



Kauppi Marita

Opettajan temperamentti-
piirteiden vaikutus opetustyöhön

Kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatuspsykologia
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajan temperamenttipiirteiden vaikutus opetustyöhön (Marita Kauppi)

Kandidaatintyö, 31 sivua

Syyskuu 2019

Opetus on tarkoituksenmukaisesti ja suunnitelmallisesti toteutettua toimintaa, jolla pyritään antamaan oppilaalle valmiuksia omaksua pätevää tietoa. Vaatimus opetustoiminnan tavoitteellisuudelle sekä systemaattisuudelle on syynä sille, miksi sitä toteuttavan opettajan asema on ammatillistunut, ja miksi tällaiselta ammatin harjoittajalta vaaditaan joitain erityisominaisuuksia.

Ennen kaikkea opetustoiminta näyttäytyy sosiaalisesti ja emotionaalisesti vaativana työnä, jota opettajan pitäisi pystyä tekemään. Tässä opinnäytetyössä tarkastelen kirjallisuuskatsauksen keinoin sitä, miten opettajan temperamenttipiirteet, eli synnynnäiset sekä suhteellisen pysyvät reagoitaitapumukset, voivat vaikuttaa hänen opetustoimintaansa. Temperamenttipiirteiden tarkastelu perustuu Chessin ja Thomasin kliiniseen traditioon, Rothbartin näkemykseen temperamentista reaktiivisuutena ja itsesäätelynä, sekä Five Factor Model- persoonallisuusteorian mukaisiin piirteisiin.

Näyttäisi siltä, että matala neuroottisuus ja emotionaalinen tasapainoisuus auttavat opettajaa käsittelemään opetustyön stressiä, sekä helpottavat emotionaalisen työn tekemistä. Siten ne ovat myöskin yhteydessä oppilaiden parempaan oppimiseen. Myös korkea sosiaalisuus tai ekstroversio voi osoittautua hyödylliseksi, sillä se auttaa oppimisen kannalta tärkeän opettaja-oppilas-suhteen muodostumista. Lisäksi korkea temperamenttiin liittyvä itsesäätely sekä matala reaktiivisuus auttavat opettajaa hänen toiminnassaan, mistä kertoo tunnollisuuden piirteen merkitys opetustyön tuloksille.

Toisaalta opettajan temperamentti ei täysin sanele hänen mahdollisuuksia menestymiseen, vaan hän voi saavuttaa työssään Goodness of fit-tilanteen, eli ympäristön sekä omien ominaisuuksiensa tasapainon, vaikuttamalla muihin ominaisuuksiinsa. Muun muassa oman ammatillisen kompetenssin sekä tietoisien itsesäätelyn kehittäminen voivat auttaa ketä tahansa opettajaa vastaamaan paremmin opetustyön haasteisiin.

Avainsanat: Temperamenttipiirteet, opetustyö, aktiivisuus, sosiaalisuus, emotionaalisuus, Goodness of fit.

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Kasvatustieteellinen teoriatausta	8
2.1	Opetuksen käsitteen määrittely	8
2.2	Mitä opettaminen vaatii opettajalta?	9
3	Temperamentti ja temperamenttipiirteet	12
3.1	Temperamentti yksilöllisinä reagoimistaipumuksina	12
3.2	Temperamentin ja persoonallisuuden eroja ja yhteyksiä	14
3.3	Temperamentti osana aikuisen persoonallisuutta.....	15
3.4	Temperamentti piirteet.....	16
3.4.1	<i>Emotionaalisuus tunteiden säätelyn määrittäjänä</i>	17
3.4.2	<i>Sosiaalisuus – yksin tai seurassa</i>	18
3.4.3	<i>Aktiivisuus fyysisenä energian kulutuksena</i>	19
3.5	Goodness of fit.....	20
4	Opettajan temperamentti piirteiden vaikutus opettamiseen	22
4.1	Temperamentti piirteet työelämässä	22
4.2	Temperamentti piirteiden vaikutus opettajan työskentelyyn	23
4.3	Opettajan ja oppilaiden temperamenttien kohtaaminen	25
4.4	Goodness of fit opettajan työssä	27
5	Pohdinta	30
6	Lähteet	32

1 Johdanto

Opetus on tärkeää toimintaa. Sen kautta lapset voivat omaksua tulevan elämänsä kannalta hyödyllisiä tietoja ja taitoja, joita he tarvitsevat tullaakseen menestyviksi yhteiskunnan jäseniksi. Näin ollen kasvatuksesta sekä opetuksesta vastaavan opettajan työkään nähdään ymmärrettävästi merkittävänä: kyseessä on ammatti, jonka institutionalisoitunutta tehtävää määrittävät sille muodostuneet vaatimukset sekä tavoitteet.

Opetus ei kuitenkaan ole vain yksinkertaista tiedon antamista sitä passiivisesti vastaanottavalle osapuolelle. Kasvatustieteen, kehityspsykologian sekä kasvatopsykologian rajapinnoissa on jo tunnustettu se, kuinka jokainen lapsi on ainutlaatuinen yksilö. Siten he ovat myös kaikki oppilaina ominaisuuksiltaan erilaisia. Esimerkiksi Rothbart ja Jones (1998) käsittelevät artikkelissaan *Temperament, Self-Regulation and Education* sitä, kuinka erilaiset temperamenttipiirteet vaikuttavat siihen, miten lapsi voi käyttäytyä luokkahuoneessa: yksi saattaa suhtautua innokkaasti uusiin haasteisiin, toisella saattaa olla hankaluuksia suunnata aktiivisuuttaan nimenomaan opetusta kohtaan, ja kolmannella voi olla taipumusta ärsyyntyä sekä turhautua ikätovereitaan helpommin. Tästä syystä se, miten kaikkia oppilaita opetetaan onnistuneesti samassa tilassa, onkin osoittautunut niin opettajien kohtaamaksi käytännön haasteeksi, kuin myös tieteenalan tutkijoiden usein käsittelemäksi kysymykseksi.

Harvoin kuitenkin kasvatustieteessä ja kasvatopsykologiassa käsitellään sitä, kuinka tällainen oppilaita koskeva yksilöllisyys esiintyy myös aikuisissa opettajissakin. Tietenkin opettajissa sekä sellaisiksi pyrkivissä ihmisissä voi olla varmasti joitain yhteisiä piirteitä: näistä kertoo esimerkiksi Youngerin sekä hänen kollegoidensa tutkimus vuodelta 2004, jossa he selvittivät opettaja-opiskelijoiden syitä ryhtyä opettajiksi. Tuloksissa 36 tutkimukseen osallistunutta opettajaharjoittelijaa näytti yhdistävän se, kuinka uran etenemismahdollisuuksien tai palkan sijasta heitä motivoivat opettajan työn tarjoamat älylliset haasteet, sekä lapsien mahdollisuuksien kehittäminen (Younger ym., 2004). Näin ollen voidaan sanoa useita opettajia usein yhdistävän esimerkiksi samanlaiset tavoitteet sekä työhön liittyvä motivaatio. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettajat olisivat aina samanlaisia myös muiden piirteiden kannalta. Etenkin heidän temperamenttipiirteissä havaittavat erot muodostuvat mielenkiintoiseksi tarkastelun kohteeksi. Synnynnäisten ja suhteellisten pysyvien piirteiden takia samanlaisella ammatillisella osaamisella sekä arvoilla varustetut opettajat saattavat kuitenkin toimia täysin eri tavoin omassa työssään.

Siitä huolimatta, että opettajilla, kaikkien muidenkin ihmisten tavoin, on omanlaisensa temperamentit, Keltikangas-Järvinen totesi omassa tuotannossaan vielä vuonna 2004 sen, kuinka opettajien oletetaan tutkimuksissa olevan lähes aina kuitenkin ensisijaisesti pedagogisesti toimivia ammattilaisia. Hänen mukaan opettajan oman persoonan oletetaan nousevan opetustyössä esille vain siinä, kuinka autoritaarinen tai vuorovaikutuksellinen hän on opetustyylistään. Viimeaikaisissa tutkimuksissa on tosin huomattu se, kuinka opettajien käytös sekä temperamenttipiirteet näyttäisivät vaikuttavan esimerkiksi heidän omaan työhyvinvointiin (ks. Teven, 2007), sekä heidän muodostamiin vuorovaikutussuhteisiin oppilaiden kanssa (ks. Teven, 2001). Aiheeseen liittyvällä tutkimuksella voisi näiden lisäksi olla vielä paljon tarjottavaa. Se voisi osoittautua mahdollisuuden saada tietoa, joka olisi hyödyllistä esimerkiksi opettajien henkilöstövalinnoissa, opettajakoulutuksen suunnittelussa, sekä heidän työolosuhteiden säätelyssä.

Miten opettajan oma temperamentti voi vaikuttaa siihen, miten hän pystyy vastaamaan hänen tekemälleen opetustyölle asetettuihin haasteisiin? Tämä kysymys on kiinnostanut itseäni ennen kaikkea myös senkin takia, koska olen tarkastellut omaa temperamenttiani tulevaisuuden uravalintoihin liittyvän itsetutkiskelun kautta. Vaikka mielenkiinnon kohteideni sekä arvomaailmani pohjalta kasvatuksen ja opetuksen alat vetävät minua puoleensa, olen joskus kuitenkin joutunut pohtimaan sitäkin, voinko introverttina ja ujona ihmisenä pärjätä niin ihmisläheisessä ja sosiaalisessa työssä, kuin opettajan työ on. Samalla lailla varmasti monet muutkin työelämäänsä suuntaavat nuoret aikuiset harkitsevat uramahdollisuuksiaan myös omien temperamenttipiirteidensä pohjalta. Siksi työssä olevien aikuisten opettajien temperamenttipiirteiden tutkimus voisi tarjota kaiken lisäksi myös alan opiskelijoille tietoa eri piirteistä, niiden vaikutuksista heidän tulevaan työhön, sekä siitä, miten he voisivat toimia piirteidensä ja työn vaatimuksien yhteensovittamisen kannalta.

Tällaiselta pohjalta tämän kandidaatintyöni tavoitteeksi tuli siis tarkastella sitä, miten opettajan temperamenttipiirteet vaikuttavat kasvatustieteen asettamien odotuksien toteutumiseen opetuksessa. Tutkimuskysymykseni on *miten eri temperamenttipiirteet voivat vaikuttaa opetustyön tekemiseen*. Käsittelen tätä kysymystä kirjallisuuskatsauksen kautta. Opinnäytteeni teoreettisena lähtökohtana toimii kasvatopsykologinen näkökulma, jonka Latomaa (1997) määrittelee käsittelevän kasvatustieteestä peräisin olevia tutkimuskohteita psykologiatieteen metodeilla. Tarkastelenkin ensin juuri kasvatustieteeseen liittyviä käsitteitä, eli opettamista ja opettajaa, aloittaen pedagogisen tradition kautta, jonka mukaan kasvatustieteellisen käsitteistön tavoite on muodostaa yleispätevä näkemys siitä, millaiseksi

kasvatus, opetus sekä opettaja ja tämän toiminta ymmärretään. Sen jälkeen tarkastelen opetuksen toteuttamista pääosin opettajan ja oppilaan välillä tapahtuvana psykologisena ilmiönä, johon opettajan temperamentti piirteet vaikuttavat, ja joiden tutkimus sijoittuu puolestaan persoonallisuuspsykologian alaan.

