaa liittyi epäaktiivisten ja ujojen oppilaiden kohtaamiseen. Suurin osa vastauksista noudatteli samaa kaavaa ja niistä tuli luettelomaisia selontekoja siitä, millaisia erilaisia opetusmenetelmiä opettajan olisi tullut käyttää, jotta tilanteelta olisi välttytty. Lisäksi huomasin, että kehyskertomus herätti suurimmassa osassa vastaajista automaattisesti empatiaa oppilasta kohtaan ja syvemmät syyt siitä, miksi oppilasta kohdeltiin kuten kohdeltiin, jäivät tavoittamatta. Eläytyminen opettajan näkökulmaan ei onnistunut, sillä kertomus herätti liikaa empatiaa, mikä ei ole eläytymismenetelmän tarkoitus (ks. Wallin ym., 2018, s. 526). Toki empatiaakin olisi voinut tuntea, mutta tämän kehyskertomuksen tapauksessa se ohjasi liikaa vastauksia.

Seuraavaksi halusin kokeilla jotakin aivan muuta. Ajattelin, että mahdollisimman lyhyt, ytimekäs ja selkeä kehyskertomus voisi toimia tässä tilanteessa. Tutkimusongelmakin muotoutui siihen, mikä se lopulta on. Tällä kertaa muotoilin kaksi erilaista kehyskertomusta, joissa varioin yhtä muuttujaa: oppilaan miellyttävyyttä. Tarkoituksena oli, että vastaaja joutuu kiinnittämään huomiota juuri omiin tunteisiinsa ja sitä kautta refleктоimaan omaa opettajuuttaan ja toimintaansa. Samalla paljastuu jotakin oppilaista. Esimerkiksi Nishimura-Sahi ja kollegat (2017, s. 99) toteavat, että eläytymismenetelmän avulla voi olla mahdollista saada vastaajat kuvailemaan tilanteita, joissa on tarkasteltava myös omia tunteita. Uudet kertomukset lähtivät siis liikkeelle omien tunteiden tarkastelusta.

A: Luokallasi on oppilas, jonka huomaat herättävän sinussa miellyttäviä tunteita. Kirjoita kertomus siitä, millainen oppilas on ja millaisia tunteita hän sinussa herättää.

B: Luokallasi on oppilas, jonka huomaat herättävän sinussa epämiellyttäviä tunteita. Kirjoita kertomus siitä, millainen oppilas on ja millaisia tunteita hän sinussa herättää.

Kehyskertomukset toimivat paremmin kuin aiemman testin kertomus. Tällä kertaa vastaajat kuvailivat mm. oppilaan temperamenttia, luonnetta ja toimintaa luokassa. Lisäksi he refleктоivat sitä, miksi juuri kyseisenlainen oppilas herättää itsessä tietynlaisia tunteita. Halusin kuitenkin vielä täsmentää apukysymyksiä, jotta voisin saada opettajat pohtimaan enemmän myös omaa toimintaansa. Siksi jatkokehitin kehyskertomuksia.

A: Luokallasi on oppilas, jonka huomaat herättävän sinussa miellyttäviä tunteita. Kirjoita kertomus siitä, millainen oppilas on, millaisia tunteita hän sinussa herättää ja miten toimit hänen kanssaan.

B: Luokallasi on oppilas, jonka huomaat herättävän sinussa epämiellyttäviä tunteita. Kirjoita kertomus siitä, millainen oppilas on, millaisia tunteita hän sinussa herättää ja miten toimit hänen kanssaan.

Tällä kertaa vastaajat kuvailivat sekä oppilaan luonnetta, temperamenttia ja käytöstä että sitä, miten itse toimivat oppilaan kanssa ja millaisia ajatuksia se heissä herättää. Vastaukset sisälsivät siis sekä konkreettisia toimintatapoja että opettajien tuntemuksia. Tähän olin jo tyytyväinen.

Vastaajat antoivat myös palautetta kehyskertomuksista. Kehyskertomukset sisälsivät useamman apukysymyksen, joten osa vastaajista koki, että jokin niistä saattoi helposti unohtua. Toisaalta mielestäni apukysymykset olivat tärkeitä, sillä kandidaatintutkielmassa saatujen kokemusteni perusteella ilman apukysymyksiä vastaukset saattaisivat jäädä suppeiksi. Lisäksi koin, että kysymykset olivat osittain vain apuna. Jos jokin niistä jäi vastaajalta pienempään huomioon, ei se kokonaiskuvassa ollut kovin suuri ongelma. Päättävöitteeni oli, että kehyskertomus ja apukysymykset herättäisivät halun pohtia aihetta syvällisesti.

Pohdin tarkasti, kirjoitanko kehyskertomuksessa ”oppilaista, jotka herättävät epämiellyttäviä tunteita” vai ”epämiellyttävistä oppilaista”, sillä näiden ero on selvä. Ensimmäinen vaihtoehto syyllistää vähemmän oppilasta ja saa opettajan pohtimaan omaa toimintaansa ja sitä, miksi oppilas herättää hänessä tiettyjä tunteita. Toinen vaihtoehto taas määrittelee oppilaan epämiellyttäväksi, jolloin oppilasta päädytään kuvailemaan kielteisillä kuvauksilla.

Muidenkin sanavalintojen kanssa tuli olla tarkkana. Yhtenä vaihtoehtona olisi ollut vaihtaa ”epämiellyttävien ja miellyttävien tunteiden” tilalle ”negatiiviset ja positiiviset tunteet”, mutta se ei tuntunut vastaavan alkuperäistä tarkoitusta. Epämiellyttävät ja miellyttävät tunteet antoivat tunteille enemmän liikkumavaraa



ja mahdollisuutta tulkita niitä. Positiivinen ja negatiivinen ovat vahvempia käsitteitä ja suuntaavat vastaajan ajatuksia heti tietynlaisiin tunteisiin. Esimerkiksi epämiellyttävä tunne voi tarkoittaa eri opettajille hyvin erilaisia tunteita, kun taas negatiivinen tunne todennäköisesti tarkoittaa esimerkiksi ärsytystä. Epämiellyttävä tunne ei myöskään kohdistu suoraan oppilaaseen, vaan voi liittyä myös opettajaan itseensä. Myös Chen (2016) käyttää tutkimuksessaan opettajien tunteista käsitteitä miellyttävä ja epämiellyttävä (eng. pleasant, unpleasant), joten vaihtoehto lienee sopiva.

Pyynnön tutkimukseen osallistumisesta laitoin Facebookin ”Alakoulun aarreaitta” -ryhmään syksyllä 2020. Pyynnön mukaan liitin saatekirjeen (liite 1). Saatekirjeessäni kerroin, että tutkimukseen osallistuminen voi antaa myös itselle. Muun muassa Särkelä ja Suoranta (2020) ovat käyttäneet eläytymismenetelmää opetustarkoituksessa. Sen avulla saa esimerkiksi selvitettyä, mitä oppilaat jo aiheesta tietävät. Samalla tavalla voivat opettajat itse oppia itsestään eläytymismenetelmällä kerättyyn tutkimukseen vastatessaan, kun aihe liittyy heidän omaan työhönsä. Kyselyyn vastaaminen antoi opettajille peilauspintaa omaan toimintaansa luokassa. Omien tuntemusten, sekä epämiellyttävien että miellyttävien, ymmärtäminen voi olla avain kehittymiseen ja syvempään reflektioon (ks. esim. Mälkki, 2011; Mälkki, 2019).

Kyselylomakkeessa kysyin lisäksi kolme taustakysymystä opettajan koulutukseen, sukupuoleen ja työkokemukseen liittyen, vaikka eläytymismenetelmässä kiinnostuksen kohteena onkin yleensä jokin ilmiö eivätkä niinkään kyselyyn vastaajat (Särkelä & Suoranta, 2020, s. 403). Halusin siitä huolimatta kysyä taustakysymykset, sillä olin kiinnostunut siitä, voisivatko nämä muuttujat jollakin tavalla muuttaa vastauksia ja kokemuksia ilmiöstä. Vastaajien joukon ollessa laaja ja itselleni anonyymi, ei vaaraa vastaajien henkilöllisyyden paljastumisesta ollut.

Eläytymismenetelmässä saturaatiopisteen ajatellaan yleensä olevan noin 15–25 vastausta yhtä kehyskertomusta kohti (Eskola ym., 2017, s. 285). Omassa tutkimuksessani sain vastauksia yhteensä 29 (lomake A: 17 ja lomake B: 12). Lomake B jäi siis Eskolan ym. (2017) määritelmästä hiukan vajaaksi, mutta tarkasteltuani tilannetta analyysin tekemisen aikana, en kokenut tarpeelliseksi kerätä lisää aineistoa, vaikka se suhteellisen helppoa eläytymismenetelmällä olisi-kin ollut.

Kerätyssä aineistossa oli opettajia erilaisilla taustoilla. Lomakkeen A vastaajista 13 oli luokanopettajia, kaksi erityisluokanopettajia ja kaksi vastaajista ilmoitti olevansa sekä luokan- että aineenopettaja. Lomakkeen B vastaajista seitsemän oli luokanopettajia, yksi erityisluokanopettaja, yksi sekä luokan- että aineenopettaja ja yksi vastaajista ilmoitti olevansa luokanopettaja, erityisluokanopettaja ja erityisopettaja. Kuten odotettavissa oli, oli valtaosa vastaajista siis luokanopettajia.

Naisia kaikista vastaajista oli 28 eli ainoastaan yksi mies vastasi kyselyyn. Lisäksi vastaajien työkokemus painottui alle viiteen vuoteen, sillä vastaajista heitä oli yhteensä 12. Kymmenen vuotta tai alle työkokemusta hankkineita oli jo yli puolet: yhteensä 16 kappaletta. Tätä voi selittää se, että vastavalmistuneet opettajat ovat ehkä halukkaampia vastamaan kyselyihin opinnäytetyön tekemisen ollessa vielä tuoreessa muistissa. Toisaalta he saattavat myös käyttää enemmän sosiaalista mediaa ja törmätä näin todennäköisemmin erilaisiin kyselyihin.

#### *4.4 Tutkimuksen eettisyys*

Tutkimuksen eettisyydestä huolehtiminen on tärkeä seikka tutkimusta tehtäessä ja erityisesti tutkimusaineistoa kerättäessä. Sen vuoksi tärkeää on esimerkiksi tutkittavien tarkka informointi aineiston käsittelytavoista ja hyvän tieteellisen käytännön mukaisesta toimintatavasta. Tässä tutkimuksessa toteutetaan hyvää tieteellistä käytäntöä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2012) aineistonkeruun ja tutkimuksen tekemisen osalta.

Tutkimukseen osallistujan kannalta tärkeä asiakirja on tutkimukseen osallistumisen yhteydessä luettava saatekirje. Saatekirjeen laatimisessa hyödynsin ohjaajani asiantuntemusta, jotta voisin välttyä noviisitutkijan tekemiltä virheiltä (ks. Cohen ym., 2018). Saatekirje oli siis huolella palautetta hyödyntäen laadittu.

Saatekirjeen on tarkoitus selventää tutkittavalle, millaiseen tutkimukseen hän on osallistumassa. Tähän sisältyy myös esimerkiksi aika-arvio siitä, miten paljon aikaa tutkimukseen osallistuminen osallistujalta vaatii. (Kuula, 2011.) Myös omassa saatekirjeessäni informoin osallistujia vastaamiseen kuluva ajasta, vaikka se saattaakin eri vastaajien välillä vaihdella huomattavasti.

Tutkimukseen vastaajia on aineistostani mahdotonta tunnistaa, sillä aineisto on kerätty valtavan suuresta (esim. 11.5.2021 noin 40 000 jäsentä) Facebook-ryhmästä (Alakoulun aarreaitta) anonyymilla Forms-lomakkeella. Näin vältin ongelman, jossa esimerkiksi koulun opettajat olisivat tienneet muidenkin saman koulun opettajien vastanneen kyselyyn, ja opettajat olisivat voineet tunnistaa toisiaan kirjoitustyyleistä ja tuloksissa esitetyistä sitaateista. Aineiston anonymisointi on eläytymismenetelmässä yleensä muutenkin helppoa, sillä vastaajien kirjoittamat tarinat eivät välttämättä liity heidän omaan elämäänsä (Kuula, 2011). Taustatietokysymyksistä opettajan työuran kesto oli lisäksi luokiteltu eri kategorioihin. Kategorioiden avulla tunnistamisen mahdollisuus pienenee entisestään (Kuula, 2011).

Koska aineisto on kerätty suuresta Facebook-ryhmästä, ei myöskään tutkimuslupaa tarvittu. Tutkimukseen osallistujat eivät edusta esimerkiksi tiettyä työnantajaa (kuten kunta tai kaupunki) ja vastaajat ovat oletettavasti aikuisia. Vastausten perusteella vastaajat on mahdollista yhdistää vain ammattikuntaan, johon he kuuluvat. Samasta syystä tutkimukseen osallistumisen ei ole mahdollista aiheuttaa haittaa tutkittaville, sillä anonyymiteetti on täysin turvattu sekä vastaajien että heidän edustamiensa työpaikkojen ja -yhteisöjen osalta.

#### *4.5 Laadullinen sisällönanalyysi*

Tutkimuksessani aineiston analyysi tehdään teoriaohjaavasti. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 133) mukaan teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä analyysia ei tehdä täysin aineiston ehdoilla. Uusia käsitteitä ei siis aineiston analyysistä luoda, vaan käsitteet ovat jo aiemman teoreettisen tarkastelun pohjalta olemassa. Sen lisäksi analyysissä voidaan kuitenkin luoda aineiston perusteella esimerkiksi yläluokkia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 133.) Yläluokiksi omassa tutkimuksessani muodostuivat erilaiset opettajien toimintatypit. Toisaalta tutkimuksen ja aineiston analysoinnin aikana tutkimuskysymykset muuttivat osittain muotoaan, mikä taas viittaisi induktiiviseen analyysiin (ks. Braun & Clarke, 2006, s. 84).

Laadullisessa sisällönanalyysissä tärkeää on raportoida analyysin kulku ja tulokset niin, että lukijan on mahdollista tunnistaa analyysistä tutkijan omat tulkinat ja ääni (Graneheim ym., 2017). On hyvä muistaa, että aineiston tulkinta ja laadullinen sisällönanalyysi tehdään tutkijan omista ennako-oletuksista käsin,

joten tulkinnat voisivat olla erilaisia, jos joku muu tekisi ne. Tämän vuoksi selvennän seuraavaksi tekemäni analyysin vaiheita, jotta lukijan on mahdollista arvioida tuloksia kriittisesti suhteutettuna tekemiini valintoihin.

Aineiston analysoinnin aloitin silmäilemällä aineiston läpi, mutta hyvin pian sen jälkeen aloin koodata sitä. Käytin apunani ATLAS.ti-ohjelmistoa. Jaoin aineiston kahtia ja koodasin ensin kehyskertomukseen A liittyvän aineiston ja sitten kehyskertomukseen B liittyvän aineiston. Lisäksi pidin jo koodatessani mielessä, että tutkimuskysymyksistä kaksi ensimmäistä liittyvät oppilaaseen ja kolmas opettajaan itseensä. Näin ollen siis jo koodatessa yritin erottaa, mitkä koodit liittyvät opettajaan ja mitkä oppilaaseen. Koodit jakautuivat erilleen kahden eri tutkimuskysymystyyppin kesken: opettajiin ja oppilaisiin liittyviin tutkimuskysymyksiin.

Koodattavaksi päätyivät esimerkiksi oppilaiden ominaisuudet. Kun opettaja oli listannut miellyttäviä tunteita herättävän oppilaan ominaisuuksia, tuli ominaisuudesta ”huumorintajuinen” esimerkiksi koodi ”huumorintaju” ja ominaisuudesta ”eloisa” koodi ”eloisuus”. Tällaisten helposti koodattavien listojen lisäksi opettajat olivat kuvailleet oppilaan toimintaa. Esimerkiksi kuvauksesta ”pystyy suorittamaan loppuun asti annetut tehtävät” tuli lopulta koodi ”pitkäjänteisyys”. Opettajan toimintaan liittyen esimerkiksi kuvauksesta ”yritän antaa hänelle riittävästi kehuja” tuli koodi ”kehuminen”. Tällä tavalla kävin molemmat aineistot alusta loppuun läpi sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta. Koodaamisen jälkeen yhdistelin joitakin samaa tarkoittavia koodeja (kuten äänekäs ja kovaääninen), joita olin vahingossa luonut. Koodaamisen aikana olin alkanut mielessäni muodostaa erilaisia teemoja, joihin koodit kuuluivat.

Tutkimuskysymykseen 1 ja 2 liittyvistä koodeista hyvin monet viittasivat lopulta erilaisiin esimerkiksi Keltikangas-Järvisen (2006) ja Thomasin ja Chessin (1977) esittelemiin temperamenttipiirteisiin. Päädyin siis ryhmittelemään koodeja erilaisten temperamenttipiirteiden alle (taulukko 1).

**TAULUKKO 1.** Esimerkkejä oppilaan temperamentin kuvailusta aineistossa

| Temperamenttipiirre   | Koodi  | Aineisto  |
|-----------------------|--|---|
| Motorinen aktiivisuus | Motorinen levottomuus                          | "Hän ei pysy paikallaan, ja on motorisesti levoton."  |
| Intensiivisyys        | Rauhallinen käytös, työrauha, rauhallinen puhe | "Oppilas osaa käyttäytyä luokkatilanteissa rauhallisesti - -"<br>"Puhuu rauhallisella äänellä ja antaa luokassa työrauhan." |
| Lähestymistäipumus    | Innostus, myönteinen asenne kouluun            | "Oppilas on innostunut oppimaan uutta ja suhtautuu kouluun myönteisesti."   |

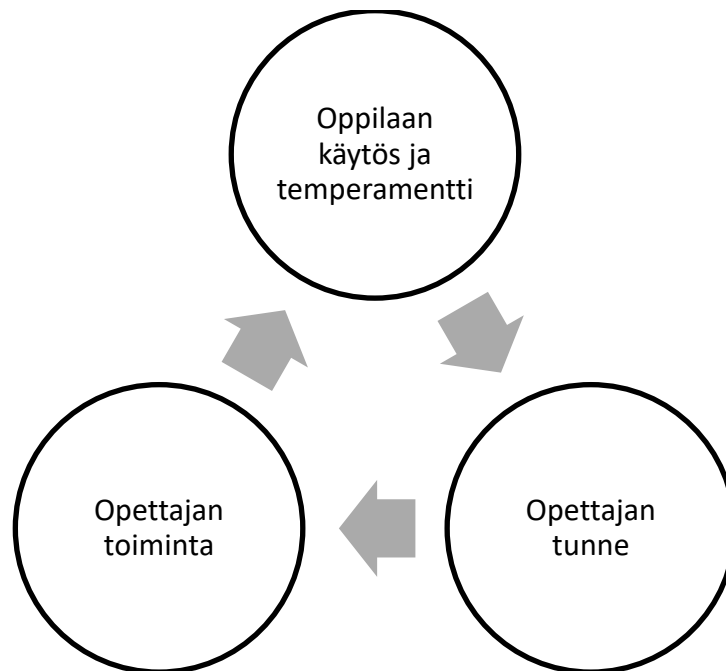
Jotkin koodeista viittasivat kuitenkin enemmän oppilaan käyttäytymiseen (taulukko 2). Raja temperamenttiin ja käyttäytymiseen jaoteltujen koodien välillä on hyvin häilyvä, sillä oppilaan käyttäytymiseen liittyy myös temperamentti ja erityisesti sen yhteensopivuus ympäristön kanssa (ks. esim. Keogh, 2003). Koodien ja aineistosta kerättyjen otteiden paikat näiden kahden kategorian välillä olivat siis joustavia, eikä tiukan rajanvedon tekeminen ollut tarpeellista.

