



Aida Saukko

Introvertin oppilaan työskentelyn ja oppimisen tukeminen alakoulussa

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Introvertin oppilaan työskentelyn ja oppimisen tukeminen alakoulussa (Aida Saukko)

Kandidaatin tutkielma, 40 sivua

Toukokuu 2019

Tässä kandidaatin tutkielmassa tarkastellaan introversion ilmenemistä koulussa sekä opettajan mahdollisuuksia ohjata ja tukea introverttia lasta koulutyöskentelyssä. Tutkielman tavoitteena on vastata kahteen tutkimuskysymykseen koskien introvertille ominaisia piirteitä erityisesti koulutyöskentelyn valossa sekä edelleen eritellä niitä asioita, joissa introvertti lapsi tarvitsee ohjausta ja tukea. Tutkielma pohjautuu vahvasti tietoon temperamentista, temperamenttipiirteistä ja niiden vaikutuksista oppilaan kaikkeen olemiseen ja tekemiseen koulussa.

Tutkielma on toteutettu kirjallisuuskatsauksena, jossa aineistoa lukemalla, tutkimalla ja saatuja tietoja vertailemalla, soveltamalla ja yhdistelemällä pyritään lopulta mahdollisimman selkeästi ja johdonmukaisesti vastaamaan määriteltyihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimuskysymykset, jotka saivat lopullisen muotonsa hetken kuluttua kirjoittamisen aloittamisesta, ovat seuraavat: 1. Miten oppilaan introvertti temperamentti vaikuttaa työskentelyyn ja oppimiseen koulussa? ja 2. Millaista tukea introvertti oppilas tarvitsee työskentelyssään, ja miten/millä keinoilla opettaja voi vastata oppilaan tarpeisiin?

Aineiston tutkiminen osoitti introversioon kuuluvan piirteitä, jotka olennaisella tapaa vaikuttavat oppilaan työskentelyyn ja sitä kautta myös suoriutumiseen koulussa. Temperamentti yleensä osoittautui tärkeäksi koulusuoriutumisen piilovaikuttajaksi, jonka merkitys on opettajana tärkeää tunnistaa ja tiedostaa. Introversiota osoittautui eri temperamenttipiirteistä määrittävän muun muassa korkea häirittevyys, matala sopeutuminen, matala sosiaalisuus ja jossain määrin aineistossa ilmeni viitteitä myös matalaan aktiivisuuteen ja korkeaan sensitiivisyyteen. Kaikki nämä temperamenttipiirteiden ilmentymät voivat väärin ymmärrettyinä hankaloittaa oppilaan työskentelyä ja suoriutumista koulussa. Tutkimus osoitti, ettei tiedetä, kuinka introverttia varsinaisesti tulisi opettajaa, mutta toi esiin samalla useitakin käytännön keinoja, joilla introvertin lapsen temperamentin ja ympäristön välistä yhteensopivuutta voidaan tukea koulussa.

Avainsanat: introversio, temperamentti, temperamenttipiirre, persoonallisuus, oppimistyyli, goodness of fit, poorness of fit

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
2	Tutkielman toteutus	3
2.1	Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset	3
2.2	Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä	3
3	Ainutlaatuinen oppilas – katsaus tutkielman käsitteistöön	6
3.1	Persoonallisuuden määrittelyä	6
3.1.1	<i>Persoonallisuusteorioita</i>	8
3.2	Temperamentti	12
3.2.1	<i>Introversio persoonallisuuden piirteenä</i>	13
3.2.2	<i>Lapsia kuvaavat temperamenttiteoriat</i>	15
3.3	Temperamentti koulussa	19
4	Introvertti oppilas koulussa	22
4.1	Introvertille oppilaalle tyypilliset piirteet ja oppimistyyli	22
4.2	Introverttina ryhmässä - vuorovaikutus ja sosiaaliset suhteet	25
4.3	Oppimisympäristöt introvertin oppilaan näkökulmasta	27
5	Introvertin oppilaan työskentelyn ja oppimisen tukeminen koulussa	29
5.1	Suhtautuminen oppilaan vetäytyvään käytökseen	29
5.2	Sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen tukeminen	30
5.3	Oppimisympäristön organisointi.....	32
5.4	Oppilaan arviointi	34
6	Johtopäätökset ja pohdinta	37
6.1	Tutkielman keskeiset johtopäätökset	37
6.2	Pohdinta	40
6.3	Jatkotutkimuksen aiheita.....	42
	Lähteet	44

1 Johdanto

Inhimillisinä ihmisinä olemme kiinnostuneet siitä, keitä tai paremminkin millaisia itse kukin olemme. Olemme taipuvaisia ja halukkaitakin tarkastelemaan itseämme jopa kriittisesti tunteaksemme paremmin omat mahdollisuutemme ja rajamme. Erityisesti aikuisten maailmassa on tavallista ja trendikästäkin tulla tutuksi oman itsensä ja minuutensa kanssa omaa persoonallisuutta ja sen ominaispiirteitä tarkastelemalla. Vaikuttaa jollain tapaa olevan myös ajan ilmiö pyrkiä pääsemään ikään kuin syvemmälle omaan minuuteen, jotta saavuttaisimme tasapainoisemman henkisen tilan ja suhteen itseemme. Aikuisina olemmekin ehkä aiempaa tietoisempia itsestämme muun muassa persoonallisuuden piirteiden ja ominaisuuksien kuten temperamentin näkökulmasta, ja olemme myös aiempaa herkempiä suuntaamaan toimintaamme ja olemistamme sen mukaan, mitä esimerkiksi juuri temperamenttimme meistä kertoo. Psykkisen hyvinvoinnin näkökulmasta tämä on tietysti hyvä asia. Kun yksilön temperamentti sopii hyvin yhteen ympäristön vaatimusten ja odotusten kanssa, käytetään siitä termiä ”goodness of fit” (Keltikangas-Järvinen 2006, s. 38). Vastaavasti termi ”poorness of fit” kuvaa tilannetta, jossa yksilön temperamentti soveltuu huonosti ympäristön vaatimuksiin. Käytännössä ”poorness of fit” tarkoittaa stressiä. Ihminen voi huonosti seurauksena siitä, että hänen ominaisuuksiensa ja ympäristön vaatimusten välillä on ristiriita. (Keltikangas-Järvinen 2006, s. 38.) Omasta hyvinvoinnistamme ja eritoten sen kehittämistä kiinnostuneina ihmisinä tavoittelemme siis kaiketi tällaista ”goodness of fitin” kaltaista tilaa. Aikuisella lieneekin kyky pyrkiä tietoisesti ja tavoitteellisesti edistämään tasapainoa itsen ja ympäristön välillä toisin kuin pienellä lapsella, joka on lähtökohtaisesti aikuisesta ja hänen toiminnastaan riippuvainen. Koulussa on opettajan ja muiden aikuisten tehtävä tuoda tasapainoa lapsen temperamentin ja ympäristön välille.

