



Kangas Hannamari

Oppilaan temperamentti opettajan kokemana –

”Tehtävät saattaa jäädä sen takia, ettei vaan saa niitä tehtyä.”

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Oppilaan temperamentti opettajan kokemana – ”Tehtävät saattaa jäädä sen takia, ettei vaan saa niitä tehtyä.” (Hannamari Kangas)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 70 sivua, 5 liitesivua

Syyskuu 2020

Kouluympäristössä oppilaalle ominaisia oppimistyyliä ja työskentelytapoja voidaan selittää temperamentin osa-alueen, tehtäväorientaation avulla. Tehtäväorientaatio koostuu aktiivisuuden, sinnikkyuden sekä häiritävyyden temperamenttipiirteistä ja kertoo oppilaan taipumuksista liikkua paikasta toiseen, pitkäjänteisyydestä tehtävien tekemisessä ja häiriöherkkyydestä ärsykeille. Aikaisempien tutkimusten mukaan matalan tehtäväorientaation on osoitettu olevan yhteydessä oppilaan huonompaan koulumenestykseen.

Tässä tutkielmassa tarkastellaan, millaisin tavoin opettaja näkee matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden toimivan ja käyttäytyvän koulussa. Tutkielman tavoitteena on lisätä opettajien tietoisuutta temperamentista ja taitoja tunnistaa luokassaan etenkin matalasti tehtäväorientoituneet oppilaat, jotka temperamenttipiirteidensä puolesta ovat mahdollisesti heikommassa asemassa ja vaarassa tulla taidoiltaan aliarvioituiksi koulussa.

Tutkimus on toteutettu strukturoituna ja teorialähtöisenä tapaustutkimuksena eräässä Pohjois-Pohjanmaan koululuokassa, jossa on hyödynnetty oppilaan temperamentin huomioivaa väriryhmäpedagogiikkaa. Kaksiosainen tutkimusaineisto koostuu luokan oppilaiden (n=33) täyttämistä kyselylomakkeista, jotka määrittivät oppilaiden tehtäväorientaatiota sekä luokan opettajan haastattelusta, joka käsitteli erityisesti kyselylomakkeen perusteella matalasti tehtäväorientoituneiksi osoittautuneiden oppilaiden toimintaa ja käytöstä. Tutkimusaineistot on analysoitu teorialähtöisesti ja haastattelun analyysissä on hyödynnetty sisällönanalyysiä.

Tutkimustulokset osoittivat matalan tehtäväorientaation ilmenevän oppilaiden toiminnassa ja käytöksessä moniulotteisesti. Temperamenttipiirteisiin liittyvien taipumusten erottelu osoittautui tutkimuksessa haasteelliseksi: oppilaiden aktiivisuus, sinnikkyys ja häirittevyys limittyivät osittain yhteen, jonka seurauksena aineiston analyysissä vaadittiin konteksti- ja tilannesidonnaista tarkastelua. Selkeimmin matala tehtäväorientaatio ilmeni oppilaiden tavoissa suunnata huomionsa tehtäviin ja opetukseen.

Avainsanat: temperamentti, koulutemperamentti, tehtäväorientaatio

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Temperamentti	7
2.1	Temperamentin rakenne.....	7
2.1.1	<i>Temperamentti yksilöllisyyden selittäjänä</i>	8
2.1.2	<i>Ympäristön vaikutus temperamentiin</i>	9
2.1.3	<i>Temperamenttipiirteet</i>	10
2.2	Temperamentti koulukontekstissa.....	13
2.2.1	<i>Koulutemperamentti ja tehtäväorientaatio</i>	13
2.2.2	<i>Matalan tehtäväorientaation yhteys koulussa toimimiseen</i>	15
3	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	19
4	Tutkimuksen toteutus ja analyysi	20
4.1	Kvalitatiivinen tapaustutkimus.....	20
4.2	Aineistonkeruu	22
4.2.1	<i>Tutkimukseen osallistuneet</i>	22
4.2.2	<i>Kyselylomakkeet</i>	24
4.2.3	<i>Haastattelu</i>	26
4.3	Aineiston analyysi.....	28
4.3.1	<i>Kyselylomakkeiden analyysi</i>	29
4.3.2	<i>Haastattelun analyysi</i>	31
5	Tutkimuksen tulokset	35
5.1	Millaiseksi oppilaat arvioivat tehtäväorientaationsa?	35
5.1.1	<i>Oppilaiden aktiivisuus</i>	36
5.1.2	<i>Oppilaiden sinnikkyys</i>	38
5.1.3	<i>Oppilaiden häirittevyys</i>	40
5.2	Millaisilla tavoilla matala tehtäväorientaatio näyttäytyy oppilaiden toiminnassa ja käytöksessä opettajan näkökulmasta?	42
5.2.1	<i>Korkea aktiivisuus</i>	42
5.2.2	<i>Matala sinnikkyys</i>	45
5.2.3	<i>Korkea häirittevyys</i>	47
6	Johtopäätökset ja pohdinta	50
6.1	Tulosten yhteenvedo ja johtopäätökset	50
6.2	Tutkielman luotettavuus ja eettisyys	53
6.3	Pohdintaa tutkielmasta ja jatkotutkimusmahdollisuuksista	57
	Lähteet	61
	Liitteet	71

Johdanto

Yksilöllisyyttä selittävän temperamentin avulla voidaan tarkastella oppilaan taipumusta tietynlaisiin oppimistyyleihin, työskentelymalleihin ja käytökseen koulussa (Thomas & Chess, 1980). Jotkut oppilaista ovat esimerkiksi luonnostaan aktiivisia ja uteliaita, kun taas toiset ovat varautuneempia ja lähestyvät uusia asioita hitaasti lämmiten. Perinteisesti koulussa käytetyt opetus- ja työskentelytyylit suosivat oppilaita, jotka jaksavat istua paikoillaan, suunnata huomionsa keskittyneesti opetukseen sekä tehdä sinnikkäästi tehtäviä (Oakland & Joyce, 2004; Keltikangas-Järvinen, 2010). Kyseiset temperamenttiin pohjautuvat ominaisuudet edesauttavat kouluympäristöön sopeutumista ja ovat eduksi myös koulussa menestymisen kannalta, sillä työskentelytavat kuuluvat yhdeksi oppilaan arvioinnin osa-alueista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS], 2014.).

Koulukontekstissa tehdyt kansainväliset sekä kotimaiset tutkimukset ovat osoittaneet, että erityisesti tietyt temperamenttipiirteet, aktiivisuus, sinnikkyys ja häirittevyys, joita kutsutaan yhdessä myös tehtäväorientaatioksi, ovat selkeimmin yhteydessä koulumenestykseen etenkin silloin, kun vertailukohtena ovat opettajan arviot oppilaan temperamentista (esim. Keogh, 2003; Hirvonen, ym., 2013; Mullola, ym., 2014; 2012, Viljaranta, ym., 2015). Nämä oppilaan opiskelu- ja työskentelytapoja selittävät temperamenttipiirteet voivat vaikuttaa oppilaan osaamisen ja taitojen aliarvioimiseen sekä näkyä oppilaan arvosanoissa (Alatupa, ym., 2007; Leino & Mullola, 2014). Jotkut temperamenttipiirteet ovat sekä koulun että opettajan odotusten vastaisia ja useimmin käytettyjen toimintamallien kanssa ristiriidassa, jolloin temperamentiltaan vaikeaksi koetut oppilaat, kuten erityisen vilkkaat, huomioltaan lyhytjänteiset ja häiriöherkät oppilaat, jäävät vaille ymmärrystä ja tarvitsemaansa tukea (Hirvonen, ym., 2016; Martin, 1989).

Tulevana luokanopettajana koen merkitykselliseksi, että opettajalla on keinoja tunnistaa, tiedostaa ja ymmärtää oppilaidensa temperamenttiin pohjautuvia eroavaisuuksia. Temperamenttitietoinen opettaja kykenee ennen kaikkea arvioimaan oppilaidensa osaamista ja oppimista riippumatta heidän temperamentistaan, mutta myös tukemaan ja ohjaamaan heitä oppimaan oppimisessa, joka kuuluu yhdeksi laaja-alaisen oppimisen tavoitteista (Oakland & Joyce, 2004; Leino & Mullola, 2014; POPS, 2014). Kotimaisten, koulukontekstiin sijoittuvien, temperamenttitutkimusten sekä aikaisemmin tekemäni temperamenttia käsitelleen kandidaatin tutkielman pohjalta kiinnostuin erityisesti tehtäväorientaatiosta ja niistä oppilaista, joiden

tehtäväorientaatio on matala. Matalalla tehtäväorientaatiolla tarkoitetaan sitä, että oppilaan temperamenttiin pohjautuvat taipumukset ja tyyli opiskella vastaavat heikosti koulun ja opettajan näkemyksiä siitä, millainen on *hyvä* oppilas, mikä taas voi johtaa oppilaan huonoon koulumenestykseen, heikompiin arvosanoihin sekä alisuoriutumiseen (Alatupa, ym. 2007; Keogh, 2003; Mullola, ym., 2010).

Tutkielman alussa esitellään tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat, jotka rakentuvat temperamentin ympärille. Tärkeimmäksi käsitteeksi osoittautui koulukontekstissa oppilaan temperamenttia selittävä tehtäväorientaatio ja siihen sisältyvät temperamenttipiirteet: aktiivisuus, sinnikkyys ja häirittevyys. Käsitteiden syvälinen ja monipuolinen ymmärrys edesauttavat tutkimuksen tekemistä ja tutkimustulosten moniulotteista analyysiä ja tulkintaa, sillä tutkielman tutkimusasetelma on teorialähtöinen ja strukturoidusti kerätty aineisto on vahvasti teoreettiseen viitekehukseen nojaava.

Tutkielma on toteutettu laadullisena, strukturoituna tapaustutkimuksena, johon osallistuivat erään yhdysluokan oppilaat (n=33) sekä heidän opettajansa. Tutkimusluokassa on käytetty temperamentin huomioimiseen pohjautuvaa väriryhmäpedagogiikkaa (Rimpiläinen & Bruun, 2007), jossa sekä opettaja että oppilaat itse tunnistavat itselleen sopivimpia työskentelytapoja ja oppimismenetelmiä. Temperamenttitietoisessa opetuksessa oppilaan yksilölliset piirteet eivät lähtökohtaisesti vaikuta oppilaan arviointiin, minkä perusteella tutkielmassa ei käsitellä oppilaiden koulumenestyksen ja temperamenttipiirteiden yhteyttä, vaikka se onkin otollinen tutkimusnäkökulma. Sen sijaan tutkielmassa pureudutaan oppilaan menestymiseen negatiivisesti vaikuttavien temperamenttipiirteiden tunnistamiseen, jotka pahimmillaan johtavat heikompaan menestymiseen. Tutkielmassa pyritään selvittämään, **millaisilla tavoilla matala tehtäväorientaatio ilmenee oppilaiden toiminnassa ja käytöksessä koulussa opettajan näkökulmasta**. Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä opettajien tietoisuutta temperamentista ja siten kykyä tunnistaa luokasta ne oppilaat, jotka ovat matalasti tehtäväorientoituneita, ja jotka tarvitsevat todennäköisesti eniten tukea löytääkseen itselleen parhaimmat edellytykset opiskella ja toimia luokassa. Tunnistamalla temperamenttipiirteiltään erityisesti heikommassa asemassa olevat oppilaat, opettaja pystyy ohjaamaan heidän oppimistaan ja opiskeluaan paremmin sekä tarkastelemaan ja arvioimaan oppilaan osaamista ja kognitiivisia taitoja irrallaan temperamentista.

Tutkielman aineisto koostuu oppilaiden itse täyttämistä, strukturoiduista kyselylomakkeista, joissa temperamenttia määritellään tehtäväorientaatioon liittyvien piirteiden, aktiivisuuden,

sinnikkyuden ja häiritävyyden osalta, sekä opettajan haastattelusta. Opettajan haastattelussa syvennytään erityisesti niihin oppilaisiin, jotka kyselylomakkeen perusteella vaikuttivat olevan matalasti tehtäväorientoituneita. Tutkielman tavoitteena on saada teoreettisesti syventävää ja rikastuttavaa tietoa siitä, miten matala tehtäväorientaatio ilmenee oppilaiden käytöksessä ja toiminnassa erityisesti opettajan näkökulmasta. Tutkielman kaksiosaisen aineistonkeruun ja -analyysin vaiheet sekä tutkimustulokset esitellään nojaten vahvasti tutkielman alussa esitettyyn teoreettiseen viitekehykseen sekä aiempaan tutkimustietoon aiheesta. Tutkielman lopuksi tiivistetään yhteen tutkielman lopputulokset ja ajatukset mahdollisista jatkotutkimusaiheista sekä pohditaan tutkielman luotettavuuteen liittyviä seikkoja.

Temperamentti

Länsimainen temperamenttitutkimus sai alkunsa 1930-luvulla, jolloin alettiin kiinnostua siitä, miten vauvoissa havaittua erilaisuutta voitaisiin selittää (esim. Shirley, 1933). Pitkään ajateltiin, että eroavaisuudet ovat täysin kasvatuksen ja ympäristön sanelemia, mutta 1900-luvun loppupuolella tutkimustulokset osoittivat, että vauvoilla on myös synnynnäisiä ja perinnöllisiä ominaispiirteitä, joihin kasvatuksella ei voida vaikuttaa. Temperamenttitutkimus jakautui useisiin haaroihin, sillä näkemykset ympäristön, kasvatuksen ja perimän sekä biologian vaikutuksista yksilön persoonallisuuden kehittymiselle olivat moninaisia. (Henderson & Wachs, 2007; Keltikangas-Järvinen, 2004.)

Temperamenttiteoriat poikkeavat pääasiassa toisistaan siten, että temperamenttipiirteitä, joita temperamenttiin nähdään sisältyvän, on järjestelty ja nimetty useilla eri tavoilla ja temperamentin käsitteen rajaamisessa on pieniä erimielisyyksiä esimerkiksi pysyvyyden suhteen (Keogh, 2003; Goldsmith, ym., 1987; Rothbart, 2004). Lisäksi osa teorioista, kuten Bussin ja Plominin (1975), Thomasin ja Chessin (1977) sekä Rothbartin ja Derryberryn (1981) teoriat ovat lasten temperamenttiin keskittyneitä, kun taas aikuisten temperamenttia ovat tutkineet muun muassa Strelau (1983) ja Cloninger (1987). (Keltikangas-Järvinen, 2015; 2004.) Vaikka erilaisten teorioiden pohjalta näkökulmia temperamentin määrittelyyn on useita, ovat ne pohjimmiltaan hyvinkin samankaltaisia, minkä johdosta temperamentista voidaan saada yhtenäinen näkemys (Goldsmith & Rieser-Danner 1986; Henderson & Wachs, 2007; Banks, 1989). Esittelen seuraavaksi, millaiseen teoriataustaan nojaan koulukontekstiin sijoittuvan, temperamenttia tutkivan tutkielmani.

3.1 Temperamentin rakenne

Tässä alaluvussa tuon esille, miten temperamentin käsite rajautuu ja muotoutuu useiden temperamenttiteorioiden mukaan. Tärkeimpiä temperamenttia rajaavia elementtejä ovat perinnöllisyys, pysyvyys sekä ympäristö. Tässä alaluvussa kuvaan lopuksi vielä temperamentin jakautumista temperamenttipiirteisiin Thomasin ja Chessin (1977) temperamenttiteorian mukaan ja esittelen tutkielmani kannalta tärkeimmät temperamenttipiirteet.

3.1.1 Temperamentti yksilöllisyyden selittäjänä

Temperamentti nähdään yksilöllisyyttä selittävänä tekijänä, minkä avulla voidaan kuvata yksilön tyyliä ja taipumuksia toimia sekä käyttäytyä (Rothbart, 2012; Thomas & Chess, 1980; Goldsmith, ym., 1987). Temperamentin avulla kuvataan sitä tyyliä ja käytöstä, jolla yksilö reagoi ja kokee ympärillään tapahtuvat asiat, eikä suoranaisesti itse toimintaa tai tapaa tehdä jokin asia hyvin tai huonosti. Temperamentin avulla voidaan vastata kysymykseen *miten*. (Carey, 1998; Thomas & Chess, 1977; Keltikangas-Järvinen, 2010.) Usein temperamenttipiirteitä käytetäänkin yksilön kuvailuun, sillä ulospäin näkyvät tyylit ja tavat ovat helppo keino luoda eroja yksilöiden välille. Temperamentti selittää yksilön taipumusta reagoida erityisesti uusissa ja odottamattomissa tilanteissa. Nämä synnynnäiset ja osittain perinnölliset piirteet muovaavat yhdessä kasvatuksen ja ympäristön kanssa kehittyvän persoonallisuuden. (Keltikangas-Järvinen, 2015; 2004.) Temperamentti on yksi persoonallisuuden osa-alueista, eikä sitä tule siten sekoittaa persoonallisuuteen, sillä temperamentti selittää vain toiminnan tyyliä, kun taas persoonallisuus liittyy laajemmin myös arvomaailmaan, mielipiteisiin ja kokemuksiin (Dunderfelt, 2012; Rothbart, 2012; Henderson & Wachs, 2007). Sitä, miksi ihmiset kokevat saman tapahtuman yksilöllisesti, toinen esimerkiksi jännittäen ja toinen ahdistuen, voidaan selittää temperamentin avulla. Yksilöt reagoivat eri tavoin esimerkiksi muutoksiin, kokevat ja näyttävät tunteita eri intensiteetillä, ajautuvat tai vetäytyvät sosiaalisiin tilanteisiin eri tavoin ja ovat eri tavalla järjestelmällisiä ja herkkiä. (Keltikangas-Järvinen & Mullola, 2014; McClowry, 2002; Thomas & Chess, 1980.)

Useiden teorioiden mukaan temperamentilla on biologinen tausta, joka selittää temperamentin periytyvyyttä, varhaista esiintyvyyttä sekä jonkin asteista pysyvyyttä (Goldsmith, ym., 1987). Temperamentin biologisen taustan ja perinnöllisyyden tutkiminen pohjautuu alun perin eläinkokeisiin, joiden pohjalta geenien ja temperamentin yhteys löydettiin (esim. Kagan, Reznick & Snidman, 1988). Yksilöllisten, autonomisen hermoston ja hormonitoiminnan eroavaisuuksien nähdään olevan yhteydessä yksilön temperamenttiin ja selittävän siten myös temperamenttipiirteiden varhaista esiintymistä sekä samassa ympäristössä kasvaneiden sisarusten eroavaisuuksia (Henderson & Wachs, 2007; Goldsmith, ym., 1987; Shiner, ym., 2012; Keltikangas-Järvinen & Mullola, 2014). Jotta voidaan puhua temperamentista, täytyy yksilön käytöstä ja toimintaa selittävien piirteiden esiintyä jo vauvana, ja säilyä suhteellisen samankaltaisina myös ajan kuluessa. Temperamentti ilmenee kuitenkin lapsen kehityksen sekä vallitsevan ympäristön mukaan eri tavoin, sillä aivojen kehitys vaikuttaa itsesäätely- ja vuorovaikutustaitoihin lapsuudesta aikuisuuteen, ja lapsi ilmaisee tunteuksiaan eri tavoin

tutussa ja tuntemattomassa ympäristössä. (Henderson & Wachs, 2007; Novgorodova, ym., 2013; Thomas ym., 1968.) Pysyvyys voidaan nähdä käytännön tasolla yksilöiden välisen järjestyksen säilyvyytenä. Jo lapsena impulsiiviseksi mielletty yksilö on todennäköisesti edelleen impulsiivisempi kuin aina rauhallisena ja harkitsevana pidetty henkilö, vaikka tämä oppisikin säätelemään ja ilmaisemaan tuntemuksiaan hillitymmin kasvaessaan. (Duckworth & Allred, 2012; Keltikangas-Järvinen, 2004; 2010 Thomas ym., 1968.)

Temperamentin geneettisen taustan, pysyvyyden ja ilmenemistäytymisen nähdään olevan yhteydessä vallitsevaan kulttuuriin, ympäristöön ja yksilön kokemuksiin. Perimän nähdään altistavan yksilö tietyille temperamenttipiirteille, mutta niiden ilmeneminen riippuu kuitenkin lopulta siitä ympäristöstä, jolle yksilö altistuu. (Rothbart, Ahadi & Evans, 2000; Rothbart, 2004; Thomas, ym., 1968.) Kulttuuriin ja ympäristöön sidoksissa olevat odotukset toivotuista tavoista ja tyyleistä toimia ja käyttäytyä vaikuttavat temperamenttipiirteiden ilmenemiseen ja pysyvyyteen. Ympäristön odotusten ja temperamenttipiirteiden ollessa ristiriidassa, yksilö voi pyrkiä piilottelemaan tai muokkaamaan temperamenttipiirteitään, jolloin niiden ilmeneminen muuttuu ympäristön vaikutuksen myötä. Jos temperamenttipiirteiden ja ympäristön odotusten välillä ei ole ristiriitaa, ei yksilöllä ole paineita muuttaa toimintansa tapoja ja näin ne säilyvät samanlaisena tilanteesta ja paikasta toiseen (Rothbart, 2004; Goldsmith, ym., 1987.)

3.1.2 Ympäristön vaikutus temperamenttiin

Temperamentin ilmenemiseen ja muovautumiseen vaikuttavat perinnöllisten ja biologisten tekijöiden ohella ulkoiset tekijät, joita ovat muun muassa yksilön kasvatus sekä kulttuurin ja ympäristön luomat vaatimukset ja odotukset toivottavasta tavasta käyttäytyä, olla ja toimia yhteiskunnassa (Rothbart, ym., 2000; Thomas & Chess, 1977). Temperamenttipiirteitä ei voida laittaa paremmuusjärjestykseen, sillä niiden merkitys määräytyy tilanteiden ja ympäristön mukaan. Ympäristön odotukset ja arvostus tekevät toisista piirteistä toivotumpia ja toisista taas vähemmän arvostettavia, minkä vuoksi yksilö voi kokea sopimattomuuden tunteita esimerkiksi koulussa tai myöhemmin työyhteisössä. Yksilön temperamentin ja ympäristön välisen yhteensopimattomuuden on tutkittu aiheuttavan emotionaalisia ongelmia, väärinymmärryksiä ja konfliktitilanteita. (Carey, 2017; Banks, 1989; Chen, Yang & Fu, 2012.)

Temperamenttitutkijat Thomas ja Chess (1977) ymmärsivät, kuinka suuri merkitys yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen onnistumisella on temperamentin ilmenemistavalle. He loivat oivalluksiansa pohjalta myös muilta tutkijoilta kannatusta saaneet käsitteet *goodness* ja

poorness of fit, joiden avulla kuvataan sitä, miten hyvin tai toisaalta huonosti yksilön temperamentti sopii yhteen ympäristön ja sen asettamien odotusten kanssa. (Wachs, 1994; Thomas & Chess, 1980; 1977.) Kyseisiä käsitteitä on käytetty erityisesti koulukontekstissa, jossa ympäristön asettamat odotukset ja arvolataukset tietynlaisille temperamenttipiirteille vaikuttavat suuresti oppilaan toimintaan ja olemiseen koulussa. Temperamentin yhteensopivuus ympäristön kanssa korostuu yleensä kouluun mentäessä, sillä lapsi joutuu todennäköisesti ensimmäisiä kertoja uuteen ympäristöön, jossa vaatimukset ja odotukset ovat kotioloista poikkeavia. Oman vuoron odottaminen tai uudet aikataulut voivat aiheuttaa haasteita, joita lapsi ei ole aikaisemmin joutunut vielä kohtaamaan. (Keogh, 2003; Bakermans-Kranenburg & van Ijzendoorn, 2012; Vitiello, ym., 2012).

Sen lisäksi, että ympäristö vaatimuksineen vaikuttaa yksilön temperamentin ilmenemiseen, nähdään myös yksilön temperamentin muovaavan ympäristöä (Shiner, 2012; Keltikangas-Järvinen, 2004). Esimerkiksi sisarusten väliset temperamentin eroavaisuudet vaativat vanhemmilta huomiota rajojen ja sääntöjen laatimisessa, sillä samanlaiset toimintamallit eivät välttämättä toimikaan kaikkien kohdalla. Mikäli lapsen temperamentti on samankaltainen vanhempien temperamentin kanssa, ei lapsen toiminnan tavoissa ole ristiriitaa ympäristön kanssa, eivätkä ne siten vaikuta suuresti toisiinsa. Jos lapsen toiminta ja käytös taas vaativat vanhemmilta ohjailua ja rajaamista, ovat ympäristö ja temperamentti tällöin vahvemmassa vuorovaikutuksessa keskenään. Vuorovaikutuksen nähdään olevan aktiivista silloin, kun yksilö pyrkii muovaamaan ympäristöään temperamentilleen sopivaksi. Esimerkiksi vetäytyvä ja ujo ihminen hakeutuu turvallisiin ja ennalta suunniteltuihin tilanteisiin ja rutiineista ja järjestelmällisyydestä pitävä ihminen suunnittelee arkensa vakaaksi. (Banks, 1989; Keltikangas-Järvinen, 2004.) Jotkin temperamenttipiirteistä ovat herkemmin negatiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa kuin toiset temperamenttipiirteet ja aiheuttavat siten sopeutumisvaikeuksia, käytösongelmia ja herättävät huomiota (Bakermans-Kranenburg & van Ijzendoorn, 2012; Chen, ym., 2012).

3.1.3 Temperamenttipiirteet

Tässä tutkielmassa keskityn määrittelemään temperamenttia ja temperamenttipiirteitä tarkimmin nykyaikaisen temperamenttitutkimuksen pioneereinä pidetyn Thomasin ja Chessin (1977) temperamenttiteorian pohjalta (Carey, 1998). Valitsin kyseisen teorian, sillä se pohjautuu lasten temperamentin tutkimuksiin, ja sitä on käytetty lähtökohtana useissa

kansainvälisissä sekä suomalaisissa temperamenttitutkimuksissa (Al-Hendawi, 2013; Fernandez-Vilar & Carranza, 2013; Deal & Halverson, 2005; Keltikangas-Järvinen, 2004; 2010). Lisäksi tutkielmassani tärkeäksi käsitteeksi osoittautunut koulutemperamentti, jonka avaamiseksi syvällisemmin myöhemmin, pohjautuu Thomasin ja Chessin temperamenttiteoriaan ja heidän nimeämiinsä temperamenttipiirteisiin (Martin, 1989; Keogh, 1989). Thomas ja Chess halusivat selvittää, mistä vauvojen käytöksessä sekä ensireaktiossa ilmenneet eroavaisuudet johtuivat. Vauvojen käytöksen seuraamisesta alkoi pitkäaikaistutkimus nimeltään *New York Longitudinal Study*, jossa tutkimushenkilöiden temperamenttia ja sen kehitystä seurattiin aikuisuuteen asti. (Thomas & Chess, 1980; 1977; Thomas, ym., 1968; Hertzog, 2012.)