**TAULUKKO 2.** Esimerkkejä oppilaan käytöksen kuvailusta aineistossa

| Käytös             | Koodi                                  | Aineisto   |
|--------------------|--|--|
| Auktoriteetti-usko | Uskoo auktoriteetteihin                | "Osaa ottaa palautteen vastaan ja ymmärtää jos hän on toiminut tai käyttäytynyt väärin. - - olen hänelle auktoriteetti." |
| Tottelemattomuus   | Sääntöjen rikkinen, vastaanväittäminen | "Oppilas toimii jatkuvasti vastoin yhteisiä sääntöjä - -"<br>"- - tulkuttaa jatkuvasti vastaan."                         |

Opettajiin liittyvät koodit oli helpompaa jakaa kahteen eri kategoriaan: opettajan tunteisiin ja opettajan toimintaan. Tunteisiin päätyivät opettajien tunteita kuvanneet koodit ja toimintaan konkreettista toimintaa kuvanneet koodit. Tässä kohtaa on hyvä huomata, että aineistossa opettajien toiminta oli usein jonkinlainen kehys, johon opettajan tunteet liittyivät. Opettajan tunteet taas aineistossa heräsivät oppilaista ja esimerkiksi heidän temperamentistaan.

Lopulta pureuduin vielä enemmän opettajien toimintaan, sillä. Koska toiminta vaikutti olevan eräänlainen kehys, tarkastelin seuraavaksi ainoastaan opettajan toimintaan liittyviä koodeja ja luin aineistoa yhä uudelleen läpi. Aluksi loin opettajan toimintaan liittyviä tyyppejä. Nyt minun oli helppoa yhdistää oppilaan tietynlainen käytös ja temperamentti opettajan tietynlaiseen toimintaan, sillä näin ATLAS.ti-ohjelmistosta suoraan, millaiset oppilaan temperamentit ja käytökset liittyivät tietynlaiseen opettajan toimintaan. Näin myös aineistossani näkyvät eräänlaiset teemojen väliset suhteet (kuvio 1) tulivat näkyvämmiksi, sillä tarkastelussa ei ollutkaan vain oppilas ja hänen piirteensä vaan se, miten piirteet lopulta näkyvät myös opettajan toiminnassa. Näin tunteet, toiminta ja oppilas luovat eräänlaisen kehän.



**KUVIO 1.** Teemojen keskinäiset suhteet

Lopulta kuitenkin huomasin, että opettajan toimintaan liittyvät tyypit (kuten kehuminen, hallinta ja esimerkin näyttäminen) eivät toimineet. Kirjoitin tuloksia auki ja luin aineistoani yhä edelleen uudestaan ja uudestaan kunnes huomasin, että sekä kaikki opettajan toiminta että tunteet liittyvät lopulta hallintaan tai sen puutteeseen. Hallinnan tarve ja tarpeettomuus olivat olleet yhdet opettajan toimintatavoista myös aiemmassa jaottelussa. Nyt huomasin, että hallinnan tunne ja hal-

linnan puutteen tunne puolestaan toimivat kehyksenä erilaisille oppilaille. Koodatut temperamentit, käytökset ja opettajan toiminnot auttoivat edelleen analyysissä, sillä niiden avulla pystyin jaottelemaan temperamenttia, käytöstä ja toimintaa hallinnan tunteen ja sen puutteen alle. Yläteemoina tutkimuksessa ovat siis opettajan hallinnan tunne sekä hallinnan tunteen puute ja alateemoina erilaiset oppilaat. Teemoissa tärkeintä onkin, että ne ilmentävät jonkinlaisia toistuvia käsitteitä aineistosta (Braun & Clarke, 2006, s. 82).

Tuloksissa kuvailen ensin luvuissa 5.1.1 ja 5.2.1 hallinnan tunteeseen tai sen puutteeseen liittyviä epämiellyttäviä ja miellyttäviä tunteita. Sen lisäksi kerron, millaista opettajan toimintaa hallintaan tai sen puutteeseen liittyy. Tämän jälkeen seuraavien alaotsikoiden alla kerron erilaisista oppilaista, jotka hallintaan tai sen puutteeseen liittyvät.

# 5 TULOKSET

## 5.1 Opettajalla on hallinnan tunne

### 5.1.1 Opettajan tunteet ja toiminta

Jotkin opettajan tunteista vaikuttavat liittyvän siihen, että opettaja kokee olevansa hallinnassa oppilaastaan ja luokkatilanteista. Tähän hallinnan tunteeseen näyttäisivät osaltaan liittyvän oppilaan temperamentti ja käytös. Kun opettaja kokee hallitsevansa oppilaan, toimii opettaja tavalla, joka kannustaa oppilasta toimimaan samalla tavalla ja olemaan samanlainen kuin aiemminkin. Taulukossa 3 on esitetty lyhyesti nämä hallinnan tunteeseen liittyvät tekijät. Seuraavissa alaluvuissa käsitellään lisää sitä, millainen oppilas mahdollistaa opettajan hallinnan kokemuksen ja siihen liittyvät tunteet. Ennen sitä esittelen opettajan tapoja toimia silloin, kun hän kokee olevansa hallinnassa.

**TAULUKKO 3.** Opettajan hallinnan tunteeseen liittyviä tekijöitä

| Opettajalla on hallinnan tunne                |  |  |
|---|--|--|
| Opettajan tunteet                             | Oppilaan käytös  | Oppilaan temperamentti   |
| Onnistumisen kokemukset, ilo, harmonia, rauha | Sosiaalisesti taitava, pitää opettajaa auktoriteettina | Matala intensiivisyys, lähestymistäipumus, korkea sinnikkyys, korkea sopeutuvuus ja joustavuus |

Opettaja kokee miellyttäviä tunteita oppilaita kohtaan erilaisista syistä. Miellyttävät tunteet voivat liittyä esimerkiksi opettajan omaan osaamiseen ja ammattinvalintaan sekä olla ylpeyttä ja innostusta (sitaaateissa esimerkiksi A9 ja A17). Toisaalta ne voivat liittyä vain tunteiden tuomaan tunnelmaan koulussa. Oppilaan ansiosta opettaja tuntee itsensä esimerkiksi energiseksi, iloiseksi tai rauhalliseksi (sitaaateissa esimerkiksi A1 ja A14).



Tällainen oppilas herättää minussa ilon, ylpeyden ja innostuksen tunteita sekä vähentää kielteisiä tunteita kuten turhautumista, ärtymystä, stressiä. (A9)

Innostusta ja onnen tuntua ammatin valinnasta. Iloa ja onnellisuutta oppilaiden puolesta. (A17)

Hän herättää mielihyvää ja positiivista energiaa. (A1)

Hän herättää minussa positiivisia tunteita; olen rauhallinen, harmoninen ja iloinen. (A14)

Kun oppilas herättää opettajassa miellyttäviä tunteita, ei opettajalla välttämättä herää tarvetta tietoisesti hallita oppilasta tai tämän toimintaa. Nämä tunteet saattavat kertoa siitä, että opettaja kokee hallitsevansa oppilaan ja tilanteen. Samalla hän pystyy ennakoimaan oppilaan toimintaa ja toteuttamaan työtään vaivattomasti. Toisaalta vaikka opettaja ei tietoisesti pyrkisikään hallitsemaan oppilasta, tulee hän silti tiedostamattaan hallinneeksi oppilasta esimerkiksi kehumalla tätä. Tällöin opettaja hallitsee oppilasta epäsuorasti, sillä kehujen ja kannustuksen avulla saatetaan pyrkiä luomaan mielikuva, että oppilaan tulisi jatkossakin toimia samalla tavalla.

Yritän antaa hänelle riittävästi kehuja ja uusia haasteita. (A15)

Hänen kanssaan toimin niin, että kun vain häntä ehdin haastavassa isossa porukassa huomioida, juttelen ja kehun. (A16)

Tällaiseen oppilaaseen pystyy luottamaan eli hän saa luokassa ehkä enemmän vastuuta ja toisaalta vapautta. (A9)

Lisäksi, kuten vastaajan A9 sitaatti osoittaa, liittyy hallintaan tapa antaa opettajan haluamalla tavalla toimivalle oppilaalle toisinaan vapauksia ja niiden myötä tulevia vastuita. Myös vapauksien antamisen voisi ajatella liittyvän eräänlaiseen hallintaan ja kontrolliin, sillä vain halutulla tavalla toimivilla oppilailla on mahdollisuus saada vapauksia. Näin ollen myös tämä käytäntö saattaa ohjata oppilaita opettajan hallinnan alle, sillä ilman oikeanlaista toimintaa oppilas ei voi saada vapauksia. Siten myös kehumisessa ja kannustamisessa on lopulta kyse eräänlaisesta hallitsemisen tavasta, jolla pyritään vahvistamaan hyvää, jotta oma kontrolli siitä, mikä luokassa on arvostettua, säilyy.

Opettajat kokivat myös ylpeyttä oppilaistaan. Vastauksista jää hiukan epäselväksi se, kohdistuuko hallinnan vahvistamiseen liittyvä opettajan kokema ylpeys aina nimenomaan oppilaan toimintaan. Toisaalta se voi nimittäin kohdistua myös opettajaan itseensä ja siihen, että opettaja on onnistunut kasvatus- ja opetustehtävässään niin hyvin, että oppilas toimii hänen haluamallaan tavalla. Joka tapauksessa ylpeyden tunteiden myötä vastaajat pyrkivät kehumään oppilasta ja vahvistamaan toivottua käytöstä. Tämä näkyy myös jokaisessa aiemmin esitetyssä sitaatissa.

Kaiken kaikkiaan aineiston vastauksista on nähtävillä, että opettajat pyrkivät antamaan oppilailleen paljon myönteistä palautetta hallinnan tunteita kokiessaan. Toiminta on silloin selkeää ja se sanoitetaan vastauksissa auki oppilaan toiminnan ja temperamentin vahvistamisena, kehumisena ja kannustamisena. Tämä on itseasiassa myönteisiin tunteisiin ja opettajan jo saavutettuun hallintaan liittyvästä toiminnasta kaikista selkein opettajan toimintatapa. Seuraavaksi esittelen erilaisia oppilaita, jotka mahdollistavat opettajan hallinnan tunteen.

### 5.1.2 Oppilaan temperamentti tukee hallintaa

Jotkin oppilaiden temperamenttipiirteistä ovat hyvin kouluympäristön kanssa yhteensopivia. Silloin ne saattavat paitsi edistää oppilaan koulunkäyntiä myös tehdä opettajan hallinnasta vähemmän näkyvää. Tässä luvussa keskityn vain oppilaiden temperamenttipiirteisiin. Käytöstä käsittelen erillisessä luvussa. Erilaiset aineistossa esiin tulleet temperamenttipiirteet esittelen yksi kerrallaan Thomasin ja Chessin (1977) piirteitä mukaillen.

#### Matala intensiivisyys

Thomas ja Chess (1977) määrittelevät matalan intensiivisyyden olevan yksi temperamenttipiirteistä. Silloin oppilaan reaktiot eivät ole kovin voimakkaita eli hän vaikuttaa rauhalliselta. Kun oppilas ei ole kovin intensiivinen, mahdollistaa hän rauhallisuuden koululuokassa. Lisäksi opettajan on helppo hallita hänet. Alla olevissa sitaateissa vastaaja A11 ei käyttänyt näkyvää hallintaa, kun hän kuvaili oppilasta, joka käyttäytyy luokassa rauhallisesti. Oppilaan rauhalliseen käytökseen

liittyvät sekä rauhallisella äänellä puhuminen että työrauhan antaminen kuten vastaajan A14 esimerkissä.

Oppilas osaa käyttäytyä luokkatilanteessa rauhallisesti, mutta silti pitää väliillä hauskaa kavereidensa kanssa. (A11)

Puhuu rauhallisella äänellä ja antaa luokassa työrauhan. - - Herättää minussa positiivisia tunteita; olen rauhallinen, harmoninen ja iloinen. Juttelen hänen kanssaan rauhallisesti ja vapautuneesti. (A14)

Vastauksessa A14 korostuu useassakin kohdassa rauhallisuus: sekä opettajan että oppilaan. Kun oppilas ei riko opettajan kokemaa rauhallisuutta ja harmoniaa esimerkiksi kovaäänisyydellä, ei tarvetta näkyvälle hallinnalle esiinny. Lisäksi vastaaja A14 kuvaili oppilaan rauhallisuuden ja matalan intensiivisyyden rauhoittavan myös häntä itseään. Tällöin opettaja voi kommunikoida oppilaan kanssa rauhallisesti ja vapautuneesti. Voisi tulkita, että opettaja on ikään kuin vapaa oppilaan tietoisesta ohjauksesta eikä näin ollen tee mielestään töitä sen eteen.

#### Lähestymistäipumus

Oppilaan opettajalle näkyvä innostus voi osaltaan liittyä oppilaan lähestymistäipumukseen, joka on temperamenttipiirre. Lähestymiseen taipuvainen oppilas on avoin uusille opittaville asioille hyvinkin nopeasti ja vaikuttaa näin innokkaalta kuten seuraavien sitaattien oppilaat. Oppimisesta ja opettajan opettamista aiheista innostunut oppilas herättää opettajassa miellyttäviä tunteita ja saa lopulta innostuneesta toiminnastaan opettajalta kehuja ja kannustusta kuten seuraavissa aihe-esimerkeissä.

Hän kyselee ja pohtii. Hän saattaa jopa tunnin jälkeen jäädä kanssani luokkaan keskustelemaan tunnin aiheesta lisää. - - Annan oppilaan kertoa ja kysyä. Kyselen hänen mielenkiinnonkohdista ja yritän parhaani mukaan pohtia oppilaan kanssa. Jos en tiedä hänen kysymykseen vastausta, etsin sen mielelläni hänelle myöhemmin. (A11)

Oppilas on innostunut oppimaan uutta ja suhtautuu kouluun myönteisesti. - - Annan tällaiselle oppilaalle myönteistä palautetta hänen toiminnastaan esimerkiksi kehumalla ja kannustamalla sekä sanoittamalla hänen myönteistä toimintaansa. (A9)

Sitaateissa oppilaat näyttävät ulospäin olevansa innostuneita oppimaan ja opettaja huomaa tämän. Ulospäin näkyvä innostus ei kuitenkaan vielä kerro varsinaisesti esimerkiksi oppilaan motivaatiosta, sillä myös lapsi, joka ei lähesty innokkaasti uutta ja joka on vetäytymiseen taipuvainen, voi olla motivoitunut ja siten myös innokas oppimaan aiheelle lämmentyään (Keltikangas-Järvinen, 2016). Näin ollen opettajan keuhut saattavat liittyä nimenomaan oppilaan temperamenttiin, sillä oppilas soveltuu temperamentiltaan hyvin kouluun ja hänen on syytä pysyä samanlaisena. Tämä ei todennäköisesti ole lähestymiseen taipuvaiselle oppilaalle kovin vaikeaa temperamentin ollessa suhteellisen pysyvä ominaisuus (Keltikangas-Järvinen, 2015b).

Kun vastaaja A11 kokee miellyttäviä tunteita oppilaan ollessa kiinnostunut hänen opettamisestaan aineista, tulee hän samalla antaneeksi oppilaalle enemmän vapauksia kysellä ja kertoa omista mielenkiinnon kohteistaan. Opettajalla ei ole tarvetta näkyvään hallintaan, sillä hän hallitsee tilanteen ja oppilaan, kun oppilaan esittämät kysymykset ja kiinnostuksen kohteet ovat sopivia. Tällöin myös oppilaan ja opettajan välinen dialogisuus kehittyy, sillä sen kehittyminen vaatii jatkuvasta kontrollista luopumista ja opettajan kykyä kuunnella oppilaita (Arnkil, 2019). Toisaalta opettajan ja oppilaan keskustelut näyttävät sijoittuvan oppituntien jälkeiseen aikaan, joten samanlaista hallintaa kuin oppitunneilla ei näissä tilanteissa välttämättä edes tarvita.

### Korkea sinnikkyys

Kun oppilaan temperamenttia halutaan muun muassa kehumalla ja kannustamalla vahvistaa tukemaan hallintaa, voi temperamentti olla myös sinnikäs. Hyvänä ominaisuutena sinnikkyys näyttäytyy alla olevissa lainauksissa A9 ja A15 erityisesti silloin, kun se ohjaa oppilasta yrittämään ensin itse ilman opettajan apua. Tämä vaikuttaa herättävän opettajissa ylpeyttä ehkä siksi, että oppilaan toimintatapa saattaa näyttäytyä opettajan omana ansiona.

Hän - - osaa pyytää apua tarvittaessa, mutta yrittää aina ensin pohtia osaisiko tehdä tehtävän ilman aikuisen apua. - - Tällainen oppilas herättää minussa ilon, ylpeyden ja innostuksen tunteita - -. (A9)

Hän muutamaa poikkeusta lukuunottamatta kuuntelee ohjeet ja pyytää apua tarvitessaan sitä. Ei huuda opea heti apuun, vaan yrittää itse kokeilla ensin ohjeen mukaan. Se herättää tyytyväisyyttä ja ylpeyttä. (A15)

Esimerkeissä opettajat ovat valmiita antamaan oppilaalle apua hänen sitä tarvitessaan, mutta arvostavat oppilaan kykyä yrittää ensin itseohjautuvasti ja sinnikkäästi itse. Vaikuttaa siltä, että opettajat ikään kuin pyrkivät tekemään itsensä tarpeettomiksi ja kokevat ylpeyttä silloin, kun opetustilanteet sujuvat vaivattomasti. Kyseisenlaista toimintaa he haluavat myös omalla toiminnallaan vahvistaa. Lisäksi molemmat opettajat mainitsevat, että oppilaat osaavat pyytää apua sitä tarvitessaan. Mikäli oppilas ei osaisi pyytää apua milloinkaan, heikkenisi opettajan hallinta oppilaasta, sillä opettaja ei tietäisi milloin apua tarvitaan. Tällöin opettaja joutuisi itse selvittämään oppilaan vaikeudet. Tämä taas veisi opettajalta enemmän aikaa.

Lisäksi sekä A9 että A15 ovat niin kutsuttuja ”noviisiopettajia” eli työskennelleet opettajina alle viisi vuotta. On siis mahdollista, että tällaisessa oma-aloitteisuuden ja itseohjautuvuuden arvostamisessa näkyvät myös POPS:an (2014, s. 17, 30) oppimiskäsitys ja työtavat, jotka tukevat itseohjautuvan oppilaan ihannetta ja näyttävät osaltaan pyrkivän siihen. Myös useiden eri oppiaineiden tavoitteissa esiintyy käsite ”itseohjautuvuus” (ks. mm. POPS, 2014, s. 187, 189, 439, 449). Alle viisi vuotta työelämässä olleet opettajat ovat todennäköisemmin ehtineet jo opettajankoulutuksessa paneutua enemmän uusimpaan opetussuunnitelmaan, kun he ovat valmistuneet opettajiksi noin vuosien 2015 ja 2020 välillä.

### Korkea sopeutuvuus ja joustavuus

Miellyttäviä ylpeyden tunteita opettajissa aiheuttaa myös oppilaan suhtautuminen haastavampiin, luokassa mahdollisesti ongelmia aiheuttaviin, oppilaisiin. Tämän voidaan tulkita liittyvän Thomasin ja Chessin (1977) määrittelemään sopeutuvuuden ja joustavuuden temperamenttipiirteeseen, jossa lapsi sopeutuu vaivatta erilaisiin tilanteisiin ja on joustava.

Hän sietää muiden häiritsevää käytöstä oppitunneilla ja kaveriasioissa vuodesta toiseen. On hyväntuulinen ja ottaa muut huomioon. Tämä herättää suurta ylpeyttä ja iloa siitä, että jotkut lapset ovat yhä vähään tyytyväisiä ja heillä kouluarki rullaa hyvin. - - Hänen kanssaan toimin niin, että kun vain

häntä ehdin haastavassa isossa porukassa huomioida, juttelen ja kehun. (A16)

Vastaajan A16 lisäksi myös vastaaja A9 mainitsi, että miellyttäviä tunteita aiheuttaa oppilas, joka tulee toimeen myös huonommin käyttäytyvien oppilaiden kanssa. Muiden käyttäytymistä sietävä oppilas sopeutuu helposti kaikenlaisiin tilanteisiin ja näin ollen myös häiritsevien oppilaiden toimintaan.

Voi olla, että opettaja kokee sietämisen miellyttävänä siksi, että muiden häiritsevään käytökseen puuttuminen on samalla ikään kuin opettajan työhön puuttumista, jolloin hallinta ei tilanteessa ole enää vain opettajalla itsellään. Lisäksi on mahdollista, että oppilaan puuttuminen toisen oppilaan käyttäytymiseen saattaa aiheuttaa lisää ongelmia luokassa. Nyt oppilas on "vähään tyytyväinen" ja opettaja saa rauhassa suorittaa työtään. Samalla opettaja voi kokea ylpeyttä onnistuneesta työstään miellyttävän oppilaan suhteen.