Tutkielman tekemisen alkumetreillä minua on innoittanut ennen kaikkea omat kokemukseni oppilaana ja opiskelijana. Lapsena ja nuorena en varmastikaan ole miettinyt, kuinka ”tämä ympäristö tai työtapa ei tue temperamenttiani”, koska vaikka olen vauvasta saakka elänyt todeksi omaa temperamenttiani, en pienenä koululaisena tietenkään ole vielä voinut ymmärtää temperamenttia käsitteellisellä tasolla. Kuitenkin olen kohdannut tilanteita, joissa oppiminen kenties on tuntunut vaikealta, ymmärtämättä kuitenkaan syitä kokemuksen taustalla. Onkin aikuisen vastuulla niin koulussa kuin kotonakin pyrkiä luomaan edellytyksiä sille, että kaikkien lasten kohdalla toteutuisi niin sanottu ”goodness of fit” mahdollisimman hyvin.

Tutkielmassani tarkoitukseni on kirjallisuuskatsauksen kautta tarkastella temperamenttia ja tarkemmin introvertin oppilaan persoonallisuutta koulutyöskentelyn ja oppimisen näkökulmista. Tavoitteenani tutkielmassa on selvittää temperamentin merkitystä oppimisprosessissa sekä temperamentin yhteyttä koulutyöskentelyyn introvertin oppilaan kohdalla, ja tämän katsauksen pohjalta edelleen tarkastella opettajan mahdollisuuksia ja keinoja tukea introvertin oppilaan työskentelyä ja oppimista koulussa. Olen kiinnostunut siitä, miten ja millaisia tietoisia ratkaisuja opettaja itse voi tehdä opetusta suunnitellessaan ja toteuttaessaan tukeakseen introvertin oppilaan työskentelyä ja oppimista koulussa, mutta toisaalta myös siitä, miten opettaja voi yhdessä oppilaan kanssa pyrkiä vahvistamaan oppilaan omia edellytyksiä toimia tilanteissa niillä ehdoilla, joita temperamentti meille itse kullekin asettaa.

2 Tutkielman toteutus

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen aihetta tutkimusten tavoitteiden ja tutkimuskysymysten kautta. Lisäksi luvussa esitellään valitun tutkimusmenetelmän piirteitä sekä tarkastellaan menetelmän sopivuutta kyseiseen työhön.

2.1 Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkielmassa tavoitteenani on aiemman tutkimustiedon ja kirjallisuuden avulla perehtyä siihen, miten opettaja voi opetuksessaan tukea introvertin oppilaan työskentelyä ja sitä kautta oppimista koulussa. Perimmäinen tarkoitukseni lopulta sille, miksi olen tällaista aihetta lähtenyt tutkimaan, on pyrkimys myöhemmin omassa työssäni edistää kunkin oppilaan oppimista luomalla oppimisprosessin alkamiselle ja jatkumiselle yhä parempia edellytyksiä. Tutkielman etenemiseksi tulee ensiksi määritellä keskeiset käsitteet kuten temperamentti, persoonallisuus ja introversio sekä tarkastella sekä temperamenttia yleensä että introversiota suhteessa oppimiseen. Kirjallisuuskatsauksen ja keskeisten käsitteiden määrittelyn myötä keskeisin tavoitteeni tutkielmassani on lopulta selvittää ja tarkastella, missä asioissa introvertti oppilas mahdollisesti tarvitsee tukea oppimisessaan, ja mitä käytännön keinoja ja mahdollisuuksia opettajalla tässä asiassa on.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Miten oppilaan introvertti temperamentti vaikuttaa työskentelyyn ja oppimiseen koulussa?

2. Millaista tukea introvertti oppilas tarvitsee työskentelyssään, ja miten/millä keinoilla opettaja voi vastata oppilaan tarpeisiin?

2.2 Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä

Toteutan kandidaatin tutkielmani kuvailevan kirjallisuuskatsauksen muodossa. Kirjallisuuskatsaus on tutkimustekniikka, jossa tutkitaan jo tehdystä tutkimuksesta kertovaa aineistoa. Kirjallisuuskatsauksessa kootaan tutkimuksien tuloksia, jotka ovat perustana uusille

tutkimustuloksille. (Salminen, 2011, s. 1.) Tutkielmani tulee siis olemaan teoreettinen työ, joka perustuu aiheesta aiemmin tehtyihin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. Kandidaatin tutkielmani ei tule sisältämään empiiristä osiota. Tämänkin vaihtoehdon tosin punnitsin mielessäni pohtiessani toiseutta yhtenä mahdollisena näkökulmana tutkielmaani. Toistaiseksi kuitenkin rajasin toiseuden teeman tutkielmani ulkopuolelle, sillä mikäli tulen toiseutta joskus tutkimaan, aion kerätä aiheesta oman empiirisen aineiston, enkä toistaiseksi koe omaavani riittävästi resursseja empiirisen tutkimuksen tekemiseen. Atjonen (2010, s. 20) ehdottaa kandidaatin tutkielman voivan olla juuri teoreettinen tutkielma, joka voi toimia monipuolisena katsauksena kaavaillun pro gradu -tutkielman aihepiiriin. Etuna tämän kaltaisessa menettelyssä on muun muassa se, että kandidaatin tutkielmassa alaa koskevaan kirjallisuuteen perehtyminen vahvistaa pro gradu -tutkielman tutkimussuunnitelman laadintaperusteita. Samalla opiskelija saa tilaisuuden harjoitella kirjoittamaan tekstiä, jossa hän vertailee ja analysoi lähtökohdiltaan erilaisia teorioita ja tutkimuksia. (Atjonen 2010, s. 20.)

Kirjallisuuskatsaus tieteellisenä metodina on jaettu kolmeen tyyppiin, joita ovat kuvaileva kirjallisuuskatsaus, systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja meta-analyysi. Näistä kirjallisuuskatsauksen tyypeistä tutkimusmenetelmänä tässä tutkielmassa käytetään kuvailevaa kirjallisuuskatsausta, joka on yksi käytetyimmistä kirjallisuuskatsauksen perustyypeistä. (Salminen 2011, s. 6.) Salmisen (2011, s. 6) mukaan kuvailevaa kirjallisuuskatsausta voidaan luonnehtia yleiskatsaukseksi ilman tiukkoja ja tarkkoja sääntöjä. Kirjallisuuskatsauksessa käytetyt aineistot ovat laajoja, ja aineiston valintaa eivät rajaa metodiset säännöt. Kuitenkin kuvaileva kirjallisuuskatsaus tutkimusmetodina mahdollistaa ilmiön laaja-alaisen kuvailun ja tarvittaessa tutkittavan ilmiön ominaisuuksien luokittelun. (Salminen 2011, s. 6.) Näistä Salmisen kuvailemista lähtökohdista käsin uskon kuvailevan kirjallisuuskatsauksen olevan sopiva tutkimustekniikka tutkielmani toteuttamiseen, sillä tavoitteenani on koota niin tekstin sisällöllisesti kuin rakenteellisestikin laadukas ja selkeä katsaus ja yleiskuva valitsemastani aiheesta.

