



Keränen, Petra Elena Andeliina

Matala tehtäväorientaatio ja heikko koulusuoriutuminen peruskoulussa
Mistä yhteys johtuu ja miten opettaja voi huomioida oppilaan, jolla on matala tehtäväorien-
taatio?

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Erityispedagogiikka

2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Matala tehtäväorientaatio ja heikko kouluasuoriutuminen peruskoulussa. Mistä yhteys johtuu ja miten opettaja voi huomioida oppilaan, jolla on matala tehtäväorientaatio? (Elena Keränen)

Kandidaatin tutkielma, 40 sivua

Maaliskuu 2022

Kandidaatin tutkielmani on kirjallisuuskatsaus, joka perustuu jo olemassa olevaan tutkimukseen sekä tieteelliseen kirjallisuuteen. Aineistoni koostuu lähinnä eri tietokantojen tieteellisistä artikkeleista sekä Oulun yliopiston tiedekirjasto Pegasuksen kirjallisuudesta. Tutkielmassani vastasin seuraaviin kysymyksiin: Mistä matalan tehtäväorientaation ja kouluasuoriutumisen välinen yhteys johtuu? Ja miten opettaja voi huomioida opetuksessa oppilaan, jolla on matala tehtäväorientaatio? Matala tehtäväorientaatio on temperamentiprofiili, jossa yhdistyvät temperamentti-irteistä korkea aktiivisuus, korkea häirittevyys sekä matala sinnikkyys. Tutkielmani perustuu vahvasti Chessin ja Thomasin (1996) temperamenttiteoriaan, Keoghin, Pullisin ja Cadwellin (1982) esittelemään matalan tehtäväorientaation käsitteeseen sekä Keoghin (2003) käsitykseen oppilaan temperamentin ja oppimisympäristön välisestä yhteensopivuudesta. Tutkielmassani hyödyntämäni tuoreimmat tutkimukset nojautuvat vahvasti näihin vanhempiin käsityksiin.

Kun tutustuin aineistoon, vertailin ja yhdistelin lähteissä esiintyviä tietoja toisiinsa. Näin muodostin aiheesta yhtenäisen käsityksen. Matalan tehtäväorientaation ja kouluasuoriutumisen välistä yhteyttä voidaan selittää esimerkiksi heikon oppilaan temperamentin ja kouluympäristön välisen yhteensopivuuden, heikon minäkäsityksen, heikon koulumotivaation sekä epätasa-arvoisen arvioinnin kautta. Aineiston pohjalta havaitsin, miten tärkeä rooli oppilaan ja oppimisympäristön yhteensopivuudella on oppilaan oppimisen ja kouluasuoriutumisen kannalta. Opettaja voi erilaisten käytännön keinojen avulla parantaa tätä yhteensopivuutta. Opettajan tulee huomioida esimerkiksi liikunnan, konkreettisen oppimisen sekä rauhoittumisen merkitys. Lisäksi opettajan tulee huomioida, että koulupäivä pohjautuu tuttuihin rutiineihin ja että oppimisympäristö huomioi oppilaan herkästi häiriintyvän temperamentin. Opettajan tulee myös ohjeistaa, ohjata ja kannustaa oppilasta tehtävien teossa. Lisäksi tehtävät voidaan jakaa pienempiin osiin ja tavoitteisiin opettajan ohjeistuksella. Opettajan tulee myös huomioida positiivinen palaute sekä ajallisesti välitön palkitseminen, joka perustuu oppilaan temperamentille haastaviin tilanteisiin. Erilaisten käytännön keinojen avulla opettaja voi siis antaa oppilalle tasavertaisemman mahdollisuuden oppia ja menestyä, mikä heijastuu pitkälle oppilaan tulevaisuuteen.

Avainsanat: temperamentti, matala tehtäväorientaatio, aktiivisuus, häirittevyys, sinnikkyys, temperamenttietoisuus

University of Oulu
Faculty of Education

Low task orientation and low school performance in primary school: What explains the connection and how can teacher support the student with low task orientation? (Elena Keränen)
Bachelor's thesis, 40 pages

March 2022

This Bachelor's thesis is a literature review which focuses on already existing study and scientific literature. For this thesis, I use several scientific articles from different databases and the scientific literature from the science library Pegasus which is located at the university of Oulu. The aim of this thesis is to answer to the following questions: What explains the connection between low task orientation and low school performance? And how can teacher support the student with low task orientation? Low task orientation is temperament profile which combines the following temperament traits: high activity, high distractibility and low persistence. This thesis is widely based on the temperament theory of Chess and Thomas (1996), the concept of low task orientation which was originally introduced by Keogh, Pullis and Cadwell (1982) and the concept of goodness of fit between student's temperament and learning environment (Keogh, 2003). Also, these older theories are supported by the recent studies.

When I studied the material for this thesis, I compared and analysed the existing study results. Then I connected the information into a coherent conception which I introduce in this thesis. During the process, I concluded that the connection between low task orientation and school performance may be explained by the following factors: poor fit between student's temperament and learning environment, negative self-image, low school motivation and unequal school assessment. I also understood how important the goodness of fit between the student and his or her learning environment is when it comes to learning and school performance. Using different practical means teacher can enhance this fit between the student and his or her learning environment. Teacher must make use of temperament knowledge in daily basis. Teacher must understand the importance of exercise, functional learning methods and calming down for the student with low task orientation. Also, teacher has to pay attention on the daily routines and physical learning environment so that there's not any extra stimuli for the highly distractible student. Also, teacher must guide and encourage the student while he or she is working with given assignments. When needed, teacher can help the student by dividing the assignment into smaller pieces or goals. Also, teacher must focus on positive feedback and immediate reward which is based on the situations that are challenging for the student's temperament. So, we can conclude that, with different practical means, teacher can provide more equal opportunity to learn and success for the student with low task orientation. This may have far-reaching impact on the student's future.

Keywords: temperament, low task orientation, activity, distractibility, persistence, temperament knowledge

Sisältö

1 Johdanto	5
2 Tutkimuksen kulku	7
2.1 Tutkimuskysymykset	7
2.2 Tutkimuksen toteutus	7
3 Matala tehtäväorientaatio: koulukontekstissa esiintyvä temperamentiprofil	9
3.1 Temperamentti	9
3.2 Matala tehtäväorientaatio	10
3.3 Matalan tehtäväorientaation vaikutus koulunkäyntiin ja koulusuoriutumiseen	12
3.4 Erotusdiagnostiikka: matala tehtäväorientaatio ja ADHD	14
4 Mistä matalan tehtäväorientaation ja koulusuoriutumisen välinen yhteys johtuu?	16
4.1 Oppilaan temperamentin ja kouluympäristön yhteensopivuus	16
4.2 Minäkuva ja itsetunto	17
4.3 Koulu motivaatio	18
4.4 Kouluarviointi	19
5 Miten opettaja voi huomioida oppilaan matalan tehtäväorientaation opetuksessa?	21
5.1 Temperamenttitietoisuus	21
5.2 Oppimisympäristö ja apuvälineet	24
5.3 Opetustyyli	25
5.4 Tehtävien ohjeistus ja teko	26
5.5 Liike ja rauhoittuminen	27
5.6 Muistin tukeminen	28
5.7 Palaute ja palkitseminen	29
5.8 Arviointi	30
6 Pohdinta ja johtopäätökset	32
Lähteet / References	37

1 Johdanto

Tarkastelen kandidaatin tutkielmassani oppilaan temperamentin ja kouluympäristön välistä yhteensopivuutta. Kiinnostuin aiheesta oman opiskeluharjoittelun myötä. Harjoittelun aikana kohtasin tilanteen, jossa oppilaan temperamentti poikkesi omasta temperamentistani hyvin paljon. Oppilas oli hyvin vilkas ja aktiivinen. Hän vaati nopeaa rytmiä opetukseen ja jos opetus eteni hitaasti, hänestä tuli levoton ja hän häiritsi opetusta. Itse olen temperamentiltani rauhallinen ja opettajana toimiessa etenen rauhallisesti eteenpäin. Harjoittelun aikana huomasin, ettei oma opetustyylini sopinut tälle vilkkaalle ja aktiiviselle oppilaalle. Havaintoni perusteella aloin pohtimaan, miten suuri merkitys opettajan ja oppilaan temperamenteilla on sen kannalta, millainen yhteensopivuus oppilaan ja oppimisympäristön välille muodostuu. Olen kiinnostunut temperamentin käsitteestä ja käsite on tullut tutuksi esimerkiksi lukion psykologian opintojen sekä yliopiston psykologian sivuaineopintojen kautta. Harjoittelun aikana kuitenkin huomasin, ettei minulla ole tietoa käytännön toimista, joiden avulla voin huomioida oppilaiden erilaiset temperamenttipiirteet, joten halusin keskittyä kandidaatin tutkielmassani kyseiseen aiheeseen.

Koska temperamentti on hyvin laaja käsite, tarkastelen kandidaatin tutkielmassani vain yhtä koulukontekstissa esiintyvää temperamenttiprofilia, matalaa tehtäväorientaatiota. Valitsin tarkasteluni kohteeksi kyseisen temperamenttiprofilin, koska siihen liittyvät temperamenttipiirteet, korkea aktiivisuus ja häirittevyys sekä matala sinnikkyys, ovat muita piirteitä vahvemmin yhteydessä koulusuoriutumiseen (Mullola, 2012, s. 62, 66 – 67). Aihe on merkittävä niin yksilön kuin yhteiskunnankin kannalta. Matala tehtäväorientaatio voi johtaa herkästi negatiiviseen oravanpyörään, jossa oppilaan koulunkäyntiä varjostavat jatkuva epäonnistuminen, negatiivinen palaute, kielteinen minäkäsitys, kielteinen itsetunto (Viljaranta, 2017), alisuoriutuminen (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 134) sekä heikko koulumenestys (Mullola, Rajava, Hirstiö-Snellman, Alatupa & Keltinkangas-Järvinen, 2010; Oliver, Guerin & Gottfried, 2007). Tällainen negatiivinen kehityskulku voi heijastua merkittävästi oppilaan tulevaisuuteen, kuten koulutuspolkuun ja sitä kautta uravalintaan (Mullola ym., 2010; Oliver ym., 2007). Oppilaan alisuoriutuminen ja heikko koulumenestys vaikuttavat yksilön lisäksi koko yhteiskuntaan. Yhteiskuntamme menettää monia kykyjä ja lahjoja, jotka jäävät kouluissa tunnistamatta.

Päätin kandidaatin tutkielmassani perehtyä kyseiseen aiheeseen, koska koen aiheen tärkeäksi tulevan ammattini, erityisopettajan, näkökulmasta. Uskon, että tieto matalan tehtäväorientaation ja kouluasuorutumisen välisen yhteyden selittävästä tekijästä sekä tieto käytännön toimista, joilla oppilaan temperamenttia voidaan tukea, hyödyttäisi itseni lisäksi jokaista opetusalaalla työskentelevää ammattilaista. Ajattelen kuitenkin, että temperamenttipohjainen opetus hyödyttäisi ennen kaikkea niitä oppilaita, joiden kanssa nämä ammattilaiset työskentelevät. Koska nykyinen koulujärjestelmä eriyttää erilaisia koulutemperamenteja, joista toiset menestyvät koulussa paremmin kuin toiset (Mullola, 2012, s. 3), voidaan päätellä, ettei kouluympäristö tarjoa jokaiselle oppilaalle tasavertaista mahdollisuutta oppia ja menestyä. Opettajien temperamenttitietoisuutta tulee kehittää, jotta jokaisella oppilaalla olisi tasavertainen mahdollisuus menestyä koulussa sekä tulevassa elämässään temperamentistaan riippumatta.

2 Tutkimuksen kulku

Kandidaatin tutkielmani on kuvaileva kirjallisuuskatsaus (Salminen, 2011, s. 6), josta voidaan käyttää myös nimitystä kirjallisuustutkimus (Malmberg, 2014). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus perustuu jo olemassa olevaan tietoon (Malmberg, 2014), ja sen avulla haluttua ilmiötä voidaan tarkastella laajasta näkökulmasta (Salminen, 2011, s. 6). Kirjallisuuskatsauksessa perehdytään eri teorioihin, yhdistellään niitä toisiinsa (Malmberg, 2014) sekä luokitellaan niiden ominaisuuksia (Salminen, 2011, s. 6). Tutkielmani perustuu juuri tällaiseen edellä mainittuun tutkimusprosessiin. Tässä luvussa kuvaan lyhyesti tutkimuksen tavoitteet sekä tutkimuskysymykset ja tuon esille tutkimusprosessin kulkua.

2.1 Tutkimuskysymykset

Aineistoon tutustuessani havaitsin, että saatavilla oleva aiheeseen liittyvä tutkimustieto rajoittuu koskemaan pääosin temperamentin ja kouluasuoriutumisen välistä yhteyttä. Saatavilla on verrattain vähän tietoa siitä, mistä havaittu yhteys johtuu ja miten temperamentti voidaan huomioida koulukontekstissa. Koska koen aiheen hyvin tärkeäksi, päätin perehtyä juuri näihin kysymyksiin, joista on saatavilla vain niukasti tietoa. Tavoitteenani on tuoda esille erilaisia selitysmalleja matalan tehtäväorientaation ja kouluasuoriutumisen väliseen yhteyteen liittyen sekä esittää erilaisia konkreettisia keinoja, joiden avulla opettaja voi parantaa oppilaan temperamentin ja oppimisympäristön välistä yhteensopivuutta. Tarkastelen aihetta peruskoulukontekstissa. Kandidaatin tutkielmassani pyrin vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- Mistä matalan tehtäväorientaation ja kouluasuoriutumisen välinen yhteys johtuu?
- Miten opettaja voi huomioida opetuksessa oppilaan, jolla on matala tehtäväorientaatio?