Tulkitsin häiritsevien oppilaiden sietämiseen liittyvän sopeutuvuuden ja joustavuuden temperamenttipiirteeseen, vaikka se toisaalta voi viitata myös oppilaan hyviin sosiaalisiin taitoihin tai matalan häiritävyyden temperamenttiin. Tämän jaottelun tein kuitenkin siksi, että toisen oppilaan käytöksen sietäminen ei kuitenkaan välttämättä ole tae hyvistä sosiaalisista taidoista, vaikka kertoisikin oppilaan temperamenttipiirteestä. Se ei myöskään välttämättä tarkoita matalaa häiritävyyttä, sillä oppilas voi olla joustava, vaikka olisikin herkkä häiriöille.

### Oppilaan tuntiaktiivisuus

Thomas ja Chess (1977) eivät määrittele tuntiaktiivisuutta yhdeksi temperamenttipiirteeksi, mutta Keltikangas-Järvinen (2006) puolestaan katsoo tuntiaktiivisuuden liittyvän eri temperamenttipiirteisiin. Tuntiaktiivisuudella ei siis tarkoiteta Thomasin ja Chessin (1977) esittelemää motorista aktiivisuutta. Useat vastaajat vastasivat tuntiaktiivisuuden liittyvän miellyttäviin tunteisiin.

Hän osallistuu opetukseen aktiivisesti - -. (A9)

On aktiivinen oppitunneilla, pyytää apua tarvittaessa. (A14)

Monenlaiset oppilaat herättävät miellyttäviä tunteita: yritteliäisyys, kuunteleminen, luovuus, aktiivisuus. (A17)

Esimerkiksi vastaajat A9, A14 ja A17 mainitsevat miellyttäviin tunteisiin liittyen oppilaan aktiivisuuden. A9 ja A14 viittaavat tuntiaktiivisuuteen ja myös vastaajan A17 voidaan tulkita viittaavan tuntiaktiivisuuteen. Tuntiaktiivisuudessa yhdistyvät useat eri temperamenttipiirteet, joiden vuoksi oppilaalle on luontaista toimia opitunneilla aktiivisesti, osallistua ja esimerkiksi viitata ja esittää omia ajatuksia muiden edessä. Vastaajat eivät tosin aineistossa varsinaisesti erittele, mitä ”tuntiaktiivisuus” juuri heidän mielestään tarkoittaa.

Vastauksesta A14 ei voi tehdä suoraa päätelmää siitä, miksi tuntiaktiivisuus herättää opettajassa miellyttäviä tunteita. Mahdollinen syy voi liittyä siihen, että opettaja näkee tuntiaktiivisuuden merkinä oppilaan itseohjautuvuudesta. Oppilaan aktiivisuus saattaa myös näyttäytyä opettajalle todisteena omasta ammattitaidosta ja kyvystä hallita oppilas. Kun opettaja esittää luokassa esimerkiksi kysymyksiä, voi oppilas joko viitata tai olla viittaamatta. Opettaja kysymyksen esittäessään toivoo, että oppilaat vastaisivat kysymykseen. Niinpä epäaktiivinen oppilas näyttää tunnilla jäävän hallinnan tavoittamattomiin, kun taas tuntiaktiivinen oppilas toimii juuri niin kuin opettaja odottaa ja haluaa.

Tuntiaktiivinen ja rauhallinen oppilas mahdollistaa temperamentillaan myös opettajan oman rauhallisuuden, mikä taas johtaa näkyvän hallinnan tarpeen vähäisyyteen. Erityisesti vastaajan A14 rauhallisuuteen voi vaikuttaa myös se, että hän on jo kokenut työelämässä 11–20 vuotta ollut opettaja. Ristiriitaa kontrollin suhteen kokevat nimittäin usein nimenomaan noviisiopettajat (Pillen ym., 2013).

### 5.1.3 Oppilas uskoo auktoriteetteihin

Opettajan hallintaa vahvistaa oppilaan ajatus opettajasta auktoriteettina. Kun oppilas pitää opettajaa auktoriteettina, on opettajan helppo hallita oppilasta ja tilannetta. Tällöin opettaja ei ehkä joudu erikseen työskentelemään oppilaan halutun toiminnan eteen ja opettajan työ on oppilaan kohdalla helppoa, jolloin myös miellyttäviä tunteita on helpompi kokea. Auktoriteettiasema aiheuttaa miellyttäviä tunteita esimerkiksi vastaajalle A7.

Osaa ottaa palautteen vastaan ja ymmärtää jos hän on toiminut tai käyttäytynyt väärin. Hänen kanssaan ei tarvitse niin sanotusti käyttää kovempia keinoja vaan olen hänelle auktoriteetti. (A7)

Jo pelkkä auktoriteettina oleminen on eräänlainen tapa hallita oppilaan olemista ja toimintaa, mutta konkreettisia "kovempia keinoja" eli näkyvää ja itse tiedostamaansa hallintaa opettaja ei omien sanojensa mukaan joudu hyödyntämään. Kovemmillä keinoilla opettaja viittaa otteessa mahdollisesti erilaisiin kurinpitotoimenpiteisiin. Kun oppilas käyttäytyy hyvin ja opettajan toivomalla tavalla automaattisesti, vaikuttaa opettajalla säilyvän tunne hallinnasta.

Vastaaja A7 jättää kuitenkin mahdollisuuden sille, että myös opettajaa auktoriteettina pitävän oppilaan toimintaan saattaa joutua puuttumaan. Puuttuminen tapahtuu joka tapauksessa huomattavan pienessä mittakaavassa vertailukohtaan eli huonosti käyttäytyvään oppilaaseen nähden. Kun oppilas pitää opettajaa auktoriteettina, ei keinojen tarvitse olla "kovia". Silloin oppilaan voisi tulkita vastaajan mukaan tottelevan esimerkiksi yksinkertaisia kehotuksia. Kurinpito tällaisen oppilaan kohdalla ei siis vaikuta aiheuttavan opettajalle erityisesti ainakaan epämiellyttäviä tunteita.

Mahdollisesti epämiellyttäviä tunteita aiheuttavat kovemmat keinot saattaisivat sen sijaan sisältää esimerkiksi ammatillista yhteistyötä muiden toimijoiden kanssa, yhteistyötä oppilaan huoltajien kanssa tai esimerkiksi jälki-istuntoja tai kasvatust keskusteluita. Nämä ovat puolestaan erilaisia näkyvämpiä käytöksen kontrolloinnin ja hallinnan sekä huonoon käytökseen puuttumisen keinoja. Nämä erilaiset yhteistyömuodot ja kurinpitotoimenpiteet aiheuttavat opettajalle niin sanotusti "ylimääräistä" työtä. Tällaisia toimintatapoja ilmeni enemmän liittyen lukuun 5.2, jossa opettaja on menettänyt hallintansa oppilaista.

#### 5.1.4 Oppilaalla on hyvät sosiaaliset taidot

Opettajan miellyttäviin tunteisiin sekä hallinnan kokemukseen liittyvät oppilaat käyttäytyvät koulussa sosiaalisesti opettajan odottamalla tavalla. Lisäksi he ovat sosiaalisesti taitavia. Tässä luvussa keskityn nimenomaan oppilaan sosiaalisiin taitoihin ja käyttäytymiseen, vaikka käyttäytymisen taustalla voikin toisinaan olla edellisessä luvussa esitelty temperamentti.

Kun oppilaalla on hyvät sosiaaliset taidot, käyttäytyy hän sovittujen sääntöjen mukaan ja tulee hyvin toimeen muiden oppilaiden kanssa. Hänellä ei näytä olevan esimerkiksi sosioemotionaalisia ongelmia. Oppilaan hyvät sosiaaliset taidot innostavat opettajaa ja aiheuttavat myönteisiä tunteita.



Oppilaan sosiaaliset taidot ovat hyvät, mikä näkyy niin ryhmä- kuin paritöissäkin sekä vapaammissa tilanteissa, kuten välitunneilla. Hän tulee toimeen monenlaisten lasten kanssa, myös mahdollisesti haastavasti käyttäytyvien. Hän on reilu, auttavainen ja osaa ottaa muut huomioon. Oppilas pyrkii selvittämään mahdolliset ristiriitatilanteet keskustelemalla eikä hermostu turhista. (A9)

Aiemmassa luvussa vastaajan A9 esimerkki oli mukana temperamenttiin liittyen, mutta esimerkkiä voi perustellusti käyttää myös kuvaamaan oppilaan sosiaalisia taitoja kuten vastaajakin on tehnyt. Oppilaan reiluus, auttavaisuus ja muiden huomioon ottaminen viittaavat sosiaaliseen kyvykkyyteen ja oppilaan käytökseen enemmän kuin temperamenttiin.

Esimerkiksi vastaaja A9 kertoo kehuvansa, kannustavansa ja sanoittavansa tämän myönteistä toimintaa. Käytös on siis jo ennalta hyvää, mutta opettaja pyrkii omalla toiminnallaan vahvistamaan sitä vielä lisää. Lisäksi oppilas tulee hyvin toimeen muiden oppilaiden kanssa ja hänen sosiaaliset taitonsa ovat hyvät eli juuri sellaiset kuin opettaja toivoisikin niiden olevan. Nämä taidot helpottavat osaltaan opettajan omaa työtä, sillä oppilas osaa toimia luokassa ilman opettajan ohjailua. Myös vastaajat A14 ja A4 kuvailevat oppilaan sosiaalisia taitoja ja sitä, miten oppilas kohtelee muita ihmisiä.

Toimii ohjeiden mukaan, on ystävällinen ja avulias; ottaa muut huomioon. (A14)

Hän on empaattinen, ottaa toiset huomioon. (A4)

Opettajan hallinnan tunteeseen liittyvä oppilas ottaa muut huomioon ja on avulias. Lisäksi hän on empaattinen. Oppilaan sosiaalinen kompetenssi on hyvä ja hän osaa toimia sosiaalisten normien ja odotusten mukaan. Opettajan ei tarvitse näkyvästi hallita oppilaan käyttäytymistä, sillä oppilas käyttäytyy hyvin ja opettajan lisäksi muut oppilaat huomioon ottaen.

### 5.1.5 Oppilas esimerkkinä toisille oppilaille

Aineistostani kävi ilmi, että hallinnan tunteeseen liittyvät oppilaat ovat opettajien mielestä eräänlaisia esimerkkioppilaita. Miellyttäviä tunteita herättävien oppilaiden toiminta näytti vastauksissa johtavan heidän käyttämiseensä esimerkkeinä, joista puolestaan opettajan hallinnan ulottumattomissa olevien oppilaiden olisi

tarkoitus ottaa mallia. Muiden oppilaiden toiminnan vahvistamisen ajateltiin vaikuttavan myös ”huonosti käyttäytyvien” oppilaiden toimintaan.

Käytän joskus myös tällaisia oppilaita esimerkkinä muille, kuinka heistä voisi ottaa mallia tai ihan vain annan hänen näyttää, miten vastataan tai toimitaan jossakin tehtävässä. (A16)

Vastaaja A16 käyttää siis miellyttäviä tunteita herättävää oppilasta esimerkkinä muille, jotta muut osaisivat toimia samalla tavalla. Tällaisessa tilanteessa opettaja saattaa käyttää oppilasta vertaisten hallinnan välineenä, sillä oppilaalle näytetään konkreettisesti, miten hänen tulisi toimia, jotta voisi joskus itse päästä esimerkiksi toisille. Esimerkkinä oleminen voisi liittyä myös temperamenttiin, mutta tässä vastauksessa esimerkkinä oleminen vaikuttaa liittyvän nimenomaan oppilaan toimintaan ja käyttäytymiseen tunnilla, kun oppilas näyttää, miten vastataan tai toimitaan jossakin tehtävässä.

Oppilas saattaa toimia esimerkkinä toiselle oppilaalle myös paritehtävissä, jos opettaja määrää halutulla tavalla toimivan oppilaan muulla tavalla toimivan oppilaan pariaksi. Tällaisessa tilanteessa halutulla tavalla toimiva oppilas on mallina ollessaan ikään kuin hallinnan välikappale kuten alla olevassa esimerkissä.

Tällaiseen oppilaaseen pystyy luottamaan eli hän saa luokassa ehkä enemmän vastuuta ja toisaalta vapautta. Tällainen oppilas saattaa joutua myös useamman haastavasti käyttäytyvän oppilaan pariaksi paritehtävissä. (A9)

Sitaatin tilanteessa parijaottelu lisää hallintaa ja järjestystä oppitunnilla jo itsessään, kun toisen parista oletetaan hillitsevän toista. Tällöin halutulla tavalla toimiva oppilas on omalta osaltaan kontrollissa ja ikään kuin myös vastuussa haastavasti käyttäytyvän oppilaan toiminnasta.

Kaiken kaikkiaan vaikuttaa siltä, että nimenomaan myönteisiä tunteita herättävät oppilaat herättävät opettajissa halun käyttää oppilasta esimerkkinä. He ikään kuin pyrkivät näyttämään muille oppilaille, miten koulussa tulisi toimia ja käyttäytyä. Epämiellyttäviä tunteita herättäviä oppilaita ei sen sijaan käytetty esimerkkeinä muille oppilaille, ei edes niin kutsuttuina varoittavina esimerkkeinä. Sen sijaan toisia oppilaita ja opettajaa itseään käytettiin, jotta opettaja pystyi esimerkkien avulla lisäämään hallintaansa heistä.

## 5.2 Opettajalla ei ole hallinnan tunnetta

### 5.2.1 Opettajan tunteet ja toiminta

Jotkin opettajien tunteista liittyvät siihen, että opettajat pyrkivät palauttamaan hallinnan tietynlaisiin oppilaisiin ja luokkatilanteisiin. Näitä tunteita aiheuttavat esimerkiksi oppilaan käytös ja temperamentti. Opettajan tunteita, oppilaan käytöstä ja oppilaan temperamenttia on eritelty alla olevassa taulukossa 4. Oppilaan käytökseen ja temperamenttiin liittyvistä tekijöistä kerron lisää myöhemmissä alaluvuissa.

**TAULUKKO 4.** Opettajan hallinnan tunteen puuttumiseen liittyviä tekijöitä

| Opettajalla ei ole hallinnan tunnetta                |  |   |
|--|--|---|
| Opettajan tunteet                                    | Oppilaan käytös  | Oppilaan temperamentti  |
| Ihmetys, harmitus, ärsytys, sääli, väsymys, epätoivo | Sosioemotionaaliset ongelmat, uhmakkuus, tottelemattomuus, sääntöjen noudattamattomuus | Korkea motorinen aktiivisuus, korkea sensitiivisyys, korkea häirittevyys, matala tehtäväorientoituneisuus |

Ensin esittelen tarkemmin opettajien tässä kategoriassa kokemia tunteita, jotka ovat pääasiassa epämiellyttäviä. Osa opettajien epämiellyttävistä tunteista, kuten ihmetys, harmitus, ärsytys ja sääli, kohdistuu enemmän juuri oppilaaseen ja hänen toimintaansa (alla esimerkiksi sitaatti B5). Lisäksi heränneitä epämiellyttäviä tunteita olivat esimerkiksi väsymys ja epätoivo, jotka puolestaan kohdistuivat enemmän opettajan omaan ammatilliseen osaamiseen ja toimintaan eivätkä suoraan oppilaan toimintaan (alla esimerkiksi sitaatti B9).

Tämmöinen oppilas herättää monenlaisia tunteita, ihmetystä siitä, että mikä on moisen käytöksen takana. Mikä ylläpitää käytöstä? Harmitusta ja sääliä oppilaan puolesta, miksi pilaa koulunkäyntinsä toimimalla noin. Ärsytystä, koska opettajan ponnistelut menevät harvoin maaliin, vaan kaikissa asioissa haastetaan. (B5)

Heräävät tunteet ovat turhautuneisuus, väsymys, pettymys ja epätoivoisuus. (B9)

Jatkuva päivittäinen taistelu samoista asioista väsyttää ja kuormittaa henkisesti. - - Tällainen oppilas kiukuttaa ja ärsyttää. (B11)

Vaikka tunteista paljon kirjoitettiin, sivuuttivat opettajat, jotka eivät ole hallinnassa, kuitenkin omat tunteensa useammin kuin oppilaasta ja tilanteesta valmiiksi hallinnassa olleet opettajat. Vastajat siis kuvailivat useammin vain oppilasta ja hänen toimintaansa ja siirtyivät tämän jälkeen suoraan oppilaan kanssa toimimisen kuvailuun jättäen tunteiden kuvailun pois. Kuitenkin kehyskertomuksen vuoksi voi silti olettaa, että heränneet tunteet olivat epämiellyttäviä – niitä ei vain sanoitettu yhtä paljon ja pidetty ehkä siten niin tärkeinä kuin opettajan tai oppilaan konkreettista toimintaa tilanteissa. On myös mahdollista, että epämiellyttäviä tunteita oppilasta kohtaan ei pidetty eettisesti sopivina eikä niitä haluttu kuvailla edes anonymisti yhtä paljon kuin miellyttäviä tunteita. Opettajan oman toiminnan reflektiota hallintaan pyrkivissä vastauksissa kuvailtiin varsin vähän.

Opettaja voi käyttää myönteisen käytöksen vahvistamista myös silloin, kun oppilas on hallinnan tavoittamattomissa ja aiheuttaa epämiellyttäviä tunteita. Tällöinkin joitakin onnistumisen hetkiä oppilaan kanssa varmasti on, vaikka oppilas usein aiheuttaisikin opettajalle tunteen hallitsemattomuudesta. Silloin epämiellyttäviä tunteita aiheuttava oppilas aiheuttaa opettajassa tyytyväisyyttä ja onnistumisen iloa nimenomaan silloin, kun oppilas kehittyy hänen opetuksessaan. Oppilas ei toimi opettajan haluamalla tavalla aina, vaan kehuminen ja kannustaminen ovat systemaattisia tapoja pyrkiä vahvistamaan oppilaan haluttua toimintatapaa.

Yritän antaa positiivista palautetta aina kun voin. (B1)

Kannustaisin ja tsemppaisin, huumoria käyttäisin runsaasti. (B5)

Pyrin myös arjessa huomaamaan hyvän ja vahvistamaan toivottua käytöstä ja toimintaa kehumalla ja/tai palkitsemalla. (B9)

Oppilaan käyttäytymistä korjaamaan pyrkivään toimintaan voi liittyä epämiellyttävien tunteiden lisäksi myös miellyttäviä tunteita. Myöhemmin kun edistystä oppilaan toiminnassa mahdollisen palautteen myötä tapahtui, vaihtuivat opettajien tunteet tyytyväisyyteen ja onnistumisen iloon. Kun oppilaan käytöstä pyritään korjaamaan palautteen avulla, on tunteiden skaala siis laajempi kuin silloin, kun tarkoituksena on vain vahvistaa jo ennalta hyvää toimintaa tai esimerkiksi temperamenttia.

Tyytyväisyyttä ja onnistumisen iloa silloin, kun asioissa tapahtuu edistymistä, pientäkin. (B5)

Myönteisen palautteen antaminen on yksi tärkeimmistä oppilaan käyttäytymisen ohjaamisen keinoista (Savolainen ym., 2019). Siksi onkin hyvin loogista, että myös aineiston opettajat olivat näyttäneet omaksuvan myönteisen palautteen tehokkaana oppilaan käyttäytymistä ohjaavana keinona. Palautetta käytetään eräänlaisena korjaavana keinona kuten tässä luvussa, mutta myös ennaltaehkäisevänä ja vahvistavana keinona kuten edeltävässä luvussa.

Lisäksi hallinnan tunnetta tavoitelleet opettajat kuvailivat toimivansa jämäkästi ja johdonmukaiset säännöt asettaen, jotta voisivat helpottaa oppilaan oikealla tavalla toimimista.

Toimisin johdonmukaisesti ja jämäkästi. Säännöt sovittaisiin ja keskusteltaisiin yhdessä ja niistä pidettäisiin kiinni. (B5)

Toimin niin, että asetan selvät rajat miten luokassa toimitaan ja vaadin noudattamaan niitä. (B1)

Myös keskustelut kahdenkeskiset keskustelut oppilaiden kanssa sekä käytöstavoista koko luokan kesken keskusteleminen olivat tapoja, joiden avulla opettajat vaikuttivat pyrkivän lisäämään hallinnan tunnetta.

