



Lehtonen Salla-Maarit

Ujo oppilas koulussa

Kasvatustieteen kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus
2018

Tämän kandidaatintutkielman tavoitteena on selvittää kirjallisuuskatsauksen muodossa, mitä ujous on, miten ujous kehittyy ja miten opettaja voi huomioida ujoutta pedagogisessa suhteessa. Kysymys on rajattu koskemaan vain pedagogista suhdetta, joten tutkielma pyrkii selvittämään keinoja vain opettajan toimintaan luokkahuoneessa. Lapsilla on vähemmän keinoja toimia haastavaksi kokemissaan vuorovaiikutustilanteissa. Ujous saattaa täten vaikeuttaa lasten sosiaalista toimintaa aikuisia enemmän. Koulussa lapsilta edellytetään kuitenkin hyvää vuorovaikutusosaamista ja uusi opetussuunnitelma (2014) perustuu käsitykseen aktiivisesti vuorovaikutteisesta oppilaasta. Kulttuuri määrittää miten ujouteen suhtaudutaan, joten aktiivisuutta ja ulospäinsuuntautuneisuutta arvostavassa koulukulttuurissa ujous saatetaan nähdä negatiivisena asiana.

Toistuvana ilmiönä ujoutta on määritelty taipumukseksi kokea jännitystä, huolestuneisuutta tai kiusaantuneisuutta sosiaalisessa tilanteessa. Ujous tulee erottaa epäsosiaalisuudesta, sillä ujouteen sisältyy ristiriitaa muiden lähestymishalun ja arkuuden välillä. Ujous on seurausta emootioista ja ilmenee tunnekokemuksena, fyysisenä reagoimisena sekä mahdollisesti myös käyttäytymisen epävarmuutena tai vetäytyvyytenä. Ujouden voidaan katsoa kehittyvän jo varhain lapsuudessa tai myös myöhemmin. Ujouteen on liitetty sekä pelko, että nolostumisen ja häpeän tunteet. Ujouteen sisältyy usein huolestuneisuutta muiden negatiivisista arvioinneista. Negatiiviset kokemukset, oman toiminnan negatiivinen tulkinta, heikko sosiaalinen itsetunto ja negatiiviset odotukset on katsottu aiheuttavan emootioiden voimistumista ja ujouden kehittymistä. Tutkielmassa ujous ymmärretään sosiaalisen itsevarmuuden puutteeksi, joka kehittyy tiiviissä vuorovaikutuksessa ympäristön sekä yksilön itsetunnon sekä kognitiivisten tekijöiden kanssa.

Tutkielmasta selvisi, että ujous ei suoranaisesti aiheuta ongelmia koulussa, mutta negatiivisesti ujouteen suhtautuva ympäristö saattaa heikentää ujon oppilaan minäkäsitystä. Opettajan asenteet ja ennakkokäsitykset hiljaisesta oppilaasta vaikuttavat oppilaan saamaan opetukseen, arviointiin ja käsitykseen itsestä, jolloin ujous saattaa välillisesti vaikuttaa oppilaan koulumenestykseen. Ujouden synnyttämät negatiiviset tuntemukset myös saattavat lisätä vetäytyvyyttä koulussa. Ujoilla on näin ollen suurempi riski jäädä huomaamattomiksi, ulkopuolisiksi tai jopa kiusatuiksi kouluympäristössä. Turvallisen ilmapiirin on todettu vähentävän ujouden kokemista koulussa ja opettajan tulisi pyrkiä lieventämään oppilaan ujoutta.

Pedagoginen suhde on opetustapahtumassa tapahtuvaa inhimillistä vuorovaikutusta opettajan ja yhden tai useamman oppilaan välillä. Opettaja voi huomioida ujoa oppilasta tässä suhteessa kohtaamalla oppilaan sensitiivisesti, antamalla paljon positiivista palautetta ja tukemalla sosiaalisten taitojen kehitystä. Opettaja voi huomioida ujoutta luomalla turvallista ilmapiiriä luokkahuoneeseen opetuksen ennakoitavuudella, rutiineilla sekä oppilaan valinnanvapauden ja henkilökohtaisen tilan kunnioittamisella. Oleellista on myös panostaa luokan ryhmytykseen ja myönteisen käytöksen kehumiseen. Opettaja voi huomioida ujoutta opetuksessa tuomalla luokkaan monipuolisia tapoja osallistua, esiintyä sekä kyseenalaistamalla oman käsityksensä tuntiaktiivisuudesta.

Tutkielman tarkoituksena on tarjota opettajille ja muille kasvattajille ymmärrystä ujouden syntymekanismista sekä käytäntöön soveltuvia keinoja huomioida ujoutta.

Avainsanat: oppilas, pedagoginen suhde, ujous, vertaissuhteet, vuorovaikutus

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Ujous ja sen syntymekanismit	4
2.1	Ujouden moninaisuus	4
2.2	Teorioita ujouden syntymekanismeista.....	7
2.2.1	<i>Ujous synnynnäisenä piirteenä</i>	7
2.2.2	<i>Itsetunnon ja ujouden vuorovaikutuksellinen suhde ujouden kehittämisessä</i>	9
2.3	Yhteenveto.....	17
3	Ujo oppilas koulussa	18
3.1	Ujous ja koulussa vallitsevat arvostukset	18
3.2	Ujouteen liitettyjä vaikeuksia koulussa	20
3.3	Ujoa oppilasta suojaavia tekijöitä kouluympäristössä	21
4	Ujouden huomioiminen pedagogisessa suhteessa	23
4.1	Vuorovaikutus pedagogisen suhteen ytimenä.....	23
4.2	Ujon oppilaan kohtaaminen pedagogisessa suhteessa	24
4.3	Turvallisen ilmapiirin luominen	26
4.3.1	<i>Turvallinen ilmapiiri oppilaan ja opettajan välillä</i>	27
4.3.2	<i>Turvallinen ilmapiiri vertaissuhteissa</i>	28
4.4	Ujouden huomioiminen pedagogisissa ratkaisuisissa.....	28
5	Yhteenveto ja pohdinta	31
	Lähteet	35

1 Johdanto

Tämän kandidaatintutkielman tavoitteena on perehtyä ujouteen sekä ujoon oppilaaseen koulu-kontekstissa sekä selvittää, miten opettaja voi huomioida ujoutta luokkahuoneessa. Aihe on ajankohtainen tutkittavaksi, sillä ujojen lasten pärjääminen peruskoulussa on ollut esillä mediassa viime vuosina. Muun muassa Helsingin Sanomat (Valtavaara, 2016) julkaisi nimimerkin ”Huolestunut vanhempi” mielipidekirjoituksen, jossa vanhempi esitti huolensa oman ujon lapsensa pärjäämisestä sosiaalisuutta korostavassa uuden opetussuunnitelman mukaisessa peruskoulussa. Myös Kaleva (Väyrynen, 2012) kirjoitti mielipidekirjoituksen jo hieman aiemmin ujojen ihmisten syrjimisestä ja ulospäinsuuntautuneisuuden ihannoimisesta päiväkodeissa, kouluissa ja työelämässä. Myös MTV-internetsivusto (Mälkönen, 2014) uutisoi emeritusprofessori Liisa Keltikangas-Järvisen huolta kouluarvioinnin epäoikeudenmukaisuudesta; muun muassa varautuneet ja ujut pojat kohtaavat enemmän epäoikeudenmukaisuutta arvioinnissa, sillä ulospäin välittyvä aktiivisuus on yksi arvioinnin kohteista.

Ujouden satunnainen ja tilapäinen kokeminen on varsin yleistä ihmisillä, sillä katsotaan olevan jopa myönteisiä vaikutuksia sosiaalisesti hyväksytyyn käytöksen säätelyyn. Joillain ihmisillä ujouden kokeminen on toistuvampaa ja se saattaa päinvastoin vaikeuttaa ihmisen toimimista sosiaalisissa tilanteissa. (Cheek & Melchior, 1990, 47.) Lapsilla ujouden ilmeneminen ja sen vaikutus käyttäytymiseen on aikuista voimakkaampaa, sillä lapsilla ei ole vielä tarpeeksi valmiuksia kehittää tarvittavia keinoja jännityksen tai uuden tilanteen herättämän pelon hallintaan (Buss, 1986, 40; Keltikangas-Järvinen, 2010b, 62-63). Koulussa heikkojen keskustelutaitojen on katsottu lisäävän oppilaan kielteistä minäkuvaa ja lisäävän ikätoverien syrjintää (Webster-Stratton, 2012, 251-253). Aihe valikoitui ammatillisesta mielenkiinnosta selvittää, mistä ujojen aiheuttamat vaikeudet vuorovaikutustilanteisiin johtuvat ja miten tällainen arkipäiväiseksi lukeutuva ilmaus ymmärretään tieteellisesti.

Kulttuuri vaikuttaa siihen, mitkä ominaisuudet tai mikä tyyli käyttäytyä nähdään toivottavana ja nämä arvostukset heijastuvat myös instituutioihin, kuten kouluihin. Nyky-yhteiskunnassamme, niin kuin myös kouluissa arvostetaan aktiivisuutta, ulospäinsuuntautuneisuutta ja määrätietoista käytöstä, jolloin ujoutta ei välttämättä nähdä positiivisena asiana. (Keltikangas-Järvinen, 2004, 249, 251.) Peruskoulussa oppilailta myös odotetaan hyvää vuorovaikutusosaamista, kuten taitoa kommunikoida ymmärrettävästi ja olla vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin

(Launonen & Pulkkinen, 2004, 56). Tämän lisäksi uusi opetussuunnitelma perustuu oppimiskäsitykseen, jossa oppilas nähdään aktiivisena toimijana ja joka oppii vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Opetushallitus, 2014, 17). Kulttuurimme lisäksi myös koulut tuntuvat arvostavan tietynlaisia ominaisuuksia ihmisissä, joten validia on tarkastella koulua myös niiden oppilaiden näkökulmasta, jotka eivät välttämättä vastaa nykypäivän oppilasihanteeseen. Koulu on kuitenkin sinällään erikoinen ympäristö, koska siellä lapset viettävät suuren osan päivistään yhteiskunnan säätelemän pakon vuoksi. Sen takia opettajien on ensisijaisen tärkeää yrittää toteuttaa tätä ”pakkoa” mahdollisimman sensitiivisesti.

Opetustehtävän lisäksi opettajan ammatissa keskeistä on kyky kohdata kaikenlaisia ihmisiä, kuitenkin opettajankoulutuksessa tai kasvatusalan ammattilehdissä huomion vievät suurilta osin häiriöitä aiheuttavat tai oppimisongelmia omaavat oppilaat. Hiljaisten ja häiriöitä aiheuttamattomien oppilaiden kohtaaminen nousee harvoin esille tarkasteluun. (Cantell, 2013, 320-321.) Perusopetuksen perustana on tarjota kuitenkin yhtäläisesti kaikille oppilaille yksilöllistä kannustusta ja tukea sekä taata kokemuksia kuulluksi ja osalliseksi tulemisesta (Opetushallitus, 2014, 15). Opetussuunnitelman opetuksen arvoperusta huomioon ottaen tutkielman aihepiirin valikoituminen pyrkii vastaamaan edellä mainittuun ongelmaan; miten huomioida myös hiljaisia, tai tässä työssä tarkennettuna, ujoja oppilaita.

Kansainvälisesti ujoutta on tutkittu monesta eri näkökulmasta psykologian tutkimuksen piirissä ja ujous käsitteenä on sinällään kiistanalainen; tutkijat ovat erimieltä siitä, onko kyseessä luonteen piirre vai jotain muuta. Esittelen erilaisia näkemyksiä ujoudesta, mutta tutkielman teoreettinen viitekehys keskittyy tarkastelemaan ujoutta kognitiivisesta näkökulmasta, joka painottaa minäkäsityksen sekä itseen liittyvien tekijöiden merkitystä ujouden kehittymisessä. Suurin osa ujouden tutkimuksista sekä teoriaosiossa käytetystä kirjallisuudesta on englanninkielisiä, minkä vuoksi keskeiset käsitteet on nähtävissä englanninkielisinä sulkeissa. Näin lukija voi arvioida suomenkielisten käännösten vastaavuutta.

Ujoudella tarkoitetaan tässä tutkielmassa usein ihmisen käytöksessä toistuvaa ujoutta, jota voidaan luonnehtia taipumukseksi ihmisen käyttäytymisessä. Ujouden huomioiminen rajataan vain pedagogiseen suhteeseen ja opettajan toimintaan luokkahuoneessa, joten oppituntien ulkopuolelle rajautuvia keinoja ei ole huomioitu tässä kokonaisuudessa. Toisessa luvussa tarkastellaan ujoutta ja sen syntymekanismeja pohjaten teoria suurelta osin kansainvälisiin lähteisiin. Työ sisältää myös eri teorioiden esittelyä ujouden syntymekanismeista, mutta tutkielma saa

teoreettisen viitekehýksensá kognitiivisesta nákokulmasta, joka painottaa itsetunnon ja kognitioiden merkitystá ujouden kehittymisessá. Kolmannessa luvussa kásitelláan kirjallisuuden ja tutkimusten pohjalta, miten ujo oppilas náhdáan ulospáinsuuntautuneisuutta arvostavassa koulussa, minkálaisia ongelmia ujous saattaa aiheuttaa oppilaille ja toisaalta mitká tekiját tukevat ujoa oppilasta kouluympáristössá. Neljás luku keskittyy tarkastelemaan aihetta opettajan nákokulmasta eli sen tarkoituksena on esitellä tutkimuksista ja opetusoppaista löydettyjä keinoja siihen, miten opettaja voi huomioida náitä ongelmia sekä ujoutta pedagogisessa suhteessa.

Ujouden tutkiminen koulukontekstissa on heráttányt myös kiinnostusta Suomessa, muun muassa Helsingin yliopistossa. Esimerkiksi Silja Kukkoahon (2017) váitös kásittelee ujojen oppilaiden kohtaamattomuutta ja sen syitä ylákoulussa. Helsingin yliopiston emeritusprofessori Liisa Keltikangas-Járvinen on kásitellyt lapsen ujoutta sekä ujoutta koulukontekstissa kirjallisuudessaan.

Tutkielman menetelmána toimii kirjallisuuskatsaus. Baumeister (2013, 119-120) kuvailee kirjallisuuskatsauksen tavoitteena olevan tutkia ja analysoida määráttýá aihetta useista eri láhteistä ja pyrkiá niiden pohjalta muodostamaan jokin loppupááätelmä aiheesta. Tarkemmin määriteltyná tämän kirjallisuuskatsauksen lajityyppi on kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Tämä tyylilaji sopii tutkielman aiheen tarkasteluun, sillä Salmisen (2011, 6) mukaan kuvailevassa tyypissá ei ole asetettu tiukkoja rajoja aineiston káytölle eikä tutkimuskysymysten muotoilulle, mutta rajatusta aiheesta pystytáán antamaan tarpeeksi kattava ja monipuolinen kuvaus. Kirjallisuuskatsauksella pyritáán tarjoamaan jo aiemmin tehdyistä tutkimuksista ja tutkimustiedosta ajankohdainen ja kattava kuvaus (Salminen, 2011, 6) sisältáen tämän tutkielman kohdalla myös lisäksi káytännönláheisen tavoitteen. Tämä menetelmä sopii káytettáváksi tämän aiheen mukaiseen toteutukseen, koska se jättáá enemmän väljyyttá tutkimuskysymysten muotoilemiseen ja rajaamiseen sekä mahdollistaa tutkielman toteuttamisen sille määrátyssá suht lyhyessá ajassa.

Tutkielmassa vastataan kirjallisuuteen perehtymällä seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitá ujous on ja miten se kehittyy?