Tutkimuksen pohjalta Thomas ja Chess (1977) nimesivät yhdeksän temperamenttipiirrettä, joita ovat sinnikkyys, aktiivisuus, häirittevyys, sopeutuminen, vastauskynnys, intensiivisyys, rytmisyys, mielialanlaatu sekä lähestyminen ja vetäytyminen. Ajatellaan, että jokaisella yksilöllä on kaikki nämä piirteet ja niiden esiintyvyyttä kuvataan korkeasta matalaan tai vastaavasti positiivisesta negatiiviseen. Piirteiden yhdessä muodostama kokonaisuus on yksilöllinen temperamenttimme. (Thomas ym., 1968; Thomas & Chess, 1977.) Yleensä temperamenttipiirteet vaihtelevat lähellä keskiarvoa, eikä yksittäinen temperamenttipiirre näin ollen hallitse yksilön olemusta. Mikäli jokin temperamenttipiirre on erittäin korkea tai matala, eli poikkeaa suuresti keskiarvoisesta, voi tämä aiheuttaa ongelmia yksilön sopeutumisessa ympäristöön.

Thomas ja Chess ovat kuvanneet lapsen temperamenttia myös kolmen laajemman, temperamenttipiirteisiin pohjautuvan kuvauksen avulla, joita ovat helppo, hitaasti lämpenevä ja vaikea temperamentti (Thomas, ym., 1968; Carey, 1998; 2017). Keskityn tutkielmassani temperamentin määrittelyyn pelkästään tutkijoiden osoittamien temperamenttipiirteiden kautta, sillä kulttuurisidonnaisten käsitysten ja vaikeaan temperamenttiin kohdistuneiden väärinymmärrysten vuoksi en koe kyseisen määritelmän sopivan tutkielmaani (Rothbart, 2004; Banks, 1989). Tutkielmani kannalta oleellisiksi temperamenttipiirteiksi osoittautuivat aktiivisuuden, sinnikkyuden sekä häirittevyuden temperamenttipiirteet, jotka muodostavat tehtäväorientaatioksi kutsutun temperamentin osa-alueen, jota on tutkittu erityisesti kouluympäristössä. Esittelen seuraavaksi kyseiset kolme temperamenttipiirrettä ja myöhemmässä luvussa kuvaan tarkemmin niiden yhteyttä toisiinsa.

Aktiivisuus kuuluu yhdeksi yleisimmistä tavoista kuvailla temperamenttia kautta teorioiden (Strelau & Zawadzki, 2012). Aktiivisuuden temperamenttipiirteiden avulla kuvataan sitä energiaa

ja tempoa, millä lapsi tarttuu esimerkiksi uusiin asioihin ja millä nopeudella tämä liikkuu ja toimii (Thomas, ym., 1968). Korkeasti aktiivinen lapsi liikkuu paljon ja nopeasti, on vilkas, äänekäs ja toimielias (Thomas & Chess, 1977). Aktiivista lasta sopivat kuvaamaan myös adjektiivit levoton, malttamaton ja kärsimätön, kun ollaan tilanteessa, jossa täytyy odottaa (Teglasi, Cohn & Meshbesh, 2004). Matalasti aktiivinen lapsi on taas toimiltaan hitaampi ja varovaisempi ja suoriutuu asioista hitaammalla tempolla (Keogh, 2003, Keogh, ym., 1982). Matala aktiivisuus voi joskus näyttäytyä myös motivaation puutteena, sillä tehtävien aloittaminen vie aikaa (Teglasi, ym., 2004). Thomasin ja Chessin pitkäaikaistutkimuksessa, jossa seurattiin vauvoja, kiinnitettiin huomiota myös vauvan hereilläoloaikaan sekä aktiivisten ja passiivisten hetkien osuuteen (Hertzog, 2012).

Sinnikkyys kuvaa, miten periksiantamattomasti lapsi kykenee toimimaan jonkin asian tai toiminnan parissa (Thomas, ym., 1968). Sinnikkyuden avulla kuvataan myös sitä, miten helposti lapsi lopettaa aktiviteetin kohdatessaan jonkinlaisen esteen (Hertzog, 2012). Sinnikkyyttä voidaan kuvata myös sisukkuutena ja oman toiminnan kontrollointina, mikä on muun muassa huomion suuntaamista tiettyyn asiaan (Carey, 2017). Korkea sinnikkyys ilmenee lapsen toiminnassa ja käytöksessä luovuttamattomuutena ja pitkäjänteisyytenä. Korkeasti sinnikäs lapsi kykenee keskittymään tekemäänsä asiaan keskeytyksettä ja korkea sinnikkyys ilmenee myös voimakastahtoisena takertumisena ja vaikeutena lopettaa jokin asia (Thomas, ym., 1968; Keogh, 2003). Lapsen matala sinnikkyys näyttäytyy sen sijaan lapsen lyhytjänteisyytenä sekä viihtymättömyytenä saman aktiviteetin parissa ja taipumuksena luovuttaa herkästi (Thomas & Chess, 1977; Keogh, ym., 1982).

Häirittävyys selittää sitä, miten herkästi ulkopuoliset ärsykkeet saavat lapsen huomion suuntautumaan muualle meneillään olleesta asiasta (Thomas, ym. 1968). Korkea häiriintyvyys näyttäytyy huonona keskittymiskykynä ja näin ollen häirittävyyttä kuvaillaan myös siten, kuinka helposti yksilö kykenee aloittamaan ja pysymään jossain toiminnossa. Korkeasti häiriintyvä oppilas ei kykene asettamaan opetusta ensisijaiseksi huomionkohteekseen (Shiner, ym., 2012; Teglasi, ym., 2004; Keltikangas-Järvinen, 2010). Useat ulkopuoliset ärsykkeet, kuten äänet ja liikkeet, kiinnittävät lapsen huomion, jolloin lapsi keskeyttää tekemänsä asian. Myös sisäiset ärsykkeet, kuten näläntunne tai omat ajatukset, voivat häiritä lapsen keskittymistä siihen asiaan, mitä tämä oli tekemässä (Keogh, 2003). Matala häirittävyys taas ilmenee hyvänä keskittymiskykynä, jolloin ympäröivät ärsykkeet eivät horjuta huomion suuntautumista meneillään olevasta asiasta muualle (Thomas, ym., 1968). Erityisesti häirittävyyden ja sinnikkyuden temperamenttipiirteiden kuvaukset vastaavat osittain toisiaan, ja ovat siten

vaikkeasti erotettavissa, sillä ne molemmat käsittelevät huomiokyvyn suuntautumista (Teglasi, ym., 2004; Shiner, ym., 2012).

3.2 Temperamentti koulukontekstissa

Tässä aluvussa kuvaan, kuinka temperamentti rajautuu tutkielmani kannalta oleellisessa koulukontekstissa. Tuon esiin tutkielmani kannalta tärkeän koulutemperamentin käsitteen, jonka osa-alueista erityisesti tehtävääorientaatio on tutkielmani kannalta merkittävässä roolissa. Esittelen tässä aluvussa, miten temperamenttia sekä erityisesti matalaa tehtävääorientaatiota on tutkittu sekä suomalaisessa että kansainvälisessä kouluympäristössä ja perustelen siten tutkielmani ajankohtaisuutta ja tärkeyttä.

3.2.1 Koulutemperamentti ja tehtävääorientaatio

Koulussa, kuten muissakin ympäristöissä, yksilön temperamenttipiirteiden yhteensopivuudella ympäristön asettamiin odotuksiin nähdään olevan yhteyksiä yksilön toimintaan ja käytökseen. Vaikkei temperamentti ole yhteydessä oppilaan älykkyyteen, vaikuttavat oppilaan yksilölliset reaktiotyylit ja temperamenttiin pohjautuvat toimintatavat tämän oppimiseen, toimimiseen sekä sopeutumiseen koulussa ja sen myötä myös koulumenestykseen. (Keogh, 2003; 1989; Martin, 1989; Al-Hendawi, 2013.) Keogh, Pullis ja Cadwell (1982) hyödynsivät Thomasin ja Chessin (1977) lähestymistapaa temperamenttiin ja muodostivat sen perusteella koulukontekstiin sijoittuvan näkemyksensä temperamentista (Goldsmith, ym., 1987). Keogh kumppaneineen huomasivat tiettyjen temperamenttipiirteiden esiintyvän usein yhdessä koulussa, jonka perusteella he jaottelivat temperamenttipiirteet luoden uudelleen käsitteen koulutemperamentista (Keogh, ym., 1982; Keogh, 1989; Martin, 1989). Koulutemperamentti koostuu kolmesta osa-alueesta, joita ovat joustavuus, reaktiivisuus ja tehtävääorientaatio. Koulutemperamentin osa-alueita arvioidaan asteikolla korkeasta matalaan, aivan kuten Thomasin ja Chessin esittelemiä temperamenttipiirteitä. Koulutemperamentti lähestyy oppilaan temperamenttia siitä näkökulmasta, millainen oppilas mielletään hyväksi nimenomaan opettajan näkökulmasta, eli helposti opetettavaksi ”mallioppilaaksi”. Kyseisiä ominaisuuksia tarkastellaan joustavuuden, reaktiivisuuden sekä tehtävääorientaation osa-alueiden kautta. (Mullola ym., 2011; Alatupa, ym., 2007; Keogh, 1989; Martin, 1989.)

Joustavuus koostuu lähestymisen ja vetäytymisen, sopeutumisen sekä positiivisen mielialanlaadun temperamenttipiirteiden keskinäisestä yhdistelmästä. Joustavuus on

yhteydessä siihen, miten oppilas sopeutuu erilaisiin tilanteisiin ja kykenee esimerkiksi työskentelemään ja toimimaan muiden kanssa. Korkea joustavuus helpottaa koulussa olemista, kun taas matala joustavuus tekee siitä vaikeampaa. (Keogh, 1989; Martin, 1989.) Reaktiivisuus sisältää intensiteetin, vastauskynnyksen sekä negatiivisen mielialanlaadun temperamenttipiirteiden yhdistelmän, mikä leimataan usein vaikeaksi oppilaan ominaisuudeksi kouluympäristössä (Keogh, ym., 1982; Keogh, 1989; Martin; 1989). Tehtäväorientaatio taas koostuu häiritävyyden, sinnikkyuden sekä aktiivisuuden temperamenttipiirteistä ja sen nähdään olevan yhteydessä siihen, millaiset oppimistyyli sopivat oppilaalle ja miten tällä on taipumus käyttäytyä ja toimia koulussa (Keogh, 2003). Erityisesti tehtäväorientaation on tutkimusten mukaan nähty olevan selkeimmin yhteydessä koulumenestykseen kouluvalmiuden, arvosanojen ja saavutusten kautta, minkä perusteella tutkielmani rajautuu tehtäväorientaation tarkempaan tarkasteluun (Duckworth & Allred, 2012; Mullola, ym., 2010; Keogh, 2003).

Tehtäväorientaatio on koulutemperamentin osa-alue, joka selittää oppilaan tyyliä ja taipumuksia opiskella, toimia ja käyttäytyä koulussa. Poiketen muista koulutemperamentin osa-alueista, tutkimukset ovat osoittaneet tehtäväorientaation selittävän ja ennustavan oppilaan koulumenestystä muun muassa arvosanojen, kouluun sopeutuvuuden ja opettajan käsityksien kautta itse toimintatyylien sopivuuden tai sopimattomuuden lisäksi (esim. Alexander, Entwisle & Dauber, 1993; Martin, 1989; Mullola, ym., 2010; Hirvonen, ym., 2016). Oppilaan tehtäväorientaation nähdään myös vaihtelevan asteikolla korkeasta matalaan, kuten temperamenttipiirteidenkin. Korkea tehtäväorientaatio koostuu matalasta aktiivisuudesta, matalasta häiritävyydestä sekä korkeasta sinnikkyydestä ja matala tehtäväorientaatio päinvastoin sisältää korkean aktiivisuuden, korkean häiritävyyden ja matalan sinnikkyuden yhdistelmän. (Keogh, 1989; Martin; 1989.)

Korkeasti tehtäväorientoituneen oppilaan käytös ja toiminnan taipumukset nähdään kouluun sopeutumista sekä koulussa menestymistä edistävinä tekijöinä. Korkeasti tehtäväorientoitunut oppilas on rauhallinen ja jaksaa istua paikoillaan kuunnellen opetusta, tehdä tehtäviä sisukkaasti ja pitkäjänteisesti vaikeuksista huolimatta sekä keskittyä tälle osoitettuihin tehtäviin häiriintymättä. Oppilas ei siis ole toiminnantyyliältään kovin vilkas taikka levoton, vaan sen sijaan yritteliäs, sinnikäs ja hyvä keskittymään. (Keogh, 2003; 1989; Martin, 1989). Kyseisiä oppilaan ominaisuuksia pidetään eräänlaisina kouluvalmiuksina, joita oppilaan odotetaan omaavan koulussa. Etenkin perinteisiksi miellettyissä opettajajohtoisissa opetus- ja oppimistilanteissa kyseiset oppilaan ominaisuudet ovat toivottuja (Alatupa, ym., 2007; Keltikangas-Järvinen & Mullola, 2014). Korkeaan tehtäväorientaatioon liitettävät oppilaan

ominaisuudet helpottavat ennen kaikkea oppilaan sopeutumista kouluympäristöön, mutta myös tekevät oppilaan työskentelystä helppoa, koska ristiriitoja ei ole oppilaan temperamentin, kouluympäristön eikä opettajan odotusten välillä. Nämä ominaisuudet näkyvät ja vaikuttavat positiivisesti myös opettajan tekemässä arvioinnissa. Korkeasti tehtäväorientoitunut oppilas omaa sellaisia piirteitä, jotka opettaja mieltää hyvän ja helposti opetettavan oppilaan ominaisuuksiksi (Chen, Yang & Fu, 2012; Keogh, ym., 1982; Strelau & Zawadzki, 2012.)

Oppilaan matala tehtäväorientaatio taas ennustaa alisuoriutumista ja negatiivista vaikutusta koulumenestykseen useiden kansainvälisten ja kotimaisten tutkimusten perusteella (Al-Hendawi, 2013). Oppilaan käytöksen taipumukset ja ominaiset toimintatyyli ovat usein ristiriidassa koulussa odotettujen oppilaan ominaisuuksien kanssa, mikä voi johtaa oppilaan taitojen ja älykkyyden aliarvioimiseen, ja heijastua oppilaan koulumenestykseen negatiivisesti arvioinnissa. Oppilaalta kuluu paljon aikaa ja energiaa uusien taitojen oppimiseen etenkin silloin, kun kouluympäristön ja temperamentin yhteensopivuus ovat huonot. (Alatupa, ym., 2007; Keogh, 2003; Mullola, ym., 2010; Hirvonen, ym., 2016.) Matalasti tehtäväorientoitunut oppilas on taipumukseltaan vilkas, toimelias, malttamaton ja utelias, minkä vuoksi pitkään paikoillaan oleminen voi tuottaa tälle vaikeuksia keskittyä opetukseen tai tehtäviin. Oppilas, jolla on matala tehtäväorientaatio, on myös häiriöherkkä erilaisille ärsykkeille, kuten äänille ja liikkeille, sekä taipuvainen luovuttamaan helposti kohdatessaan vaikeuksia tai kokiessaan tehtävän mielenkiinnottomaksi. Mikäli oppilaan oppimistyyli eivät sovi parhaalla mahdollisella tavalla koulun ja opettajan asettamiin, joskus tiedostamattomiinkin odotuksiin tai koulussa yleisesti käytettyihin opetus- ja oppimismenetelmiin, voi näiden seurauksena oppilaan koulumenestys kärsiä. (Keogh, ym., 1982; Strelau & Zawadzki, 2012; Duckworth & Allred, 2012.) Seuraavassa luvussa käsitellenkin tarkemmin matalaan tehtäväorientaatioon liittyviä tutkimustuloksia, joiden perusteella oma tutkimusasetelmani on muotoutunut sellaisekseen.

3.2.2 Matalan tehtäväorientaation yhteys koulussa toimimiseen

Kansainvälisessä ja kotimaisessa koulukontekstissa on toteutettu useita oppilaiden temperamenttiin liittyviä tutkimuksia. Tutkielmani kannalta kiinnostaviksi osoittautuivat erityisesti tutkimukset, joissa matalan tehtäväorientaation on osoitettu olevan merkittävänä selittäjänä oppilaan huonommassa koulumenestyksessä. Oppilaan temperamentin ja koulumenestyksen yhteyttä on tutkittu muun muassa oppilaan arvosanojen sekä oppilaan ja

opettajan välisen vuorovaikutuksen kautta, ja oppilaan temperamentti on määritelty tutkimuksissa yleensä opettajan arvioimana. (Carey, 2017; Teglasi, 2004.)

Matala tehtäväorientaatio on suoraan yhteydessä niihin työskentelytyyleihin sekä -tapoihin, joita oppilas käyttää ja siten huono keskittymiskyky, levottomuus sekä lyhytjänteisyys vaikeuttavat ja tekevät oppilaan opiskelusta, oppimisesta ja sopeutumisesta kouluun työläämpää (Hirvonen, ym., 2016; Keogh, 2003; Keogh, ym., 1982). Kuitenkin haastavia työskentelytyylejä merkittävämmäksi, koulumenestykseen negatiivisesti vaikuttavaksi tekijäksi, osoittautuivat opettajan negatiiviset käsitykset oppilaasta, jonka tehtäväorientaatio on matala. Matala tehtäväorientaatio kielii opettajalle oppilaan kouluvalmiuden olevan huono, mikä voi vaikuttaa oppilaan todellisen osaamisen sekä kognitiivisten taitojen vähättelyyn (Alatupa, ym., 2007). Opettajan käsitykset oppilaan opetettavuudesta ja temperamentti- ja persoonallisuudesta vaikuttavat usein oppilaan osaamisen ja taitojen arvioimiseen ja näkyvät siten myös oppilaan arvosanoissa (Mullola, ym., 2010; 2014). Syynä tähän on se, että opettajien autonomisesta asemasta johtuen arviointi perustuu opettajien omiin kriteereihin standardoitujen arviointiasteikoiden sijasta ja asettaa näin ollen oppilaat eriarvoiseen asemaan niin luokkien ja koulujen sisällä kuin valtakunnallisellakin tasolla. (Alexander, Entwisle & Dauber, 1993; Leino & Mullola, 2014; Mullola, 2012; Finn, Pannozzo & Voelkl, 1995). Koska koulussa arvostetut sekä odotetut hyvän oppilaan piirteet ja oppilaalta odotettu toiminta ovat kulttuuriin ja ympäristöön sidottuja, keskityn tuomaan esiin erityisesti kotimaisessa koulukontekstissa tehtyjä tutkimuksia häiritävyyden, aktiivisuuden sekä sinnikkyuden yhteydestä oppilaan toimintaan sekä menestymiseen koulussa kansainvälisten tutkimusten ohella (Chen, Yang & Fu, 2012; Moilanen & Räihä, 2018).

Tehtäväorientaatiolla on merkittävä yhteys menestyksekkääseen ja tehokkaaseen työskentelyyn koulussa (Mullola, ym., 2012; Studer-Luethi, Bauer & Perrig, 2016). Matala tehtäväorientaatio on yhteydessä matalampaan koulusuoriutumiseen, sillä oppilaan vaikeudet keskittyä, suunnata huomiota oikeisiin asioihin sekä malttamattomuus rauhoittua näyttelevät suurta roolia oppilaan työskentelyssä koulussa, tehden siitä vaikeampaa (Mullola, ym., 2011). Hirvonen kumppaneineen (2013) osoitti oppilaan työskentelytavoilla olevan yhteyksiä temperamenttiin ja akateemisten taitojen kehittymiseen, missä erityisesti korkea häirittävyys sekä tehtäviä välttelevä käytös osoittautuivat merkittäviksi tekijöiksi luku- ja kirjoitustaidon sekä matemaattisten taitojen kehittymisessä (Hirvonen, ym., 2013 sekä Georgiou, ym., 2015). Matalan tehtäväorientaation on osoitettu olevan yhteydessä matalampaan suoriutumiseen tehtävistä ja taipumukseen välttää tehtävien tekemistä. Matala tehtäväorientaatio vaikutti myös

vanhempien ja opettajan kokemuksiin oppilaan kontrolloinnin ja avun tarpeista koulussa sekä kotona, millä taas nähtiin olevan yhteyksiä oppilaan koulumenestykseen. (Hirvonen ym., 2016; 2013 Viljaranta, ym., 2015; Viljaranta, ym., 2018). Lisäksi oppilaan korkea aktiivisuus mielletään usein riskitekijäksi käytösongelmiin, sillä taipumus levottomaan ja malttamattomaan käytökseen eivät sovi yhteen kouluympäristön odottamien vaatimusten kanssa (Bell, ym., 2010; Chauhan, ym., 2019; Strelau & Zawadzki, 2012; Teglasi, ym., 2004).

Tutkimukset ovat osoittaneet matalan tehtäväorientaation olevan selkeimmin yhteydessä oppilaan koulumenestykseen arvosanojen ja oppilasarviointin kautta, kun oppilaan temperamenttia on tarkasteltu opettajan arvioimana ja verrattu standardoituihin kokeisiin oppilaan tiedoista ja taidoista (esim. Alatupa, ym., 2007; Mullola, ym., 2014; Al-Hendawi, 2013; Teglasi, ym., 2004). Kotimaisissa tutkimuksissa aktiivisuuden, sinnikkyyden sekä häiritteävyyden tutkittiin selittävän jopa kolmasosan verran äidinkielen ja matematiikan arvosanoja oppilaan todellista osaamista enemmän (Alatupa, ym., 2007; Mullola, ym., 2010; 2012). Samansuuntaisia tutkimustuloksia osoitti myös Viljaranta kumppaneineen (2015), sillä matalalla tehtäväorientaatiolla nähtiin olevan välillinen yhteys erityisesti oppilaan matematiikan koulumenestykseen opettajan temperamenttiin perustuvan asennoitumisen, palautteenannon ja kontrolloinnin myötä. Opettaja asetti enemmän rajoja ja ilmaisi pettymystään oppilaan toimintaan ja käytökseen niille oppilaille, joiden tehtäväorientaation hän oli arvioinut matalaksi. (Viljaranta, ym., 2015.) Matalalla tehtäväorientaatiolla vaikutti olevan negatiivinen yhteys myös oppilaan oikeinkirjoitukseen ja lukemiseen, kun oppilaan temperamentin arvioi luokan opettaja (Georgiou, ym., 2015). Opettajat kokevat tutkimusten mukaan matalasti tehtäväorientoituneet oppilaat vaikeiksi (Walker, Berhelsen & Irwing, 2001; Carey, 1998). Pitkässä juoksussa matalan tehtäväorientaation voidaan nähdä olevan yhtenä vaikuttavana tekijänä koulupudokkuuteen, sillä temperamentin sopimattomuus kouluympäristöön, opettajan aliarvioima oppilaan osaaminen ja taitotaso sekä sen myötä matalampi koulumenestys ja huonot arvosanat vaikuttavat negatiivisesti oppilaan mahdollisuuksiin kouluttautua ja työllistyä (Leino & Mullola, 2014). Negatiivisilla arvioilla on tutkimusten mukaan kauaskantoisia vaikutuksia oppilaan menestymiselle ja etenemiselle myös myöhemmässä vaiheessa opintopolkua (Vitiello, ym., 2012; Alexander, Entwisle & Dauber, 1993).

Koulukontekstissa on tutkittu myös lasten tehtäväsuuntautuneisuutta, mitä ei kaikissa yhteyksissä ole suoranaisesti linkitetty temperamenttiin (esim. Laitinen, ym., 2013). Kuitenkin

jossain yhteyksissä temperamentti ja tehtäväsuuntautuneisuus mainitaan yhdessä, minkä perusteella koen, että voin nostaa esille myös kyseisen tutkimusaiheen (Bjørnebekk & Diseth, 2010; Hirvonen, ym., 2013; Viljaranta, ym., 2015). Tehtäväsuuntautuneisuus selittää lapselle tyypillisiä taipumuksia toimia erilaisissa oppimistilanteissa ja opettajat ovat käsitelleet oppilaiden tehtäväsuuntautuneisuutta samankaltaisesti kuin tehtäväorientaatiota. Tehtäväsuuntautunut oppilas on itseohjautuva, sitkeä, utelias ja ponnistelee kohdatessaan haasteita, kun taas ei-tehtäväsuuntautunut oppilas välttelee tehtäviä, näyttäytyy avuttomana, vähättelee omia onnistumisiaan ja aliarvioi taitojaan (Laitinen, ym., 2013; Hirvonen, ym., 2010; Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000.) Tehtäväsuuntautuneisuuden nähdään olevan yhteydessä aikaisempiin kokemuksiin oppimistilanteista sekä vaikuttavan emotionaaliseen haavoittuvuuteen ja luku- ja matemaattisten taitojen kehittymiseen (Laitinen, ym., 2013; Hirvonen, ym., 2010; 2013). Hirvosen ja kumppaneiden mukaan (2016) tehtävien välttely on yhteydessä temperamenttipiirteisiin, ja on mielestäni siten hyvin samankaltainen tehtäväorientaation käsitteen kanssa.

Aikaisemmat tutkimustulokset koskien oppilaan matalan tehtäväorientaation ja koulumenestyksen negatiivista yhteyttä perustelevat tutkimusaiheeni ajankohtaisuutta sekä sen tärkeyttä. Koen merkitykselliseksi, että opettajalla on tietoja ja taitoja sekä tiedostaa että tunnistaa oppilaidensa temperamenttipiirteisiin pohjautuvia yksilöllisiä eroavaisuuksia. Etenkin matalasti tehtäväorientoituneet oppilaat ovat tutkimusten mukaan riskialttiimpia joutua negatiiviseen kierteeseen kouluun sopimattomien temperamenttipiirteidensä vuoksi, mistä syystä on merkityksellistä tutkia sitä, miten matala tehtäväorientaatio ilmenee oppilaiden toiminnassa ja käytöksessä opettajan näkökulmasta tarkasteltuna. Näin kyseisten oppilaiden tunnistaminen, ymmärtäminen ja tukeminen koulupolulla helpottuu ja aikaisemmissa tutkimuksissa esiin nousseita negatiivisia kierteitä kyetään välttämään.

Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkielmani päätarkoituksena on selvittää, millaisilla tavoilla matalasti tehtäväorientoituneet oppilaat toimivat ja käyttäytyvät opettajan näkökulmasta tarkasteltuna. Opettajan havaintoja, kokemuksia ja näkemyksiä matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden toiminnasta pyrin selvittämään strukturoidun, teoreettiseen viitekehykseen nojaavan haastattelun avulla, jossa erityisenä mielenkiinnon kohteena ovat sellaiset oppilaat, joiden tehtäväorientaatio vaikuttaa matalalta.

Tutkielmani ensisijaisen tavoitteen saavuttamiseksi pyrin aluksi selvittämään, millaiseksi oppilaat arvioivat tehtäväorientaationsa. Oppilaille osoitetulla, Thomasin ja Chessin (1977) temperamenttiteoriaan nojaavalla kyselylomakkeella pyrin selvittämään oppilaiden tehtäväorientaation tason, jotta tutkimusluokan oppilaista voidaan löytää ne, joiden tehtäväorientaatio vaikuttaa matalalta. Tutkielmalleni asettamieni tavoitteiden myötä tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Millaiseksi oppilaat arvioivat tehtäväorientaationsa?
2. Millaisilla tavoilla matala tehtäväorientaatio näyttäytyy oppilaiden toiminnassa ja käytöksessä opettajan näkökulmasta?