...otan oppilaan yksin sivuun luokan ulkopuolelle ja keskustelen vakavasti hänen kanssaan. (B9)

Opetan koko luokkaa hyvien käytöstapojen pariin ja käymme tällaisista asioista paljon keskustelua. (B8)

Opettaja voi myös itse olla esimerkkinä oppilaille toivotunlaisesta ja hyväksytystä käytöksestä. Silloin opettaja saattaa tietoisesti pyrkiä mallintamaan tietynlaista toimintaa oppilaille kuten sitaatissa alla.

Opettajan itsehillintä olisi tärkeää, jotta oppilas saisi toisenlaisenkin toimintamallin tilanteisiin. (B5)

Vepsäläinen (2007) huomauttaakin, että opettaja luo toiminnallaan oppilaille vuorovaikutusmallia. Näin ollen on olennaista, että opettaja pyrkii esimerkiksi hillitsemään itseään ja luomaan oppilaalle toisenlaisen toimintamallin tilanteissa, joissa mallin saamisesta voisi olla oppilaalle hyötyä. Lopulta kuitenkin myös opettajan

itsensä mallina oleminen liittyy hallintaan, sillä opettaja omalla toiminnallaan ja olemuksellaan luokassa määrittelee sen, mitä myös oppilaiden tulee tavoitella.

### 5.2.2 Oppilaan hallinnan tunnetta vähentävät temperamenttipiirteet

Myös oppilaiden temperamenttipiirteet aiheuttavat joissakin opettajissa hallinnan puutteeseen liittyviä epämiellyttäviä tunteita. Epämiellyttävien tunteiden kehyskertomukseen liittyvissä vastauksissa oppilaiden käyttäytyminen kuitenkin korostui temperamenttiin verrattuna. Tässä luvussa keskityn tulkitsemaan oppilaiden toimintaa temperamentin kautta.

#### Korkea motorinen aktiivisuus

Esimerkiksi oppilaan motorinen aktiivisuus aiheutti opettajissa epämiellyttäviä tunteita ja hallinnan puutetta. On tärkeää erottaa motorinen aktiivisuus niin kutsutusta ”tuntiaktiivisuudesta”, joka puolestaan vaikuttaa herättävän opettajissa miellyttäviä tunteita ja hallinnan epäsuoraa vahvistamista. Motorinen aktiivisuus on temperamenttipiirre, joka aiheuttaa esimerkiksi levottomuutta ja kykenemättömyyttä pysyä paikallaan.

Hän ei pysy paikallaan, ja on motorisesti levoton. Hän nuoleskelee lattiaa, ja uhmaa jatkuvasti auktoriteettia. (B11)

Oppilas toimii jatkuvasti vastoin yhteisiä sääntöjä, hääää tunnilla omiaan ja häiritsee muita - -. (B9)

Aineistossa vastaaja B11 mainitsee motorisen aktiivisuuden yhteydessä jopa lattian nuoleskelun, joka lienee jonkinlainen ääriesimerkki motorisesta aktiivisuudesta. Myös vastaajan B9 mainitsema tunnilla ”hääääminen” voidaan luokitella motoriseksi aktiivisuudeksi, jos hääääminen tarkoittaa esimerkiksi levotonta liikehdintää.

Temperamenttipiirteenä motorinen aktiivisuus vaikuttaa haittaavan opettajan työtä, kun oppilas haastaa toimintakulttuurin, jossa oppilaat istuvat omilla paikoillaan pulpettien tai pöytien ääressä työskentelemässä opettajan ohjeistamalla tavalla. Motorisesti levottomalle oppilaalle tämä voi olla vaikeaa varsinkin silloin, jos työskentely kestää kauan, sillä tällaisen oppilaan voi olla vaikeaa istua hiljaa paikallaan (ks. Keltikangas-Järvinen, 2006). Aktiivisuuden liittyessä oppilaan

temperamenttiin saattaa opettajankin olla hankala saada hallintaa oppilaasta, sillä se on oppilaalle luontainen tapa toimia.

### Matala tai korkea sinnikkyys

Oppilaan matala sinnikkyys saattaa aiheuttaa ongelmia esimerkiksi tuntityöskentelyssä, jos oppilaan työskentely ei ole riittävän sinnikästä ja opettaja joutuu sen vuoksi ohjaamaan oppilasta paljon. Aineistossani esimerkiksi vastaajan B5 voidaan tulkita viittaavan sinnikyyteen, kun hän kertoo oppilaan motivaatiopulan aiheuttavan itselleen epämiellyttäviä tunteita. Motivaatiopulan vuoksi oppilas saattaa vaikuttaa olevan hallinnan ulkopuolella, sillä opettajan silmissä häntä saattaa olla vaikea saada toimimaan halutulla tavalla ja kiinnostumaan opetettavista asioista.

Korkeasta sinnikyydestä puolestaan kertoo myös aiemmin esitelty esimerkki vastaajalta B3, jossa oppilas sinnikkäästi haluaa vastauksen esittämänsä kysymykseen. Korkea sinnikkyys näyttäytyy siis huonona asiana silloin, kun se toimii opettajan määrittelemiä sääntöjä vastaan, vaikka korkeaa sinnikkyttä ja peräänantamattomuutta on usein pidetty oppilaalle suotuisana temperamenttiirteenä (ks. Keltikangas-Järvinen, 2006). Kun sinnikkyys on korkealla, saattaa opettajan hallinta lopulta heiketä, jos oppilas pyrkii sinnikkäästi toimimaan juuri itse haluamallaan tavalla.

### Korkea sensitiivisyys

Epämiellyttäviä tunteita aineistossa aiheutti oppilaan korkea sensitiivisyys, mikäli sensitiivisyyden ajatellaan hiukan Thomasin ja Chessin (1977) teoriasta poiketen liittyvän fyysisten ärsykkeiden sensitiivisen huomaamisen lisäksi muidenkin pienten yksityiskohtien huomaamiseen kuten Keltikangas-Järvinen (2006) omassa kirjassaan puolestaan määrittelee.

Hän - - puuttuu pikkuisiinkin yksityiskohtiin ja jää jumiin esim. siihen kuka sai nyt milloinkin puheenvuoron tai kenen jono meni välitunnilta ensin sisään.  
(B8)

Kun sensitiivisyys on korkea, oppilas on pikkutarkka ja huomaa esimerkiksi pienetkin opettajan tekemät virheet ja epäreiluudet. Näin tehdessään oppilas saattaa opettajan silmissä pyrkiä hallitsemaan luokan tapahtumia, mikä taas johtaa opettajan haluun palauttaa hallinta itselleen.

Oppilaan sensitiivisyys saattaa tuntua koulun hektisessä toimintaympäristössä opettajasta rasittavalta. Tehdessään paljon päätöksiä lyhyessä ajassa ei opettaja pysty punnitsemaan jokaista toimintaansa täysin tarkasti toisin kuin tilanteita tarkkaileva oppilas. Näin ollen sensitiivinen oppilas saattaa esimerkiksi hidastaa luokan etenemistä siirtymätilanteissa kuten vastauksessa B8. Tällöin opettajan on vaikeaa hallita tilannetta. Lopulta sensitiivinen oppilas osaltaan hallitsee luokan toimintaa opettajan sijaan. Toisaalta seuraavassa sitaatissa opettaja myös luotaa ongelman juurisyitä syvemmillä.

Oppilaalta puuttuu tilanteen, ympäristön ja muiden ihmisten lukemisen kyky, miten voisin toimia tässä tilanteessa esim. kohteliaasti. (B8)

Opettaja siis tiedostaa, että oppilaan ongelmalle on olemassa jokin syy, joka ei ole oppilas itsessään. Oppilaan sensitiivinen temperamentti ei ehkä sovellu ympäristöön. Oppilas ei ole vielä ehtinyt alistaa omaa sensitiivisyyttään koulussa kohtaamilleen muutoksille ja toimii oman luontaisen toimintatapansa mukaan. Myös opettaja vaikuttaa käsittävän oppilaan ongelmat samalla tavalla: oppilas ei ole oppinut vielä havainnoimaan tilanteita ja ympäristöjä sillä tavalla, että tietäisi, milloin omaa luontaista toimintatapaa kannattaa rajoittaa.

### Korkea häirittevyys

Myös temperamentiltaan helposti häirittevä oppilas aiheutti opettajissa epämiellyttäviä tunteita. Tällainen oppilas saattaa esimerkiksi huolehtia liikaa muiden asioista ja kommentoida kaikkea koulussa tapahtuvaa toimintaa kuten alla olevissa esimerkeissä.

Oppilas - - kantelee ja huolehtii vain muiden asioista. (B7)

Oppilas on hieman nenäkäs, puuttuu herkästi toisten asioihin, ei kuuntele kunnolla ohjeita ja hänet joutuu usein herättelemään tekemään ohjeistamalla uudelleen. (B8)



Helppo häirittavuus liittyy myös jo aiemmin mainittuun huomioon siitä, että oppilas on liian pikkutarkka. Oppilas ei siis pysty toimimaan vain opettajan määräämällä tavalla, vaan huomaa erilaisia epäkohtia ja häiriintyy pienistäkin asioista. Lisäksi esimerkiksi vastauksessa B8 oppilas harhautuu ilmeisesti helposti tekemään muuta kuin määrättyjä tehtäviä. Tällaisen oppilaan kanssa opettaja joutuu tekemään paljon töitä, jotta voi kontrolloida oppilasta, sillä kaikenlaiset ulkoiset ärsykkeet häiritsevät oppilaan työskentelyä ja ohjaavat toimintaa muualle kuin määrättyyn tehtävään.

### Matala tehtäväorientoituneisuus

Myös matala tehtäväorientoituneisuus, joka koostuu kolmesta temperamentti- piirteestä: korkeasta aktiivisuudesta, matalasta sinnikkydestä ja helposta häirit- tävyydestä (Viljaranta ym., 2015), vaikuttaa aiheuttavan opettajassa hallinnan tar- vetta. Jokainen näistä kolmesta piirteestä esiintyi aineistossa myös yksin. Seu- raavan esimerkin oppilas vaikuttaa olevan matalasti tehtäväorientoitunut.

Motivaation puute näkyy oppilaasta, eikä hän oikein edes halua yrittää. Op- pilaan turhautuminen näkyy jatkuvana päälle puhumisena sekä tunnilla häi- ritsemisenä. - - Oppilas myös fyysisesti häiritsee toisia eikä osaa myöntää omia virheitään. (B4)

Matalasti tehtäväorientoitunut oppilas vaatii opettajalta paljon, sillä opettajalle ti- lanne näyttäytyy niin, että oppilasta ei kiinnosta koulutyö. Opettaja ei tällöin pääse toteuttamaan työtään haluamallaan tavalla, minkä vuoksi pyrkii hallintaan kysei- sen oppilaan kohdalla.

### 5.2.3 Taustalla oppilaan sosioemotionaaliset haasteet

Epämiellyttäviä tunteita ja hallinnan tarvetta aiheutti ennen kaikkea oppilaiden käytös. Aineiston perusteella vaikutti siltä, että erityisesti oppilaiden käytöksessä näkyvät sosioemotionaaliset ongelmat ja niihin liittyvät käytöshäiriöt kuten uh- makkuus aiheuttivat epämiellyttäviä tunteita. Myös temperamentti vaikuttaa so- sioemotionaalisten ongelmien ilmenemiseen, mutta on otettava huomioon, että se on vain yksi niihin liittyvä tekijä (Thomas & Chess, 1977) ja määrittelee lähinnä ihmiselle ominaista toimintatapaa eikä niinkään lopullista käytöstä (Keltikangas-

Järvinen, 2016). Siksi keskityn tässä luvussa nimenomaan oppilaiden käytökseen.

E erityisen häiritsevästä oppilaan huonoa käytöstä opettaja saattaa pitää silloin, kun oppilaalta ei löydy varsinaista diagnosoitua käyttäytymistä selittävää haastetta. Alla olevassa sitaatissa opettaja ei varsinaisesti mainitse diagnoosia, mutta viittaa kuitenkin haasteeseen, joka selittäisi käytöksen. Tällainen haaste voisi olla esimerkiksi jokin oppimisvaikeus tai neuropsykiatrinen diagnoosi.

Hän ei kuuntele, käyttäytyy ylimielisesti opettajaa kohtaan, pyörittelee silmiä kun häntä komentaa asiasta, tulkuttaa jatkuvasti vastaan, häiritsee toisten työskentelyä. Tämä siis silloin, jos oppilaalla ei ole kuitenkaan mitään muuta käyttäytymisen haastetta taustalla selittämässä käytöstä. (B1)

Kun diagnoosia tai selittävää tekijää käytökselle ei ole, saattaa opettaja siirtää vastuuta käytöksestä vielä enemmän oppilaalle. Silloin käytös voi aiheuttaa epämiellyttäviä tunteita, sillä oppilas vaikuttaa käyttäytyvän huonosti ilman syytä, ehkä jopa opettajan mielestä tahallisesti. Esimerkiksi jonkinlainen sosioemotionaalisten vaikeuksien diagnoosi saattaisi siis lisätä opettajan ymmärrystä oppilaan käytöstä kohtaan ja muuttaa myös opettajan toimintatapaa.

Kun lapsen käytös on sosiaalisia normeja rikkovaa ja muita häiritsevää, voidaan sen ajatella liittyvän käytöshäiriöihin (Kuorelahti & Lappalainen, 2017). Tämän perusteella esimerkissä vastaaja B1 voisi ajatella kuvaillun kaltaisella lapsella olevan jonkinlainen käytöshäiriö, vaikkei virallista diagnoosia siihen olisi. Epämiellyttäviä tunteita se vaikuttaa aiheuttavan kuitenkin pääasiassa siksi, että selittävää tekijää ei ole.

Tottelematon käytös ja sosioemotionaaliset haasteet herättivät opettajissa (esim. B9 ja B1) epämiellyttäviä tunteita ja tarvetta hallita. Tottelemattomaan käytökseen liitettiin esimerkiksi sääntöjen noudattamattomuus ja se, että oppilas ei kuuntele opettajaa. Tottelemattomuus synnyttää ristiriidan luokan toimintakulttuurin ja oppilaan käytöksen välille, kun oppilas ei toimikaan siten kuin opettaja ja yhteiset säännöt odottavat.

Oppilas toimii jatkuvasti vastoin yhteisiä sääntöjä, häärii tunnilta omiaan ja häiritsee muita, käyttää epäasiallista kieltä ja kapinoo, laiminlyö koulutehtävät lähes poikkeuksetta, sekä häntä joutuu komentamaan ja ohjeistamaan toisuvasti samoista asioista. (B9)

Hän ei kuuntele, käyttäytyy ylimielisesti opettajaa kohtaan, pyörittelee silmiä kun häntä komentaa asiasta, tulkuttaa jatkuvasti vastaan, häiritsee toisten työskentelyä. (B1)

Oppilaan sääntöjen noudattamattomuus saattaa näkyä esimerkiksi vapaamassa toiminnassa tai yleisesti ottaen kaikessa koulutyöskentelyssä. Tällainen oppilas ikään kuin haastaa koulun normaalit konventiot omalla käytöksellään ja poikkeaa yhteisen toimintakulttuurin säännöistä. Toisaalta toimintakulttuuriin vaikuttavat kaikki yhteisön jäsenet (Schein & Schein, 2017), joten opettajan hallinnan tarve tällaisessa tilanteessa saattaa kertoa myös siitä, että oppilaat eivät ole osaltaan osallistuneet toimintakulttuurin luomiseen eivätkä siten ole valmiita siirtoutumaan siihen.

Tottelemattomuus voi näkyä myös kapinointina ja uhmakkuutena, jopa vastaan väittämisenä. Myös kyvyttömyys toimia yhteistyössä muiden kanssa ja kohdella muita oppilaita hyvin (esim. B6) näyttävät liittyvän tähän. Koululuokassa toimiminen vaatii sosiaalisia taitoja ja niiden puute aiheuttaa opettajalle tarpeen kontrolloida oppilaan käytöstä, sillä oppilaan käytös sosiaalisissa tilanteissa on usein epäsopivaa ja kontrolloimatonta. Kapinointi ja uhmakkuus näyttävät luokassa eräänlaisena sääntöjen noudattamatta jättämisenä ja opettajan tahtoa vastaan toimimisena (esim. B5), jotka osaltaan murentavat opettajan hallintaa oppilasta ja aiheuttavat näin tarvetta toimia hallintaa lisäävästi.

Oppilas olisi käytöshäiriöinen, uhmakas ja oppimisessa ei olisi ongelmia, vain käytöksessä. (B5)

Oppilas on uhmakas, omahyväinen ja aina äänessä, mutta ennen kaikkea ilkeä toisille oppilaille. (B6)

Toisinaan oppilaan sosioemotionaaliset ja käytöksen ongelmat saattavat olla erittäin vakavia ja opettajaa kuormittavia. Vaikka oppilaan toimintaan tällaisessa tilanteessa vaikuttaisi myös oppilaan temperamentti, ei henkistä tai fyysistä väkivaltaa voida hyväksyä edes temperamentin varjolla.

Opettajana joudun kestäämään niin fyysistä kuin henkistäkin väkivaltaa. Hän osaa tiedostaa omat heikkoutesi opettajana, ja käyttää niitä häikäilemättömästi hyväkseen. (B11)

Vastaajan B11 kohdalla kuormittuneisuus johtaa jopa siihen, että hän tuntee oppilaan käyttävän hänen heikkouksiaan hyväkseen. Kuvauksessa opettaja on

ikään kuin jo täysin menettänyt hallintansa. Oppilas käyttää opettajaa hyväkseen ja hallinnan takaisin saaminen tuntuu vaikealta.

#### 5.2.4 Koulun puhumistilanteet haasteena

Oppilaan sääntöjen noudattamattomuus vaikutti aiheuttavan ongelmia erityisesti koulun melko tarkasti säännellyissä puhumistilanteissa. Oppilas saattaa puhua ilman annettua puheenvuoroa tai kysellä aiheeseen liittymättömiä kysymyksiä, kuten alla esitetyissä sitaateissa.

Tämä oppilas viittaa ja kysyy esimerkiksi ”Saako kouluun tulla moottoroidulla koirankopilla, jossa on renkaat alla?” Jos jätän viittaamisen huomiotta, hän nousee tuolilleen seisomaan ja viittaa tai jos suoraan tarkennan, että onko AIHEESEEN LIITTYVIÄ kysymyksiä, möläyttää hän vain kysymyksensä aloituksella ”ei, mutta..” (B3)

Oppilas kyselee jatkuvasti kysymyksiä kovaan ääneen, ja tämä häiritsee opetusta. Usein hän tietää vastauksen kysymykseen mutta haluaa vain kysyä ääneen, jolloin tunti keskeytyy. (B4)

Sitaateissa kaikenlainen päälle puhuminen ja erityisesti viittaamatta puheenvuoron ottaminen häiritsee opetusta ja aiheuttaa opettajalle tunteen kontrollin menetyksestä. Oppilas pyrkii hallintaan puhuessaan ilman annettua lupaa tai epäolennaisista aiheista. Tällainen toiminta voi johtua useista eri syistä.

Puhumistilanteissa sääntöjen noudattamattomuus voinee johtua joko sosioemotionaalisiin ongelmiin liittyvistä käyttäytymisen ongelmista, oppilaan temperamentista ja tavasta toimia tilanteissa tai näiden yhdistelmästä. Oppilaalla saattaa olla vaikeuksia motivoitua tai ymmärtää tehtävänanto. Varmuutta toiminnan syistä ei ole, mutta tulkitsen sen johtuvan sosioemotionaalisisista ongelmista. Vaikuttaa siltä, että vastausten oppilailla on vaikeuksia käyttäytyä sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla. Tätä päätelmää tukee myös luvun 5.1.2 havainto siitä, että opettaja kokee oppilaan kyselemisen ja innokkuuden myönteisenä asiana, kun kysymykset liittyvät hyväksytyihin teemoihin ja esitetään oikeaan aikaan. Vaikuttaa siis siltä, että oppilaan kysymysten ja mielenkiinnon kohteiden laadulla on merkitystä. Ne voivat herättää joko epämiellyttäviä tai miellyttäviä tunteita ja johtaa erilaisiin toimintatapoihin.