Temperamentin sekä sen eri piirteiden käsittelyn pohjana olen käyttänyt Thomasin ja Chessin temperamenttiteoriaa käsittelevää kirjallisuutta. Heidän tuotantonsa kautta olen edennyt tarkastelemaan muita samanlaiseen taustaan pohjautuvia temperamenttiteorioita, kuten Rothbartin teoriaa temperamentista reaktiivisuutena sekä itsesäätelynä. Lisäksi nimenomaan aikuisten temperamenttia koskevana teoriana hyödynnän myös Chessin ja Thomasin työstä jatkaneiden tutkijoiden, Bussin ja Plominin, määrittelemiä temperamentti piirteitä. Temperamentti piirteiden tutkimuksen tukena käytän myös Five Factor Model- persoonallisuuspiirre teoriaa. Vaikka temperamentti ja persoonallisuus ymmärretään käsitteinä tarkoittavan erilaisia asioita, näiden välillä on sellaisia yhtäläisyyksiä, jotka auttavat muodostamaan kattavan kuvan biologiaan pohjautuvista, yksilöllisistä sekä suhteellisen pysyvistä ihmisen käyttäytymisen piirteistä.

Tällaisen pohjan kautta siirryn käsittelemään opettajien työhön sekä työelämään liittyviä tutkimuksia muodostaakseni kokonaiskuvan siitä, miten temperamentti piirteet voivat vaikuttaa opettajan tekemään työhön. Lopuksi näihin johtopäätöksiin liittyen tarkastelen lisäksi myös Chessin ja Thomasin Goodness of fit- käsitteen avulla sitä, miten yksilön temperamentti voi olla sopusoinnussa ympäristön vaatimuksien kanssa, ja miten opettaja itse voi vaikuttaa tällaisen harmonian saavuttamiseen.

2 Kasvatustieteellinen teoriatausta

Tässä osassa tarkastelen opetuksen käsitettä kasvatustieteen sekä pedagogisen tradition kautta. Pedagogisella traditiolla tarkoitetaan Siljanderin (2014) mukaan sellaista ajattelu- ja keskusteluperinnettä, joka pyrkii jäsentämään kasvatustieteen tutkimuskohteita määrittelemällä sekä nimeämällä siinä tutkittavia ilmiöitä. Pedagogisen traditioon pohjautuvan opetuksen käsitteen määrittelemisen kautta nostan esille myös kyseistä toimintaa toteuttavalle opettajalle ymmärrettyjä tehtäviä sekä odotuksia. Nämä ovat niitä tekijöitä, joita opettaja työssään kohtaa, ja joihin hänen on vastattava omien ominaisuuksiensa – kuten hänen synnynäisten temperamenttipiirteiden – puitteissa.

2.1 Opetuksen käsitteen määrittely

Siljanderin (2014) mukaan opetus käsitteenä sisältää tavoitteen oppilaan oppimisen ohjaamisesta, sekä tämän opastamisesta ja neuvomisesta. Opetuksen pedagogisena tavoitteena voidaan pitää pyrkimystä edistää oppimista, eli jonkin tietyn sisältöaineksen omaksumiseen liittyvää prosessia (Siljander, 2014). Puolimatka (1997) kuvaa myös opetusta toiminnaksi, jonka pitäisi lisätä oppilaan ymmärrystä asioiden välisiä yhteyksiä, kykyä arvioida eri käsityksien pätevyyttä, sekä näiden kautta edistää tämän valmiuksia tietää opetettavana olevaa tietoa. Hänen mukaan kasvatuksellisesti hyväksyttävä opetus on sellaisten oppilaan valmiuksien kehittämistä, joiden ansiosta oppilas voi tietää ja ymmärtää päteviä tietokokonaisuuksia.

Siljanderin (2014) mukaan opetuksen käsitteeseen kuuluu vaatimukset siitä, kuinka sen toimintana pitäisi olla pedagogisesti tarkoituksenmukaista sekä suunnitelmallista. Näin ollen opetuksen pitäisi olla systemaattisesti, menetelmätietoisesti sekä järjestelmällisesti toteutettua. Opetukselle pitäisi aina asettaa tavoitteet, joihin pyritään pääsemään tietoisilla opetussisällön, oppimiskontekstin ja opetuksen toteutustavan organisoinnin keinoilla (Siljander, 2014).

Vastaavasti myös opetusta ja kasvatusta toteuttavan opettajan roolikin on suunniteltu. Siljanderin (2014) mukaan opettajan roolia leimaa se, kuinka opetustoimi on ammatillistunut aikojen saatossa. Modernin koululaitoksen muodostumisen myötä myös opetustehtävästäkin tuli ammatti (Siljander, 2014). Vuorikoski (2003) kuvailee sitä, kuinka tätä opettajan virkaa on tarkoitus kehittää professioksi, jota luonnehtii ammatin tieteellinen tietoperusta sekä koulutus. Karin (1996) mukaan taas opettajan pitää sisäistää eettisiä normeja, joita hän

soveltaa oppilaihinsa, opetettaviin asiakokonaisuuksiin, sekä omaan kasvattajapersoonallisuuteensa.

Näiden kautta on selkeästi nähtävissä, miksi Siljanderin mukaan (2014) opetus näyttäytyy tehtävänä, joka vaatii sekä erityisedellytyksiä että muodollisia vaatimuksia niin opettajan vuorovaikutustaitoihin, hänen käyttämien opetussisältöjen, kuin myös tämän henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyen. Kari (1996) kuvaileekin opettajien työtä palveluammattiksi, joissa he auttavat oppilaita saamaan tarvittavat tiedot ja taidot yhteiskunnan jäseneksi sopeutumista varten. Tästä syystä opettajilla voidaan nähdä olevan tärkeä rooli oppilaiden sosiaalistamisprosessissa. Niin opettajien ammattiin liittyvä ammattietiikka, kuin myös yhteiskunta siis asettavat opettajille korkeat vaatimukset (Kari, 1996).

Kaiken tämän perusteella opetuksen voi käsitteenä määritellä opettajan toiminnaksi, joka edistää oppilaalla eri tietokokonaisuuksien omaksumista, sekä sitä kautta hänen sopeutumista ympäröivään yhteiskuntaan. Opetukseen liittyy siten tärkeä yhteiskunnallinen tehtävä, jonka toteutuminen vaatii pedagogista tarkoituksenmukaisuutta sekä suunnitelmallisuutta. Tällainen opetuksen systemaattinen sekä menetelmätietoinen luonne ovat syynä sille, miksi opetus vaatii myös opettajalta tietynlaista toimintaa sekä ominaisuuksia. Näitä käsitellään seuraavaan otsikon alla.

2.2 Mitä opettaminen vaatii opettajalta?

Vuorikoski (2003) on kuvaillut opettajan ammattiin liittyviä odotuksia seuraavasti:

”Opettajan katsotaan olevan paitsi yhteiskunnallinen vaikuttaja myös uudistuva tiedon etsijä, joka kulkee kärjessä tiedon valtatiellä. Hänen odotetaan olevan innovatiivinen ja ottavan joustavasti vastaan uudistukset. Lisäksi hänen ajatellaan olevan emotionaalisesti ja sosiaalisesti tasapainoinen ihminen, joka osaa ottaa huomioon oppilaidensa kokonaisvaltaisen kehityksen ja kykenee luomaan sellaisia oppimisympäristöjä, joissa oppilaiden kasvu ja kehitys toteutuvat hyvin niin kognitiivisesti, affektiivisesti kuin myös sosiaalisestikin (Vuorikoski, 2003, s. 17).”

Tästä Vuorikosken kuvauksesta on erotettavissa sellaisia ominaisuuksia, joita opettajalta vaaditaan opetuksen onnistumiseksi. Näitä ominaisuuksia näyttäisivät olevan uuden tiedon omaksuminen, uusiin olosuhteisiin sopeutuminen, emotionaalisesti ja sosiaalisesti

tasapainoisella tavalla toimiminen, sekä oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen (Vuorikoski, 2003).

Tällaiset opettajan työlle asetetut vaatimukset voivat liittyä opetustyön ammatilliseen kompetenssiin (*professional competence*), jonka Kunter ja hänen kollegansa (2013) nostavat esille. Ammatillinen kompetenssi on tietojen, taitojen, asenteiden sekä motivaation yhteisvaikutuksesta syntynyttä tilanteiden hallintaa, joita vaaditaan etenkin monimutkaisissa sekä vaativissa työtehtävissä. Ammatillisen kompetenssin lisäksi Kunter kollegoineen käsittelivät opettajan kognitiivisten kykyjen ja hänen omaksuman asiantuntijatiedon merkitystä hänen työnsä laadun kannalta. Opetus vaativana, moniulotteisena sekä ennalta-arvaamattomana tehtävänä vaatii opettajilta paljon kognitiivista joustavuutta, sekä nopeaa ongelmanratkaisun kykyä. Asiantuntijatieto on puolestaan juuri opettajan työhön erikoistunutta tietoa, jota omaksutaan formaaleissa ammattiin liittyvissä yhteisöissä sekä oppimisympäristöissä. Siitä on hyötyä opettajan tekemässä työssä (Kunter ym., 2013).

Tällaisten tietojen sekä taitojen hallitsemisen ohella opettajien työssä kuvaillaan tärkeäksi kuitenkin myös sosiaalinen ja emotionaalinen ulottuvuus. Kari (1996) esittääkin, kuinka opetuksen laatu määräytyy opettajan opetusmenetelmällisten valmiuksien lisäksi myös tämän persoonallisuuden perusteella. Hän viittasi omaan tutkimukseensa vuodelta 1977, jonka mukaan opettajien tärkeimmiksi piirteiksi arvioitiin läheisyys ja toverillisuus, ja oikeuden- sekä johdonmukaisuus. Opettajien tärkeimmäksi ominaisuudeksi arvioitiin jopa tämän pätevyyden sekä opetustaidon ylitse siis sitä, millainen hän on ihmisenä (viitattu Kari, 1996).

Jennings ja Greenberg (2009) kuvaavat taas sosiaalisesti ja emotionaalisesti pätevän opettajan kehittävän oppilaidensa kanssa rohkaisevan vuorovaikutussuhteen. Hän auttaa oppilaita heidän kohtaamissa ongelmatilanteissa, rakentaa oppitunnit oppilaiden vahvuuksien ja kykyjen mukaan, sekä lisää oppilaiden välistä yhteistyötä. Tällainen opettajan toiminta liitetään yleensä optimaaliseen luokkahuoneen sosiaaliseen sekä emotionaaliseen ilmastoon. Sen kautta tämä toiminta on yhteyksissä myös suotuisiin oppimistuloksiin (Jennings & Greenberg, 2009).

Myös Kunterin ja tämän kollegojen (2013) tutkimustulokset viittasivat siihen, kuinka opettajan sosioemotionaaliset ja motivaationaaliset piirteet auttavat häntä muodostamaan oppilaaseen tätä tukevan suhteen, sekä hallinnoimaan luokkahuonetta tehokkaasti. Tätä kautta nämä opettajan ominaisuudet siis myös lisäävät oppilaan oppimista. Tähän havaintoon

perustuen Kunter ja kollegat uskoivat tutkimustuloksiansa olevan jopa merkki siitä, ettei opettajan tulisi keskittyä pelkästään tiedollisten sisältöjen välittämiseen oppilaille.