2. Miten opettaja voi huomioida ujoutta pedagogisessa suhteessa?

2 Ujous ja sen syntymekanismit

2.1 Ujouden moninaisuus

Ujouden käsitteen laaja tarkasteleminen, johon keskitytään tässä luvussa, on tärkeää tutkielman aiheen ymmärtämisen kannalta. Käsitteen määritteleminen osoittautui haasteelliseksi, sillä suora määritelmä ujoudelle on vaikeaa löytää. Tavallisesti puhekielessä termiä käytetään kuvaamaan ahdistuneisuuden tuntemuksia ja varautuneisuutta sosiaalisissa tilanteissa (Cheek & Melchior, 1990, 47). Tieteellisesti ujouden määritteleminen vaikeutuu, sillä se nähdään monimuotoisena ilmiönä, johon kuuluu kognitiivisia, somaattisia ja käyttäytymiseen liittyviä tekijöitä. Huomioitavaa on myös se, että hiljainen ja vetäytyvä käytös voi johtua monista eri syistä, eikä muiden havainnoima vetäytyvyys tarkoita aina ujoutta. (Crozier, 2010, 42.)

Ujoudesta on monenlaisia näkemyksiä ja on mahdollista ymmärtää ilmiö muun muassa oireyhtymäksi, joka ilmenee somaattisella, kognitiivisella ja käyttäytymisen tasolla (Cheek & Melchior, 1990, 52), emotionaaliseksi ja käyttäytymisen ongelmaksi (Lund, 2017, 430) geneettiseksi taipumukseksi (Kagan, 1989), lähestymisen ja vetäytymisen väliseksi konfliktiksi (Cheek & Melchior, 1990, 53-54; Leary & Buckley, 2000, 144) tai sitä on tarkasteltu sosiaalisesta ja tilannesidonnaisesta näkökulmasta (Buss, 1980; Rubin ym., 2009, 145; Crozier, 2010, 50).

Ujouden määrittelemiseen sekä ymmärtämiseen vaikuttaa vahvasti myös kulttuurinen lähtökohta. Esimerkiksi yhteisökulttuurisissa maissa, kuten Kiinassa, Japanissa tai Koreassa, ujoutta on kuvailtu toivottavaksi piirteeksi, joka edistää ryhmän yhteneväisyyttä. (Chen, Hastings, Rubin, Chen, Cen & Stewart, 1998, 683.) Päinvastoin yksilöllisyyttä korostavissa kulttuureissa, kuten Yhdysvalloissa, arvostetaan ulospäinsuuntautuneisuutta, sosiaalisuutta ja aktiivisuutta, joten ujous ymmärretään negatiiviseksi asiaksi. Yhteisökulttuureissa kuten Japanissa, lapsilta odotetaan hiljaista ja varautunutta käytöstä, joten ujoutta ei nähdä ongelmana kuten Yhdysvalloissa. Itsensä ujoksi tunteva amerikkalainen ei varmaankaan herätä japanilaisten mielissä kuvaa ujosta ihmisestä. (Garducci & Zimbardo, 1995, 64-66.)

Tyypillisimmin ujoutta on kuvailtu huolestuneisuudeksi kohdatessa uusia sosiaalisia tilanteita tai sosiaalista arviointia (Rubin, Coplan & Bowker, 2009, 145). Cheek ja Melchior (1990, 117) kuvailevat ujoa käytöstä taipumukseksi tuntea jännitystä, huolestuneisuutta tai kiusaantunei-

suutta sosiaalisissa tilanteissa. Aiemmin ujoutta on määritelty myös sosiaalisuuden vastakohtaksi, myöhemmin tämä ajatus on kuitenkin kumottu yleisesti eri teoreetikoiden tahoilta (Keltikangas-Järvinen, 2010, 59-60). Ujous on eri asia kuin sosiaalisuus ja sitä ei tule ymmärtää matalaksi sosiaalisuudeksi (Cheek & Buss, 1981, 330). Toinen persoonallisuuspiirre, mihin ujous on yhdistetty, on introversio (Cheek & Melchior, 1990). Toisaalta Eysenck (1969) ei näe asiaa samoin, vaan hän kuvaa introverttien olevan tyypillisesti sellaisia, jotka eivät arvosta sosiaalista kanssakäymistä niin paljoa, mutta he voivat niihin liittyä tuntematta ahdistuneisuutta tai pelkoa, jotka ovat ujoudessa keskeisiä (Eysenck & Eysenck, 1969, 27).

Ujoilla ihmisillä katsotaan olevan usein motivaatio lähestyä muita ihmisiä ja sosiaalisia tilanteita (Beer, 2002, 1013) sekä tehdä hyvä vaikutus itsestä, mutta he epäilevät kykyjään onnistua siinä (Leary & Buckley, 2000, 144). Arkin, Lake ja Baumgardner (1986, 189-193) korostavat ujouden ymmärtämisessä ujon toiminnan ja motiivien välistä jännitettä: ujous on ristiriitaa sosiaalisten motiivien eli hyväksynnän hakemisen sekä muiden paheksunnan välttämisen välillä. Myös Leary & Buckley (2000, 144) ymmärtävät ujouden muiden lähestymishalun ja torjutuksi tulemisen huolen tai pelon väliseksi konfliktiksi. Tästä näkökulmasta katsottuna ujouden vastakohtana ei voida nähdä sosiaalisuutta tai ekstraversiota, vaan Cheekin ja Melchiorin (1990, 54) mukaan ujouden vastakohtana voidaan nähdä sosiaalinen itsevarmuus. Ujouden määritelmässä nähtävästi on keskitytty kuvaamaan epäsosiaalisuuden tai introversion sijaan sosiaalisen tilanteen aiheuttamia tunnekokemuksia.

Ujouden tutkimus on keskittynyt pääsääntöisesti tarkastelemaan ujoutta tunnekokemusten ja emootioiden pohjalta. Schmidt ja Buss (2010) toteavat kattavan ujouden tutkimushistorian tarkastelun perusteella, että emootiot nähdään monissa teorioissa keskeisinä mekanismeina ujouden taustalla. (Schmidt & Buss, 2010, 32.) Emootiot ovat ujouden tavoin moniulotteisia ilmiöitä, jotka ovat ihmisen sisäisiä prosesseja ympäristön muutoksiin. Emootiot ohjaavat käyttäytymistämme ympäristön tuomissa mahdollisuuksissa sekä uhkakuvissa. Emootiot voivat joko toimia voimavarana, tai päinvastoin ne voivat toimia haittana kuluttamalla psyykkisiä ja fyysisiä voimavaroja. (Juujärvi & Nummenmaa, 2004, 59.) Kasvokkaat vuorovaikutustilanteet herättävät meissä emootioita, niiden havainnointia ja kokemista (Peräkylä, 2002, 60).

Yhtymäkohtia emootioiden ja ujouden välillä on lukuisia. Ujouden ilmenemistä on kuvattu muun muassa affektiivisellä eli yksilön kokemuksellisella tasolla, jolloin ujous ilmenee huolestuneisuutena, ahdistuneisuutena tai epämiellyttävänä tuntemuksina ja kokemuksena. Käyttäytymisen tasolla ujous aiheuttaa usein muutoksia emootioiden seurauksena, jolloin ujous saattaa

ilmetä ulospäin esimerkiksi katsekontaktin välttelynä, epävarmana kehonkielenä tai puheen epäröintinä (Cheek & Buss, 1981, 330-332; Cheek & Melchior, 1990, 52). Ujouden somaattista puolta on tutkittu myös laboratoriossa ja ujouden taustalla on nähty myös biologiaan perustuva fyysinen pelkoreaktio, jossa esiintyy stressihormonin erittymistä ja sydämen sykkeen nousua (Kagan, 1989, 672). Ei ole kuitenkaan nähty perusteita sille, että ujous tulisi määritellä emootioksi (Crozier, 2010, 47). Sen sijaan ujoutta synnyttäväksi emootioiksi nimetään useimmiten pelko tai häpeän ja nolostumisen tunteet. (Schmidt & Buss, 2010, 32.)

Emootioiden heräämiseen tarvitaan jokin ärsyke tai kokemus, mutta emootiot eivät välttämättä aina saa aikaan muutoksia käyttäytymisessämme. Tiedolliset ajatusmallit auttavat säätämään tilanteeseen sopivaa käyttäytymistä. Koska emootiot ovat varsin lyhytkestoisia, vain usein toistuvat ja voimakkaat kokemukset sekä muutokset toiminnassa voivat vaikuttaa ihmisen hyvinvointiin negatiivisesti tai positiivisesti. (Juujärvi & Nummenmaa, 2004, 61.) Tämä osaltaan luo perusteita sille, miksi ujous ei välttämättä ilmene ulospäin esimerkiksi aikuisilla. Crozierin (2010) mukaan ihmiset saattavat mieltää itsensä ujoiksi, vaikka muut eivät hänen käytöksestään olisi tätä edes havainneet. Tästä syystä hänen mielestään ujouden luonnehtimisessa on keskeistä tarkastella sosiaalisten tilanteiden herättämiä tunnekokemuksia. (Crozier, 2010, 42-43.) Päinvastoin lapsilla ujouden katsotaan ilmenevän selvemmin ulospäin käyttäytymisessä, sillä tunteiden ja käytöksen säätely on lapsilla vähäisempää. Aikuiset myös todennäköisesti kehittävät paremmin toimivia toimintamalleja selvitä vaikeiksi kokemistaan tilanteista ja toimiakseen tunnereaktioiden vastaisesti. (Buss, 1986, 40; Kagan, 1989, 673; Puttonen, 2004, 68; Keltikangas-Järvinen, 2010b, 62-63.)

Ujoutta koetaan yksilöllisesti ja vaihtelevasti erilaisissa tilanteissa, tyypillisimmiksi ujoutta herättäviksi tilanteiksi nimetään uudet ihmiset tai sosiaaliset tilanteet, ”esillä” eli huomion kohteena oleminen tai muodolliset tilanteet. (Buss, 1986, 40-42; Schmidt & Buss, 2010, 31-32.) Asendorpf (1986) erottaa tilapäisesti koetun (situational) ujouden ja taipumuksellisen (dispositional) ujouden toisistaan. Hänen mukaansa tilapäisesti koettu ujous on lyhytaikainen ja tilannesidonnainen tunnetila, jota suurin osa ihmisistä kokee joskus elämässään. Taipumuksellisella ujoudella tarkoitetaan sitä, kun tämä ujous muodostuu taipumukseksi ja ihminen reagoi ujoudella usein ja toistuvasti sosiaalisissa tilanteissa. (Asendorpf, 1986, 92.)

Ujouden jaottelu tunnetilaan ja taipumukseen on tutkielmani kannalta oleellista, sillä työni lähtökohdaksi mainittiin usein toistuvan ujouden tarkasteleminen. Ujoutta ei olisi tutkielman tar-

koituksen mukaista luonnehtia emootioiden kaltaiseksi, sillä emootioiden katsotaan olevan varsin lyhytkestoisia. Päinvastoin vain usein toistuvat emootiot ja voimakkaat kokemukset sekä muutokset ihmisen toiminnassa voivat vaikuttaa ihmisen hyvinvointiin negatiivisesti tai positiivisesti. (Juujärvi & Nummenmaa, 2004, 61.)

Tutkielmassa ujoudella tarkoitetaan Asendorpf'n (1986) jaottelun mukaista taipumuksellista ujoutta. Käsitys tästä ujoudesta nojaa edellä esitettyihin näkemyksiin ujoudesta taipumuksena kokea epämiellyttäviä tunnekokemuksia yksilökohtaisesti määräytyvissä sosiaalisissa tilanteissa. Tarkennettuna ujous määritellään tässä tutkielmassa Arkinin ym. (1986), Learyn ja Buckley'n (2000) sekä Cheekin ja Melchiorin (1990) näkemysten mukaisesti konfliktinäkökulmasta; ujous on sosiaalisen itsevarmuuden puutetta tai/ja sosiaalista arkuutta kohdatessa uusia sosiaalisia tilanteita tai/sekä sosiaalista arviointia. Ujouden ymmärretään ilmenevän affektiivisesti, somaattisesti tai/sekä käyttäytymistekijöiden kautta.

2.2 Teorioita ujouden syntymekanismeista

2.2.1 Ujous synnynnäisenä piirteenä

Ujoutta on tutkittu paljon temperamenttitutkimuksen piirissä ja temperamenttitutkijat ymmärtävät ujouden olevan osa synnynnäistä temperamenttipiirrettä. Esimerkiksi suomalaisen temperamenttitutkimuksen uranuurtaja Keltikangas-Järvinen (2010b, 41-42) ymmärtää lapsen ujouden synnynnäiseksi temperamenttipiirteeksi, jolloin ihmisen luontainen alkureaktio uusiin sosiaalisiin tilanteisiin on vetäytyminen. Kaikkiin temperamenttiteorioihin lukeutuu tämä piirre, jolla kuvataan taipumusta joko lähestyä tai välttää uusia asioita. Välttämistäipumusta nimitetään teoriasta riippuen välttämiseksi, sosiaaliseksi estyneisyydeksi, inhibitioksi tai siitä käytetään uuden tilanteen herättämän tunteen mukaista nimitystä. (Keltikangas-Järvinen, 2004, 92; 2010b, 59). Rainan ja Haapaniemen (2005, 42) mukaan tutkijoilla on yhteneväinen käsitys siitä, että tämä välttämislähestymistäipumus on luontainen.

Chess ja Thomass (1996) määrittelevät temperamentin olevan "käyttäytymistyyl", joka kuvaa sitä tyyliä *miten* yksilö käyttäytyy, mutta se ei vastaa kysymyksiin käytöksen sisällöistä, yksilön kyvyistä tai käytöksen motiiveista. Heidän mukaansa ympäristöllä on vaikutusta sekä temperamentin ilmaisemiseen, että sen muovautumiseen. (Chess & Thomas, 1996, 33.) Keltikangas-Järvinen (2004, 36) nimittää temperamenttia persoonallisuuden synnynnäiseksi ja biologiseksi perustaksi.

Temperamenttia ja persoonallisuutta ei tule sekoittaa toisiinsa, sillä persoonallisuuden syntyyn ympäristöllä on vahva vaikutus muun muassa kasvatuksen, yhteisön odotusten ja normien kautta. Temperamenttipiirteiden synnynnäisyyttä voidaan selittää piirteiden ilmaantumisella jo ennen kuin ympäristö on ehtinyt vaikuttaa yksilöön, eli jo hyvin varhain vauvaiässä. (Keltikangas-Järvinen 2004, 36.) Raina ja Haapaniemi (2005) kuvaavat persoonallisuutta psyykkiseksi järjestelmäksi, joka rakentuu jatkuvasti läpi ihmisen elämän, eikä ihmisellä ole valmista persoonaa syntyessään. Tästä johtuen on mahdotonta täysin erottaa synnynnäiset taipumukset ympäristön vaikutuksista. Sama käyttäytymisen piirre voi siis olla seurausta sekä synnynnäisestä että ympäristön muokkaamasta hermoston tietystä rakenteesta. (Raina & Haapaniemi, 2005, 19.)

Puttosen (2004) mukaan temperamenttiteoriat ovat perinteisesti pyrkineet kuvaamaan käyttäytymistyyliä, eivätkä ne pysty selittämään käytöksen sisältöä. Uusimpiin teorioihin sisältyy kuitenkin käsitys tilannesidonnaisten tunnereaktioiden merkityksellisyydestä. Tunteet ovat hänen mukaansa "väylä", jonka kautta temperamentti välittyy. Keskushermostojärjestelmä prosessoi sosiaalisista tilanteista tulvivaa informaatiota nopeammin ja ennen varsinaista yksilön tilanteesta tekemää analyysia ja tietoista päätöksentekoa. Keskushermostojärjestelmä saattaa selittää erityisesti pelkoon ja ahdistukseen liittyviä yksilöiden välisiä temperamenttieroja, sillä välttämiskäyttäytymisen aktivoitumisessa olennainen tekijä on keskushermoston ja autonomisen hermoston välisen informaation prosessoinnin herkkyys. Puttosen (2004) mukaan se, miten voimakkaasti yksilöt reagoivat arkipäivän tilanteissa selittyy temperamentin säätelemistä tunnereaktioista. Mitä voimakkaampia tunnereaktioita yksilön keskushermosto aktivoi, sitä enemmän tahdonalaiselle tunteiden ja tarkkaavaisuuden säätelylle on vaatimuksia. (Puttonen, 2004, 67-68.) Tämä näkemys emootiosta temperamentin ytimenä tuo esille mielenkiintoisen yhtymäkohdan ujouden ja temperamentin välille.