2.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkielman alkuvaiheessa perehdyin aiheeseen laajasta näkökulmasta, mutta kun tutustuin aineistoon tarkemmin, alkoi mulle hahmottua se, mitä haluan lähteä tarkastelemaan syvällisemmin. Kandidaatin tutkielmani eteni siten, että perehdyin saatavilla oleviin tieteellisiin artikkeleihin sekä tieteelliseen kirjallisuuteen ja tein niiden perusteella muistiinpanoja. Samalla vertailin tutkimustuloksia ja tietoja toisiinsa ja koostin niistä

vähitellen yhtenäisen käsityksen. Kun aineistoa alkoi olla riittävästi, aloin hahmottelemaan tutkielman rakennetta. Tämän jälkeen etsin uusia lähteitä ja vertailin niitä jo aiemmin muodostamaani käsitykseen. Näin lopullinen työni alkoi pikkuhiljaa hahmottua omaksi kokonaisuudekseen.

Aineiston keräämisessä hyödynsin EBSCO-, ProQuest-, Scopus-, Google Scholar- sekä Oula Finna -tietokantoja. Hyödynsin mahdollisimman uusia julkaisuja, vaikka tätä kuitenkin rajoitti saatavilla olevan aineiston suppeus sekä tuoreiden tutkimusten puute. Varmistin myös, että käyttämäni tieteelliset artikkelit ovat vertaisarvioituja. Jos sitä ei erikseen mainittu artikkelissa, tarkistin vertaisarvioinnin tilan JUFO-portaalin (Julkaisufoorumi) kautta. Aineistoa kerätessä hyödynsin esimerkiksi seuraavia hakusanoja: temperamentti, matala tehtäväorientaatio, aktiivisuus, häirittevyys, sinnikkyys, temperamenttitietoisuus, temperament, low task orientation, activity, distractibility, persistence, temperament ja knowledge. Koska matalan tehtäväorientaation tukemisesta ei ole juurikaan tutkimustietoa, keskityin keräämään tietoa kolmen erillisen temperamenttipiirteiden eli aktiivisuuden, häiritteyvyyden sekä matalan sinnikkyuden tukimuodoista ja koostin keräämästäni aineistosta yhtenäisen käsityksen. Päädyin tähän ratkaisuun myös sen vuoksi, että englannin kielessä matala tehtäväorientaatio (low task orientation) ei jokaisessa lähteessä vastaa täysin sen suomalaista määritelmää.

3 Matala tehtäväorientaatio: koulukontekstissa esiintyvä temperamenttiprofiili

Tässä luvussa esittelen kandidaatin tutkielmaani liittyvää teoreettista taustaa, jonka avulla tutkielmani sisältöä on helpompi ymmärtää. Ensin määrittelen kaksi tutkielmani kannalta olennaista käsitettä: temperamentin ja matalan tehtäväorientaation. Seuraavaksi tuon esille tutkimustietoa siitä, miten matala tehtäväorientaatio vaikuttaa oppilaan koulunkäyntiin ja kouluasuoriutumiseen. Tutkimustiedon avulla pyrin todistamaan, miten merkittävä tutkielmani aihe on ja miten tärkeää aiheeseen olisi perehtyä enemmän. Lopuksi tuon vielä esille matalan tehtäväorientaation ja ADHD-oireiden erotusdiagnostiikkaa, koska käsitteet ovat hyvin lähellä toisiaan.

3.1 Temperamentti

Koska tutkielmassani laajasti esillä oleva matalan tehtäväorientaation käsite on temperamenttipohjainen, koen tarpeelliseksi määritellä ensimmäiseksi temperamentin käsitteen. Temperamentti tarkoittaa yksilöllistä käyttäytymistyyliä (Chess & Thomas, 1996, s. 33; Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 23; Keogh, 2003, s. 16; Kristal, 2005, s. 8) tai tapaa käyttäytyä (Chess & Thomas, 1999, s. 3; Chess & Thomas, 1996, s. 32). Temperamentti määrittelee, miten yksilö lähestyy ympäristöönsä (Kristal, 2005, s. 9) ja miten hän reagoi fyysiseen sekä sosiaaliseen ympäristöönsä (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 23; Rudasill, 2011). Nämä reaktiiviset taipumukset perustuvat niin emotionaalisiin, motorisiin kuin tarkkaavuuteen liittyviin käyttäytymistyyliin (Rothbart, 2012).

Temperamentti on yksilön synnynnäinen ominaisuus (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 23; Kristal, 2005, s. 8), joka ilmenee jo varhaisessa kehitysvaiheessa (Rothbart, 2012; Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 29). Esimerkiksi korkean aktiivisuuden temperamenttipiirre voi ilmetä jo vastasyntyneellä vauvalla kärsimättömyytenä, kun hän joutuu odottamaan jotakin (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 29). Temperamentti on luonteeltaan suhteellisen muuttumaton ja pysyvä, vaikka toisaalta se on myös jossain määrin altis muutoksille (Rothbart, 2012). Temperamentti voi muuttua esimerkiksi kehityksen seurauksena (Rothbart, 2012). Lisäksi on huomattava, että temperamentti on hyvin tilannesidonnainen, koska se ilmenee eri tilanteissa eri tavoin (Rothbart, 2012).

Temperamentin käsite on muovautunut vahvasti Chessin ja Thomasin vaikutuksesta. Heidän temperamenttiteoriaansa ansiosta temperamentin käsite alkoi saada jalansijaa 1960-luvulla (Chess & Thomas, 1996, s. 81 – 82). 1990-luvulle tultaessa temperamentin biologinen pohja pystyttiin tutkimusten avulla todistamaan, ja samoihin aikoihin temperamentin tieteellinen merkitys alettiin hyväksyä ja ymmärtää (Chess & Thomas, 1996, s. 82, 183). Vaikka temperamentilla onkin biologinen perusta, ymmärretään, että myös ympäristötekijät ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa biologisten tekijöiden kanssa (Chess & Thomas, 1996, s. 183). Voidaan siis todeta, että yksilön biologinen temperamentti ja ympäristö yhdessä muovaavat yksilön käyttäytymistyylä läpi elämän (Chess & Thomas, 1996, s. 183). Temperamentti jaotellaan usein yhä nykyään Chessin ja Thomasin (1996, s. 33 – 34) määritelmän tavoin yhdeksään piirteeseen, joita ovat aktiivisuus, rytmisyys, lähestyminen tai vetäytyminen, sopeutuvuus, reaktiivisuus, intensiivisyys, mieliala, häirittevyys, tarkkaavuus ja sinnikkyys. Kandidaatin tutkielmani kannalta olennaisia näistä temperamenttipiirteistä ovat korkea aktiivisuus ja häirittevyys sekä matala sinnikkyys. Määrittelen nämä piirteet tarkemmin matalan tehtäväorientaation määrittelyn yhteydessä.

Oppilaan temperamentti vaikuttaa vahvasti kouluarkeen, joten se tulee ottaa huomioon koulun kasvatustyössä. Kasvatuksessa oppilasta tulee ohjata yksilöllisesti hänen temperamenttinsa mukaan (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 52 – 53). Ääripään temperamenttia tulee ohjata kasvatuksessa kohti temperamentin keskiarvoa, mikä saattaa kuulostaa aluksi kyseenalaiselta (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 52 – 53). Kyse ei kuitenkaan ole temperamenttipiirteiden poistamisesta tai muuttamisesta, vaan kasvatuksen avulla pyritään löytämään keinoja, joiden avulla oppilas oppisi ohjaamaan omaa temperamenttiaan, eikä päinvastoin (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 52 – 53). Kun oppilas kasvaa ja kehittyy, hän oppiikin ilmaisemaan käyttäytymistyylään eri tavalla kuin aiemmin (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 20). Oppilas, joka on koulun alkaessa hyvin aktiivinen, eikä malta istua tunneilla ollenkaan paikoillaan, saattaa kehittyessään esimerkiksi oppia rakentavampia keinoja purkaa omaa aktiivisuuttaan.

3.2 Matala tehtäväorientaatio

Matala tehtäväorientaatio on alunperin Keoghin ja kollegoiden (1982) esittämä koulukontekstiin liittyvä temperamenttiprofiili, jonka esimerkiksi Al-Hendawi (2013) ja Keltinkangas-Järvinen (2010) ovat myöhemmin ottaneet tarkastelunsa kohteeksi. Matalassa

tehtäväorientaatiossa yhdistyvät edellisessä kappaleessa mainitut korkea aktiivisuus, korkea häirittevyys sekä matala sinnikkyys (Al-Hendawi, 2013; Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 133 – 134; Keogh ym., 1982). Käsité ei kuitenkaan ole kaikissa aineistoissa yhdenmukainen. Esimerkiksi Oliver ja kollegat (2007) määrittelevät matalan tehtäväorientaation pelkästään korkean häiritteyvyyden sekä matalan sinnikyyden kriteerien perusteella. Hyödynnän tutkielmassani kuitenkin aiemmin mainittua, Keoghin ja kollegoiden (1982) esittelemää alkuperäistä määritelmää, koska suurin osa lähteistä hyödyntää heidän määritelmäänsä.

Seuraavaksi esittelen, miten yksilön korkea aktiivisuus, korkea häirittevyys sekä matala sinnikkyys ilmenevät koulukontekstissa. Korkea aktiivisuus tarkoittaa oppilaan korkeaa motorista aktiivisuustasoa suhteessa passiivisesti vietettyyn aikaan (Chess & Thomas, 1996, s. 33; Kristal, 2005, s. 15). Korkeasti aktiivinen oppilas on vilkas ja hän kokee jatkuvasti tarvetta liikkua (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 47; Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 76 – 77; Kristal, 2005, s. 18; Viljamaa, 2009, s. 23, 74). Hänen on vaikea istua pitkiä aikoja paikoillaan, (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 78, 81; Kristal, 2005, s. 106, 172; Viljamaa, 2009, s. 74) mikä voi ilmetä esimerkiksi levottomuutena, koska oppilas ei pääse purkamaan energiaansa (Kristal, 2005, s. 236). On kuitenkin huomattava, että aktiivinen toiminta myös kiihdyttää tällaista oppilasta ja nostaa hänen aktiivisuustasoaan (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 77 – 78; Kristal, 2005, s. 188). Sen vuoksi esimerkiksi välitunnin pallopelien jälkeen oppilas voi olla jopa entistä aktiivisempi (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 192).

Tehtäviä tehdessään aktiivinen oppilas on nopea ja huolimaton, mikä voi näkyä virheinä ja heikompana suoriutumisenä (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 81). Tällainen oppilas tarvitsee jatkuvaa toimintaa ja tekemistä (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 81, 203). Hänelle on luontaista oppia itse tekemällä ja kokemalla (Kristal, 2005, s. 246 – 247). Oppilas osoittaa myös selvää innostusta ja uteliaisuutta uusien asioiden kohtaan (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 81; Kristal, 2005, s. 246), ja hän saattaa keskittää kaiken energiansa oppimistapahtumaan (Kristal, 2005, s. 246). Voidaan ajatella, että tällainen innokkuus ja uteliaisuus tukisivat oppilaan oppimista ja motivaatiota, mutta todellisuudessa korkea aktiivisuus kuitenkin haittaa koulunkäyntiä (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 81).

Oppilaan korkea häiriintyvyys vaikuttaa hänen tarkkaavuuteensa (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 51; Kristal, 2005, s. 248) sekä keskittymiskykyynsä (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 51; Kristal, 2005, s. 248; Viljamaa, 2009, s. 20). Oppilaalla on vaikeuksia erottaa ulkopuolisia ja epäolennaisia ärsykejä olennaisista ärsykeistä (Keltinkangas-

Järvinen, 2010, s. 102), jonka vuoksi esimerkiksi meluisa ympäristö voi vaikeuttaa keskittymistä (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 51; Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 103). Koska keskittyminen ja tarkkaavuuden suuntaaminen tuottavat haasteita, oppilaan on myös vaikea keskittyä lukemaan pitkiä listoja tai ohjeita (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 103). Lisäksi muistaminen voi tuottaa haasteita (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 51); Kotitehtävät saattavat unohtua tai koulussa tarvittavat kirjat saattavat jäädä kotiin toistuvasti (Kristal, 2005, s. 260).