Tutkimuksen toteutus ja analyysi

Tämän kappaleen ensimmäisessä alaluvussa esittelen tutkielmani lähestymistapaa sekä metodologiaa, jonka perusteella olen tehnyt valintoja tutkielmani aineistonkeruun ja -analyysin suhteen. Esittelen toisessa alaluvussa tutkielmaani osallistuneet tutkimushenkilöt ja kaksiosaisen tutkimusaineistoni, joka koostuu tutkimusluokan oppilaiden täyttämistä kyselylomakkeista ja luokan opettajan haastattelusta. Kolmannessa alaluvussa kuvaan erikseen kaksiosaisen aineistoni analyysin vaiheita.

5.1 Kvalitatiivinen tapaustutkimus

Tutkimukseni on lähestymistavaltaan kvalitatiivinen, eli laadullinen tutkimus, jonka tutkimusstrategiana on tapaustutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ihmisistä sekä yksilöllisistä kokemuksista ja havainnoista, jotka liittyvät ihmisen ympäristöön, syy-seuraussuhteisiin tai erilaisiin ilmiöihin (Silverman, 1997). Koska laadullisessa tutkimuksessa pyritään tutkimuskohteen kokonaisvaltaiseen ymmärrykseen, korostuu siinä tutkimuksen kontekstin, eli ajan, paikan ja kulttuurin merkitys ja niiden tarkka kuvaaminen (Lichtman, 2013; Creswell, 2013).

Laadullisessa tutkimuksessa on pyrkimyksenä ymmärtää todellista elämää kokonaisvaltaisesti ja tarkasti sekä mahdollisesti paljastaa jotain uutta ja odottamatonta tietoa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineisto kerätäänkin yleensä luonnollisissa tilanteissa ja se saatetaan usein kirjalliseen muotoon. Aineiston analyysissä tavoitellaan yksityiskohtaista ja tarkkaa, tapauskohtaista ymmärrystä. (Hirsjärvi & Hurme, 2009; Alasuutari, 2011.) Laadullista tutkimusta kuvataan usein prosessina, jossa teoreettinen viitekehys, tutkimusasetelma ja -kysymykset saavat lopullisen muotonsa vasta aineiston pohjalta, eivätkä liian tiukat ennakoasetelmat ole siten pääroolissa (Eriksson & Koistinen, 2014; Lichtman, 2013).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä selvittämään, millaisin tavoin ja toiminnantyylein matalasti tehtäväorientoituneet oppilaat toimivat ja käyttäytyvät opettajan näkökulmasta tarkasteltuna. Tutkimus kohdistuu yhden koululuokan oppilaisiin ja heidän opettajaansa, joten tutkimuksen pyrkimyksenä ei ole ensisijaisesti löytää yleistettäviä, tilastollisin menetelmin ja todennäköisyyksin perusteltuja löydöksiä, vaan jäsentää tutkimuskohdetta, ja löytää siten uusia näkökulmia ja oivalluksia, joita peilataan aikaisempaan tutkimukseen ja teoriaan aiheesta (Hirsjärvi ym., 2009; Silverman, 1997). Tutkimuksen luonteen ja tavoitteiden vuoksi

lähestymistavaksi valikoitui laadullinen tapaustutkimus. Lisäksi teoreettisen viitekehyksen valottamasta näkökulmasta tutkimusaihe, temperamentti ja tehtäväorientaatio, nähdään suhteellisina, ympäristöönsä ja kontekstiinsa sidottuina, tapauskohtaisina yksilön kokemuksina, minkä johdosta tutkimusta ja tietoa on perusteltua lähestyä laadullisesta ja konstruktivistisesta näkökulmasta (Thomas & Chess, 1977; Rothbart & Derryberry, 1981; Silverman, 1997).

Tapaustutkimus on perinteinen tutkimusstrateginen lähtökohta laadulliselle tutkimukselle (Hirsjärvi, 2009; Stake, 2005). Tapaustutkimus mielletään tutkimustavaksi, joka kattaa useita menetelmällisiä keinoja lähestyä monipuolisesti tuotettua aineistoa (Creswell, 2013; Laine, ym., 2007). Tapaustutkimuksen keskiössä on tutkimustapauksen tarkka ja yksityiskohtainen kuvaaminen sekä rajaaminen ja paikantaminen tiettyyn kontekstiin, aikaan ja paikkaan, sillä tutkimuskohdetta pyritään tarkastelemaan, kuvailemaan ja ymmärtämään sille ominaisessa ja luonnollisessa tilassa (Eriksson & Koistinen, 2014; Piekkari & Welch, 2020; Woodside, 2017; Yin, 2009). Monipuolisen, tarkan ja kokonaisvaltaisen ymmärryksen saavuttamiseksi tutkimusaineistoa kerätään yleensä useilla eri menetelmillä, joista yleisempiä ovat haastattelu ja havainnointi (Hirsjärvi, ym., 2009; Laine, ym., 2007; Metsämuuronen, 2011).

Tutkimustapausta eritellään ja kuvataan usein tutkimuksen tavoitteiden ja erilaisten tapaustyyppien kautta, jotta lukija saisi selkeän käsityksen tutkimuksen lähtökohdista (Eriksson & Koistinen, 2014; Hamilton & Corbert-Whittier, 2013). Tässä tutkimuksessa tutkimustapauksena on tarkalleen ottaen erään luokan opettajan kokemukset ja havainnot kyselylomakkeen perusteella luokkansa matalasti tehtäväorientoituneiksi osoittautuneiden oppilaiden käytöksestä ja toiminnasta. Koen, että tutkimuskohde on tapaustyyppiltään tyypillinen tapaus, mikä tarkoittaa sitä, että luokan oppilaat ja opettaja eivät poikkea tutkittavilta ominaisuuksiltaan, vaan ovat keskimääräisiä (Laine, ym., 2007; Lichtman, 2013). Tyypillisestä tapauksesta saatava tieto on usein teorian tietoa syventävää, täsmentävää ja rikastuttavaa, johon pyritään tarkalla tutkimuskohteen kuvailulla (Creswell, 2013; Hamilton & Corbert-Whittier, 2013; Yin, 2009). Vaikka näen tutkielmani tutkimustapauksen käsittelevän tyypillistä koululuokkaa, jossa oppilaat ovat tutkittavilta ominaisuuksiltaan tavallisia, voidaan tätä tapausta paikantaa ja rajata erityisesti luokassa pitkään käytetyn väriryhmäpedagogiikan avulla, mikä vaikuttaa tapauksen hahmottamiseen ja ymmärrykseen tässä tutkielmassa (Eriksson & Koistinen, 2014; Laine, ym., 2007). Kerron aineiston esittelyn yhteydessä tutkimukseen osallistuneista henkilöistä sekä aineistosta ja sen keruusta tarkemmin.

Tapaustutkimukselle tyypilliseen tapaan pyrin hahmottamaan tutkimuskohteena olevaa ilmiötä kokonaisvaltaisesti keräämällä tutkimusaineiston sekä kyselylomakkeilla oppilailta että haastatteleamalla opettajaa, mitä voidaan kutsua aineistotriangulaatioksi. (Laine, ym., 2007; Stake, 2005; Woodside, 2017). Deduktiivinen, eli teorialähtöinen tutkimusasetelma on ohjannut tekemiäni valintoja, rajauksia ja aineistonkeruutapoja, minkä vuoksi näen, että tutkimuksellani saavutettava tieto on teoritietoa rikastavaa ja tarkentavaa (Laine, ym., 2007; Yin, 2009). Vaikka tutkielmallani saavutettavaa tietoa on tapauskohtaista, eikä sitä voida suoraan yleistää, koen tutkimukseni tuottavan silti merkityksellistä, koulun arkeen sisältyvää, käytännöllistä ja kuvaavaa tietoa. Matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden toimintaa ja käytöstä koulussa voidaan mahdollisesti vertailla ja peilata tutkielmassani kuvatun yhden tapauksen kautta ja löytää samankaltaisia havaintoja ja yhteyksiä myös muista tapauksista. (Eriksson & Koistinen, 2014; Laine, ym., 2007; Moilanen & Rähä, 2018.)

5.2 Aineistonkeruu

Tässä kappaleessa esittelen ja kuvaan tutkimukseeni osallistuneen koululuokan erityispiirteitä, jotka osaltaan rajaavat tutkimustapausta ja mahdollistavat siten tutkielman vertailtavuutta ja yleistettävyyttä. Lisäksi esittelen erillisissä alakappaleissa, kuinka kaksiosainen aineistonkeruuni on toteutunut tutkielmassa.

5.2.1 Tutkimukseen osallistuneet

Laadulliselle tutkimukselle on tavanomaista, että tutkimusaineisto kerätään tarkoituksenmukaisella tavalla satunnaisotannan sijaan (Alasuutari, 2011; LeCompte, 2000). Näin voidaan varmistua siitä, että tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on merkityksellistä sanottavaa tai annettavaa tutkimusaiheeseen liittyen (Hirsjärvi ym., 2009). Tutkimukseni kohteeksi valikoitui kuudennetta luokkaa käyvä yhdysluokka, jossa on hyödynnetty temperamenttiin pohjautuvaa väriryhmäpedagogiikkaa läpi koko alakoulun. Väriryhmäpedagogiikka perustuu oppilaiden oppimistyylien huomioimiseen koulussa. Oppilaat jaetaan oppimistyylien perusteella neljään väriryhmään, vihreisiin, sinisiin, keltaisiin ja punaisiin. Jokaisessa väriryhmässä korostuvat tietyt oppilaan ominaisuudet, kuten esimerkiksi harkitsevaisuus tai aktiivisuus, mitä pyritään hyödyntämään ja huomioimaan oppimisessa ja eriyttämisessä. (Rimpiläinen & Bruun, 2007.) Tutkimukseen osallistui 33 oppilasta, joista 20 on poikia ja 13 tyttöjä, sekä toinen luokkaa opettavista opettajista.

Väriyhmäpedagogiikka on oleellinen, tutkimustapaustani selittävä ja rajaava tekijä, minkä vuoksi koen merkitykselliseksi tuoda ilmi tutkimusluokassa käytetyn toimintamallin tutkielmani syvällisemmän ymmärryksen takaamiseksi (Yin, 2009). Luokan opettajat ovat jakaneet tutkimusluokan oppilaat väriyhmäpedagogiikan mukaisesti neljään väriyhmään yhteisymmärryksessä oppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa. Luokka on toiminut yhdessä ensimmäisestä luokasta alkaen ja kuluneiden kuuden vuoden aikana väriyhmä on muokattu sekä hyödynnetty luokan arjessa oppilaiden ja opettajien tarpeiden ja kokemusten mukaisesti. Väriyhmittäminen ei ole kuitenkaan opettajien ainoa tapa ryhmitellä oppilaita, vaan sitä hyödynnetään joustavasti oppituntien ja opetusmenetelmien suunnittelussa ja oppilaita osallistetaan päätöksentekoon lisäksi oman motivaation kautta.

Alkuopetuksessa väriyhmien rooli luokan arjessa oli suurempi esimerkiksi lukemaan oppimisen yhteydessä, mutta nyt, oppilaiden ollessa isompina, väriyhmäpedagogiikka näyttäytyy luokan arjessa joustavien opetus- sekä oppimismenetelmien muodossa. Luokan työskentely on tavoitelähtöistä, ja viikoittaista toimintaa ohjaavat yhteiset, taululle kirjoitetut viikkotavoitteet, joita kohti jokaisen oppilaan tulee opiskella kyseisen viikon aikana joustavin tavoin. Kahden opettajan läsnäolo luokassa mahdollistaa sen, että toinen opettajista vastaa portaittain pidettävistä opetustuokiosta pienemmälle ryhmälle oppilaita, kun toinen opettajista ohjaa ja neuvoo muiden itsenäistä työskentelyä.

Opetustuokioissa pyritään ottamaan huomioon oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ja samoja oppisisältöjä voidaan esittää oppilaille useilla erilaisilla tavoilla. Väriyhmäpedagogiikka näkyy luokassa myös siten, ettei oppilaille ole luokassa omia istumapaikkoja. Oppilaat voivat valita, työskentelevätkö mieluummin yksin rauhalliseksi nurkkaukseksi sovitussa paikassa, pienessä ryhmässä, jossa jutustelu on sallittu tai esimerkiksi pareittain. Lisäksi oppilaat voivat vaikuttaa siihen, opettelevatko uutta oppisisältöä oppikirjan tai esimerkiksi tietokoneen avulla tai kirjallisin vai toiminnallisin tehtävin. Useamman yhteisen kouluvuoden aikana opettajan ohjaamisen tarve oppilaalle sopivan työskentely-ympäristön löytämiseksi on vähentynyt ja oppilaista on tullut itseohjautuvampia: he tiedostavat paremmin itselleen sopivimmat tavat oppia ja opiskella. Tarpeen mukaan opettaja kuitenkin kehottaa esimerkiksi helposti häiriintyvää oppilasta siirtymään rauhallisempaan paikkaan työskentelemään, mikäli kavereiden kanssa juttelu haittaa opiskelua.

Temperamenttia tutkitaan yleensä kyselylomakkeilla, haastattelemalla ja havainnoimalla (Carey, 1998). Tutkimusaineistoni koostuu kahdesta erillisestä osasta, joita ovat

kyselylomakkeet ja haastattelu. Kyselylomakkeet on suunnattu luokan oppilaille ja haastattelu taas luokan opettajalle. Koen luokan sopivan hyvin tutkimukseeni, sillä tutkielmani aihe on pääpiirteiltään tuttu sekä opettajalle että oppilaille. Luokassa käytetty toimintamalli lisää oppilaiden oman temperamentin arviointikyvyn luotettavuutta, sillä oppilaat ovat tietoisia itselleen sopivista oppimistyyleistä, vahvuuksistaan sekä tarpeistaan, ja ikänsä puolesta he osaavat arvioida omaa toimintaansa jo paremmin kuin esimerkiksi alkuopetuksen oppilaat (Oakland & Joyce, 2004). Lisäksi Alatupa ja kumppanit (2007) osoittivat tutkimuksessaan, että temperamentin merkitys kasvoi oppilaiden mennessä yläkouluun, jonka perusteella oppilaat sopivat ikänsä perusteella tutkielmaani. Lisäksi opettaja, joka tuntee oppilaansa hyvin kuuden vuoden yhteisen taipaleen sekä luokan toimintamallin perusteella, kykenee erottamaan ja arvioimaan oppilaidensa taitoja ja temperamenttia erillään toisistaan ja tekemään jatkuvasti havaintoja oppilaistaan (Mullola, ym., 2010; Oakland & Joyce, 2004). Esittelen seuraavissa alaluvuissa erikseen kyselylomakkeiden ja haastattelun luonnetta ja niiden etenemistä sekä analyysiä.

5.2.2 Kyselylomakkeet

Tutkimusaineistoni ensimmäinen osuus koostuu oppilaiden täyttämistä kyselylomakkeista, joiden tarkoituksena on määrittää, millaiseksi oppilaat arvioivat tehtäväorientaationsa. Kyselylomakkeiden ensisijaisena tarkoituksena on löytää luokasta ne oppilaat, joiden tehtäväorientaatio vaikuttaa matalalta ja oppilaat, jotka ovat siten kiinnostavia tutkielmani päätavoitteen kannalta. Tällöin kyselylomakkeiden rooli ei ole tutkielmani kannalta ensisijaisessa asemassa. Kuitenkin kyselylomakkeiden perusteella saadaan arvokasta tietoa luokan oppilaiden tehtäväorientaatiosta, jonka perusteella matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden toimintaa ja käytöstä voidaan tarkastella suhteessa luokan muihin oppilaisiin ja syventää siten ymmärrystä ja tulkintaa juuri tämän tutkimustapauksen kannalta (Stake, 2005).

Kyselylomakkeet ovat yleinen aineistonkeruumenetelmä etenkin määrällisessä tutkimuksessa, sillä niiden avulla voidaan tavoittaa suuri yleisö. Lomake kysymyksineen voidaan muotoilla monilla erilaisilla tavoilla, jolloin niiden avulla voidaan saavuttaa myös laadullista tietoa. Lomakkeen ja kysymysten muotoilu ovatkin avainasemassa oikeellisen tiedon saavuttamiseksi lomakkeen perusteella. Tämän vuoksi valmiiden kyselylomakkeiden hyödyntäminen tutkielman aineistonkeruussa on suositeltavaa, mikäli tiedetään ennalta kyselylomakkeen olevan luotettava ja mittaavan haluttuja asioita (Hirsjärvi, ym., 2009; Metsämuuronen, 2011).

Tutkielmassani käytetty kyselylomake on muodoltaan strukturoitu ja se sisältää pelkästään monivalintakysymyksiä, jotka pohjautuvat aikaisempaan, luotettavaksi todettuun Thomasin ja Chessin (1977) temperamenttia määrittävään kysymyssarjastoon. Alkuperäinen kysymyssarjasto on opettajille ja vanhemmille suunnattu lomake, jonka tarkoituksena on arvioida lapsen temperamenttia yhdeksän temperamenttipiirteen osalta erilaisten väittämien perusteella. Väittämät käsittelevät lapsen toimintaa ja käytöstä erilaisissa arkisissa tilanteissa. (Thomas & Chess, 1977.)

Tutkielmani rajautuessa oppilaiden tehtäväorientaatioon, valitsin kyselylomakkeeseeni vain häiritävyyden, sinnikkyuden ja aktiivisuuden temperamenttipiirteitä käsitteleviä väittämiä alkuperäisestä kysymyssarjastosta. Väittämiä on kyselylomakkeessani yhteensä 18, joten kutakin temperamenttipiirrettä vastaa kuusi väittämää. Koska Thomasin ja Chessin (1977) kysymyssarjasto on kohdennettu vanhemmille ja opettajille, väittämiä oli aiheellista muotoilla tutkielmaani varten uudestaan siten, että ne ovat oppilaille ymmärrettävässä muodossa. Esimerkiksi yksi alkuperäisen kysymyssarjan väitteistä, *"Lapsen leikkiessä suosikkilelullaan, hän ei huomaa äkillisiä ääniä tai liikkeitä lähistöllä tai hän huomio ne vain ohimennen."* (Thomas & Chess, 1977), on uudelleen muotoiltu seuraavalla tavalla: *"Muiden puhe tai kuiskailu häiritsee keskittymistäni koulussa."* Oleellista on, että alkuperäisen väittämän perimmäinen idea on säilytetty, mutta se on ilmaistu tavalla, jonka oppilas ymmärtää ja kykenee liittämään omaan arkeensa. Pyrin tekemään väittämistä monipuolisia ja käyttämään sekä myönteisiä että kielteisiä lauserakenteita, jottei kyselylomakkeen täyttäminen olisi liian monotonista. Kokonaisuudessaan kyselylomakkeen väittämät ja vastausvaihtoehdot löytyvät tutkielmani lopusta (Liite 2). Aikaisemmin tekemässäni kandidaatin tutkielmassa, joka käsitteli myös temperamenttia, toteutin aineistonkeruuni kyselylomakkeilla ja pystyinkin peilaamaan silloin muodostamieni väittämien onnistuneisuutta ja luotettavuutta laatiessani tätä kyselylomaketta ja tekemään parannuksia sen perusteella (Boynton, 2004).

Kyselylomakkeen kussakin väittämässä on kaksi vastausvaihtoehtoa, joista toinen viittaa matalaan tehtäväorientaatioon ja toinen korkeaan tehtäväorientaatioon. Kyselylomakkeen vastausvaihtoehdot olen pyrkinyt muotoilemaan selkeästi siten, ettei oppilaalle jäisi epäselväksi, mitä vastausvaihtoehdoilla tarkoitetaan, minkä koin kandidaatin tutkielmassa olleen kyselylomakkeeni heikkous. Esimerkiksi väittämän 9, *"Käsityön tunneilla eri työvaiheet tuntuvat minusta usein liian pitkiltä."*, vastausvaihtoehdoissa *"Kyllä tuntuu."* ja *"Ei tunnu."* on selkeästi ilmaistuna kieltävä ja myöntävä vastausvaihtoehto, mutta myös se tekeminen tai asia, johon väittäjä liittyy. Poiketen oppilaiden täyttämiin virallisiin kyselylomakkeisiin, liitteenä

olevaan versioon olen selkeyden vuoksi lisännyt, mihin temperamenttipiirteeseen väite liittyy ja viittaako vastausvaihtoehto matalaan vai korkeaan tehtäväorientaatioon. Oppilaiden täyttämässä kyselylomakkeissa oli lisäksi kaksi kohtaa, joista ensimmäiseen oppilas täytti opettajan tälle antaman tutkimusnumeron, joka toimi tunnistetietona, sekä toiseen sukupuolensa. Lisäksi jokainen kyselylomakkeen kohta oli merkitty pakolliseksi vastata, joten puutteellisesti täytettyä kyselylomaketta ei voinut palauttaa.

Oppilaat täyttivät kyselylomakkeet kukin kotonaan Google Formsin kautta maaliskuussa 2020, sillä koronapandemian vuoksi koulut olivat suljettuina. Alkuperäisenä suunnitelmana oli, että kyselylomakkeet olisi täytetty normaalin koulupäivän aikana, jolloin olisin myös tutkijana ollut mukana ohjeistamassa ja tarkkailemassa oppilaiden vastaamista. Alkuperäisestä suunnitelmasta poiketen opettaja ohjeisti oppilailleen Wilman välityksellä kyselylomakkeen vastaamisen ohjeet sekä ilmoitti oppilaille heidän tunnistetietonsa toimivan tutkimusnumeron. Opettaja kontrolloi oppilaiden vastaamista kyselylomakkeeseen pyytämällä ohjeistuksen yhteydessä oppilasta antamaan palautetta kyselylomakkeesta sen täytettyään. Lisäksi pystyin itse tarkkailemaan vastausten määrää Google Formsin kautta. Lähes kaikki oppilaista vastasivat kyselylomakkeeseen samana päivänä, jolloin ohjeistus annettiin ja muutama vastaus tuli ohjeistusta seuranneena päivänä.

5.2.3 Haastattelu

Tutkimusaineistoni toinen osuus koostuu luokan opettajan haastattelusta. Haastattelun perusteella pyrin vastaamaan tutkielmani päätutkimuskysymykseen, millaisilla tavoilla matala tehtäväorientaatio näyttäytyy oppilaiden toiminnassa ja käytöksessä opettajan näkökulmasta. Haastattelu nojautuu teoreettiseen viitekehykseen ja on muodoltaan strukturoitu. Lisäksi haastattelun muodostumista ohjasivat kyselylomakkeiden perusteella saadut tiedot oppilaiden tehtäväorientaation tasosta. Kyselylomakkeiden tarkoituksena olikin hahmottaa etukäteen luokan oppilaiden tehtäväorientaation tasoa sekä pyrkiä löytämään luokasta ne oppilaat, joiden tehtäväorientaatio vaikuttaa matalalta, ja jotka ovat sen perusteella kiinnostavia tutkielmani päätavoitteen ja haastattelun kannalta (Kiviniemi, 2018). Haastattelun ensisijaisena kohteena ovatkin opettajan näkemykset ja kokemukset matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden toiminnasta ja käytöksestä teoreettisen tiedon valossa.

Haastattelu soveltuu aineistonkeruumenetelmäksi silloin, kun halutaan syventyä johonkin aiheeseen vielä lisää ja hahmottaa tutkimuskohteen taustalla olevia, mahdollisesti selittäviä ja

ymmärrystä lisääviä tekijöitä (Hirsjärvi & Hurme, 2009). Haastattelu on tavoitteellinen keskustelu, jota ennalta asetetut tutkimusongelmat tai tutkijan mielenkiinnonkohteet ohjaavat oikeaan suuntaan (Tiittula, Ruusuvoori, 2005; Alasuutari, 2011). Haastattelulajeja on useita, joten tutkimuksen luotettavuuden kannalta on merkityksellistä kuvata haastattelun struktuuria, sekä haastateltavan ja haastattelijan välistä vuorovaikutusta ja yhteisymmärrystä haastattelutilanteessa (Hirsjärvi ym., 2009; Ruusuvoori & Tiittula, 2005). Tässä tutkimuksessa toteutettu haastattelu on pääosin strukturoitu haastattelu, sillä tiesin etukäteen, millaista tietoa lähdän tavoittelemaan haastattelusta ja pystyin siten asettamaan tarkkoja kysymyksiä haastateltavalle (Hirsjärvi & Hurme, 2009). Haastattelussa oli kuitenkin myös puolistrukturoidun haastattelun piirteitä, sillä haastateltavalla ei ollut valmiita vastausvaihtoehtoja, ja eteneminen haastattelun aikana oli joustavaa (Puusa, 2020).

Haastattelun tukena voidaan käyttää virikemateriaalia, jonka tarkoituksena on ohjata haastattelua kohti sille asetettuja tavoitteita (Valtonen, 2005). Tässä haastattelussa aiheen rajaamisen ja kohdentamisen tukena käytettiin opettajalle ennalta lähettämääni haastattelurunkoa, joka on tutkielman lopussa (Liite 3). Haastattelurunko perustui teoreettiseen viitekehykseen sekä kyselylomakkeiden perusteella tekemääni tulkintaan ja ryhmittelyyn oppilaiden tehtävääorientoituneista. Ennen kaikkea virikemateriaalin tarkoituksena oli mahdollistaa opettajan valmistautuminen haastatteluun, sillä toivoin hänen kertovan kyselylomakkeen perusteella määriteltyjen, matalasti tehtävääorientoituneiden oppilaiden toiminnasta tarkemmin. Teoriasidonnainen haastattelurunko ja virikemateriaali tekevät haastattelusta strukturoidun (Hirsjärvi & Hurme, 2009). Koen kuitenkin, että ilmapiiri haastattelussa oli keskustelevalta, eikä haastattelurunko työstänyt haastateltavan vastauksia liikaa.

Haastattelu toteutettiin pian kyselylomakkeiden läpikäynnin jälkeen huhtikuussa 2020. Koronapandemian vuoksi kasvokkain tapaaminen ei ollut mahdollista, joten haastattelu pidettiin Zoom –sovelluksen kautta etäyhteydellä, ja se kesti kokonaisuudessaan 65 minuuttia. Koen, että olimme opettajan kanssa hyvässä yhteisymmärryksessä tutkimuksen ja haastattelun tavoitteista, sillä olimme pitäneet yhteyttä tutkimukseen liittyen joulukuusta 2019 asti sekä kasvotusten että sähköpostitse. Haastattelu eteni siten suoraa asiaan ja pysyttelimme suurimmaksi osaksi ennalta suunnittelemani haastattelurungon mukaisessa järjestyksessä. Aluksi keskustelimme luokan toimintatavoista yleisellä tasolla, jonka jälkeen siirryimme kyselylomakkeesta esille nousseiden asioiden puimiseen sekä matalasti tehtävääorientoituneiden oppilaiden toiminnan ja käytöksen yksityiskohtaiseen läpikäymiseen (Liite 3). Koen, että

haastattelun sopivuutta aineistonkeruumenetelmäksi lisäsi se, että tutkimusaihe on molemmille haastattelun osapuolille tiedollisesti tuttu ja yhteisymmärrys sekä vuorovaikutus toimivat sen myötä hyvin (Puusa, 2020; Ruusuvaori & Tiittula, 2005). Pidin koko haastattelun ajan haastattelurunkoa sekä muuta aineistoa esillä Zoom -sovelluksen share screen -toiminnolla, mikä edesauttoi haastattelun johdonmukaista etenemistä sekä yhteisymmärryksen onnistumista.