Myös Kagan (1989) näkee ujouden olevan seurausta synnynnäisestä temperamenttitaipumuksesta välttää tai lähestyä uusia asioita. Hänen temperamenttiteoriansa rakentuu muista teorioista poiketen ainoastaan välttämislähestymistaipumuksen ympärille. Hän on todennut tutkimustensa pohjalta, että 24 %:lla valkoisesta väestöstä on fysiologinen alttius kokea varautuneisuutta ja näin myös alttius vetäytymiseen uusissa sosiaalisissa tilanteissa ja noin 10 % lapsista on hyvin ujoja. (Keltikangas-Järvinen, 2010a, 59.) Kaganin (1989) mukaan osa lapsista voidaan jakaa estyneisiin (inhibited) ja ei-estyneisiin (uninhibited) temperamentin omaaviin sen perusteella, mikä reagoimis- ja käyttäytymistyyli heillä on uusissa tilanteissa. Muut lapset ovat jossain vaiheilla tätä jatkumoa. Estyneisyys ilmenee Kaganin (1989) mukaan pelko- ja stressireaktiona

kohdatessa uusia asioita. Hänen tutkimuksensa osoittavat estyneisyyden biologisen perustan, mikä selittää stressireaktion johtuvan hermoston herkästä reagoivuudesta. Temperamenttipiirteiden on havaittu ilmenevän vauvaiässä. Kagan (1989) kuvailee estyneisyyden ilmenevän uusissa sosiaalisissa tilanteissa ujoutena, hiljaisuutena ja arkana käytöksenä, johon liittyy fyysisenä reaktiona sydämen sykkeen nousu, kehon jännittyneisyys ja kortisolin erittyminen. Vastaavasti ei-estyneen temperamentin omaavat käyttäytyvät uusissa tilanteissa spontaanisti ja sosiaalisesti, millä tarkoitetaan muita ihmisiä lähestymään pyrkivää käytöstä. (Kagan 1989, 668-669.) Estyneet lapset tulkitsevat uudet ennakoimattomat tilanteet tai ihmiset uhkana, jolloin kaikki lapsen resurssit ovat käytössä tilanteesta selviämiseen (Keltikangas-Järvinen, 2004, 208).

Temperamenttitutkimus on pääsääntöisesti keskittynyt pienten lasten tutkimiseen, myös Kaganin tutkimukset perustuvat varhaislapsuuden tutkimiseen. (Keltikangas-Järvinen, 2010a, 54, 58.) Koska tutkielma keskittyy tarkastelemaan pienten lasten sijaan kouluikäisiä lapsia, ei olisi perusteltua tarkastella ujoutta kouluikäisillä varhaislapsuuden ujouteen perustuneen teorian näkökulmasta. Toisaalta löytyy myös teorian kyseenalaistavia huomioita, sillä esimerkiksi Cheek ja Melchior (1990, 63) esittävät, että useissa tutkimuksissa on havaittu, että myös varhaislapsuudessa ei-estyneiksi kuvatut henkilöt ovat raportoineet ujouden ilmenemisestä varhaislapsuuden jälkeen. Teoria siitä, että ujous olisi aina seurausta synnynnäisestä piirteestä, jättää osaltaan vastaamatta siihen kysymykseen, miten osa on ujoja jo varhaislapsuudessa ja osalle ujous kehittyy vasta myöhemmin. Nämä seikat ja tutkielman aihe huomioon ottaen on perusteltua tarkastella ujoutta myös kehityksellistä näkökulmasta.

2.2.2 Itsetunnon ja ujouden vuorovaikutuksellinen suhde ujouden kehittämisessä

Teoria, joka keskittyy ujouden kehittymisen tarkastelussa itsetunnon ja ujouden väliseen vuorovaikutukseen, on Bussin muodostama teoria ujoudesta (Cheek & Melchior, 1990, 62). Bussin (1986) teorian mukaan ujous voidaan jakaa kahdenlaiseen ujouteen; pelkousujouteen (fearful shyness) sekä itsetietoiseen ujouteen (self-conscious shyness). Aikaisemmassa kirjallisuudessa hän käyttää ujouden ilmenemisen ajankohdan mukaisia nimityksiä: aikaisin kehittyvä ujous (early developing shyness) ja myöhään kehittyvä ujous (late-developing shyness). Kahdella ujoudella nähdään olevan erilaiset syntymekanismit. Pelkous pohjautuu nimensä mukaisesti pelkoon, kun taas itsetietoinen ujous pohjautuu itsetietoisuuteen ja nolostumisen tunteisiin. (Buss, 1980, 224, 227; 1986, 40-41.) Emootiot ja niiden aiheuttamat fyysiset reaktiot ovat myös

keskeisiä ujouden jaottelussa. Pelko aktivoi sympaattista hermostoa, kun taas nolostuminen vaikuttaa parasympaattisen hermoston toimintaan (Schmidt & Buss, 2010, 32). Tarkastelen ujouden kehittymistä Bussin teoria näkökulmasta, koska teoria antaa selityksen sille, miten ujous voi kehittyä sekä varhain, että myös myöhemmin. Teoria keskittyy myös tarkastelemaan sitä, miten eri emootiot liittyvät ujouteen.

Buss (1986) nimittää aikaisin ilmaantuvaa ujoutta pelkousjoudeksi, sillä ujouden taustalla katsotaan vaikuttavan synnynnäinen pelkoreaktio uusia tilanteita ja ihmisiä kohtaan. Buss (1986) erottaa käsitteen muista pelkoreaktioista ja kuvaa pelkousjouetta sosiaalisesti ahdistuneisuudeksi. Pelkousjouden katsotaan ilmaantuvan jo ensimmäisen vuoden aikana lapsuudessa, jolloin se ilmenee tyypillisesti varovaisuutena, syrjään vetäytymisenä ja piiloon menemisenä kohdatessa tuntemattomia ihmisiä, varsinkin aikuisia. Itku ja perääntyminen ovat myös tyypillisiä intensiivisempiä reaktioita pelosta tuntemattomuutta kohtaan. Huomioitavaa on, että tällainen arkuus on hyvin yleistä pienillä lapsilla ja ujous vähenee usein sen jälkeen, kun lapsi kehittää toimivia toimintamalleja selvittää tilanteista. Kaikki lapset eivät onnistu kehittämään keinoja päästä irti pelosta ja tällöin ujous pyrkii jatkumaan. Pelokkaat kokemukset muista ihmisistä vahvistavat myös pelon liittämistä uusiin ihmisiin ja tilanteisiin. Vanhemmilla lapsilla tällainen ujous ilmenee puheen vähyytenä ja vetäytymisenä sosiaalisissa tilanteissa. Buss (1986) liittää synnynnäisen pelkostaipumuksen lisäksi emotionaalisen reagoivuuden herkkyuden alttiudeksi pelkousjouden syntymiseen. (Buss, 1986, 39-40, 44.)

Bussin (1989) teorian mukaan pelkousjouudessa reagoimisen perimmäisenä syynä ovat uudet sosiaaliset tilanteet, joita kuvattiin edellä. Muita syitä ujouteen vanhemmilla lapsilla ja aikuisilla ovat muiden ihmisten tungettelevuus sekä sosiaalinen arviointi. Tungettelevuus aiheuttaa ujoutta silloin, kun toinen ihminen ylittää ujon henkilökohtaisen ”oman tilan” ja lähestyy ujoa liian nopeasti tai tuttavallisesti. Fyysisen lähestymisen lisäksi myös liika psyykinen läheisyys ja ujon mielestä liian intiimit kysymykset voivat tuntua uhkaavilta, joista haluaa paeta. Sosiaalisen arvioinnin pelko muotoutuu lapsen kasvaessa, jolloin hän alkaa ymmärtämään oman ”poikkeavan” sosiaalisen käytöksen tai tulee muiden torjutuksi sosiaalisissa tilanteissa. Ujo rupeaa tiedostamaan omat puutteensa ja odottaa epäonnistuvansa näissä ”sosiaalisissa testeissä”, mikä aiheuttaa huolestuneisuutta ja sosiaalista varovaisuutta. Sosiaalisen arvioinnin pelkoon lapsella on mahdollisuudet kehityksellisestä näkökulmasta vasta noin seitsemän ikävuoden jälkeen. (Buss, 1986, 40.)

Buss (1986) nimeää pelkoudun ilmenemiseen kolme komponenttia. Käyttäytymisessä ujous ilmenee esimerkiksi tilanteen välttelynä tai haluna paeta tilanteesta. Fyysisenä reaktiona pelko aktivoi sympaattista hermostoa, joka ilmenee jännityksenä kehossa. Kognitiivisesti pelkous ilmenee huolestuneisuutena sosiaalisesta tilanteesta selviämiseen sekä huolestuneisuutena tulevia tilanteita kohtaan. Ujouteen liittyy joko yksi tai useampi näistä komponenteista. (Buss, 1986, 43.)

Myös Crozier (2010) painottaa Bussin tavoin ujouden kehittämisessä ujouden ja ympäristön välistä suhdetta. Hänen mukaan ei ole todisteita siitä, että aikainen temperamentti määrittäisi automaattisesti ujon ja vetäytyvän "persoonallisuuden" muodostumista, sillä ympäristöllä on tutkimusten mukaan suuri merkitys ujouden kehittämisessä. Crozier (2010) nimeää lapsen ujouteen vaikuttaviksi tekijöiksi lapsen ja vanhemman välisen suhteen, vanhempien uskomukset ja kasvatustyylin sekä lapsen ystävyyssuhteet. Ne voivat toimia lasta suojaavina tekijöinä ja vähentää temperamentin tuomaa "alittiutta" ujouteen, samalla ne voivat toimia itsetuntoa ja minäpystyvyyden tunnetta alentavina tekijöinä ja näin edistää ujouden syntymistä. (Crozier, 2010, 50.) Keltikangas-Järvisen (2004) mukaan ujut pikkulapset sopeutuvat sosiaaliin tilanteisiin ja oppivat selviytymään niistä, jos he saavat tutustua uusiin tilanteisiin rauhassa ja hakea turvallisuutta tarvittaessa aikuisista. Jos lapsi jätetään selviytymään yksin liian nopeasti stressaavasta tilanteesta, ei positiivista kehitystä tapahdu ja negatiivisten tunteiden kokeminen toistuu. (Keltikangas-Järvinen, 2004, 217.)

Myös Hastings, Nuselovici, Rubin ja Cheah (2010) näkevät vanhemmuuden suuren merkityksen helposti emotionaalisesti reagoivien, vetäytymistäipuvaisten tai helposti stressaantuvien pienten lasten ujouden kehittämisessä. Sensitiiviset, tukevat ja positiiviset vanhemmat voivat edistää herkän lapsen sosiaalista pätevyyttä ja itsevarmuutta ja näin ollen vähentää esimerkiksi varhain ilmenevää ujoa käytöstä. Tukeminen ja sensitiivinen suhtautuminen lapsen ujouteen todennäköisesti lieventää ujoa käytöstä. Päinvastoin kovin autoritääriset vanhemmat, negatiivinen suhtautuminen lapsen ujouteen tai lapsen hylätyksi tulemisen kokemukset voivat alentaa lapsen itsetuntoa ja vaikeuttaa lapsen sopeutumista sosiaaliin tilanteisiin, mikä taas vahvistaa lapsen ujoutta. (Hastings ym. 2010, 122.) Myös Keltikangas-Järvinen (2004, 150) esittää, että estyneet ja pelokkaat lapset eivät tarvitse ankaraa kuria, vaan sen sijaan rohkaisevaa lempeyttä vanhemmilta. Myös ylikontrolloivat tai niin sanotusti "ylisuojelevat" vanhemmat voivat edesauttaa ujouden kehittymistä. Jos pieni lapsi reagoi herkästi negatiivisesti tai vetäytyy sosiaalisissa tilanteissa, vanhemmat saattavat tietämättään kontrolloida lapsen elämää haitallisesti ja

esimerkiksi minimoida lapsen kontakteja tuntemattomiin ihmisiin. Näin vanhemmat huomauttaen pahentavat lapsen ujoutta, sillä lapsen mahdollisuudet tottua sosiaalisiin tilanteisiin ja kehittää sosiaalisia taitoja vähenevät. (Hastings ym. 2010, 122-123.)

Bussin (1986) teoriassa myöhemmin kehittyvän ujouden katsotaan muotoutuvan julkisen itsen ja itsetietoisuuden ympärille. Itsetietoisuutta luonnehditaan tuntemukseksi sosiaalisena ”objektina” olemisesta. Hän kuvaa tätä tuntemusta muiden edessä suojaattomana tai haavoittuvana olemiseksi. Itsetietoisuus tulee esiin esimerkiksi silloin, kun tunnemme epämiellyttävyyttä muiden katseesta tai tuijotuksesta ja alamme miettimään omaa käytöstämme sekä sitä, mitä toiset mahdollavat meistä ajatella. Kasvaessaan intensiivisiin tilanteisiin tunne ilmenee ulospäin usein nolostumisena, johon liitetään esimerkiksi punastuminen. Punastuminen on seurausta parasympaattisen hermoston toiminnan kiihtymisestä. (Buss, 1986, 40-41.) Nolostuminen saattaa ilmetä myös hermostuneena hymynä tai nauruna ja nolostumisen tunnetta kuvaa itsensä hölmöksi, naurettavaksi tai suojaattomaksi tunteminen (Buss, 1980, 130).

Vaikka nolostuminen liitetään usein vahvasti ujouteen, ei nolostuminen ja ujouden kokeminen ole kuitenkaan sama asia. Bussin (1986) mukaan korostunut tietoisuus julkisesta minästä on keskeisempi tekijä ujouden kokemisessa, itsetietoista ujoutta voi olla myös ilman nolostumista. Tietoisuus itsestä muiden huomion kohteena usein kuitenkin johtaa nolostumisen tai häpeän tunteisiin. Myös häpeä liitetään itsetietoiseen ujouteen, joka on nolostumista negatiivisempi tunne ja jota kuvataan masentuneisuuden tunteena. Häpeään ei liity punastelua ja sillä on negatiivisempi vaikutus itsetuntoon. Itsetietoisuuden, nolostumisen ja häpeän tunteisiin johtaa usein myös käsitys itsestä jotenkin poikkeavana muihin verrattuna. Esimerkiksi jokin poikkeava piirre itsessä tai jopa erilainen vaatetus saattaa johtaa korostuneeseen itsetietoisuuteen julkisesta minästä. Ujouden katsotaan muodostuvan vasta myöhäisemmässä lapsuudessa, nuoruudessa tai jopa aikuisuudessa, jolloin ihmisen tietoisuus omasta yksilöllisyydestä lisääntyy ja vertaisten hyväksyntä korostuu. (Buss, 1980, 163; 1986, 42-44.)