Kuvaileva kirjallisuuskatsaus voidaan jakaa kahteen erilaiseen tyyppiin, jotka ovat narratiivinen ja integroiva katsaus (Salminen 2011, s. 6). Näistä kahdesta menetelmästä tutkielma tulee noudattamaan narratiivisen katsauksen metodia, josta on mahdollista erottaa edelleen kolme erilaista toteuttamistapaa: toimituksellinen, kommentoiva ja yleiskatsaus (Salminen 2011, s. 7). Tutkielman tekemisen taustalla oleva tavoite muodostaa valmiiseen aineistoon perustuva ikään kuin yleiskuva valitusta aiheesta on eniten yhteneväinen

narratiivisen yleiskatsauksen peruseriaatteiden kanssa. Lienee kuitenkin mahdollista tässä yhteydessä puhua pelkästään narratiivisesta katsauksesta, sillä Salmisen (2011, s. 7) mukaan narratiivisesta kirjallisuuskatsauksesta puhuttaessa viitataan useimmiten juuri narratiiviseen yleiskatsaukseen. Käytännössä narratiivisen yleiskatsauksen tarkoituksena on tiivistää tutkimustietoa (Salminen 2011, s. 7). Tämä on keskeinen lähtökohta tutkielman toteutuksessa.

Tarkoituksena ei kuitenkaan ole vain kuvailla tutkielman aihetta eli introversiota koulussa, vaan ilmiön kuvailun jälkeen tai juuri sen avulla päästä myös joihinkin johtopäätöksiin ja tutkimustuloksiin. Teoreettisessa tutkielmassa tulee pelkän lähteiden referoinnin sijaan olla valittuna harkittu näkökulma, ja tutkielman pääjuonta tulee kuljettaa oman tutkimustehtävän edellyttämällä tavalla eheänä raportin läpi (Atjonen 2010, s. 21). Teoreettisen raportin kirjoittajan tulee suhtautua tutkimuksiin ja lähteisiin kriittisesti, vertailla tuloksia ja näkemyksiä, tehdä yhteenvetoja ja etsiä syitä (Atjonen 2010, s. 22). Käytännössä tutkielmassa pyritään johtopäätöksiin valittujen tutkimuskysymysten osalta, joita johdonmukaisesti pidetään näkökulmana kaikessa aineiston tarkastelussa tutkielman tekemisen aikana. Tutkielmassa tavoiteltaviin johtopäätöksiin on Salmisen (2011, s. 7) mukaan mahdollista päätyä myös narratiivisen kirjallisuuskatsauksen tutkimusmetodia käyttäen. Teoreettisen työn "tulosluvut" koostuvat teemoista, joihin kirjallinen aineisto antaa aihetta (Atjonen 2010, s. 21). Analyysin ja johtopäätösten muoto tässä tutkielmassa on narratiivisen kirjallisuuskatsauksen tyyppin mukaisesti kuvaileva synteesi, jonka yhteenveto tulee tehdä ytimekkäästi ja johdonmukaisesti (Salminen 2011, s. 7).

3 Ainutlaatuinen oppilas – katsaus tutkielman käsitteistöön

Tässä luvussa määritellään niin sanottua ihmisen yksilöllisyyttä koskevat keskeiset käsitteet, joita tässä tutkielmassa ovat temperamentti ja persoonallisuus. Lisäksi luvussa määritellään introversion käsite teorian kautta, ja tarkastellaan introversiota persoonallisuuden piirteenä. Myös persoonallisuutta ja temperamenttia tarkastellaan ja kuvataan eri teorioiden kautta. Näin pyritään toisaalta tukemaan persoonallisuuden ja temperamentin käsitteiden määrittelyä, mutta myös selvittämään, miten introversio näyttäytyy muissa teorioissa.

3.1 Persoonallisuuden määrittelyä

Persoonallisuutta ja sen kehittymistä voidaan lähestyä ja tutkia useista eri näkökulmista käsin. Arkikontekstissa yksilön persoonallisuus kuvaa meille sitä, millainen joku tietty ihminen on. Kuvaamme keskusteluissamme toisia ihmisiä esimerkiksi adjektiivein, joilla pyrimme määrittelemään ihmisen henkilökohtaisia ominaisuuksia ja olemista. Meille on tärkeää ymmärtää sekä itseämme että toisia ihmisiä. Persoonallisuus on kuitenkin myös tieteellinen käsite (Metsäpelto & Feldt 2010, s. 13). Persoonallisuuspsykologiassa tieteenalana tutkimuksen lähtökohtana ovat ihmisen psykologiset ominaisuudet kuten tapa ajatella, tuntea ja käyttäytyä. Persoonallisuuspsykologia tutkii ihmisten välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä sekä niiden kehitystä ja vaikutusta elämään. (Metsäpelto & Feldt 2010, s. 13.) Yhteistä useimmille eri persoonallisuutta kuvaaville näkemyksille ja määritelmille on se, että persoonallisuudella viitataan sekä ihmisen ulkoiseen muille ihmisille näkyvään toimintaan että sisäiseen yksityiseen kokemusmaailmaan (Hogan ym. 2000; Kotkavirta 2007; Metsäpelto & Feldt 2010, s. 18). Persoonallisuus käsitteenä voidaan tiivistää kuvaamaan ajatusten, tunteiden ja käyttäytymisen muodostamaa kokonaisuutta, joka on yksilölle luonteenomainen ja eri aikoina sekä eri tilanteissa melko pysyvä (Pervin 2003; Metsäpelto & Feldt 2010, s. 18).

Yksi tapa on tarkastella persoonallisuutta sen kehittymisen kautta. Tällöin etsitään vastauksia kysymykseen siitä, mitkä asiat vaikuttavat persoonallisuuteen. Pitkään yksi keskeisimmistä kysymyksistä psykologiassa on ollut perimän ja ympäristön merkitys persoonallisuuden kehitykselle (Vierikko 2010, s. 31). Nykykäsityksen mukaan monilla persoonallisuuden ominaisuuksilla, kuten temperamentilla, on geneettinen perusta (Krueger, Johnson, & Kling 2006; Metsäpelto & Feldt 2010, s. 18). Kvantitatiivisen genetiikan tutkimukset ovat