5.3 Aineiston analyysi

Tutkimusasetelma ja kerätty tutkimusaineisto ohjaavat tutkijaa valitsemaan sopivan lähestymistavan aineiston analyysiin. Näiden näkökulmien kautta tarkastellaan sitä, millaisille asioille annetaan painoarvoa ja millaisia merkityksiä tutkimusilmiölle annetaan. (Alasuutari, 2011; Lecompte, 2000.) Tämän vuoksi aineiston analyysiä luonnehditaan usein prosessiksi, joka alkaa jo aineistonkeruuvaiheessa, sillä yleensä silloin tutkimusasetelmaa, -kysymyksiä ja -näkökulmaa tarkennetaan vielä kerättyyn aineistoon sopivammaksi (Hirsjärvi & Hurme, 2009). Tutkimusaineistoa voidaan lähteä analysoimaan karkeasti joko teoria- tai aineistolähtöisestä näkökulmasta. Aineistolähtöisessä analyysissä aineistoon perehtyminen ja sen kautta mielenkiintoisten tai esimerkiksi toistuvien ilmauksien etsiminen ja analyysiyksikön määrittäminen ovat suuressa roolissa. (Kiviniemi, 2018.) Teorialähtöisessä analyysissä aineistoa lähdetään luokittelemaan tai kategorisoimaan teoreettisen viitekehyksen tai jo aiemmin käytetyn käsitejärjestelmän mukaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Eskola, 2018.) Tiivistetysti laadullisen aineiston analyysissä on pyrkimyksenä ymmärtää tutkimuskohdetta tutkimusasetelman määräämässä kontekstissa läpikotaisin ja saada siten vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Analyysin ihanteellisena lopputuloksena tutkija pystyy kertomaan jäsennellysti ja kriittisesti tutkimuksen aiheesta jotain uutta tietoa. (Mäntylä, Reukauf, Toomar, 2013; Lecompte, 2000.)

Lähestyn tutkielmani aineiston analyysiä teoreettisista lähtökohdista. Päädyin tähän lähestymistapaan, sillä tutkimusaineisto koostuu vahvasti teoreettiseen viitekehykseen nojaavista, strukturoiduista kyselylomakkeista ja haastattelusta. Teoreettisessa analyysissä tietoa lähdetään tavoittelemaan deduktiivisen päättelyn kautta, eli tutkimuskohdetta tarkastellaan yleisestä näkökulmasta siirtyen kohti yksilöllisempää ja tarkempaa näkemystä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Esittelen ja kuvaan seuraavissa alaluvuissa erikseen oppilaiden täyttämien kyselylomakkeiden sekä opettajan haastattelun analyysin etenemistä ja luonnetta.

Kyselylomakkeiden analyysi on toteutettu teoreettiseen viitekehykseen tukeutuen ja haastattelun analyysissä on käytetty sisällönanalyysiä.

5.3.1 Kyselylomakkeiden analyysi

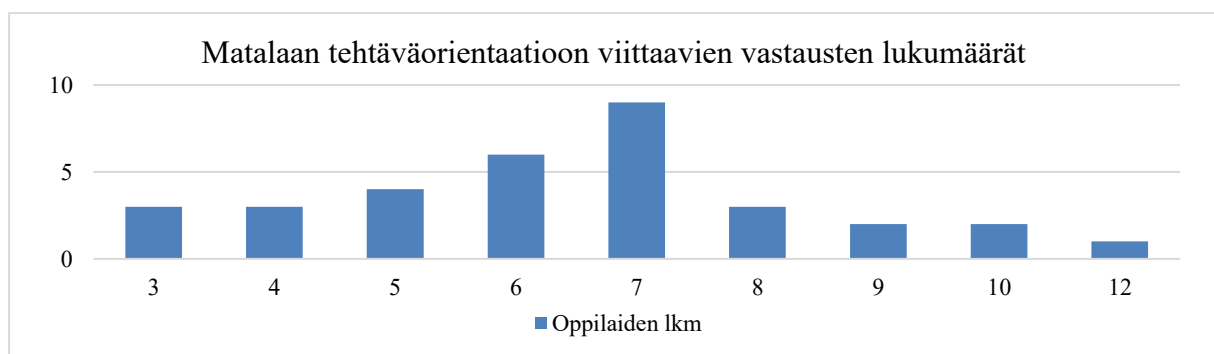
Aloitin tutkielmani aineiston analyysin luontevasti oppilaiden kyselylomakkeista, sillä kyselylomakkeiden perusteella saatava tieto on merkittävässä roolissa tutkielmani toisen aineistonkeruuvaiheen, haastattelun, muodostumisessa. Kyselylomakkeiden analyysin perusteella saadaan käsitys oppilaiden tehtäväorientaation tasosta sekä voidaan löytää matalasti tehtäväorientoituneet oppilaat, jotka ovat kiinnostavia tutkielman päätavoitteen kannalta. Koska kyselylomakkeiden ensisijaisena tarkoituksena on luoda eroavaisuuksia oppilaiden tehtäväorientaation välille, pohjautuu analyysi puhtaasti väittämien vastausten erotteluun sen perusteella, viittaavatko ne matalaan vai korkeaan tehtäväorientaatioon. En ole siten analysoinut kyselylomakkeita tilastollisin menetelmin, sillä kyselylomakkeiden tarkoituksena ei ole todistaa erinäisten muuttujien välisiä yhteyksiä tai korrelaatioita.

Yleensä kyselylomakkeiden analyysin ensimmäisenä vaiheena pidetään aineiston saattamista numeeriseen muotoon, johon sisältyy väittämien ja vastausten koodaamista sekä tunnistetietojen muuttamista. Säästyin tutkielmassani pitkälti kyseiseltä vaiheelta, sillä kyselylomakkeet olivat valmiiksi sähköisessä muodossa ja oppilaiden tunnistetiedot olivat alusta alkaen suojattuna tutkimusnumeroilla, eikä nimiä tarvinnut siten muuttaa. (Eriksson & Koistinen, 2014; Boynton, 2004.) Pystyin taulukoimaan oppilaiden vastaukset Google Formsin kautta, missä oppilaat täyttivät kyselylomakkeet, mutta taulukosta tuli melko laaja väittämien ja vastausten oltua kirjallisessa muodossa.

Koska mielenkiinnonkohteenani olivat erityisesti matalasti tehtäväorientoituneet oppilaat, päädyin analysoimaan kyselylomakkeet painottaen matalaan tehtäväorientaatioon viittaavia vastausvaihtoehtoja. Analysoin oppilaiden vastaukset laskemalla yhteen oppilaskohtaisesti matalaan tehtäväorientaatioon viittaavat vastaukset ja jätin korkeaan tehtäväorientaatioon viittaavat vastaukset huomiotta. Vastausten laskemisen helpottamiseksi muodostin virallisesta kyselylomakkeesta selkeän taulukon, jossa jokaisessa väittämässä sekä vastausvaihtoehdossa on selite, mitä temperamenttipiirrettä väite koskee, ja miten vastausvaihtoehdot jakautuvat korkean ja matalan tehtäväorientaation suhteen. Merkitsin tekemääni taulukkoon jokaisen väittämän kohdalle ykkösellä matalaan tehtäväorientaatioon viittaavaa vastausvaihtoehtoa, eli sitä vastausta, joka oli laskutavassani merkitsevä. (Liite 2.)

Laskin jokaisen oppilaan kyselylomakkeesta erikseen yhteen matalaan tehtäväorientaatioon viittaneet vastaukset, jotka kokosin vielä erilliseen, tiiviiseen ja numeeriseen taulukkoon. Taulukosta kävi ilmi oppilaan tutkimusnumero sekä kuinka moneen väittämään kaikista 18 väittämästä oppilas oli vastannut matalaan tehtäväorientaatioon viittaneella tavalla. Lopulta laskin vielä yhteen oppilaiden matalaan tehtäväorientaatioon viittaneiden vastausten määrät, jotta sain käsityksen oppilaiden tehtäväorientaation vaihtelusta ja tasosta koko luokassa. Oppilaiden matalaan tehtäväorientaatioon viittaavat vastaukset jakautuivat Taulukon 1 osoittamalla tavalla. Matalaan tehtäväorientaatioon viittaavien vastausten vaihteluväli oli 3–12 ja viisitoista eli suurin osa oppilaista vastasi matalaan tehtäväorientaatioon viittaavaan vaihtoehtoon 6 tai 7 väittämän kohdalla. Kymmenen oppilasta vastasi yhteensä 18 väittämästä korkeintaan 5 väittämään ja kahdeksan oppilasta yli 8 väittämään matalaan tehtäväorientaatioon viittaavalla tavalla.

Taulukko 1 Matalaan tehtäväorientaatioon viittaavien vastausten lukumäärät



Laskettuani oppilaiden matalaan tehtäväorientaatioon viittaavat vastaukset yhteen, ja kyettyäni hahmottamaan luokan oppilaiden tehtäväorientaatiosta kokonaiskuvan, pystyin ryhmittelemään oppilaat tehtäväorientaation perusteella. Ryhmien muodostamiseen vaikutti olennaisesti matalaan tehtäväorientaatioon viittaavien vastausten vaihteluväli. Koska temperamentti saa merkityksensä vasta tietyssä kontekstissa ja suhteessa muihin samassa ympäristössä oleviin ihmisiin, koen, että oppilaiden ryhmittely on selkeintä tehdä luokan vastausten vaihteluvälin perusteella, eikä suoraa kyselylomakkeen väittämien määrän perusteella (Thomas & Chess, 1977). Jossain muussa luokassa, jossa oppilaat ovat temperamenttipiirteiltään erilaisia, olisi matalaan tehtäväorientaatioon viittaavia vastauksia voitu vaatia enemmän tai toisaalta vähemmän, jotta oppilaiden välisiä eroavaisuuksia tehtäväorientaation näkökulmasta voitaisiin tarkastella. Tässä oppilasryhmässä matalasti tehtäväorientoituneiksi osoittautuneet oppilaat voisivat myös hyvin olla jossakin toisessa ryhmässä, esimerkiksi kohtalaisesti tehtäväorientoituneita, mikäli ryhmässä olisi muita, heitä matalammin tehtäväorientoituneita.

Matalaan tehtäväorientaatioon viittaavien vastausten vaihdella 3–12, päädyin muodostamaan kolme ryhmää, jotka kuvaavat oppilaiden tehtäväorientaation tasoa. Jokaisen ryhmän sisällä vastausten vaihteluväli on neljä matalaan tehtäväorientaatioon viittaavaa vastausta. Oppilaat, jotka vastasivat kyselylomakkeen väittämistä 0–4 matalaan tehtäväorientaatioon viittaavaan vastausvaihtoehtoon, kuuluvat näin ollen korkeasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden ryhmään, 5–8 matalaan tehtäväorientaatioon viittaavaan vastausvaihtoehtoon vastanneet kuuluvat kohtalaisesti tehtäväorientoituneiden oppilaiden ryhmään, kun taas 9–18 matalaan tehtäväorientaatioon viittaavaan vastausvaihtoehtoon vastanneet kuuluvat matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden ryhmään. Koen kyselylomakkeiden analyysin olevan tällaisenaan riittävä, sillä kyselylomakkeiden tarkoituksena on luoda eroavaisuuksia oppilaiden välille. Tutkimustulosten yhteydessä tarkastelen tarkemmin sitä, miten vastaukset poikkesivat tehtäväorientaatioon perustuvien ryhmien välillä ja eri temperamenttipiirteisiin liittyneissä väittämässä.

5.3.2 Haastattelun analyysi

Analysoin haastatteluaineiston mukaillen Tuomen ja Sarajärven (2018) sisällönanalyysii parhaani mukaan. Sisällönanalyysi mielletään perinteiseksi laadullisen tutkimuksen analyysitavaksi, joka kohdistuu kirjalliseen muotoon saatettuun aineistoon ja on siten tekstianalyysii (Berg & Lune, 2014). Sisällönanalyysissä pyritään tiivistämään ja selkeyttämään aineistoa, ja järjestämään se sellaiseen muotoon, että tutkielman lukija voisi ymmärtää tutkimusilmiötä tutkimusongelman asettamassa valossa (Pietilä, 1973).

Aineiston analyysi alkaa aina aineiston läpikäymisellä, tarkistamisella ja litteroinnilla eli auki kirjoittamisella (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aloitin haastattelun litteroinnin heti haastattelua seuranneena päivänä ja etenin pienissä osissa eteenpäin. Litteroin haastattelua useampana päivänä muutaman tunnin pätkissä. Kaikkiaan sain 65 minuutin haastattelusta yhteensä 11 sivua litteroitua tekstii. Litteroinnissa keskityin siihen, mitä sanottiin, enkä huomioinut äänenpainoja tai esimerkiksi taukoja. Lisäksi jätin pois toistuvia täytesanoja, sillä analyysi tulisi kohdistumaan puheen sisältöön, eikä puhetyylillä ole siten suurta painoarvoa. Omasta puheestani litteroin esittämäni kysymykset, jotka selkeyttivät litteroidun aineiston ymmärrettävyyttä ja jäseneltävyyttä sekä haastateltavan vastauksien kytkemistä oikeaan asiayhteyteen. Jätin kuitenkin pois välikommenttini, joilla ilmaisin kuuntelevani haastateltavaa, sillä en kokenut niiden olevan merkityksellisiä tai tutkimuksen ymmärrettävyyteen vaikuttavia.

Kuuntelin ja luin tauottaen litteroitua aineistoa useampaan otteeseen ensimmäisen litterointiversion valmistuttua ja varmistin siten, että olin kuullut ja kirjoittanut oikein haastateltavan puheen.

Teorialähtöisen sisällönanalyysin ensimmäisenä virallisena analyysivaiheena pidetään analyysirungon muodostamista. Analyysirunko perustuu teorialähtöisessä analyysissä esimerkiksi aikaisemmissa tutkimuksissa käytettyyn käsitteistöön tai teoreettiseen viitekehykseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Analyysirungon avulla tutkija pyrkii ohjaamaan huomiotaan tutkimusasetelman kannalta oleellisiin asioihin aineistossa, ja luokittelemaan aineistoa tutkimuksen tarkoituksen mukaisella tavalla (Berg & Lune, 2014; Gläser-Zikuda, ym., 2020). Tässä tutkimuksessa analyysirunko muotoutui selkeästi teoreettisen viitekehyksen pohjalta, ja kyselylomakkeen väittämät sekä haastattelurunko tukivat tätä valintaa. Rungon pääkäsite on matalan tehtäväorientaatio ja sen sisällä on kolme luokkaa, korkea aktiivisuus, matala sinnikkyys sekä korkea häirittävyys.

Seuraavassa analyysivaiheessa aineistosta poimitaan analyysirungon mukaisia ilmauksia ja mainintoja. Tätä analyysivaihetta kutsutaan myös redusoinniksi, eli aineiston pelkistämiseksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tutkijan tulee päättää, millä tarkkuudella aineistosta poimitaan analyysirungon mukaisia mainintoja, eli onko analyysiyksikkö sana, lause vai kenties pidempi poiminta (Berg & Lune, 2014; Pietilä, 1973; Eskola, 2018). Päädyin poimimaan analyysirungon mukaisia mainintoja lausetasolla, jotta maininnan tulkinta olisi täsmällisempää.

Tutkimuksessani toteutin aineiston pelkistämisen siten, että korostin litteroidusta aineistosta kaikki ne kohdat, joissa opettaja kertoi matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden toiminnantyyleistä ja käytöksestä korkean aktiivisuuden, korkean häirittävyyden tai matalan sinnikkyuden kautta. Siirsin sitten korostamani maininnat allekkain erilliseen taulukkoon, vielä kiinnittämättä liikaa huomiota siihen, mihin temperamenttipiirteeseen maininnat tarkalleen ottaen liittyivät. Aineiston ulkopuolelle rajautui tässä vaiheessa kaikki muu, lukuun ottamatta tutkimuskysymyksen asettaman näkökulman kannalta tärkeitä asioita (Alasuutari, 2011; Pietilä, 1973).

Yleensä redusointivaiheessa aineiston karsimisen ja rajaamisen lisäksi pelkistetään jäljelle jääneet maininnat tiiviimpään muotoon (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Taulukoinnin jälkeen pelkistin poimimani opettajan maininnat toiseen sarakkeeseen. Opettajan maininnat olivat melko kuvailevia ja pitkiä, joten pelkistämällä pyrin tiivistämään mainintoja yleiskielisemmäksi. Näin mainintojen luokittelu ja läpikäyminen olisivat analyysin seuraavassa

vaiheessa selkeämpää. Opettajan maininnoista ja pelkistetyistä maininnoista on esimerkki Taulukossa 1. Kävin lisäksi litteroidun haastatteluaineiston useampaan otteeseen läpi ja varmistin siten, ettei mikään matalaan tehtäväorientaatioon viittaava maininta jäisi huomaamatta. Taulukkomuotoon kirjoitettuna opettajan mainintoja matalasta tehtäväorientaatiosta oli yhteensä 54.

Taulukko 2 Aineiston pelkistäminen

Opettajan alkuperäinen maininta	Pelkistetty maininta
Omasta mielestään ei varmaan häiritse (kaverit), mutta nehän siis lopettaa tekemisen ja alkaa höpöttään.	Oppilas häiriintyy kavereiden seurassa, lopettaa tekemisen ja alkaa sen sijasta jutella.
Hälläkin saattaa olla sitä huolimattomuutta, että tekee vaan eikä huomaa virheitä.	Oppilas on huolimaton.
Häneen kyllä passaa nyt sekin, että voi olla omissa ajatuksissaan ja omissa maailmoissaan.	Oppilas on omissa ajatuksissaan ja maailmoissaan.
Tarkkaavaisuus on lyhytkestosta ja tosiaan hänellä menee ohjeet tosi monesti niinku ohi.	Oppilaan tarkkaavaisuus on lyhytkestoista. Oppilas ei usein huomaa opettajan antamia ohjeita.

Aineiston redusointia seuraa ryhmittelyvaihe, jota kutsutaan myös klusteroinniksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä analyysivaiheessa kootaan yhteen ne maininnat, jotka liittyvät toisiinsa (Hirsjärvi & Hurme, 2009). Kyseisen analyysivaiheen aloitin lisäämällä tekemääni taulukkoon kolmannen sarakkeen, johon kirjoitin, mihin analyysirungon mukaisista kolmesta piirteestä häiritävyydestä, sinnikkyydestä vai aktiivisuudesta maininta liittyi.

Ryhmittelyn yhteydessä palasin useaan otteeseen teoreettisen viitekehyksen sekä redusoimattoman aineiston pariin tutkimaan kuvauksia eri temperamenttipiirteisiin liittyvistä tyyleistä ja käytöksestä. Lisäksi palasin tutkimaan sitä asiayhteyttä, mihin maininta liittyi, sillä maininnan merkityksen ymmärtämiseksi oikein, täytyy sen konteksti olla hahmotettuna asianmukaisesti (Hirsjärvi & Hurme, 2009). En ollut joistain opettajan maininnoista heti varma, mihin kolmesta temperamenttipiirteestä ne liittyivät. Esimerkiksi pelkistetty maininta, *oppilas keskeyttää tekemisensä ja alkaa jutella*, jättää paljon tulkinnanvaraa kontekstille: johtuuko keskeytys siitä, että oppilas luovuttaa vai kenties siitä, että hänen keskittymisensä herpaantuu. Tämän vuoksi opettajan alkuperäiset maininnat on perusteltua pitää aineiston analyysissä tiukasti mukana, jotta maininta voidaan yhdistää kontekstiinsa ja siten johonkin kolmesta piirteestä (Pietilä, 1973).

Ryhmittelyn yhteydessä siirsin mainintojen paikkaa aineistossa siten, että samaan piirteeseen liittyvät maininnat olisivat loogisessa järjestyksessä ja samankaltaiset maininnat peräkkäin (ks. Taulukko 2). Näin sain aineistoa tiivistettyä hieman pienempään muotoon, kuitenkin kadottamatta opettajan mainintoihin sisältyvää informaatiota, minkä koin oleelliseksi säilyttää mukana läpi koko aineiston analyysin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Merkitsin lisäksi pelkistettyjen mainintojen yhteyteen x:llä ne maininnat, jotka toistuivat useampaan otteeseen aineistossa.

Taulukko 3 Esimerkki korkeaan aktiivisuuteen liittyvien mainintojen ryhmittelystä

Opettajan maininta	Pelkistetty maininta	Matalaan tehtäväorientaation liittyvä temperamenttipiirre
<p>Eikä myöskään pyydä kyllä sitten apua.</p> <p>Onko se sitä, että ei mua haittaa, kunhan saan nää tehtyä vai mitä. Mutta saattaa olla tehtävä tolkulla ihan väärin tehty ja sitten ku kysyy, että no mikset oo pyytäny apua, niin en mä oo hoksannu.</p> <p>Hälläkin saattaa olla sitä huolimattomuutta, että tekee vaan eikä huomaa virheitä.</p> <p>Se sopii häneen, että on tuomosta huolimattomuutta, ei näihin muihin.</p> <p>(Oppilas) alkaa jutteleen tai lähtee vessaan tai terottaa kynään tai selkeesti on ollu sellasta levottomuutta.</p>	<p>Oppilas ei huomaa pyytää apua. x</p> <p>Oppilas on huolimaton ja tekee paljon virheitä, joita ei itse huomaa. xx</p> <p>Oppilaan toiminta on levotonta.</p>	<p>Korkea aktiivisuus</p>

Koska aineiston analyysi on teorialähtöinen, koen, että mainintojen ryhmittely kolmeen luokkaan, korkeaan häirittevyteen, matalaan sinnikkyuteen ja korkeaan aktiivisuuteen, selkeytti aineistoa riittävästi tulkintojen tekemiseksi. Tutkimuksen tuloksia ja vastausta asettamaan tutkimuskysymykseen voidaan lähteä hahmottamaan teoreettiseen viitekehykseen nojaavien, luokiteltujen mainintojen kautta abduktiivisesti, eli teoreettiseen taustatietoon tukeutuen (Pietilä, 1973; Hirsjärvi & Hurme, 2009).

Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimustulokseni. Olen jakanut tulosten tarkastelun kahteen osaan tutkimuskysymysten perusteella. Ensimmäisessä alaluvussa pyrin vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, millaiseksi oppilaat arvioivat tehtäväorientaationsa. Tutkimuskysymykseen on pyritty löytämään vastaus strukturoidun kyselylomakkeen avulla (Liite 2), joka pohjautuu Thomasin ja Chessin (1977) temperamenttia määrittävään kysymyssarjastoon. Ensimmäisen tutkimuskysymykseni rooli on tutkielmani kannalta välillinen, eli sen ensisijaisena tarkoituksena oli löytää luokasta ne oppilaat, joiden tehtäväorientaatio on matala. Koska olin erityisesti kiinnostunut matalasti tehtäväorientoituneista oppilaista, oppilaiden tehtäväorientaatio on analysoitu ja ryhmitelty matalan tehtäväorientaation näkökulmasta. Esittelen luvussa oppilaiden tehtäväorientaatiota kolmiosaisen ryhmittelyn kautta sekä tarkastelen ryhmien välisiä eroavaisuuksia kyselylomakkeen väittämien vastausten avulla.

Toiseen tutkimuskysymykseeni, millaisilla tavoilla matala tehtäväorientaatio näyttäytyy oppilaiden toiminnassa ja käytöksessä opettajan näkökulmasta, pyrin vastaamaan toisessa alaluvussa. Pyrin vastaamaan asettamaani kysymykseen haastatteluaineiston, sekä oppilaiden kyselylomakkeiden perusteella saadun aineiston tuella. Haastattelin luokan opettajaa kyselylomakkeen perusteella matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden toiminnasta ja käytöksestä. Haastattelu oli strukturoitu ja teoreettiseen viitekehykseen nojaava, joten tutkimustulosten esittäminen tukeutuu vahvasti teoriatietoon ja kyselylomakkeen perusteella saatuihin tietoihin oppilaan tehtäväorientaatiosta. Kyseisellä tutkimuskysymyksellä pyrin saavuttamaan syventävää ja rikastuttavaa teoriatietoa siitä, miten matala tehtäväorientaatio ilmenee oppilaan toiminnassa.

6.1 Millaiseksi oppilaat arvioivat tehtäväorientaationsa?

Tutkimukseen osallistuneet 33 oppilaista vastasivat tehtäväorientaation tasoa määrittäneeseen kyselylomakkeeseen, jonka vastausten perusteella oppilaat voitiin jaotella kolmeen ryhmään. Jaottelu perustuu siihen, kuinka moneen kahdeksastatoista väittämästä oppilas vastasi matalaan tehtäväorientaatioon viittaavalla tavalla. Oppilaat, jotka vastasivat 0–4 väittämään matalaan tehtäväorientaatioon viittaavalla tavalla kuuluvat korkeasti tehtäväorientoituneisiin oppilaisiin. Luokan oppilaista kuusi on korkeasti tehtäväorientoituneita ja heistä neljä on poikia ja kaksi tyttöjä. Oppilaat, jotka vastasivat 5–8 väittämään matalaan tehtäväorientaatioon viittaavalla

tavalla, kuuluvat kohtalaisesti tehtäväorientoituneisiin. Luokan oppilaista kohtalaisesti tehtäväorientoituneita oli suurin osa, 22 oppilasta. Heistä viisitoista on poikia ja seitsemän tyttöjä. Oppilaat, jotka vastasivat 9 tai useampaan väittämään matalaan tehtäväorientaatioon viittaavalla tavalla, ovat matalasti tehtäväorientoituneita ja siten kiinnostavia tutkielman kannalta. Lopputulemana luokan oppilaista tehtäväorientaatio osoittautui matalaksi viidellä oppilaalla, joista neljä on tyttöjä ja yksi poika. (Taulukko 4.)

Taulukko 4 Oppilaiden jakautuminen ryhmiin tehtäväorientaation perusteella

Tehtäväorientaatio	Pojat	Tytöt	Oppilaat yhteensä
Korkea	4	2	6
Kohtalainen	15	7	22
Matala	1	4	5
Yhteensä	20	13	33

Analysoin ja ryhmittelin oppilaiden kyselylomakkeet keskittyen matalaan tehtäväorientaatioon viittaaviin vastauksiin. Esittelen seuraavaksi, miten ryhmien matalaan tehtäväorientaatioon viittaavat vastaukset poikkesivat toisistaan. Olen jakanut ryhmien matalaan tehtäväorientaatioon viittaavien vastausten tarkastelun selkeyden vuoksi kolmeen osaan, sillä myös kyselylomake koostui kolmesta osa-alueesta, häiritsevyyttä, aktiivisuutta ja sinnikkyyttä määrittävistä väittämistä.