Lisäksi Tevenin (2001) mukaan se, että opettaja kehittää hyvät välit oppilaansa, auttaa heitä oppimaan paremmin. Tämä johtuu siitä, että hyvä suhde opettajaan voi tukea oppilaan kokemaa kiinnostusta oppimiseen. Tämä voi nostaa heidän suoriutumistasoaan sekä siten myös heidän oppimistaan kokonaisuudessaan. Mitä opetuksen tehokkuuteen tulee, nimenomaan opettajan välittämisestä kertovat piirteet, jotka herättävät positiivisia tunteita oppilaissa, nousevat tärkeäksi tunnistamisen kohteiksi (Teven, 2001). Opettajan sosiaaliseen ja emotionaaliseen tasapainoisuuteen liittyen Isenbarger ja Zembylas (2006) ottavat esille myös sen, kuinka välittävänä opettajana toimiminen edellyttää emotionaalista työtä (*emotional labour*). Emotionaalista työtä opettajat tekevät silloin, kun he muuttavat omia tunteitaan – esimerkiksi ilmaisemalla niitä koettua heikommin tai voimakkaammin – saavuttaakseen opetuksellisia tavoitteita.

Onnistuneelle opettajan työlle asetetaan siis vaatimus tiettyjen tietojen sekä toimintatapojen hallitsemisesta. Toisaalta opetustyön tuloksellisuuden kannalta tärkeäksi nousee myös se, miten hän pystyy toimimaan sosiaalisesti ja emotionaalisesti. Vaikka opettajan taidot voivat ammatillisen kompetenssin sekä ammattitaidon kasvamisen näkökulmasta olla jokaisen ihmisen omaksuttavissa olevia ominaisuuksia, mielenkiintoiseksi kysymykseksi muodostuu kuitenkin se, millaiset valmiudet ihmisen synnynnäiset piirteet voivat antaa opettajan työn vaatimukseen vastaamiseen.

3 Temperamentti ja temperamenttipiirteet

Tässä luvussa tarkastelen temperamenttia, eli ihmisten yksilöllisiä reagoitaitapumuksia. Käsittelemäni sitä, mitä temperamentilla tarkoitetaan, sekä sitä, miten se liittyy aikuisen ihmisen käyttäytymiseen ja persoonallisuuteen. Lisäksi pohjustan sitä, millaisia temperamenttipiirteitä tulemme tarkastelemaan aikuiseen opettajaan sekä tämän tekemään opetustyöhön liittyen.

Temperamentin tarkastelussa olen ottanut lähtökohdaksi psykologian tutkimisen kliiniseen traditioon vaikuttaneiden Chessin ja Thomasin temperamenttiteorian. Sen pohjalta etenen käsittelemään nimenomaan aikuisiän temperamenttia sekä aikuisen käyttäytymiseen vaikuttavia temperamenttipiirteitä. Koska aikuisen temperamentti näyttäisi olevan yhteydessä persoonallisuutta kuvaavan Five Factor Model-mallin kanssa, aion hyödyntää myös sitä määrittellen ne temperamenttipiirteet, joiden vaikutusta opetustyöhön tässä opinnäytteessä tarkastellaan. Tämän luvun lopuksi tarkastelen myös temperamentin ja ympäristön harmonisuutta kuvaavaa Goodness of fit- käsitettä, sekä sitä, millaisia vaikutuksia sillä on aikuisen työelämässä.

3.1 Temperamentti yksilöllisinä reagoitaitapumuksina

Thomas ja Chess ovat Keltikangas-Järvisen (2008) mukaan tutkijoita, jotka aloittivat toiminnallaan temperamenttitutkimukseen vaikuttaneen kliinisen tradition. Kliininen traditio on lähtöisin vauvoilla havaituista reaktiivuuksien poikkeavuuksista, joille tutkijat lähtivät etsimään fysiologista taustaa (Keltikangas-Järvinen, 2008). Temperamentti puolestaan tarkoittaa Chessin ja Thomasin (1996) kuvailemana sellaista psykologisten mekanismien perusaspektia, joka on nykyään laajasti hyväksytty konsepti psykologian tieteenalalla. Ihmisten temperamenttiprofiilit, joihin liittyviä muotoiluja Chess ja Thomas ovat kehittäneet pitkäaikaisessa selvitystyössään systemaattisten tutkimuksien kautta, ilmentävät ihmisten yksilöllisiä käyttäytymisen piirteitä.

Chessin ja Thomasin tutkimuksien pohjalta Keltikangas-Järvinen (2008) määrittelee temperamentin ihmisen yksilöllisiksi reagoitaitapumuksiksi ja -tavoiksi. Nämä taipumukset vaikuttavat siihen, miten ihmiset reagoivat ympäristöönsä sekä heidän omiin sisäisiin tiloihinsa, kuten esimerkiksi nälkään, väsymykseen tai erilaisiin tunteiden vaihteluihin. Ihmisen temperamentti siis selittää sitä, miksi hän toimii juuri hänelle tyypillisellä tavalla, ja

miksi hän voi reagoida samaan ärsykkeeseen eri tavalla kuin joku toinen ihminen (viitattu Keltikangas-Järvinen, 2008).

Tällainen näkemys temperamentista reagoitaitapumuksina nousee esille myös Rothbartin ja Derryberryn kehityspsykologisessa teoriassa. Keltikangas-Järvinen (2008) mukaan Rothbartin ja Derryberryn teoria määrittelee temperamentin yksilöllisiksi eroiksi reaktiivisuudessa sekä itsesäätelyssä. Rothbart yhdessä Ellisin ja Posnerin kanssa (2011) taas käsittelevät sitä, kuinka nämä yksilölliset erot puolestaan tulevat esille ihmisten emotionaalisessa, motorisessa sekä tarkkaavaisuuden suuntaamiseen liittyvässä toiminnassa. Rudasil kolleigoineen (2010) viittasivat myös Rothbartin ja Batesin vuoden 2006 tuotantoon kuvaillessaan itse sitä, miten temperamentti tällä lailla ymmärrettynä vaikuttaa ihmisen toimintaan: reaktiivisuus tarkoittaa ihmisen luontaista reaktiota ympäristön ärsykkeisiin, ja itsesäätely puolestaan sitä, miten hän puolestaan säätelee näitä reaktioita. Yhdessä nämä kaksi systeemiä tuottavat ihmisen lopullisen käytöksen ärsykettä kohtaan (viitattu Rudasil ym., 2010).

Keltikangas-Järvisen (2008) mukaan temperamentin mukaisilla taipumuksilla on biologinen pohja, jota korostetaan kaikissa temperamenttiteorioissa. Erilaiset temperamenttipiirteet perustuvat synnynnäisiin sekä ainakin osittain perinnöllisiin eroihin esimerkiksi keskushermoston aktiivisuudessa sekä aivojen neuraalisissa säätelyjärjestelmissä. Tästä syystä samassa ympäristössäkin kasvaneiden ihmisten temperamenttipiirteissä voi olla eroja. Temperamentin piirteet ilmaantuvat varhain ja pysyvät suhteellisen samanlaisina läpi elämän. (Keltikangas-Järvinen, 2008).

Keltikangas-Järvisen (2008) mukaan temperamentti ei selitä ihmisen lopullista käytöstä, eikä hänen tekemiä tietoisia harkintoja, ratkaisuja tai päätöksiä. Temperamentti ei anna sisältöä tai tavoitteita ihmisen toiminnalle. Sen sijaan se selittää sen, miten ihminen toimintaansa toteuttaa. Chess ja Thomas (1996) ilmaisevat itse taas temperamentin selittävän sitä, miten ihminen käyttäytyy. Temperamentti eroaa sen perusteella ihmisen yksilöllisistä taidoista, jotka vastaavat siitä, mitä hän tekee ja kuinka taitavasti hän tekee. Se eroaa täten myös motivaatiosta, joka puolestaan selittää, miksi ihminen tekee jotain. Chessin ja Thomasin (1999) mukaan yksittäiset temperamenttipiirteet eivät itsessään myöskään tuota merkittäviä persoonallisuuspiirteitä, vaan ne ovat enemmänkin peräisin temperamenttipiirteiden vuorovaikutuksellisessa suhteessa ihmisen elinympäristön kanssa. Keltikangas-Järvinen (2008) taas mainitsee senkin, etteivät ulospäin näkyvät temperamentin aiheuttamat reaktiot

säily täsmälleen samanlaisina. Sen sijaan temperamentin ilmiasuun eli siihen, millaisena käyttäytymisenä ihmisen reaktio näyttäytyy, vaikuttavat monet eri tekijät.

Näihin pohjautuen temperamentti tarkoittaa siis yksilöllisiä taipumuksia reagoida ärsykkeisiin. Sen voi ymmärtää reaktiivisuutena, itsesäätelynä sekä niiden yhteisvaikutuksesta ilmenevänä käyttäytymisenä. Edellä käsiteltyjen määritelmiin liittyen on siis tärkeää huomioida se, ettei temperamentin käsitettä voida näiden tietojen pohjalta pitää suorana synonyyminä persoonallisuudelle. Toisaalta useat tutkijat ovat huomanneet temperamentin ja persoonallisuuden välisen yhteyden, jota tarkastellaan seuraavassa osassa.

3.2 Temperamentin ja persoonallisuuden eroja ja yhteyksiä

Temperamentti ja persoonallisuus ovat siis yleensä psykologiassa ymmärretty kahdeksi eri asiaksi. Evansin ja Rothbartin (2007) mukaan temperamentin katsotaan yleensä olevan alisteinen persoonallisuudelle, johon puolestaan sisältyy temperamentin ohella myös yksilön kognitiiviset tekijät, uskomukset sekä arvot. He kuitenkin käsittelevät myös vaihtoehtoista lähestymistapaa, jonka mukaan persoonallisuuden piirteitä käsittelevä Five Factor Modelin rakenteet perustuvat varhain ilmeneviin yksilöllisiin temperamenttieroihin.

Tällainen persoonallisuuden sekä temperamenttipiirteiden välinen yhtäläisyys nousee esille myös Metsäpellon ja Rantasen (2009) esittelemässä McAdamsin persoonallisuuden määritelmässä. Sen mukaan persoonallisuuden piirteet ovat biologiaan perustuvia taipumuksia, jotka selittävät ihmisillä havaittua erilaista käyttäytymistä. Ne myös kuvaavat ihmisten tunteiden sekä ajattelun pysyviä perusolottuvuuksia tilapäisten tunnetilojen, arvojen, asenteiden sekä älykkyyden sijasta (viitattu Metsäpelto & Rantanen, 2009). Myös Hagekullin ja Bohlinin (2003) mukaan temperamenttia pidetään suoraan persoonallisuuteen vaikuttavana, biologisiin lähtökohtiin pohjautuvana tekijänä. Se vaikuttaa siihen, millaisia kokemuksia kehittyvä ihminen saa ympäristöstään, mikä puolestaan vaikuttaa yksilön persoonallisuuden muovautumiseen.

Angleitner ja Ostendorf (1994) nostavat tutkimuksessaan esille sen, kuinka erilaiset temperamenttia kartoittavat mittarit vastaavat persoonallisuutta mittaavaa Five Factor Modelia. Syynä tähän lienee se, kuinka Tevenin (2007) mukaan The Big Five- teoriassakin käsitellään omalta osaltaan biologisista tekijöistä peräisin olevia yksilöllisiä eroja ihmisten

temperamenteissa, jotka puolestaan vaikuttavat siihen, miten ihmiset käyttäytyvät sekä toimivat keskenään.