osoittaneet perimällä olevan kohtalaisen suuri vaikutus lähes kaikkiin persoonallisuuden piirteisiin (Vierikko 2010, s. 38). Eräässä ensimmäisistä persoonallisuuden periytyvyyttä selvittäneistä tutkimuksista todettiin perimän selittävän lähes puolet persoonallisuuspiirteiden yksilövaihtelusta (Loehlin & Nichols 1976; Vierikko 2010, s. 38). Myöhemmin useissa kaksostutkimuksissa on todettu noin 40-60% persoonallisuudessa esiintyvistä vaihtelusta selittyvän geneettisillä tekijöillä (Bouchard & Loehlin 2001; Vierikko 2010, s. 38). Yleisesti tutkimuksissa on havaittu samojen geneettisten tekijöiden vaikuttavan useisiin eri persoonallisuuden piirteisiin. Pitkittäistutkimukset ovat myös osoittaneet perimällä olevan merkitystä erityisesti persoonallisuuden ja käyttäytymisen ilmenemisessä samantyyppisenä tilanteesta ja ikävaiheesta toiseen. (Vierikko 2010, s. 39.) Persoonallisuuden biologisen pohjan tarkastelussa keskeisenä tekijänä kirjallisuudessa on nähtävissä muun muassa temperamentti. Temperamenttia paljon tutkineen Keltikangas-Järvisen (2010b, s. 49) mukaan tärkein temperamentin seuraus tai lopputulos on aikuisen ihmisen persoonallisuus. Edelleen myös kaikissa temperamentin määritelmässä korostetaan temperamentin biologista pohjaa. Esimerkiksi Pavlov osoitti jo vuonna 1927 autonomisen hermoston yksilöllisten erojen näkyvän temperamenttieroina. (Keltikangas-Järvinen 2010b, s. 53.) Useimmat tämän hetken keskeiset persoonallisuusteoriat ovatkin yhteydessä temperamenttitutkimukseen, ja niissä temperamenttia pidetään persoonallisuuden kehityksen ytimenä. Puolestaan myös ne persoonallisuuspsykologit, jotka korostavat kontekstin merkitystä persoonallisuuden kehittymisessä, näkevät temperamentin persoonallisuuden biologisena ytimenä, josta persoonallisuus syntyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Keltikangas-Järvinen 2010b, s. 65.)

Persoonallisuus siis on pitkälti perimän sanelemaa, mutta ei kuitenkaan yksinomaan. Nykykäsitys on, että persoonallisuus heijastaa sekä ihmisen biologista perustaa eli geeniperimää että ympäristövaikutuksia (Metsäpelto & Feldt 2010, s. 18). Keltikangas-Järvisen (2004, s. 36) mukaan persoonallisuus rakentuu yksilön synnynnäisen temperamentin ja siihen vaikuttavien erilaisten ympäristön vaikutusten, kuten lapsen saaman kasvatuksen, yhteisön odotusten ja kulttuurin normien ja arvostusten ikään kuin yhteisvaikutuksena. Temperamentti on raaka-aine, jota edellä kuvatut ympäristötekijät muokkaavat (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 36). Merkittävä havainto ympäristön osalta on ollut se, ettei ympäristötekijöiden vaikutus kuitenkaan muovaa ihmisiä keskenään samanlaisiksi vaan erilaisiksi. Aikaisemmin on uskottu esimerkiksi sisarusten yhteisten persoonallisuuden ja käyttäytymisen piirteiden selittyvän yhteisellä kasvu-ympäristöllä. (Vierikko 2010, s. 40.)

Kaksostutkimuksissa on kuitenkin voitu todentaa, että kun perimä selittää puolet persoonallisuuden piirteissä esiintyvistä yksilöiden välisistä eroista, ympäristötekijät - ja ennen kaikkea yksilölliset ympäristötekijät - selittävät loppuosan (Bouchard & Loehlin 2001; Vierikko 2010, s. 40). Olennaista on ymmärtää, että kasvatusta ja perheympäristö ovat erittäin merkityksellisiä lapsen kehityksen ohjaajia, mutta eivät toimi yhdenmukaistamalla sisaruskeskenään (Vierikko 2010, s. 40). Vaikka kasvatusta on ajateltu vaikuttavan kaikkiin perheen lapsiin samalla tavalla ja vanhemmat korostavat kasvattavansa lapsiaan yhdenmukaisesti, sisarusten on todettu kokevan kasvatusta eri tavoin (O'Connor, Hetherington, & Reiss 1995; Vierikko 2010, s. 40-41).

3.1.1 Persoonallisuusteorioita

Persoonallisuutta on tieteessä pyritty kuvaamaan myös teorioina ja malleina, jotka yhdistävät persoonallisuuspsykologian lukuisia käsitteitä toisiinsa. Mallit eroavat monin tavoin toisistaan, mutta erojen ohella eri malleille yhteistä on 1) pyrkimys erottaa ihmisen biologinen perusta, persoonallisuuden ominaisuudet ja kulttuuritekijät sekä niiden väliset suhteet ja 2) pyrkimys ryhmitellä persoonallisuuden ominaisuuksia eri tasoihin. (Metsäpelto & Feldt 2010, s. 21-22.) Lazarus (1977) kuvaa persoonallisuutta ja persoonallisuusteorioita neljän eri näkökulman kautta. Hänen mukaansa kysymyksiin niin sanotuista persoonallisuuden ”neljästä D:stä” (description, development, dynamics, determinants) eli siitä, miten persoonallisuutta kuvaillaan, miten se kehittyy, mikä on sen dynamiikka, ja mitkä ovat sen määrääjät eli muovaavat voimat, on olemassa monia vastauksia, jotka riippuvat siitä, mikä on omaksuttu persoonallisuusteoria. (Lazarus 1977, s. 38.) Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan muutamia persoonallisuutta kuvaamaan laadittuja malleja persoonallisuuden käsitteen määrittelyn tueksi.

McAdamsin persoonallisuusmalli

Metsäpelto & Feldt (2010, s. 22-26) kuvaavat persoonallisuutta McAdamsin persoonallisuusmallin kautta. Kyseisessä mallissa persoonallisuutta pidetään ainutlaatuisena kimppuna yksilön taipumuksellisia piirteitä, sopeutumistapoja ja elämäntarinoita. Mallissa persoonallisuus jaetaan kolmeen tasoon. Ensimmäinen taso käsittää yksilön *taipumukselliset piirteet*, toinen taso *tyypilliset sopeutumistavat*, ja kolmanteen tasoon sijoittuu edelliset tasot kokoava *tarinamuotoinen identiteetti*. (McAdams