Vastauksessa B3 oppilas harhautuu oppitunnin aiheista, kun opettaja kysyy, onko oppilailla lisäkysymyksiä tehtävänantoon liittyen. Kenties oppilas pyrkii

keskeyttämään oppitunnin ja mahdollisesti hauskuuttamaan muita luokan oppilaita. Vastaaja B4 puolestaan on tulkinut, että oppilas pyrkii tarkoituksella keskeyttämään hänen opetuksensa. Opettajaa tällainen oppitunnin keskeyttäminen saattaa häiritä, sillä se haittaa oppitunnin suunniteltua etenemistä ja todennäköisesti myös muiden oppilaiden keskittymistä.

Esimerkiksi vastauksessa B3 oppilaan jatkaessa kysymysten esittämistä saattaa kysely herättää opettajassa tarvetta kontrolloida ja saada tilanne haltuun, kun oppilas ikään kuin pyrkii hallintaan omalla toiminnallaan. Myös vastaaja B4 haluaisi hallita tilanteen, mutta hallinnan saanti on vaikeaa ja hän toteaa vastauksessaan, että ”en saa opettajana oppilaaseen kontaktia enkä tavoita keskusteluyhteyttä häneen”. Erityisen epämiellyttävän tilanteesta vaikuttaa tekevän se, että hallinnan saavuttaminen näyttäytyy mahdottomana.

### 5.2.5 Moniammatillista yhteistyötä vaativa oppilas

Oppilaiden toiminta ja siitä seuraavat erilaiset työhön liittyvät tunteet ajavat osan opettajista tekemään moniammatillista yhteistyötä. Yhteistyö ei rajoitu pelkästään koulun muihin toimijoihin sekä henkilökuntaan, vaan siihen sisältyvät myös oppilaiden huoltajat. Yhteistyötä tarvitaan erityisesti silloin, kun opettajan omat keinot eivät enää riitä tilanteiden hallintaan.

Opettajat vaikuttavat haluavan tukea muilta toimijoilta erityisesti silloin, kun oppilaat aiheuttavat heissä epämiellyttäviä tunteita kuten harmitusta, sääliä, ärsytystä, surua ja huolta. Yhteistyön avulla tunteista ja oppilaan epämiellyttäviä tunteita aiheuttavasta toiminnasta saattaa olla mahdollista päästä eroon. Silloin yhteistyön avulla tunteet voivatkin vaihtua onnistumisen iloon, kun oppilaan tilanteeseen voidaan vaikuttaa ja siinä tapahtuu edistymistä kuten seuraavassa sitaattissa.

Keskustellaan paljon oppilaan kanssa ja ollaan myös huoltajien kanssa yhteyksissä. Huoltajat luottavat minuun ja ammattitaitooni. - - Hän herättää minussa tunteen, että jotakin on tehty oikein ja ainakin tämän oppilaan elämään olen pystynyt vaikuttamaan. (A5)

A5 oli ainut vastaaja, joka mainitsi jonkinlaisen yhteistyön miellyttävien tunteiden kehyskertomukseen liittyen. On kuitenkin huomioitava, että miellyttävien tuntei-

den kehyskertomukseen vastaamisesta huolimatta myös vastaaja A5 kuvaili oppilasta, jolla on aiemmin ollut haasteita käyttäytymisessä. Hänen vastauksessaan oppilaan kohdalla on kuitenkin tapahtunut kehitystä haasteiden suhteen. Yhteistyö näytti siis aineistossa liittyvän lähinnä haasteita kokeviin oppilaisiin ja olevan siten haasteiden ratkaisemiseen ja opettajan kontrollin palauttamiseen tähtäävä toimintatapa.

Moniammatilliseen yhteistyöhön tukeutuvat opettajat mainitsivat vastauksissaan nimenomaan oppilaan käyttäytymiseen liittyviä ja sosioemotionaalisia ongelmia, joiden kohtaamiseen he tarvitsevat muiden toimijoiden apua. Temperamenttipiirteitä ei juurikaan mainittu, joten opettajat eivät ilmeisesti koe koulunkäynnin kannalta haastavien temperamenttipiirteiden tarvitsevan yhtä vahvoja interventioita ja tukitoimia kuin haastavan käytöksen.

Opettajat tekevät moniammatillista yhteistyötä toki myös esimerkiksi oppimisen vaikeuksiin liittyen. Niitä ei silti aineistossa mainittu kertaakaan eli ne eivät yksinään tämän aineiston perusteella vaikuta herättävän mitään erityisiä tunteita opettajissa. Yhteistyötä vaativat enemmän sosiaaliset haasteet.

Oppilas olisi käytöshäiriöinen, uhmakas ja oppimisessa ei olisi ongelmia, vain käytöksessä. - - Runsasta ja tiivistä yhteistyötä opettajien kesken, huoltajien suuntaan ja tarvittaessa muihin tahoihin. (B5)

Oppilas haisee pahalta/kiusaa muita/kantelee ja huolehtii vain muiden asioista. Etsin syytä miksi hän kiusaa muita, selvittelemme tilanteita kiusattujen ja kodin kanssa. (B7)

Vastaaja B5 mainitsi, että ongelmana olisi nimenomaan oppilaan käytös – eivät niinkään oppimisen ongelmat. Tällainen oppilas kiusaa ja häiritsee muita, ei kuuntele opettajaa ja jopa käyttäytyy ylimielisesti opettajaa kohtaan. Juuri tällaisia sosiaalisia ulospäin näkyviä haasteita vuorovaikutuksessa vaikuttaisi olevan sekä vastauksen B5 että B7 oppilaalla. Haasteet saattavat johtaa hallinnan tarpeeseen, sillä sosiaaliset haasteet vaikuttavat myös muiden oppilaiden oppimiseen ja viihtyvyyteen luokassa. Tämä voi olla syy siihen, että opettajat aloittavat asian tiimoilta yhteistyön muiden tahojen kanssa.

Yhteistyötahojen kanssa pyritään yhdessä löytämään keinoja, joiden avulla opettaja voi palauttaa hallinnan itselleen ja toisaalta oppilas saa paremmat mahdollisuudet oppia ja sopeutua luokkansa toimintakulttuuriin. Erilaisista tahoista pyritään luomaan itselle tukiverkosto.

Runsasta ja tiivistä yhteistyötä opettajien kesken, huoltajien suuntaan ja tarvittaessa muihin tahoihin. (B5)

Pyrin löytämään kaikki mahdolliset keinot, joita on käytettävissä; henkilökohtainen avustaja, erityisopettaja, toimintaterapeutti? Pyrin rakentamaan itselleni tukiverkosta, jonka avulla oppilaan asioita hoidetaan yhdessä. Vanhemmat mukaan kasvatukseen, jos se on suinkin mahdollista. (B11)

Oppilaan toiminta ja siitä heräävät epämiellyttävät tunteet saavat esimerkiksi vastauksen B11 opettajan etsimään apua muualta, jotta hän voisi jakaa vastuuta oppilaan toiminnasta sekä oppimisesta ja palauttaa hallinnan tilanteesta itselleen. Samalla tilanteeseen on mahdollista saada uusia näkökulmia. Näin omaa kuorimitusta pyritään ehkä säätelemään, kun omat resurssit eivät ole riittävät.

Mielenkiintoista vastaajan B11 vastauksessa on se, että vanhemmat otetaan kasvatukseen mukaan ”jos se on suinkin mahdollista”. Näin ollen voisi tulkita, että aina huoltajien kasvattamiseen mukaan ottaminen ei ole mahdollista tai siitä ei välttämättä ole hyötyä. Tilanteet vaihtelevat huoltajien ja oppilaiden välillä ja voi ehkä olla, että opettaja joutuu työssään toisinaan tasapainottelemaan sen suhteen, keitä yhteistyöhön pyytää mukaan.

Koska laadullisesta aineistosta on mahdotonta selvittää syy-seuraus-suhteita, voi myös olla, että opettajan tarve etsiä itselleen moniammatillista tukiverkosta ja apua työhönsä saattaa itsessään johtaa epämiellyttäviin tunteisiin. Opettaja saattaa siis kokea epämiellyttäviä tunteita siksi, että tunnistaa oman riittämättömyytensä ja tietää joutuvansa myöntämään oman riittämättömyytensä. Tämä voisi olla selitys myös sille, miksi miellyttäviin tunteisiin liittyvissä vastauksissa mainittiin moniammatillinen yhteistyö vain yhdessä vastauksessa, jossa siinäkin lopulta epämiellyttäviin tunteisiin liittyen. Huoltajat halutaan siis ottaa yhteistyöhön mukaan, mikäli se auttaa epämiellyttävistä tunteista eroon pääsemistä. Joskus kuitenkin yhteistyö huoltajien kanssa saattaa itsessään aiheuttaa epämiellyttäviä tunteita, jos huoltajat eivät olekaan tyytyväisiä tehtyyn työhön.

### *5.3 Opettaja pohtimassa omaa osaamistaan*

Vaikka opettajat tunnistivat oppilaissaan sekä epämiellyttäviä että miellyttäviä tunteita herättäviä oppilaita, olivat he kuitenkin tarkkoja siitä, että heidän toimin-

tansa oppilaiden kanssa on tasa-arvoista ja kaikki huomioon ottavaa. Tasapuolisuutta opettajat pohtivat kaikkien oppilaiden kohdalla ja vastaajat liittivät omaan ammatilliseen osaamiseensa usein oppilaiden tasapuolisen kohtelun osaamisen.

Pyrin kuitenkin toimimaan kaikkien kanssa samalla tavoin oppimis/vuorovai-  
kutustilanteissa. Reilun pelin henki. (A2)

Minulle on tärkeää, että muut ei näe, että pidän hänestä erityisesti ja se on  
minusta ammattiosaamista, että sitä ei näytä. Suosimista ei saa olla. (A7)

Esimerkiksi vastaajat A2 ja A7 mainitsevat tasapuolisuuden juuri miellyttäviä tun-  
teita herättävään oppilaaseen liittyen. Tämä voi johtua siitä, että opettajat ovat  
tunnistaneet tällaisten oppilaiden kanssa toimimisen olevan usein helpompaa ja  
mielekkäämpää kuin epämiellyttäviä tunteita herättävien oppilaiden kanssa toi-  
mimiseen. Näyttäisi siis siltä, että oppilaan opettajassa herättämät miellyttävät  
tunteet saattavat hiukan paradoksaalisesti herättää opettajassa Mälkin (2011;  
2019) esittelemän epämiellyttävän reunatuntemuksen, joka ajaa opettajan reflek-  
toimaan omaa tasapuolisuuttaan ja ammatillista toimintaansa.

Kun opettaja huomaa esimerkiksi oppilaan olevan miellyttävä, saattaa hän  
lopulta kyseenalaistaa oman ammatillisuutensa ja kykynsä olla suosimatta oppi-  
laita. Toisaalta aineistossa tämä pohdinta näyttää tyypistyvän siihen, että vastaajat  
vain toteavat toimivansa kaikenlaisten oppilaiden kanssa samalla tavalla. Piiloon  
jää se, millä tavalla toimimalla he pyrkivät takaamaan ammatillisen toiminnan.  
Toisinaan reunatuntemuksen huomaaminen saattaakin johtaa siihen, että reuna-  
tuntemus kyllä huomataan, mutta työnnetään pois ennen kuin tuntemukset hyö-  
dynnetään reflektoinnin avulla (ks. Mälkki, 2019).

Toisinaan opettajat kuitenkin huomaavat kohtelevansa oppilaita hiukan  
epätasa-arvoisesti. Esimerkiksi vastaaja A12 huomaa antavansa miellyttävälle  
oppilaalle joitakin vapauksia, mutta mainitsee heti perään antavansa kehuja  
myös muille. Reflektiota siitä, onko vapauksien antaminen ammatillisesti hyväk-  
syttävää, ei tapahdu. Hänelle on myös tärkeää korostaa, että suosiminen tapah-  
tuu huomaamatta, jotta käy varmasti selväksi, että suosiminen ei ole tahallista –  
suosimista kun ei pidetä eettisesti hyväksyttävänä.

En haluaisi suosia ketään, mutta epäilen, että joskus huomaamatta tällaisen  
oppilaan kanssa tulee juteltua enemmän kuin muiden ja annettua hänelle  
enemmän vastuuta ja tilaa luokassa, ehkä huomaamatta myös vapauksia.  
Suoranaisia kehuja/hyvää palautetta väittäisin kuitenkin antavani vähintään



yhtä paljon sellaisille oppilaille, jotka jossain asiassa tsemppaavat/kehittyvät, eivätkä ole aina näitä ns. miellyttäviä. (A12)

Vaikuttaa siltä, että vastaaja A12 on mahdollisesti kokenut reunatuntemuksia, jotka ovat saaneet hänet refleктоimaan toimintansa ongelmallisuutta ja sitä, miten tällaiset asiat jäävät helposti opettajana huomaamatta. Reflektioprosessi on ehkä vielä hieman kesken, sillä omasta toiminnasta kirjoitetaan lähinnä potentiaalina: ehkä näin tapahtuu, mutta toisaalta ehkä ei.

Toisaalta tasapuolisuuden ongelma tiedostetaan myös epämiellyttäviä tunteita herättävien oppilaiden kohdalla. Silloin tärkeää on muistaa, että myös heitä tulee omassa työssä huomioida ja kannustaa.

Koitaa toimia hänen kanssaan niin kuin muidenkin. (B7)

Minun pitää myös pitää huolta siitä, että annan myös hänelle positiivista palautetta ja kohtelen häntä tasapuolisesti. (B8)

Esimerkiksi vastaaja B7 *koettaa* toimia epämiellyttäviä tunteita herättävän oppilaan kanssa samalla tavalla kuin muidenkin oppilaiden kanssa. Vastauksesta ei välity erityistä huolta siitä, että näin ei ehkä tapahtuisi. Sanavalinta ei myöskään tuota mielikuvaa siitä, että tasapuolisesti toimiminen olisi erityisen tärkeää. Vastaaja on ehkä hyväksynyt sen, että tasapuolinen toiminta ei ole aina mahdollista, mutta siihen voi silti yrittää pyrkiä.

Vastaaja B8 puolestaan näyttää tiedostaneen, että voisi olla mahdollista vahingossa kannustaa epämiellyttäviä tunteita herättävää oppilasta vähemmän kuin muita. Silti hän pyrkii tietoisesti siihen, että toimisi tasapuolisesti hänenkin kohdallaan. Vaikuttaa siltä, että hänelle tasapuolinen toiminta on tärkeää.

Huomionarvoista vastauksissa on se, että reflektiota tasapuolisuuteen liittyen herättivät kuitenkin enemmän miellyttäviä tunteita aiheuttavat oppilaat kuin epämiellyttäviä tunteita aiheuttavat oppilaat. On siis mahdollista, että epämiellyttäviä tunteita aiheuttavien oppilaiden kohdalla reflektio unohtuu tai siihen ei ole valmiuksia. Silloin konkreettiset oppilaan toimintaan liittyvät toimenpiteet jättävät oman toiminnan reflektoinnin varjoonsa.

Toisinaan opettajat pyrkivät siirtämään vastuun toiminnasta oppilaalle itselleen. Silloin opettaja voi tuntea esimerkiksi harmitusta ja sääliä oppilaan puolesta, mikä viittaa juuri siihen, että opettaja ajattelee oppilaan olevan itse vastuussa

käytöksestään. Opettaja ei siis koe harmitusta ja sääliä siksi, että koulu järjestelmänä olisi epäonnistunut oppilaan huomioimisessa vaan siksi, että oppilas itse ei ole sopeutunut järjestelmään.

...ihmetystä siitä, että mikä on moisen käytöksen takana. - - Harmitusta ja sääliä oppilaan puolesta, miksi pilaa koulunkäyntinsä toimimalla noin. Ärsytystä, koska opettajan ponnistelut menevät harvoin maaliin, vaan kaikissa asioissa haastetaan. (B5)

Vastaaja B5 ihmettelee, mikä käytöksen takana on, mutta ei näytä itse pyrkivän aktiiviseen oman toiminnan reflektointiin. Kun opettaja on yrittänyt paljon eikä onnistu yrityksissään, kokee hän ehkä tarvetta etsiä syitä muualta kuin itsestään, jotta ammatillinen osaaminen ei kokisi kolhuja. Toisaalta vastaaja B5 kertoo nimenomaan käytöshäiriöisten oppilaiden herättävän epämiellyttäviä tunteita. Toisinaan työskennellessä tällaisten oppilaiden kanssa tuloksia saattaa syntyä hitaasti. Tämä voinee aiheuttaa opettajalle turhautumisen tunteita.

Kun opettaja turhautuu, saattaa hän myös kyseenalaistaa omaa ammatillista osaamistaan. Silloin opettaja reflektoi omaa työtään kuten vastaaja B11 alla. Resurssien puutteen vuoksi opettajalla ei ole ehkä kuitenkaan riittävästi aikaa reflektoida tilannetta ja etsiä sopivia toimintatapoja. Ajan puutteen vuoksi tunteet joudutaan myös käsittelemään omalla vapaa-ajalla.

Oppilas herättää tunteita siitä, olenko hyvä työssäni, jota teen. Osaanko tarpeeksi, ja olenko riittämätön? Hallitsemattomuuden tunne on epämiellyttävää. Lisäksi tunne siitä, että oppilasta haluaisi ymmärtää ja auttaa, mutta siihen ei ole tarpeeksi aina resursseja. - - Lisäksi pyrin tilanteessa hallitsemaan omia tunteitani ja toimimaan mahdollisimman ammatillisesti, vaikka oppilas antaisi tunteille vallan. Epämiellyttävät tunteet puran työpäivän jälkeen omalla vapaa-ajalla. (B11)

Tasapuolisuuden pohtimisen lisäksi erityisesti vastaaja B11 pohti omaa osaamistaan opettajana. Epämiellyttäviä tunteita aiheuttavat ja opettajan hallinnan ulottumattomissa olevat oppilaat herättivät hänessä kysymyksiä omasta ammattiosaamisesta. Tunteet eivät näytä kuuluvan opettajan työhön ja työpaikalle, vaan ne käsitellään vasta vapaa-ajalla. Epäröintiä omasta osaamisesta ei miellyttävien tunteiden vastauksista löytynyt, joten oman osaamisen kyseenalaistaminen näyttää tämän aineiston perusteella liittyvän nimenomaan epämiellyttäviin tunteisiin.

Toisinaan tilanne sekä lapsen että huoltajien kanssa saattaa johtaa siihen, että opettaja joutuu myöntämään ammatillisen toiminnan olevan mahdotonta.

Tällöin opettaja ei enää hyödy yhteistyöstä huoltajien kanssa, ja yhteistyö näytetään haastavana eikä opettaja saa tarvitsemaansa tukea opetus- ja kasvatustehtävässään. Näin on käynyt esimerkiksi seuraavassa vastauksessa.

Vanhemmat arvostelevat jatkuvasti koulua ja opettajaa ja jopa ykkösellä lapsi kertoo näitä nenäkkäästi opettajalle ääneen. Toivoisi kyseisen oppilaan ja perheen muuttavan sinne missä pippuri kasvaa. - - Lapsi tietää, että vanhemmat kotona uskovat häntä ja perseily jatkuu. Lapsi ei ole edes eskarissa ainakaan ulkoisesti näyttänyt välittävän muiden kuin omien vanhempien mielipiteistä. "Mua määrää vaan mun vanhemmat." En pystyisi enää suhtautumaan lapseen ammatillisesti. (B12)

Sitaatissa opettaja reflektoi toimintaansa ja huomaa, että se ei ole enää ammatillista. Syyt tilanteelle löytyvät oppilaasta ja hänen huoltajistaan. Tilanne, jossa ammatillinen toiminta ei ole mahdollista, näyttää kuitenkin olevan kohtuullisen harvinainen, sillä ammatillisuuden mahdottomuuteen viittasi vain yksi vastauksista. Jo yksi vastaus kertoo kuitenkin siitä, että opettajien käsityksissä kyseinen tilanne on mahdollinen opettajan työssä.

Reflektiota näytti opettajien vastauksissa ohjaavan sekä hallinnan puutteen tunne että hallinnan tunne. Hallinnan puutteen tunne aiheuttaa kokemuksia omasta osaamattomuudesta ja ammattiosaamisen reflektointia. Toisaalta taas hallinnassa ollessaan opettaja saattaa herätä huomaamaan, ettei aina toimikaan täysin ammatillisesti, vaan suosii joskus tietynlaisia oppilaita toisten kustannuksella. Se saattaa herättää reunatuntemuksia ja auttaa opettajaa kyseenalaistamaan omaa toimintaansa ja siihen liittyviä aiempia oletuksia ja uskomuksia.