Tutkijoiden antamien näkemysten perusteella temperamentti ei siis tarkoita samaa kuin persoonallisuus, mutta se näyttäytyy silti persoonallisuuden merkittävänä, biologisena tekijänä. Käsitteiden välinen raja voi häilyä entisestään silloin, kun niitä käsitellään nimenomaan aikuisen ihmisen käyttäytymiseen liittyen.

3.3 Temperamentti osana aikuisen persoonallisuutta

Costa ja McCrae (2001) osoittavat, kuinka useat temperamentin tutkijat ovat keskittyneet tarkastelemaan lähinnä vauvojen ja lasten temperamenttia. Syy tähän saattaa Chessin ja Thomasin (1995) mukaan olla se, että aikuisten käytöksestä on monimutkaisempaa ja haastavampaa tunnistaa sekä arvioida yksittäisiä temperamenttipiirteitä. Tämä johtuu aikuisen käyttäytymisen kirjon laajuudesta ja yksityiskohtaisuudesta, sekä siitä, kuinka heidän käyttökseen vaikuttavat kognitiiviset ja motivaationaaliset kuviot ovat käsitteellisiä ja symbolisia. Aikuisuuteen siirryttäessä temperamenttipiirteet alkavat myös toimia vuorovaikutuksessa muiden psykologisten tekijöiden sekä ihmisen elinympäristön kanssa.

Tästä huolimatta temperamenttipiirteet ohjaavat kuitenkin merkittävästi myös aikuisuudessa tapahtuvaa kehitystä (Chess & Thomas, 1995). Cloningerin (1996) mukaan tutkijat ovat todenneet temperamentin vaikuttavan jatkuvasti ihmisen käyttäytymisessä siten, että se pysyy suhteellisen johdonmukaisena koko tämän elämän ajan. Näiden tietojen pohjalta voidaan siis todeta se, että temperamentti omalta osaltaan selittää myös aikuisten käyttäytymisessä ilmeneviä yksilöllisiä eroja.

Aikuisten temperamentin tarkastelulle onkin kehitetty myös omia näkökulmia (Costa & McCrae, 2001). Vaikka Buss ja Plomin jatkoivat omalta osaltaan kliinistä traditiota lapsiteoreetikoina, Keltikangas-Järvisen (2009) mukaan he kuitenkin myös ulottivat ensimmäisinä temperamenttikäsitteidensä koskemaan myös aikuisia. Hagekull ja Bohlin (2003) nostavat esille sen, kuinka Bussin ja Plominin temperamenttiteoriaa on käytetty myös nykyisten persoonallisuustutkimuksien parissa, joissa sekä teoreettisella että empiirisellä tavalla yritetään yhdistää aikuisten temperamenttia persoonallisuuteen. Vastavuoroisesti aikuisen temperamenttia käsittelevissä tutkimuksissa on temperamentin mittarina myös käytetty Five Factor Model- persoonallisuusmittaria (ks. Teven, 2007).

Näin ollen siinä missä Five Factor Model-persoonallisuuspiirteet sekä temperamenttipiirteet voidaan persoonallisuuspsykologisissa määritellä kahdeksi eri ilmiöksi, niiden välillä on kuitenkin havaittavissa yhteys. Siten niitä voidaan tarkastella rinnakkain silloin, kun kyseessä on aikuisten suhteellisten pysyvien, periytyvien sekä biologisiin eroihin pohjautuvien reagoitaitapumusten tarkastelu. Tästä syystä olen käyttänyt Five Factor Model-persoonallisuuspiirteiden ominaisuuksia täydentääkseni tässä opinnäytteessä tarkasteltavia temperamenttipiirteitä, jotka eritellään seuraavassa osassa.

3.4 Temperamenttipiirteet

Keltikangas-Järvisen (2004) mukaan Chessin ja Thomasin seuraajat Buss ja Plomin asettivat temperamenttipiirteille kaksi oleellista edellytystä, joiden pitäisi toteutua, jotta piirrettä voisi kutsua temperamenttipiirteeksi. Piirteen täytyy ensinnäkin olla olemassa jo varhaisesta lapsuudesta, tarkemmin sanottuna kahdesta ensimmäisestä ikävuodesta alkaen. Lisäksi piirteiden pitäisi olla perinnöllisiä, pysyviä, ja selittää selkeästi ihmisyksilöiden välisiä eroja (viitattu Keltikangas-Järvinen, 2004).

Keltikangas-Järvinen (2009) käsittelee sitä, kuinka Buss ja Plomin rajasivat näiden kriteerien perusteella temperamenttipiirteiksi emotionaalisuuden, aktiivisuuden sekä sosiaalisuuden. Keltikangas-Järvisen (2008) mukaan ainakin nämä samat piirteet - emotionaalinen herkkyys sekä intensiivisyys, aktiivisuus ja sosiaalisuus - tunnustetaan yleensä muissakin kaikista keskeisimmissä pidetyissä temperamenttiteorioissa temperamenttipiirteiksi.

Näitä piirteitä voi toisaalta tarkastella myös sen perusteella, kuinka ne edustavat Rothbartin teorian reaktiivisuutta sekä itsesäätelyä. Rudasil ja kollegat (2010) kertovat Rothbartin ja Batesin liittäneen vuonna 2006 reaktiivisuuteen negatiiviset tunteet, kuten pelon, ahdistuksen, surun ja vihan, sekä aktiivisuuden. Itsesäätely puolestaan viittaa yksilön tehtäväkohtaiseen sinnikkyyteen, itsensä hallintaan ja hillitsemiseen, sekä tarkkaavaisuuteen (viitattu Rudasil ym., 2010).

Aikaisemmin todetun persoonallisuuden ja temperamentin välisen yhteyden puolesta Bussin ja Plominin temperamenttipiirteiden tarkastelua voidaan lisäksi täydentää viiden suuren persoonallisuuspiirteiden teorian pohjalta. Metsäpellon ja Rantasen (2009) mukaan tämän teorian persoonallisuuden piirteitä ovat tunne-elämän epätasapainoisuutta kuvaava

neuroottisuus, ulospäinsuuntautuneisuutta kuvaava ekstroversio, avoimuus uusille kokemuksille, sovinnollisuus sekä tunnollisuus.

3.4.1 Emotionaalisuus tunteiden säätelyn määrittäjänä

Keltikangas-Järvinen (2009) kertoo Bussin ja Plominin omassa teoriassaan määritelleen emotionaalisuuden lapsen herkkyudeksi reagoida epämiellyttävään oloon, kuten stressiin, negatiivisilla tunteiden ilmaisulla (viitattu Keltikangas-Järvinen, 2009). Bussin ja Plominin teoriassa emotionaalisuus on taipumus kiihtyä ja stressaantua herkästi, sekä reagoida voimakkaasti (viitattu Keltikangas-Järvinen, 2004). Keltikangas-Järvisen (2008) itse taas mainitsee emotionaalisuuden käsittävän sen, millaista ihmisen tunteiden säätely on. Tähän liittyy yksilön emotionoiden intensiivisyys sekä reaktiivisuus. Intensiivisyydellä tarkoitetaan tunteiden ilmaisemisen voimakkuutta, kun taas reaktiivisuus tarkoittaa sitä, kuinka herkästi ihminen reagoi (Keltikangas-Järvinen, 2008).

Metsäpelto ja Rantanen (2009) nostavat puolestaan yhdeksi The Big Five-persoonallisuuspiirteeksi neuroottisuuden, joka perustuu nimenomaan temperamentista peräisin olevaan taipumukseen kokea enemmän kielteisiä tunnetiloja, sekä pitää ympäröivää maailmaa sekä muita ihmisiä uhkaavina. Neuroottisuuteen liittyy vaikeus käsitellä stressiä aiheuttavia tilanteita, mistä puolestaan voi seurata tunteiden ja käyttäytymisen hallinnan mahdollista menettämistä. Siinä missä viiden suuren piirteen pitäisi olla käsitteellisesti itsenäisiä ulottuvuuksia, jotka voivat esiintyä toisista piirteistä riippumattomalla tavalla, neuroottisuus eli tunne-elämän epätasapainoisuus on siitä huolimatta havaittu olevan yleensä yhteydessä vähäiseen ekstroversioon, avoimuuteen, sovinnollisuuteen sekä tunnollisuuteen (Metsäpelto ja Rantanen, 2009).

Näiden kautta emotionaalisuus ja neuroottisuus näyttäytyvät sekä yksilön taipumuksena tuntea negatiivisia tunteita, että reagoida niihin myös voimakkaasti. Tällaista käytöstä voisi Rothbartin teorian mukaisesti kuvailla yksilön korkeana reaktiivisuutena, sekä näiden reaktioiden vähäisempänä itsesäätelynä. Neuroottisen ja emotionaalisen ihmisen reaktiivisuus hänen kokemia ärsykejä kohtaan on siis voimakkaampaa, eikä hän itsesäätelyn kautta välttämättä säätele ärsykkeestä aiheutunutta toimintaansa samalla tavalla, kuin joku toinen yksilö voisi samassa tilanteessa tehdä.

3.4.2 Sosiaalisuus – yksin tai seurassa

Keltikangas-Järvisen (2008) mukaan sosiaalisuus temperamenttipiirteenä tarkoittaa ihmisen kokemaa kiinnostusta muita ihmisiä kohtaan, hänen kokemaa halukkuutta olla muiden seurassa, sekä sitä, missä määrin hän asettaa muiden seuran yksin olemisen edelle. Ihmisen taipumus hakeutua muiden seuraan on lähtöisin temperamentista, ja se vakiintuu yksilölle tyypilliseksi käytökseksi seurasta saadun mielihyvän kautta. Sosiaalisuus määriteltynä haluksi olla ihmisten kanssa ei siis käsitä yksilön sosiaalisia taitoja tai kykyä tulla muiden ihmisten kanssa toimeen, sillä ne taas ovat enemmänkin kasvatuksen ja kokemuksen myötä opittuja taitoja (Keltikangas-Järvinen, 2008). Keltikangas-Järvinen (2009) kertoo taas Bussin ja Plominin määritelleen vähäisen kiinnostuksen muita ihmisiä kohtaan, sekä riippumattomuuden muiden antamasta arvostuksesta olevan ensisijaisia merkkejä ihmisen matalasta sosiaalisuuden tasosta.

Keltikangas-Järvisen (2004) mukaan Bluss ja Plomin liittivät myöhemmin sosiaalisuuteen myös ujouden aspektin, jolla he tarkoittavat ihmisen hidasta lämpenemistä sekä tuttavuuden tekemistä muiden kanssa. Rudasil ja Rimm-Kaufman (2009) kuvaavat ujouden liittyvän myös temperamenttisidonnaiseen reaktiivisuuteen, joka vaikuttaa siihen, lähestyykö vai välttääkö ihminen uusia ärsykeitä. Lisäksi he nostavat esille sen, kuinka vauvaiän korkea reaktiivisuus voi selittää yksilön myöhemmässä lapsuudessa ilmenevää ujoutta, jolloin heidän ensisijainen reaktio uusiin ärsykeisiin on pelko ja välttämiskäyttäytyminen. Vauvaiän matala reaktiivisuus näyttää puolestaan olevan yhteydessä huolettomampaan tapaan lähestyä ihmisiä sekä uusia tilanteita lapsuusiässä (Rudasil & Rimm-Kaufman, 2009). Syynä tähän lienee nimenomaan vauvaiän reaktiivisuuden vaikutus siihen, kuinka mieluisilta uusien ärsykkeiden sekä ihmisten kohtaaminen on yksilöistä vaikuttanut, mikä puolestaan on vakiinnuttanut käytöstä myös myöhemmällä iällä. Siten matalasti reagoiva lapsi saattaa jatkaa totutulla tavalla mielihyvän hakemista yhä uusista sosiaalisista tilanteista, ja korkeasti reagoiva lapsi puolestaan välttää näiden tilanteiden ärsykeitä pitääkseen yllä omaa mukavuuttaan.