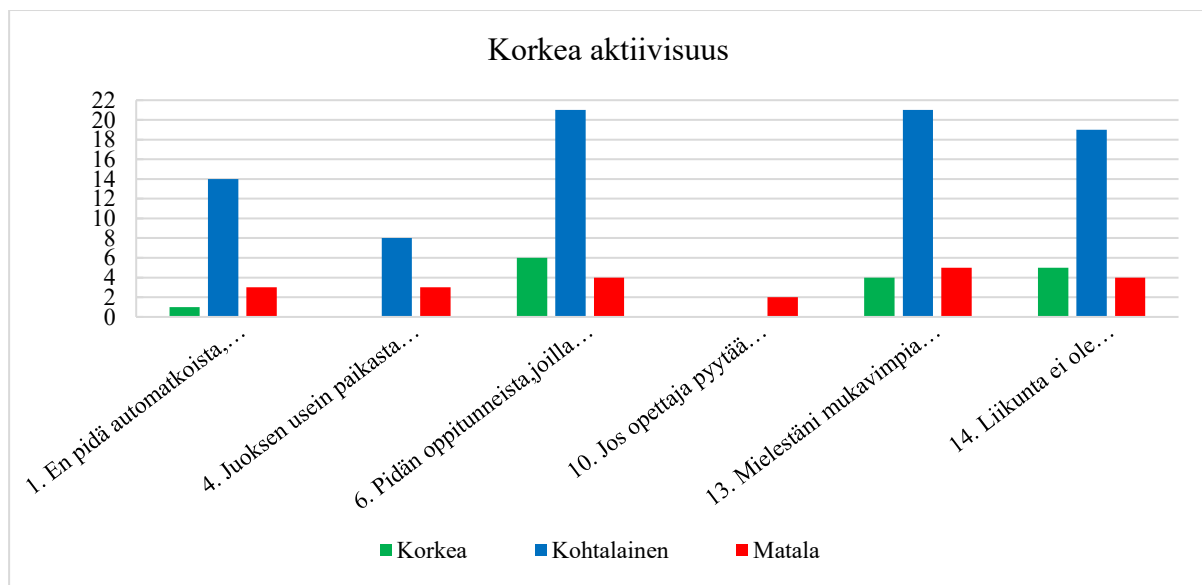
6.1.1 Oppilaiden aktiivisuus

Kyselylomakkeen väittämistä 1. *En pidä automattoista, jolloin pitää istua kauan paikoillaan.*, 4. *Juoksen usein paikasta toiseen, esimerkiksi koulun käytävillä.*, 6. *Pidän oppitunneista, joilla liikutaan paljon.*, 10. *Jos opettaja pyytää työskentelemään itsenäisesti ja hiljaisesti, se on minulle vaikeaa.*, 13. *Mielestäni mukavimpia oppitunteja ovat sellaiset, joilla ei tarvitse istua pelkästään omalla paikalla.*, ja 14. *Liikunta ei ole lempiaineeni, sillä tykkään mieluummin rauhallisemmasta tekemisestä.*, mittasivat oppilaan aktiivisuutta.

Aktiivisuutta määrittävien väittämien kohdalla olin kiinnostunut niistä vastauksista, jotka viittasivat korkeaan aktiivisuuteen ja siten matalaan tehtäväorientaatioon. Tässä tutkielmassa tehtäväorientaation tasolla ja aktiivisuudella ei näytä olevan selkeää yhteyttä kyselylomakkeen vastausten perusteella. Korkeasti, kohtalaisesti ja matalasti tehtäväorientoituneet oppilaat ovat

kaikki valinneet aktiivisuuteen liittyvissä väittämässä lähes poikkeuksetta korkeaan aktiivisuuteen viittaavan vaihtoehdon. Vastauksien perusteella ei voida sanoa korkeasti tehtävääorientoituneiden oppilaiden olevan vähemmän aktiivisia verrattuna matalasti tehtävääorientoituneisiin oppilaisiin, mikä teorian valossa olisi ollut ennalta arvioitu tulos oppilaiden aktiivisuudesta. Ryhmien korkeaan aktiivisuuteen viittaavat vastaukset ovat jakautuneet seuraavasti. (Kaavio 1.)

Kaavio 1 Korkeaan aktiivisuuteen viittaavien väittämien jakautuminen ryhmittäin



Erityisesti väittämien 6, 13 ja 14 kohdalla lähes jokainen luokan kolmestakymmenestä kolmesta oppilaasta on valinnut korkeaan aktiivisuuteen viittaavan vastausvaihtoehdon, eikä mikään ryhmistä erotu siten aktiivisuuden tasoltaan. Koko luokka vaikuttaa näiden kolmen väittämän perusteella olevan korkeasti aktiivinen, minkä vuoksi aktiivisuuden ja tehtävääorientoation välinen yhteys ei näytä olevan niin selkeä, kuin teoreettisen viitekehysten perusteella voitaisiin olettaa.

Ryhmien välisiä eroavaisuuksia aktiivisuuden suhteen voidaan tarkastella kuitenkin väittämien 1, 4 ja 10 kohdalla, mikä antaa pientä tukea teoreettiselle viitekehykselle. Vain yksi korkeasti tehtävääorientoituneista oppilaista on valinnut korkeaan aktiivisuuteen viittaavan vastausvaihtoehdon väittämässä 1, kun taas väittämien 4 ja 10 kohdalla korkeasti tehtävääorientoituneet eivät ole ollenkaan edustettuina. Kohtalaisesti ja matalasti tehtävääorientoituneet ovat sitä vastoin useammin edustettuina ja etenkin matalasti tehtävääorientoituneiden oppilaiden suhteellinen osuus on suuri. Koko luokan vastaajamäärää tarkasteltaessa, varsinkin väittämiin 4 ja 10, on vastattu suhteellisen vähän korkeaan

aktiivisuuteen viittaavalla tavalla, verrattuna väittämiin 6, 13 ja 14, minkä takia näkisin, ettei aktiivisuus ole kyselylomakkeen perusteella selkeästi yhteydessä tehtäväorientaation tasoon.

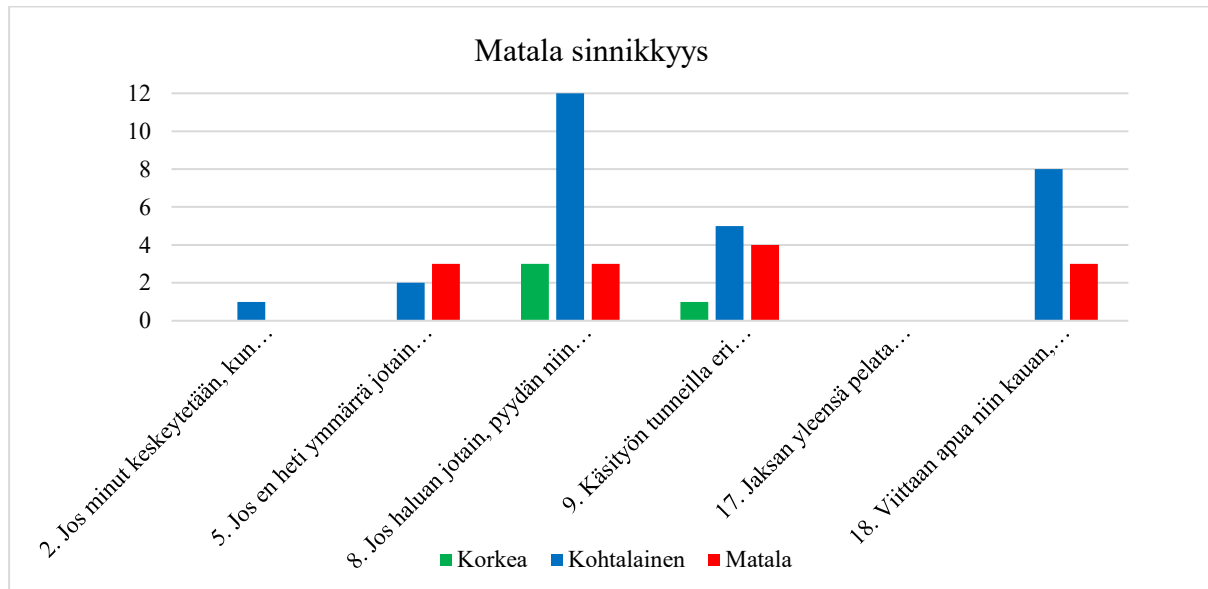
Uskon, että väittämien 4 ja 10 vähäiseen korkeaan aktiivisuuteen viittaavaan vastaajamäärään vaikuttavat väittämiin sisältyvät kouluun liittyvät oppilaan toiminnan ja käytöksen odotukset, joista oppilaat ovat hyvin tietoisia. Kuudesluokkalaiset oppilaat tietävät, että käytävillä tulee kävellä juoksemisen sijaan, ja heidän odotetaan osaavan työskennellä itsenäisesti, minkä johdosta oppilaat osaavat ohjata toimintaansa ja käytöstään toivotuksi. Kyseisten väittämien kohdalla oppilaat ovat myös mahdollisesti voineet vastata tavalla, jonka he ovat kokeneet ”oikeaksi”, mikä voi selittää vähäistä vastaajamäärää.

6.1.2 Oppilaiden sinnikkyys

Oppilaan sinnikkyyttä määrittivät kyselylomakkeen seuraavat väittämät: 2. *Jos minut keskeytetään, kun olen tekemässä läksyjä, voin jatkaa uudelleen läksyjen tekemistä.*, 5. *Jos en heti ymmärrä jotain tehtävää, minua ei huvita tehdä sitä ollenkaan.*, 8. *Jos haluan jotain, pyydän niin kauan, että saan haluamani.*, 9. *Käsityön tunneilla eri työvaiheet tuntuvat minusta usein liian pitkiltä.*, 17. *Jaksan yleensä pelata aloittamani lautapelin loppuun asti, eikä se jää kesken.* ja 18. *Viittaen apua niin kauan, että opettaja huomaa minut.*

Sinnikkyyttä määrittävien väittämien kohdalla olin kiinnostunut niistä vastauksista, jotka viittasivat matalaan sinnikkyYTEEN ja ovat siten yhteydessä matalaan tehtäväorientaatioon. Oppilaiden väliset eroavaisuudet tehtäväorientaation suhteen olivat selkeämmin nähtävillä sinnikkyYDEN osalta verrattuna aktiivisuuteen. Korkeasti tehtäväorientoituneet oppilaat eivät valinneet matalaan sinnikkyYTEEN viittaavia vastausvaihtoehtoja yhtä usein verrattuna kohtalaisesti tai matalasti tehtäväorientoituneisiin oppilaisiin. Tarkastelemalla vastausten suhteellisia osuuksia voidaan havaita eroavaisuuksia myös matalasti ja kohtalaisesti tehtäväorientoituneiden oppilaiden välillä. Matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden suhteellinen osuus on suurin kaikissa matalaan sinnikkyYTEEN viittaavissa väittämissä, lukuun ottamatta väittämää 2 ja 17, joissa matalaan sinnikkyYTEEN viittaavien vastausten määrä oli koko luokassa lähes olematon. (Kaavio 2.) Matalaan sinnikkyYTEEN viittaavat vastaukset jakautuvat seuraavasti:

Kaavio 2 Matalaan sinnikkyyteen viittaavien vastausten jakautuminen ryhmittäin



Korkeasti tehtäväorientoituneet oppilaat vaikuttavat väittämien vastausten perusteella olevan korkeasti sinnikkäitä, kuten teorian tiedon valossa voidaan myös olettaa. Kuudesta sinnikkyyttä määrittävästä väittämästä matalaan sinnikkyyteen viittaava vastausvaihtoehto oli valittuna vain kahden sinnikkyysväittämän kohdalla, eikä ryhmän edustavuus ollut tällöinkään suuressa roolissa. Kohtalaisesti tehtäväorientoituneet oppilaat vaikuttavat myös olevan melko korkeasti sinnikkäitä, sillä oppilaiden suhteelliset osuudet ovat matalaan sinnikkyyteen viittaavien vastausten osalta pieniä. Ainoastaan väittämän 8 kohdalla sekä korkeasti että kohtalaisesti tehtäväorientoituneet oppilaat ovat valinneet matalaan sinnikkyyteen viittaavan vaihtoehdon selkeästi useammin kuin muiden väittämien kohdalla. Uskon, että väittämien vastauksia voidaan selittää samalla tavalla, kuten aktiivisuutta määrittävien väittämien 4 ja 10 kohdalla: oppilaat ovat tietoisia toivotusta käytöksestä ja toiminnasta ja omaksuneet nämä kyseiset piirteet. Väittämän 8 yhteydessä matala sinnikkyys voidaan yhdistää hyvään käytökseen, sillä jankuttaminen on yleensä ei-toivottua käytöstä, ja voi näin ollen olla syy-yhteydessä selittämään oppilaiden toimintaa, joka ohjasi vastausperiaatetta.

Matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden suhteellinen osuus oli suurin matalaan sinnikkyyteen viittaavien vastausten kohdalla niissä neljässä väittämässä, johon oppilaat olivat pääsääntöisesti vastanneet. Kyselylomakkeen perusteella voidaan sanoa matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden olevan matalammin sinnikkäitä kuin kohtalaisesti ja

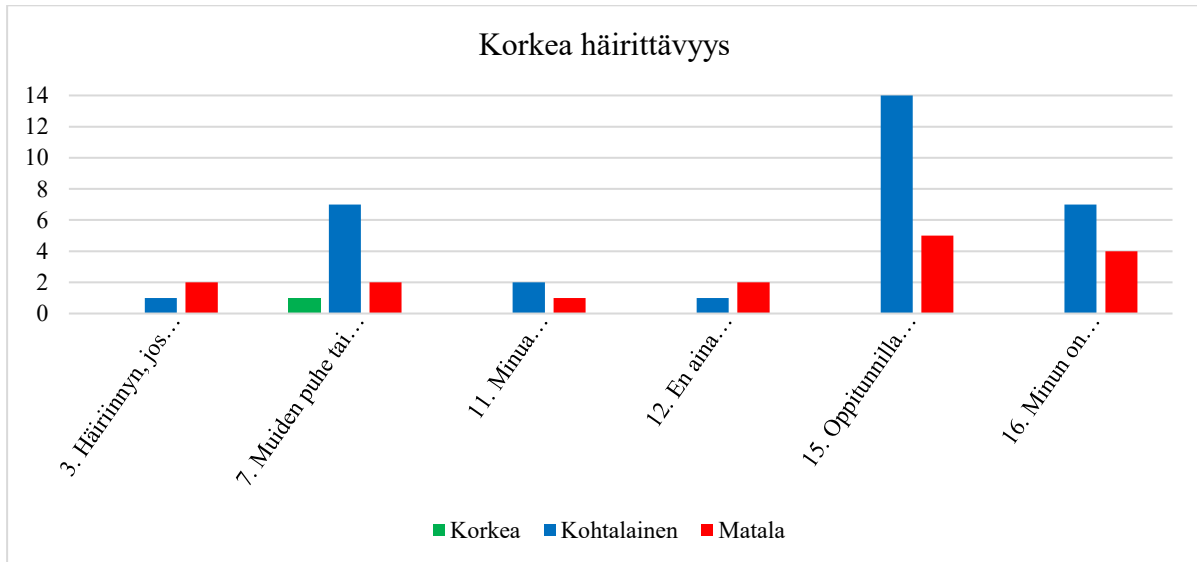
korkeasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden, mikä on myös aikaisemman tutkimustiedon mukainen tulos. Sinnikkyyttä mittaavista väittämistä väittämät 2 ja 17 eivät keränneet matalaan sinnikkyyteen viittaavia vastauksia. Väittäjä 17 jäi kokonaan ilman matalaan sinnikkyyteen viittaavia vastauksia, ja yksi oppilas oli valinnut väittämässä 2 matalaan sinnikkyyteen viittaavan vastausvaihtoehdon. En ole kuitenkaan yllättynyt, että oppilaat ovat kiinnostuneita ja innostuneita peleistä ja pelaamisesta, mikä on tässä tapauksessa yhteydessä myös korkeampaan sinnikkyyteen. Kyselylomaketta laatiessani uskoin väittämän 2 kuuluvan yhdeksi selkeimmistä oppilaiden tehtäväorientaatiota erottelevista väittämistä, mutta näin ei kuitenkaan käynyt, mikä lukeutuu mielestäni yhdeksi kyselylomakkeen mielenkiintoisimmista tuloksista.

6.1.3 Oppilaiden häirittevyys

Oppilaan häirittevyyttä määrittivät väittämät 3. *Häiriinnyn, jos luokkakaverini esimerkiksi heiluttelee jalkojaan vieressäni.*, 7. *Muiden puhe tai kuiskailu häiritsee keskittymistäni koulussa.*, 11. *Minua joudutaan kutsumaan useasti, ennen kuin huomaan, että, minulle puhutaan.*, 12. *En aina huomaa, että opettaja antaa ohjeita ja siksi ne jäävät kuulematta.*, 15. *Oppitunnilla mieleeni tulee helposti asioita, jotka eivät välttämättä liity tunnin aiheeseen, mutta haluaisin kertoa ne silti heti muille.* ja 16. *Minun on helppo keskittyä lukemaan kokeeseen.*

Häirittevyuden osalta oppilaiden vastauksissa kiinnostivat nimenomaan korkeaan häirittevyyteen viittaavat vastaukset, sillä ne ovat yhteydessä matalaan tehtäväorientaatioon. Verrattuna aktiivisuutta ja sinnikkyyttä määrittäviin väittämiin, häirittevyyteen liittyvät väittämät ja korkea häirittevyys tuovat selkeimmin esille ryhmien väliset eroavaisuudet. Jokaisessa kuudesta häirittevyyttä määrittävästä väittäjästä matalasti tehtäväorientoituneet oppilaat edustavat enemmistöä korkeaan häirittevyyteen viittaavien vastausten suhteen ja korkeasti tehtäväorientoituneista oppilaista vain yksi on valinnut yhdessä väittäjästä korkeaan häirittevyyteen viittaneen vaihtoehdon. Kohtalaisesti tehtäväorientoituneiden oppilaiden vastaukset vaihtelivat melko paljon väittäjien välillä, mikä on ymmärrettävää ryhmän suuren koon vuoksi. Kyselylomakkeiden vastausten perusteella korkea häirittevyys näyttäisi olevan yhteydessä oppilaiden tehtäväorientaatioon teoreettisen viitekehyksen mukaisella tavalla. (Kaavio 3.)

Kaavio 3 Korkeaan häiritävyyteen viittaavien vastauksien jakautuminen ryhmittäin



Matalasti tehtäväorientoituneet oppilaat edustavat suhteellisia osuuksia tarkasteltaessa enemmistöä kaikissa korkeaan häiritävyyteen liittyvissä vastauksissa. Ryhmien väliset eroavaisuudet tulevat selkeästi esille myös tarkasteltaessa korkeasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden vastauksia. Vain yksi korkeasti tehtäväorientoitunut oppilas on vastannut yhteen häiritävyyttä määrittävistä väittämistä korkeaan häiritävyyteen viittaavalla tavalla.

Matalasti tehtäväorientoituneet oppilaat vastasivat erityisesti väittämiin 15 ja 16 korkeaan aktiivisuuteen viittaavalla tavalla ja väittämä 15 korostui myös kohtalaisesti tehtäväorientoituneiden oppilaiden vastauksissa. Kyselylomakkeen perusteella vaikuttaisi, että oppilaiden korkeaan häiritävyyteen, eli huonoon keskittymiskykyyn, olisivat selkeimmin yhteydessä omat ajatukset, jotka harhailevat helposti asiasta toiseen, entä ulkoiset ärsykkeet, kuten muiden juttelu ja liikkuminen luokassa.

Väittämien 3, 11 ja 12 vastaukset vaikuttavat myös mielenkiintoisilta niiden vähäisten, korkeaan häiritävyyteen viittaavien tulosten vuoksi, ja ovat näin ollen tutkielman kannalta kiinnostavia. Kyselylomaketta tehdessäni uskoin väittämän 3 jakavan oppilaiden vastauksia siten, että häiritävyyden ja tehtäväorientaation välinen yhteys olisi näkynyt selkeästi, mutta näin ei kuitenkaan käynyt. Kyseisten kolmen väittämän kohtalaisesti tehtäväorientoituneet

vastaajat ovat myös mielenkiintoisia, sillä he ovat osittain samoja oppilaita ja poikkeavat siten ryhmän muista oppilaista.

6.2 Millaisilla tavoilla matala tehtäväorientaatio näyttäytyy oppilaiden toiminnassa ja käytöksessä opettajan näkökulmasta?

Tässä aluvussa esittelen tutkielmani päätutkimuskysymyksen tuloksia. Pyrin vastaamaan asettamaani tutkimuskysymykseeni matalasti tehtäväorientoituneita oppilaita käsitelleen strukturoidun haastattelun pohjalta, jossa käytin tukena teoreettista viitekehystä sekä kyselylomakkeiden perusteella saatuja tietoja oppilaista. Kyselylomakkeiden perusteella viisi luokan oppilaista on matalasti tehtäväorientoituneita, ja pyysinkin opettajaa kertomaan heidän toiminnastaan ja käytöksestään koulussa, mitä sitten peilasinkin kyselylomakkeiden vastauksiin sekä aikaisempaan tutkimustietoon (Liite 3).

Tutkielmani ollessa lähtökohdiltaan teorialähtöinen, on tavoitteenani tuottaa teorian tietoa rikastuttavaa sekä syventävää tietoa. Pyrin tutkimustapaukseni avulla saavuttamaan moniulotteista, koulun arkea selittävää tietoa ja ymmärrystä matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden toiminnasta ja käytöksestä, minkä avulla opettajalla on mahdollisuuksia tunnistaa ja tiedostaa luokastaan ne oppilaat, jotka tarvitsevat eniten ohjausta ja tukea oppimiseen ja opiskeluun.

Esittelen tutkimustuloksiani teoreettisen viitekehysten mukaisella tavalla. Matalan tehtäväorientaation koostuessa korkeasta aktiivisuudesta, matalasta sinnikkyydestä sekä korkeasta häirittevyydestä, olen jakanut tutkimustulosten tarkastelun kolmeen osaan. Tarkastelen matalan tehtäväorientaation näyttäytymistä oppilaiden toiminnassa ja käytöksessä kunkin temperamenttipiirteen osalta erikseen. Tulkintojeni tukena käytän suoria sitaatteja, joiden avulla pyrin luomaan monipuolista sekä käytännönläheistä näkökulmaa tutkimustulosten syvällisen ymmärtämisen tueksi koulun ja tutkimustapauksen rajaamassa kontekstissa (Hirsjärvi & Hurme, 2009; Eskola, 2018).

6.2.1 Korkea aktiivisuus

Aikaisempien tutkimusten ja teoreettisen viitekehysten mukaan aktiivisuuden nähdään ilmenevän erityisesti siinä energian määrässä, millä oppilas tarttuu esimerkiksi uusiin tehtäviin

ja siirtyy paikasta toiseen. Korkeasti aktiivinen oppilas mielletään siis yleensä touhukkaaksi, äänekkääksi sekä nopeaksi toimistaan ja liikkeistään. (Thomas & Chess, 1977; Keogh, 2003.) Tutkimusluokassa matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden aktiivisuus ilmeni aikaisempaan tutkimustietoon verrattuna poikkeavasti. Haastattelun perusteella matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden aktiivisuuden taso ei vaikuttanut aikaisemman tutkimustiedon mukaisesti korkealta, sillä opettajan näkökulmasta tarkasteltuna viitteitä oppilaiden motoriseen aktiivisuuteen, vilkkauteen, uteliaisuuteen tai nopeuteen, ei ollut lähes ollenkaan. Maininnat, joissa matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden aktiivisuus ilmeni kuitenkin jonkinlaisena taipumuksena motoriseen aktiivisuuteen ja liikkumiseen, tulivat ilmi levottomuutena. Aktiivisuus näyttäytyi opettajan näkökulmasta tällöin taipumuksena rauhattomaan sekä levottomaan käytökseen ja toimintaan, mikä ilmeni käytännön tasolla tarpeettomana liikkumisena paikasta toiseen oppitunnin aikana. Opettajan havainnot ovat sopusoinnussa aikaisempien tutkimustulosten kanssa, sillä muun muassa Hirvonen ja kumppanit (2013) sekä Onatsu-Arvilommi ja Nurmi (2000) ovat kuvanneet tutkimuksissaan matalasti tehtäväorientoituneiden ja ei-tehtäväsuuntautuneiden oppilaiden olleen taipuvaisia liikkumaan ja pyörimään luokassa levottomasti häiriten muiden työskentelyä, sekä siirtymään tekemään sellaisia asioita, jotka eivät ole relevantteja sillä hetkellä. Opettajan näkökulmasta tarkasteltuna oppilaiden levottomuus ei kuitenkaan ollut yhteydessä nopeuteen tai vilkkauteen, jotka yleensä yhdistetään korkeaan aktiivisuuteen (Keogh, 1989). Levottomuus ilmeni lähinnä satunnaisissa tilanteissa, joissa oppilaan olisi odotettu toimivan toisella tavalla.

”...alkaa jutteleen tai lähtee vessaan tai terottaan kynään tai selkeesti on ollu sellasta levottomuutta.”

”Joo sitten kato lähtee kavereilta kyseleä jos ei tajua ja monen mutkan takaa.”

Matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden korkea aktiivisuus ilmeni opettajan mainintojen perusteella motorisen aktiivisuuden sijaan useimmin huolimattomana, hajamielisenä sekä ajattelemattomana toimintana ja käytöksenä. Korkea aktiivisuus ja nopeus voivat näkyä oppilaan toiminnassa taipumuksena kiirehtiä asiasta toiseen sekä malttamattomana käytöksenä, joka voi kouluympäristössä tarkoittaa vaikeutta kuunnella opetusta ja ohjeita loppuun ennen toiminnan aloittamista (Thomas, ym., 1968; Teglassi, ym., 2004). Oppilaalla on tarve päästä nopeasti aloittamaan uusi tehtävä tai siirtymään asiasta toiseen, mikä on tutkimuksissa korkeaan aktiivisuuteen ja matalaan tehtäväorientaatioon liitetty oppilaan taipumus (Teglassi, ym., 2004). Myös Mullola kumppaneineen (2011) kuvasi oppilaan korkean aktiivisuuden ilmenevän taipumuksena malttamattomuuteen. Opettajan maininnat huolimattomuudesta eivät kuitenkaan

vaikuttaneet olevan tässäkin tapauksessa suoraa yhteydessä nopeaan toiminnantyyliin, vaan kiirehtiminen vaikutti olevan enemmän sisäänrakennettua.

”Hälläkin saattaa olla sitä huolimattomuutta, että tekee vaan eikä huomaa virheitä.”

Opettajan mainintojen perusteella korkeaan aktiivisuuteen yhteydessä oleva hajamielinen, kiireeseen perustuva, toiminta ja käytös näyttäytyivät myös jälkikäteen. Toistuvien huolimattomuusvirheiden perusteella opettaja kykenee havaitsemaan oppilaiden taipumusta kiirehtiä asiasta toiseen liian vauhdikkaasti. Lisäksi matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden korkea aktiivisuus näyttäytyi opettajalle ajattelemattomuutena etenkin erilaisissa siirtymätilanteissa, joissa oppilaalla on taipumus toimia malttamattomasti. Malttamattomuus ja ajattelemattomuus esiintyivät opettajalle esimerkiksi taipumuksena olla väärässä paikassa väärään aikaan, unohdella tavaroita ja kouluvälineitä kotiin sekä ajattelemattomuutena pyytää apua vaikeissa tehtävissä.