# 6 TULOSTEN TARKASTELUA

## 6.1 *Oppilaan temperamentti*

Tutkimuksessani selvisi, että opettajien tunteet liittyvät usein joko hallintaan tai sen puutteeseen. Lisäksi temperamentti korostui erityisesti miellyttäviin tunteisiin liittyen. Miellyttäviä tunteita aiheuttaa oppilas, joka on temperamentiltaan ja käytökseltään opettajan hallintaa tukeva. Epämiellyttäviä tunteita puolestaan aiheuttaa oppilas, jonka temperamentti ja käytös aiheuttavat pikemminkin hallinnan puutetta. Molemmissa vaihtoehdoissa opettajan toiminta vaikuttaa olevan hallintaan pyrkivää tai sitä vahvistavaa, sillä myös miellyttäviä tunteita aiheuttavien oppilaiden kanssa toimitaan siten, että oma hallinta vahvistuisi. Tämä tukee myös Kallaksen ja kollegoiden (2014, s. 37) näkemystä siitä, että yhdessä oppimisen sijaan koulu pyrkii edelleen muuttamaan oppilasta.

Aiemman tutkimuksen perusteella esimerkiksi temperamentin muuttaminen on lähestulkoon mahdotonta. Keoghin (2003) mukaan temperamentti on suhteellisen pysyvää erilaisissa tilanteissa ja ajassa. Koska ihminen kuitenkin oppii säätelmään käyttäytymistään temperamentitaipumuksista huolimatta (Keltikangas-Järvinen, 2015b; McClowry ym., 2008), olisi oppilaiden kannalta hyödyllistä keskittyä tällaisiin säätelytaitoihin ja hyväksyä samalla temperamenttityypit yhtä arvokkaina. Toisaalta omat tulokseni viittasivat siihen, että hallinnan avulla opettajat myös pyrkivät opettamaan oppilaille hyödyllisiä toimintatapoja. Tulosteni perusteella ei kuitenkaan voida päätellä, tapahtuiko opettaminen siksi, että se hyödyttäisi oppilaita. On nimittäin mahdollista, että sillä pyrittiin ensisijaisesti helpottamaan opettajan omaa työskentelyä.

Oppilaan temperamentti voi myös olla yhteensopimaton ympäristön kanssa (Thomas & Chess, 1977). Ympäristöksi voidaan puolestaan mieltää toimintakulttuuri, joka määrittelee yhteisössä hyväksyttäviä toimintatapoja, arvoja ja normeja (ks. Hargreaves & Fullan, 2012; Schein & Schein, 2017). Osa opettajien tutkimuksessani kuvailemista oppilaista näytti olevan temperamentiltaan huonosti

kouluympäristöön soveltuvia. Epämiellyttäviä tunteita näyttivät aiheuttavan temperamentit, jotka aiemman tutkimuksen (esim. Keltikangas-Järvinen, 2006; Keogh, 2003) perusteella saattavat aiheuttaa kouluympäristössä ongelmia.

Arnkilin (2019) mukaan selkeä toimintakulttuuri olisi hyvä määritellä yhdessä oppilaiden kanssa. Silloin sekä oppilaille että opettajille olisi selvää, millaista käytöstä ja toimintaa luokassa arvostetaan ja odotetaan. Tutkimukseni tulosten perusteella tällaista avointa keskustelua oppilaiden kanssa harjoitettiin vähemmän kuin esimerkiksi myönteisen palautteen antamista, joka taas epäsuorasti kertoo oppilaille luokan toimintakulttuurissa arvostettavista asioista.

Mullola (2012) on väitöskirjassaan peräänkuuluttanut temperamenttietoisista pedagogiikkaa erityisesti temperamentin oppilasarviointiin vaikuttamisen vuoksi. Myös omassa tutkimuksessani temperamenttietoisen opettamisen tärkeys nousee esiin, vaikka tutkimukseni ei koskenutkaan oppilasarviointia. Opettajien epämiellyttävät ja miellyttävät tunteet oppilaita kohtaan näyttivät nimittäin jakautuvan osittain oppilaiden temperamenttien mukaan. Tästä voisikin päätellä, että temperamentti saattaa liittyä myös opettajan tekemään oppilasarviointiin ja vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa sen herättämien erilaisten tunteiden vuoksi.

Toisaalta tutkimus paljastaa myös jotakin sellaista, joka ei ole aineistosta itsessään luettavissa. Vaikuttaa nimittäin löytyvän joukko oppilaita, jotka eivät herätä opettajissaan minkäänlaisia epämiellyttäviä tai miellyttäviä tunteita. Kun miellyttäviä tunteita herättävät erilaiset tunneilla aktiiviset, iloiset, sosiaaliset ja helposti hallittavat muiden esimerkkinä olevat oppilaat ja epämiellyttäviä puolestaan epäsovivalta käytöksellä ja temperamentilla huomiota herättävät oppilaat, jää jäljelle eräänlainen väliinputoajien joukko. Heidän joukossaan vaikuttaa olevan hiljaisia, syrjäänvetäytyviä ja arkoja lapsia. Tällaiset lapset eivät tutkimukseni perusteella aiheuta opettajille minkäänlaisia tunteita tai tunteet ovat neutraaleja, sillä heitä ei mainita aineistossani kertaakaan.

Esimerkiksi sekä Keogh (2003) että Viljaranta ja kumppanit (2015) ovat tunnustaneet ongelman, jossa hiljaiset ja helpot oppilaat eivät saa tarvitsemaansa tukea koulussa, koska eivät erotu luokassa riittävästi muista oppilaista. Myös Oinas (2020) huomauttaa, että esimerkiksi Wilma-järjestelmässä osa oppilaista jää ilman minkäänlaista palautetta. Tämä on ongelmallista, sillä kaikilla oppilailla on

yhtäläinen oikeus saada opettajan huomiota ja apua. Lisäksi hiljaiset ja ujut oppilaat ovat erityisen herkkiä opettajan antamalle palautteelle, ja opettajan palaute vaikuttaa heihin enemmän kuin muihin oppilaisiin (Bassett ym., 2017). Tutkimukseni perusteella ei voida päätellä, että opettaja ei huomioisi tällaisia lapsia. Opettajien tunteiden kohdistuminen tietynlaisiin oppilaisiin kielii kuitenkin jotakin suhtautumisesta heihin, jotka erityisiä tunteita eivät herätä.

Pidän mahdollisena vaarana sitä, että tällainen opettajan huomiotta jääminen toimii oppilaille epäsuorana palautteena. Tätä tukee myös Bassettin ja kumppaneiden (2017) tutkimus, jonka mukaan introvertit oppilaat ovat erityisen herkkiä opettajan palautteelle ja tarkkailevat paljon ympäristöään. He siis saattavat huomioida myös opettajan muille oppilaille antaman palautteen. Mikäli palautetta ja kannustusta saa lisäksi itse vain silloin, kun toimii omien temperamentti-tyyppiensä vastaisesti, näyttäytyy koulu ja sitä kautta mahdollisesti myös yhteiskunta paikkana, jossa ei ole mahdollista kelvata omana itsenä. Tällaisessa tilanteessa ainoastaan ponnisteleminen itsensä muuttamisen suhteen aiheuttaa myönteisiä reaktioita ja palautetta. Myös Keltikangas-Järvinen (2015b) on huomauttanut joillakin temperamenttityyppien ominaisuuksilla olevan suurempi muovautumis- tai muutos- paine. Tämä koskee myös vaikeita temperamentteja.

Rudasill ja kollegat (2010a) huomauttavat, että opettajalla on enemmän konflikteja esimerkiksi oppilaiden, joiden temperamentti on vaikea, kanssa. Huomiota saavat usein vaikean temperamentin oppilaat, jotka rikkovat rutiineja (Rudasill ym., 2010a; Mietola & Lappalainen, 2014). Myös omassa tutkimuksessani opettajat kuvasivat konflikteihin liittyviä tunteita, joita näytti juuri hallintaa vaativien oppilaiden kanssa syntyvän. Hallintaan näyttivät liittyvän erilaiset temperamenttityypit, joita myös Thomas ja Chess (1977) kuvailevat vaikeiksi temperamenttityypeiksi. Keogh (2003, s. 24) puolestaan on huomauttanut, että vaikeat temperamentit vaativat usein käyttäytymisen kontrollointia. Tutkimukseni tulokset tukevat näitä aiempia tuloksia.

Toisaalta tutkimukseni osoitti, että opettajan hallinta saattaa tuottaa edistystä ja opettajan haluaman lopputuloksen silloin, kun oppilaan temperamentti ei aivan sovi kouluympäristöön. Tämä saattaa kannustaa opettajaa toimimaan jatkossa samalla tavalla. Viljarannan ja kumppaneiden (2015) tutkimuksen mukaan tietyn temperamenttityypin, kuten matalan tehtävääorientoituneisuuden, oppilaille

opettajan kontrolli voi olla erityisen hyödyllistä ja edistää oppimista. Kontrolli opettaa oppilaalle opiskelemisen taitoja, joita oppilaan temperamentti itsessään ei tue. Tutkimustulokseni osaltaan osoittavat, että opettajat osaavat joko tietoisesti tai tiedostamatta tunteidensa ohjaamana käyttää hallintaa ja kontrollia oppilaidensa hyväksi. Tulokseni osoittavat myös, että kontrollin ja hallinnan lisäksi matalaan tehtäväorientoituneisuuteen liittyy epämiellyttäviä tunteita.

## *6.2 Oppilaan käytös*

Tuloksissani oppilaan käytös näytti liittyvän opettajan tapaan toimia ja hallita oppilasta. Käytöstä opettajat kuvailivat erityisesti epämiellyttäviin tunteisiin liittyen. Jos oppilaalla oli sosioemotionaalisia ongelmia eli haasteita käytöksessä, pyrki opettaja hallitsemaan oppilaan toimintaa luokkahuoneessa. Pääsääntöisesti opettajien tapa pyrkiä takaisin hallintaan oli oppilaan kannustaminen ja kehuinen silloin, kun oppilaan käytös oli toivottavaa. Toivottavaa käytös oli silloin, kun oppilaalla oli hyvät sosiaaliset taidot ja kyky esimerkiksi puhua oikeissa tilanteissa, sietää muiden käytöstä ja toimia muille malliesimerkkinä. Hagenauerin ja kumppaneiden (2015) tutkimuksen mukaan tällainen hyvä käytös herättää opettajassa miellyttäviä tunteita, kuten myös omassa tutkimuksessani näytti käyvän.

Tuloksissa kaikenlaisia oppilaita pyrittiin ymmärtämään, mutta eniten ymmärrystä huonosti käyttäytyvä oppilas kohtasi silloin, kun hänen toiminnalleen oli jokin diagnostinen selitys. Kuitenkin olisi hyvä muistaa, että diagnoosipuheen sijaan tulisi pyrkiä tukemaan oppilasta yksilönä (Kuorelahti & Lappalainen, 2017). Vaikka esimerkiksi jokin neuropsykiatrinen diagnoosi voi selittää oppilaan käytöstä, voi selittävä tekijä olla myös oppilaan yksilöllisyys. On selitys kumpi tahansa, on oppilasta silti tärkeää tukea.

Kauffmanin ja Landrumin (2018, s. 135–136) mukaan hyvät ihmissuhdetaidot vaikuttavat oppilaan koulumenestykseen, sillä ne johtavat myönteiseen kierreeseen, jossa vuorovaikutus muiden oppilaiden ja koulun aikuisten kanssa on lähinnä myönteistä. Omassa tutkimuksessani ihmissuhdetaidot olivat varsin puutteellisia oppilailla, jotka aiheuttivat opettajalleen epämiellyttäviä tunteita. Vaarana on, että ihmissuhdetaidot eivät pääse kehittymäänkään, jos vuorovaikutus opettajan kanssa ajautuu kielteiseen kehään opettajan kokemien epämiellyttävien tunteiden vuoksi. Myös Nurmen (2012) sekä Myersin ja Piantan (2008) mukaan

opettajalla on enemmän konflikteja ongelmakäyttäytyvien lasten kanssa. Lisäksi sekä Wullschleger (2020) että Hendrickx (2017) kollegoineen huomauttavat, että opettajalta saatu palaute huonosta käytöksestä heikentää myös oppilaan sosiaalista hyväksyntää luokassa. Tämä lisää ennestään kielteisen kierteen riskiä, jota oman tutkimukseni perusteella ei välttämättä ole palautteen ollessa pääsääntöisesti kannustavaa.

Hieman aiemmasta tutkimuksesta (Wullschleger ym., 2020) poiketen tässä tutkimuksessa opettajat kuitenkin näyttivät kohdistavan palautetta nimenomaan myönteiseen käytökseen huonon käytöksen sijaan. Vaikuttaisi siis siltä, että tutkimukseeni vastanneet opettajat ovat omaksuneet positiivisen palautteen tärkeänä oppilaan käytöksen ohjaamisen keinona. Esimerkiksi Savolainen ja kollegat (2019) pitävätkin tärkeänä käytöksen ohjaamisen keinona myönteistä palautetta.

Melko olennaista oppilaan käytöksessä näytti tutkimuksessani olevan myös kyky esittää oikeanlaisia kysymyksiä oikeaan aikaan. Tätä problematiikkaa on pohtinut myös Vepsäläinen (2007), joka huomauttaa, että oppilaan kysymyksistä huolimatta opettaja on vastuussa vuorovaikutustilanteista. Samalla hän huomauttaa, että toiminnallaan opettaja luo oppilaille vuorovaikutusmallia. Tutkimukseni perusteella vaikuttaa siltä, että puhetilanteet saattavat herättää opettajissa monenlaisia tunteita. Välttämättä opettajan toiminta tilanteissa ei aina ole hienotunteista, vaikka se kehittäisikin luokahuoneilmapiiriä paremmaksi kuten Kleemola (2007, s. 81, 88) toteaa.

### *6.3 Opettajan tunteet ja reflektio*

Opettaja kohtaa työssään paljon tunteita ja tutkimukseni mukaan sekä miellyttävät että epämiellyttävät tunteet oppilaita kohtaan ovat työssä yleisiä. Ainakin osan tunteista voinee määritellä olevan niin kutsuttuja reumatuntemuksia, jotka syntyvät silloin, kun ihmisen vanhat oletukset tulevat kyseenalaistetuiksi (ks. Mälkki, 2011; Mälkki, 2019). Kun reumatuntemukset aktivoituvat, saattaa ihminen esimerkiksi syyttää muita tai itseään, rationalisoida tilanteen tai vältellä sitä (Mälkki, 2019). Tässä asiayhteydessä opettajien oletukset näyttävät kyseenalaistuvan sekä silloin, kun oppilaat eivät toimi opettajan toivomalla ja olettamalla tavalla että silloin, kun opettajat huomaavat oppilaan herättävän heissä miellyttäviä tunteita.



Tutkimuksessani opettajat vaikuttivat kohdistavan tunteensa usein oppilaaseen ja hieman harvemmin omaan toimintaansa ja osaamiseensa. Tämä on toki myös kysymyksenasetteluun liittyvä ilmiö, sillä kehyskertomuksen muotoilu kannusti keskittymään oppilaaseen. Toisaalta huomio tukee myös aiempia tutkimuksia, joiden mukaan kielteisiä tunteita herättävät esimerkiksi kurin puute, epätoivottu käytös ja vastuun ottamisen puute (ks. Burić ym., 2018; Chen, 2016; Hagenauer ym., 2015). Ilmiö on mielenkiintoinen, sillä esimerkiksi reunatuntemusten reflektiossa hyödyntäminen saattaisi avata opettajille uusia näkökulmia omasta työstään.

Myönteisiä tunteita ovat aiemmissa tutkimuksissa herättäneet muun muassa oppilaan hyvä käytös (Hagenauer ym., 2015), taidoissa edistyminen (Chen, 2016) sekä se, jos oppilaan menestys voidaan liittää opettajan toimiin (Burić ym., 2018). Myös tätä omat tulokseni tukevat, sillä myös tässä tutkimuksessa tällainen oppilas herätti myönteisiä tunteita. Opettajien tällaisia oppilaita kohtaan kokema ylpeys taas saattaa viitata siihen, että opettajat liittivät oppilaiden menestyksen myös omiin toimiinsa.

Jos ammatillinen identiteetti määritellään sosiokulttuurisesta näkökulmasta kuten Fejes ja Köpsén (2014), sosiaalistuvat opettajat jonkinlaisille yhteisille työtä ohjaaville arvoille ja tavoille, jotta voivat kuulua ammattiyhteisöönsä. Lisäksi kun opettajien omat uskomukset esimerkiksi tietynlaisten oppilaiden paremmasta koulussa pärjäämisestä kuuluvat osaltaan opettajien identiteettiin (Pappa ym., 2017), voisi olla hyödyllistä, että uskomuksia ja arvoja myös opettajan työssä reflektoitaisiin. Tutkimukseni mukaan hyvin samantyyppiset oppilaat vaikuttivat aiheuttavan opettajille miellyttäviä tai epämiellyttäviä tunteita. Tämän perusteella voisi päätellä, että opettajien sosiaalistuminen johtaa hyvin samankaltaisiin käsityksiin siitä, millainen oppilas aiheuttaa miellyttäviä ja millainen puolestaan epämiellyttäviä tunteita.

Tutkimani opettajien tunteet voisivat olla reflektoidessa avainasemassa, sillä niiden avulla voisi olla mahdollista löytää omasta opettajidentiteetistä vanhentuneita käsityksiä esimerkiksi oppilaiden pärjäämisestä. Myös Kallas kollegoineen (2014) pitävät opettajan ammatillisen itsetunnon kehittymistä tärkeänä asiana. Tietoisuus oman toiminnan lähtökohdista ja tarkoitusperistä saattaisi kehittää itsetuntoa. Tällaisten omaan työhön vaikuttavien tunteiden tunnistaminen

on Chenin (2016) mukaan haaste opettajan työssä ja myös omat tulokseni osaltaan tätä tukevat. Tuloksissani opettajat antoivat ymmärtää, että tunteet vaikuttavat työhön melko vähän. Opettajat siis ehkä tunnistivat tunteita, mutta eivät aina tunnistaneet sitä, miten ne liittyvät heidän toimintaansa.

Oppilaan toimiessa tietyllä tavalla ja sen herättäessä opettajassa esimerkiksi epämiellyttäviä tunteita ei opettaja välttämättä tule ajatelleeksi, mistä epämiellyttävät tunteet kumpuavat. Jos oppilas on esimerkiksi temperamentiltaan huonosti ympäristön kanssa yhteensopiva, saattaa oppilas toiminnallaan tulla kyseenalaistaneeksi koulun toimintakulttuurin. Erityisesti opettajan kielteiset tunteet nähdään riskialttiina ja yksityisinä (Aspelin, 2019), joten tunteista halutaan ehkä päästä nopealla ratkaisulla eroon eikä niitä hyödynnetä, saati keskustella niistä kollegoiden kanssa. Tutkimukseni antaa ymmärtää, että eroon tunteista pääsee pyrkimällä hallintaan oppilaan käytöksestä, jolloin eräänlainen työn ennalta-arvattavuus lisääntyy.

On kuitenkin huomattava, että epämiellyttävistä tunteista nopeasti eroon pyrkiminen ja niiden tukahduttaminen saattaa olla ongelmallista oppilaiden näkökulmasta. Esimerkiksi Jiangin (2019) mukaan opettajan epämiellyttävien tunteiden tukahduttaminen johtaa yhä kielteisempään vuorovaikutukseen luokassa. Tutkimuksen mukaan hyödyllisempää olisi keskustella oppilaiden kanssa tunteista ja toiminnasta, joka tunteita aiheuttaa. Myös omassa tutkimuksessani jotkin opettajat pyrkivät keskustelemaan oppilaidensa kanssa huonosta käytöksestä, mutta tutkimuksessa ei kuitenkaan selvinnyt, tukahduttivatko opettajat tunteitaan.