Fenigstein, Scheier ja Buss (1975) jakavat itsetietoisuuden julkiseen (public) ja sisäiseen (private) itsetietoisuuteen. He tarkoittavat sisäisellä itsetietoisuudella yksilön kykyä tai taipumusta suunnata huomiota ja tietoisuutta sisäänpäin eli muun muassa omiin tunteisiin ja ajatuksiin. He vertaavat huomion sisäänpäin suuntaamista introversioon, jolloin yksilö on orientoitunut omaan sisäiseen maailmaansa. Fenigstein ym. (1975) mukaan julkinen itsetietoisuus on kokemusta sosiaalisena objektina olemisesta. Tällöin yksilö kiinnittää huomiota toisten reaktioihin omasta

itsestä. Tällainen ilmenee esimerkiksi huolestuneisuutena hyvän vaikutelman tekemiseen ja siihen, mitä muut ajattelevat itsestä. Faktorianalyysin mukaan julkinen itsetietoisuus oli yhteydessä sosiaaliseen ahdistuneisuuteen, mutta sisäisellä itsetietoisuudella ja sosiaalisella ahdistuneisuudella yhteyttä ei havaittu. Tutkimuksessa sosiaalista ahdistuneisuutta kuvattiin muun muassa ujoudella uusissa tilanteissa sekä ahdistuneisuudella puhuessa ryhmän edessä. Fenigstein ym. (1975) selittävät tätä yhteyttä niin, että julkinen itsetietoisuus herättää oman itsen sosiaalista arvioimista ja huolestuneisuutta, joka voi johtaa sosiaalisen ahdistuneisuuden kokemiseen. He korostavat, että itsetietoisuus ei kuitenkaan aiheuta automaattisesti sosiaalista ahdistuneisuutta tai epämukavuuden kokemista. (Fenigstein ym. 1975, 522-525.) Tämä tuo osaltaan todisteita myös sille, että introversio ja ujous eivät tarkoita samaa asiaa.

Crozier (2010) ymmärtää julkisen itsetietoisuuden samoin kuin edellä ja kuvailee itsetietoisuuden olevan yksilön tunnetta siitä, että on toisen huomion kohteena. Hän kuvaa itsetietoisuutta esimerkkitilanteella, jossa ujo lapsi leikkii spontaanisti ja äänekkäästi itsekseen, kunnes hän huomaa ulkopuolisen aikuisen katselevan hänen leikkimistään. Lapsi jähmettyy ja punastuu, vaikka tilanne ei näennäisesti muutu, lapsen huomio kiinnittyy vain hänen itsetietoisuuteensa. (Crozier, 2010, 42, 45.) Tämä itsetietoisuus herättää ujossa epämukavia tunteita ja liiallista itsensä tiedostamista. Tunne siitä, että on muiden huomion kohde ja ikään kuin ”objekti”, saa ujon arvioimaan omaa itseään muiden näkökulmasta. Crozierin (2010) mukaan esimerkiksi huoli siitä, että saa näyttämään itsensä muiden silmissä typerältä, nostattaa häpeän ja nolostumisen tunteita ujossa. Tämä taas aiheuttaa sen, että ujo alkaa punnitsemaan sanomisiaan ja säätelemään käyttäytymistään sen mukaan, mitä muut hänestä ajattelevat ja samalla ujo alkaa pelkäämään muiden negatiivisia arviointeja. Vaikka ujo ihminen pyrkii välttämään huonon kuvan antamista itsestään ja näin säätelee käytöstään, ujo olemus, punastuminen ja ”epäonnistumisen” kokemus sosiaalisissa tilanteissa synnyttävät nolostumisen tunteita ujossa. (Crozier, 2010, 44, 46-48.)

Itsetietoisessa ujoudessa on pelkousjouden tavoin myös kolme mahdollisista ilmenemiskomponenttia. Käyttäytymisessä ujous ilmenee epäröintinä ja pidättyneisyytenä. Fyysinen reagointi liitetään vain nolostumiseen, joka ilmenee punastumisena. Kognitiiviseen puoleen kuuluu itsetietoisuus eli tietoisuus itsestä sosiaalisena objektina. Ujous voi ilmetä yhden tai useamman tekijän kautta. (Buss, 1986, 43.) Schmidin ja Bussin (2010) mukaan välittömiä syitä, jotka nostattavat itsetietoisesti ujossa yleisesti häpeän tunteita ovat esillä oleminen, uudet sosiaaliset tilanteet, yksityisyyden loukkaaminen ja julkinen kiusanteko tai pilkkaaminen. (Schmidt & Buss, 2010, 32.)

Kahden ujouden välistä erottelua on perusteltu pelkoreaktion alkukantaisuudella. Pelkoreaktio on primitiivinen reaktio ja pelkoujouden kaltaista käytöstä on havaittu myös eläimillä. Itsetietoisuus perustuu kehittyneempään kognitiiviseen kehitykseen eli käsitykseen itsestä, jonka katsotaan muodostuvan ihmisille vasta noin neljän tai viiden vuoden iän jälkeen ja jota ei ole todistettu olevan eläimillä. (Buss, 1986, 39, 43.) Crozierin (2010, 59) mukaan meillä kaikilla on mahdollisuus muodostaa itsessään tätä edellä kuvattua itsetietoisuutta tunteakseen häpeää ja nolostumista, sekä näin ollen myös ujoutta. Jokainen todennäköisesti myös kokee elämässään joskus ujoutta, mutta ihmiset eroavat ujouden kokemisen sekä siitä syntyvän ahdistuksen ja vetäytymisen määrässä. (Leary & Buckley, 2000, 141).

Myös Rubin ym. (2009) näkevät itsetunnon ja ujouden välisen suhteen keskeisenä, sillä heidän mukaan ujoilla ja sosiaalisesti vetäytyvillä ihmisillä on todennäköisesti negatiivinen käsitys itsestä sekä alhainen sosiaalinen itsetunto (Rubin ym., 2009, 141, 146). Kiviruusun (2017) mukaan käsitteet itsetunto (self-esteem) ja minäkuva (self-image) sekoitetaan helposti keskenään. Hän kuvailee käsitteiden eroa niin, että minäkuva on luonteeltaan kuvaileva ja tiedollinen käsitys itsestä ja kaikista itseen liitettävistä ominaisuuksista. Puolestaan itsetunto sisältää käsityksen näiden ominaisuuksien arvosta ja vastaa kysymyksiin oman itsen ja ominaisuuksien hyvydestä, arvokkuudesta ja hyväksyttävyydestä. Kiviruusu (2017) toteaa Cooleyn (1902) ja Meadin (1934) inteaktionistisen itsetunnon määrittelyn korostavan sosiaalista vuorovaikutusta. Tästä määritelmästä käsin itsetunnon perustana nähdään muiden käsitykset ja reaktiot itseä kohtaan sekä omat havaintomme näistä. Kiviruusu (2017) kuvailee tämän määritelmän pohjalta itsetuntoa sosiaalisesti konstruktioksi. (Kiviruusu, 2017, 14.)

Itsetunnon ymmärtäminen sosiaalisesti konstruktioksi avaa yhteyttä ujouden ja itsetunnon välillä. Cheekin ja Melchiorin (1990) mukaan itsetunto ei ole kaikkine osa-alueineen yhteydessä ujouteen. Ujolla voi olla positiivinen käsitys itsestä muilla osa-alueilla, mutta ujouteen liitetään alhainen sosiaalinen itsevarmuus ja näin myös alhainen sosiaalinen itsetunto. (Cheek & Melchior, 1990, 58-59.) Crozier (2010) avaa itsetunnon vaikutusta ujouteen seuraavanlaisesti. Hän nimeää ujojen vaikeudet esiintyä menestyksekkäästi sosiaalisissa tilanteissa ja niiden vaikutuksen negatiivisten käsitysten muodostamiseen itsestä sekä omista kyvyistä toimia sosiaalisissa tilanteissa. (Crozier, 2010, 49.) Keltikangas-Järvisen (2004, 199) mukaan jo lapset ovat taipuvaisia tulkitsemaan omaa vetäytymistä sosiaalisissa tilanteissa epäonnistumisiksi.

Ei voida kuitenkaan todeta, että juuri ujous johtaisi heikkoon itsetuntoon, vaan muilla ihmisillä on suuri merkitys itsetunnon rakentumisessa. Rubinin ym. (2009) mukaan epäonnistumisen tai

ulkopuolelle jäämisen kokemukset sosiaalisissa tilanteissa vaikuttavat usein itsetuntoon alenta-
vasti ja lisäävät negatiivista käsitystä itsestä sosiaalisissa tilanteissa. Alhainen itsetunto usein
taas lisää ujoutta ja sosiaalista vetäytymistä. (Rubin ym., 2009, 143, 146). Crozier (2010) esittää
ujon lapsen alhaisen itsetunnon muotoutumiseen vaikuttavan ujo käyttäytyminen itsessään ja
sen vaikutus muihin ihmisiin. Lapsen itsetietoisuus ja muiden reaktioiden arvioiminen vahvis-
tavat negatiivisten arvioiden tekemistä itsestä. Ympäristön negatiivisella suhtautumisella ujou-
teen on myös suuri vaikutus itsetunnon kehittämisessä. (Crozier, 2010, 50.) Huonot kokemuk-
set vertaissuhteissa, kuten kiusaaminen tai ulkopuolelle jääminen voivat aiheuttaa tai pahentaa
lapsen ujoutta (Rubin ym. 2009, 143). Ujon ihmisen käsitys itsestä, heikko sosiaalinen itsevar-
muus sekä alhainen sosiaalinen itsetunto voidaan nähdä ikään kuin vahingollisena ”kehänä”
yhdessä ujon käytöksen kanssa. (Cheek & Melchior, 1990, 71-72.) Toisaalta läheiset ystävyys-
suhteet sekä tärkeiden aikuisten tuki voivat vähentää lapsen ujoutta (Hastings ym. 2010, 123).

Cheek ja Melchior (1990) käsittelevät artikkelissaan itsetunnon lisäksi myös muiden minäku-
vaan liittyvien tekijöiden vaikutusta ujouden kehittämisessä. Itseä syyttävän attribuutiotyylin
(causal attributions) katsotaan vaikuttavan minäkuvan ja itsetunnon kehitykseen sekä sitä kautta
myös ujouden kehittämiseen. (Cheek & Melchior, 1990, 71.) Attribuutiotyylille suomenkieli-
nen vastine on syy päätelmien tekeminen, jolla tarkoitetaan Nurmen (2010) mukaan sitä, miten
ihminen tulkitsee oman toimintansa lopputulosta. Ihmisille tyypillistä on miettiä ja selittää it-
selle, mistä oma onnistuminen tai epäonnistuminen johtui. Tällaisia ovat esimerkiksi onnistu-
misen tai epäonnistumisen selittäminen omalla yrityksellä, omilla kyvyillä tai ominaisuuksilla
tai päinvastaisesti sattuman ja ulkoisten tekijöiden vaikutuksella. (Nurmi, 2010, 113-114.) Cro-
zierin (2010) mukaan syy päätelmien tekeminen on keskeistä ujouden kehittämisessä. Jos yksilö
kokee ujoutta, vetäytyy tai tulee muiden torjutuksi sosiaalisessa tilanteessa ja selittää negatiivi-
sen kokemuksen omalla epäonnistumisella ja omien sosiaalisten kykyjen puutteella, on sillä
negatiivinen vaikutus minäkäsitykseen ja itsetuntoon. Erityisesti muiden negatiiviset reaktiot
ujosta käytöksestä vahvistavat oman käyttäytymisen negatiivista arvioimista sekä negatiivisen
minäkuvan rakentumista. (Crozier, 2010, 49-50, 58.)

Hallintauskomusten on katsottu vaikuttavan ihmisten selviytymiseen erilaisista tilanteista,
myös sosiaalisista tilanteista. Nurmi (2009) kuvaa artikkelissaan näiden hallintauskomusten
olevan ihmisten uskomusta siihen, pystyvätkö he vaikuttamaan asioihin. Hän liittyy myös Ban-
duran (1986) teorian minäpystyvyydestä (self-efficacy) kuvaamaan samaa ilmiötä; onko ihmi-
sellä uskomusta omaan pystyvyyteen vaikuttaa asioihin. (Nurmi, 2009, 112-113.) Beer (2002)
lähestyy tutkimusartikkelissaan samankaltaisen hallintauskomuksen vaikutusta ujouteen. Hän

kokoaa kolmen tutkimuksen tuloksia, jotka käsittelevät implisiittisten minäkäsitysten (self-theories) yhteyttä ujojen sosiaaliseen käytökseen sekä sitä ohjaaviin motiiveihin ja tavoitteisiin. Beer (2002) tarkoittaa implisiittisellä minäkäsityksellä tässä yhteydessä yksilön käsitystä omista mahdollisuuksista vaikuttaa omaan ujouteen, eli käsite viittaa hallintauskomuksiin ja on lähellä minäpystyvyyden käsitettä. (Beer, 2002, 1009.)

Tutkimuksissa arvioidusti saman verran ujoutta kokevat ihmiset ovat jaettu kahteen ryhmään heidän uskomustensa mukaan koskien omaa ujouttaan. Toinen ryhmä uskoi oman ujoutensa olevan ominaisuus, jota he voivat muuttaa ja joka voi vähetä ajan kuluessa, kun taas toinen ryhmä uskoi ujoutensa olevan ominaisuus, joka on pysyvä ja johon he itse eivät voi vaikuttaa. Tutkimukset osoittavat ujojen, jotka uskovat pystyvänsä vaikuttamaan omaan ujouteensa, näkevän sosiaaliset tilanteet todennäköisemmin oppimistilanteina ja näin ollen myös lähestyvät näitä tilanteita enemmän, kuin ujut, jotka uskovat ujoutensa olevan pysyvää ja muuttumatonta. Ujouden pysyvyyteen uskovat ujut päinvastoin käyttävät todennäköisemmin välttäviä strategioita sosiaalisissa tilanteissa ja näkivät ne uhkana. Näin ollen he myös kärsivät enemmän ujuden sekä julkisista, että itseen kohdistuvista negatiivisista vaikutuksista. Tutkimus osoittaa, että käsityksellä omasta ujoudesta on vaikutusta siihen, miten ujous ilmenee sosiaalisessa käyttäytymisessä. Se selittää myös osaltaan sitä, miksi osa ujoista vetäytyy sosiaalisissa tilanteissa, kun taas toiset ujut menestyvät niissä paremmin. (Beer, 2002, 1009, 1013, 1020-1022.)

Näiden näkemysten pohjalta ujoutta voidaan verrata myös prosessimalliin, jonka mukaan ihmisen aiemmat kokemukset vaikuttavat minäkäsitykseen, joka taas vaikuttaa odotuksiin koskien tulevaa seuraavaa samantapaista tilannetta. Odotukset yhdessä emootioiden kanssa vaikuttavat ihmisen varsinaiseen toimintaan tilanteessa ja yksilö tekee syypäätelmiä oman toiminnan tuloksista eli tilanteen kokemuksista. Syypäätelmät yhdessä aiempiin kokemuksiin edelleen vahvistavat minäkäsitystä sekä odotuksia tulevista tilanteista. Nurmen (2010) mukaan kyseistä prosessimallia voi käyttää myös kuvaamaan sosiaalisten tilanteiden toimintatapoja, vaikka sosiaalisia toimintatapoja on tutkittu vasta vähän. Negatiiviset kokemukset sosiaalisista tilanteista vaikuttavat minäkäsitykseen negatiivisesti ja lisäävät epäonnistumisen odotuksia myös seuraavista sosiaalisista tilanteista, mikä taas johtaa vetäytymiseen ja niin sanotusti välttävän strategian käyttämiseen sosiaalisissa tilanteissa. Nurmi (2010) kuvaa tällaisia toimintamalleja itsensä toteuttaviksi kehiksi. Hänen mukaan kielteisen toimintatapojen käytölle altistavat aiemmat ongelmat sekä kielteisen palautteen saaminen. Nurmen (2010) mukaan emotionaaliset henkilöt käyttävät vetäytyvää toimintatapaa helpommin, sillä ahdistumiskynnys on matalampi kohdatessa vaikeita tilanteita. (Nurmi, 2010, 115-117, 119, 122.)