”Saattaa olla tehtävä tolkulla ihan väärin tehty ja sitten ku kysyy että no mikset oo pyytäny apua niin en määh oo hoksannu.”

”... mutta toisaalta hajamielinen, että sillä on kamat hukassa ja oliko mulla tänään matikkaa ja missähän kirjat on, ehkä kotona ehkä repussa.”

Opettajan haastattelun perusteella matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden aktiivisuuden taso ei ole aiempien tutkimustulosten kaltaisesti luokan muiden oppilaiden aktiivisuuden tasoon suhteutettuna korkeampi. Näkisin luokassa käytetyn väriyhmäpedagogiikkaan perustuvan toimintamallin selittävän tutkimustuloksia aktiivisuuden osalta, sillä joustavat työskentelymenetelmät sallivat oppilaiden vapaan liikkumisen oppituntien aikana. Toiminnalliset, oppilaslähtöiset ja joustavat työskentelytavat selittävät sitä, miksei korkea aktiivisuus näkynyt opettajan maininnoissa sellaisena käytöksenä tai toiminnan taipumuksena, joka olisi haitannut opetusta tai opiskelua koulussa, kuten aikaisemmissa tutkimuksissa on osoitettu. Oppilaiden aktiivisuuden ja kouluympäristön yhteensopivuus vaikuttaisi olevan hyvä, sillä oppilaiden korkea aktiivisuus ei ollut opettajan näkökulmasta negatiivissävytteinen taipumus toimia. Lisäksi kyselylomakkeiden perusteella saatu käsitys oppilaiden aktiivisuuden tasosta on sopusoinnussa opettajan näkemyksen kanssa. Kyselylomakkeen perusteella toiminnalliset työtavat olivat kaikille luokan oppilaille mieleisiä, mikä voi olla taas yhteydessä siihen, ettei matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden aktiivisuus näyttäydy luokan opettajalle poikkeavan korkeana verrattuna muihin luokan oppilaisiin.

6.2.2 Matala sinnikkyys

Matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden sinnikkyys ilmeni oppilaiden käytöksessä ja toiminnassa pitkälti samalla tavalla, kuten aikaisemmat tutkimustulokset ovat osoittaneet; matalasti tehtäväorientoituneet oppilaat ovat yleensä matalasti sinnikkaita, ja se ilmenee lyhytjänteisyytenä sekä helposti luovuttamisena (Keogh, ym., 1982; Keogh, 2003). Opettajan näkökulmasta tarkasteltuna matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden taipumus matalaan sinnikkyyteen vaikutti näyttäytyvän erityisesti välinpitämättömyytenä ja voimattomana suhtautumisena annettuihin tehtäviin, ja kykenemättömyytenä aloittaa se toiminta tai tehtävät, jotka opettaja oli osoittanut oppilaalle. Temperamenttia koulukontekstissa tutkineet Keogh (1989) ja Martin (1989) ovat kuvailleet matalaa sinnikkyyttä samankaltaisesti. Kyseinen käytös, missä matala sinnikkyys ilmeni opettajalle, vaikutti olevan opettajan näkökulmasta tarkasteltuna osittain yhteydessä myös alkaneeseen murrosikään. Murrosikään viittaava kiinnostuksen ja motivaation puute ilmeni oppilaiden toiminnassa taipumuksena vältellä tehtävien tekemistä, mikä on yhteydessä ei-tehtäväsuuntautuneisuuteen ja matalaan sinnikkyyteen (Laitinen, ym., 2013; Hirvonen, ym., 2013).

”Ei huvita tehdä tehtäviä, jos ei osaa tai ymmärrä.”

”Saattaa luovuttaa ja turhautuu herkästi, jos on liian vaikea ja ei osaa.”

”Ei vaan nappaa eikä huvita.”

Matalaan sinnikkyyteen yhteydessä oleva käytös näkyi selkeästi myös oppilaiden toiminnassa. Matalaan sinnikkyyteen yhteydessä oleva välinpitämätön käytös ilmeni myös mielenkiinnon puutteena, joka johti opettajan näkökulmasta usein lyhytkestoiseen tarkkaavuuteen niin opetuksessa, tehtävissä kuin kotiläksyissäkin. Myös Onatsu-Arviolommi ja Nurmi (2000) sekä Laitinen kumppaneineen (2013) mainitsevat tutkimuksissaan lapsen mielenkiinnon kokemusten ohjaavan tehtäväsuuntautuneisuutta. Tylsiksi, vaikeiksi tai muuten epämieluisiksi koetut tehtävät ovat yhteydessä lyhytjänteisyyteen ja tehtävien välttämiseen myös tutkimusluokan oppilaiden kohdalla. Opettaja pystyi havainnoimaan oppilaiden sinnikkyuden tasoa heidän toiminnastaan myös jälkikäteen, sillä usein kesken jääneet tai puoliksi tehdyt tehtävät ja kotiläksyt kielivät opettajalle turhautumisesta ja vaikeuksista jatkaa hankalien tai epämieluisien tehtävien kohdalla. Opettajan havainnot ovat sopusoinnussa Hirvosen ja kumppaneiden (2013; 2016) tutkimustulosten kanssa, sillä heidän näkemyksensä mukaan turhautuneisuus sekä ahdistuneisuus ovat yhteydessä oppilaan matalaan sinnikkyuden tasoon sekä selittävät myöhempää tehtävien välttelyä ja vaikeutta palata uudelleen tehtävien äärelle.

Opettajan mainintojen perusteella matala sinnikkyys ilmeni taipumuksena luovuttaa ja lopettaa tehtävien tekeminen hyvin nopeasti, ja usein myös toiminnassa alkuun pääseminen näyttäytyi erittäin haasteellisena opettajalle.

”Luovuttaa herkästi ja turhautuu ja ei oikein nappaa mitkään hommat ja tehtävät jää kesken ja läksyjä on tekemättä ja muuta.”

Matala sinnikkyys ilmeni matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden käytöksessä ja toiminnassa aikaisemmin kuvaamieni taipumusten lisäksi saamattomuutena ja tietynlaisena avuttomuuden kokemuksena haasteellisten ja monimutkaisten asioiden ja tehtävien edessä. Samankaltaisia tutkimustuloksia osoittivat myös Hirvonen kumppaneineen (2013) sekä Onatsu-Arvilommi ja Nurmi (2000), sillä tehtävien keskeyttäminen ja negatiivinen suhtautuminen olivat yhteydessä avuttomuuden ja ahdistuneisuuden kokemuksiin. Opettajan mainintojen perusteella kyseisillä piirteillä näyttäisi olevan yhteys oppilaan itsetuntoon ja -luottamukseen, mikä saa tukea myös aikaisemmista tutkimustuloksista (Alatupa, ym., 2007). Opettajan näkökulmasta oppilaiden puutteellinen usko omaan osaamiseen ja taitoihin selittivät tapaa vältellä tehtävien aloittamista ja taipumusta lopettaa ensimmäisten haasteiden edessä. Huonon itsetunto voi johtaa alisuoriutumiseen ja siihen, ettei oppilas uskalla edes yrittää vaikeaksi kokemaansa tehtävää, mikä voi näyttäytyä taas opettajalle matalana sinnikkyytenä (Keltikangas-Järvinen, 2001). Hirvosen ja kumppaneiden (2010) mukaan matalaa sinnikkyyttä selittävät myös aikaisemmat negatiiviset oppimiskokemukset, joiden myötä tehtäviin suhtautuminen muuttuu vältteleväksi. Monet epäonnistumisen kokemukset voivat johtaa siihen, ettei oppilas ole enää halukas näkemään tehtävien eteen vaivaa (Hirvonen, ym., 2010). Lisäksi keväällä 2020 aineistonkeruun aikaan koulut sulkenut koronapandemia asetti opettajat ja oppilaat uuden tilanteen eteen. Opettajan näkökulmasta alkuun pääsemisen vaikeudet sekä sisukkuus saattaa tehtävät loppuun saakka korostuivat matalasti sinnikkäiden oppilaiden toiminnassa heidän työskennellessään kotoa käsin itsenäisesti.

”Sitten niin ku kautta näiden kuuden vuoden ajan on ollu semmonen matalan sinnikkyyden taso, ettei millään jaksais tehdä ja vähän sellanen itsetunto ettei luota itseensä.”

”Ja tehtävät saattaa jäädä sen takia, ettei vaan saa niitä tehtyä.”

”Ja nyt varsinkin tässä etäkoulussa niin jotenki sille on ollu ihan hirveen vaikeeta, vaikka seurata ja lukea lukujärjestyistä ja annettuja ohjeita ja edetä sen mukaan tehtäviä eteenpäin eikä tehdä vähän sieltä ja täältä ja olla sitten sillain, että nyt oon varmaan kaikki tehny vaikei oo vielä mikään valmista.”

Kyselylomakkeiden sekä haastattelun perusteella matala sinnikkyys vaikuttaisi olevan selkeimmin yhteydessä turhautumiseen sekä avuttomuuden ja kykenemättömyyden tunteisiin, minkä seurauksena matalasti tehtäväorientoituneilla oppilailla on vaikeuksia aloittaa tai saattaa loppuun haasteelliseksi tai epämieluisaksi kokemansa tehtävä. Sinnikkyyteen liittyneissä väittämässä eniten matalaan tehtäväorientaatioon viittaavia vastauksia oli väittämässä, jossa sinnikkyys liittyi juuri tehtävien tekemiseen. Oppilaat taas kokivat voivansa jatkaa tehtävien tekemistä, mikäli heidän toimintansa keskeytyisi, minkä perusteella matala sinnikkyys ei ilmennyt lyhytjänteisyytenä, mikäli tekemisen keskeytyminen aiheutui jostain muusta, kuin itsestä riippuvista syistä.

6.2.3 Korkea häirittevyys

Matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden häirittevyys ilmeni, kuten sinnikkyyskin, pitkälti aikaisempien tutkimusten osoittamalla tavalla. Korkea häirittevyys ilmenee vaikeutena keskittyä, sillä ympäröivät ärsykkeet vievät oppilaan huomion (Keogh, 2003). Opettajan haastattelun perusteella matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden häirittevyys ilmeni pääsääntöisesti tilanteissa, joissa luokan oppilaat toimivat ryhmässä. Ryhmätilanteissa luokkatoverien läsnäolo vaikutti olevan yhteydessä siihen, että matalasti tehtäväorientoituneen oppilaan mieleen juolahti jatkuvasti oppitunnin aiheeseen liittymättömiä asioita, joista oli tarve alkaa jutella välittömästi. Tällöin keskittyminen ja huomio suuntautuivat opettajan asettamasta toiminnasta tai tehtävistä muualle ja sen palauttaminen takaisin tehtäviin näyttäytyi opettajan näkökulmasta haasteellisena. Kyseiset havainnot ja kokemukset ovat sopuosoinnussa aikaisempien tutkimustulosten kanssa oppilaan häirittevydestä (Thomas, ym., 1968; Keogh, 2003; Mullola, ym., 2014). Matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden keskittyminen ja tarkkaavaisuuden suuntaaminen sekä palauttamainen tehtäviin vaikuttivat olevan lyhytkestoisempaa luokkakavereiden läsnä ollessa verrattuna tilanteisiin, joissa oppilas työskenteli yksin. Hirvonen ja kumppanit (2013) osoittivat myös korkean häirittevyuden olevan yhteydessä oppilaan taipumukseen alkaa jutella luokkatovereidensa kanssa, mikä kiellii taipumuksesta tehtävien välttelyyn ja matalaan tehtäväorientaatioon. Opettajan näkökulmasta korkea häirittevyys ilmeni luokkatovereidensa seurassa usein siten, ettei häiriintynyt oppilas itse tiedostanut huomionsa siirtymistä odotetusta toiminnasta muualle.

”Ja varsinkin jos ollaan kavereiden kanssa, että ärsykkeet herättää mielenkiintoa niin mielenkiinto muuttuu koulutehtävistä johonki muuhun.”

”Omasta mielestään ei varmaan häiritse (kaverit), mutta nehän siis lopettaa tekemisen ja alkaa höpöttään.”

Mieleen tulevien keskittymistä häiritsevien ajatuksien lisäksi myös luokkakaverit vaikuttivat matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden tarkkaavuuden suuntaamiseen myös ulkoapäin tulevina ärsykkeinä. Opettajan näkökulmasta luokkatovereiden toiminta ja läsnäolo vaikuttivat matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden toimintaan välillä myös tilanteissa, joissa oppilas ei itse ollut vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tällöin häiriintynyt oppilas ei itse osallistunut tai aloittanut keskustelua, mutta hänen huomionsa siirtyi äänten tai liikkeiden johdosta muiden oppilaiden seuraamiseen etäältä. Opettaja kokemusten mukaan oppilaalla on taipumus keskeyttää tekemänsä ja alkaa seurata muiden toimintaa luokassa. Vastaavia korkeaan häirittävyys viittaavia oppilaan toiminnan taipumuksia ovat osittaneet myös aikaisemmat tutkimukset, sillä häiriintynyt oppilas ei välttämättä ole aina osallisena toiminnassa, vaan ulkopuolisena seuraajana, jolloin oppilaan häirittävyys ei ole itse tiedostettua (Thomas & Chess, 1977; Keltikangas-Järvinen & Mullola, 2014). Tällöin häiriintyminen näyttäytyi opettajalle tunnilla odotetun toiminnan keskeytymisenä ja ympäriinsä vilkuiluna.

”Oppilas keskeyttää usein tekemänsä asiat ja se alkaa seurata mitä muut tekkee.”

”Joo huomaa, että häntä kyllä muiden touhut häiritsee.”

Matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden häirittävyys ilmeni opettajan maininnoissa myös luokkatovereihin riippumattomilla tavoilla heidän käytöksessään ja toiminnassaan. Tällöin korkea häirittävyys vaikutti olevan myös yhteydessä oppilaan omiin ajatuksiin, jotka harhaillessaan asioista toiseen vaikeuttivat keskittymisen suuntaamista yhteen asiaan. Oppilaan taipumus vaipua omiin ajatuksiinsa ja vaikeudet keskittyä opetukseen näyttäytyi opettajalle etenkin kuuntelemattomuutena. Opettaja pystyi havainnoimaan etenkin jälkikäteen oppilaan toiminnasta ja käytöksestä, ettei oppilas ollut kuunnellut ohjeita, eikä tiennyt näin ollen, mitä kuuluisi tehdä. Joidenkin oppilaiden kohdalla oppilaan korkea häirittävyys ilmeni siten, että oppilasta täytyi kutsua useasti tämän huomion saamiseksi toivottuun asiaan. Opettajan mainintojen perusteella korkea häirittävyys pystyi havaitsemaan oppilaiden toiminnasta myöhemmin myös tämän oppikirjojen ja vihkojen sivuilta, joissa reunat olivat täynnä piirustuksia ja kirjoituksia, joita oppilas oli tehnyt itsenäisen työskentelyn aikana tehtävien sijasta. Kyseisistä toiminnan ja käytöksen piirteistä ilmenee hyvin oppilaan tarkkaavuuden lyhytkestoisuus, mikä on yhteydessä korkeaan häirittävyys (Mullola, ym., 2014).

”Häneen kyllä passaa nyt sekini, että voi olla omilla ajatuksissaan ja omilla maailmoissaan.”

”Ei varmaan oookkaan (itsenäinen työskentely) vaikeaa, kun on ne omat ajatukset kaverinaan.”

”Hänestä huomaa häiriintymistä, että alkaa tulla kuvioita kirjan reunaan niin huomaa myöhemmin kyllä jos ei just siinä hetkessä just huomaa, että tiiäkö nyt sulla on tullu näitä kiekuroita tänne kirjan reunaan, että mitenhän on nyt tämä oppimisen laita.”

Aikaisempien tutkimustulosten mukaan korkea häirittevyys voi ilmetä myös taipumuksena havainnoida ja huomata sellaisia yksityiskohtia, joita muut oppilaat eivät huomaa (Thomas, ym., 1968). Tutkimusluokan matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden toiminnassa ilmeni myös samankaltaisia piirteitä, sillä matalasti tehtäväorientoituneet oppilaat huomasivat opettajan mainintojen perusteella, muista poiketen, esimerkiksi tekstissä olleita kirjoitusvirheitä.

”Hän kans huomaa asioita mitä muut ei välttämättä huomaa, esimerkiksi just niinku kirjoitusvirheitä, että jos jossaki tehtävässä on vaikka yks k-kirjain liikaa nii hän huomaa tai muuta.”

Opettajan havaintojen perusteella matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden keskittymisvaikeudet tulivat ilmi myös oppilaiden omasta aloitteestaan vaikuttaa tilanteeseen. Oppilas ilmaisi turhautumisensa muun muassa vaihtamalla työskentelypaikkaansa, jotta voisi keskittyä paremmin, minkä perusteella opettaja näki oppilaan vaikeuden keskittyä esimerkiksi ympäröivien äänien vuoksi. Opettajan mukaan oppilaiden kasvaessa, heidän itsesäätelykykynsä ja taidot tunnistaa sekä huomata haasteet tehtäviin suuntautumisessa ovat kehittyneet niin, että he osaavat itseohjautuvasti muuttaa toimintaansa, mikäli ympärillä on liikaa ärsykeitä.

”Monesti hän oikein tuhahtaen lähtee.”

Johtopäätökset ja pohdinta

7.1 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Oppilaiden tehtäväorientaatiota tutkittiin Thomasin ja Chessin (1977) temperamenttiteoriaan pohjautuvan kyselylomakkeen avulla, jonka perusteella saatiin käsitys oppilaiden aktiivisuuden, häiritävyyden ja sinnikkyuden tasosta. Kyselylomakkeiden vastausten perusteella luokan oppilaat jaettiin tehtäväorientaation tasoa selittäviin ryhmiin; korkeasti, kohtalaisesti ja matalasti tehtäväorientoituneisiin. Kyselylomakkeiden perusteella matalasti tehtäväorientoituneiksi osoittautuneet oppilaat olivat tutkielmani kannalta kiinnostavimpia, sillä muun muassa Mullola ja kumppanit (2012; 2014) ovat osoittaneet matalan tehtäväorientaation vaikuttavan negatiivisesti oppilaan koulumenestykseen. Haastattelin luokan opettajaa matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden toiminnasta sekä käytöksestä koulussa. Haastattelu oli luonteeltaan strukturoitu ja matalaa tehtäväorientaatiota lähestyttiin aktiivisuuden, häiritävyyden ja sinnikkyuden temperamenttipiirteiden kautta (Martin, 1989; Keogh, 1989).

Kyselylomakkeiden vastausten perusteella luokan oppilaiden tehtäväorientaatio vaikutti jakautuvan lähes normaalijakauman mukaisella tavalla (ks. Taulukko 1). Korkeasti tehtäväorientoituneita oppilaita on 6, kohtalaisesti tehtäväorientoituneita oppilaita 22 ja matalasti tehtäväorientoituneita oppilaita 5. Vertailin kunkin ryhmän vastauksia erikseen aktiivisuuteen, häiritävyyteen sekä sinnikkyyteen viittaavien väittämien osalta. Pääosin oppilaiden vastaukset vastasivat aikaisempia tutkimustuloksia, sillä korkeasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden sinnikkyys oli korkeampi ja häiritävyys matalampi suhteessa kohtalaisesti ja matalasti tehtäväorientoituneisiin. Matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden suhteellinen osuus oli taas suurin matalan sinnikkyuden ja korkean häiritävyyden osalta. (Keogh, 2003.) Aktiivisuuden osalta kyselylomakkeen vastaukset olivat jälleen aikaisempiin tutkimustuloksiin verrattuna poikkeavia. Oppilaiden aktiivisuus vaikutti olevan koko luokassa korkea, eikä tehtäväorientaation perustuvien ryhmien välillä vaikuttanut olevan eroavaisuuksia, joita aikaisemman tutkimustiedon valossa olisi voitu olettaa olevan (Keogh, 2003; Teglasi, ym., 2004).

Näkisin, että luokan joustavat ja toiminnalliset väriryhmäpedagogiikkaan perustuvat toimintatavat selittävät osittain aktiivisuuteen liittyviä poikkeavia tutkimustuloksia. Oppilailta ei vaadita luokassa jatkuvaa paikoillaan oloa, vaan luokassa liikkuminen ja toiminnalliset

oppimistavat ovat sallittuja ja mahdollistettuja. Lähes kaikki luokan 33 oppilasta vastasivat pitävänsä toiminnallisista työskentelytavoista ja oppitunneista, joilla liikutaan. Näin ollen, aktiivisuus ei näyttäytynyt luokassa sellaisena piirteenä, joka loisi eroavaisuuksia oppilaiden välille. Haastattelussa opettajan havainnot ja kokemukset oppilaiden aktiivisuudesta olivat myös sopusoinnussa kyselylomakkeiden kanssa. Hänen näkökulmastaan kyselylomakkeiden vastaukset eivät olleet oppilaiden aktiivisuuden osalta poikkeavia. Uskon myös koko luokan korkean aktiivisuuden tason olevan yhteydessä ja selittävän sitä, ettei opettaja nähnyt haastattelussa matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden aktiivisuuden tasoa poikkeavan korkeana verrattuna muihin oppilaisiin tai oppimiseen tai opetukseen negatiivisesti vaikuttavana tekijänä. Näin ollen matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden korkeaan aktiivisuuteen viittaavia mainintoja oli suhteessa matalaan sinnikkyteen ja korkeaan häiritävyyteen vähän.

Tutkielmani päätavoitteena oli saavuttaa teoriatietoa syventävää ja rikastuttavaa ymmärrystä siitä, millaisilla tavoilla matala tehtäväorientaatio ilmenee opettajan näkökulmasta, sillä tutkimukset ovat osoittaneet opettajan kokeman oppilaan matalan tehtäväorientaation vaikuttavan monin tavoin negatiivisesti oppilaan koulumenestykseen, myös pitkällä aikavälillä (Leino & Mullola, 2014; Alatupa, ym., 2007). Matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden toimintaa ja käytöstä käsiteltiin haastattelussa strukturoidusti aktiivisuuden, häiritävyyden sekä sinnikkyuden kautta.

Opettajan näkökulmasta matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden aktiivisuus vaikutti näyttäytyvän aikaisempaan tutkimustietoon verrattuna poikkeavasti. Opettajan havaintojen perusteella oppilaiden aktiivisuus ei vaikuttanut kovinkaan korkealta, eikä se ilmennyt toiminnan nopeutena, vilkkautena, uteliaisuutena tai toimeliaisuutena, kuten aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet (esim. Keogh, 2003;1989; Martin, 1989). Ainoat maininnat, jotka liittyivät korkeaan aktiivisuuteen, olivat yhteydessä levottomuuteen sekä malttamattomuuteen, mitkä myös Hirvonen kumppaneineen (2010) on osoittanut olevan yhteydessä korkeaan aktiivisuuteen. Opettajan näkökulmasta levoton toiminta ilmeni päämäärättömänä ja tarpeettomana vaelteluna luokkahuoneessa, ja malttamattomuus taas vaikeutena pysähtyä kuuntelemaan ohjeet ja miettimään, mitä on tekemässä. Malttamattomuus sekä kiirehtiminen vaikuttivat olevan sisäänrakennettuja oppilaan toimintamalleja, eivätkä ne ilmenneet niinkään motorisena aktiivisuutena. Myöhemmin opettaja pystyi havaitsemaan oppilaan korkeaa aktiivisuuden tasoa myös huolimattomuusvirheistä tehtävissä.

Matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden sinnikkyys taas vaikutti näyttäytyvän opettajalle pitkälti kuten aikaisemmat tutkimustulokset ovat osoittaneet; taipumuksena luovuttaa herkästi vaikeuksien tai epämiellyttävien tilanteiden ja tehtävien edessä (Keogh, 2003). Opettajan näkökulmasta oppilaiden matala sinnikkyys vaikutti olevan yhteydessä matalaan itseluottamukseen, jonka myös Alatupa kumppaneineen (2007) on todennut vaikuttavan oppilaan sinnikkyteen heikentävästi. Matala sinnikkyys sekä huono itseluottamus näyttäytyivät opettajan kokemusten mukaan oppilaan toiminnantyyliissä tietynlaisena avuttomuuden ja kykenemättömyyden tunteina ja kokemuksina, joiden kokonaisvaltainen vaikutus hidasti tai esti oppilaan toiminnan aloittamista tai jatkamista, mikäli tämä kohtasi vaikeuksia tehtäviä tehdessään. Lisäksi oppilaiden matala sinnikkyys näyttäytyi toisinaan välinpitämättömänä suhtautumisena opettajan asettamaan tekemiseen ja tehtäviin, mikäli ne tuntuivat oppilaasta epämielikkäiltä. Kyseinen matalaan sinnikkyteen yhteydessä oleva käytös vaikutti olevan yhteydessä alkaneeseen murrosikään ja selittävän siten tehtävistä poissuuntautunutta käytöstä, miten myös Laitinen (2013) ja Hirvonen (2016) kumppaneineen ovat kuvanneet oppilaan matalaa sinnikkyyttä.

Opettajan kokemusten ja havaintojen perusteella matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden häirittevyys näyttäytyi sinnikkyuden tavoin aikaisempien tutkimustulosten kanssa sopusointuisesti, eli vaikeutena suunnata huomio toivottuun asiaan (Keogh, 2003). Korkea häirittevyys ilmeni opettajan näkökulmasta tarkasteltuna selkeimmin luokkatovereiden seurassa, jolloin muiden välitön läsnäolo toi mieleen oppituntiin liittymättömiä asioita, joista keskusteleminen vei huomion muualle. Lisäksi korkea häirittevyys ilmeni oppilaan taipumuksena alkaa seurata muiden tekemisiä tai keskustelua etäämmältä, ottamatta itse siihen osaa. Tällöin oppilaan tarkkaavuuden lyhykestoisuus ilmeni tavalla, josta oppilas ei itsekään ollut ihan tietoinen. Oppilaan tiedostamatonta häiriintymistä pystyi havaitsemaan myös kirjojen ja vihkojen reunoihin ilmestyneistä piirroksista, jotka kertoivat opettajalle oppilaan olleen omissa ajatuksissaan. Myös Keltikangas-Järvinen ja Mullola (2014) ovat kuvanneet oppilaan korkeaa häirittevyyttä samankaltaisesti.