Toisaalta tutkimukseni tuloksissa melko usein juuri oppilaiden aiheuttamat miellyttävät tunteet herättivät opettajissa paradoksaalisesti reunatuntemuksia, vaikka reunatuntemukset mielletään epämiellyttäviksi (ks. Mälkki, 2011; Mälkki, 2019). Miellyttävien tunteiden tiedostaminen näytti aiheuttavan opettajissa oman tasapuolisuuden ja ammatillisen toiminnan, ehkä myös omien ennako-oletusten, kyseenalaistamista. Oman toiminnan reflektointia tapahtui miellyttävien tunteiden kohdalla jopa enemmän kuin epämiellyttävien tunteiden. Yksi syy tähän voi olla se, että epämiellyttävien tunteiden kehyskertomuksen kohdalla opettajat kuvasivat vähemmän varsinaisia tunteitaan ja enemmän toimintaa. Toisaalta kuten aiemmin todettiin, pidetään epämiellyttäviä tunteita opettajan työssä yksityisinä ja asiana, josta on syytä päästä pikaisesti eroon (Aspelin, 2019). Lisäksi oppilai-

den herättämät epämiellyttävät tunteet saattavat haastaa käsityksen, jonka mukaan opettajan tulee välittää oppilaistaan. Epämiellyttävät tunteet sivuuttaessaan opettaja saattaa tehdä O'Connorin (2008) esittämän eettisen valinnan oppilaan välittämisestä.

Tutkimukseni tulosten perusteella ja aiempiin tutkimuksiin peilattaessa vaikuttaa siltä, että reunatuntemusten hyödyntämistä reflektiossa sekä oppilaiden syvempää ymmärtämistä estää lopulta opettajan liiallinen tarve toimia erityisesti epämiellyttävien tunteiden johdosta ja hallita oppilaita. Ajatus on, että opettajan on osattava toimia ammatillisesti ja täten epämiellyttävät tunteet ja epäilyt omasta ammatillisuudesta, kuten oppilaiden tasapuolisesta kohtelemisesta, pyritään usein nopeasti tukahduttamaan. Myös Terva-ahon ja Mäenpään (2014) mukaan syvempi reflektio mahdollistaisi epäammattimaisen tavan myöntämisen ja pintatason reflektio puolestaan pyrkii etsimään selityksiä muualta kuin itsestä. Tässä tutkimuksessa opettajat etsivät täysin tehtävänannon mukaisesti selityksiä lähinnä oppilaistaan. Siitä huolimatta erilaisiin tunteisiin näytti liittyvän tarve korostaa omaa ammatillisuutta. Epämiellyttäviä tunteita voisi siis olla hyödyllistä opetella käsittelemään sen sijaan, että niitä kohdatessaan ajautuu lähinnä toimimaan. Toimiminen kun vie kognitiivista kapasiteettia reflektiolta (ks. esim. Mälkki, 2011).

# 7 POHDINTA

## *7.1 Opettajan työn kompleksisuus*

Tutkimukseni yksi tärkeimmistä anneista oli ymmärrys opettajan työn kompleksisuudesta, josta myös tutkimuksen tulokset kertovat. Näyttää siltä, että vaikka opettajan työssä ei huomioitaisi lainkaan ainedidaktista osaamista, olisi opettajalla silti valtavan suuri määrä huomioon otettavia seikkoja toimiessaan oppilaidensa kanssa. Koska sekä oppilaat että opettajat ovat yksilöllisiä, vaatii opettajana toimiminen jatkuvaa itsereflektiota ja omien arvojen sekä ennako-oletusten punnitsemista. Opettaminen ei siis ole yksipuolinen suhde, vaan molemmat, sekä opettaja että oppilas, sosiaalistuvat siinä. Niinpä niin kutsuttu ”huono käytös” tai ”epätoivottu temperamentti” ilmenee oppilaan lisäksi opettaja-oppilas-suhteessa.

Vaikuttaa siltä, että opettajan työssä on toisinaan haastavaa hahmottaa oppilaan käytökseen johtavia syitä. Opettaja joutuu jatkuvasti työskentelemään ymmärtääkseen, mistä oppilaan käytös ja toiminta johtuu. Onko kyse käytöksestä ja sosioemotionaalista ongelmista vai oppilaan temperamentista vai kenties näiden sekoituksesta? Tehtävä ei ole helppo, eikä siihen juurikaan opettajankoulutuksessa valmisteta.

Koska työ on kompleksista, on opettajan lähestulkoon pakko määritellä itselleen, millainen toiminta koulussa on hyväksyttävää ja millainen ei. Tämä saattaa helpottaa opettajan omaa työtä ja antaa sille selkeät raamit. Hallinta on silloin eräänlainen tapa pyrkiä eroon oman työn kompleksisuudesta ja kompleksisuuden aiheuttamista tunteista. Jos tunteet, erityisesti epämiellyttävät sellaiset, vielä nähdään opettajan työhön kuulumattomana seikkana, ei opettajan työ ainakaan helpotu.

Toisaalta haastaviin pulmiin on harvoin helppoja ratkaisuja. Tutkimukseni myönteinen palaute ja kannustus näyttivät kuuluvan lähes jokaisen opettajan

toimintaan riippumatta opettajan tunteista. Kouluun liittyvässä keskustelussa puhutaan paljon positiivisesta pedagogiikasta ja sen myönteisestä vaikutuksesta oppilaisiin. Näkemykseni mukaan kuitenkin myös positiivinen pedagogiikka on melko yksinkertainen ratkaisu opettajan työn ongelmiin, eikä poista ongelmia opettaja-oppilas-suhteessa. Myös palautteen antamista varten opettajan pitää ensin määritellä, millainen oppilas ja toiminta myönteistä palautetta ansaitsee. Vaikka keino on hyvä ja sillä saa haluttuja tuloksia aikaan, ei se poista taustalla piilevää ongelmaa tavoitellun toiminnan määrittelyn vaikeudesta tai kannusta opettajaa reflektoimaan tunteitaan ja suhdettaan oppilaisiinsa.

Näkisin, että opettajan työn kompleksisuus ei välttämättä johdu opettajasta itsestään, vaan kyseessä on myös yhteiskunnallinen kysymys. Oppilaiden kanssa työskennellessään opettaja pyrkii kasvattamaan oppilaista yhteiskuntaan hyvin sopeutuvia yksilöitä. Näin ollen osa oppilaille esitetyistä vaatimuksista ja tavoiteltavista ominaisuuksista kumpuaa syvemältä yhteiskunnallisista vaatimuksista. Toisaalta lohdullista on, että tämä saattaa olla osasy syy opettajien kokeisiin reunatuntemuksiin. Ehkä vaatimukset, odotukset ja arvot eivät aina tunnu sopivan omaan opettajaidentiteettiin. Silloin toimiminen erilaisten oppilaiden kanssa saattaa herättää kysymyksiä siitä, miksi tulee toimineeksi juuri kyseisellä tavalla. Apuna kysymysten pohtimiseen voivat toimia reflektiotaidot. Ilman reflektiota opettaja saattaa viedä tarpeettomia vaatimuksia eteenpäin ja ainoastaan oppilaat joutuvat lopulta koulussa epä mukavuusalueilleen. Jälleen kerran muutosvaatimus kohdistuu oppilaisiin, eikä opettajan työtä tarkastella.

Kun koulu heijastaa yhteiskunnan vaatimuksia, voisi myös kysyä, ovatko yhteiskunnan vaatimukset tänä päivänä liikaa tietynlaista ihmistyyppiä suosivia. Ongelma piilee ehkä jossakin syvällä yhteiskunnan rakenteissa. Ei ole välttämättä tarkoituksenmukaista, jos tulevaisuuden työelämään siirtyy pelkkiä samoja arvoja heijastavia oppilaita.

## *7.2 Opettajankoulutus ratkaisuna pulmiin*

Yhtenä mahdollisena paikkana pulmien ratkaisuun pidän opettajankoulutusta. Opettajankoulutus on paikka, jossa tulevaisuuden opettajat kohdataan ja heitä ohjataan. Toki myös työpaikoilla on mahdollista kehittää opettajien osaamista muun muassa reflektoinnin saralla ja oppilaiden erilaisiin temperamentteihin ja

sosioemotionaalisiin pulmiin liittyen, mutta kouluttaminen voisi olla hyödyllistä aloittaa jo opettajankoulutuksessa.

Opettajankoulutuksessa olisi hyvä kriittisesti pohtia, mistä tutkimuksessani esiin tulleet opettajien käsitykset, tunteet ja arvostukset kumpuavat. Näin ollen opettajankoulutus voisi toimia myös haitallisten käsitysten purkajana ja reflektion mahdollistajana. Ongelmallista saattaa olla se, että useat opettajaopiskelijat kaipaavat opettajankoulutuksesta lähinnä didaktista osaamista (ks. Kallas ym., 2014), jolloin opettamiseen liittyvät arvot ja omat ennakkoluulot saattavat jäädä käsittelemättä. Reflektiota taas ei opi harjoittelematta. Niinpä opettajia ei tulisi jättää aiheen kanssa ilman tukea, saati syyttää heitä vaillinaisesta osaamisesta.

Reflektoinnin lisäksi opettajankoulutuksessa olisi tärkeää käsitellä oppilaiden yksilöllisyyttä ja esimerkiksi siihen liittyvää temperamenttia, jotta opettajat pystyisivät kohtaamaan oppilaansa heidän yksilölliset piirteensä hyväksyvämmiin. Myös Mullola ja kollegat (2011) ehdottavat, että opettajankoulutuksessa tulisi pureutua aiempaa enemmän temperamenttiin, jotta opettajat osaisivat paremmin tunnistaa oppilaidensa temperamentteja ja sopeuttaa omaa toimintaansa niitä tukeviksi ja niille sopiviksi. Heidän tuloksensa myös osoittavat, että herkkyys oppilaiden temperamentille kasvaa opettajakokemuksen myötä. (Mullola ym., 2011.) Myös Viljarannan ja kumppaneiden (2015) tutkimuksen mukaan jopa oppimistulokset voivat parantua, jos opettaja ottaa opetuksessaan temperamentti-piirteet huomioon.

Mullolan ja kollegoiden (2011) mukaan temperamentista tietoinen opettaja sietää paremmin oppilaidensa käytöstä ja osaa ohjata sitä oikeaan suuntaan. Myös oman temperamentin tunnistamisesta voisi olla hyötyä opettajille, sillä se auttaisi ymmärtämään myös omaa toimintaa hektisessä luokkahuoneessa. (Mullola ym., 2011.) Lisäksi tietämys temperamentista voisi auttaa opettajia erottamaan akateemisen osaamisen käyttäytymistyyleistä (Mullola ym., 2014). Yleisessä keskustelussa temperamentti käsitetään usein virheellisesti niin kutsuttuna ”temperamenttisuutena”, jolla tarkoitetaan tietynlaista haastavaa temperamenttia. Silloin vain oppilaiden, joilla on haastava temperamentti, käytöstä voidaan perustella temperamentilla. Huomiotta jää se, että jokaisella oppilaalla on temperamentti, joka vaikuttaa toimintatapoihin.

Dialogisuus nähdään vastapainona hallinnalle sekä kontrollille (esim. Arnkil, 2019; Vuorikoski & Kiilakoski, 2014) ja niiden välillä voi esiintyä ristiriitoja (Pillen

ym., 2013; Rainio & Hilppö, 2017). Dialogin avulla saattaisi olla mahdollista huomioida oppilaat yksilöllisemmin. Vuorikoski ja Kiilakoski (2014) esittävät, että mikäli opettajankoulutuksessa opiskelijoita kannustettaisiin dialogiseen opettamiseen, voisi tapa siirtyä paremmin myös kentälle. Tällöin voisi ajatella oppilaiden kuuntelemisen ja myönteisen vuorovaikutuksen opettajan ja oppilaiden välillä lisääntyvän. Toisaalta Vuorikoski ja Kiilakoski (2014) myös huomauttavat, että ongelma saattaa olla työpaikoilla vallitseva ammattikulttuuri, jos se vastustaa dialogisuutta. Tulkintani mukaan vastustus saattaisi johtua jo töissä olevien opettajien kohtaamista reunatuntemuksista, jotka ajavat heidät takaisin omalle mukavuusalueelleen eli hallitsevaan ja opettajajohtoiseen opettamiseen.

Opettajan tunnetaidot ja kyky tunnistaa omia tunteita vaikuttavat luokanhallintataitoihin (Aspelin, 2019) ja luokanhallintataidot taas vaikuttavat oppilaiden sosioemotionaaliseen käytökseen (Frenzel, 2014). Tämän perusteella voisi päätellä, että opettajan tunteiden tunnistamisen taidot saattaisivat helpottaa luokkatilanteita. Kun opettajat tunnistaisivat omat tunteensa, voisivat luokanhallintataidot parantua, mikä voisi puolestaan vaikuttaa oppilaiden sosioemotionaalisiin ongelmiin ja siten myös vähentää opettajan kokemia epämiellyttäviä tunteita. Myös siksi tunteiden huomioiminen ja reflektion opettaminen jo opettajankoulutuksessa olisi hyödyllistä.

Esimerkiksi Gebbie kollegoineen (2012) ehdottaa, että opettajilla tulisi olla kokemus siitä, että heidän on mahdollista vaikuttaa oppilaiden käytökseen erilaisten interventioiden avulla. Mitä jos interventioiden ei tarvitsisikaan aina kohdistua oppilaisiin vaan myös opettajan työtä voitaisiin tarkastella? Vaikuttaa siltä, että Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksessa pulmaan on jo pyritty vastaamaan. Siellä toteutetaan niin kutsuttua integraatiokoulutusta, jossa opiskelijat opiskelevat ensimmäiset vuotensa pysyvissä ryhmissä ja samalla oppivat varsin naisten oppiainesisältöjen lisäksi myös opettajan ja opiskelijan ihmisenä olemisesta (Jyväskylän yliopisto, 2021). Se mahdollistaneekin myös oman toiminnan reflektoinnin harjoittelun.

### 7.3 Tutkimuksen luotettavuus

On hyvä huomata, että tutkimus on laadullisesti tehty, jolloin omat käsitykseni vaikuttavat siihen, miten aineistoa analysoin ja millaisia päätelmiä siitä teen. Lisäksi kuten johdannossa kirjoitin, olen itse kouluiässä kuulunut niin kutsuttuihin helpoihin oppilaisiin. Tällaiset omat ennakkokäsitykset aiheesta voivat vaikuttaa siihen, millaisia merkityksiä löydän aineistosta ja miten opettajien kirjoituksia tulkitseen. Lisäksi olen itse luokanopettajaopiskelija ja minulla on työstä kokemusta, minkä vuoksi minulla on tutkimusaiheesta omat käsitykseni.

Noblen ja Smithin (2015) mukaan tutkimuksen reliabiliteettia parantaakin tutkijan avoin käsitys siitä, miten tutkijan oma tausta on voinut vaikuttaa tuloksiin. Lisäksi tutkimuksen johdonmukaisuutta lisää tutkimuksen vaiheiden avoin kuvailu (Noble & Smith, 2015), ja tähän olen esimerkiksi aineistonkeruun ja analyysin tekemisen kuvailussa pyrkinyt. Reliabiliteetti on hyvä, jos joku muu tutkija pystyy tekemään tutkimuksen noudattamalla samoja vaiheita ja saaden samat tulokset (Leung, 2015, s. 326).

Validiteetilla laadullisessa tutkimuksessa tarkoitetaan erilaisten tutkimukseen liittyvien työkalujen ja vaiheiden tarkoituksenmukaisuutta (Leung, 2015, s. 325). Omassa tutkimuksessani aineistonkeruutapa ja analyysimenetelmä tukevat tutkimusongelmaa ja -kysymyksiä. Toisaalta erityisesti aineistonkeruu olisi voitu toteuttaa myös esimerkiksi haastattelemalla opettajia, jolloin aineisto olisi vielä todennäköisemmin vastannut juuri ennen aineistonkeruuta muodostettuihin tutkimuskysymyksiin.

Tulosten luotettavuuteen liittyvänä haasteena on sekä käytöksen että temperamentin tasoilla liikkuminen. Kun temperamentti kuvaa ihmisen tapaa reagoida asioihin, vaikuttaa se omalta osaltaan myös ihmisen käytökseen (Kauffman & Landrum, 2018; Thomas & Chess, 1977). Näin ollen aineistostani oli välillä mahdotonta erottaa, milloin opettajat kuvailevat käytöstä ja milloin temperamenttia. Tästä syystä jouduin tekemään paljon tulkintaa näiden välillä. Osittain ongelma ratkesi sosioemotionaalisiin ongelmiin ja käytöshäiriöihin tutustumalla. Se ei silti täysin poistanut tulkinnan ongelmaa, sillä myös sosioemotionaalisten ongelmien taustalla saattaa monien muiden syiden lisäksi piillä temperamentti.



On toisaalta hyvä huomioida, että oppilaan temperamentin ja käytöksen erottamisen ollessa näin vaikeaa jo tutkimusaineistoa analysoitaessa ei oppilaiden käytöksen ja temperamentin huomioiminen opettajan työssä ole kovinkaan helppoa. Lisäksi näiden kahden erottaminen ei välttämättä kaikissa tilanteissa ole edes tarkoituksenmukaista, vaikka osittain siihen pyrinkin. Tutkimuskysymyksiini vastaaminen ei pyrkimyksistä huolimatta edellyttänyt näiden täydellistä toisistaan erottamista.

Haluan kiinnittää huomiota myös analyysivaiheessa tekemääni huomioon siitä, että kaikenlainen opettajien toiminta vastauksissa näytti liittyvän jollakin tapaa hallinnan tunteeseen tai sen puutteeseen. Tämä on vain yksi tapa nähdä aineistoni ja oma tulkintani siitä, mihin opettajat toiminnallaan pyrkivät. Kyseessä on todella tulkinta, sillä opettajat eivät vastauksissaan suoraan kertoneet pyrkivänsä näillä keinoilla hallitsemaan oppilaitaan. Pidän kuitenkin tulkintaa relevanttina, sillä lähestulkoon kaikki aineistossa esitetty toiminta näytti pyrkivän lopulta siihen, että oppilas toimisi opettajan tahtomalla tavalla tai jatkaisi niin toimimista, vaikka sanaa ”hallinta” vastauksissa ei juuri käytettykään.

Tutkimusaineisto painottui ”noviisiopettajiin”, joten voi olla mahdollista, että tasaisemmalla painotuksella tutkimustulokset voisivat olla erilaisia. Noviisiopettajat saattavat kokea työssään nimittäin erilaisia haasteita kuin jo pitkään työelämässä olleet opettajat. Lisäksi aineisto on kaikesta huolimatta suppea ja laajempi aineisto saattaisi paljastaa uusia asioita.

Lisäksi luotettavuutta on syytä tarkastella aineistonkeruun kannalta. Aineisto on kerätty käytännössä kaikille avoimesta Facebookin Alakoulun aarreaita-ryhmästä. Siksi on mahdollista, että vastaajien joukossa on myös muita kuin opettajia. Vastaajissa oli kaksi vastaajaa, jotka kertoivat olevansa koulutustaltaan muita kuin päteviä opettajia, vaikka olivatkin opetuslalla. Tämä osaltaan viittaa siihen, että vastaajat ovat kuitenkin avoimesti ja rehellisesti kertoneet taustoitansa. Ongelma olisi ollut vältettävissä, jos olisin kerännyt aineiston esimerkiksi sähköpostitse tietyn koulun opettajilta.

Luvussa 7.4 esitän erilaisia jatkotutkimusehdotuksia. Luvussa mainittujen asioiden tutkiminen lisäisi tutkimukseni luotettavuutta. Nyt näkökulma on kuitenkin kapea ja käytettyjä tutkimusmenetelmiä on vain yksi. Käyttämällä esimerkiksi metoditriangulaatiota olisi voinut olla mahdollista löytää luotettavammin yleistettäviä tuloksia. Toisaalta olisi voinut olla mahdollista löytää toisenlaisia näkökulmia

aiheeseen. Tällöin triangulaation avulla olisi voinut etsiä tuloksen selittäviä tekijöitä esimerkiksi käytetyistä metodeista tai teoriasta (Flick, 2018, s. 456).

Ilmiön tutkiminen oppilaiden näkökulmasta lisäisi tulosten luotettavuutta, sillä se helpottaisi esimerkiksi syy-seuraus-suhteiden ymmärtämistä. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa ei pääsääntöisesti pyritä yleistettävyyteen (esim. Leung, 2015, s. 326), joten yleistettävyyden puute ei sinänsä vaikuta tutkimuksen luotettavuuteen. Yleistettävyyden puutteesta huolimatta tutkimuksen tulokset kertovat opettajien käsityksistä kyseessä olevaa aihetta kohtaan.