Matalasti sinnikäs oppilas kokee herkästi turhautumista pitkiä tai vaikeita tehtäviä tehdessään (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 49 – 50; Kristal, 2005, s. 22 – 23). Oppilaalla on vaikeuksia jatkaa haastavaksi tai liian pitkäksi koettua tehtävää ja saattaa se loppuun asti (Chess & Thomas, 1996, s. 34; Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 49 – 50; Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 97 – 98; Kristal, 2005, s. 22 – 23), mikä johtaa herkästi luovuttamiseen (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 97; Kristal, 2005, s. 22 – 23). Turhautumisen kokemus voi aiheuttaa oppilaalle epämukavan olon, jota välttääkseen oppilas siirtyilee tehtävästä toiseen (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 97; Kristal, 2005, s. 22 – 23). Turhautuminen voi ilmetä myös huomionhakuksena käyttäytymisenä, ja lapsi voi hakeutua esimerkiksi luokan pellen rooliin (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 99; Kristal, 2005, s. 172).

3.3 Matalan tehtäväorientaation vaikutus koulunkäyntiin ja koulusuoriutumiseen

Matalan tehtäväorientaation käsite luotiin alunperin opettajien käyttöön oppilaiden temperamentin arvioinnin välineeksi (Keogh ym., 1982). Aineistoon perehtyessäni havaitsin, että sekä temperamentin että matalan tehtäväorientaation vaikutusta koulukontekstissa on tutkittu suhteellisen paljon. Tuon tässä luvussa esille näiden tutkimusten tuloksia. On esimerkiksi havaittu, että oppilaat, joilla on matala tehtäväorientaatio, alisuoriutuvat koulussa todellisiin kykyihinsä nähden (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 134 – 135), vaikka tiedetään, ettei temperamentti itsessään vaikuta oppilaan kognitiivisiin kykyihin (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 134; Keogh, 2003, s. 70). Näitä alisuoriutujia on oppilaista jopa 10-20% (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 134 – 135).

Tutkimustulosten perusteella tiedetään, että temperamentti vaikuttaa oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 53 – 55), sekä määrään että laatuun (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 53). Se, miten opettaja arvioi oppilaan henkilökohtaisia ominaisuuksia ja käyttäytymistä, pohjautuu vahvasti

oppilaan temperamenttiin (Keogh, 2013). Tällaisen temperamenttiin pohjautuvan arvioinnin perusteella opettaja tekee päätöksiä siitä, millaisia hallintakeinoja hän kohdistaa oppilaaseen (Keogh, 2013; Keogh, 2003, s. 77 – 78), millaisia opetusmenetelmiä hän hyödyntää opetuksessaan (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 53 – 54, Keogh, 2003, s. 77 – 78), miten paljon hän ohjaa ja opettaa oppilasta ja missä määrin hän luottaa oppilaan kykyyn tehdä tehtäviä itsenäisesti (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 53).

Oppilaan temperamentti vaikuttaa siihen, millaisia reaktioita oppilas opettajassa herättää (Keogh, 2003, s. 79 – 80). Keltinkangas-Järvinen (2010, s. 151) toteaa, että oppilas, jolla on matala tehtäväorientaatio, saa opettajilta useammin kritiikkiä ja negatiivista huomiota. Lisäksi hän toteaa, että opettajat kohdistavat enemmän tiukkoja ohjeita, sääntöjä ja rajoituksia tällaiseen oppilaaseen. Voidaan siis todeta, että oppilas, jolla on matala tehtäväorientaatio, saa useammin negatiivista palautetta opettajaltaan. Al-Hendawi (2013) puolestaan esittää, että opettajat voivat virheellisesti ajatella, että matalaan tehtäväorientaatioon liittyvä korkea aktiivisuus ja matala sinnikkyys liittyvät ongelmakäyttäytymiseen, vaikka heillä ei ole tietoa siitä, johtuuko käyttäytyminen temperamentista vai onko sen taustalla jokin todellinen häiriö.

Kuten jo johdannossa totesin, Mullolan (2012, s. 62, 66 – 67) mukaan aktiivisuus, sinnikkyys ja häirittevyys ovat muita temperamenttipiirteitä selvemmin yhteydessä koulusuoriutumiseen. Monet tutkimukset osoittavatkin, että matala tehtäväorientaatio on yhteydessä akateemiseen suoriutumiseen (Al-Hendawi, 2013; Mullola, 2012, s. 66 – 67; Oliver ym., 2007). Korkea aktiivisuus ja korkea häirittevyys ovat esimerkiksi yhteydessä heikompiin matematiikan ja äidinkielen arvosanoihin (Mullola, 2012, s. 66 – 67; Mullola ym., 2010). Joidenkin tutkimusten mukaan myös matala sinnikkyys on yhteydessä edellä mainittuihin arvosanoihin (Mullola ym., 2010, s. 66 – 67).

Tässä luvussa esittelemieni tekijöiden kautta voidaan todeta, että oppilaan matala tehtäväorientaatio heijastuu kauaskantoisesti hänen tulevaisuuteensa. Mullola ja kollegat (2010) toteavat, että kouluarvosanat ja todistukset vaikuttavat kauaskantoisesti oppilaan myöhempään koulutukselliseen uraan. Lisäksi Oliver ja kollegat (2007) toteavat, että matala tehtäväorientaatio heijastuu laaja-alaisesti koulutuksellisiin saavutuksiin, kuten koulumenestykseen ja suoritettuihin tutkintoihin, niin nuoruudessa kuin varhaisaikuisuudessakin. He myös havaitsivat, että oppilaat, joilla on matala tehtäväorientaatio, suorittavat muita oppilaita harvemmin SAT-testin, joka suoritetaan, kun haetaan nelivuotiseen yliopistoon. Tämän perusteella voidaan siis päätellä, että nämä oppilaat

eivät tavoittele akateemista menestystä yhtä usein verrattuna oppilaisiin, joilla on korkeampi tehtäväorientaatio (Oliver ym., 2007).

3.4 Erotusdiagnostiikka: matala tehtäväorientaatio ja ADHD

Käsitys matalan tehtäväorientaation ja ADHD:n välisestä yhteydestä on ristiriitainen. ADHD on aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, joka voi ilmetä esimerkiksi tarkkaamattomuuden, ylivilkkauksen tai impulsiivisuuden oireina (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019). Aiheeseen perehtyneet tutkijat ovat melko yksimielisiä siitä, että matalaan tehtäväorientaatioon liittyvät temperamenttipiirteet ovat yhteydessä ADHD-oireisiin (Chauhan, Shah, Padhy & Malhotra, 2019; Einziger, Levi, Zilberman-Hayun, Auerbach, Atzaba-Poria, Arbelle & Berger, 2019; Sánchez-Pérez, Putnam, Garstein & González-Salinas, 2019). Näiden kahden ominaisuuden välistä yhteyttä vahvistaa myös se, että niihin molempiin liittyy tarkkaavuuden haasteita (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 135, 171 – 172). Vaikka tutkijat ovatkin yhtä mieltä siitä, että temperamentti ja ADHD-oireet liittyvät jossain määrin toisiinsa, vallitsee heidän keskuudessaan kuitenkin yhteyden määrään ja laatuun liittyviä ristiriitoja.

Osa tutkijoista on sitä mieltä, että tietyillä temperamenttipiirteillä, kuten aktiivisuudella, on merkittävä rooli ADHD:n kehittymisen taustalla (Einziger ym., 2019; Sánchez-Pérez ym., 2019). Heidän mukaansa nämä temperamenttipiirteet voivat altistaa ADHD-oireiden kehittymiselle, jos niitä ei osata tunnistaa ja käsitellä tarpeeksi varhain. Osa tutkijoista ei kuitenkaan hyväksy tällaista kausaalista yhteyttä, vaan heidän mielestään temperamentin selitysosuus on suhteellisen vähäinen (Chauhan ym., 2019). Tämän vuoksi temperamentti ja ADHD tulisi heidän mukaansa käsittää kahtena erillisenä rakenteena. Keltinkangas-Järvisen (2010, s. 173) mukaan ero temperamentin ja ADHD-oireiden välillä on ennemminkin määrällinen. Hänen mukaansa ADHD-oireet kuvaavat äärimmäisiä käyttäytymisen muotoja, joita ei voida temperamentin avulla selittää. ADHD-oireet ilmenevät varhain, eivätkä ne muutu tilanteen vaihtuessa tai ajan myötä, kun taas temperamenttipohjainen käyttäytyminen on tilannesidonnaista ja niihin voidaan vaikuttaa esimerkiksi muokkaamalla ympäristöä (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 173). Keltinkangas-Järvisen (2010) mukaan voidaan siis väittää, että matala tehtäväorientaatio ja ADHD poikkeavat esimerkiksi sen mukaan, kuinka vahvoina ja kuinka tilannesidonnaisina niihin molempiin liittyvät tarkkaavuuden pulmat ilmenevät.

Koska matalaan tehtäväorientaatioon liittyvät temperamenttipiirteet sekoitetaan usein ADHD-oireisiin (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 172), on tutkielmani kannalta tärkeä erotella nämä kaksi käsitettä toisistaan. Erotusdiagnostiikkaan perehtyessäni havaitsin, että aiheeseen perehtyneiden tutkijoiden keskuudessa vallitsee ristiriitoja, eikä ole pystytty yksimielisesti selittämään, miten nämä kaksi käsitettä ovat yhteydessä toisiinsa. Aihe kaipaa siis lisää tutkimusta. Tässä tutkielmassa keskityn kuitenkin tarkastelemaan oppilasta, jolla on temperamenttiin pohjautuva matala tehtäväorientaatio. Tuloksia ei siis voida sellaisenaan soveltaa ADHD-oireiseen oppilaaseen.

4 Mistä matalan tehtäväorientaation ja kouluasuoriutumisen välinen yhteys johtuu?

Tässä luvussa esittelen tutkimustuloksia, jotka vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: Mistä matalan tehtäväorientaation ja kouluasuoriutumisen välinen yhteys johtuu? Esittelen muutamia tekijöitä, jotka osaltaan selittävät tätä yhteyttä, mutta koen, että etenkin tästä aiheesta on saatavilla vain hyvin vähän tietoa. Tärkeimmäksi selittäväksi tekijäksi nousi oppilaan temperamentin ja kouluympäristön välinen heikko yhteensopivuus. Lisäksi tuon esille myös muita selittäviä tekijöitä, kuten oppilaan minäkuvan ja itsetunnon, koulumotivaation sekä arvioinnin merkityksen. Voidaan kuitenkin todeta, että oppilaan ja oppimisympäristön heikko yhteensopivuus heijastuu kouluasuoriutumiseen sekä suoraan että välillisesti muiden selittävien tekijöiden kautta, joten korostan tutkielmassani sen merkitystä.

4.1 Oppilaan temperamentin ja kouluympäristön yhteensopivuus

Matalan tehtäväorientaation ja kouluasuoriutumisen välistä yhteyttä voidaan lähestyä käsitteen *goodness of fit* näkökulmasta, jolla tarkoitetaan yksilön ja ympäristön yhteensopivuutta (Chess & Thomas, 1999, s. 3; Chess & Thomas, 1996, s. 52). Käsite kattaa sekä oppilaan temperamentin että kouluympäristön vaatimukset ja oletukset. Keoghin (2003, s. 31 – 33) mukaan kouluympäristöt asettavat oppilailleen erilaisia vaatimuksia ja oletuksia, ja oppilaat eroavat toisistaan sen suhteen, miten he reagoivat näihin vaatimuksiin ja oletuksiin. Kun kouluympäristö ei vastaa oppilaan yksilöllistä käyttäytymistä eli temperamenttia, yhteensopivuus on heikkoa (Chess & Thomas, 1999, s. 3; Chess & Thomas, 1996, s. 52 – 53; Keogh, 2003, s. 37). Heikko oppilaan ja oppimisympäristön välinen yhteensopivuus vaikuttaa negatiivisesti oppilaan kehitykseen, ja se voi johtaa esimerkiksi oppilaan sopeutumattomaan käyttäytymiseen (Chess & Thomas, 1999, s. 3; Chess & Thomas, 1996, s. 53). Tilanne voi aiheuttaa monenlaisia tunteita, kuten turhautumista ja syyllisyyttä, sekä opettajalle että oppilaalle (Keogh, 2003, s. 143).

Tätä oppilaan temperamentin ja oppimisympäristön välistä yhteyttä voidaan selittää esimerkiksi matalaan tehtäväorientaatioon liittyvien tarkkaavuuden pulmien kautta (Al-Hendawi, 2013; Choi & Hye-Jung, 2020). Keltinkangas-Järvinen (2010, s. 134 – 135) esittää, että matalan tehtäväorientaation ja heikomman kouluasuoriutumisen välinen yhteys selittyy sillä, ettei kouluympäristö huomioi oppilaan lyhytkestoista tarkkaavuutta. Myös Mullolan

(2012, s. 63) mukaan yhteyttä voidaan selittää siten, ettei oppilaan temperamentti vastaa kouluympäristön vaatimuksia ja oletuksia. Kouluissa istutaan usein pitkiä aikoja paikoillaan ja tehdään pitkäkestoisia tehtäviä (Mullola, 2012, s. 63). Oppilas, jolla on matala tehtäväorientaatio, ei pysty vastaamaan tällaisiin koulun asettamiin vaatimuksiin (Mullola, 2012, s. 63).