Päätutkimuskysymykseeni, **millaisilla tavoilla matala tehtäväorientaatio näyttäytyy oppilaiden toiminnassa ja käytöksessä opettajan näkökulmasta**, suoraa vastatakseni sanoisin, että matala tehtäväorientaatio ilmenee oppilaiden toiminnassa moniulotteisesti ja sen tunnistaminen vaatii opettajalta toisinaan yksityiskohtaista tarkkaavaisuutta sekä vahvaa oppilaantuntemusta. Tutkielman myötä näkemykseni aktiivisuuden, sinnikkyuden ja häirittevyuden temperamenttipiirteiden yhteen kietoutuvuudesta vahvistui entisestään

kandidaatin tutkielmassa tekemistäni havainnoista. Temperamenttipiirteiden erottelu toisistaan vaatii tarkkaa kontekstin ymmärrystä ja syy-seuraussuhteiden tulkintaa, jotta toiminnan ja käytöksen taustalle löytyisi sitä selittävä temperamenttipiirre. Selkeimmin matala tehtäväorientaatio ilmenee oppilaan toiminnassa ja käytöksessä oppilaan taipumuksena suunnata huomiotaan erilaisiin asioihin. Tutkielmani perusteella huomion suuntaamista pystyi tarkastelemaan kaikkien tehtäväorientaatioon liittyvien temperamenttipiirteiden; aktiivisuuden, sinnikkyuden ja häiritteävyyden kautta. Oppilaiden taipumukset kiirehtimiseen, luokkatovereille jutteluun, vaikeuksiin aloittaa tehtävien tekeminen tai seurata opetusta ovat kaikki tavalla tai toisella yhteydessä oppilaan huomiokykyyn, joka vaikuttaa olevan matalasti tehtäväorientoituneilla oppilailla muiden oppilaiden huomiokykyyn verrattuna kestoltaan tai laadultaan heikompaa. Myös Shiner kumppaneineen (2012) osoittivat vertailtuaan useita temperamentin tutkimussuuntauksia, että häiritteävyyden ja sinnikkyuden temperamenttipiirteitä voitaisiin tutkia mahdollisesti huomiokykyynä kyseisten piirteiden kietoutuessa vahvasti toisiinsa. Huomiokykyyn lisäksi koen matalan tehtäväorientaation näyttäytyneen tutkielmassani merkittävästi myös itseluottamuksen puutteen kautta. Tehtävien aloittamisen tai jatkamisen välttelyn näyttäytyminen avuttomuutena ja saamattomuutena olivat yksiä tutkielmani mielenkiintoisimmista tuloksista.

7.2 Tutkielman luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuutta kuvataan perinteisesti validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla. Laadullisessa tutkimuksessa käsitteitä voidaan lähestyä sekä tutkimukseen valittujen menetelmien että aineiston perusteella tehtyjen johtopäätösten näkökulmasta (Metsämuuronen, 2011; Pietilä, 1973). Validiteetilla tarkoitetaan sitä, antavatko tutkimukseen valitut menetelmät ja mittarit vastauksia siitä ilmiöstä tai asiasta, jota haluttiin tutkia. Tutkimustulosten näkökulmasta validiteetti liittyy siihen, millaisia johtopäätöksiä voidaan pitää oikeellisina aineiston pohjalta. (Hirsjärvi & Hurme, 2009.) Reliabiliteetti kuvaa tutkimuksen luotettavuutta siitä näkökulmasta, onko tutkimus toistettavissa uudelleen käyttäen samoja menetelmiä sekä mittareita, ja ovatko tutkimustulokset tutkimusta toistettaessa samansuuntaisia. Menetelmien näkökulmasta reliabiliteetin arvioiminen tarkoittaa satunnaisvirheiden ja esimerkiksi kysymysväittämien mahdollista väärinymmärrysten pohtimista. Tutkimustulosten kannalta reliabiliteetin pohtiminen tarkoittaa sitä, voidaanko sanoa tulosten olevan luotettavia vai ovatko tehdyt johtopäätökset sattumanvaraisten tai väärinymmärrettyjen vastausten perusteella tehtyjä,

tai kertovatko ne siten jostain muusta, kuin mitä haluttiin tutkia. (Metsämuuronen, 2011; Pietilä, 1973.)

Koen, että teorialähtöinen aineistonkeruu- ja analyysitapa toivat tutkimusprosessiin selkeyttä, jota kaipasin tutkielmaani aloittelevan tutkijan roolissa ja tapahtumarikkaan aineistonkeruun ajanjakson keskellä. Kevään 2020 koronapandemia osoitti minulle laadullisen tutkimuksen joustavuuden ja prosessiluontoisuuden kirjaimellisesti, sillä jouduin pohtimaan aineistonkeruumenetelmiä uudelleen koulujen sulkeuduttua maaliskuun aikana. Koen, että onnistuin toteuttamaan aineistonkeruun onnistuneesti ja joustavasti vallinneisiin olosuhteisiin nähden ja tekemään toimivia ratkaisuja ja muutoksia tutkielman etenemiseksi, vaikkei kasvokkain tapaaminen ollutkaan mahdollista, kuten alkuperäisessä suunnitelmassani olin kaavaillut (Kiviniemi, 2018; Hirsjärvi & Hurme, 2009). Koen, ettei haastattelun vuorovaikutus esimerkiksi kärsinyt, vaikka kommunikointi tapahtuikin Zoom -sovelluksen välityksellä. Pidín haastattelun ajan haastattelumateriaalia sekä -runkoa esillä share screen -toiminnolla, jonka avulla varmistin entisestään minun ja haastateltavan välistä yhteisymmärrystä ja mainintojen oikeellista tulkintaa.

Näen teorialähtöisen aineistonkeruutavan olleen tutkielman validiteettia lisäävä, sillä strukturoidut, teoreettiseen viitekehykseen nojaavat kyselylomakkeet sekä haastattelurunko ohjasivat aineistonkeruuta haluttuun suuntaan ja pitäytymään tarkasti tutkielman tavoitteessa. Aineistotriangulaation avulla pyrin saavuttamaan asianmukaista tietoa tapaustutkimukselle ominaisella, monipuolisella aineistolla, sillä tutkimusaineistoni koostui kahdesta näkökulmasta, erilaisin aineistonkeruutavoin kerätyistä aineistoista. Lasten ja nuorten temperamenttia tutkittaessa aineiston moninäkökulmaisuus on myös suositeltavaa luotettavuuden lisäämiseksi. (Creswell, 2013; Stake, 2005; Gartstein, Bridgett & Low, 2012.) Koen myös aineistotriangulaation vahvistaneen omia tulkintojani ja kyselylomakkeiden perusteella tehdyn ryhmittelyn oppilaiden tehtäväorientaation tasosta oltua sopusoinnussa opettajan kokemusten ja havaintojen kanssa, ja koin mittarin onnistuneen ja kyselylomakkeiden tutkimustulokset oikeellisiksi (Hirsjärvi & Hurme, 2009).

Se, että tutkielmassani käytetty kyselylomake perustuu temperamenttitutkimuksen alalla arvostettuun ja kuuluisaan sekä paljon hyödynnettyyn Thomasin ja Chessin (1977) kysymyssarjastoon, lisää mielestäni tutkielman luotettavuutta (Mervielde & De Pauw, 2012; Gartstein, Bridgett & Low, 2012). Toisaalta myöhemmin, tutkimuskentän laajennuttua, myös Thomasin ja Chessin teoria on saanut kritiikkiä temperamentin jakautumisesta yhdeksään

piirteeseen, kun taas useissa muissa teorioissa piirteitä on paljon vähemmän, jolloin temperamenttipiirteiden vastaavuuksia on ollut tutkimusten mukaan helpompaa löytää (Walters, 2011; Shiner, 2012). Ajattelen kuitenkin, että koulutemperamentin ja tehtäväorientaation pohjautuessa Thomasin ja Chessin (1977) temperamenttiteoriaan, ovat valintani hyvin perusteltuja tämän tutkielman kannalta. Aikaisemmin tekemässäni kandidaatin tutkielmassa tutkin myös oppilaiden temperamenttia kyselylomakkeella, jonka laadin saman kysymyssarjaston pohjalta kuin tässä tutkielmassa. Aiempi kyselylomake toimi siten eräänlaisena pilottiversiona, minkä pohjalta pystyin tekemään valintoja, jotka paransivat tämän tutkielman kyselylomakkeen luotettavuutta (Boynton, 2004). Muutin esimerkiksi kyselylomakkeen vastausvaihtoehdot kuvailevimmiten pelkkien ”kyllä” ja ”ei” vaihtoehtojen sijaan, eli niissä on väittämäkohtaista vaihtelevuutta, joka myös estää oppilaan vastaamisen automatisoitumisen. Tämän koin aikaisemmin tekemäni kandidaatin tutkielmani heikkoudeksi. Luotettavuuden arvioinnissa voidaan käyttää avuksi myös tutkittavien kokemuksia tutkijan tekemistä valinnoista. (Puusa & Julkunen, 2020). Opettaja keräsi oppilailta kyselylomakkeesta palautetta, jonka perusteella oppilaat olivat kokeneet väittämiin vastaamisen mielekkääksi. Väittämiä oli palautteen mukaan sopiva määrä ja vastaamista helpotti se, ettei niitä tarvinnut itse kirjoittaa. Palautteen perusteella kyselylomakkeen täyttäminen ei vaikuttanut tuottaneen hankaluuksia oppilaille, mikä on myös hyvä asia.

Aineistonkeruun kannalta tutkimuksen reliabiliteettia edisti mielestäni tutkimushenkilöiden ennakkotiedot tutkimusaiheeseen liittyen. Uskon, ettei kyselylomakkeen väittämiin tai haastattelukysymyksiin liittynyt tulkinnanvaraisuutta tai väärinymmärryksiä (Hirsjärvi, ym., 2009; Metsämuuronen, 2011). Temperamentti on oppilaille väriryhmäpedagogiikan myötä tuttu käsite ja he ovat sen kautta käsitelleet ja tiedostaneet itselleen ominaisimpia ja sopivimpia tapoja opiskella ja toimia luokassa. Sen perusteella voin olettaa, että oppilaat ovat osanneet arvioida itseään luotettavasti ja rehellisesti kyselylomakkeen väittämien kuvaamissa tilanteissa. Koronaviruspandemian vuoksi oppilaat täyttivät kyselylomakkeet kukin kotonaan, joten oppilaiden huolellisuutta ja paneutumista kyselylomakkeeseen ei voida arvioida yhtä luotettavasti kuin silloin, jos kyselylomake olisi täytetty koulussa (Hirsjärvi ym., 2009). Kuitenkin tutkimusaineiston pohjalta tehty ryhmittely oppilaiden tehtäväorientaation suhteen oli sopusoinnussa opettajan tekemän väriryhmittelyn kanssa, joten voidaan uskoa, etteivät lomakkeen perusteella saadut tulokset olisi poikenneet, vaikka kyselylomake olisi täytetty koulussa. Opettajan haastattelun perusteella saamani käsityksen mukaan en myöskään usko oppilaiden arvioineen temperamenttiansa todellisuutta positiivisemmaksi, mikä on tutkimusten

mukaan toisinaan kyselylomakkeiden ongelmana (Puusa & Julkunen, 2020; Gartstein, Bridgett & Low, 2012).

Joidenkin väittämien onnistumista on syytä tarkastella kriittisesti, sillä aktiivisuutta ja sinnikkyyttä mitanneiden väittämien vastauksissa oli isojakin eroavaisuuksia (ks. Kaavio 1 ja Kaavio 2). Näkisin, etteivät eroavaisuudet johdu suoranaisesti väittämien väärinymmärryksistä, vaan väittämiin kietoutuneista, kulttuurimme sitoutuneista odotuksista, mitkä oppilaat ovat alitajuntaisesti tiedostaneet näin ollen vastanneet niiden mukaisesti. Lisäksi jälkikäteen tarkasteltuna esimerkiksi väittämää 17 olisin voinut muotoilla eri tavalla, sillä pelien suosio oli toisaalta ennalta arvattavissa, eikä se siten kertonut oppilaiden sinnikkyuden tason eroavaisuuksista mitään. Koen, etteivät kyseiset väittämät kuitenkaan vaikuttaneet kyselylomakkeen perusteella tehdyn ryhmittelyn lopputulokseen suuresti, mutta oppilaiden väliset eroavaisuudet olisivat voineet tulla selkeämmin esille, mikäli kaikki väittämistä olisivat olleet onnistuneita ja luoneet siten eroavaisuuksia oppilaiden välille.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tekemät valinnat ja tulkinnat ovat suuressa roolissa saatujen tutkimustulosten oikeellisuuden ja luotettavuuden kannalta, sillä analyysin perusteella saatu lopputulos pohjautuu tutkijan tulkintaan, jota ohjaavat aikaisemmat kokemukset ja tiedot (Alasuutari, 2011; Moilanen & Räihä, 2018). Täten tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida myös sen kautta, miten johdonmukaisesti ja tarkasti tutkija on tuonut ilmi päättelynsä etenemistä ja näkökulmaa, josta on tehnyt tulkintoja ja vakuuttaa siten lukijan tutkimuksestaan (Hirsjärvi & Hurme, 2009). Erityisesti tapaustutkimuksessa tapauksen paikantaminen ja tarkka kuvaaminen sekä aineiston analyysin ja tulkintojen avaaminen lukijalle ovat tutkielman luotettavuuden sekä yleistettävyyden kannalta tärkeässä roolissa (Lichtman, 2013; Stake, 2005; Yin, 2009). Lisäksi esimerkiksi suorien lainauksien määrää ja osuutta tulosten tulkinnan tukena ja aineistoa selittävänä tekijänä on syytä perustella, jottei niiden merkitys jää tutkielman kannalta irralliseksi (Moilanen & Räihä, 2018)

Olen tavoitellut esittämään tekemäni valinnat sekä aineiston keruun ja -analyysin vaiheet mahdollisimman tarkasti ja läpinäkyvästi, jotta tutkielman lukija voisi kriittisesti tarkastella tekemieni johtopäätösten oikeellisuutta (Kuula, 2006). Lisäksi aineiston esittelyssä olen pyrkinyt tuomaan esille tutkimustapauksen valintaprosessia sekä tapauksen luonnetta siten, että tutkielman lukija pystyisi hahmottamaan, missä määrin tapauksesta saatuja tuloksia voi järkevästi verrata ja peilata muihin tapauksiin (Stake, 2005; Yin, 2009). Näkisin, että tutkielmani käsittelee jokaisessa koululuokassa ilmenevää yleistä aihetta, oppilaiden

yksilöllisiä temperamenttipiirteitä ja niiden yhteyksiä koulussa toimimiseen, minkä johdosta tutkielmani tapausta voidaan jossain määrin peilata ja verrata mihin tahansa muuhunkin koululuokkaan. Kuitenkin jokainen luokka, oppilaat ja opettajat muodostavat ainutlaatuisen ympäristön, jossa temperamenttipiirteiden yhteensopivuutta tai yhteentörmäyksiä ei voida ennalta sanella tai suoraa vertailla tämän tapauksen pohjalta. Samankaltaisena ilmeneviä temperamenttipiirteitä voidaan vertailla omaan kouluympäristöön sopivalla tavalla. (Moilanen & Rähä, 2018.) Suoria lainauksia olen pyrkinyt käyttämään maltillisesti, mutta kuitenkin tulkintojen tukena sekä tutkimustapauksen ymmärrystä syventävänä ja selittävänä elementtinä. Näkisin, että sitaattien kautta lukija kykenee hahmottamaan vielä syvällisemmin, miten matala tehtäväorientaatio ilmenee koulun arjessa opettajan kokemana, mikä myös tukee tutkielman tavoitetta.

Olen ottanut huomioon tutkielman eettiset näkökulmat muun muassa pyytämällä kirjallisen tutkimusluvan tutkimukselleni tutkimuskoululta sekä suostumuksen luokan oppilaiden vanhemmilta (Liite 1). Jo ennen aineistonkeruuta keskustelimme luokan opettajan kanssa yhdessä, kuinka voisimme parhaiten taata oppilaiden anonymiteetin ja päädyimmekin yhdessä korvaamaan nimitiedot tutkimusnumeroilla tutkielman alusta alkaen. Yksilöllisyyden turvaamisen myötä koen voineeni tutkijana parhaiten vaikuttaa siihen, ettei tutkimukseen osallistuneille henkilöille aiheudu minkäänlaista harmia tai mielipahaa tutkielmani myötä. Lisäksi tulen tuhoamaan tutkimusaineiston asianmukaisella tavalla saatuaani tutkielman päätökseen. (Lichtman, 2013; Hennik, ym., 2011; Kuula, 2006.)

7.3 Pohdintaa tutkielmasta ja jatkotutkimusmahdollisuuksista

Tutkimusprosessin myötä olen tullut pohtineeksi paljon sitä, missä määrin oppilaan yksilöllistä temperamenttia on mahdollista ja voidaan ottaa huomioon koulussa – vai onko sitä edes tarpeellista huomioida. Mielestäni temperamenttitietoisuus ymmärretään usein väärin, ja se koetaan vaikeana, työläänä ja oppilaita erottelevana tekijänä. Näkisin, ettei asiassa ole pohjimmiltaan kyse siitä, että jokaista oppilasta tulisi opettaa yksilöllisesti, tämän temperamentilleen sopivimmalla tavalla, vaan siitä, että opettajalla olisi tietoa ja siten herkkyyttä tunnistaa sekä omat ennakkokäsityksensä ja suhtautumistapansa, joilla hän oppilaita opettaa ja kohtaa koulun arjessa, että ymmärrystä ja kykyä hyväksyä oppilaiden ja heidän oppimisprosessiensä erilaisuus. Menestykseen vaaditaan erilaisissa ympäristöissä erilaisia asioita ja taitoja ja muutoksiin sopeutuminen vaatii toisilta enemmän aikaa ja sopeutumista kuin

toisilta (Teglasi, ym., 2004; Oakland & Joyce, 2004). Näkisin, että kyse on myös siitä, että opettajalla on vahvan oppilaantuntemuksen myötä myös mahdollisuus pohtia koko luokkaa hyödyttäviä toimintamalleja ja lähestymistapoja, mitkä parhaimmassa tapauksessa lisäävät oppilaiden motivaatiota ja intoa oppimiseen ja koulussa työskentelyyn (Vitiello, ym., 2012; Studer-Luethi, ym., 2016; Carey, 2017).

Luokassa hyödynnetty temperamenttipiirteet ja oppimistyylit huomioon ottava väriryhmäpedagogiikka vaikutti tutkimuksen perusteella olevan toimintamalli, joka parantaa oppilaiden temperamenttipiirteiden ja kouluympäristön yhteensopivuutta. Erityisesti joustavat ja toiminnalliset työskentelymallit vaikuttivat olevan yhteydessä oppilaiden aktiivisuuden ilmenemiseen positiivisesti luokassa. Tutkimustulosten perusteella lähes kaikki oppilaista pitivät toiminnallisista ja aktiivisista työtavoista, minkä näkisin selittävän sitä, ettei matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden aktiivisuus näyttäytynyt opettajalle muiden oppilaiden aktiivisuutta selkeästi korkeampana tai negatiivissävytteisenä taipumuksena, kuten aikaisempien tutkimustulosten perusteella olisi voitu olettaa. Lisäksi aikaisempiin tutkimustuloksiin poiketen matalasti tehtäväorientoituneiden oppilaiden koulumenestys ja arvosanat eivät olleet luokan muiden oppilaiden koulumenestykseen verrattuna huonompia, millä voi mahdollisesti olla yhteys sekä opettajan temperamenttitietoisuuteen että pitkäaikaiseen oppilaantuntemukseen, mikä ehkäisee oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien vaikutusta opettajan näkemykseen oppilaan taidoista ja osaamisesta (Al-Hendawi, 2013). Muun muassa näiden tutkielmassani esille nousseiden seikkojen perusteella koen, että opettajan temperamenttitietoisuus edistää oppilaiden sopeutumista kouluun tehden oppimisesta ja opiskelusta mutkattomampaa ja sujuvaa. Näen temperamenttitietoisuuden tärkeänä osana opettajuutta ja oppilaantuntemusta, jonka vuoksi aiheita olisi syytä käsitellä myös opettajankoulutuksessa.

Lisäksi koen merkittävänä nostaa esiin tutkielmassani ilmi tulleet viitteet väriryhmäpedagogiikan ja tehtäväorientaation välisestä yhteydestä. Opettajan haastattelun sekä kyselylomakkeiden vastausten perusteella vaikutti siltä, että oppilaiden väriryhmillä ja tehtäväorientaation tasolla olisi toistuva yhteys. Keltaiset ja vihreät oppilaat mielletään Rimpiläisen ja Bruunin (2007) mukaan oppilaksi, jotka ovat häiriöherkkiä ärsykeille ja juuri vihreään ryhmään kuuluvilla oppilailla on usein taipumus lyhytjänteisyyteen ja matalaan sinnikkyyteen, mikä taas näkyi tehtäväorientaation tason perusteella tehdyissä ryhmittelyissä; useampi oppilas, jolla matalaan tehtäväorientaatioon viittaavia vastauksia oli luokan

keskiarvoon nähden enemmän, osoittautui väriryhmältään keltaiseksi tai vihreäksi. Oppilaiden tehtäväorientaation taso antoi siis viitteitä siihen, mihin väriryhmään oppilas todennäköisesti kuului. Väriryhmien ja tehtäväorientaation välinen mahdollinen yhteys kasvatti kokemustani siitä, että temperamenttitietoisuus on merkityksellistä ja hyvä työkalu parempaan oppilaantuntemukseen. Oli myös palkitsevaa nähdä, kuinka luokan opettaja sai tutkielmaltani vahvistusta hyödyntämälleen toimintamallille. Tutkimustulosten perusteella näenkin, että väriryhmäpedagogiikan tieteellistä taustaa sekä yhteyttä tehtäväorientaatioon olisi perusteltua tutkia lisää.

Haluan nostaa esiin myös temperamentin perusteella tehtyjä opetusjärjestelyjä koskevan kritiikin. Ymmärrän, että hyvillä tarkoituksilla voi liiallisuuksiin vietyä myös leimaavia vaikutuksia oppilaisiin, mikäli esimerkiksi kouluympäristössä vaikeiksi koettuja temperamenttipiirteitä aletaan korostaa liikaa (Keltikangas-Järvinen & Mullola, 2014). Koen kuitenkin, ettei temperamenttitietoista opetusta kuuluisi nähdä oppilaita lokeroivana, erottelevana tai rajoittavana tekijänä, vaan työkaluna, jonka avulla opetus- ja oppimisprosesseja voidaan rikastaa (Leino & Mullola, 2014). Omasta näkökulmastani näen temperamenttitietoisuuden opetuksen limittyvän hyvin yhteen positiivisen pedagogiikan sekä Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014) kirjatusen ensimmäisen laaja-alaisen osaamistavoitteen, *Ajattelun ja oppimaan oppimisen*, ydinajatuksen kanssa; oppilasta tuetaan ja kannustetaan löytämään omat vahvuutensa toimia, oppia ja opiskella, sekä ohjataan löytämään keinot tulla toimeen ja päästä yli erilaisista haasteista ja vaikeuksista. Temperamenttitietoinen opettaja kykenee ymmärtämään oppilaiden välisiä eroavaisuuksia ja tarjoamaan oppilaan vahvuuksiin pohjautuvia mahdollisuuksia ja keinoja toimia sekä löytää itselleen tehokkaimmat ja motivoivimmat tavat oppia (Oakland & Joyce, 2004). Oppilaiden temperamenttipiirteiden yksityiskohtainen erottelu ei ole mielestäni tarpeellista, vaan tärkeämmäksi näen luokan toimintamallien sekä opetus- ja oppimiskäytänteiden kokonaisvaltaisen tarkastelun, mitä monipuolistamalla opettaja voi tarjota oppilailleen mahdollisuuden löytää itselle sopivimpia tapoja oppia ja parantaa oppilaiden ja kouluympäristön yhteensopivuutta. Tämän ajatuksen näen olevan myös tämän tutkielman ja oppilaan tehtäväorientaation tärkeyden taustalla.

Useat tutkijat ovat esittäneet näkemyksiään temperamentin esille nostamisen aiheellisuudesta opettajankoulutuksessa (Viljaranta, ym., 2015; Mullola, 2012). Näen myös itse, että sekä omien että oppilaiden temperamenttipiirteiden tiedostamisella ja tunnistamisella voisi olla paljon positiivisia vaikutuksia. Temperamenttiin liittyvän tietoisuuden myötä opettajilla olisi mahdollisuus tunnistaa omia tiedostamattomia käsitteitänsä hyvistä ja helposti opettavista

oppilaista, mitkä voivat vaikuttaa opettajan tekemään arviointiin oppilaan taidoista (Leino & Mullola, 2014). Lisäksi näen temperamenttitietoisuuden voivan edistää sitä, että opettajat hyödyntäisivät monipuolisempia toimintatapoja, eivätkä jäisi pelkästään omalle mukavuusalueelleen. Toki toiminnallisten, oppilaslähtöisten sekä esimerkiksi teknologisten opetus- ja oppimistyylien yleistyminen osana opettajankoulutusta ja koulujen arkea ovat mahdollistaneet erilaisten oppijoiden paremman sopeutuvuuden kouluun perinteisten opettajajohtoisten toimintatapojen väistyessä. Kuitenkin matematiikan aineopintoja itse opiskelleena näen erityisesti aineenopettajankoulutuksen kaipaavan lisää oppilaantuntemusta tukevia työkaluja, sillä vähäiset pedagogiset opinnot eivät anna vahvoja valmiuksia oppilaiden kanssa vuorovaikutukseen tai monipuolisiin toimintamalleihin. Myös tutkimustulokset temperamentin ja matematiikan arvosanojen yhteydestä antavat mielestäni perusteita temperamenttitietoisuuden esiin nostamiselle aineenopettajakoulutuksessa luokanopettajakoulutuksen lisäksi (Mullola, ym., 2014). Ehdotankin, että temperamenttitietoisuus voitaisiin nostaa esille esimerkiksi oppilasarviointia koskevan koulutuksen ja keskustelun yhteydessä, sillä ovathan useat tutkimukset osoittaneet temperamentin selittävän opettajan antamia arvosanoja ja käsityksiä oppilaan opetettavuudesta oppilaiden todellista osaamista enemmän (Mullola, 2012).

Tutkielmani myötä vakuutuin opettajan temperamenttitietoisuuden edistävän oppilaiden sopeutumista, opiskelua ja työskentelyä koulussa. Jatkotutkimuksen kannalta näenkin mielenkiintoisena aiheena, miten tutkimusluokan oppilaiden siirtyminen yläkouluun vaikuttaa heidän koulumenestykseensä sekä sopeutumiseensa uuteen ympäristöön ja opettajiin. Huomionarvoista kuitenkin on, että koko alakoulun ajan tutkimusluokan oppilaita ovat opettaneet samat opettajat ja luokan toimintatavat ovat pohjautuneet oppilaiden temperamenttipiirteiden huomioimiseen. Yläkoulussa oppilaat tulevat kohtaamaan useita uusia aineenopettajia, joista jokaisella on todennäköisesti toisistaan poikkeavat tavat ja tyyli opettaa ja kohdata oppilaat. Kaikilla aineenopettajilla ei ole välttämättä aikaa, tietoa tai ymmärrystä tunnistaa ja huomioida oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ja ominaisuuksia, kuten oppilaat ovat tottuneet asian olevan. Minua kiinnostaakin, voivatko nämä uudet tekijät vaikuttaa oppilaiden koulumenestykseen negatiivisella tavalla? Onko temperamenttitietoisella opetuksella siten todella merkitystä oppilaiden oppimisen ja koulumenestyksen edistämiseksi? Jatkotutkimuksen kannalta olisikin mielenkiintoista seurata tutkimusluokan oppilaiden koulupolun etenemistä temperamenttitietoisuuden opettajuuden näkökulmasta.