2.3 Yhteenveto

Yhteenvetona voidaan todeta, että Bussin (1986) sekä Kaganin (1989) teorioiden näkökulmasta varhaislapsuuden ujous sisältää vanhempien lasten ujouteen katsottuna erilaisia elementtejä. Tutkielman aiheen kannalta relevanttia on erottaa varhaislapsuuden ujous erilliseksi ilmiöksi, jonka voidaan katsoa olevan seurausta alkukantaisesta reaktiosta. Tässä tutkielmassa käsitteellä ujous ei tarkoiteta varhaislapsuuden ujoutta. Varhaislapsuuden jälkeisen ujouden ymmärretään olevan sosiaalisen itsevarmuuden puutetta tai sosiaalista arkuutta, joka kehittyy taipumukseksi tiivistii vuorovaikutuksessa yhdessä yksilön itsetunnon ja kognitiivisten tekijöiden sekä ympäristön kanssa.

3 Ujo oppilas koulussa

Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan koulukulttuurissa vallitsevia arvostuksia ujon oppilaan näkökulmasta sekä minkälaisia vaikeuksia ujouteen on liitetty ja mitkä tekijät on havaittu ujoa oppilasta suojaaviksi koulussa. Ujoutta ei ymmärretä tutkielman teorian mukaan piirteeksi, mutta toistuvana taipumuksena ujous saattaa ilmetä piirteen tavoin käyttäytymisessä. Kasvatuskirjallisuudessa käytetään pääasiassa piirre käsitettä, joten ujous on rinnastettu seuraavissa luvuissa piirteen omaiseksi taipumukseksi, joka voi olla näkyvä osa oppilaan olemusta. Ujolla oppilaalla tarkoitetaan oppilasta, jolla on taipumus kokea usein ja toistuvasti ujoutta koulun vuorovaikutustilanteissa.

3.1 Ujous ja koulussa vallitsevat arvostukset

Ympäristön asennoitumisella on suuri merkitys lapsen itsetunnon rakentumisessa sitä kautta, minkälaisia kokemuksia lapsi saa omasta toiminnastaan (Raina & Haapaniemi, 2005, 79). Keoghin (2003, 35-36, 38) mukaan kulttuurilla on vaikutusta siihen, minkälaisia piirteitä pidetään vaikeina tai epätoivottuina koulussa, esimerkiksi opettaja voi pitää jotain lapsen ominaisuutta ongelmallisena, samalla kun vanhemmat näkevät sen olevan osa lapsensa persoonallisuutta. Raina ja Haapaniemi (2005) esittävät, että ne piirteet, jotka ihminen näkee positiivisina, heijastaa vallitsevan kulttuurin lisäksi kasvattajan henkilökohtaisia arvostuksia. Esimerkiksi kasvattaja saattaa arvostaa ulospäinsuuntautuvaa ja nopeaa toiminnallisuutta, jolloin hidastempoisempaa ja varovaisempaa tyyliä on vaikeampaa nähdä positiivisessa valossa. (Raina & Haapaniemi, 2005, 21.) Myös kulttuurissa vallitsevat sukupuoliroolit vaikuttavat ujouteen suhtautumiseen, yleisesti ujo käytös nähdään länsimaisessa kulttuurissa hyväksytyimmäksi tytöille, kuin pojille (Keltikangas-Järvinen, 2004, 247).

Oppilaiden henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttavat opettajien odotuksiin ja asenteisiin oppilaistaan. Opettajalla voi olla erilaisia asenteita ja odotuksia myös kokonaista oppilasryhmää kohtaan, joilla on jokin tietty yhdistävä ominaisuus. Nämä asenteet ja odotukset voivat liittyä niin oppilaan sukupuoleen, sosiaaliluokkaan, etniseen taustaan tai käyttäytymistyyliin. (Keogh, 2003, 79.) Keltikangas-Järvinen (2004, 292) esittää, että opettajan oppilaisiin kohdistuvilla ennakkoasenteilla on vaikutusta oppilaan koulumenestykseen. Nämä asenteet ja odotukset ovat Keoghin (2003) mukaan haitallisia, koska ne voivat johtaa erilaisten ohjaamis- ja hallitsemiskeinojen valintaan oppilaan kyvyistä ja taidoista erillään olevien ominaisuuksien perusteella.

Hän mainitsee myös ujouden ja vetäytyvyyden vaikuttavan opettajan tekemiin tulkintoihin oppilaan motivaatiosta, jolla on vaikutusta myöhempään oppilaan ohjaamiseen ja opettamiseen. (Keogh, 2003, 79-80, 82.)

Keoghin (2003, 81) mukaan opettajan uskomukset ja odotukset oppilaistaan ovat usein tiedostamattomia, mutta niillä on vaikutusta niin oppilaiden opettamiseen sekä opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Sillä on vaikutusta minkälaisia ominaisuuksia opettaja itse arvostaa ja minkälaisen käyttäytymistyylin opettaja liittyy hyvään oppijaan. Opettajan persoonalla, uskomuksilla ja asenteilla on vaikutusta siihen, koetaanko hiljaisten ja ujojen lasten kanssa työskentely ongelmallisena. (Keogh, 2003, 81). Tätä tukee myös Beltin (2013) väitöskirjan havainnot koskien kotitalousopettajien työrauhaa horjuttavia käsityksiä suomalaisessa koulukulttuurissa. Haastatteluista selvisi, että osa haastatelluista opettajista piti vetäytyvyyttä opetusta häiritsevänä ilmiönä, koska se aiheutti huolta ja vaati enemmän opettajan ohjaamista kotitaloustunnilla, jotta työt etenivät toivotusti. Opettajan keskittyminen vetäytyvään oppilaaseen vei opettajien mielestä aikaa pois muilta oppilailta, jonka takia vetäytyminen nähtiin myös opetusta häiritsevänä. (Belt, 2013, 123-124.)

Keltikangas-Järvinen (2004) mukaan opettajat ovat jopa aliarvioineet vetäytyvien oppilaiden älykkyydosamäärää käyttäytymistyylin perusteella. Päinvastoin älykkyydosamäärän yliarviointia on tapahtunut aktiivisesti lähestyvien oppilaiden kohdalla. Nämä opettajien käsitykset, arvostukset ja suhtautumiset saattavat vaikuttaa oppilaan suoriutumiseen, sillä opettaja usein tiedostamattaan siirtää tämän käsityksensä oppilaalle itselleen ja oppilas alkaa suoriutumaan opettajan odotusten mukaisesti. Jos odotukset ovat matalammalla, kuin mihin oppilaan todelliset kyvyt yltaisivät, opettajan käsitykset vaikuttavat negatiivisesti oppilaan suoriutumiseen. Keltikangas-Järvinen nimittää tällaisten ennakko-odotusten toteutumista "itseään toteuttaviksi profetioiksi". (Keltikangas-Järvinen, 2004, 292.)

Kuten todettiin, ujouteen suhtautumiseen vaikuttavat henkilökohtaiset sekä kulttuurissa vallitsevat arvostukset. Ujous voidaan nähdä myös positiivisena asiana. Schmidt ja Tasker (2000) ovat koonneet tutkimusartikkelissaan vanhempien nimeämiä ujouteen liitettyjä hyviä ominaisuuksia. Esille nousivat muun muassa ujojen lasten hyväkäytöksisyys, ahkeruus, avuliaisuus, epäimpulsiivisuus ja hyväntahtoisuus. (Schmidt & Tasker, 2000, 40.) Myös Mattila (2004) liittyy ujouteen positiivisia ominaisuuksia. Hänen mukaansa ujut ihmiset ovat usein emotionaalisesti herkempiä, jolla on positiivinen vaikutus ihmisen hienotunteisuuteen sekä harkinta- ja em-

patiakykyyn. (Mattila, 2004, 47-50.) Ujouden hyviä puolia, voidaan myös lähestyä siltä kannalta, etteivät ujut ihmiset todennäköisesti aiheuta ongelmia ryhmätilanteissa olemalla aggressiivisia, pomottelevia, itsekkäitä tai äänekkäitä (Leary & Buckley, 2000, 146).

3.2 Ujouteen liitetyjä vaikeuksia koulussa

Lundin (2017) narratiivisessa tutkimuksessa yhdeksän norjalaista nuorta viidestätoista kertoi ujoutensa syyksi koulukontekstissa naurun ja negatiivisten arviointien kohteeksi ja/tai ulkopuoliseksi joutumisen pelon. Yksi nuori kuvailee kertomuksessaan “mieluummin olevansa hiljaa, vaikka tietäisi vastauksen opettajan kysymykseen, kuin joutuvansa muiden oppilaiden naurun kohteeksi”. (Lund, 2017, 440.) Myös Beer (2002) vetoaa aiempiin tutkimuksiin todetessaan, että ujut ihmiset näyttävät olevan erityisen herkkiä pelkäämään muiden negatiivisia arviointeja, joten muiden ihmisten reaktioilla nähdään olevan vahvempi vaikutus ujojen käyttäytymiseen (Beer, 2002, 1020).

Keogh (2003) on huomionut estyneiden ja ujojen oppilaiden haavoittuvuuden luokkahuoneessa sekä kouluympäristössä. Esimerkiksi koko luokan kuullen ääneen puhuminen voi aiheuttaa ahdistusta ujoille oppilaille. Hänen mukaansa ujut oppilaat jäävät ikään kuin näkymättömiin, sillä he saavat osakseen vähemmän opettajan huomiota sekä tyydytystä sosiaalisista suhteista verrattuna aktiivisiin ja lähestyviin oppilaisiin. Heidän avun tarpeensa voi jäädä myös helpommin huomaamatta opettajalta. (Keogh, 2003, 103-104.) Aktiiviset lapset herättävät todennäköisemmin passiivisia lapsia enemmän huomiota muissa, mikä edelleen vahvistaa aktiivisten osallistumista sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Launonen & Pulkkinen, 2004, 50). Tämä ongelma on havaittu myös Kukkoahon (2017) tutkimuksessa, jossa havaittiin, että ujo oppilas jää helposti muita vähemmän ja heikommin kohdatuksi kouluympäristössään, jolloin ympäristö voi muuttua oppilasta haavoittavaksi. Tutkimuksen mukaan ujoutta kokevalle sopimattomat opetusjärjestelyt, uudet tilanteet ilman tukea sekä opettajan rajalliset voimavarat vahvistavat tällaista kohtaamattomuutta. (Kukkoaho, 2017, 66.)

Leary & Buckley (2000) esittävät ujouden mahdollisia negatiivisia sosiaalisia seurauksia. Ensinnäkin ujous saattaa rajoittaa mahdollisuuksia sosiaalisiin kontakteihin, jotka ovat perusta läheisten ihmissuhteiden muotoutumiselle. Toiseksi ujous saattaa myös vahvistaa läheisyyttä vähentäviä käytösmalleja. Viimeisenä ongelmana he mainitsevat ujouden vaikutuksen muiden saamaan vaikutelmaan ujosta henkilöstä; vetäytynyt ja hermostunut käytös ei useinkaan saa aikaan positiivisia mielikuvia. (Leary & Buckley, 2000, 142.)

Rubin, Bowker ja Caselle (2010, 143) esittävät, että ujoilla ja vetäytyvillä lapsilla sekä nuorilla on suurempi riski kokea syrjintää, ulkopuolelle joutumista ja kiusaamista vertaisryhmissä. Tätä tukee myös Rubinin ja hänen kollegansa (2009) näkemys, jonka mukaan ujo käytös ja sosiaalinen vetäytyvyys mahdollistavat kahden tekijän kautta ujon oppilaan riskiä joutua vertaisryhmän ulkopuolelle sekä kiusatuksi. Ensinnäkin ujo oppilas saatetaan nähdä ”helppona kohteena” kiusaamiselle vertaisryhmissä, joka vahvistaa ujon oppilaan ujoutta ja sosiaalista vetäytymistä sekä ulkopuolelle jäämistä. Toinen tekijä on ujon käytöksen vaikutus itsetuntoon. Itselle epäonnistumisiksi tulkitut sosiaaliset tilanteet, hylätyksi joutumisen kokemukset sekä ongelmat vertaisryhmissä vaikuttavat oppilaan itsetuntoon ja minäkuvaan alentavasti, joka voi vakavimmillaan aiheuttaa yksinäisyyttä, ahdistuneisuutta, masennusta, vaikeuksia ihmissuhteiden luomiseen sekä jopa sosiaalisten tilanteiden pelkoa. (Rubin, Coplan & Bowker, 2009, 143.)

3.3 Ujoa oppilasta suojaavia tekijöitä kouluympäristössä

Turvallinen ilmapiiri on erityisesti ujon oppilaan kannalta merkityksellinen asia. Opettajan osoittama tuki ja hyväksyntä voivat vahvistaa oppilaan turvallisuuden tunnetta ja näin vähentää oppilaan ujoutta (Keogh, 2003, 56, 59; Hastings, 2010, 123). Hughesin ja Coplanin (2018) tutkimusartikkelin mukaan luokkahuoneen turvallisen ilmapiirin on todettu lisäävän kaikkien oppilaiden, mutta eniten sosiaaliseen ahdistuneisuuteen taipuvaisten oppilaiden akateemista suoriutumista ahdistuneisuuden vähetessä. Tuloksista selvisi, että sosiaalisesta ahdistuneisuudesta kärsivät pojat hyötyivät vielä tyttöjä enemmän myönteisestä ilmapiiristä. Päinvastoin he myös kärsivät eniten negatiivisen ilmapiirin vaikutuksista koulussa. Turvallinen ilmapiiri sisälsi luokan positiivisen ilmapiirin sekä opettajan emotionaalisen tuen ja ohjausmenetelmät. (Hughes & Coplan, 2018, 98-99.) Vertaisryhmän eli toisin sanoen luokkakavereiden osoittamalla ystävällisyydellä ja hyväntahtoisuudella on todettu olevan myös myönteinen vaikutus oppilaan ujoutteen kasvattamalla oppilaan rohkeutta lähestyä muita oppilaita vetäytyvyystaipumuksesta huolimatta (Rubin, ym. 2009, 8, 13).

Kukkoahon (2017) tutkimuksessa yläkouluikäisen oppilaan ujoutta vähentäviksi tekijöiksi havaittiin vertaisryhmän myönteinen suhtautuminen ujoon, ryhmän osoittama tuki sekä hyvä yhteistyö. Tutkimuksessa selvitettiin oppilaiden välistä vuorovaikutusta ujojen ja ei-ujojen oppilaiden eläytymiskertomuksista, jotka käsittelivät kotitaloustuntien ryhmätyöskentelytilanteista. Kaikissa kertomuksista raportoitiin ujon alkuvaiheen puhumattomuuden tuomaa alkujännitettä,

mutta ei-ujojen oppilaiden myönteinen suhtautuminen ujoon havaittiin vähentävän tätä jännitettä työskentelyn edetessä ja ujo oppilas koki rohkaistuvansa ottamalla kontaktia muihin. Myönteiseksi suhtautumiseksi luokiteltiin muiden oppilaiden empaattisuus ja myönteisen puheen aloittaminen ja sen ylläpitäminen. Ujot raportoivat näistä ryhmätyötilanteista selviytymispelon vähenemisestä ja kokivat tilanteet myönteisiksi. Ujohen rohkaistuminen johti keskinäiseen hyväksyntään, hyvään yhteistyöhön, keskusteluyhteyteen sekä iloiseen ilmapiiriin ryhmätyöskentelyssä. Päinvastoin tilanteissa, joissa ujouden kuvattiin säilyvän, ei-ujot oppilaat osoittivat ujon joukkoon kuulumattomuutta jättämällä ujon yksin, jättämällä vastaamatta ja kuuntelematta tai korostamalla ujon ja ei-ujohen välistä erilaisuutta vitsein. Näissä tilanteissa ujot raportoivat kokeneensa toiseutta, yksinäisyyttä ja selviytymisen pelkoa. Ei-ujohen näkökulmasta ujon puhumattomuus ja erilaisuus toivat tilanteeseen jännitettä ja tyytymättömyyttä, mikä vahvisti muiden negatiivista käsitystä ujosta. (Kukkoaho, 2017, 198-199.)