1995; McAdams & Adler 2006; Metsäpelto & Feldt 2010, s. 22.) Kyseisessä mallissa ensimmäiseen tasoon eli yksilön taipumuksellisiin piirteisiin katsotaan lukeutuvan tiettyjä pysyviä persoonallisuuden osia kuten temperamentti ja persoonallisuuden piirteet (esimerkiksi Big Five eli viisi suurta persoonallisuuden piirrettä) (McAdams & Adler 2006; Metsäpelto & Feldt 2010, s. 23). Taipumukselliset piirteet ilmentävät yksilön tapaa suhtautua ympäröivään sosiaaliseen maailmaan, ja antavat vastauksia esimerkiksi kysymyksiin siitä, millainen yksilö on, ja miten hän tekee asioita (Metsäpelto & Feldt 2010, s. 23). McAdamsin persoonallisuusmallin toinen taso eli yksilölle tyypilliset sopeutumistavat käsittää persoonallisuudessa monia motivationaalisia, strategisia, kognitiivissosiaalisia ja kehityksellisiä osatekijöitä (McAdams 1995; Metsäpelto & Feldt 2010, s. 24). Näitä osatekijöitä ovat esimerkiksi ihmisen henkilökohtaiset tavoitteet, elämäntehtävät, arvot ja selviytymiskeinot, ja mallin toinen taso voikin antaa vastauksia esimerkiksi seuraaviin kysymyksiin: Mitä ihminen haluaa elämältään? Miten hän tavoittelee haluamiaan asioita? Miten hän kehittää elämäänsä koskevia suunnitelmia ja tavoitteita? Millaisia selviytymiskeinoja hän käyttää? (Metsäpelto & Feldt 2010, s. 24.) McAdamsin persoonallisuusmallin kolmas ja viimeinen taso eli tarinamuotoinen identiteetti luonnehtii erityisesti aikuisen ihmisen persoonallisuutta. Aikuinen kykenee tällä persoonallisuuden tasollaan kuvaamaan itseään syvemmin yhdistämällä kuvaukseen kokoavan elämäntarinansa. Identiteetillä viitataan mallissa sisäistettyyn, koko ajan kehittyvään tarinaan, jonka ihminen itsestään ja elämästään tuottaa. Aikuisen tarinassa itsestään pohditaan esimerkiksi seuraavia kysymyksiä: Kuka minä olen? Miten minusta tuli tällainen? Mihin olen menossa? (Metsäpelto & Feldt 2010, s. 25.)

Persoonallisuuden piirreteoriat

Arjessa kuvaamme itseämme ja toisiamme erilaisin sanoin kuten “utelias, hyväntuulinen, järjestelmällinen”. Psykologian tieteenalalla tällaiset sanat heijastelevat persoonallisuuden piirteitä (Metsäpelto & Rantanen 2010, s. 71.) Persoonallisuuspsykologiassa piirteillä tarkoitetaan ihmisen suhteellisen pysyvää tapaa käyttäytyä, tuntea ja ajatella (ks. McCrae & Costa 2003; Metsäpelto & Rantanen 2010, s. 71). Juuri pysyvyys on persoonallisuuden piirteiden keskeinen lähtökohta, ja se ilmenee pysyvyytenä ajan kuluessa sekä toistuvuutena eri tilanteissa (Metsäpelto & Rantanen 2010, s. 71). Myös aiemmin esitelty McAdamsin persoonallisuusmalli korostaa tiettyjen persoonallisuuden ominaisuuksien kuten temperamentin ja persoonallisuuden piirteiden pysyvyyttä (Metsäpelto & Feldt 2010, s. 23).

Psykologiassa niin sanottuja piirreteorioita on useita, ja teoriat eroavat toisistaan esimerkiksi piirteiden määrän suhteen. Seuraavaksi esitellään nykyaikaisen piirreteorian pohjustukseksi lyhyesti kolme sellaista piirreteoriaa, jotka ovat luoneet pohjaa nykyaikaiselle piirretutkimukselle. Ensimmäisen piirteiden psykologista rakennetta ja perustaa selvittäneen teorian loi yhdysvaltalainen Gordon Allport (1897-1967) (Metsäpelto & Rantanen 2010, s. 73). Allport piti piirrettä persoonallisuuden kuvauksen luonnollisena yksikkönä (Lazarus 1977, s. 45). Oman persoonallisuustutkimuksensa lähtökohtana Allportilla oli aluksi peräti 4500 persoonallisuutta kuvaavaa sanaa, jotka olivat tulosta systemaattisesta keräämisestä. Allportin suurin kiinnostus kohdistui ihmisen yksilöllisyyden ja yksilöllisten taipumusten ymmärtämiseen, ja tässä suhteessa hän poikkeakin useimmista myöhemmin vaikuttaneista teoreetikoista, jotka pyrkivät tutkimuksissaan selvittämään yleisiä, kaikkia ihmisiä koskevia persoonallisuuden piirteitä. (Metsäpelto & Rantanen 2010, s. 73.) Myöhemmin Raymond Cattell (1905-1998) pyrki faktorianalyysin avulla kartoittamaan tilastoaineistosta piirteitä ja ikään kuin tiettyjen samantyyppisten piirteiden kategorioita ja näin luomaan teoriaa persoonallisuuden peruspiirteistä. Cattell osoitti tutkimustensa perusteella ihmisen persoonallisuuden ominaisuuksien tiivistyvän 16 peruspiirteeseen, joiden pohjalta hän edelleen kehitti 16PF -persoonallisuustestin. Myös Cattell loi pohjaa myöhemmälle piirretutkimukselle, sillä hänen tilastomenetelmien ja monipuolisten aineistojen käyttö sekä piirteiden hierarkkisyyden tunnistaminen ovat yhä keskeisiä tutkimuksen lähtökohtia. (Metsäpelto & Rantanen 2010, s. 73-74.) Cattellin lisäksi Hans J. Eysenck (1916-1997) loi tilastomenetelmiä käyttämällä teoriansa persoonallisuuden keskeisistä ulottuvuuksista. Eysenckin teoriassa erotetaan kolme peruspiirrettä: ekstraversio, neuroottisuus ja psykoottisuus. Edellä lyhyesti esitellyistä teorioista etenkin Eysenckin teoria ja sen kaksi ensimmäistä piirrettä ekstraversio ja neuroottisuus ovat saaneet laajaa tukea myöhemmästä tutkimuksesta. (Metsäpelto & Rantanen 2010, s. 74.) Muun muassa tunnetussa Big Five -teoriassa ekstraversio on yksi teorian viidestä suuresta persoonallisuuden piirteestä (Metsäpelto & Rantanen 2010, s. 76).

Kuten jo edellä kuvatuista teorioista ja niiden eroavaisuuksista voidaan päätellä, on piirretutkimuksen keskeisenä lähtökohtana pitkään ollut piirteiden lukumäärä ja niiden keskinäiset yhteydet. Tutkimusten tuloksena on sittemmin hahmottunut niin sanottu Big Five -teoria eli käsitys viidestä suuresta persoonallisuuden piirteestä, jotka ovat neuroottisuus eli tunne-elämän epätasapainoisuus, ekstraversio eli ulospäin suuntautuneisuus, avoimuus uusille

kokemuksille, sovinnollisuus ja tunnollisuus. Jokainen edellisistä piirteistä on edelleen rakentunut kuudesta kapea-alaisemmasta piirteestä. (Metsäpelto & Rantanen 2010, s. 76.) Teoriassa on piirteiden lisäksi huomioitu myös niiden esiintymisen taso yksilössä termein korkea tai matala (McCrae & Costa 2003; Metsäpelto & Rantanen 2010, s. 77). Kyseisen piirreteorian mukaan nämä persoonallisuuden viisi suurta piirrettä ovat käsitteellisesti itsenäisiä ulottuvuuksia (McCrae & Costa 2003; Metsäpelto & Rantanen 2010, s.78). Siispä esimerkiksi neuroottisuutta ilmentävä henkilö voi olla yhtä hyvin ekstrovertti kuin introvertti (Metsäpelto & Rantanen 2010, s. 78). Kuitenkin tästä lähtökohdasta huolimatta joidenkin piirteiden on havaittu olevan yhteydessä toisiinsa. Esimerkiksi neuroottisuuden eli tunne-elämän epätasapainoisuuden on havaittu olevan yhteydessä vähäiseen ekstraversioon, avoimuuteen, sovinnollisuuteen ja tunnollisuuteen, joiden puolestaan on havaittu olevan myönteisesti yhteydessä toisiinsa. (Feldt, Metsäpelto, Kinnunen & Pulkkinen 2007; Musek 2007; Metsäpelto & Rantanen 2010, s. 78-79.) Erityisesti neuroottisuuden yhteys vähäiseen ekstraversioon näyttäytyy tutkielmani kannalta mielenkiintoisena seikkana, mikäli edellisestä päätellen introversion ekstroversion vastakohtana voidaan arvella olevan yhteydessä neuroottisuuteen.