Lähteet

- Al-Hendawi, M. (2013). Temperament, school adjustment, and academic achievement: Existing research and future directions. *Educational Review*, 65 (2), s. 177–205. doi:10.1080/00131911.2011.648371
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Dauber, S. L. (1993). First-grade classroom behaviour: Its short- and longterm consequences for school performance. *Child development*, 64, s. 801–814.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. (4. p.). Tampere: Vastapaino.
- Alatupa, S. (toim.), Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L. & Savioja, H. (2007). *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma: Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* Helsinki: Sitra.
- Banks, E. (1989). Temperament and individuality. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59 (3), s. 390–397. doi:10.1111/j.1939-0025.1989.tb01674.
- Bakermans-Kranenburg, M. J. & van Ijzendoorn, M. H. (2012). *Integrating temperament and attachment*. Teoksessa Zentner, M. & Shiner, R., L. (toim.). *Handbook of temperament*. s. 403–424. New York: The Guilford Press.
- Bell, L., Kellison, I., Garvan, C. W. & Bussing, R. (2010). Relationships Between Child-Reported Activity Level and Task Orientation and Parental Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Symptom Ratings. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 31 (3), s. 233–237. doi:10.1097/DBP.0b013e3181d5a328
- Berg, B., L. & Lune, H. (2014). *Qualitative research methods for the social sciences*. (8. ed., Pearson new international ed.). E-kirja. Harlow: Pearson Education.
- Bjørnebekk, G. & Diseth, Å. (2010). Approach and avoidance temperaments and achievement goals among children. *Personality and Individual Differences*, 49 (8), s. 938–943. doi:10.1016/j.paid.2010.07.034
- Boynton, P. M. (2004). Administering, analysing, and reporting your questionnaire. *BMJ*, 328 (7452), s. 1372. doi:10.1136/bmj.328.7452.1372
- Buss, A. H. & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley.

- Carey, W. B. (1998). Temperament and Behavior Problems in the Classroom. *School psychology review*, 27 (4), s. 522–533. doi:10.1080/02796015.1998.12085935
- Carey, W. B. (2017). Editorial Perspective: Whatever happened to temperament? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58 (12), s. 1381–1382. doi:10.1111/jcpp.12816
- Chauhan, N., Shah, R., Padhy, S. & Malhotra, S. (2019). Relation between temperament dimensions and attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms. *Industrial Psychiatry Journal*, 28 (1), s. 58–62. doi:10.4103/ipj.ipj_74_19
- Chen, X., Yang, F. & Fu, R. (2012). *Culture and temperament*. Teoksessa Zentner, M. & Shiner, R., L. (toim.). *Handbook of temperament*. s. 462–478. New York: The Guilford Press.
- Chess, S., Thomas, A., & Birch, H. G. (1968). *Lapsi yksilönä*. Helsinki: Tammi.
- Cloninger, C. R. (1987). A systematic method for clinical description and classification of personality variants. *Archives of general psyciatry*. 44, s. 573–588.
- Creswell, J., W. (2013). *Qualitative inquiry & research desing: Choosing among five approaches*. (3. p.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Deal, J. E. & Halverson, C. F., Jr. (2005). Temperament factors as longitudinal predictors of young adult personality. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51(3), s. 315. doi:10.1353/mpq.2005.0015
- Duckworth, A., L. & Allred, K. M. (2012). *Temperament in the classroom*. Teoksessa Zentner, M. & Shiner, R., L. (toim.). *Handbook of temperament*. s. 627–644. New York: The Guilford Press.
- Dunderfelt, T. (2012). *Tunnista temperamentit: Väriä elämään ja itsetuntemukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. (2018). *Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta*. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5., uudistettu ja täydennetty painos. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2014). *Monenlainen tapaustutkimus*. Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 11. Kuluttajatutkimuskeskus.

- Fernández-Vilar, M. A., & Carranza J. A. 2013. Temperament in the school context: A historical review. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (3), s. 923–944.
- Finn, J. D., PannoZZo, G. M. & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *Elementary School Journal*, 95 s. 421–434.
- Gartstein, M. A., Bridgett, D. J. & Low, C. M. (2012). *Asking questions about temperament. Self- and other-report measures across the lifespan*. Teoksessa Zentner, M. & Shiner, R., L. (toim.). *Handbook of temperament*. s. 183–208. New York: The Guilford Press.
- Georgiou, G. K., Hirvonen, R., Manolitsis, G. & Nurmi, J.-E. (2017). Cross-lagged relations between teacher and parent ratings of children's task avoidance and different literacy skills. *British Journal of Educational Psychology*, 87 (3), s. 438–455. doi:10.1111/bjep.12158
- Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G. & Stephan, M. (2020). The potential of qualitative content analysis for empirical education research. *Forum: Qualitative Social Research* 21 (1).
- Goldsmith, H. H., & Rieser-Danner, L. A. (1986). *Variation among temperament theories and validation studies of temperament assessment*. Teoksessa Kohnstamm, G. A. (toim.) *Temperament discussed: Temperament and development in infancy and childhood*. s. 1–9. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. A. & Mccall, R. B. (1987). Roundtable: What Is Temperament? Four Approaches. *Child Development*, 58 (2), s. 505–529. doi:10.2307/1130527
- Hamilton, L. & Corbett-Whittier, C. (2013). *Using case study in education research*. Lontoo: SAGE Publications Ltd.
- Henderson, H. A. & Wachs, T. D. (2007). Temperament theory and the study of cognition–emotion interactions across development. *Developmental Review*, 27 (3), s. 396–427. doi:10.1016/j.dr.2007.06.004
- Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. (2011). *Qualitative research methods*. Los Angeles: SAGE.

- Hertzig, E. (2012). Temperament: Then and Now. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 200 (8), s. 659–663. doi:10.1097/NMD.0b013e3182613fd1
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. (15. p.). Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirvonen, R. (2013). *Children's achievement behaviors in relation to their skill development and temperament*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Hirvonen, R., Aunola, K., Alatupa, S., Viljaranta, J. & Nurmi, J.-E. (2013). The role of temperament in children's affective and behavioral responses in achievement situations. *Learning and Instruction*, 27, s. 21–30. doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.02.005
- Hirvonen, R., Torppa, M., Nurmi, J., Eklund, K. & Ahonen, T. (2016). Early temperament and age at school entry predict task avoidance in elementary school. *Learning and Individual Differences*, 47, s. 1–10. doi:10.1016/j.lindif.2015.12.012
- Hirvonen, R., Georgiou, G. K., Lerkkanen, M., Aunola, K. & Nurmi, J. (2010). Task-focused behaviour and literacy development: A reciprocal relationship. *Journal of Research in Reading*, 33 (3), s. 302–319. doi:10.1111/j.1467-9817.2009.01415.x
- Hsieh, H-F. & Shannon, S.E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research* 15 (9). s. 1277–1288.
- Kagan, J., Reznick, J. & Snidman, N. (1988). Biological bases of childhood shyness. *Science*, 240, s. 167–1473.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2015). *Temperamentti – Persoonallisuuden biologinen selkäranka*. Teoksessa Feldt, T.(toim.). *Meistä on moneksi: Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Temperamentti ja koulumenestys*. (3. p.). Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2004). *Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. & Mulla, S. (2014). *Maailman paras koulu?* Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2001). *Hyvä itsetunto*. Helsinki: WSOY.

- Keogh, B. K. (2003). *Temperament in the classroom: Understanding individual differences*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Keogh, B. K., Pullis, M., & Cadwell, J. (1982). A short form of the teacher temperament questionnaire. *Journal of Educational Measurement*, 19 (4), s. 323–329.
- Keogh, B. K. (1989). *Applying temperament research to school*. Teoksessa Kohnstamm, G. A., Bates, J. E. & Rothbart, M. K. (toim.). *Temperament in childhood*. s. 437–450. Chichester, UK: Wiley.
- Kiviniemi, K. (2018). *Laadullinen tutkimus prosessina*. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5., uudistettu ja täydennetty painos. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2007). *Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria*. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.). *Tapaustutkimuksen taito*. Gaudeamus: Helsinki. E-kirja.
- Laitinen, S., Mattinen, A., Kajamies, A., Vauras, M. & Lepola, J. (2013). Pienten lasten tehtäväsuuntautuneisuus ja sen kehittyminen päiväkodin lukutuokioissa. *Kasvatus*, 44 (5), s. 482–493.
- Leino, M. & Mullola, S. (2014). Temperament-Conscious Humanistic Pedagogy. *Psychology*, 5 (7), s. 753–761. doi:10.4236/psych.2014.57086
- LeCompte, M. (2000). Analyzing qualitative data. *Theory Into Practice*, 39 (3), s. 146–154.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: a user's guide*. (3.p.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- McClowry, S. G. (2002). The temperament profiles of school-age children. *Journal of Pediatric Nursing*, 17 (1), s. 3–10. doi:10.1053/jpdn.2002.30929
- Martin, R. P. (1989). *Activity level, distractibility and persistence: Critical characteristics in early schooling*. Teoksessa Kohnstamm, G. A., Bates, J. E. & Rothbart, M. K. (toim.). *Temperament in childhood*. s.451–461. New York: Wiley

- Mcneil, T. F. & Persson-Blennow, I. (1988). Stability of temperament characteristics in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 58 (4), s. 622–626. doi:10.1111/j.1939-0025.1988.tb01628.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. E-Kirja. Helsinki: International Methelp Oy.
- Mervielde, I. & De Pauw, S., W. (2012). *Models of child temperament*. Teoksessa Zentner, M. & Shiner, R., L. (toim.). *Handbook of temperament*. s. 21–40. New York: The Guilford Press.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. (2018). *Merkitysrakenteiden tulkinta*. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5., uudistettu ja täydennetty painos. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- 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), s. 942–951. doi:10.1016/j.tate.2011.03.005
- Mullola, S. (2012). *Teachability and school achievement: Is student temperament associated with school grades?* Helsinki: University of Helsinki.
- Mullola, S., Jokela, M., Hintsanen, M., Alatupa, S., Ravaja, N. & Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Same temperament, different appreciation: Temperament's influence on school achievement depends on student's and teacher's gender and teacher's age*. Teoksessa McGeown, S. (toim.). *Psychology of Gender Differences*. Nova Science Publishers, Inc.
- 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), s. 147–172. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.725094>
- Mullola, S., Ravaja, N., Lipsanen, J., Hirstiö-Snellman, P., Alatupa, S. & Keltikangas-Järvinen, L. (2010). Teacher-perceived temperament and educational competence as predictors of

- school grades. *Learning and Individual Differences*, 20 (3), s. 209–214. doi:10.1016/j.lindif.2010.01.008
- Mäntylä, K., Reukauf, M., & Toomar, J. (2013). *Graka kaulassa: Gradun ja kandin tekijän selviytymisopas*. Helsinki: Finn Lectura.
- Novgorodova, Y., Mukhordova, O., Sabirova, E., Barsky, P., Lobaskova, M. & Malykh, S. (2013). Genetic and Environmental Influences on the Individual Differences of Temperament in Primary School Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 86 (3), s. 435–440. doi:10.1016/j.sbspro.2013.08.593
- Oakland, T. & Joyce, D. (2004). Temperament-based Learning Styles and School-based Applications. *Canadian Journal of School Psychology*, 19 (1-2), s. 59–74. doi:10.1177/082957350401900103
- Onatsu-Arviolommi, T. & Nurmi, J.-E. (2000). The Role of Task-Avoidant and Task-Focused Behaviors in the Development of Reading and Mathematical Skills During the First School Year: A Cross-Lagged Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), s. 478–491. doi:10.1037/0022-0663.92.3.478
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Next Print oy.
- Piekkari, R. & Welch, C. (2020). *Oodi yksittäistapaustutkimukselle ja vertailun moninaiset mahdollisuudet*. Teoksessa Puusa, A & Juuti, P. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pietilä, V. (1973). *Sisällön erittely*. Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020). *Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet*. Teoksessa Puusa, A & Juuti, P. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). *Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa*. Teoksessa Puusa, A & Juuti, P. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rimpiläinen, P., Bruun, J. & Kekäläinen, A. (2007). *Värikkäät oppilaamme: Inkluisio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa*. Helsinki: Opetushallitus.

- Rothbart, M., K. (2012). *Advances in temperament: History, concepts and measures*. Teoksessa Zentner, M. & Shiner, R., L. (toim.). *Handbook of temperament*. s. 3–20. New York: The Guilford Press.
- Rothbart, M. K. & Derryberry, D. (1981). *Development of individual differences in temperament*. Teoksessa Lamb, M. E. & Brown, A. L. (toim.). *Advances in developmental psychology*. Vol. 1 s. 37–86 Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A. & Evans, D. E. (2000). Temperament and Personality: Origins and Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (1), s. 122–135. doi:10.1037/0022-3514.78.1.122
- Rothbart, M. K. (2004). Differentiated Measures of Temperament and Multiple Pathways to Childhood Disorders. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33 (1), s. 82–87. doi:10.1207/S15374424JCCP3301_8
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). *Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus*. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.). *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Silverman, D. (1997). *The logics of qualitative research*. Teoksessa Miller, G. & Dingwall, R. (toim.). *Context and method in qualitative research*. Lontoo: SAGE Publications.
- Shiner, R. L., Buss, K. A., Mcclowry, S. G., Putnam, S. P., Saudino, K. J. & Zentner, M. (2012). What Is Temperament Now? Assessing Progress in Temperament Research on the Twenty-Fifth Anniversary of Goldsmith et al. (1987). *Child Development Perspectives*, 6 (4), s. 436–444. doi:10.1111/j.1750-8606.2012.00254.x
- Shirley, M. (1933). *The first two years. Volume 3. Personality manifestations*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Stake, R., E. (2005). *Qualitative case studies*. Teoksessa Denzin, N., K. & Lincoln, Y., S. (toim.). *The Sage handbook of qualitative research*. (3. p.). California: SAGE Publications.
- Strelau, J. (1983). *Temperament personality activity*. New York: Academic Press.
- Strelau, J. & Zawadzki, B. (2012). *Activity as a temperament trait*. Teoksessa Zentner, M. & Shiner, R., L. (toim.). *Handbook of temperament*. s. 83–104. New York: The Guilford Press.

- Studer-Luethi, B., Bauer, C. & Perrig, W. (2016). Working memory training in children: Effectiveness depends on temperament. *Memory & Cognition*, 44 (2), s. 171–186. doi:10.3758/s13421-015-0548-9
- Teglasi, H., Cohn, A. & Meshbesher, N. (2004). Temperament and learning disability. *Learning Disability Quarterly*, 27 (1), s. 9. doi:10.2307/1593628
- Thomas, A., Chess, S. & Birch, H. G. (1968). *Temperament and behavior disorders in children*. New York.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development* (2. p.). New York: Brunner/Mazel.
- Thomas, A. & Chess, S. (1980). *The dynamics of psychological development*. New York: Brunner/Mazel.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Valtonen, A. (2005). *Ryhmäkeskustelut – Millainen metodi?* Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.). *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Viljaranta, J., Aunola, K., Mullola, S., Virkkala, J., Hirvonen, R., Pakarinen, E. & Nurmi, J. (2015). Children's Temperament and Academic Skill Development During First Grade: Teachers' Interaction Styles as Mediators. *Child Development*, 86 (4), s. 1191–1209. doi:10.1111/cdev.12379
- Viljaranta, J., Silinskas, G., Lerkkanen, M., Hirvonen, R., Pakarinen, E., Poikkeus, A. & Nurmi, J. (2018). Maternal homework assistance and children's task-persistent behavior in elementary school. *Learning and Instruction*, 56, s. 54–63. doi:10.1016/j.learninstruc.2018.04.005
- Vitiello, V. E., Moas, O., Henderson, H. A., Greenfield, D. B. & Munis, P. M. (2012). Goodness of Fit Between Children and Classrooms: Effects of Child Temperament and Preschool Classroom Quality on Achievement Trajectories. *Early Education and Development*, 23 (3), s. 302–322. doi:10.1080/10409289.2011.526415

- Wachs, T. D. (1994). *Fit, context, and the transition between temperament and personality*. Teoksessa Halverson, C. F., Kohnstamm, G. A. & Martin, R. P. (toim.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood*. s. 209–220. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Walker, S., Berthelsen, D., & Irving, K. (2001). Temperament and Peer Acceptance in Early Childhood: Sex and Social Status Differences. *Child Study Journal*, 31 (3), s. 177.
- Walters, G. D. (2011). Childhood temperament: Dimensions or types? *Personality and Individual Differences*, 50 (8), s. 1168–1173. doi:10.1016/j.paid.2011.02.014
- Woodside, A. G. (2017). *Case study research. Core skills in using 15 genres*. (2. p.). Boston College: Emerald.
- Yin, R., K. (2009). *Case study research. Design and methods*. (4. p.). Los Angeles: SAGE Publications.

Liitteet

Liite 1 Kirje vanhemmille

Hyvät vanhemmat,

Olen luokanopettajaopiskelija Oulun yliopistosta ja teen pro gradu -tutkielmaa, joka käsittelee oppilaan temperamenttia ja sitä, miten temperamentti ilmenee kouluympäristössä. Tutkimusaineistoni koostuu lapsenne koulussa täyttämästä kyselylomakkeesta, jossa arvioidaan oppilaan temperamenttia kyllä-ei väittämien avulla. Lisäksi havainnoin oppilaiden toimintaa oppituntien aikana ja peilaan havaintojani oppilaan täyttämään kyselylomakkeeseen.

Pyydän lupaanne lapsenne tutkimukseen osallistumiseen. Tutkimus on saanut hyväksynnän koulun rehtorin sekä luokanopettajan puolesta. Oppilaiden nimi- tai muita tunnistetietoja ei liitetä missään vaiheessa tutkimusaineistoon, eikä tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden henkilöllisyyttä voida siten tunnistaa tutkimuksesta. Tutkimuksesta voi vetäytyä kesken tutkimusprosessin, jolloin tutkimusaineisto poistetaan lapsenne osalta.

Minuun voi ottaa yhteyttä sähköpostitse, mikäli jokin asia tutkimuksen kulussa jäi mietityttämään.

Ystävällisin terveisin, Hannamari Kangas, (yhteystiedot)

Lapsemme saa osallistua tutkimukseen ___

Lapsemme ei saa osallistua tutkimukseen ___

Lapsen nimi:

Vanhemman allekirjoitus:

Liite 2 Kyselylomakkeen väittämät ja vastausvaihtoehdot luokiteltuna temperamenttipiirteen ja tehtäväorientaation mukaan

Temperamenttipiirre ja väittämä	Vastausvaihtoehto ja pisteytys	Vastausvaihtoehto ja pisteytys
1. Aktiivisuus: En pidä automaatoista, jolloin pitää istua kauan paikoillaan.	En pidä Korkea aktiivisuus 1	Pidän Matala aktiivisuus
2. Sinnikkyys: Jos minut keskeytetään, kun olen tekemässä läksyjä, voin jatkaa uudelleen läksyjen tekemistä.	Kyllä, voin jatkaa Korkea sinnikkyys	Ei, en voi jatkaa Matala sinnikkyys 1
3. Häirittävyys: Häiriinnyn, jos luokkakaverini esimerkiksi heiluttelee jalkojaan vieressäni.	Kyllä, häiriinnyn Korkea häirittävyys 1	Ei, en häiriinny Matala häirittävyys
4. Aktiivisuus: Juoksen usein paikasta toiseen, esimerkiksi koulun käytävillä.	Kyllä Korkea aktiivisuus 1	En Matala aktiivisuus
5. Sinnikkyys: Jos en heti ymmärrä jotain tehtävää, minua ei huvita tehdä sitä ollenkaan.	Ei, ei huvita Matala sinnikkyys 1	Teen tehtävän silti Korkea sinnikkyys
6. Aktiivisuus: Pidän oppitunneista, joilla liikutaan paljon.	Kyllä pidän Korkea aktiivisuus 1	En pidä Matala aktiivisuus
7. Häirittävyys: Muiden puhe tai kuiskailu häiritsee keskittymistäni koulussa.	Kyllä häiritsee Korkea häirittävyys 1	Ei häiritse Matala häirittävyys
8. Sinnikkyys: Jos haluan jotain, pyydän niin kauan, että saan haluamani.	Kyllä Korkea sinnikkyys	En Matala sinnikkyys 1
9. Sinnikkyys: Käsityön tunteilla eri työvaiheet tuntuvat minusta usein liian pitkiltä.	Kyllä tuntuu Matala sinnikkyys 1	Ei tunnu Korkea sinnikkyys

10. Aktiivisuus: Jos opettaja pyytää työskentelemään itsenäisesti ja hiljaisesti, se on minulle vaikeaa.	On vaikeaa Korkea aktiivisuus 1	Ei ole vaikeaa Matala aktiivisuus
11. Häirittävyys: Minua joudutaan kutsumaan useasti, ennen kuin huomaan, että minulle puhutaan.	Kyllä Korkea häirittävyys 1	Ei Matala häirittävyys
12. Häirittävyys: En aina huomaa, että opettaja antaa ohjeita ja siksi ne jäävät kuulematta.	Ei, en huomaa Korkea häirittävyys 1	Kyllä huomaan Matala häirittävyys
13. Aktiivisuus: Mielestäni mukavimpia oppitunteja ovat sellaiset, joilla ei tarvitse istua pelkästään omalla paikalla.	Kyllä Korkea aktiivisuus 1	Ei Matala aktiivisuus
14. Aktiivisuus: Liikunta ei ole lempiaineeni, sillä tykkään mieluummin rauhallisemmasta tekemisestä.	Kyllä, pidän rauhallisemmasta tekemisestä Matala aktiivisuus	Ei, tykkään liikkua Korkea aktiivisuus 1
15. Häirittävyys: Oppitunnilla mieleeni tulee helposti asioita, jotka eivät välttämättä liity tunnin aiheeseen, mutta haluaisin kertoa ne silti heti muille.	Kyllä Korkea häirittävyys 1	Ei Matala häirittävyys
16. Häirittävyys: Minun on helppoa keskittyä lukemaan kokeeseen.	Kyllä Matala häirittävyys	Ei Korkea häirittävyys 1
17. Sinnikkyys: Jaksan yleensä pelata aloittamani lautapelin loppuun asti, eikä se jää kesken.	Jaksan Korkea sinnikkyys	En jaksa Matala sinnikkyys 1
18. Sinnikkyys: Viittaa apua niin kauan, että opettaja huomaa minut.	Kyllä viittaa Korkea sinnikkyys	En viittaa Matala sinnikkyys 1

Liite 3 Pro gradu –tutkielman haastattelurunko

Aluksi: Taustatietoa luokasta

1. Luokan toimintatavat ja opetus esim. toiminnallisuus ja aktiivisuus, oppilaslähtöisyys, itsenäinen työskentely
2. Luokan yleinen ilmapiiri: esim. työrauha luokassa
3. Temperamenttietoinen opetus ja väriyhmät: miten käytetty, ovatko oppilaat tietoisia temperamentista

Aihe 1: Yleisiä havaintoja kyselylomakkeen vastauksista sekä oppilaiden ryhmittelystä

Kyselylomakkeen perusteella vaikuttaa, että luokassa työskennellään pääsääntöisesti hyvin. Oppilaat osaavat toimia itsenäisesti, jaksavat keskittyä eivätkä koe häiriintyvänsä.

4. Vastaavatko näin ollen karkeat ryhmäjaot omia kokemuksiasi ja havaintojasi luokasta? Ovatko oppilaat osanneet arvioida itseään realistisesti ja rehellisesti?
5. Yllätytkö siitä, ketkä oppilaat (x, x, x, x ja x) kuuluivat matalasti tehtäväorientoituneiden ryhmään kyselylomakkeen perusteella?
6. Kuuluisiko joku oppilas havaintojesi perusteella erityisesti johonkin muuhun ryhmään, kuin missä hän on nyt?

Luokan oppilaat vastasivat erityisesti seuraaviin väittämiin (2, 3, 5, 7, 10 ja 12) yhtenäisesti antaen luokassa työskentelystä ja oppilaista tehtäväorientaatioltaan korkean kuvan.

7. Millaisia ovat sinun havaintosi luokasta ja oppilaista näiden väittämien osalta?

Luokan oppilaat vaikuttivat seuraavien väittämien (6, 13 ja 14) perusteella olevan aktiivisia ja pitävän tunteista, joilla liikutaan paljon.

8. Vastaavatko seuraavien väittämien vastaukset havaintojasi luokasta?

Aihe 2: Keskustellaan seuraavaksi siitä, erottuvatko tähän ryhmään kuuluvat oppilaat toiminnan tavoiltaan tai käytökseltään muista luokan oppilaista häiritävyyden, aktiivisuuden ja sinnikkyuden osalta ja millaisia havaintoja sinulla on heistä.

Matala tehtäväorientaatio määritellään oppilaan korkeana aktiivisuutena ja häiritävyytenä sekä matalana sinnikkyutenä. Alla on temperamenttipiirrekohtaisesti matalaan tehtäväorientaatioon viittaavia kuvauksia. Näiden kuvausten pohjalta voisimme keskustella seuraavista oppilaista (x, x, x, x ja x) yksi kerrallaan.

Aktiivisuus

Oppilaan korkean aktiivisuuden tunnistaa muun muassa siitä, että tämä on nopea liikkeissään ja toimissaan. Hän tekee tehtäviä nopeasti, liikkuu paljon, juoksee, syö nopeasti, on utelias sekä innokas. Oppilas on vilkas ja hänellä

on tarve liikkua. Se ilmenee myös touhukkuutena, äänekkyytenä ja jatkuvana asentojen vaihteluna. Joskus oppilaan voi olla vaikea kuunnella tai lukea pitkään, sillä tällä on tarve ja halu toimia heti. Tämä voi ilmetä myös huolimattomuusvirheinä.

Sinnikkyys

Oppilaan matalan sinnikkyuden tunnistaa siitä, että oppilas luovuttaa ja turhautuu herkästi, mikäli jokin asia tuntuu vaikealta tai kestää esimerkiksi liian kauan. Tehtävät saattavat jäädä herkästi kesken, jos ei esimerkiksi saa heti apua, tai ei osaa. Tarkkaavuus on lyhytkestoista ja oppilas kyllästyy helposti.

Häirittävyys

Oppilaan korkean häirittävyyden, eli herkästi herpaantuvan keskittymiskyvyn tunnistaa siitä, että oppilas keskeyttää usein tekemänsä asian. Keskeytyminen johtuu siitä, että useat ärsykkeet herättävät oppilaan mielenkiinnon. Oppilas on altis havainnoimaan ääniä, muita henkilöitä, luokan sisustusta, maisemia, tavaroita ja liikkeitä ympärillään. Oppilas voi häiriintyä myös omista ajatuksistaan ja olla omissa maailmoissaan. Häiriintyvän oppilaan tarkkaavuus herpaantuu jatkuvasti. Oppilas havaitsee myös tarkasti erilaisia yksityiskohtia, mitä muut eivät välttämättä huomaa ja hän saattaa tehdä useita asioita yhtä aikaa. (Keltikangas-Järvinen, 2010; Keltikangas-Järvinen & Mullola, 2014; Thomas & Chess, 1977.)

9. Kuvaa oppilaan toimintaa, tapoja ja käytöstä havaintojesi pohjalta. Vastaako matalan tehtävöorientaation 'viitekehys' havaintojasi?
10. Jos käydään läpi kyseisen oppilaan vastauksia kyselylomakkeeseen, kiinnittääkö mikään vastaus erityisesti huomiotasi?
11. Matalasti tehtävöorientoituneiden oppilaiden ryhmään kuuluu viisi oppilasta, joista 4 on tyttöjä ja 1 poika. Yllättikö ryhmän sukupuolijakauma?