4 Ujouden huomioiminen pedagogisessa suhteessa

Hiljaiset ja syrjäänvetäytyvät lapset ja nuoret ovat tunnistettavissa kouluissa ja päiväkodeissa jokaisesta ikäryhmästä. Todennäköisesti jokaisesta ryhmästä löytyy myös oppilas, joka pysyttelee hiljaa ja vetäytyy koulussa. Cantellin (2010) mukaan opettajan velvollisuus on selvittää, miksi oppilas vetäytyy ja kärsiikö oppilas tilanteesta. Jos hiljaisuus ja vetäytyminen ovat osa oppilaan persoonallisuutta ja oppilaalla ei ole halua lähestyä muita, asiaa ei tule nähdä hänen mukaan koulussa ongelmana. Oppilaalle on tällöin tärkeää osoittaa, että hänet hyväksytään sellaisenaan. Jos hiljaisuuden taustalta ilmenee esimerkiksi arkuutta, pelkoa tai jännittämistä, tulee opettajan pyrkiä vaikuttamaan tilanteeseen tukemalla oppilasta. (Cantell, 2010, 14-16.) Ensimmäisessä luvussa määritellään käsite pedagoginen suhde, jotta ymmärrys sen luonteesta avaa oppilaan ja opettajan välistä suhdetta. Sen jälkeisissä alaluvuissa siirrytään tarkastelemaan sitä, millä keinoin opettaja voi huomioida ja tukea näitä ujoja oppilaita pedagogisessa suhteessa.

4.1 Vuorovaikutus pedagogisen suhteen ytimenä

Kansanen (2004) määrittelee pedagogisen suhteen olevan opettajan ja yhden tai useamman oppilaan välillä tapahtuvaa inhimillistä vuorovaikutusta opetustapahtumassa. Lapsen ja aikuisen väliseen pedagogiseen suhteeseen lukeutuu aina asymmetria lapsen iän ja opettajan sisällön hallinnan sekä aseman vuoksi. Asymmetria ei kuitenkaan sulje pois demokratian tai tasa-arvoisuuden toteutumista suhteessa. Vaikka pedagoginen suhde määritellään toteutuvan vain opetustapahtumassa, kasvatusta tapahtuu myös aina opetuksessa. Kansanen (2004) mukaan pedagoginen suhde on olemassa vain oppilaan itsensä takia ja opettajan tulisi aina pyrkiä toimissaan oppilaan kannalta parhaaseen. Vuorovaikutus on keskeistä pedagogisessa suhteessa ja se edellyttää aikuisen osallistumista, jotta lapsen ja nuoren kehitykselle on otolliset mahdollisuudet. Pedagoginen suhde edellyttää Kansanen (2004) mukaan sitä, että oppilas luottaa ja pystyy tukeutumaan aikuiseen, jolta edellytetään pyrkimystä toimia lapsen parhaaksi sekä pyyteetöntä suhtautumista lapseen. Ideaalitalanteessa suhteessa vallitsee vapaaehtoisuus ja myönteinen ilmapiiri. (Kansanen, 2004, 75-77.) Koska Kansanen määritelmässä pedagogisen suhteen ymmärretään tapahtuvan yhden tai useamman oppilaan välillä, perusteltua on myös esitellä koko oppilasryhmää koskevia keinoja.

Van Manen (1994) kuvailee pedagogisen suhteen olevan pohjimmiltaan henkilökohtainen suhde, jossa aikuisen tehtävänä on kasvattaa ja opettaa lasta. Hän erottaa pedagogisen suhteen muista suhteista pedagogiikan nuorelle tuoman erityisen vastuun vuoksi. Van Manen (1994)

liittää pedagogiseen vuorovaikutukseen kuuluvan tietotaidon lisäksi ennakoimattomuuden, välittömyyden, pedagogisen tahdikkauden sekä hyveelliset normit. (van Manen, 1994, 139, 144.) Kukkoaho (2017) nimittää näitä hyveellisiä normeja kohtaamistaidoiksi ja luettelee van Maneniin (1994) viitaten niihin lukeutuvan oppilaiden huomioonottamisen, kuuntelun, kärsivällisyyden, luotettavuuden, menestykseen kannustamisen, läsnäolon ja sensitiivisen ymmärryksen lapsen vaikeuksista. Hän huomauttaa, että suomalaisissa kouluissa näistä “normeista” ei keskustella välttämättä julkisesti, vaan ne kuuluvat opettajan henkilökohtaisiin ammatillisiin käyttötietoihin. (Kukkoaho, 2017, 71-72.)

Pedagoginen suhde voidaan ymmärtää vuorovaikutukseksi tai se nähdään suhteessa keskeisenä. Vuorovaikutus mainitaan myös osana Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yhtenä laaja-alaisen osaamisen taitona yhdessä kulttuurisen osaamisen ja ilmaisun kanssa; oppilaille tulisi taata kokemuksia vuorovaikutuksen merkityksestä ja heitä tulisi rohkaista vuorovaikutukseen. (Opetushallitus, 2014, 21.) Kauppila (2000) määrittelee sosiaalisen vuorovaikutuksen (engl. social interaction) olevan erilaisissa ympäristöissä tapahtuvaa ihmisten välistä toimintaa. Hän liittää myös käsitteen *sosiaaliset taidot* sosiaalisen vuorovaikutuksen alakäsitteeksi. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan ihmisen tiedollisia eli sosiokognitiivisia yhteistoimintataitoja, joiden avulla ihminen hallitsee sosiaalisia tilanteita tiedollisesti. (Kauppila, 2000, 19.) Kun vuorovaikutus liitetään opetustapahtumaan eli pedagogiseen toimintaan, Kansanen (2004) mukaan vuorovaikutusta osuvampi käsite kuvaamaan tätä toimintaa on interaktio, johon lukeutuu myös oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus. Interaktiota kuvaa myös opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen välittömyys ja henkilökohtaisuus. (Kansanen, 2004, 37-40.)

4.2 Ujon oppilaan kohtaaminen pedagogisessa suhteessa

Kolmannessa luvussa ”Ujo oppilas koulussa” käsiteltiin ujon oppilaan näkymättömäksi sekä kohtaamatta jäämistä koululuokassa. Kukkoahon (2017, 200) määritelmän mukaan pedagoginen kohtaaminen on ” parhaimmillaan oppilaan iän ymmärtävää, kasvoista kasvoihin tapahtuvaa, toista ihmistä arvostavaa ja opettajan ammatillisen roolin mukaista suhtautumista oppilaaseen”. Cantell (2013) nimittää opettajia kohtaamisen ammattilaisiksi, sillä opettajat ovat päivän aikana monin eri tavoin vuorovaikutuksessa erilaisten ja eri ikäisten ihmisten kanssa. Monesti kuitenkin haastavat vuorovaikutustilanteet vievät opettajan enimmäkseen huomion ja vie aikaa

myönteisiltä kohtaamisilta. Hiljaiset tai ongelmia aiheuttamattomat oppilaat voivat jäädä vähemmälle huomiolle. Cantell (2013) huomauttaa, että myös hiljaiset ja ujut oppilaat tarvitsevat tulla opettajan taholta kohdatuiksi. (Cantell, 2013, 320-321.)

Cantell (2010) esittää opettajille ratkaisuksi tähän oppilaiden aktiivisen ja tavoitteellisen huomioimisen, esimerkiksi tavoitteena voi olla jokaiseen oppilaaseen kontaktin ottaminen päivän aikana. Alakoulun opettajilla tämä on helpompaa ja opettaja voi myös päivän päätteeksi muistella pikaisesti, mitä muistaa kustakin oppilaastaan kyseisen päivän ajalta. Alakoulussa toimiva käytäntö on myös esimerkiksi jokaisen oppilaan kätteleminen tai tervehtiminen henkilökohtaisesti päivän alussa. Oppilasta voi huomioida myös katsekontaktilla, hymyllä tai kosketuksella. (Cantell, 2010, 26-28.)

Rainan ja Haapaniemen (2005, 42, 55, 57) mukaan estyneiden, ujojen ja ajatteluun keskittyneiden lasten ulosanti voi vaikuttaa kasvattajan näkökulmasta passiiviselta, jolloin lapsen kuuleminen voi vaatia enemmän vaivannäköä kasvattajalta. Kasvattajalle huomionarvoista on se, että sanallisen viestinnän lisäksi myös sanaton viestintä on osa kommunikointia (Kauppila, 2000, 19). Kukkoahon (2017) laadullisessa tutkimuksessa selvisi, että yhtenä apukeinona ujojen oppilaan kohtaamisessa korostui juuri sanattoman viestinnän merkitys. Opettajat raportoivat käyttäneensä ujon oppilaan kehonkielen lukemista ja tulkintaa apunaan ymmärtääkseen niukasti sanallisesti kommunikoivaa oppilasta. (Kukkoaho, 2017, 207-208.)

Manninen ja Mäkinen (2008) tutkivat ujoutta koululuokassa tapauskohtaisesti haastatteleamalla opettajia ja oppilaita. He muodostivat tapaustutkimuksensa pohjalta nelivaiheisen etenemissuunnitelman opettajille ujojen oppilaiden kohtaamiseen. Ensimmäinen tärkeä vaihe on ujojen tunnistaminen, johon lukeutuu ujouden moniulotteisuuden ymmärtäminen. Ujouden tunnistamisen välineenä voi käyttää myös oppilaiden itse- sekä vertaisarviointeja, sillä opettajan voi olla hankala tunnistaa ujoutta. Tunnistamista seuraa tiedostaminen, milloin opettajan on tärkeää pohtia haittaako ujous oppilasta ja palveleeko luokan osallistumis- ja toimintatavat myös ujoja oppilaita vai voisiko niitä monipuolistaa. Tiedostamisen jälkeen seuraava vaihe on arvostaminen, johon sisältyy oppilaan kokemusten ja ajatusten arvostaminen; turha olettaminen kannattaa jättää pois ja kuunnella oppilaan ajatuksia siitä, mitkä tilanteet tuntuvat hankalilta ja miten niitä voisi helpottaa. Viimeinen vaihe on oppilaan kohtaaminen, jolla tarkoitetaan sitä, että lapsi nähdään omana arvokkaana yksilönään. Lapsen itsetuntoa tulee tukea keskittymällä oppilaan vahvuuksiin ja korostaa sitä, että oppilas on täysin hyväksytty ujoutensa kanssa. Oppilasta tulisi pyrkiä tukemaan myös sosiaalisissa tilanteissa. Tähän apuna voi toimia esimerkiksi

arkiset rutiinit, harjoitukset ja leikit, joissa sosiaaliset taidot kehittyvät luonnollisesti. (Manninen & Mäkinen, 2008, 77.)

Webster-Strattonin (2011) mukaan oppilaan sosiaalisia taitoja sekä itseluottamusta tuetaan tehokkaimmin opettajan johdonmukaisella kannustamisella ja kehumisella. Yleensä opettajat keskittyvät kehuun koulumenestykseen liittyviä suorituksia sosiaalisten tilanteiden sijasta, vaikka sosiaaliset taidot ovat yhtä lailla kehuttavia taitoja ja pohja koulussa menestymiselle. Kehujen tulisi olla täsmällisiä, sillä silloin oppilas tietää mikä hänen toiminnassaan oli kiitoksen arvoista ja miten hän voi tehdä saman uudelleen. Erityisesti ujoja oppilaita voi kehua heidän yhteistyötaitoistaan, ystävällisyydestään, avuliaisuudestaan tai osallistumisesta. Tärkeää on myös ilmaista uskoa oppilaan kykyihin. (Webster-Stratton, 2011, 72, 79, 83, 84.)

Raina ja Haapaniemi (2005) painottavat, että ujon ja estyneen lapsen kohtaamisessa lapselle tarvitsee antaa aikaa ja tilaa, sillä kärsimättömyys ja osoitettu epäkunnioitus lapsen ”hitautta” tai hiljaisuutta kohtaan, voi johtaa vain sisäänpäin kääntymisen ja tunteiden kontrolloimisen vahvistumiseen. Tällaisten lasten sekä myös aikuisten kohdalla muiden ihmisten voimakkaat tunneilmaisut saattavat jopa pelottaa ja aiheuttaa halun vetäytyä pois tilanteesta. (Raina & Haapaniemi, 2005, 56-57.)

4.3 Turvallisen ilmapiirin luominen

Turvallinen ilmapiiri mainittiin kolmannessa luvussa ujoa oppilasta suojaavaksi tekijäksi kouluympäristössä muun muassa vähentämällä ujoutta ja parantamalla akateemista suoriutumista. Oppimisen lähtökohdat taataan edistämällä oppilaiden hyvinvointia ja turvallisuutta. Turvallinen oppimisympäristö perusopetuksessa on jokaisen oppilaan oikeus. Tähän turvallisuuteen sisältyy fyysisen turvallisuuden lisäksi myös psyykkinen ja sosiaalinen turvallisuus. Psyykkinen ja sosiaalinen turvallisuus ovat etenkin oppituntien työrauhan kannalta merkittäviä hyväksyvän ilmapiirin, hyvien sosiaalisten suhteiden sekä kaikkien kannalta viihtyisän ympäristön kautta. (Opetushallitus, 2014, 27, 79.) Turvallinen ilmapiiri on avain oppimiseen ja sen merkitys korostuu etenkin niiden oppilaiden kohdalla, joilla on itsevarmuuden puutetta. Myös epäonnistumiset kuuluvat oppimisprosessiin, joten opettajan ja koulun tehtävänä on tarjota ympäristö, jossa epäonnistumista ja virheiden tekemistä voi harjoitella ilman pelkoa. (Cantell, 2010, 51-52.)

4.3.1 Turvallinen ilmapiiri oppilaan ja opettajan välillä

Turvallinen ilmapiiri nousi esille edellä mainitun Mannisen ja Mäkisen (2008) tutkimuksen pohjalta merkittävimmäksi tekijäksi ujojen oppilaiden tukemisessa. Tähän turvallisuuteen sisältyy opettajan tietoisuus siitä, minkälaisia tuntemuksia ujoisuus oppilaassa herättää ja millaiset tilanteet niitä herättävät. Myös tasavertainen suhde oppilaan kanssa on avain ujon oppilaan kohtaamisessa, sillä haastatteluissa selvisi, että oppilaat saattavat jännittää auktoriteettiasemassa olevaa tuttuakin opettajaa. Manninen ja Mäkinen (2008) huomauttavat, että opettajien olisi hyvä tiedostaa opettajan auktoriteettiasemasta johtuva mahdollinen jännitys oppilaissa ja pyrkiä tutustumaan aidosti jokaiseen oppilaaseen, mukaan lukien oppilaan eroavaisuudet koulu- ja kotirooleissa. (Manninen & Mäkinen, 2008, 72, 74.) Konkreettinen ja yksinkertainen keino kohdata oppilas tasavertaisesti on pyrkiä olemaan fyysisesti samalla tasolla oppilaan kanssa (Cantell, 2010, 28). Säännöllisen aamupiirin pitäminen esimerkiksi kerran viikossa auttaa opettajaa tutustumaan oppilaisiinsa ja luomaan välittävää ilmapiiriä. Jos oppilaalla on taipumusta jännittää opettajan seuraa tai vaikeuksia paljastaa itsestään henkilökohtaisia asioita, opettaja voi kertoa itsestään myös jotain henkilökohtaista, esimerkiksi jotain hauskoja sattumuksia nuoruudesta. Tämän seurauksena oppilas saattaa nähdä opettajan inhimillisemmäksi ja tuntea olonsa mukavammaksi opettajan seurassa. (Webster-Stratton, 2011, 40-41, 44.)