Sosiaalisuuteen näyttäisi näiden lisäksi olevan yhteydessä Five Factor Model-persoonallisuuspiirteissä kuvattu ekstroversio. Se tarkoittaa Metsäpellon ja Rantalan (2009) mukaan temperamenttiin pohjautuvaa aktiivisuutta, taipumusta myönteisten tunnetilojen kokemiseen, sekä omatoimista hakeutumista elämyksiä tarjoaviin ympäristöihin. Toisaalta ekstroversion liittyy myös ulospäinsuuntautuneisuus sekä sosiaalisuus, jonka Metsäpelto ja Rantala (2009) myös määrittelevät haluksi olla muiden ihmisten seurassa.

Kaiken kaikkiaan sosiaalisuus näyttäisi siis temperamenttipiirteenä koskevan muita ihmisiä koskevaa kiinnostusta, sekä halua olla heidän kanssaan. Lisäksi siihen vaikuttaisi liittyvän myös tietynlainen reaktiivisuus ja itsesääätely nimenomaan sosiaalisissa tilanteissa ilmeneviin ärsykkeisiin liittyen. Voi olla, että sosiaalisen ihmisen matala reaktiivisuus sekä korkea itsesääätely ovat syynä sille, miksi heille kyseiset ärsykkeet voivat tuntua mieltänsä. McAdams (2009) totesikin ekstroverttien olevan parempia oman mielialan säätelyssä. Sen sijaan ekstroversion ja sosiaalisuuden piirteiltään matalat ihmiset saattavat puolestaan ujoina yksilöinä välttää sosiaalisia tilanteita siksi, koska he reagoivat voimakkaammin ja epämieluisaksi koetulla tavalla niiden tarjoamiin ärsykkeisiin. Syynä tähän voi ujoisuuden sijasta toisaalta olla myös sekin, etteivät nämä ihmiset vain saa samanlaista mielihyvää ärsykkeiden kokemisesta, kuin sosiaaliset ihmiset.

3.4.3 Aktiivisuus fyysisenä energian kulutuksena

Aktiivisuus on Keltikangas-Järvisen (2004) mukaan sellainen piirre, jonka Chess ja Thomaskin määrittivät alkuperäisessä teoriassaan temperamenttipiirteeksi. Sillä he tarkoittivat lapsella esiintyvää motorista aktiivisuutta eli sitä, liikkuuko hän päivän aikana paljon, vai onko hän enemmän paikallaan (viitattu Keltikangas-Järvinen, 2004). Myös Nærden, Røysambin ja Tambsin (2004) mukaan aktiivisuus on suoraan määriteltävissä ihmisen fyysisenä energian kulutuksena.

Keltikangas-Järvinen (2008) käsittelee itse ihmisen aktiivisuutta sellaisena energian määränä, joka yksilöllä on käytettävänä omaa toimintaansa varten. Aktiivisuus näkyy siinä, kuinka nopeasti ja energisesti hän esimerkiksi puhuu, syö, liikkuu ja kävelee. Aikuisten aktiivisuus viittaa ensinnäkin siihen voimaan, jota hän käyttää tehtävien suorittamiseen, sekä siihen nopeuteen, jolla hän eri tehtävistään suoriutuu. Vaikka aktiivisuuden voimakkuus ja nopeus yleensä korreloivat keskenään, se ei aina koske kaikkia ihmisiä eikä kaikkea yksilön toimintaa: ihminen voi olla voimaltaan hillitty mutta suorittaa silti asioita nopeasti, kun taas aktiivisuudelta muuten voimakas ihminen ei välttämättä suorita kaikkia tehtäviä yhtä nopeasti (Keltikangas-Järvinen, 2008).

Siinä missä aktiivisuus on Eatonin (2014) mukaan tutkituimpia piirteitä lapsilla, hän kuitenkin toteaa sen, kuinka ihmisen ikääntymisen vaikutus aktiivisuuteen on tutkimusaiheena sivuutettu. Hän itse tuo ilmi lapsen ja aikuisen aktiivisuustasoon liittyviä eroja. Ensimmäinen niistä on se, kuinka aktiivisuus muuttuu ensisijaisesta lapsen temperamenttipiirteestä

toissijaiseksi aikuisen persoonallisuuden piirteeksi, joka on puolestaan enemmänkin yhteydessä muihin piirteisiin, kuten esimerkiksi ekstroversion. Toinen eroista on se, kuinka aktiivisuus voi näyttäytyä aikuisilla motorisen toiminnan sijasta enemmänkin tämän sosiaalisessa ja verbaalisessa toiminnassa. Tämän syynä on se, että iän myötä tapahtuvassa kehityksessä lapsuuden pääasiallisesti motorisista skeemoista siirrytään aikuisten pääasiassa symbolisiin skeemoihin: käytännössä aikuistuesssa ihmisen motorinen aktiivisuus vähenee, ja ”yksilö siirtyy enimmäkseen liikkumisesta enimmäkseen puhumiseen” (Eaton, 2014).

Näiden kuvauksen perusteella aktiivisuuden piirre vaikuttaa aikuisen fyysisen toiminnan ohella myös tämän sosiaaliseen toimintaan. Lisäksi aktiivisuuden piirre näyttäisi liittyvän ihmisellä sekä tämän temperamenttipohjaiseen reaktiivisuuteen että itsesäätelyyn. Aktiivisuus näyttäytyy sekä ihmisen itsesäätelyn kautta ohjattuna energiana, kuin myös vähemmän hallittuna reaktiivisena toimintana. Myös Rothbart, Ellis ja Posner (2011) toteavat tämän saman yhteyden: he kertovat liittävänsä itse ihmisen aktiivisuustason temperamenttiin pohjautuvan reaktiivisuuden sekä itsesäätelyn kohteeksi.

3.5 Goodness of fit

Goodness of fit on käsite, jonka Thomas ja Chess muodostivat tutkimuksissaan (viitattu Keltikangas-Järvinen, 2008). Thomasin ja Chessin (1996) mukaan Goodness of fit kuvaa tilannetta, jossa yksilön kyvyt, käyttäytymistapa sekä motivaatio soveltuvat yhteen ympäristön vaatimuksien sekä odotuksien kanssa. Sen sijaan Poorness of fit syntyy silloin, kun ympäristön vaatimukset sekä mahdollisuudet eivät ole sopusoinnussa yksilön piirteiden kanssa (Thomas & Chess, 1996). Keltikangas-Järvinen (2008) korostaa sitä, kuinka sama temperamenttipiirre voi toisessa tilanteessa sekä ympäristössä olla hyödyllinen, mutta toisessa taas tuottaa vaikeuksia. Näin ollen temperamenttipiirteitä ei sinänsä voi luokitella ”hyviin” ja ”huonoihin” piirteisiin, vaan sen sijaan piirteiden ominaisuuksiin vaikuttaa se, onko kyse Goodness of fit- vai Poorness of fit- tilanteesta (Keltikangas-Järvinen, 2008).

Chess ja Thomas (1999) nostavat konseptista esille sen, kuinka vauva- ja taaperoiässä, lapsuudessa sekä nuoruudessa Goodness of fit on yhteydessä suoraviivaisiin ja iällisen kehitykseen liittyviin kysymyksiin, kuten biologiseen varttumiseen, ympäristön kasvaviin vaatimuksiin, sekä yksilön omien tavoitteiden rakentumiseen. Kuitenkin myös aikuisikä asettaa sellaisia uusia muuttujia ihmisen ja ympäristön väliseen vuorovaikutussuhteeseen, jotka vaikuttavat yksilön kokemuksiin sekä sopeutumiskykyihin. Näitä ovat esimerkiksi

ikäntymiseen, ympäröivässä yhteisössä elämiseen sekä taloudellisen tilanteeseen liittyvät asiat (Chess & Thomas, 1999). Näin ollen yksilön sekä ympäristön välinen Goodness of fit vaikuttaa myös aikuisen elämään.

Chessin ja Thomasin (1999) mukaan aikuisuudessa Goodness of fit liittyy etenkin yksilön työhön ja uran luomiseen liittyviin asioihin – onhan työn tekeminen sekä ammatin valitseminen yksi niistä odotuksista, joka koskee useita aikuisia. Näin ollen työympäristö muodostuu monille aikuisille tilanteeksi, jossa Goodness of fit tai Poorness of fit voi esiintyä. Jos yksilöllä on selkeät käsitykset omista mielenkiinnonkohteistaan ja kyvyistään, he voivat tehokkaasti tulla toimeen ympäristön vaatimuksien kanssa, sekä hyödyntää sen tarjoamia mahdollisuuksia edetäkseen haluamallaan urapolulla. Tällaisissa tilanteissa aikuisten kyvyt, motivaatio sekä temperamentti ovat sopuoinnussa ympäristön vaatimuksien sekä mahdollisuuksien kanssa, ja se tarjoaa hänelle mahdollisuuden onnistuneelle elämän suunnalle (Chess & Thomas, 1999).

Poorness of fit- tilanne työelämässä voi puolestaan Chessin ja Thomasin (1999) mukaan johtaa turhautuneeseen ja yksilölle haitalliseen elämäntapaan. Poorness of fit- tilanteen korjaaminen työelämässä vaatii jonkinlaista muutosta tilanteessa. Muutos voi puolestaan edellyttää esimerkiksi yksilöllä piileviin psykodynaamisiin ongelmiin puuttumista. Toisaalta lapsuudenaikainen terve psykologinen kehitys, sekä hyvä itseluottamus ja itsetunto voivat auttaa yksilöä tekemään työelämässään itse sellaisia päätöksiä, että hän voi saavuttaa Goodness of fit- tilanteen (Chess & Thomas, 1999).

Kaiken kaikkiaan Goodness of fit voi siis kuvata sitä, miten aikuisen ihmisen ominaisuudet vastaavat hänen työympäristön asettamiin haasteisiin. Aikaisemmin läpikäydyn kirjallisuuden pohjalta selvisi, kuinka opettajan työn vaatimukset liittyvän etenkin tämän sosiaaliseen sekä emotionaaliseen toimintakykyyn. Sen pohjalta tarkastelemme seuraavaksi sitä, millaiset opettajan temperamentti- ja persoonallisuuspiirteet voivat kenties johtaa Goodness of fit-tilanteen syntymiseen.