Oppilaan temperamentin ja oppimisympäristön välistä yhteensopivuutta voidaan tarkastella opettajan toiminnan kautta. Se, millaisia oletuksia opettajalla on oppilaaseen liittyen, heijastuu myös oppimisympäristön vaatimuksiin ja oletuksiin (Keogh, 2003, s. 33 – 34). Opettajan toiminta voi siis osaltaan johtaa heikkoon yhteensopivuuteen oppilaan ja hänen oppimisympäristönsä välillä. Esimerkiksi opettajan arvio oppilaan opetettavuudesta (Keogh, 2013), opetuksen tarpeesta sekä kyvystä itsenäiseen työskentelyyn (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 53) voivat siis tämän perusteella joko vahvistaa tai heikentää yhteensopivuutta. Opettaja voi esimerkiksi virheellisesti arvioida, ettei oppilas, jolla on matala tehtäväorientaatio, kykene lainkaan itsenäiseen työskentelyyn. Todellisuudessa voi kuitenkin olla, että sopivasti tuettuna oppilas selviytyisi itsenäisistä tehtävistä hyvin.

Lisäksi opettajan oma temperamentti vaikuttaa oppilaan ja oppimisympäristön väliseen yhteensopivuuteen, koska sen pohjalta opettaja valitsee, millaisia opetusmenetelmiä hän hyödyntää (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 196) ja sen pohjalta opettaja reagoi oppilaan temperamenttiin (Keogh, 2003, s. 145 – 146). Keogh (2003, s. 32) esittää, että myös aikataulu, opetustahti sekä tilan käyttö vaikuttavat oppilaan ja oppimisympäristön yhteensopivuuteen. Jos opetus esimerkiksi etenee liian hitaasti ja oppilaiden tulee istua koko oppitunnin ajan paikoillaan, ei se vastaa sellaisen oppilaan tarpeita, jolla on matala tehtäväorientaatio.

4.2 Minäkuva ja itsetunto

Matalan tehtäväorientaation ja koulusuoriutumisen välistä yhteyttä voidaan tarkastella myös oppilaan minäkuvan näkökulmasta. Oppilaan minäkuva vaikuttaa esimerkiksi siihen, millaisia tavoitteita oppilas asettaa itselleen ja miten hän missäkin tilanteessa toimii (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 154). Oppijaminäkuva alkaa muotoutua koulun aloituksen jälkeen ja se muotoutuu erilaisten, sekä positiivisten että negatiivisten, oppimiskokemusten seurauksena läpi kouluikänsä (Viljaranta, 2017). Minäkuva kehittyy lapsuudessa ja nuoruudessa (Viljaranta, 2017), joten kouluikä on sen kehittymisen kannalta kriittistä aikaa (Keltinkangas-Järvinen,

2010, s. 156). Oppilaan saama palaute vaikuttaa tähän kehitykseen (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 154 – 155; Viljaranta, 2017). Koska oppilas, jolla on matala tehtäväorientaatio, joutuu vastaanottamaan enemmän negatiivista palautetta opettajaltaan (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 151), vaikuttaa se negatiivisesti oppilaan kehittyvään minäkuvaan, kykyyn tunnistaa omia vahvuuksiaan sekä käsitykseen itsestään oppijana (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 154, 158).

Viljarannan (2017) mukaan oppilaan kielteinen käsitys omista kyvyistä ja vahvuuksista voi johtaa pahimmillaan alisuoriutumiseen koulussa. Jatkuva epäonnistuminen vaikuttaa oppilaan minäkuvaan negatiivisesti (Viljaranta, 2017). Jatkuva epäonnistuminen voi johtaa negatiiviseen kehään, jossa oppilas ei enää usko omiin kykyihinsä, eikä hän jaksakaan enää edes yrittää (Viljaranta, 2017), mikä puolestaan altistaa epäonnistumiselle myös tulevaisuudessa. Tällä tavoin oppilas ylläpitää kielteisiä käsityksiään, mikä puolestaan heijastuu hänen myöhempään koulupolkuunsa (Viljaranta, 2017).

Minäkuva ja itsetunto eli se, missä määrin oppilas liittyy itseensä myönteisiä tai kielteisiä asioita, liittyvät vahvasti toisiinsa (Viljaranta, 2017). Koska oppilaan ja oppimisympäristön välinen yhteensopivuus vaikuttaa oppilaan kehittyvään itsetuntoon (Viljaranta, 2017), voidaan minäkuvan kehitystä tarkastella myös tästä näkökulmasta. Koska oppilas, jolla on matala tehtäväorientaatio, sopeutuu usein heikosti oppimisympäristöönsä (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 134 – 135) altistaa se kielteisen minäkuvan ja itsetunnon kehitykselle (Viljaranta, 2017). Voidaan siis ajatella, että oppilaan ja oppimisympäristön välinen heikko yhteensopivuus vaikuttaa negatiivisesti oppilaan käsitykseen omista kyvyistään ja vahvuuksistaan, mikä saa aikaan negatiivisen epäonnistumisen ja alisuoriutumisen kehän, joka ruokkii itse itseään.

4.3 Koulumotivaatio

Matalan tehtäväorientaation ja kouluosuoriutumisen välistä yhteyttä voidaan selittää myös motivaation kautta. Motivaatiolla tarkoitetaan voimaa, joka virittää ja ylläpitää käyttäytymisen suuntaa ja joka ohjaa yksilön käyttäytymistä tiettyä päämäärää kohti (Ruohotie, 1998, s. 36 – 37). On todettu, että oppilaan tarkkaavuuden pulmat heikentävät oppilaan sisäistä motivaatiota (Choi & Cho, 2020) eli taipumusta kokea toiminta itsessään nautinnolliseksi ulkoisten kannusteiden sijaan (Ruohotie, 1998, s. 37 – 38; Ryan & Deci, 2016). Tarkkaavuuden pulmat aiheuttavat sen, että tehtävien teko ei tunnu mielekkäältä (Choi

& Cho, 2020). Lisäksi Mullola (2012, s. 63) esittää, että matala tehtäväorientaatio saattaa olla yhteydessä kouluuoriutumiseen heikon motivaation vuoksi. Tätä puolestaan vahvistaa tutkimus, jonka mukaan heikko sisäinen motivaatio vaikuttaa negatiivisesti kouluuoriutumiseen sekä opiskeluun käytettyyn aikaan (Everaert, Opdecam & Maussen, 2017).

Toisaalta voidaan taas palata pohtimaan motivaatiota oppilaan ja oppimisympäristön välisen yhteensopivuuden näkökulmasta. Herää kysymys siitä, että altistaako oppilaan temperamentin ja oppimisympäristön heikko yhteensopivuus tarkkaavuuden pulmille ja sitä kautta heikolle sisäiselle motivaatiolle. Pohdintaa tukee se, että Keltinkangas-Järvisen (2010, s. 134 – 135) mukaan oppimisympäristö ei tue oppilaan tarkkaavuutta sopivalla tavalla, ja Choin ja Chon (2020) mukaan tarkkaavuuden haasteet johtavat heikkoon sisäiseen motivaatioon. Koulut odottavat oppilailta pitkäkestoista tarkkaavuuden suuntaamista ja keskittymiskykyä esimerkiksi tehtäviä tehdessä. Oppilas, jolla on matala tehtäväorientaatio, ei kuitenkaan sopeudu näihin oppimisympäristön vaatimuksiin lyhytkestoisen tarkkaavuutensa vuoksi (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 135). Tästä johtuen tehtävien teko ei tunnu mielekkäältä, mikä heikentää oppilaan sisäistä motivaatiota (Choi & Cho, 2020), mikä edelleen heijastuu kouluuoriutumiseen (Everaert ym., 2017).

4.4 Kouluarviointi

Toisaalta matalan tehtäväorientaation ja kouluuoriutumisen välistä yhteyttä voidaan selittää myös arvioinnin kautta (Mullola, 2012, s. 63). Keltinkangas-Järvinen ja Mullola (2014, s. 101) sekä Mullola ja kollegat (2010) esittävät, että oppilaan temperamentti vaikuttaa siihen, miten opettaja arvioivat oppilastaan, eikä sen vaikutusta voida kokonaan poistaa. Kun opettaja tietää, kenen suoritusta hän arvioi, vaikuttaa oppilaan temperamentti väistämättä tähän arvioon (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 102). Voidaan ajatella, että koska opettajat suhtautuvat negatiivisemmin sellaisiin oppilaisiin, joilla on matala tehtäväorientaatio, vaikuttaa heidän temperamenttinsa negatiivisesti myös arviointiin. Toisaalta myös opettajan oma temperamentti vaikuttaa siihen, millaisia vastauksia hän esimerkiksi kokeissa arvostaa (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 102).

Voidaan ajatella, että kansalliset arviointikriteerit vaikuttavat osaltaan tähän temperamentin korostumiseen arvioinnissa (Mullola, 2012, s. 63, 77). Vaikka kriteeristöissä mainitaan, että arvioinnin ei tule perustua temperamenttiin (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 156),

vaativat ne kuitenkin ristiriitaisesti oppilaan käyttäytymistyylin arviointia, mikä puolestaan pohjautuu vahvasti oppilaan temperamenttiin (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 156; Mullola, 2012, s. 63). Keltinkangas-Järvinen ja Mullola (2014, s. 102, 153 – 156) kritisoivat suomalaista kansallista arviointikriteeristöä sen sattumanvaraisuudesta sekä opettajan subjektiivisesta roolista. Lisäksi he kritisoivat Suomessa nykyisin käytössä olevaa numeroasteikkoon perustuvaa arviointia siitä, että se perustuu opettajan subjektiiviseen arviointiin, eikä se ole jokaiselle oppilaalle yhdenmukainen. Tämä asettaa oppilaat epätasa-arvoiseen asemaan jatkokoulutuspaikkaan pyrkiessä, koska myös temperamentti vaikuttaa arviointiin todellisen osaamisen lisäksi (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 156).

5 Miten opettaja voi huomioida oppilaan matalan tehtäväorientaation opetuksessa?

Tässä luvussa esittelen tutkimustuloksia, jotka vastaavat toiseen tutkimuskysymykseen: Miten opettaja voi huomioida oppilaan matalan tehtäväorientaation opetuksessa? Lähdän liikkeelle opettajan temperamentitietoisuuden näkökulmasta, jonka jälkeen esittelen konkreettisia keinoja, joiden avulla opettaja voi huomioida oppilaan matalan tehtäväorientaation. Huomioimalla oppilaan matalan tehtäväorientaation opettaja parantaa oppilaan ja oppimisympäristön välistä yhteensopivuutta. Näin opettaja tarjoaa oppilaalle paremmat mahdollisuudet oppia ja menestyä, millä voi olla merkittävä vaikutus kyseisen oppilaan tulevaisuuden kannalta.

5.1 Temperamentitietoisuus

Kun pohditaan, miten kouluissa tulee huomioida oppilaat, joilla on matala tehtäväorientaatio, voidaan aihetta lähestyä temperamentitietoisuuden näkökulmasta. Temperamentitietoisuus tarkoittaa tietoisuutta erilaisista temperamenteista sekä siitä, miten ne eroavat toisistaan ja miten ne toimivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 226; Keogh, 2013). Mullolan (2012, s. 77) mukaan suomalaiset opettajat tarvitsevat lisää tietoa temperamentin merkityksestä koulukontekstissa. Tietoisuutta tulisi kehittää etenkin nuorten opettajien keskuudessa, sillä on todettu, että ikä ja kokemus kehittävät temperamentitietoisuutta (Mullola, 2012, s. 78). Temperamentitietoisuus on tärkeää, jotta opettajat osaisivat erotella oppilaan temperamentin hänen kognitiivisista kyvyistään (Mullola, 2012, s. 77; Mullola ym., 2010), mikä puolestaan tarjoaisi tasa-arvoisemman kohtelun jokaiselle oppilaalle (Mullola ym., 2010).

On tärkeää, että opettaja on tietoinen siitä, millainen temperamentti oppilaalla on. Usein opettajan arvio oppilaan temperamentista perustuu vain opettajan omaan oppilaan käyttäytymisen havainnointiin, mikä herättääkin kysymyksiä arvioinnin objektiivisuudesta (Keogh, 2003, s. 126 – 127). Opettajan oletukset ja ennakkoluulot voivat vääristää tätä arviota (Keogh, 2003, s. 126 – 127). Jotta opettaja voi saada luotettavamman kuvauksen oppilaan temperamentista, opettaja voi hyödyntää esimerkiksi haastatteluja, systemaattista havainnointia tai kyselyitä, jotka perustuvat jonkun toisen ihmisen, kuten vanhemman, psykologin tai tutkijan arvioihin (Keogh, 2003, s. 127 – 137). On kuitenkin huomattava, että

nämäkään tiedonkeruumenetelmät eivät välttämättä tuota objektiivista tietoa (Keogh, 2003, s. 137 – 138). Vaikka objektiivisuutta ei voida täysin taata, voidaan kuitenkin ajatella, että mitä useampi oppilaan kanssa toimiva ammattilainen tai aikuinen on arvioinut oppilaan temperamentin, sitä luotettavampi kuvaus oppilaan temperamentista saadaan. Kun temperamentti pohjautuu useamman aikuisen arvioon, huomioi se myös temperamentin tilannesidonaisuuden. Tämä on tärkeää, koska temperamentin kuvaus voi vaihdella ajasta, ympäristöstä ja tilanteesta riippuen (Keogh, 2003, s. 137 – 138).