Jungin teoria introverteista ja ekstroverteista

Tässä tutkielmassa keskeinen tapa luokitella ja kuvata persoonallisuutta on Carl Jungin persoonallisuustypologia, joka käsittää kaksi laajaa kategoriaa: ekstrovertit ja introvertit (Lazarus 1977, s. 52). Peruseriaatteessaan Jungin malli tarkoittaa yksilön psyykkisen energian liikkumista ja tapaa, jolla hän tavallisesti tai ensisijaisesti suuntautuu maailmaan (Sharp 1987, s. 12). Jungin psykologiset tyypit saivat alkunsa hänen havainnoistaan siitä, että on olemassa kahdenlaisia ihmisiä: introvertteja ja ekstrovertteja. Kymmenen vuoden kuluttua Jung lisäsi alkuperäisiin määrittelyihinsä vielä kaksi vastakkaista funktiota: tosiasiallisen ja intuitiivisen sekä ajattelevan ja tuntevan. (Routamaa & Hautala 2012, s. 14.) Yhteensä Jungin teoria sisälsi siis peräti kahdeksan tyyppiä, sillä jokaista neljästä jälkimmäisestä preferenssistä voidaan operoida joko introversion tai ekstroversion kautta (Sharp 1987, s. 12). Jung myös aloitti elinaikanaan preferenssijärjestyksen määrittelyn, jota myöhemmin Myers ja Briggs tarkensivat nykyiseen muotoonsa (Routamaa & Hautala 2012, s. 15). Jungin psykologiset tyypit loivat perustan niin sanotun MBTI:n kehittämiseksi, joka on nykyisin maailman käytetyin persoonallisuuden määrittämiseen tarkoitettu indikaattori; vuosittain lomakkeen täyttää yli kaksi ja puoli miljoonaa ihmistä. Jungin alkuperäisteorian kuuden preferenssin

lisäksi Myers ja Briggs lisäsivät MBTI:n teoriaan vielä ihmisen elämäntyyliä kuvaavan preferenssiparin järjestelmällinen-spontaani. (Routamaa & Hautala 2012, s. 14-19.)

Ekstroversio ja introversio ilmentyvät ihmisessä lukuisissa erilaisissa toiminnoissa kuten ajattelussa, tunne-elämässä ja intuitiossa. Näin ollen kyseinen typologia on oikeastaan huomattavasti monitahoisempi kuin usein ymmärretään, ja ihminen voikin olla esimerkiksi ajattelutavaltaan ekstrovertti, mutta intuitiivisen toimintansa suhteen introvertti. Nykyaikaisessa typologisessa ajattelussa (esim. Cattell 1965; ja Eysenck 1952) introversio ja ekstroversio erotetaan toisistaan enemmänkin laadullisesti erilaisina kuin yksinomaan määrällisesti erilaisina. (Lazarus 1977, s. 52.) Introversiota ja ekstroversiota kuvataan usein jatkumona, sillä vähemmistö ihmisistä sijoittuu introvertti-ekstrovertti-asteikon ääripäihin eli on voimakkaasti ulospäin tai sisäänpäin suuntautunut. Myös aivan keskelle asteikkoa asettuu vain harva. Suurin osa ihmisistä asettuu reaktiotavallaan ja sen voimakkuudella jommallekummalle puolelle janan keskipistettä. (Dunderfelt 2012, s. 47.)

3.2 Temperamentti

Edellä persoonallisuuden käsitettä määriteltessä on ollut havaittavissa persoonallisuutta ja sen kehittymistä koskevien määritelmien ja näkökulmien runsaus. Samankaltainen tilanne on olemassa myös temperamentin kohdalla. Keltikangas-Järvinen (2010b, s. 50) toteaa temperamentille löytyvän yhtä monta määritelmää kuin on temperamenttiteorioitakin, mutta mainitsee samalla tutkijoiden välillä vallitsevan kohtalaisen suuri yhteisymmärrys tietyistä yleisistä periaatteista. Yleisesti temperamentilla tarkoitetaan eroja ihmisten välillä heidän taipumuksissaan tai tyyliissään reagoida sekä ympäristöön että omiin sisäisiin tiloihinsa, kuten nälkään, kipuun, väsymykseen ja tunnetiloihin. Hyvin tiivistetysti temperamentti on toimintatyyli tai tapa reagoida. (Keltikangas-Järvinen 2010b, s. 50.) Yksi merkittävimmistä temperamentin määrittelyn malleista on Thomasin ja Chessin (1977) malli, jossa korostuu temperamentin tyyllilliset näkökohdat, siis se, *miten* joku käyttäytyy (Keogh 2003, s. 12). Temperamentissa on kyse tyylistä, jolla ihminen asioita tekee (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 37).

Temperamentin pohja on biologinen (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 40). Temperamentti voidaan nähdä joukkona synnynnäisiä taipumuksia tai valmiuksia (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 36). Jo kolmen kuukauden iässä vauvojen käyttäytymisestä voidaan erottaa heille

luontaisia reagoititapoja (Vuorinen 1995, s. 45). Temperamenttipiirteet ovatkin suhteellisen pysyviä ja iästä ja tilanteista riippumattomia (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 43). Kuitenkin piirteiden pysyvyydestä huolimatta niiden ilmiasussa tapahtuu iän mukana muutoksia, joita selittävät sekä biologinen että psyykinen kypsyminen. Iän myötä kulttuurin ja ympäristön odotukset vaikuttavat yhä enemmän siihen, miten ihminen ilmaisee temperamenttiaan, vaikka pohjalla oleva temperamentti ei sinänsä muuttuisi. Joskus temperamentin muutokset saattavat ympäristön vaikutusten lisäksi johtua myös biologiasta. Esimerkiksi aivovamma saattaa muuttaa ihmisen temperamenttia. (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 43-44.)