Louhela (2012) esittää tutkimuksensa pohjalta nousseita turvallista ilmapiiriä edesauttavia tekijöitä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Tärkeä tekijä turvallisessa ilmapiirissä on oppilaiden mahdollisuus ennakoida tulevaa. Tätä lisäksi opettajan johdonmukaisuus, selkeys ja kiireettömyys ohjaamistoiminnassaan, mikä taas lisäsi lasten turvallisuuden tunnetta etenkin epävarmojen lasten kohdalla. Etukäteen annetut tiedot tuntien sisällöistä, strukturoitu opetus ja yhteiset rutiinit mahdollistivat tarvittavan määrän prosessointiaikaa oppilaalle sekä lisäsivät sujuvuutta oppitunneilla. (Louhela, 2012, 92-93.) Ennakoitavaan ympäristöön kuuluvat aikataulujen ja koulurutiinien suunnittelun lisäksi selkeät ohjeistukset toivottavasta käytöksestä sekä hallitut siirtymiset uuteen toimintaan (Webster-Stratton, 2011, 51).

Ennakoitavuuden lisäksi tärkeiksi tekijöiksi turvallisen ilmapiirin luomisessa nousivat Louhelan (2012) tutkimuksesta opettajan osoittama oppilaan valinnanvapauden kunnioittaminen sekä opettajan kyky erottaa oppilaan tarvitsema oma fyysinen ja psyykkinen tila. Sensitiivinen suhtautuminen oppilaiden kokemuksiin ja oppilaan valinnanvapaus liittyä osallistumistilanteisiin liikuntatunneilla herättivät oppilaissa luottamusta opettajaa kohtaan. Opettajan täytyisi tiedostaa myös oppilaiden yksilölliset eroavaisuudet yksityisyyden tarpeessa, mutta muistaa oppilaan

kuulluksi tulemisen takaamiseksi myös osoittaa huomiota ja läheisyyttä. Louhela (2012) huomauttaa, että toiselle lapselle sopiva määrä läheisyyttä on ystävällisen katsekontaktin luominen, kun taas toinen oppilas osoittaa läheisyyttä halauksin. (Louhela, 2012, 93-96.)

4.3.2 Turvallinen ilmapiiri vertaissuhteissa

Myös oppilailla on merkitystä turvallisen ilmapiirin muotoutumisessa ja opettajan tulisi panostaa Mannisen ja Mäkisen (2008) mukaan oppilaiden toisiinsa tutustumiseen ja tarttua mahdollisiin ongelmatilanteisiin välittömästi. Tutustuttamista tulisi jatkaa myös alkuvaiheen jälkeen ja mahdollisesti esimerkiksi aina kesälomien ja uuden oppilaan tulon jälkeen. (Manninen & Mäkinen, 2008, 72-73.)

Opettaja voi edistää oppilaiden välistä turvallisuutta ja myönteistä ilmapiiriä kannustamalla oppilaita kehuaan itseään ja muita. Opettajan aktiivinen oppilaiden kehuminen lisää Webster-Strattonin (2011) mukaan myös oppilaiden keskinäistä kehumista ja oppilaan myönteistä sisäistä puhetta. Opettaja voi järjestää myös ”kohteliaisuuspiirejä”, joiden tavoitteena on, että oppilaat huomioivat muiden saavutukset ja sanovat toisilleen aitoja kohteliaisuuksia. Tällainen vertaistaholta tuleva sosiaalinen palkitseminen voi olla vielä tehokkaampaa, kuin opettajan antamat kehut. Kohteliaisuuspiirissä voidaan keskittyä kehuaan myös vuorollaan aina yksittäistä oppilasta tai jokainen oppilas voi vuorollaan kertoa itsestään jonkin, josta ovat itsessään ylpeitä. (Webster-Stratton, 2011, 88-90.)

Pienempien oppilaiden kanssa opettaja voi edistää ryhmän ilmapiiriä ja sosiaalisia taitoja opettamalla oppilaille, miten tehdään aloite ja mennään mukaan leikkeihin. Näitä taitoja voidaan harjoitella Webster-Strattonin (2011) mukaan esimerkiksi roolileikkien avulla, joissa käsitellään joukkoon liittymistä, sopuisaa käyttäytymistä ja keskustelua. Rooliharjoituksissa voidaan käsitellä myös pettymysten kohtaamista. (Webster-Stratton, 2011, 253, 277.)

4.4 Ujouden huomioiminen pedagogisissa ratkaisuissa

Opetustapahtuman yhdeksi tunnusmerkiksi nimetään persoonallisen kehityksen edistäminen. Vaikka opetussuunnitelman tavoitteet ovat yleisiä ja koskevat kaikkia oppilaita yhtäläisesti, tulee opettajan soveltaa niitä jokaisen oppilaan näkökulmasta. Persoonallisen kehityksen edistäminen edellyttää opettajalta riittävää oppilaantuntemusta ja oppilaiden erilaisuuden huomioon ottamista. (Kansanen, 2014, 42-43.)

Manninen ja Mäkinen (2008) ovat lähestyneet ujojen yksilöllisyyden huomioimista oppilaiden ja opettajien haastattelujen kautta. Oppilaiden haastatteluista nousi esille ujojen oppilaiden epämieluisat kokemukset yksin luokan edessä esiintymisestä. Ryhmässä esiintyminen koettiin yleisesti yksin esiintymistä mieluisammaksi vaihtoehdoksi. (Manninen & Mäkinen, 2008, 70.) Keltikangas-Järvinen (2006) huomauttaa, ettei ujoja lapsia tulisi pakottaa esiintymään liian varhain. Esiintymisvarmuus lisääntyy sitä varmemmin, mitä vähemmän lapsella on liian varhaisesta esiintymiseen pakottamisesta syntyneitä ahdistumisen kokemuksia sekä mitä enemmän hän on kokenut tullessa hyväksytyksi ujoutensa kanssa. (Keltikangas-Järvinen, 2006, 206, 209.) Kukkoaho (2017) tutki opettajien kertomusten perusteella, mitkä pedagogiset teot edistivät ujon oppilaan kohtaamista. Yllättäväksi tulokseksi aineistosta nousi esille opettajan eettisen ajattelun meneminen koulun normien edelle. Opettajat kokivat oikeaksi toimia vasten koulun normeja, jos pedagoginen ratkaisu oli oppilaan parhaaksi. Esimerkiksi ujut oppilaat saivat vaihtoehdoisen tavan esitelmien pitämiseen, jolloin esitelmä pidettiin vain opettajan ollessa läsnä. (Kukkoaho, 2017, 118-119.)

Manninen ja Mäkinen (2008) ehdottavat, että ujoille oppilaille yksilöllisyyttä huomioiva ja toimivampi menettelytapa olisi esimerkiksi pienelle ryhmälle esiintyminen sekä töiden tarkastelu yhteisesti esiintymisen sijaan. Esiintymistä ei tulisi myöskään korostaa liikaa, vaan esiintymistilanteet voidaan liittää huomaamatta luonnollisiksi ja leikkillisiksi esilläoloiksi koulupäivän aikana. He mainitsevat esimerkkinä ennen ruokailua tapahtuvan lorun lausumisen esittämisen luokalle. (Manninen & Mäkinen, 2008, 70.)

Hiljaisemmille oppilaille yhteiset opettajajohtoiset opetuskeskustelut voivat muodostua haastaviksi niiden nopeatempoisuuden ja ryhmän kuullen ääneen puhumisen jännittämisen takia. Toiminta pienissä ryhmissä ja parityöskentely antavat paremmin tilaa ja rohkeutta keskusteluun osallistumiseen aremmille oppilaille. Erilaisten roolien jakaminen ryhmän jäsenille voi kannustaa myös oppilasta osallistumaan. (Cantell, 2010, 18-19.) Opettaja ei voi kuitenkaan aina tarjota oppilaille tätä vaihtoehtoa, sillä koulun yhtenä tehtävänä on opettaa oppilaita esiintymään, ilmaisemaan itseään ja omia näkemyksiään (POPS, 2014, 21). Hieman vanhemman oppilaan kanssa voidaan asettaa myös konkreettisia tavoitteita osallistumisesta yhteiseen keskusteluun. Tavoitteena voi olla esimerkiksi, että oppilas pyrkii viittaamaan kerran oppitunnissa. (Cantell, 2010, 22.)

Opettaja voi myös monipuolistaa yhteisiin keskusteluihin osallistumisen tapoja kaikille sopiviksi. Perinteisen viittaamisen sijaan omia näkemyksiä voi ilmaista myös esimerkiksi liikkein,

peukun näyttämällä ylös ja alas tai esimerkiksi erilaisia kortteja näyttämällä. (Cantell, 2010, 22, 24.) Kukkoahon (2018, 114) tutkimuksesta selvisi, että opettajat ovat suhtautuneet kriittisesti tuntiaktiivisuuden arviointiperusteisiin huomioidakseen ujoutta arvioinnissa. Tuntiaktiivisuuden arvioinnissa tulisi huomioida pelkän puheenvuorojen ja viittaamisen määrän sijaan osallistumista kaikkeen tuntien toimintaan, myös itsenäiseen sekä pari- ja ryhmätyöskentelytoimintaan. Mannisen ja Mäkisen (2008) mukaan opettaja voi määritellä itse, mitä on aktiivinen osallistuminen erilaisille oppilaille. (Manninen & Mäkinen, 2008, 70-71.)

5 Yhteenveto ja pohdinta

Tutkielman tarkastelun pohjalta voidaan todeta, että ujous on kulttuurista käsin ymmärrettävä moniulotteinen ilmiö, joka voi ilmetä yksilön sosiaalisessa toimimisessa fyysisenä reaktiona, epämiellyttävinä tuntemuksina ja/tai esimerkiksi vetäytyvänä käytöksenä. Toistuvana käytöksenä ujoutta voidaan luonnehtia taipumukseksi, joka ilmenee sosiaalisen itsevarmuuden puutteena yksilöllisesti määräytyvissä sosiaalisissa tilanteissa. Emootiot aiheuttavat ujoutta ja ujous voi olla seurausta eri emootioista. Ujous voi kehittyä joko jo varhaislapsuudessa tai vaihtoehtoisesti myöhemmin. Ujous pyrkii jatkumaan varhaislapsuuden jälkeen, jos lapsi ei saa tarpeeksi tukea ja mahdollisuuksia harjoitella turvallisesti toimintamalleja sosiaalisiin tilanteisiin. Lapsen kasvaessa ujouteen alkaa usein sisältyä pelkoa muiden negatiivisista arvioista ja oman käytöksen kriittistä arvioimista. Negatiiviset kokemukset sosiaalisista tilanteista lisäävät myös todennäköisesti pelkoa seuraavia sosiaalisia tilanteita kohtaan.

Jotkin synnynnäiset piirteet, kuten inhibitiotaipumus, saattavat altistaa ujouden kehittymiselle. Ujoutta katsotaan aiheuttavan myös itseen liittyvät kognitiiviset tekijät, kuten korostunut itse-tietoisuus, alhainen itsetunto sekä negatiiviset tulkinnat itsestä. Myös uskomukset oman ujouden pysyvyydestä sekä oman epäonnistumisen odotukset todennäköisesti vahvistavat ujouden kokemista. Ujo ihminen on usein huolestunut siitä, mitä muut ihmiset hänestä ajattelevat. Ujoutta voidaan kuvata kehämäisenä ilmiönä, jonka toistumiseen ympäristö ja yksilölliset tekijät vaikuttavat vähentävästi tai lisäävästi. Ujouden kehittymiseen ei ole yksiselitteistä syytä, vaan ujous kehittyy yksilöllisten tekijöiden sekä ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa.

Tutkielman tuloksista voidaan päätellä, että ujous ei suoranaisesti aiheuta ongelmia koulunkäyntiin, mutta opettaja voi vaikuttaa käsitysten ja suosimien opetusmenetelmien kautta negatiivisesti ujon oppilaan koulumenestykseen. Vertaisryhmän suhtautumisella ujoon oppilaaseen on merkittävä vaikutus ujon itsetunnon rakentumiseen sekä ujouden vähenemiseen tai vahvistumiseen. Turvallinen ilmapiiri opettajan ja oppilaiden välillä tukee ujon minäkäsitystä ja lieventää ujoutta. Voidaan todeta, että opettajalla sekä vertaisryhmällä on merkittävä vaikutus ujouteen ja on myös perusteita sille, että opettajan tulee pyrkiä lieventämään oppilaan ujoudesta aiheutuvia emootioita. Voidaan myös päätellä, että ujouteen taipuvaiset oppilaat ovat erityisen herkkiä ympäristön vaikutuksille ja he voivat tarvita enemmän aikaa tutustua uusiin tilanteisiin koulussa. Tutkimuksen perusteella voidaan myös todeta, että opettajan on hyvä tiedostaa omat henkilökohtaiset arvostuksensa ja niiden sekä oman identiteetin vaikutus oppilaisiin.

Tarkasteltujen seikkojen perusteella voidaan päätellä, että ujut oppilaat tarvitsevat erityisesti paljon ymmärrystä, kannustusta ja tukea koulussa. Oppilaan leimaamista ujoksi tulee varoa, ettei se vahvista ujon käsitystä itsestä sosiaalisesti taitamattomana. Opettaja voi huomioida ujoa oppilasta kohtaamalla oppilaan sensitiivisesti ja lähestymällä tätä hillitysti kunnioittamalla oppilaan omaa tilaa. Rungas positiivinen palaute edistää oppilaan itsetunnon kehittymistä. Myös sosiaaliset taidot ja ystävällisyys ovat taitoja, joista opettaja voi antaa tunnustusta oppilaille. Turvallista ilmapiiriä luodaan luokkahuoneeseen ennakoitavuudella ja rutiineilla, oppilaan vapauttamalla ja henkilökohtaisen tilan kunnioittamisella sekä panostamalla oppilaiden ryhmäytymiseen ja myönteisen käytöksen kehittämiseen. Rutiineja oppilaiden huomioimiseen ovat esimerkiksi viikoittaiset aamupiirit ja jokapäiväiset oppilaiden henkilökohtaiset tervehtimiset. Opettaja voi huomioida pedagogissa ratkaisuisaan ujousta tuomalla luokkaan monipuolisia tapoja osallistua ja esiintyä sekä kyseenalaistaa oman käsityksensä siitä, mitä on oppilaan aktiivisuus oppitunneilla. Eettisen ajattelun laittaminen koulun normien edelle voi olla tarpeellista ujon oppilaan tukemisessa.

Tutkielmassa mainittiin kulttuurin merkitys ujuden ymmärtämiseen. Haasteeksi tutkielman toteuttamisessa osoittautui ujuden määrittäminen ja sen kuvaaminen yksiselitteisesti. Ujoudesta löytyy paljon kirjallisuutta ja siihen liittyy useita ihmistieteellisiä käsitteitä, joiden avaaminen toi haasteita tutkielman prosessiin. Haasteita toi osaltaan myös englanninkielinen kirjallisuus ja käsitteet, joten kääntäminen ja suomalaisten käsitteiden vastaavuus tuovat myös kysymyksen tutkimuksen luotettavuudesta ja siitä, onko käsitteiden merkitys sama suomen kielessä. Ujousta käsittelevä kirjallisuus ja tutkimukset ovat pääsääntöisesti amerikkalaisia, joten kulttuurin vaikutus ujuden ymmärtämisessä ja määrittämisessä on myös huomioitava arvioidessa tutkielman luotettavuutta. Lukijan on hyvä pohtia sitä, onko amerikkalainen tutkimus ja kirjallisuus käyttökelpoisia teorian muodostamiseen ujoudesta suomalaisessa kulttuurissa. Tähän luotettavuusongelmaan pyrittiin tutkielmassa vaikuttamaan kolmannessa luvussa metodologisin keinoin eli löytämällä teorian kanssa yhdenmukaisia huomioita myös suomalaisesta koulukulttuurista. Neljännessä luvussa metodologisenä tavoitteena oli pääsääntöisesti suomalaisen kirjallisuuden ja tutkimusten valikoiminen, jotta tulokset olisivat suoraan sovellettavissa suomalaiseen koulukulttuuriin. Tärkeää on huomioida myös se, että tutkielman perusteella ei voida tehdä yleistettäviä johtopäätöksiä ujoista oppilaista, sillä jokainen oppilas on oma yksilönsä ja ujoisuus kertoo ainoastaan sosiaalisen itsevarmuuden puutteesta tai arkuudesta tietyissä sosiaalisissa tilanteissa.