On myös hyvä ottaa huomioon ajankohta, jona pro gradu -tutkielmani aineisto on kerätty. Aineisto on kerätty vuoden 2020 syyslukukauden aikana, jolloin opettajien työ on näyttäytynyt stressaavana ja ennalta-arvaamattomana vallitsevan pandemian vuoksi. Se on voinut vaikuttaa esimerkiksi opettajien tapaan käsitellä tunteita, sillä tietynlainen epävarmuus vallitsevasta tilanteesta on voinut jo itsessään aiheuttaa työhön kohdistuvaa epävarmuutta, oman osaamisen kyseenalaistamista ja epämiellyttäviä tunteita omaa työtä kohtaan. Ajankohta on voinut vaikuttaa myös vastausten määrään, sillä osalla opettajista on saattanut olla erityisen paljon työtä erilaisten opetusjärjestelyiden myötä.

#### *7.4 Jatkotutkimusehdotukset*

Aihetta voisi olla mielenkiintoista tutkia myös oppilaiden näkökulmasta. Silloin ilmiöstä saisi tietoa myös toisesta näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa kuitenkin tutkin nimenomaan opettajien näkökulmaa ja oppilaiden tarkoitukset ja motiivit jäivät tavoittamattomiin. Lasten näkökulmat olisivat kiinnostavia, sillä aikuisten voi joskus olla vaikea ymmärtää, miksi lapset toimivat tietyllä tavalla tai miten he erilaiset tilanteet kokevat. Kuten jo aiemmin tutkielmassa toin esiin, saattavat oppilas ja opettaja kokea esimerkiksi oppilaan hiljaisuuden tietyssä tilanteessa aivan eri tavalla (ks. Kallas ym., 2014). Siksi olisi tärkeää lähestyä aihetta myös toisesta näkökulmasta ja löytää mahdollisesti jopa ratkaisuja tilanteisiin.

Myös reflektointikykyä voisi tutkia omana aiheenaan ja päästä selville, millaista reflektio-osaamista opettajilla työelämässä lopulta on ja miten se kehittyy. Mälkin (2011; 2019) reumatuntemuksia olisi mielenkiintoista tutkia konkreettisemmin opettajien keskuudessa, sillä se saattaisi avata täysin uuden väylän opettajankoulutuksen kehittämiseen. Omien tunteiden hyväksymisen ja hyödyntämisen

avulla saattaisi olla mahdollista kehittää myös opettajaopiskelijoiden tulevaisuuden osaamista.

Aihetta olisi hyvä tutkia myös opettajien oman temperamentin näkökulmasta. Olisi mielenkiintoista selvittää, miten opettajat näkevät oman temperamenttinsa ja sen vaikutukset esimerkiksi opettamiseen ja oppilaiden arvioimiseen. Myös opettajan oppilaita kohtaan kokemien tunteiden vaikutusta oppilasarviointiin olisi hyvä selvittää.

Näkemykseni mukaan temperamenttia ja koulussa eri rooleissa toimivien ihmisten käsityksiä siitä on tutkittu varsin vähän laadullisin menetelmin, joten jatkossa aihetta voisi tutkia enemmän myös laadullisesta näkökulmasta. Mielestäni olisi hyödyllistä jatkossakin tutkia ihmisten suhtautumista toisten ihmisten temperamentteihin jopa muissakin kuin koulukontekstissa. Se voisi lisätä meidän kaikkien ymmärrystä toisiamme kohtaan.

# LÄHTEET

- Arnkil, M. (2019). *"Mehän opimme enemmän kuin lapset": opettaja dialogisena auktoriteettina*. [väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. *The International Journal of Emotional Education*, 11(1), 153–168.
- Bassett, H. H, Denham, S. A, Fettig, N. B, Curby, T. W., Mohtasham, M. & Austi, N. (2017). Temperament in the classroom: Children low in surgency are more sensitive to teachers' reactions to emotions. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 4–14.  
<https://doi.org/10.1177/0165025416644077>
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burić, I., Slišković, A. & Macuka, I. (2018). A mixed-method approach to the assessment of teachers' emotions: Development and validation of the Teacher Emotion Questionnaire. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames)*, 28(3), 325–349.  
<https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1382682>
- Buss, A. & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. Wiley.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68–77.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616.  
<https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- Dever, B. & Karabenick, S. (2011). Is authoritative teaching beneficial for all students? A multi-Level model of the effects of teaching style on interest and achievement. *School Psychology Quarterly*, 26(2), 131–144.  
<https://doi.org/10.1037/a0022985>
- Eskola, J., Nikanto, I. & Wallin, A. (2018). Eläytymismenetelmä 2000–2017 : systemaattinen kirjallisuushaku. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.), *Aikamme kasvatus : vain muutos on pysyvää? – 14 eläytymismenetelmätutkimusta* (s. 398–403). Tampere University Press.
- Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A.-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen M. & Wallin, A. (2017). Eläytymismenetelmä 2017: ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa T. Mäenpää, A. Wallin & J. Eskola (toim.), *Eläytymismenetelmä 2017* (s. 266–293). Tampere University Press.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K. & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching*, 21(6), 660–680. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044327>
- Euroopan komissio. (2018). *Teachers and school leaders in schools as learning organisations: Guiding principles for policy development in school education*. Saatavilla osoitteessa:  
[https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs4-learning-organisations\\_en.pdf](https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs4-learning-organisations_en.pdf)
- Farouk, S. (2012). What can the self-conscious emotion of guilt tell us about primary school teachers' moral purpose and the relationships they have with their pupils? *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 18(4), 491–507. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696049>

- Fejes, A. & Köpsén, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, 27(3), 265–283. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.742181>
- Flick, U. (2018). Triangulation. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (s. 444–461). SAGE Publications, Inc.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. Teoksessa R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (toim.) *International handbook of emotions in education* (s. 494–519). Routledge.
- Gebbie, D. H., Ceglowski, D., Taylor, L. K. & Miels, J. (2012). The role of teacher efficacy in strengthening classroom support for preschool children with disabilities who exhibit challenging behaviors. *Early Childhood Education Journal*, 40(1), 35–46. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0486-5>
- Graneheim, U. H., Lindgren, B.-M. & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385–403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hagenauer, G. & Volet, S. E. (2014). "I don't hide my feelings, even though I try to": Insight into teacher educator emotion display. *Australian Educational Researcher*, 41(3), 261–281. <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0129-5>
- Hargreaves, A. (2001). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Continuum International Publishing.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital : Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hendrickx, M. M. H. G., Mainhard, T., Oudman, S., Boor-Klip, H. J. & Brekelmans, M. (2017). Teacher behavior and peer liking and disliking: The teacher as a social referent for peer status. *Journal of Educational Psychology*, 109(4), 546–558. <https://doi.org/10.1037/edu0000157>

- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 37(2), 162–173.
- Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K. & Kivimäki, K. (2005). First-line managers' views of the long-term effects of clinical supervision: How does clinical supervision support and develop leadership in health care? *Journal of Nursing Management*, 13(3), 209–220.  
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2004.00522.x>
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Paloniemi, S. (2020). Emotions in learning at work: A literature review. *Vocations and Learning*, 13(1), 1–25.  
<https://doi.org/10.1007/s12186-019-09226-z>
- Illeris, K. (2014). *Transformative learning and identity*. Routledge.
- Jiang, J. (2019). Teachers' emotions and beliefs: Intertwined with teachers' support for students' psychological needs. [väitöskirja, Turun yliopisto].
- Juntunen, A. & Saarti, J. (2000). Library as the student's cornerstone or obstacle: Evaluating the method of empathy-based stories. *Libri (København)*, 50(4), 235–240.
- Jensen, E., Skibsted, E. & Christensen, M. (2015). Educating teachers focusing on the development of reflective and relational competences. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(3), 201–212.  
<https://doi.org/10.1007/s10671-015-9185-0>
- Jyväskylän yliopisto. (2021) *Integraatiokoulutus: koulutus*. Luettu 27.5.2021.  
 Saatavilla osoitteessa:  
<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/integraatio/koulutus>
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2010). *Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus*. Luettu 14.5.2021. Saatavilla osoitteessa:  
<https://docplayer.fi/8028070-Fenomenologia-hermeneutiikka-ja-fenomenografinen-tutkimus.html>
- Kallas, K. & Nikkola, T. & Räihä, P. (2014). Elämämaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) *Toinen tapa käydä koulua* (s. 19–58). Vastapaino.
- Karppinen, A. & Pihlava, P. (2016). Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. PS-kustannus.

- Kauffman, J. & Landrum, T. (2018). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (11. painos). Pearson.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2006). *Temperamentti ja koulumenestys*. WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2015a). *Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys* (5. painos). WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2015b). Temperamentti – persoonallisuuden biologinen selkäranka. Teoksessa R.-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) *Meitä on moneksi : persoonallisuuden psykologiset perusteet* (s. 49–69). PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2016). Temperamentin arvioinnista osaamisen tunnistamiseen. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Keogh, B. (2003). *Temperament in the classroom : Understanding individual differences*. Brookes.
- Kleemola, S. (2007.) Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi* (s. 61–89). Gaudeamus.
- Kuorelahti, M. & Lappalainen, K. (2017). Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaaminen. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen, M. Kuorelahti & S. Alila (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. PS-kustannus.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. painos). Vastapaino.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
- Laajasalo, T. (2016). Hiljennä häirikkö hyvällä – tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Leung, L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 4(3), 324–327. <https://doi.org/10.4103/2249-4863.161306>
- Lewis, T. J., Scott, T. M., Wehby, J. H. & Wills, H. P. (2014). Direct observation of teacher and student behavior in school settings: Trends, issues and



- future directions. *Behavioral Disorders*, 39(4), 190–200.  
<https://doi.org/10.1177/019874291303900404>
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200.  
<https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- McClowry, R. (2008). Temperament-based intervention: Re-examining goodness of fit. *International Journal of Developmental Science*, 2(1-2), 120–135. <https://doi.org/10.3233/DEV-2008-21208>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2012). Learning to think like an adult. Teoksessa E. W. Taylor & P. Cranton (toim.) *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice* (s. 73–95). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. & Marsick, V. (1978). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community college*. Columbia University.
- Mietola, R. & Lappalainen, S. (2014). "Hullunkurisia perheitä": Perheen saamat merkitykset kasvatuksen kentällä. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus?: kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus* (s. 112–135). Vastapaino.
- Mullola, S., Jokela, M., Ravaja, N., Lipsanen, J., Hintsanen, M., Alatupa, S. & Keltikangas-Järvinen, L. (2011). Associations of student temperament and educational competence with academic achievement: The role of teacher age and teacher and student gender. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 942–951. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.005>
- Mullola, S., Ravaja, N., Lipsanen, J., Alatupa, S., Hintsanen, M., Jokela, M. & Keltikangas-Järvinen, L. (2012). Gender differences in teachers' perceptions of students' temperament, educational competence, and teachability. *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 185–206. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2010.02017.x>
- Mullola, S., Hintsanen, M., Jokela, M., Lipsanen, J., Alatupa, S., Ravaja, N. & Keltikangas-Järvinen, L. (2014). Associations between teacher-rated versus self-rated student temperament and school achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(2), 147–172. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.725094>

- Myers, S. S. & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 600–608. <https://doi.org/10.1080/15374410802148160>
- Mälkki, K. (2011). *Theorizing the nature of reflection* (University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences, Studies in Educational Sciences 238) [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. University print.
- Mälkki, K. (2019). Coming to grips with edge-emotions : The gateway to critical reflection and transformative learning. Teoksessa T. Fleming, A. Kokkos & F. Finnegan (toim.) *European Perspectives on Transformative Learning* (s. 59–73). Palgrave Macmillan.
- Nikanto, I., & Eskola, J. (2018). Näin käytät eläytymismenetelmää: hyvät käytännöt ja kiperät kysymykset. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.), *Aikamme kasvatus : vain muutos on pysyvää? : 14 eläytymismenetelmätutkimusta* (s. 385–397). Tampere University Press.
- Nishimura-Sahi, O., Wallin, A. & Eskola, J. (2018). Perceptions of intercultural education and the concept of culture among immigrant teachers in Finland. Teoksessa T. Mäenpää, A. Wallin & J. Eskola (toim.), *Eläytymismenetelmä 2017* (s. 94–113). Tampere University Press.
- Noble, H. & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-Based Nursing*, 18(2), 34–35. <https://doi.org/10.1136/eb-2015-102054>
- Nurmi, J.-E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177–197. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001>
- Närhi, V., Karhu, A., Klenberg, L., Paananen, M. & Puustjärvi, A. (2019) Tarkkaavuuden, itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen vaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) *Oppimisen vaikeudet* (s. 350–373). Niilo Mäki Instituutti.
- O'Connor, K. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Oinas, S., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P. & Hotulainen, R. (2020). Technology-enhanced feedback profiles and their associations with

learning and academic well-being indicators in basic education.

*Contemporary Educational Technology*, 12(2), ep271.

<https://doi.org/10.30935/cedtech/8202>

*Opettajankoulutus 2020*. (2007). Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44.

Opetusalan eettinen neuvottelukunta (2017). *Comeniuksen vala*. Saatavilla osoitteessa:

[https://www.oaj.fi/contentassets/31548b52f43348c69e1c6ef4f7ece0ab/comeniuksen\\_vala\\_fi.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/31548b52f43348c69e1c6ef4f7ece0ab/comeniuksen_vala_fi.pdf)

Pappa, M., Moate, J., Ruohotie-Lyhty, M. & Eteläpelto, A. (2017). Teachers' pedagogical and relational identity negotiation in the Finnish CLIL context. *Teaching and Teacher Education*, 65, 61–70.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.008>

Peräkylä, A. & Ruusuvuori, J. (2018). Analyzing talk and text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (s. 669–691). SAGE Publications, Inc.

Pillen, M., Beijgaard, D. & den Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240–260.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192>

*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS]*. (2014). Opetushallitus.

Raatikainen, P. (2005). "Ihmistieteet – tiedettä vai tulkintaa?" Teoksessa A.

Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.), *Ihmistieteet tänään*. Gaudeamus.

Saatavilla osoitteessa: [https://www.academia.edu/19023885/Ihmistieteet\\_-\\_tiedett%C3%A4\\_vai\\_tulkintaa](https://www.academia.edu/19023885/Ihmistieteet_-_tiedett%C3%A4_vai_tulkintaa)

Rainio, A. & Hilppö, J. (2017) The dialectics of agency in educational ethnography. *Ethnography and Education*, 12(1), 78–94.

<https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1159971>

Rajala, A., Kumpulainen, K., Rainio, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2016).

Dealing with the contradiction of agency and control during dialogic teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 17–26.

<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.02.005>

Reinke, W. M., Herman, K. C., Petras, H. & Jalongo, N. S. (2008). Empirically derived subtypes of child academic and behavior problems: Co-occurrence

- and distal outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(5), 759–770. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9208-2>
- Rothbart, M. (2007). Temperament, development, and personality. *Current Directions in Psychological Science: a Journal of the American Psychological Society*, 16(4), 207–212. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00505.x>
- Rotkirch, A. (2013). Vastaajat ja taustat. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.) *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet* (s. 8–17). Väestöliitto.
- Rudasill, K. M., Reio, T. G., Stipanovic, N. & Taylor, J. E. (2010a). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48(5), 389–412. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.05.001>
- Rudasill, K. M., Gallagher, K. C. & White, J. M. (2010b). Temperamental attention and activity, classroom emotional support, and academic achievement in third grade. *Journal of School Psychology*, 48(2), 113–134. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.11.002>
- Savolainen, H., Närhi, V. & Savolainen, P. (2019). Myönteisten käyttäytymismallien tukeminen opetuksessa. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) *Oppimisen vaikeudet* (s. 194–205). Niilo Mäki Instituutti.
- Schein, E. & Schein, P. (2017) *Organizational culture and leadership* (5. painos). Wiley.
- Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja*. PS-kustannus.
- Sutton, R. E., Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Särkelä, S. & Suoranta, J. (2020). The method of empathy-based stories as a tool for research and teaching. *The Qualitative Report*, 25(2), 399–415.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK] (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Saatavilla osoitteessa: [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)

- Terva-aho, J. & Mäenpää, T. (2014). Opettaja – itseään vai oppilasta varten? Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) *Toinen tapa käydä koulua* (s. 133–142). Vastapaino.
- Thomas, A. & Chess, S. (1977). *Temperament and Development* (2. painos). Brunner/Mazel.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Tammi.
- Valente, S., Monteiro, A. & Lourenço, A. (2019). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools*, 56(5), 741–750.  
<https://doi.org/10.1002/pits.22218>
- Vepsäläinen, M. (2007). Opettaja kysyy ja oppilas vastaa – vai toisinpäin? Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskustelunanalyysi* (s. 156–180). Gaudeamus.
- Viljaranta, J., Aunola, K., Mullola, S., Virkkala, J., Hirvonen, R., Pakarinen, E. & Nurmi, J.-E. (2015). Children's temperament and academic skill development during first grade: Teachers' interaction styles as mediators. *Child Development*, 86(4), 1191–1209. <https://doi.org/10.1111/cdev.12379>
- Vilkka, H. (2012). *Sukupuolitettu temperamentti*. Saatavilla osoitteessa: <http://hanna.vilkka.fi/wp-content/uploads/2014/02/Sukupuolitettu-temperamentti.pdf>
- Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. (2014). Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatust? kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus* (s. 309–334). Vastapaino.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H. & Littleton, K. (2008). Teachers' professional identity negotiations in two different work organisations. *Vocations and Learning*, 1(2), 131–148.  
<https://doi.org/10.1007/s12186-008-9008-z>
- Wallin, A., Koro-Ljungberg, M. & Eskola, J. (2018). The method of empathy-based stories. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(5) (s. 525–535). <https://doi.org/10.1080/1743727x.2018.1533937>
- Wullschleger, A., Garrote, A., Schnepel, S., Jaquiéry, L. & Moser Opitz, E. (2020). Effects of teacher feedback behavior on social acceptance in

inclusive elementary classrooms: Exploring social referencing processes in a natural setting. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101841–. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101841>

Åkerlind, G. S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 321–334.

# LIITTEET

## *Liite 1: Saatekirje*

### **Pro gradu -tutkimus oppilaiden opettajissa herättämistä erilaisista tunteista**

Hei opettajat!

Olen luokanopettajaopiskelija Tampereen yliopistosta. Teen pro gradu -tutkielmaani erilaisia tunteita herättävistä oppilaista sekä opettajien suhtautumisesta heihin ja toiminnasta heidän kanssaan. Olen erityisen kiinnostunut siitä, miksi oppilaat herättävät opettajissa miellyttäviä tai epämiellyttäviä tunteita, millaisia tunteet ovat ja miten kyseisten oppilaiden kanssa toimitaan. Tutkimus on tarkoitettu peruskoulussa opettaville opettajille. Aikaa vastaamiseen kuluu n. 10 minuuttia.

Aineistoa kerätään eläytymismenetelmän avulla eli tarkoituksena on omin sanoin vapaasti kirjoittaen tuottaa tietoa eläytyen kehyskertomuksen tilanteeseen riippumatta siitä, onko itsellä kyseisestä tilanteesta kokemusta tai ei. Eläytymisen helpottamiseksi tilanteen yhteydessä on esitetty apukysymyksiä. Lomakkeessa on lisäksi muutama taustakysymys muun muassa opetusasteeseen liittyen.

Tutkimus voi myös antaa itsellesi. Vastatessasi pääset parhaimmillaan pohtimaan ja refleктоimaan omaa opettajuuttasi.

Vastanneiden anonymiteetti taataan ja tietoja käsitellään hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti.

Henkilöt, joiden sukunimi alkaa kirjaimilla A-L vastaavat lomakkeeseen A:  
**<https://tinyurl.com/y2g9ulh9>**

Henkilöt, joiden sukunimi alkaa kirjaimilla M-Ö vastaavat lomakkeeseen B:  
**<https://tinyurl.com/y5vnocva>**

Jos herää lisäkysymyksiä, voi minulle laittaa sähköpostia osoitteeseen xxxxxxxx.

Kiitos vastauksista!

Ystävällisin terveisin,

Katri Peltola