Temperamenttitietoisuuden avulla opettaja voi parantaa oppilaan temperamentin ja oppimisympäristön välistä yhteensopivuutta (Iverson & Garstein, 2017). Temperamenttitietoisuus tarjoaa opettajalle positiivisemmän lähestymistavan oppilaiden kohtaamiseen (Iverson & Garstein, 2017; Keogh, 2013; Keogh, 2003, s. 147), ja sen avulla opettaja pystyy suhtautumaan avoimemmin erilaisia käyttäytymistyyliä kohtaan (Mullola, 2012, s. 78). Kun opettaja ymmärtää temperamentin vaikutuksen oppilaan käyttäytymisen taustalla, hänellä on paremmat lähtökohdat ymmärtää oppilaan tarpeita (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 179 – 181; Keogh, 2013) verrattuna tilanteeseen, jossa opettaja ajattelee, että oppilas käyttäytyy kiusallaan sopimattomasti (Keogh, 2013).

Kun opettaja on tietoinen oppilaan käyttäytymistyyleistä ja siitä, miten oppilas reagoi tiettyihin tilanteisiin, hän pystyy ennakoimaan ja siten ennaltaehkäisemään mahdollisia ongelmatilanteita (Keogh, 2003, s. 147; McGlowry, 2014, s. 7). Hän tunnistaa oppilaiden yksilölliset temperamenttipiirteet ja pystyy huomioimaan ne opetuksessa (McGlowry, 2014, s. 1; Mullola, 2012, s. 78). Temperamenttitietoisuus auttaa opettajaa toimimaan siten, että hän pystyy muokkaamaan ympäristön olosuhteita, omaa käyttäytymistään sekä käytössä olevia opetusmenetelmiä oppilaan temperamenttiin pohjautuvia tarpeita vastaavaksi (Iverson & Garstein, 2017; Mullola, 2012, s. 78). Opetus ja opetusmenetelmät ovat joustavia, ja ne huomioivat jokaisen oppilaan temperamentin (Mullola, 2012, s. 79). Opettaja muodostaa sellaisen luokkayhteisön, jossa huomioidaan yksilölliset temperamenttipiirteet ja jossa hyödynnetään sellaisia hallintastrategioita, jotka ovat jokaisen oppilaan temperamentille sopivia (McGlowry, 2014, s. 1). Opettaja myös tiedostaa, että jokainen oppilas hyötyy siitä, kun saa edetä opetuksessa oman temperamenttinsa ehdoilla (Kristal, 2005, s. 262 – 264).

Temperamenttitietoisuus käsittää myös sen, että opettaja on tietoinen omasta temperamentistaan (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 111 – 114; Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 225 – 227; Keogh, 2003, s. 145). Opettaja tiedostaa, että hänen oma

temperamenttinsa vaikuttaa siihen, millaisia opetusmenetelmiä hän suosii ja millainen yhteensopivuus oppilaan ja oppimisympäristön välille muodostuu (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 111 – 112; Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 226). Opettaja tiedostaa, miten hänen oma temperamenttinsa vaikuttaa hänen ja oppilaan väliseen suhteeseen (Keogh, 2003, s. 145) ja miten se toimii vuorovaikutuksessa oppilaan temperamentin kanssa (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 226; Keogh, 2003, s. 145). Lisäksi hän tiedostaa, että hänen oma temperamenttinsa vaikuttaa hänen asenteisiinsa sekä reaktioihinsa, jotka liittyvät oppilaan käyttäytymistyylisiin (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 112; Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 226; Keogh, 2013; Keogh, 2003, s. 145 – 146).

McGlowry, Snow, Tamis-Le Monda ja Rodriguez (2009) esittelevät temperamenttitietoisuuteen pohjautuvat intervention (INSIGHTS). Interventio perustuu siihen, että opettajia koulutetaan ymmärtämään erilaisia temperamenttipiirteitä ja heille esitellään erilaisia temperamenttiin perustuvia strategioita, joita he voivat hyödyntää opetuksessaan (McGlowry ym., 2009). Intervention avulla kehitetään opettajien taitoja ja valmiuksia tunnistaa ja ymmärtää oppilaiden erilaisia temperamenttipiirteitä (McGlowry ym., 2009). Lisäksi heitä opetetaan muotoilemaan uudelleen omia käsityksiään erilaisista temperamenteista ja heille korostetaan, että jokainen temperamentti pitää sisällään sekä vahvuuksia että heikkouksia (McGlowry ym., 2009). Lisäksi intervention aikana opettajat pohtivat erilaisia keinoja reagoida ja vastata oppilaiden temperamenttipohjaiseen käyttäytymiseen (McGlowry ym., 2009).

Intervention aikana opettajille välitetään tietoa siitä, että vaikka oppilaan temperamenttiin ei voida suoraan vaikuttaa, he voivat vaikuttaa omaan reagoititapaansa, mikä puolestaan voi välillisesti vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen (McGlowry ym., 2009). Lisäksi McGlowryn ja kollegoiden (2009) mukaan intervention aikana opettajille tarjotaan erilaisia hallintastrategioita, joiden toiminta perustuu yksilölliseen temperamenttiin. Temperamenttitietoisuus ei siis heidän mukaansa tarkoita sitä, että temperamentin turvin kaikki käytös sallitaan, vaan opettajien tulee ennemminkin oppia soveltamaan työssään hallintastrategioita, jotka vastaavat oppilaan temperamenttia. Opettajille myös tarjotaan keinoja, joiden avulla he voivat tukea oppilasta hänen temperamentilleen haastavassa tilanteessa (McGlowry ym., 2009). Tuon näitä keinoja esille myöhemmin tutkielmassani.

5.2 Oppimisympäristö ja apuvälineet

Opettajan on tärkeä pohtia oppimisympäristön merkitystä oppilaalle, jolla on matala tehtäväorientaatio. Luokan istumajärjestys on yksi tällainen oppimisympäristöön liittyvä tekijä, jonka kautta opettaja voi vaikuttaa oppilaan ja hänen fyysisen ympäristönsä yhteensopivuuteen. Oppilas, joka on aktiivinen ja helposti häiriintyvä, tulee sijoittaa mahdollisimman kauas ulkoisista häiriötekijöistä, mutta toisaalta oppilas tulee myös sijoittaa siten, ettei hän häiritse muita oppilaita (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 192 – 193). Tällainen istumapaikka löytyy joko luokan takaa tai edestä opettajan läheltä (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 192- 193; Kristal, 2005, s. 260). Aktiiviselle oppilaalle tulee järjestää tilaa työpöytänsä ympärille, mikä sallii pienen liikkeen, eikä siten häiritse muita oppilaita (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 192 – 193; Kristal, 2005, s. 259). Opettajan tulee myös pohtia, kenen vieressä tai kenen lähellä oppilas istuu. (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 192 – 193). Oppilasta ei tule sijoittaa toisen aktiivisen oppilaan viereen, mutta toisaalta vieressä ei myöskään saa olla toinen helposti häiriintyvä oppilas, jotta oppilas ei aktiivisuutensa vuoksi häiritse vierustoveriaan (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 192 – 193).

Toinen fyysiseen oppimisympäristöön liittyvä tekijä, jota opettajan tulee arvioida, on luokan seinillä olevat koristeet. Luokan koristeet voivat olla merkittävä häiriötekijä muutenkin helposti häiriintyvälle oppilaalle, koska oppilas ei kykene erottelemaan olennaisia ärsyksiä epäolennaisista (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 102 – 103, 194 – 195; Kristal, 2005, s. 23). Liian runsaat tai räikeät koristeet voivat siis vaikuttaa oppilaan keskittymiskykyyn ja tarkkaavuuteen. Opettajan tulee kiinnittää huomiota siihen, kuinka paljon ja minkälaisia koristeita luokan seinillä on (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 194 – 195). Koska ulkopuoliset ärsykkeet vaikuttavat oppilaan keskittymiseen (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 102 – 103), oppilas voi hyödyntää esimerkiksi sermejä keskittymistä vaativien itsenäisten tehtävien aikana (Kristal, 2005, s. 260).

Lisäksi opettajan tulee olla tietoinen siitä, että ympäristön melu voi heikentää oppilaan keskittymiskykyä (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 51; Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 102 – 103, 193 – 194). Opettajan tulee huolehtia siitä, että luokassa vallitsee työrauha. Oppilas, jolla on matala tehtäväorientaatio, voi myös hyödyntää erilaisia apuvälineitä. Esimerkiksi kuulosuojaimet tai ääntä vaimentavat korvatulpat voivat tukea oppilaan itsenäisten tehtävien tekoa (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 211; Kristal, 2005, s.

260). On myös todettu, että kuulokkeista kuuluva rauhallinen ja neutraali musiikki tukee oppilaan keskittymistä (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 211; Kristal, 2005, s. 260).

5.3 Opetustyyli

Koulukontekstissa puhutaan paljon opettaja- ja oppilaslähtöisestä opetuksesta. Opettajat eroavat toisistaan sen suhteen, missä määrin he hyödyntävät näitä kahta opetustyyliä (Kristal, 2005, s. 264). Usein niitä kuitenkin hyödynnetään samanaikaisesti ja rinnakkain (Kristal, 2005, s. 265). Koska kukin opetustyyli hyödyttää erilaisia temperamentteja ja toisaalta voi aiheuttaa hankaluuksia toisille temperamentteille (Kristal, 2005, s. 265), opettajan tulee pohtia omaa opetustyyliään tarkkaan omien oppilaidensa temperamenttipiirteiden perusteella. Opettajalähtöinen opetus korostaa opettajan auktoriteetin merkitystä. Oppitunneilla oppilaat istuvat paikoillaan, kun opettaja opettaa (Kristal, 2005, s. 265). Tällainen tyyli tarjoaa luokkaan järjestystä ja hiljaisuutta (Kristal, 2005, s. 265). Oppilaslähtöinen opetus puolestaan korostaa oppilaiden aktiivista roolia oppimisessa ja päätöksenteossa. Opetuksessa hyödynnetään paljon ryhmitöitä, joiden toteutukseen oppilaat voivat vaikuttaa (Kristal, 2005, s. 265). Tällainen opetustyyli mahdollistaa sen, että oppilailla on tilaa liikkua luokassa ja osallistua aktiivisesti luokan toimintaan (Kristal, 2005, s. 265).

Kun pohditaan opetustyyliä sellaisen oppilaan näkökulmasta, jolla on matala tehtäväorientaatio, voidaan todeta, että oppilas hyötyy näiden molempien opetustyylien soveltamisesta. Ensinnäkin oppilas tarvitsee opettajalähtöisyyden tarjoamaa järjestystä. Tarkkaavuuden haasteiden vuoksi oppilas tarvitsee selkeät rajat, rutiinit ja struktuurin (Viljamaa, 2009, s. 100). Rutiinit ovat tiettyjä käytäntöjä, jotka toistuvat päivästä toiseen (Saloviita, 2014, s. 78 – 79) ja joiden luomisesta opettajan tulee huolehtia (Saloviita, 2014, s. 78 – 79; Sivola, Närhi & Savolainen, 2018). Rutiinit ja koulupäivän ennakoitavuus tarjoavat oppilaalle turvallisuuden tunteen (Sivola ym., 2018; Viljamaa, 2009, s. 100), ja ne auttavat tarkkaavuuden haasteiden kanssa kamppailevaa oppilasta suunnistamaan läpi koulupäivän (Viljamaa, 2009, s. 100). Esimerkiksi se, että oppitunti aloitetaan aina samalla tavalla, tarjoaa rutiinia opetukseen (Saloviita, 2014, s. 78 – 79).

Oppilaslähtöinen opetus voi joissain tapauksissa johtaa kaaottiseen tilanteeseen, jos luokan rajat ovat liian väljät (Kristal, 2005, s. 265). Jos luokassa ei ole käytössä selviä rajoja, aiheuttaa siitä aiheutuva kaaos hankaluuksia oppilaalle, joka on toisaalta herkästi häiriintyvä ja toisaalta aktiivisuudeltaan herkästi kiihtyvä (Kristal, 2005, s. 265). Toisaalta koska

aktiivinen oppilas hyötty toiminnallisen oppimisen keinoista (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 81, 203; Kristal, 2005, s. 246, 249), myös oppilaslähtöistä opetusta tulee soveltaa oppilaan opetuksessa. Toiminnallista ja konkreettista oppimista tulisi hyödyntää aina, kun se on mahdollista (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 81, 203; Kristal, 2005, s. 246, 249). Opettajan tulee arvostaa oppilaan aktiivisuutta ja toimia siten, että oppilaan aktiivisuus pääsee esiin sopivalla tavalla (Kristal, 2005, s. 255), kuten esimerkiksi toiminnallisen oppimisen kautta. Tällöin tulee kuitenkin huolehtia siitä, että opetustapahtuma on opettajan hallinnassa ja hallittavissa (Kristal, 2005, s. 265).