Toisinaan asioita voidaan määrittää myös sitä kautta, mitä ne eivät tarkoita. Temperamentin määrittelyssä tällainen näkökulma käsitteen määrittelyyn lienee myös tarpeen, sillä toisinaan arkipuheesta on huomattavissa, kuinka temperamenttia terminä käytetään tietämättä väärin. Esimerkiksi kysymys siitä, onko hyvä vai paha asia, että ihmisellä on temperamenttia, osoittaa temperamentin olevan väärin ymmärretty, sillä jokainen ihminen syntyy temperamentilla varustettuna (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 40). Temperamentti ei kerro siitä, mitä ihminen tekee tai miksi (Keltikangas-Järvinen 2010b, s. 50). Temperamentti ei siis anna sisältöä eikä tavoitetta ihmisen toiminnalle, vaan kertoo sen, miten ihminen tekee sen, mitä tekee. Temperamentti selittää ihmisten välisiä eroja. Esimerkiksi melun voidaan ajatella häiritsevän kaikkien ihmisten oppimista, mutta temperamentti selittää, miksi se haittaa joitakin ihmisiä enemmän kuin toisia. Temperamentin määrittelemisen yksilöiden välisiksi eroiksi reaktiivisissa kuvaakin temperamenttia erityisen hyvin. (Keltikangas-Järvinen 2010b, s. 50.) Temperamenttipiirteitä myös käytetään ihmisten kuvailemisessa juuri siitä syystä, että temperamentti viittaa nimenomaan ihmisten välisiin eroihin. Temperamentti on käyttäytymistyyli, joten se myös on helposti havaittavissa ulospäin. (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 39.)

3.2.1 Introversio persoonallisuuden piirteenä

Tässä alaluvussa tehdään yleiskatsaus introversion käsitteeseen. Yksityiskohtaisemmin introvertille persoonallisuustyypille ominaisia piirteitä ja toiminnan tapoja tarkastellaan luvun neljä alaluvuissa. Tarkoituksena on omissa alaluvuissaan tarkastella introversiota koulutyöskentelyn ja oppimisen kannalta olennaisista näkökulmista, joita mahdollisesti ovat ainakin yksilön oma oppimistyyli ja oppimisen strategiat sekä yksilön taidot ja tavat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja toimimisessa osana ryhmää.

Introversio ja ekstroversio ovat kaksi toisistaan poikkeavaa reaktiotapaa, joita me itse kukin käytämme (Dunderfelt 2012, s. 47). Kyse on psykologisista sopeutumisen tai suhtautumisen tiloista (Sharp 1987, s. 12). Introversio ja ekstroversio persoonallisuuden piirteinä ilmentävät yksilön energian suuntaa (Routamaa & Hautala 2012, s. 24). Energian suunta ja kiinnostus kohdistuvat joko sisäiseen tai ulkoiseen maailmaan (Sharp 1987, s. 13). Ekstrovertti on suuntautunut pääasiassa muihin ihmisiin ja ulkomaailmaan (Lazarus 1977, s. 52). Hän saa energiaa muista ihmisistä, ja tätä saatua energiaa taas yksinolo kuluttaa. Ekstrovertti tuntee olonsa kotoisaksi toisten ihmisten seurassa eikä hän viihdy pitkään yhtäjaksoisesti yksin. (Routamaa & Hautala 2012, s. 24.) Introvertin energiavarastot puolestaan latautuvat yksin ollessa. Introvertti siis energisoituu ollessaan yksin omassa ajatustensa maailmassa, ja akku purkautuu hänen joutuessaan olemaan hälinässä ja vuorovaikutuksessa. (Routamaa & Hautala 2010, s. 25.) Introvertti ihminen on enemmän keskittynyt itseensä ja omaan sisäiseen maailmaansa (Lazarus 1977, s. 52). Introverteilla ja ekstroverteilla on kuitenkin myös tarve käyttää jossain määrin vastakkaista preferenssiään. Introverttikään ei siis aina halua olla yksin. Joillakin ihmisillä on myös sellaiset sosiaaliset taidot, että heidän kohdallaan on vaikea erottaa, ovatko he ekstrovertteja vai introvertteja. Tällaiset henkilöt esimerkiksi pystyvät olemaan helposti yksin, mutta ovat myös hyvin seurallisia toisten ihmisten kanssa ollessaan. (Routamaa & Hautala 2012, s. 31.)

Introversiossa yksilön havainnot ja suuntautuminen kohdistuvat sisäisiin, henkilökohtaisiin tekijöihin (Sharp 1987, s. 65). Introvertti elää mielellään omassa käsite- ja ideamaailmassaan (Routamaa & Hautala 2012, s. 25). Introvertti hakee itselleen vahvistusta sisäisistä kokemuksistaan eli siitä, mitä hänen sisällään tapahtuu. Täten introvertti on riippumaton ulkoisesta ympäristöstään, joka on hänelle vaihteleva ja häilyvä; introvertin sisäinen olotila sen sijaan on pysyvämpi. Introvertti kykeneekin helpommin havainnoimaan omia sisäisiä tilojaan kuin ympäristöään. Kuitenkin jos ympäristössä oleva tilanne on introvertille tuttu, hän pystyy sen syvälliseen ymmärtämiseen. Tilanteet, jotka eivät täytä tuttuja konsepteja, ovat introvertin kokemuksissa satunnaisia, epärelevantteja ja merkityksettömiä. Tämä saattaa johtaa asioiden käsittelemiseen väärin ja edelleen väärin johtopäätösten tekemiseen. (Routamaa & Hautala 2012, s. 26.)

Jonkman (2015, s. 17) toteaa, että introversiota pitäisi kutsua paremminkin tarpeeksi. Tästä näkökulmasta introversio on yksityisyyden tarvetta (Jonkman 2015, s. 17). Introvertti henkilö

saattaa myös joutua väärin oletusten ja luulojen kohteeksi. Länsimaisen yhteiskunnan sosiaalisuuden ihannoinnissa introvertti jää helposti jälkijunaan, ja hänet saatetaan leimata kunnianhimottomaksi, ujoksi tai ylimieliseksi (Jonkman 2015, s. 18). Kuitenkaan introversio ei ole elämäntapa tai valinta, vaan biologinen, DNA:han koodattu ominaisuus. Identtisillä kaksosilla tehdyt kokeet ovat osoittaneet kiistatta introversiossa olevan kyse perimästä. (Jonkman 2015, s. 17.) Introversio-ekstroversio-vaihtelun periytyvyyden seuraavalle sukupolvelle sen sijaan on kaksostutkimuksista saaduissa periytyvyystilastoissa osoitettu olevan vain 40-50 % (Cain 2012, s. 134).