Tutkielman teoreettinen viitekehys rakentui tarkastelemaan ujouden kehittymistä Bussin (1989) teorian näkökulmasta, koska se tarjoaa perusteluja sille, miksi osa lapsista on ujoja jo varhaislapsuudessa ja osalle ujous kehittyi vasta myöhemmin. Teoriassa on otettu huomioon myös ympäristön merkitys ujouden kehittymisessä sekä kuvattu, miten eri emootiot liittyvät ujouteen. Kognitiivinen lähestyminen ujouden kehittymiseen tarjoaa myös tarkastelunäkökulman siihen, miten ujous voi lieventyä tai voimistua. Tämä viitekehys on keskeinen tutkimusongelman eettisyyden kannalta. Jos ujous ymmärretään synnynnäiseksi piirteeksi, mahdollisesti tulisi pohtia sitä, onko eettisesti oikein pyrkiä vaikuttamaan oppilaan synnynnäiseen piirteeseen.

Tutkielman aihe ja lopputulema tarjoavat hyödyllistä tietoa opettajan ammattitaidon kannalta. Löydettyjen keinojen luotettavuutta ja yleistettävyyttä on perusteltua kuitenkin pohtia kriittisesti. Kaikista tutkielmassa viitatuista lähteistä, kuten opetusoppaista, ei löytynyt määritelmää sille, miten ujous ymmärretään teoksessa, joten tutkimusten tulosten ja tutkielmani teoreettisen viitekehysten yhteensopivuutta on olennaista arvioida. Kirjallisuuskatsauksen pohjalta havaituissa keinoissa ujouden huomioimisen keskiöksi voidaan nimetä ujon oppilaan itsetunnon tukeminen, rohkaiseminen ja sensitiivinen lähestyminen oppilaaseen. Nämä seikat ovat yhteeneväisiä tutkielman teorian kanssa, sillä ujouden tarkastelemisessa korostettiin alhaisen sosiaalisen itsetunnon ja ujouden vuorovaikutuksellista suhdetta. Keinot voidaan myös mieltää käytäntöön soveltuviksi, koska ne ovat hyödynnettävissä yleispätevyytensä takia kaikkien oppilaiden kanssa tai ne jo suuntautuivat koskemaan koko ryhmää. Toisaalta esille nousseet keinot voivat näyttää jopa itsestään selvyyksiltä, mutta joita ei välttämättä tule ajatelleeksi tai niiden arvoa ei välttämättä havaita koulun arjessa. Keinot saattavat tukea myös niitä oppilaita, jotka ovat muuten herkkiä ja epävarmoja tai joiden ujoutta opettaja ei ole havainnut. Huomioiden oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimisen takaaminen, pelko, epävarmuuden ja nolostumisen tunteet usein koettuina ovat tunteita, joita opettajan tulisi pyrkiä lieventämään sensitiivisen keinoin. Tutkielman perusteella voidaan todeta, että voi olla jopa haitallista, että opettaja ymmärtää ujouden synnynnäiseksi piirteeksi, johon ei voi vaikuttaa. Haitallisuutta voidaan perustella tutkielmassa esille nousseilla havainnoilla ujon oppilaan suuremmasta riskistä jäädä huomiotta ja ulkopuoliseksi koulussa. Huomioitavaa on myös se, että oppilaita ei tule ymmärtää yhtenä ryhmänä, eikä oppilaita tule leimata ujoiksi, mutta ujouteen perehtyminen voi syventää ymmärrystä ilmiöstä ja ujouteen liittyvistä tunteista.

Tutkielman pohjalta voitaneen pohtia myös sitä, onko opettajankoulutuksen sisältämän psykologian sekä erityispedagogiikan pakollisten opintojen määrä riittämätön tarpeellisen ammatti-

taidon takaamiseksi opettajille. Tähän astisissa opettajaopinnoissani kaikille pakollisissa opinnoissa ei ole käsitelty esimerkiksi persoonallisuuspsykologiaa, temperamentteja, ujoutta, sosiaalista ahdistuneisuutta tai lapsen psyykkistä kehitystä. Nämä seikat huomioon ottaen, perusteltua on pohtia sitä, tulisiko opettajaopintoihin kuulua pääaineopinnoiksi kasvatuspsykologia. Sillä voitaisiin mahdollisesti tarjota paremmat valmiudet ihmisen toiminnan psykologisten komponenttien ymmärtämiseen sekä näin myös oppilaiden psyykkisen kehityksen tukemiseen. Tutkielman pohjalta voidaan myös pohtia opettajan oman identiteetin tuntemisen ja ymmärtämisen merkitystä, sillä opettajan persoonan ja toiminnan vaikutusta havainnoitiin myös tutkielmassa. Johtopäätösten tarkastelun pohjalta voidaan pohtia myös uuden opetus suunnitelman mukaisen oppilaan aktiivisen roolin ja tuntiaktiivisuuden arvioimisen välistä epämääräisyyttä. Tämä herättää kysymyksen siitä, tuleeko kaikkien oppilaiden pyrkiä olemaan aktiivisia ja itseään sanallisesti hyvin ilmaisevia. Ujon oppilaan vuorovaikutusta saattaa kuvata kuitenkin passiivisuus, vaikka oppilas siihen ei itse pyrkisi. Tähän passiivisuuteen sisältyy opettajan näkökulmasta ongelma siitä, miten näitä oppilaita tulisi arvioida jatkuvien menetelmien oppituntien aikana, jos kontaktin saaminen tai opetustapahtuman kannalta tärkeä vuorovaikutteisuus on rajoittunutta.

Pro gradu -tutkielmassa aiheesta olisi mahdollista jatkaa esimerkiksi tutkimalla aikuisten ujoutta kokeneiden kertomuksista, miten he kokevat oman ujoutensa, onko jokin auttanut heitä vähentämään ujoutta tai millaisia keinoja he itse ovat kehittäneet toimiakseen sosiaalisissa tilanteissa. Tutkielmassa nousi esille myös ujouden kulttuurisidonnaisuus. Mahdollinen toinen mielenkiintoinen tutkimusaihe olisi selvittää yläkouluikäisten eri taustaisten maahanmuuttajaoppilaiden sekä natiivisuomalaisten kuvauksia, kokemuksia ja käsityksiä ujoudesta sekä korostaa eroavaisuuksia näistä käsityksistä.

Lähteet

- Arkin, R. M., Lake, E. A. & Baumgardner, A. H. (1986). Shyness and Self-Presentation. Teoksessa Jones, W. H., Cheek, J. M. & Briggs, S. R. (toim.) *Shyness -Perspectives on Research and Treatment*. 189-204. New York and London: Plenum Press.
- Asendorpf, J. (1986). Shyness in Middle and Late Childhood. Teoksessa Jones, W. H., Cheek, J. M. & Briggs, S. R. (toim.) *Shyness -Perspectives on Research and Treatment*. 189-204. New York and London: Plenum Press.
- Baumeister, R. F. (2013). Writing a literature review. Teoksessa Prinstein, M. J. (2013). *The portable mentor: Expert guide to a successful career in psychology*. New York: Springer.
- Beer, J. (2002.) Implicit Self-Theories of Shyness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1009-1024.
- Belt, A. (2013). *Kun työrauha horjuu. Kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä*. Oulun yliopisto. Acta universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 135. Väitöskirja.
- Buss, A. (1980). *Self-consciousness and social anxiety*. San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Buss, A. H. (1986). A Theory of Shyness. Teoksessa Jones, W. H., Cheek, J. M. & Briggs, S. R. (toim.) *Shyness -Perspectives on Research and Treatment*. 39-46. New York and London: Plenum Press.
- Cantell, H. (2013). Opettaja tarvitsee herkkyyttä ja kykyä kohdata moninaisuutta. *Kasvatus*. 3/2013. 320-322.
- Cantell, H. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. Juva: PS-kustannus.
- Carducci, B. & Zimbardo, P. (1995) Are you shy? *Psychology today*. Nov/Dec. 34-82.
- Cheek, J. M. & Melchior, L. A, (1990). Shyness, Self-esteem, and Self-consciousness. Teoksessa Leitenberg, H. (toim.) *Handbook of Social and Evaluation Anxiety*. 47-73. New York and London: Plenum Press.
- Chen, X., Hastings, P., Rubin, K., Chen, H., Cen, G. & Stewart S. (1998). Child-Rearing Attitudes and Behavioral Inhibition in Chinese and Canadian Toddlers: A Cross-Cultural Study. *Developmental Psychology*, Vol. 34, No. 4, 677-686.
- Chess, S. & Thomas, A. (1996.) *Temperament: theory and practise*. New York: Brunner/Mazel.

- Crozier, W. R. (2010). Shyness and the Development of Embarrassment and the Self-Conscious Emotions. Teoksessa Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (toim.) *The development of shyness and social withdrawal*. New York: Guilford Press.
- Eysenck, H. & Eysenck, S. (1969). Personality structure and measurement. San Diego, CA: Knapp.
- Fenigstein, A., Scheier, M. F., & Buss, A. H. (1975). Public and Private Self-Consciousness: Assessment and Theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 43, Nro. 4, 522-527.
- Hastings, P., Nuselovici, J., Rubin, K. & Cheah, C. (2010). Shyness, Parenting, and Parent-Child Relationships. Teoksessa Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (toim.) *The development of shyness and social withdrawal*. New York: Guilford Press.
- Hughes, K. & Coplan, R. (2018). Why Classroom Climate Matters for Children High in Anxious Solitude: A Study of Differential Susceptibility. *School Psychology Quarterly*. Vol. 33, No. 1, 94 –102.
- Juujärvi, P. & Nummenmaa, L. (2004). Emootiot, emotion säätely ja hyvinvointi. *Psykologia*/01/04, 59-66.
- Kagan, J. (1989). Temperamental Contributions to Social Behavior. *American Psychologist*, 44, 668-674.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Juva: PS-kustannus.
- Kauppila, R. (2006.) *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot*. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2004). *Temperamentti : Ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2006). *Temperamentti ja koulumenestys*. Juva: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010a). Temperamentti - persoonallisuuden biologinen selkäranka. Teoksessa: Metsäpelto, R-L. & Feldt, T. (toim.) *Meitä on moneksi - Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. (2. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010b). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Juva: WSOY.
- Keogh, B. (2003). Temperament in the Classroom. Understanding Individual Differences. Baltimore: Brookes Publishing.
- Kiviruusu, O. (2017). Itsetunnon kehitys nuoruudesta aikuisuuteen ja siihen vaikuttavat tekijät - 26 vuoden seurantatutkimus. Sosiaalitieteiden laitos. Helsingin yliopisto & Kansanterveysratkaisut-osasto, mielenterveysyksikkö Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Väitöskirja.

- Kukkoaho, S. (2017). *Näkymätöntä näkyväksi -Ujon oppilaan kohtaaminen yläkoulussa*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, nro 8. Helsingin yliopisto. Väitöskirja. Verkkojulkaisu. Viitattu 21.3.2018 <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/186574/Nakymato.pdf?sequence=1>
- Launonen, L., & Pulkkinen, L. (2004). *Koulu kasvuyhteisönä*. Juva: PS-kustannus.
- Leary, M. R., & Buckley, K. E. (2000). Shyness and the pursuit of social acceptance. Teoksessa W. R. Crozier. (Toim.) *Shyness: Development, consolidation, and change*, 139-153. New York: Routledge.
- Louhela, V. (2012). *Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa*. Oulun yliopisto. Väitöskirja. Verkkojulkaisu. Viitattu 23.3.2018 <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514299964.pdf>
- Lund, I. (2017). 'When words don't come easily': personal narratives from adolescents experiencing shyness as an emotional and behavioural problem in the school context. *British Journal of Special Education*. Vol 43, Nro 4, 430-447.
- Manninen, K. & Mäkinen, M. (2008). *SUKELLUS UJOUTEEN - TUNNISTAMISESTA KOHTAAMISEEN*. Tapaustutkimus ujouden ilmenemisestä koululuokassa. Jyväskylä: Tutkiva opettaja 4.
- Mattila, J. (2004.) *Ujoudesta, yksinäisyydestä*. Helsinki: WSOY.
- Mälkönen, A. (2014). Professori: Oppilaan temperamentilla hyvin suuri vaikutus arvosanaan. Mtv-uutiset, kotimaa. Verkkojulkaisu. Viitattu 5.4.2018: <https://www.mtv.fi/uutiset/kotimaa/artikkeli/professori-oppilaan-temperamentilla-hyvin-suuri-vaikutus-arvosanaan/4211620#gs.6RV8bVo>
- Nurmi, J-E. (2010) Toiminta ja tulkintatavat haasteiden kohtaamisessa ja ongelmien ratkaisemisessa. Teoksessa Metsäpelto, R-L. & Feldt, T. (toim.) *Meitä on moneksi - Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. (2. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki. Verkkojulkaisu. Viitattu 20.2.2018: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Puttonen, S. (2004). Temperamentti ja emootiot. *Psykologia/01/04*, 67-73.
- Peräkylä, A. (2002). Emootiot vuorovaikutusprosessissa. *Sosiologia/1/2002*, 59-60.
- Raina, L. & Haapaniemi, R. (2005). *Yksilöt yhdessä. Kasvatus ja persoonan laatu*. Tallinna: Arator.

- Rubin, K. H., Bowker, J. & Gazelle, H. (2010). Social Withdrawal in Childhood and Adolescence -Peer Relationships and Social Competence. Teoksessa Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (toim.) *The development of shyness and social withdrawal*. New York: Guilford Press.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J. & Bowker, J. C. (2009). Social Withdrawal in Childhood. *The Annual Review of Psychology*, 60, 141–71.
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan Yliopiston julkaisuja
- Schmidt, L. A. & Buss, A. H. (2010). Understanding Shyness: Four Questions and Four Decades of Research. Teoksessa Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (toim.) *The development of shyness and social withdrawal*. New York: Guilford Press.
- Schmidt, L. A. & Tasker, S. L. (2000). Childhood shyness – Determinants, Development and 'depathology'. Teoksessa W. R. Crozier. (Toim.) *Shyness: Development, consolidation, and change*, 139-153. New York: Routledge.
- Valtavaara, M. (2016). Unohtaako koulu ujut ja hiljaiset lapset? ”Ei ole tarkoitus, että kaikista tehdään kauhean ekstroverttejä”, vastaa opetushallitus. Helsingin Sanomat. Verkköjulkaisu. Viitattu 20.4.2018: <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000002930251.html>
- Van Manen, M. (1994) *Pedagogy, Virtue and Narrative Identity in Teaching*. Verkköjulkaisu. Viitattu 21.2.2018 <http://www.maxvanmanen.com/pedagogy-virtue-and-narrative-identity-in-teaching-2/>
- Väyrynen, H. (2012). *Ujoja syrjitään tarhassa, koulussa ja työelämässä*. Kalevan verkköjulkaisu. Viitattu 10.4.2018 <http://www.kaleva.fi/mielipide/kolumnit/ujoja-syrjitaan-tarhassa-koulussa-ja-tyoelamassa/607759/>
- Webster-Stratton, C. (2011). *Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja*. (Uusi painos). Espoo: Profami oy. Uusi painos.