5.4 Tehtävien ohjeistus ja teko

Seuraavaksi esittelen keinoja, joiden avulla opettaja voi tukea oppilasta tehtävien ohjeistuksen ja teon aikana. Kun opettaja antaa esimerkiksi tehtäviin ohjeistuksen, hänen on tärkeä varmistaa, että herkästi häiriintyvä oppilas kuuntelee häntä (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 211 – 212). Esimerkiksi katsekontakti (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 211 – 212; Kristal, 2005, s. 250; Viljamaa, 2009, s. 98), lyhyet ja ytimekkäät lauseet sekä avainsanojen painotus auttavat oppilasta seuraamaan ohjeita (Viljamaa, 2009, s. 98). Opettaja voi myös pyytää oppilasta kertomaan ohjeet uudestaan, jotta opettaja voi varmistua siitä, että oppilas on ymmärtänyt asian (Viljamaa, 2009, s. 98).

Matalan sinnikkyuden vuoksi on tärkeää, että oppilaan tehtävät jaetaan pienempiin osiin ja tavoitteisiin (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 210; Kristal, 2005, s. 250, 263). Opettaja voi myös opettaa oppilasta jakamaan tehtävän itse pienempiin osiin esimerkiksi piilottamalla muut tehtävät paperin palan alle (Kristal, 2005, s. 263). Koska oppilas on herkästi häiriintyvä, opettajan tulee seurata oppilaan työskentelyä ja jos oppilaan huomio harhailee, opettaja ohjaa oppilaan huomion takaisin tehtävään (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 212; Kristal, 2005, s. 250). Matalan sinnikkyytensä vuoksi oppilas puolestaan kaipaa opettajan ohjausta ja rohkaisua vaikean tehtävän edessä (Kristal, 2005, s. 250). Tehtävien aikana oppilas voi myös pitää pieniä taukoja, mikä alentaa pitkään ja vaikeaan tehtävään liittyvää turhautumista (Kristal, 2005, s. 264).

Seuraavaksi esittelen temperamenttitietoisuuteen perustuvaan interventioon (INSIGHTS) liittyviä keinoja, joiden avulla opettaja voi tukea oppilasta tilanteissa, jotka tuottavat haasteita hänen temperamentilleen. Ensinnäkin opettajan tulee jatkuvasti arvioida oppilaan temperamenttia suhteessa hänen ympäristönsä vaatimuksiin ja oletuksiin, ja tarvittaessa

opettaja voi muuttaa ympäristön olosuhteita yhteensopivuuden parantamiseksi (McGlowry ym., 2009). Tällainen arviointi on tärkeää erityisesti matalaan tehtäväorientaatioon liittyvän matalan sinnikkyuden vuoksi (McGlowry ym., 2009). Tilanteissa, jotka ylikuormittavat oppilasta, opettaja voi joko poistaa siihen liittyvän haasteen tai pienentää sitä (McGlowry, 2014, s. 16; McGlowry ym., 2009). Esimerkiksi moniosainen tehtävä voidaan jakaa pienempiin osiin, kuten jo aiemmin tässä kappaleessa mainittiin (McGlowry ym., 2009). Toisaalta jos opettaja arvioi, että oppilas pystyy suoriutumaan tehtävästä tuen avulla, opettaja voi vähitellen ottaa käyttöön uusia strategioita, jotka tukevat oppilaan itsenäistä toimintaa (McGlowry, 2014, s. 16; McGlowry ym., 2009).

5.5 Liike ja rauhoittuminen

Kuten jo edellä mainittiin, Keltinkangas-Järvisen (2010, s. 81) mukaan matalaan tehtäväorientaatioon liittyvän aktiivisuuden pitäisi periaatteessa olla oppimista tukeva tekijä, vaikka näin ei todellisuudessa kuitenkaan ole. Koulujen vaatimukset siitä, että oppilaiden tulee istua pitkiä aikoja paikoillaan ja keskittyä tehtävien tekoon (Mullola, 2012, s. 63), eivät vastaa sellaisen oppilaan tarpeita, jolla on matala tehtäväorientaatio. Opetuksessa tulee siis huomioida tällaiset oppilaiden yksilölliset tarpeet, jotta oppilaan ja oppimisympäristön välille voisi muodostua parempi yhteensopivuus, ja jotta aktiivisuus voisi toimia oppimista tukevana piirteenä sen oppimista heikentävän vaikutuksen sijaan.

Opettajan on hyvä suunnitella päiväjärjestys siten, että oppilaat saavat osallistua johonkin fyysisesti aktiiviseen toimintaan ja purkaa energiaansa ennen paikoillaan istumista (Kristal, 2005, s. 249). Opettajan tulee myös huomioida, että aktiiviseen toimintaan, kuten liikuntatunnin tai välitunnin pallopeleihin, osallistuminen lisää aktiivisen oppilaan aktiivisuutta (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 77 – 78, 192, 203). Koska toisaalta oppilaalle on haastavaa olla paikoillaan pitkiä aikoja ja toisaalta taas oppilaan aktiivisuustaso voi aktiivisen toiminnan myötä kasvaa liian korkeaksi (Kristal, 2005, s. 246 – 247), opettajan tulee löytää oppilaalle sopiva tasapaino ja rytmi aktiivisen ja vähemmän aktiivisen toiminnan välillä. Oppilaalle tulee myös järjestää aikaa rauhoittumiselle aktiivisen toiminnan jälkeen (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 192, 203; Kristal, 2005, s. 249).

Opettajan tulee myös mahdollistaa pieni, hallittavissa oleva liike osaksi oppituntia ja koulupäivää (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 190 – 191). Liike voidaan kohdistaa koko luokalle esimerkiksi yhteisen venyttelytuokion muodossa tai vaihtoehtoisesti se voidaan

kohdistaa yksittäiseen oppilaaseen (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 191, 203). Aktiiviselle oppilaalle pitkään paikoillaan istuminen on haastavaa, mikä voi aiheuttaa levottomuutta (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 77, 203). Tällöin on tärkeää, ettei opettaja vaadi oppilasta istumaan paikoillaan vaan antaa hänelle mahdollisuuden purkaa energiaansa (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 203). Oppilaalle tulee antaa mahdollisuus pitää taukoa istumisesta ja liikkua välillä, koska se aktivoi oppilasta ja siten tehostaa oppimista (Kristal, 2005, s. 249). Oppilas voi esimerkiksi käydä viemässä roskat roskakoriin tai seisoa tai venytellä kesken tehtävien teon (Keltinkangas-järvinen, 2010, s. 203). Oppilasta voi myös hyödyttää se, että hänellä on mahdollisuus tehdä tehtäviä eri asennoissa ja paikoissa (Kristal, 2005, s. 260). Esimerkiksi tehtävien teko lattialla tai jumppapallolla istuen tai korkean pöydän ääressä seisoen voi tukea tehtävien tekoa (Kristal, 2005, s. 260).

5.6 Muistin tukeminen

Koska helposti häiriintyvälle ja lyhytkestoisen tarkkaavuuden omaavalle oppilaalle muistaminen voi tuottaa vaikeuksia, opettajan on tärkeä tunnistaa oppilaan muistiin liittyviä haasteita ja tukea häntä tarvittavin keinoin. Muistamisen tukeminen on erittäin tärkeää, koska muistaminen lisää itseluottamusta sekä elämäntaitoja (Viljamaa, 2009, s. 98 – 99). Muistaminen antaa oppilaalle kokemuksen autonomiasta eli siitä, että hän itse voi vaikuttaa asioihin (Viljamaa, 2009, s. 99). Ensinnäkin oppilasta voi opettaa hyödyntämään erilaisia puhelimen muistutuksia (Viljamaa, 2009, s. 98) tai muistilappuja (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 212; Kristal, 2005, s. 260; Viljamaa, 2009, s. 98) muistamisen tukena. Hän voi esimerkiksi kirjoittaa pöydälleen kiinnitetyle lapulle, mitä tuli läksyksi tai mitä kirjoja hänen pitää ottaa kotiin mukaan (Kristal, 2005, s. 260). Tai jos tehtävänanto sisältää esimerkiksi kolme erillistä tehtävää, jokaista tehtävää vastaamaan voidaan kiinnittää yksi post it -lappu (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 212). Kun yksi tehtävä on saatu suoritettua, otetaan sitä vastaava lappu pois (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 212), jolloin oppilas näkee konkreettisesti, miten tehtävät etenevät.

Opettaja voi huomioida oppilaan muistiongelmat myös tehtävien ohjeistuksessa. Kun opettaja antaa tehtävään ohjeistuksen, hän voi ohjeistaa oppilasta kirjoittamaan ohjeet itselleen ylös (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 212), jotta oppilas voi palata niihin tarvittaessa jälkikäteen. Opettaja voi myös kirjoittaa tehtävän viereen lyhyet ohjeet jokaista tehtävävaihetta varten, mikä tukee oppilaan etenemistä tehtävävaiheesta toiseen (Kristal, 2005, s. 264). Opettaja voi

myös tukea oppilaan muistia neuvomalla oppilaalle erilaisia muistisääntöjä. Esimerkiksi kun oppilas opettelee lyhyttä sanalista, opettaja voi neuvoa oppilasta luomaan sanojen alkukirjaimista jonkin muistisäännön, joka koostuu oppilaalle tutuista asioista (Viljamaa, 2009, s. 98 – 99). Tällainen sanojen yhdistely ja juurruttaminen toisiinsa ja tuttuun ympäristöön tukee oppilaan muistamista (Viljamaa, 2009, s. 98). Jos taas uusien nimien opettelu tuottaa oppilaalle haasteita, nimien eteen voidaan lisätä samalla kirjaimella alkava adjektiivi, mikä tukee nimien muistamista (Viljamaa, 2009, s. 98).

Kun oppilaalle opetetaan muistikeinoja, tulee suosia win win -tilanteita, joissa oppilas sekä oppii tarvittavia muistikeinoja että saa palkkion tästä kehityksestä (Viljamaa, 2009, s. 99). Win win -tilanteet ovat tehokkaita, koska niiden pohjalta muodostuvat positiiviset mielikuvat tukevat muistin toimintaa, kun taas negatiiviset mielikuvat unohtuvat herkemmin (Viljamaa, 2009, s. 99 – 100). Oppilaan heikon tarkkaavuuden vuoksi esimerkiksi tavarat voivat olla jatkuvasti hukassa (Viljamaa, 2009, s. 99 – 100). Kun opetellaan pitämään tavaroita tallessa, on tärkeää keskittyä vain yhteen tavarahan kerrallaan (Viljamaa, 2009, s. 99 – 100). Oppilasta ohjataan laittamaan tavara käytön jälkeen aika samaan tiettyyn paikkaan, josta se sitten löytyy, kun sitä taas tarvitaan (Viljamaa, 2009, s. 99 – 100). Kun tavara on pysynyt tallessa tietyn ajan, oppilas palkitaan (Viljamaa, 2009, s. 99 – 100).

5.7 Palaute ja palkitseminen

Tarkastellaan seuraavaksi oppilaan, jolla on matala tehtäväorientaatio, tukemista palkkioiden näkökulmasta. Erilaisilla kannusteilla ja palkkioilla on merkittävä vaikutus sen kannalta, miten innokkaasti oppilas pyrkii saavuttamaan opiskelutavoitteitaan (Ruohotie, 1998, s. 37). Sitä kautta ne siis vaikuttavat oppimismotivaatioon (Ruohotie, 1998, s. 38). Matalasti sinnikäs oppilas hyötyy ajallisesti välittömistä ja pienistä palkkioista, jotka kohdistuvat juuri sinnikkyyttä vaativiin suorituksiin (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 220; Kristal, 2005, s. 250). Palkkiot voivat vaikuttaa sekä oppilaan sisäiseen että ulkoiseen motivaatioon (Guo & Zhou, 2021; Ruohotie, 1998, s. 38 – 39). Kun palkkio vaikuttaa oppilaan sisäiseen motivaatioon, vahvistaa se oppilaan kokemaa työn iloa (Ruohotie, 1998, s. 38). Kun palkkio vaikuttaa oppilaan ulkoiseen motivaatioon, vahvistaa se puolestaan oppilaan ponnistelua esimerkiksi hyvän arvosanan saamiseksi (Ruohotie, 1998, s. 38). On huomattava, että ulkoinen ja sisäinen motivaatio toimivat yhtäaikaaisesti ja rinnakkain, eivätkä ne sulje toisiaan pois (Ruohotie, 1998, s. 38 – 39). On tärkeää, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus tulla

aidosti palkitukseksi (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 220 – 221). Tämä voidaan toteuttaa esimerkiksi jakamalla koulupäivä osiin siten, että kutakin osaa palkitaan erikseen (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 220 – 221). Palkkioiden tulisi kohdistua sellaisiin tilanteisiin, jotka ovat oppilaalle temperamentin näkökulmasta haastavia (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 220 – 221).

Opettajan tulee pohtia oppilaan temperamenttia myös palautteen näkökulmasta. Se, millaista palautetta opettaja antaa oppilaalle, vaikuttaa merkittävästi oppilaan kehittyvään minäkuvaan sekä kykyyn tunnistaa omia vahvuuksiaan (Viljaranta, 2017). Lisäksi opettajalta saadun myönteisen palautteen ansiosta tehtävien teko tuntuu mielekkäämmältä (Viljaranta, 2017). Mielekkyyden kokemus puolestaan kehittää oppilaan sinnikkyyttä haastavienkin tehtävien edessä, mikä puolestaan lisää todennäköisyyttä, että oppilas saa myönteistä palautetta opettajalta myös jatkossa (Viljaranta, 2017). Tämä on tärkeää, koska oppilas, jolla on matala tehtäväorientaatio, turhautuu herkästi vaativien tehtävien edessä (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 50; Kristal, 2005, s. 22 – 23). Koska oppilaan matala tehtäväorientaatio altistaa opettajilta saadulle negatiiviselle huomiolle (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 151), tulee opettajien kiinnittää erityistä huomiota siihen, että myös nämä oppilaat saavat myönteistä palautetta. Tämä on tärkeää niin oppilaan kehittyvän minäkuvan kuin koulumotivaation kannalta.