4 Opettajan temperamenttipiirteiden vaikutus opettamiseen

Tässä osassa käsittelemme sitä, miten aikuisenkin toimintaa ohjaavat temperamenttipiirteet vaikuttavat opettajan opetustyöhön. Tämä on tehty tarkastelemalla tutkimuksia, joissa temperamenttipiirteitä on arvioitu yleisesti työssä menestymisen näkökulmasta. Nimenomaan opettajan työtä koskevissa tutkimuksissa temperamenttipiirteiden vaikutus opetustyöhön näyttäytyy siten, millaisia valmiuksia opettaja saa työstressin sietämiseen sekä merkityksellisten oppilas-opettaja-suhteiden muodostamiseen. Olen etenkin tarkastellut sitä, miten temperamenttipiirteet vaikuttavat opettajan ja oppilaan temperamenttien väliseen kohtaamiseen. Luvun lopuksi pohdin sitä, millaisella omakohtaisella toiminnalla opettaja voi saavuttaa Goodness of fit-tilanteen opetustyönsä parissa.

4.1 Temperamenttipiirteet työelämässä

Keltikangas-Järvisen (2008) mukaan temperamentti vaikuttaa ihmisten työskentelytyyliin. Temperamentti näkyy esimerkiksi siinä, miten henkilö tarttuu työtehtäviinsä, kuinka nopeasti hän niistä suoriutuu, sekä kuinka systemaattisesti, järjestelmällisesti ja huolellisesti hän ne tekee. Lisäksi temperamentti voi vaikuttaa siihen, kuinka pitkään ja millaisilla tauoilla ihminen mieluiten työskentelee, ja kuinka pitkään tämä viimeistelee omaa työtään (Keltikangas-Järvinen, 2008)

Keltikangas-Järvinen (2008) käsittelee myös sitä, kuinka aktiivisuus on nykyisessä työelämässä arvostettu piirre. Henkilöstövalinnoissa sitä kuitenkin mitataan sekä arvioidaan sen mukaan, kuinka aktiivinen ihminen on temperamentiltaan, eikä sen mukaan, kuinka tehokas, aikaansaava sekä aloitekykyinen hän muuten olisi (Keltikangas-Järvinen, 2008). Näin ollen aktiivisuus saattaa olla sellainen piirre, joka voisi olla hyödyllinen, muttei korvaamaton, myös opettajan työssä.

Barrickin ja Mountin (1991) mukaan Five Factor Model- persoonallisuuspiirteistä nimenomaan tunnollisuuden on havaittu olevan tasaisesti yhteydessä suoritukseen kaikenlaisissa työtehtävissä. He esittävät, että tunnollisuuden piirre pitää sisällään työssä onnistumista mahdollistavia piirteitä, joita ovat muun muassa vahva tuntemus tarkoituksellisuudesta, velvollisuuden tunne sekä sinnikkyys. Myös Bastian ja tämän kollegat

(2017) havaitsivat, että yhdistelmä tunnollisuutta sekä matalaa neuroottisuutta ennustavat hyvää työssä suoriutumista monien eri työtehtävien kannalta.

Tällaisen kirjallisuuden tarjoaman pohjan perusteella voidaan siis todeta temperamenttipiirteiden vaikuttavan siihen, miten ihmiset tekevät työtään ammatista riippumatta. Etenkin tunnollisuus, matala neuroottisuus sekä aktiivisuus näyttäytyvät useanlaisissa työtehtävissä hyödyllisinä piirteinä, jotka auttavat ihmistä vastaamaan työmaailman yleisiin vaatimuksiin. Seuraavaksi etenen tarkastelemaan sitä, millaiset temperamenttipiirteet olisivat nimenomaan opettajan työn vaatimuksien kannalta hyödyllisiä.

4.2 Temperamenttipiirteiden vaikutus opettajan työskentelyyn

Bastian ja kollegat (2017) tutkivat persoonallisuuspiirteiden vaikutusta aloittelevien opettajien suoriutumiseen, ja havaitsivat tunnollisuuden piirteeseen liittyvän omiin kykyihin uskomisen (*self-efficacy*) voivan ennustaa opettajan työn tuloksellisuutta mittaavia piirteitä. He uskovat tämän syynä olevan se, kuinka koulujen rakenteen sekä opetukselle asetettujen vaatimuksien takia tunnollisuuden piirre, ja siihen sisältyvät luotettavuuteen sekä motivaatioon liittyvät ominaisuudet ovat sidoksissa työn tuloksellisuuteen, sekä opettajien pidempään kestävään uraan. Bastianin sekä hänen kollegioiden (2017) tekemän tutkimuksen lisäksi opettajien temperamenttia on toisaalta tutkittu myös suhteessa heidän kokemaan stressiin, työuupumukseen, sekä oppilaiden kanssa muodostettuihin suhteisiin. Nämä tekijät vaikuttavat omalta osaltaan myös opettajan opetustyön toteutumiseen, minkä takia olen niidenkin pohjalta tarkastellut temperamenttipiirteiden vaikutusta opettajan opetustyöhön.

Tevenin (2007) mukaan opettajien temperamentti vaikuttaa siihen, miten he reagoivat sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa kouluympäristössä. Lisäksi hän esittää opettajan temperamentin selittävän mahdollisesti myös sitä, miksi eri opettajat reagoivat erillä tavalla stressiin, ja miksi jotkut heistä kokevat enemmän työuupumusta (*burnout*) kuin toiset. Pulkkinen (2006) määrittelee työuupumuksen tilaksi, jossa yksilön voimavarat eivät ole tasapainossa työn vaatimusten kanssa, mikä puolestaan voi aiheuttaa muun muassa pitkäaikaisia väsymystä, ahdistusta, toivottomuutta sekä turhautumista. Siinä missä työuupumus on siis haitallista työntekijän omalle hyvinvoinnille, se myös vaikuttaa negatiivisesti myös tämän suoriutumiseen työtehtävistä (Pulkkinen, 2006).

Opettajien työuupumus näyttää Langelaanin ynnä muiden (2006) tutkimustuloksien mukaan olevan ensisijaisesti yhteydessä neuroottisuuden persoonallisuuspiirteeseen. Myös Kokkinos (2007) nostaa tutkimustuloksistaan esille sen, kuinka neuroottisuus yleensä lisää emotionaalista uupumusta sekä etäännyttämisestä muista ihmisistä. Tämä neuroottisten ihmisten alttius työuupumukselle sekä psykopatologialle voi olla yhteydessä neuroottisuuteen liittyvään kielteisten tunteiden ilmaisuun, emotionaaliseen tasapainottomuuteen sekä voimakkaampiin stressireaktioihin. Tevenin (2007) mukaan taas ekstroversion piirteeseen liittyvä parempi tietoisuus omista tunteista sekä mahdollisuus niiden hallintaan voivat puolestaan auttaa opettajia käsittelemään heidän kokemaansa työstressiä paremmin.

Samassa tutkimuksessa Teven (2007) havaitsi myös sen, kuinka opettajien ekstroversio oli yhteydessä heidän itsensä raportoimaan oppilaista välittämisen tunteeseen. He todennäköisesti välittävät enemmän heitä ympäröivistä ihmisistä siksi, koska he ottavat mielellään kontaktia muihin ihmisiin. Tällainen yhteys välittämiseen voi tehdä ekstroversiosta piirteen, joka opettajalla voi lisätä myös omaa vastustuskykyä muista ihmisistä eristäytymistä vastaan (Teven, 2007). Toisaalta tämä ekstroversion liittyvä oppilaista välittäminen on mahdollisuus saavuttaa myös parempia oppimistuloksia, sillä Teven (2001) kuvaili opettajan välittämisen olevan yhteydessä parempaan opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Barrickin ja Mountin (1991) mukaan ekstroversion piirre oli taas yhteydessä menestymiseen myynti- ja johtotöissä, joista molemmat edellyttävät olennaisesti vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa. Ekstroversion piirre voisi tässä valossa ennustaa menestymistä myös yhtä lailla luonteeltaan vuorovaikutuksellisessa opetustyössä.

Yhteenvedon voidaan todeta, että näiden tutkimustuloksien pohjalta opettajan työssä merkitykselliseksi piirteeksi nousee ensinnäkin siis korkea tunnollisuus. Tunnollisuus sekä sille kuvaillut ominaisuudet, eli sinnikkyys sekä velvollisuuden tunne, näyttäisivät olevan yhteydessä Rothbartin temperamenttiteorian mukaiseen itsesäätelyn voimakkuuteen. Tunnollinen ihminen näyttäisi pystyvänsä hallitsemaan taitavasti omia reaktioitaan ärsykkeisiin, sekä säätelemään onnistuneemmin omaa toimintaa olosuhteista riippumatta. Näin ollen voidaan arvioida, että ylipäättään sellaiset temperamenttipiirteet, jotka viittaavat korkeaan itsesäätelyyn, ovat sellaisia, jotka vaikuttavat myös myönteisesti opetustyön toteutumiseen: vaatiihan opetuksen sosiaalinen ja emotionaalinen ulottuvuus, sekä emotionaalisen työn tarve, juuri omien reaktioiden sekä tunteiden ilmaisun onnistunutta hallintaa.

Tämän voi nähdä vaikuttavan myös siihen, kuinka korkea sosiaalisuus sekä matala neuroottisuus ovat opettajalle hyödyllisiä. Matalan neuroottisuuden piirteen kautta alttius työuupumukselle voi olla pienempi, mikä auttaa opettajaa suoriutumaan työtehtävistään. Sosiaalisuus eli ekstroversio näyttäisi myös auttavan opettajaa käsittelemään menestyksekkäästi työssä kohdattua stressiä. Lisäksi se toisaalta on positiivisessa yhteydessä tämän oppilaille osoitettuun välittämiseen. Tämä puolestaan johtaa usein oppilaiden parempiin oppimistuloksiin positiivisen oppilas-opettaja-suhteen kautta, minkä takia sosiaalisuus tai ekstroversio näyttäytyy opettajan työn tuloksia edistävänä piirteenä. Ekstroversion piirre nousee näiden kautta myös emotionaalisen työn tekemisen kannalta tärkeäksi ominaisuudeksi. Toisaalta korkea ekstroversio sekä matala neuroottisuus voidaan tulkita myös matalana reaktiivisuutenakin. Se puolestaan on hyödyllistä opettajan työssä siksi, koska sen kautta esimerkiksi työssä koettu stressi tai sosiaaliset tilanteet oppilaiden kanssa eivät ärsykkeinä aiheuta voimakasta tunnetilaa opettajassa, ja hän pystyy siten säilyttämään oman toimintakykynsä helpommin.

Vaikka aktiivisuuden piirre ei suoraan nouse esille opettajien työn tuloksia käsittelevässä kirjallisuudessa, sen havaittu yhteys ekstroversioon sekä sosiaalisuuteen voivat tehdä siitä oppilas-opettajasuhteiden muodostamisen, sekä siten myös opetustyön onnistumisen kannalta hyödyllisen piirteen. Merkittävintä lienee se, miten opettaja pystyy oman reaktiivisuutensa sekä itsesäätelynsä kautta vaikuttamaan aktiivisuuteensa, ja suuntaamaan sitä opetustyön kannalta mielekkäällä tavalla, esimerkiksi hakeutumalla sosiaaliseen vuorovaikutukseen oppilaidensa kanssa.