5.8 Arviointi

Mullola (2012, s. 76 – 77) laajentaa temperamenttitietoisuuden käsitteen koskemaan myös arviointia. Hänen mukaansa arvioinnin tulee olla kaikille tasavertainen temperamentista riippumatta, ja sen tulee perustua oppilaan todellisiin kognitiivisiin kykyihin. Lisäksi arvioinnissa tulee huomioida oppimis- ja käyttäytymistyylien moninaisuus, koska ei ole vain yhtä oikeaa tapaa oppia (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 157 – 158; Mullola, 2012, s. 76 – 77). Ensinnäkin koska nykyiset kansalliset arviointikriteerit ovat ristiriitaisia temperamentin arvioinnin suhteen (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 156 – 157), tulee niitä arvioida perusteellisesti uudestaan (Mullola, 2012, s. 76 – 77). Kansallisten arviointikriteerien tulee tarjota opettajille selkeät arviointikriteerit (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 163). Lisäksi opettajien mittaamisen taitoja tulee kehittää; Perustuuhan arviointi aina mittaamiseen (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 163). Mittaamisen vaatimukset, kuten validiteetti sekä reliabiliteetti, tulee olla kunnossa (Mullola, 2012, s. 77),

jotta mittauksen sattumanvaraisuudelta voidaan välttyä (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 162 – 163). Kaikki, mitä arvioidaan, tulee perustua viralliseen opetussuunnitelmaan, määriteltyihin tavoitteisiin sekä hyväksytyihin arviointikriteereihin (Mullola, 2012, s. 77), mutta ensin nämä vallitsevat kriteerit tulee määrittellä uudelleen, jotta temperamentti ja kognitiiviset kyvyt voidaan erotella toisistaan.

Opettajien temperamenttitietoista arviointia tulee kehittää, jotta opettajat osaavat erottaa oppilaan temperamentin hänen kognitiivisista kyvyistään (Mullola, 2012, s. 77). Keltinkangas-Järvinen ja Mullola (2014, s. 162) esittävät, että esimerkiksi anonyymin arvioinnin kautta temperamentin vaikutus pienenee, koska oppilaan temperamentti-aiheet eivät vaikuta opettajan arvion taustalla. Lisäksi Keltinkangas-Järvinen ja Mullola (2014, s. 164) sekä Mullola (2012, s. 77) esittävät, että numeroasteikon subjektiivisuuden vuoksi arviointiin voidaan lisätä erillinen arvosana opettajan arvioimalle työskentelytyylille. Siten arvioinnissa voidaan erottaa oppilaan käyttäytymistyylin varsinaisesta osaamisesta, ja arviointi on informatiivisempaa (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 164). Tämä arvosana tunnustetaan osaksi opettajan subjektiivista arviota, eikä arvioinnissa tarvitse pyrkiä objektiivisuuteen (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 164 – 165). Tällöin oppilaan todellista osaamista vastaava arvosana kuvaa selvemmin oppilaan kognitiivisia kykyjä, eikä temperamentti vaikuta siihen yhtä paljon (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 164). Kun jatkokoulutukseen pyrkiessä keskitytään näihin todellisen osaamisen arvosanoihin, tarjoaa se tasa-arvoisemman lähtökohdan opiskelijavalintaan.

6 Pohdinta ja johtopäätökset

Aineistoon perehtyessäni kokosin yhteen mahdollisia tekijöitä, jotka vaikuttavat matalan tehtäväorientaation sekä koulusuoriutumisen väliseen yhteyteen. Kuten tutkielmassani olen tuonut esille, yhteyttä voidaan selittää esimerkiksi oppilaan temperamentin ja kouluympäristön yhteensopimattomuuden avulla (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 134 – 135; Mullola, 2012, s. 63). Yhteys voi johtua siitä, että oppilas ei temperamenttinsa vuoksi sopeudu kouluympäristönsä vaatimuksiin ja oletuksiin (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 134 – 135; Mullola, 2012, s. 63). Lisäksi oppilas, jolla on matala tehtäväorientaatio, saa useammin negatiivista palautetta (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 151), mikä puolestaan vaikuttaa hänen kehittyvään minäkuvaansa (Viljaranta, 2017). Jatkuva epäonnistuminen ja negatiivinen palaute heikentävät oppilaan käsitystä itsestään oppijana ja kykyä tunnistaa omia vahvuuksiaan (Viljaranta, 2017). Pahimmillaan heikko minäkuva johtaa alisuoriutumiseen (Viljaranta, 2017). Lisäksi oppilaan heikko tarkkaavuuden suuntaaminen vaikuttaa negatiivisesti oppilaan motivaatioon (Choi & Cho, 2020), mikä osaltaan selittää matalan tehtäväorientaation ja koulusuoriutumisen välistä yhteyttä. Lisäksi yhteyttä voidaan selittää temperamenttipohjaisen arvioinnin kautta (Mullola, 2012, s. 63). Kun opettaja arvioi oppilasta, oppilaan temperamentti vaikuttaa väistämättä tähän arvioon (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 101; Mullola ym., 2010).

Lisäksi tarkastelin erilaisia keinoja, joiden avulla opettaja voi huomioida oppilaan matalan tehtäväorientaation koulukontekstissa. Oppilas, jolla on matala tehtäväorientaatio, hyötyy temperamenttitietoisesta opettajasta, joka osaa soveltaa temperamenttitietoisuutta osaksi koulupäivän käytäntöjä. Kun opettaja tunnistaa oppilaan matalan tehtäväorientaation, hän ymmärtää, että liikunta, toiminnallisuus ja toisaalta rauhoittuminen ovat oleellinen osa oppilaan koulupäivää (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 81, 190 – 191, 203; Kristal, 2005, s. 246 – 249). Opettaja huomioi, että koulupäivä koostuu tutuista käytänteistä eli rutiineista, mikä lisää oppilaan turvallisuuden tunnetta (Viljamaa, 2009, s. 100). Opettaja osaa kiinnittää myös oppimisympäristöön huomiota: ylimääräiset ulkopuoliset ärsykkeet, kuten melu tai luokan koristelu, tulee minimoida (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 193 – 195). Tärkeää on myös, että opettaja tarjoaa oppilaalle tarvittaessa erilaisia apuvälineitä, kuten kuulosuojaimia, jotka helpottavat keskittymistä ja tarkkaavuuden suuntaamista tehtävien teon aikana (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 211; Kristal, 2005, s. 260).

Opettaja, joka tunnistaa oppilaan matalan tehtäväorientaation, seuraa jatkuvasti kyseisen oppilaan työskentelyä. Ohjeita antaessaan opettaja varmistaa esimerkiksi katsekontaktin avulla, että oppilas kuuntelee ja seuraa ohjeita (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 212; Kristal, 2005, s. 250; Viljamaa, 2009, s. 98). Tehtäviä tehdessä opettaja ohjaa oppilasta jakamaan tehtävät pienempiin osiin (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 210; Kristal, 2005, s. 250, 263). Jos oppilaan huomio lähtee harhailemaan tehtävien teon aikana, opettaja ohjaa oppilaan huomion takaisin tehtävän pariin (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 212; Kristal, 2005, s. 250) ja rohkaisee oppilasta jatkamaan (Kristal, 2005, s. 250). Opettaja hyödyntää sellaista palkkiojärjestelmää, joka perustuu ajallisesti välittömiin palkkioihin (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 220; Kristal, 2005, s. 250).

Opettajan on tärkeää tunnistaa ja ymmärtää temperamentin vaikutus oppilaan käyttäytymisen taustalla (Keogh, 2013). Siten opettaja voi esimerkiksi ennakoida, mitkä tilanteet tuottavat oppilaalle haasteita ja tarjota sen perusteella tarvittavaa tukea (Keogh, 2003, s. 147). Opettajan tulee ymmärtää, että oppilaan käyttäytyminen johtuu temperamentista, eikä oppilas tahallaan käyttyädy vaikeasti (Keogh, 2013). Opettaja ymmärtää, että koska oppilaan temperamenttia ei voida sen suhteellisen pysyvän luonteen vuoksi muokata, opettajan tulee muokata omaa toimintaansa ja oppimisympäristön olosuhteita siten, että ne vastaavat oppilaan yksilöllisiä tarpeita (McGlowry ym., 2009). Opettajan tehtävä on parantaa oppilaan ja oppimisympäristön välistä yhteensopivuutta (Iverson & Garstein, 2017). Se, millaisia käytänteitä opettaja hyödyntää, vaikuttaa siihen, millainen yhteensopivuus oppilaan ja oppimisympäristön välille muodostuu (Keogh, 2003, s. 31 – 32).

Vaikka olen perehtynyt aiheeseen useasta eri näkökulmasta ja olen tuonut esille monia erilaisia tukimuotoja, koen, että ymmärrykseni on silti hyvin rajallinen. Havahduin tutkielmaa tehdessäni siihen tosiasiaan, että vaikka matalan tehtäväorientaation ja heikon kouluasuoriutumisen välinen yhteys tiedostetaan ja vaikka se on todettu monissa tutkimuksissa, ei yhteyttä selittävistä tekijöistä ole tarpeeksi tutkimustietoa. Myöskään matalaan tehtäväorientaatioon liittyvistä tukitoimista koulukontekstissa ei ole tarpeeksi ajantasaista, monipuolista ja tarvittavaa tutkimustietoa. Jostain syystä tutkimusta temperamentin huomioimisesta koulukontekstissa ei ole juuri viety eteenpäin Keltinkangas-Järvisen (2010), Keltinkangas-Järvisen ja Mullolan (2014) sekä Mullolan (2012) kirjallisuuden jälkeen, vaikka onkin merkittävää näyttöä siitä, että matala tehtäväorientaatio vaikuttaa kouluasuoriutumiseen. Havaitsin myös, että matalan tehtäväorientaation käsite ei ole ulkomailla niin tunnettu kuin Suomessa. Monet aiheeseen liittyvät kansainvälisetkin lähteet

ovat suomalaisten tutkijoiden tulosta. Tästä huolimatta käsite on jäänyt Suomessakin melko vähälle huomiolle, mikä on hyvin valitettavaa, koska ilmiö vaikuttaa merkittävästi niin moneen oppilaaseen ja opettajaan tälläkin hetkellä. Aion jatkaa aiheeseen perehtymistä myös Pro gradu -tutkielmassani, koska aiheesta on mielestäni tärkeää saada lisää tutkimustietoa. Voisin esimerkiksi tutkia, mistä matalan tehtäväorientaation ja heikon koulusuoriutumisen välinen yhteys johtuu tai miten opettajat hyödyntävät temperamenttietoisuutta opetuksessaan.

Jopa 10-20% koulujemme oppilaista (Keltinkangas-Järvinen, 2010, s. 134 – 135) kokee epäonnistumista ja turhautumista tälläkin hetkellä, koska he eivät saa temperamenttiinsa nähden tasavertaista mahdollisuutta onnistua. Uskon, että myös moni opettaja kokee turhautumista ja syyllisyyttä, koska he eivät onnistu vastaamaan näiden oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin ja tukemaan näitä oppilaita heille sopivilla tavoilla. Olisi erittäin tärkeää tuoda temperamenttietoisuus osaksi jokaista koulua ja luokkaa, koska sieltä negatiivinen epäonnistumisen ja alisuoriutumisen kehä saa alkunsa. Siellä myös oppijaminäkuva alkaa kehittyä, ja se muuttuu vuosien kuluessa yhä pysyvämmäksi kertyneiden oppimiskokemusten myötä (Viljaranta, 2017). Jos oppilas joutuu kohtaamaan jatkuvaa epäonnistumista, hänelle alkaa muotoutua melko pysyvä kielteinen käsitys omista kyvyistään (Viljaranta, 2017). Olisi tärkeää puuttua näihin epäkohtiin mahdollisimman varhain ja tuoda luokkiin temperamenttietoisuuteen pohjautuvia tukimuotoja, jotta tällaiselta kehityskululta voidaan välttyä.