4.3 Opettajan ja oppilaiden temperamenttien kohtaaminen

Muun muassa Rothbart ja Jones (1998) ovat nostaneet esille sen, kuinka kasvattajan pitäisi työssään huomioida lapsen temperamentin sekä persoonallisuuden piirteiden vaikuttavan tämän oppimiseen. Toisaalta Keltikangas-Järvinen (2008) käsittelee itse sitä, kuinka oppimistilanteeseen vaikuttaa yhtä lailla myös opettajan temperamentti, sekä ennen kaikkea molempien osapuolien temperamenttien yhteensopivuus. Tevenkin (2001) kuvailee opettamista sekä opettajan että oppilaan persoonallisuuksien väliseksi vuorovaikutukseksi. Tämän vuorovaikutussuhteen laatua määrittää taas Keltikangas-Järvisen (2008) mukaan se, kuinka hyvin opettaja ja oppilas ymmärtävät toisiaan temperamenttien yhteen sopimisen kautta. Tästä huolimatta Keltikangas-Järvisen tuotannossa vuonna 2004 todettiin se, ettei

tutkimusta tarkemmasta opettajan ja oppilaan temperamenttien yhteensopivuudesta ole. Myös monet myöhemmät tutkimukset, jotka käsittelevät opettajan ja oppilaan välistä suhdetta, keskittyvät kuitenkin korostamaan ominaisuuksiltaan aina tietynlaiseksi oletetun opettajan suhtautumista lapsen yksilöllisiin piirteisiin (ks. Rudasil ym., 2010).

Keltikangas-Järvisen (2008) tuo esille sen, kuinka ihmisillä on taipumus arvioida muita ihmisiä sekä heidän käyttäytymistä sen perusteella, miten he itse puolestaan toimisivat samassa tilanteessa. Tästä syystä ihmisillä voi olla vaikeaa ymmärtää sellaisia henkilöitä, joiden toiminnan tapa liittyen esimerkiksi tunteiden ilmaisemiseen poikkeaa voimakkaasti omasta. Näin ollen suuret erot yksilöiden temperamenttipiirteissä voivat aiheuttaa virheellisiä päätelmiä toisten kyvyistä ja motiiveista (Keltikangas-Järvinen, 2008). Tällaista samanlaisten temperamenttien parempaa yhteensopivuutta havaitsivat myös Motley ja Smith (1989) tutkimuksessa, jossa haastattelijan ja työnhakijan temperamenttien yhteensopivuuden huomattiin vaikuttavan työntekijän valitsemiseen. Siten he päättelivät, että temperamentin yhteensopivuus vaikuttaa oleellisesti ylipäättään ihmisten välisten kommunikointitilanteiden lopputuloksiin (Motley ja Smith, 1989). Näiden perusteella vaikuttaisi siltä, että vaikka tarkempaa tietoa opettajan ja oppilaan välisestä temperamenttien yhteensopivuudesta ei ole, temperamenttipiirteiltään samanlaisten opettajien ja oppilaiden voidaan kuitenkin arvella muodostavan keskenään helpommin sujuvan vuorovaikutussuhteen, kuin mitä toisiin verrattuna täysin erilaiset osapuolet tekisivät.

Toisaalta Keltikangas-Järvisen tuotannossa esitetty väärinymmärtämisen uhka olisi myös mahdollista kiertää sellaisissakin tapauksissa, jossa vuorovaikutussuhteen osapuolet pystyisivät tunnistamaan toistensa temperamenttipiirteiden erilaisuuden. Pulkkinen (2006) käsittelee sitä, kuinka siinä missä tunteet vaikuttavat ihmisen elämän eri vaiheissa tämän toimintakykyyn sekä hyvinvointiin, niitä voi pyrkiä myös muuttamaan eri tilanteissa. Esimerkiksi tilanteen arviointi, sekä erilaisten toimintatapojen sekä niiden seurauksien punnitseminen, voivat auttaa ihmistä vaikuttamaan omiin tunteisiinsa, ja siten myös heidän toimintaansaakin (Pulkkinen, 2006).

Tästä voidaan päätellä aikuisella ihmisellä olevan mahdollisuus säädellä omia tunteitaan, jota opettaja voi käyttää apuvälineenä hänen ja oppilaan välisten temperamenttien kohtaamisessa. Tilanteessa, jossa temperamenttipiirteiltään yhteen sopimattomat opettaja ja oppilas joutuvat työskentelemään yhdessä, opettajan tehtäväksi jää vaikuttaa vuorovaikutukseen omia tunteitaan säätelämällä. Toisin sanoen hänen tulee silloin ammatillisen kompetenssinsa,

pedagogisen vastuunsa sekä oppilaaseen nähden edellä olevansa kehityksensä nojalla tehdä emotionaalista työtä, jotta hän ja oppilas tulisivat toimeen keskenään.

4.4 Goodness of fit opettajan työssä

Goodness of fit- tilanne opettajan työssä näyttäytyisi aikaisemmin käsitellyn kirjallisuuden perusteella sellaiselta, jossa opettaja pystyy selviytymään työn stressistä, muodostamaan välittämistä ilmaisevan suhteen oppilaisiinsa, ja täten näiden kautta onnistumaan niissä tehtävässä, joita opettaminen häneltä vaatii. Tällöin hän pystyy vastaamaan sujuvasti opetustyölle asetettuihin haasteisiin.

Bastian ja tämän kollegojen (2017) mukaan opettajien opetustyön laatua on pyritty vuosikymmenten aikana tutkimaan opettajan ominaisuuksia tarkastelemalla. He kuitenkin nostavat esille myös tällaisista tutkimuksista esitettyä kritiikkiä, jonka mukaan toimivan opetuksen ymmärtämiseksi pelkkä opettajan käytöksen seuraaminen ei riitä. Sen sijaan tärkeää olisi ymmärtää se, mitä opettajat tietävät, ja miten he tekevät opetukseen liittyviä päätöksiä. Bastian kollegoineen nostavat tämän saman ajatuksen esille tulkitessaan oman tutkimuksensa tuloksia. He esittävät, ettei tietty persoonallisuuspiirre opettajassa selitä yksin tämän menestystä, vaan merkityksellisempää on se, miten tämä piirre vaikuttaa opettajan käytökseen sekä päätöksentekoon. Näin ollen esimerkiksi pelkkä opettajan tunnollisuus itsessään ei selitä opetusmenestystä, vaan enemmänkin ne valinnat, joita tunnolliset opettajat todennäköisemmin tekevät (Bastian ym., 2017).

Tämän perusteella voisikin väittää, ettei temperamentti- ja persoonallisuuspiirteet itsessään selitä opettajan opetuksen toimivuutta. Sen sijaan kyse on enemmänkin siitä, miten nämä piirteet voivat olla yksi tekijä selittämässä opettajan tekemiä päätöksiä oman toimintansa suhteen. Opettajalla voisi siis olla omasta temperamentistaan huolimatta mahdollisuus työstää muiden toimintaan vaikuttavien tekijöidensä osalta suhdettaan työympäristöönsä siten, että hän voi saada Goodness of fit- tilanteen aikaiseksi. Sosiaaliset, matalasti neuroottiset ja itsesäätelyn piirteiltään vahvat opettajat tekevät temperamenttinsa kautta helposti sellaisia päätöksiä, jotka edistävät heidän Goodness of fit- tilannetta töissä. Toisaalta sitten näiltä temperamenttipiirteiltään ihan toisenlaisetkin opettajat voisivat jotain muuta kautta tehdä vastaavanlaisia päätöksiä. Tätä puoltaa myös Rockoffin ja tämän kollegojen tutkimus *Can you recognize an Effective teacher when you requit one?* (2011), jossa he totesivat, kuinka useat opettajan ominaisuudet yksittäisinä muuttujina eivät ennustaneet tilastollisesti merkittävällä

tasolla tämän tehokkuutta. Sen sijaan nämä piirteet yhdistettynä keskenään kahdeksi suuremmaksi piirteeksi osoittivat vaikuttavan siihen, kuinka hyviä opetustuloksia yksilö sai aikaan (Rockoff ym., 2011).

Mihin ominaisuuksiin opettaja sitten voisi itsestään vaikuttaa? Ensinnäkin Kunter kollegoineen (2013) käsittelevät sitä, kuinka opettajan omat uskomukset sekä motivaationaaliset tekijät voivat näyttäytyä tämän työn kannalta merkittävänä tekijöinä. Näiden lisäksi opettaja voi myös pyrkiä omaksumaan lisää asiantuntijatietoa sekä ammatillista kompetenssia – kuvailivathan Kunter ja hänen kollegat ammatillista kompetenssia nimenomaan ominaisuutena, joka kehittyy entisestään yksilön saamien oppimistilanteiden myötä. Siten se eroaa esimerkiksi kognitiivisista kyvyistä sekä persoonallisuudesta. Teven (2001) nosti esille sen, kuinka hyödyllistä opettajakoulutuksessa voisi olla tieto siitä, millainen opettajan käyttäytyminen vaikuttaa oppilaiden kokemaan välitetyksi tulemisen tunteeseen. Näiden tietojen perusteella opettajalla olisi siis nimenomaan oman asiantuntijatiedon sekä ammatillisen kompetenssinsa kautta mahdollisuuksia muokata omaa käytöstään, ja siten esimerkiksi parantaa suhdettaan oppilaisiin näiden oppimista lisäävällä tavalla.

Ennen kaikkea opettaja voi kehittää myös sellaista itsesäätelyä, joka on Rothbartin teoriassa kuvatus, suhteellisen samanlaisena pysyvän temperamentin osan sijasta ihmisen omaa tietoista toimintaa. Kunterin ynnä muiden (2013) mukaan opettajien tulee kehittää tällaisia itsesäätelyn taitoja siksi, koska korkea työhön sitoutumisen sekä stressinhallintakykyjen puutteellisuuden yhdistelmä muodostaa riskin heidän hyvinvoinnille sekä työssä suoriutumislle. Tällä itsesäätelyllä he tarkoittivat nimenomaan kykyä valvoa omaa käyttäytymistä sekä löytää mukautuvia stressinhallintakykyjä työhön sitoutumisen lomassa. Vastaavanlaista itsesäätelyä Lord kollegoineen (2010) kuvailivat sellaisiksi prosesseiksi, joiden avulla yksilö pyrkii tietoisesti saavuttamaan jonkin tavoitteensa. Tässä onnistuakseen yksilö tarkkailee toimintaansa, ja tekee siihen tarvittaessa muutoksia, mikäli ne auttavat häntä pääsemään lähemmäksi tämän tavoitetta (Lord ym., 2010). Temperamenttiin liittyvän itsesäätelyn lisäksi itsesäätelyä voidaan siis pitää yhtenä ihmisen itse hallittavissa olevana taitona, jota voisi kehittää tietoisella toiminnalla.

Näiden kaikkien taitojen pohjalta opettaja voisi siis itse säädellä tietoisesti sitä, millaisia päätöksiä hän tekee omassa työssään. Nämä päätökset taas vaikuttavat siihen, miten hän toimii työssä kokemansa stressin kanssa, sekä sitä, millaisen suhteen hän päättää muodostaa

oppilaisiin. Tätä kautta opettaja voi itse tietoisesti ja tavoitteellisesti pyrkiä muodostamaan Goodness of fit-tilanteen opetustyönsä parissa omasta synnyntäisestä temperamentistaan huolimatta.

5 Pohdinta

Opetustyön tavoitteena on tarjota yksilöllisille oppilaille sellaista ohjausta, joka edistää heidän tiedollisten kokonaisuuksien omaksumista. Se on ennen kaikkea opettajalle sosiaalisesti ja emotionaalisesti vaativaa toimintaa. Tässä opinnäytetyössä tarkastelin sitä, millaisia valmiuksia opettajan temperamenttipiirteet voivat antaa opetustyön tekemiselle.