Temperamenttietoinen opetus lähtee liikkeelle oppilaan temperamentin ja oppimisympäristön yhteensopivuudesta. Ajattelen, että oppilaan temperamentin ja oppimisympäristön välinen yhteensopivuus antaa paremmat lähtökohdat tasavertaiseen mahdollisuuteen oppia ja menestyä. Onkin todettu, että oppiminen on tehokkainta, kun se toteutetaan oppilaan oman temperamentin ehdoilla (Kristal, 2005, s. 262 – 264). Kun opetuksessa hyödynnetään tässä tutkielmassani esittelemiäni keinoja, voidaan oppilaalle, jolla on matala tehtäväorientaatio, tarjota paremmat mahdollisuudet koulusuoriutumiseen. Mahdollisuus tasavertaiseen oppimiseen ja menestymiseen on tärkeää, jotta voidaan päästä eroon eriytyneistä koulutemperamenteista eli siitä, että tietyt temperamentit menestyvät koulussa paremmin kuin toiset ja päinvastoin (Mullola, 2012, s. 3). Lisäksi voidaan ajatella, että kun oppilaalla on yhtäläiset mahdollisuudet oppia ja suoriutua tehtävien teosta, hän saa myös enemmän positiivisia kokemuksia ja palautetta. Tämä puolestaan heijastuu oppilaan kehittyvään itsetuntoon ja minäkuvaan (Mullola, 2012, s. 77; Viljaranta, 2017) sekä

oppimismotivaatioon (Viljaranta, 2017). Näin voidaan päästä irti siitä negatiivisesta kehityskulusta, joka johtaa heikon minäkuvan, itsetunnon sekä oppimismotivaation kautta toistuvaan epäonnistumiseen ja alisuoriutumiseen, ja joka heijastuu kauaskantoisesti oppilaan tulevaisuuteen.

Koska nykyiset kouluissa käytössä olevat kansalliset arviointikriteerit ovat epäpäteviä erottelemaan temperamentin todellisesta osaamisesta (Mullola, 2012, s. 76 – 77), tulee niitä tarkastella kriittisesti uudelleen. Temperamenttitietoista arviointia tulee tutkia enemmän, jotta voidaan kehittää sellaisia päteviä ja luotettavia mittausmenetelmiä, jotka erottavat todellisen osaamisen oppilaan temperamentista. Keltinkangas-Järvinen ja Mullola (2014, s. 162, 164) ehdottavat, että arvioinnissa hyödynnettäisiin enemmän anonyymia arviointia ja arviointi voitaisiin jakaa kahteen osaan: todellisen osaamisen sekä työskentelytyylin arviointiin. Näin todellinen osaaminen voitaisiin erottaa oppilaan temperamentista (Keltinkangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 164). Aihe kaipaa kuitenkin lisää tutkimusta. Temperamentista riippumattoman arvioinnin avulla voidaan mahdollistaa tasavertainen asetelma esimerkiksi jatkokoulutukseen pyrittäessä.

Kun arvioin omaa kandidaatin tutkielmaani, tulee minun pohtia sitä luotettavuuden, yleistettävyyden sekä eettisyyden näkökulmasta. Tutkielmani tulokset ovat suhteellisen luotettavia. Jos tutkimus toistettaisiin uudelleen milloin ja miten tahansa, se siis tuottaisi todennäköisesti samansuuntaisia tuloksia (Kirk & Miller, 1986, kappale 2). Luotettavuutta tukee se, että hyödyntämäni tieteelliset artikkelit ovat vertaisarvioituja. Lisäksi luotettavuutta vahvistaa se, että hyödyntämäni lähteet tukevat toinen toisiaan. Eri lähteet siis tuovat esille samansuuntaisia tuloksia. Luotettavuutta tukevat myös pätevät ja perustellut vastaukset tutkimuskysymyksiin (Aaltio & Puusa, 2020), mikä näkyy esimerkiksi lähteiden monipuolisena käyttönä sekä tieteellisenä argumentointina. Luotettavuutta kuitenkin heikentää ajantasaisten lähteiden niukkuus ja ajantasaisten lähteiden puute. Jos saatavilla olisi enemmän ja monipuolisemmin erilaisia lähteitä, parantaisi se tulosten luotettavuutta.

Arvioidessani kandidaatin tutkielmani yleistettävyyttä tulee minun pohtia, missä määrin tutkimustuloksia voidaan tulkita suhteessa arkielämän ilmiöihin (Frey, 2018). Yleistettävyyteen liittyy vahvasti myös ulkoisen validiteetin käsite, jota arvioitaessa pohditaan, missä määrin tutkimustulokset vastaavat sen kohderyhmää yleisellä tasolla (Frey, 2018). Koska hyödynnän tutkielmassani saatavilla olevien resurssien puitteissa mahdollisimman monia eri lähteitä sekä kansainvälisiä aineistoja, on yleistettävyyys

suhteellisen hyvä, koska siten se perustuu laajempaan otokseen. Toisaalta tässäkin tapauksessa yleistettävyyden olisi parempi, jos saatavilla olisi monipuolisemmin ajantasaisia lähteitä. Yleistettävyyttä tukee kuitenkin myös se, että käyttämäni lähteet pohjautuvat suurelta osin observointiin luonnollisessa ympäristössä. Voidaan siis tulkita, että tutkimustulokset kuvaavat hyvin arkielämän ilmiöitä. Tutkimuksen eettisyyttä arvioidessani voin todeta, että tutkielmani on eettisten periaatteiden mukainen, koska siitä ei seuraa haittoja niille ihmisille, joihin se kohdistuu (Aaltio & Puusa 2020). Eettisyyttä tukee myös se, että tutkielmani avulla pyrin parantamaan näiden ihmisten asemaa (Aaltio & Puusa, 2020) esimerkiksi herättämällä keskustelua temperamentin kannalta esteettömästä oppimisympäristöstä.

Kandidaatin tutkielmani johtopäätöksenä voidaan todeta, että matalan tehtäväorientaation ja kouluasuoriutumisen välistä yhteyttä voidaan selittää niin motivaation, minäkuvan ja itsetunnon, arvioinnin kuin oppilaan temperamentin ja kouluympäristön välisen yhteensopivuuden kautta. Ajattelen, että oppilaan ja oppimisympäristön välinen yhteensopivuus on selittävästä tekijöistä merkittävin ja ajattelen, että sen avulla voidaan myös välillisesti selittää muita yhteyksiä, kuten motivaation ja kouluasuoriutumisen välistä yhteyttä. Yhteensopivuuden käsite tulee myös vahvasti esille, kun pohditaan, miten opettaja voi huomioida opetuksessa oppilaan matalan tehtäväorientaation. Opettaja voi erilaisin keinoin parantaa oppilaan ja oppimisympäristön välistä yhteensopivuutta. Kun opettaja soveltaa opetuksessaan tässä tutkielmassa esittelemiäni keinoja, tarjoaa hän oppilaalle paremmat mahdollisuudet oppia ja menestyä. Myös yhteiskuntamme hyötyy, kun se saa käyttöönsä yhä useampia lahjakkaita ja osaavia ammattilaisia, joiden kyvyt olisivat muuten jääneet huomaamatta.

Lähteet / References

- Aaltio, I., & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa, P. Juuti, & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (Kappale 11). [E-kirja]. Helsinki: Gaudeamus.
- ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecim, Suomen Lastenneurologisen yhdistys ry:n, Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2019 (viitattu 14.3.2022). Saatavilla internetissä: www.kaypahoito.fi
- Al-Hendawi, M. (2013). Temperament, school adjustment and academic achievement: existing research and future directions. *Educational Review*, 65(2), 177 – 205. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.648371>
- Chauhan, N., Shah, R., Padhy, S., & Malhotra, S. (2019). Relation between temperament dimensions and attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms. *Industrial Psychiatry Journal*, 28(1), 58 – 62. https://doi.org/10.4103/ipj.ipj_74_19
- Chess, S., & Thomas, A. (1999). *Goodness of Fit: Clinical Applications from Infancy Through Adult Life*. Philadelphia, Pennsylvania: Routledge.
- Chess, S., & Thomas, A. (1996). *Temperament. Theory and Practice*. Basic Principles Into Practice Series. New York, New York: Brunner/Mazel, Publishers.
- Choi, N., & Cho, H-J. (2020). Temperament and Home Environment Characteristics as Predictors of Young Children's Learning Motivation. *Early Childhood Education Journal*, 48(5), 607 – 620. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01019-7>
- Einzig, T., Levi, L., Zilberman-Hayun, Y., Auerbach, J.G., Atzaba-Poria, N., Arbelle, S., & Berger, A. (2017). Predicting ADHD Symptoms in Adolescence from Early Childhood Temperament Traits. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(2), 265 – 276. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0287-4>
- Everaert, P., Opdecam, E., & Maussen, S. (2017). The relationship between motivation, learning approaches, academic performance and time spent. *Accounting Education*, 26(1), 78 – 107. <https://doi.org/10.1080/09639284.2016.1274911>

- Frey, B. (Toim.). (2018). *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781506326139>
- Guo, W., & Zhou, W. (2021). Relationships Between Teacher Feedback and Student Motivation: A Comparison Between Male and Female Students. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.679575>
- Iverson, S.L., & Garstein, M.A. (2017). Applications of Temperament: A Review of Caregiver-Focused Temperament-Driven Interventions. *Early Education and Development*, 29(1), 31 – 52. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1341805>
- Julkaisufoorumi. JUFO-portaali. *Suomalaisen tiedeyhteisön toteuttama, tutkimuksen laadunarviointia tukeva julkaisukanavien tasoluokitus*. Saatavilla internetissä: <https://www.julkaisufoorumi.fi/fi>
- Keltinkangas-Järvinen, L., & Mulla, S. (2014). *Maailman paras koulu?* Helsinki: WSOY.
- Keltinkangas-Järvinen, L. (2010). *Temperamentti ja koulumenestys* (3. Painos). Helsinki: WSOY.
- Keogh, B.K., Pullis, M.E., & Cadwell, J. (1982). A Short form of the teacher temperament questionnaire. *Journal of educational measurement*, 19(4), 323 – 329. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1982.tb00138.x>
- Keogh, B.K. (2013). Temperament and Teachers' views of teachability. Teoksessa W.B. Carey & S.C. McDevit (Toim.), *Prevention and early intervention: Individual differences as risk factors for the mental health of children* (246 – 254). New York, New York: Brunner/Mazel, Publishers.
- Keogh, B.K. (2003). *Temperament in the Classroom. Understanding Individual Differences*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kirk, J., & Miller, M.L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. [E-kirja]. Beverly Hills, California: Sage Publications, Inc.
- Kristal, J. (2005). *The Temperament Perspective. Working with Children's Behavioral Styles*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Malmberg, T. (2014). Teoreettinen tutkimus joukkoviestintä- ja mediatieteen intellektuaalisena tyylinä. *Media & Viestintä*, 37(2), 57 – 80. Saatavilla internetissä: <https://journal.fi/mediaviestinta/article/view/62853>
- McGlowry, S.G., Snow, D.L., Tamis-LeMonda, C.S., & Rodriguez, E.T. (2009). Testing the Efficacy of INSIGHTS on Student Disruptive Behavior, Classroom Management, and

- Student Competence in Inner City Primary Grades. *School Mental Health*, 2(1), 23 – 35.
<https://doi.org/10.1007/s12310-009-9023-8>
- McGlowry, S.G. (2014). *Temperament-Based Elementary Classroom Management*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Mullola, S., Rajava, N., Lipsanen, J., Hirstiö-Snellman, P., Alatupa, S., & Keltinkangas-Järvinen, L. (2010). Teacher-perceived temperament and educational competence as predictors of school grades. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 209 – 214.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.01.008>
- Mullola, S. (2012). *Teachability and School Achievement. Is Student Temperament Associated with School Grades?* (Väitöskirja, Helsingin yliopisto). Helsinki: Unigrafia.
- Oliver, P.H., Guerin, D.W., & Gottfried, A.W. (2007). Temperamental task orientation: Relation to high school and college educational accomplishments. *Learning and Individual Differences*, 17(3), 220 – 230. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.05.004>
- Rothbart, M. K. (2012). Advances in Temperament. Teoksessa M. Zentner, & R.L. Shiner (toim.), *Handbook of Temperament* (3 – 20). New York, New York: The Guildford Press.
- Rudasill, K.M. (2011). Child temperament, teacher – child interactions, and teacher – child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 147 – 156. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.07.002>
- Ruohotie, P. (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools: Research and observations from self-determination theory. Teoksessa K.R. Wentzel, D.B. Miele (toim.), *Handbook of Motivation at School* (2. Painos, 96 – 119). New York, New York: Routledge.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan* (3. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sánchez-Pérez, N., Putnam, S.P., Garstein, M.A., & González-Salinas, C. (17.10.2019). ADD and ODD Symptoms in Toddlers: Common and Specific Associations with Temperament Dimensions. *Child Psychiatry & Human Development*, 51(2), 310 – 320.
<https://doi.org/10.1007/s10578-019-00931-3>
- Sivola, J., Närhi, V., & Savolainen, H. (2018). Kasvatuksellisesta pienluokasta yleisopetukseen : käyttäytymishäiriöiden erityisen tuen toimintamalli ja sen tuloksellisuus. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 28(2), 35-51.

Saatavilla internetissä: <https://bulletin.nmi.fi/2018/11/23/kasvatuksellisesta-pienluokasta-yleisopetukseenkayttaytymishairioiden-erityisen-tuen-toimintamalli-ja-sen-tuloksellisuus/>

Viljamaa, J. (2009). *Mitä minä teen tämän lapsen kanssa? Haastavan lapsen kasvatusta.* Helsinki: Minerva.

Viljaranta, J. (2017). Odotusarvoteoria – Odotusten ja arvostusten vaikutus oppimismotivaatioon. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet* (Osa I). [E-kirja]. Jyväskylä: PS-kustannus.