Ensinnäkin matala neuroottisuus ja emotionaalinen tasapainoisuus ovat hyödyllisiä opetustyön tekemisen kannalta, sillä ne antavat opettajalle paremmat valmiudet käsitellä työssä koettua stressiä, välttää loppuun palamista, sekä hallita omia tunteita emotionaalisen työn tekemistä varten. Korkea neuroottisuus voi puolestaan altistaa helpommin työssä koetun stressin negatiivisille vaikutuksille. Korkea ekstroversio tai sosiaalisuuden piirre auttaa myös opettajaa käsittelemään työstressiä, mutta se on hyödyllinen ominaisuus myös opetustyön ihmisläheisen luonteen takia. Se voi auttaa opettajaa muodostamaan tärkeitä suhteita oppilaisiin, sekä käyttäytymään tavalla, jonka oppilaat tulkitsevat välittämiseksi. Näidenkin on havaittu vaikuttavan positiivisesti opetustyön tuloksiin.

Aikuisella opettajalla aktiivisuus voi olla opetustyön tuloksia tukeva piirre, mikäli se on yhteydessä ekstroversioon, ja siten puolestaan myös sosiaaliseen käyttäytymiseen sekä suhteiden muodostamiseen oppilaiden kanssa. Myös temperamenttiin liittyvä reaktiivisuuden ja itsesäätelyn näkökulma heijastuu opetustyön kannalta hyödyllisten temperamenttipiirteiden kautta. Opettajan sosiaalisuus voi vaatia sellaista temperamenttisidonnaista matalaa reaktiivisuutta sekä korkeaa itsesäätelyä, mikä saattaa tehdä vastaavasta toiminnasta hankalampaa emotionaalisuudeltaan tai neuroottisuudeltaan vahvapiirteiselle ihmiselle. Tämä selittää myös sitä, miksi Five Factor Model- piirteistä tunnollisuus, joka näyttäisi viittaavan yksilön korkeaan itsesäätelyyn, näyttäytyi niin yleistä työelämää, kuin myös opettajan työtä käsittelevissä tutkimuksissa hyviin tuloksiin liittyvänä piirteenä.

Eri temperamenttipiirteiden vaikutus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että vain ja ainoastaan tietynlaisilla temperamenttipiirteillä varustetut ihmiset soveltuisivat opettajiksi. Ammatillinen kompetenssi, asiantuntijatieto, motivaatio, uskomukset sekä opettajan omat tietoiset itsesäätelyn taidot voivat myös vaikuttaa paljon tämän opetustyön laatuun. Opettajiksi hankkiutuvilla voisi kaikilla olla siis mahdollisuus saavuttaa opetuksen parissa Goodness of fit-tilanne näihin tekijöihin vaikuttamalla, heidän omista temperamenttipiirteistä huolimatta.

Tästä aiheesta on tärkeää huomioida se, kuinka tällaisessa psykologisessa ilmiössä on toisaalta myös yhteisöllinen ulottuvuus. Käsittelin itse temperamenttipiirteiden vaikutusta opetustyöhön lähinnä opettajan ja oppilaan välisen suhteen näkökulmasta. Opettajan temperamenttipiirteiden vaikutus ei koske kuitenkaan pelkästään tätä aluetta, vaan sitä voisi tarkastella myös koko kouluyhteisön näkökulmasta. Temperamenttipiirteillä on lisäksi myös yhteisö- ja kulttuurisidonnaisia ominaisuuksia. Esimerkiksi Keltikangas-Järvinen (2008) nosti esille, kuinka kulttuurin odotukset vaikuttavat siihen, nähdäänkö sama temperamenttiin pohjautuva käytös hyväksyttävänä vai epätoivottuna. Tämän voisi tulkita merkiksi siitä, kuinka eri yhteisöjen jäsenet ovat tottuneet arvostamaan toisia piirteitä muita piirteitä enemmän. Siten yksilöllä on eri yhteisöissä sekä kulttuureissa myös erilaisia mahdollisuuksia vaikuttaa Goodness of fit-tilanteen muodostamiseen omalla toiminnallaan.

Yhteiskunnallinen ulottuvuus nousee esille etenkin siinä vaiheessa, kun huomioidaan se, miten temperamenttipiirteisiin liittyvää tietoa tulisi käyttää opettajavalinnoissa. Siinä missä temperamenttipiirteiden ymmärtämisestä voisi silloin olla hyötyä, opettajien rekrytoimisessa pitäisi huomioida myös muitakin tekijöitä. Keltikangas-Järvinen (2008) totesikin sen, ettei temperamenttipiirteitä saisi käyttää tekosyynä opettajien työolojen parantamatta jättämiselle, vaan sen sijaan työskentely pitäisi ennemminkin tehdä mahdolliseksi sellaisille ihmisille, joihin on siihen sopiva ammatillinen kompetenssi sekä motivaatio (Keltikangas-Järvinen, 2008). Ja siinä missä temperamenttipiirteillä voi olla yhteys siihen, miten yksilö itse käsittelee työstressiä, Hakanen kollegoineen (2006) osoittivat kuitenkin myös opettajan työn vaatimuksien vaikuttavan työuupumuksen kautta tämän hyvinvointiin. Opettajan saatavillaan olevat työresurssit puolestaan voivat työhön sitoutumista lisäten vaikuttaa opettajan organisaatioon sitoutuneisuuteen (Hakanen ym., 2006). Temperamenttipiirteet eivät voi siis jäädä ainoaksi asiaksi, joka huomioidaan opettajien henkilöstöpuolen asioissa.

Voisiko opettajankoulutus auttaa tulevia opettajia sopeuttamaan temperamenttipiirteensä opetustyötä varten? Synnynnäisiin piirteisiin vaikuttaminen ei ole tietenkään mahdollista, mutta tietoisuus aiheesta olisi kuitenkin tarpeellista. Sitä kautta tulevat opettajat voivat esimerkiksi kehittää nimenomaan sellaisia itsesäätelyn taitoja sekä ammatillista kompetenssia, joiden avulla juuri he itse pystyvät muodostamaan harmonisen tasapainotilan itsensä sekä työn välille.

6 Lähteet

- Angleitner, A., & Ostendorf, F. (1994). Temperament and the Big Five factors of personality. Teoksessa Halverson, C. F., Jr., Kohnstamm, G. A. & Martin, R. P. (toim.) The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 69-90.
- Barrick, M. R. & Mount, M. K. (1991). The Big Five Personality dimensions and job performance: a meta-analysis. *Personnel Psychology* 44(1), 1-26.
- Bastian, K. C., McCord, D. M., Marks, J. T. & Carpenter, D. (2017). A Temperament for Teaching? Associations between Personality Traits and Beginning Teacher Performance and Retention. *AERA Open*, 3(1), 2332858416684764.
- Chess, S. & Thomas, A. (1995). *Temperament in Clinical practice*. Guilford Press
- Chess, S. & Thomas, A. (1996). *Temperament. Theory and Practice*. New York: Brunner/Mazel.
- Chess, S. & Thomas, A. (1999). *Goodness of fit: clinical application from infancy through adult life*. Philadelphia: Brunner/Mazel.
- Cloninger, S. C. (1996). *Personality: Description, dynamics, and development*. New York: Freeman.
- Costa, P. T., Jr. & McCrae, R. R. (2001). A Theoretical Context for Adult Temperament. Teoksessa Wachs, T. D & Kohnstamm, G. A. (toim.) *Temperament in context*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1-19.
- Eaton, W. O. (2014). Temperament, development, and the Five-Factor Model: lessons from activity level. Teoksessa Halverson, C. F., Jr., Kohnstamm, G. A. & Martin, R. P. (toim.) *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood*. Psychology press: New York.
- Evans, D. E. & Rothbart, M. K. (2007). Developing a model for adult temperament. *Journal of Research in Personality*, 41, 868-888.
- Hagekull, B. & Bohlin, G. (2003). Early temperament and attachment as predictors of the Five Factor Model of personality. *Attachment & Human Development*, 5(1), 2-18.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School psychology*, 43(6), 495- 513.
- Isenbarger, L. & Zembylas, M. (2006). The emotional labor of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120-134.

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Kari, J. (1996). *Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus*. Helsinki: Otava.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2004). *Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2008). *Temperamentti, stressi ja elämänhallinta*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2009). *Temperamentti – persoonallisuuden biologinen selkäranka*. Teoksessa Metsäpelto, R. & Feldt, T. (toim.) *Meitä on moneksi: Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229–243.
- Kunter, M., Baumert, J., Voss, T., Klusmann, U., Richter, D. & Hachfeld, A. (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820.
- Langelaan, S, Bakker, A. B., Lorenz J.P., van Doornen, L. J. P. & Wilmar B. Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference? *Personality and Individual Differences*, 40(3), 521–532.
- Latomaa, T. (1997). *Psykoanalyttinen näkökulma kasvatukseen ja sosialisatioon*. Teoksessa Siljander, P. (toim.) *Kasvatus ja sosialisatio*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lord, R. G., Diefendorff, J. M., Schmidt, A. M. & Hall, R. J. (2010). Self-Regulation at Work. *Annual Review of Psychology*, 61, 543–568.
- McAdams, D. P. (2009). *The person: An introduction to the science of personality psychology* (5.painos). Hoboken (N.J.): Wiley.
- Metsäpelto, R. & Rantanen, J. (2009). *Persoonallisuuden piirteet ihmisten samanlaisuuden ja erilaisuuden kuvaajina*. Teoksessa Metsäpelto, R & Feldt, T. (toim.) *Meitä on moneksi: Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nærde, A., Røysamb, E. & Tambs, K. (2004). Temperament in Adults – Reliability, Stability, and Factor Structure of the EAS Temperament Survey. *Journal of personality assessment*, 82(1), 71–79.
- Puolimatka, T. (1997). *Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Pulkkinen, L. (2006). *Aikuisuus*. Teoksessa Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2006). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOY.

- Rockoff, J. E., Jacob, B. A., Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2011). Can you recognize an effective teacher when you recruit one?. *Education finance and Policy*, 6(1), 43-74.
- Rothbart, M. K., Ellis, L. K. & Posner, M. I. (2011). Temperament and self-regulation. Teoksessa Vohs, K. D & Baumeister, R. F. (toim.) *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (2. painos). New York, The Guilford Press.
- Rothbart, M. K. & Jones, L. B. (1998). Temperament, Self-Regulation, and Education. *School Psychology Review*, 27(4), 479-491.
- Rudasill, K. M., Reio Jr., T. G., Natalie Stipanovic, N. & Taylor, J. E. (2010). 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.
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24 (2), 107–120.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*. Tampere: Vastapaino.
- Teven, J. J. (2001). The relationships among teacher characteristics and perceived caring. *Communication Education*, 50(2), 159-169.
- Teven, J. J. (2007). Teacher Temperament: Correlates with Teacher Caring, Burnout, and Organizational Outcomes. *Communication Education*, 56(3), 382–400.
- Vuorikoski, M. (2003). Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. (toim.). *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino.
- Younger, M., Brindley, S., Pedder, D. & Hagger, H. (2004). Starting points: student teachers' reasons for becoming teachers and their preconceptions of what this will mean. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 245–264.