3.2.2 Lapsia kuvaavat temperamenttiteoriat

Introversio-ekstroversio-jatkumon lisäksi on olemassa myös lukuisia muita temperamenttiteorioita. Teoriat voidaan yleisesti jakaa lapsia käsitteleviin ja aikuisia käsitteleviin teorioihin (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 46), joista lapsia käsittelevät teoriat ovat tietysti tässä tutkielmassa olennaisimmat. Eri temperamenttiteorioista varsinaisia lapsen temperamenttia käsitteleviä teorioita ovat esimerkiksi Thomasin ja Chessin teoria, Bussin ja Plominin teoria ja Kaganin teoria (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 46). Seuraavaksi tarkastellaan näitä teorioita, jotta voitaisiin temperamentin käsitteen yleiseen määrittelyyn liittyvästä yhteisymmärryksestä huolimatta ymmärtää olevan olemassa myös eriävyyttä näkemyksissä siitä, mitä temperamenttipiirteitä ylipäänsä on olemassa. Ennen kaikkea mielenkiintoista on kuitenkin se, että persoonallisuutta ja temperamenttia laatimaan kuvatuissa teorioissa näyttäisi tiettyjen piirteiden osalta olevan myös yhteneväisyyksiä. Sellaiset piirteet kuten ekstraversio ja neuroottisuus, jotka ovat persoonallisuuden peruspiirteitä muun muassa Hans J. Eysenckin teoriassa, ovat tunnistettavissa useimmista piirremittareista ja ovat johdonmukaisesti yhteydessä ihmisen toimintaan eri elämänalueilla. Eysenck myös esitti näillä piirteillä olevan biologinen perusta, ja myöhemmät tutkimukset ovat edelleen vahvistaneet tätä näkemystä. (Metsäpelto & Rantanen 2010, s. 74.) Dunderfelt (2012, s. 45) toteaa ulospäin suuntautuneisuuden eli ekstroversion ja sisäänpäin suuntautuneisuuden eli introversion olevan koko persoonallisuustutkimuksen suuri yhteinen teema. Käytännössä kaikki tyyppiteoriat pitävät näitä suuntia yksinä ihmisen perustavanlaatuisimpina kokemisen ja käyttäytymisen ulottuvuuksina (Dunderfelt 2012, s. 45). Välttämis- ja lähestymiskäyttäytymiseen liittyvät ulottuvuudet ovat löydettävissä keskeisistä persoonallisuusmalleista ja -mittareista (Puttonen 2004, s. 68). Se, miksi kaikkiin teorioihin

kuuluu lähestymisen tai välttämisen taipumuksesta kertova temperamenttipiirre, johtuu temperamenttitutkijoiden välisestä yhteisymmärryksestä koskien sitä, että tapa, jolla ihminen suhtautuu uuteen ihmiseen, odottamattomaan tapahtumaan tai uuteen sosiaaliseen tilanteeseen, on synnynnäisen temperamentin määräämä (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 92). Lähestymiseen ja välttämiseen liittyvät keskushermoston emootiojärjestelmät muodostavat temperamentin ytimen (Strelau 1998; Puttonen 2004, s. 68).

Helppo, hitaasti lämpenevä ja vaikea temperamentti

Thomasin ja Chessin mukaan temperamentissa on kyse käyttäytymistyylistä. Temperamenttiteoriassa he jakavat temperamentin yhdeksään eri temperamenttipiirteeseen. (Viitattu lähteessä Keltikangas-Järvinen 2004, s. 48.) Teoriassa luokitellut temperamenttipiirteet ovat aktiivisuus, rytmisyys, lähestyminen tai vetäytyminen uusissa tilanteissa, sopeutuminen, vastaus- eli responsiivisuuskynnys, reaktioiden voimakkuus, mielialan laatu, häirittävyys sekä tarkkaavaisuuden kesto ja sinnikkyys (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 48-60). Yksittäisten temperamenttipiirteiden taso vaihtelee yksilöllisesti eri ihmisillä korkeasta matalaan (Keogh 2003, s. 12). Näillä yhdeksällä temperamenttipiirteellä on taipumus edelleen ryhmittyä kolmeksi temperamenttityypiksi, joihin suurin osa lapsista sijoittuu (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 62). Thomasin ja Chessin tutkimusten perusteella psykologiaan on vakiintunut käsitys niin sanotuista helpoista, vaikeista ja hitaasti lämpenevistä temperamenteista (Vuorinen 1995, s. 45).

Helppoa temperamenttia määrittävät biologisten toimintojen, kuten nälän ja unen säännöllisyys, positiivinen suhtautuminen kaikkeen uuteen ja halu lähestyä uusia ihmisiä ja asioita, kyky sopeutua muutoksiin, positiivinen mieliala, korkea ärsytyskynnys ja vähemmän intensiivinen tapa osoittaa tunteita (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 62). Hitaasti lämpenevää temperamenttia puolestaan kuvaa parhaiten kaksi piirrettä: melko vaisu mutta negatiivinen reaktio kaikkeen uuteen ja hidas sopeutuminen. Jälkimmäinen piirre ilmenee huolimatta toistuvista mahdollisuuksista tutustua kyseessä olevaan uuteen asiaan. Vaikka termillä hitaasti lämpenevä on tietty negatiivinen väritys, kyse on kuitenkin ainoastaan siitä, että kyseisen temperamentin omaava ihminen sopeutuu hitaasti uuteen, vaatii pitkän tutustumis- ja harkinta-ajan, eikä pidä jatkuvasta muutoksesta. Temperamentissa sinänsä ei siis ole mitään negatiivista. (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 63-64.) On kyse siitä, miten ympäristö tukee temperamenttia. Ongelmia syntyy, mikäli esimerkiksi vanhemmat eivät ymmärrä lapsensa

hidasta suhtautumista asioihin sekä sitä, että jokainen muutos on lapselle aina vaikea huolimatta siitä, mihin suuntaan muutos tapahtuu (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 65). Teorian kolmas luokitus on vaikea temperamentti, joka on helpon temperamentin vastakohta. Vaikeaa temperamenttia luonnehtivat muun muassa biologisten toimintojen epäsäännöllisyys, hidas sopeutuminen, vetäytyminen, varautuneisuus ja tilanteiden välttäminen. (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 65-66.) Tärkeätä on kuitenkin tiedostaa, ettei termillä tarkoiteta niin Thomasin ja Chessin teoriassa kuin muutoinkaan sitä, että lapsi itse olisi vaikea. Tutkijat ovatkin kritisoineet termiä, ja sen sijasta on ehdotettu käytettäväksi esimerkiksi termiä haastava temperamentti. Tällöin termi kertoisi juurikin siitä, että kyseinen temperamentti asettaa kasvattajalle erityisen haasteen. Toisaalta termi olisi parempi myös siitä syntyvän positiivisemmän mielikuvan vuoksi. (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 66-67.)

Emotionaalisuus, aktiivisuus ja sosiaalisuus

Bussilla ja Plominilla oli tutkimuksessaan kaksi edellytystä sille, että jotain piirrettä voidaan kutsua temperamentiksi. Ensimmäiseksi piirteeltä edellytettiin ilmenemistä jo varhaisesta lapsuudesta alkaen, kahden ensimmäisen ikävuoden aikana. Tämän lisäksi perinnöllisten tekijöiden täytyy merkittävästi selittää kyseisessä piirteessä ilmeneviä yksilöiden välisiä eroja. Havaintojensa perusteella Buss ja Plomin päätyivät tulokseen neljästä temperamenttipiirteestä, jotka ovat emotionaalisuus, aktiivisuus, sosiaalisuus ja impulsiivisuus. Myöhemmin impulsiivisuus jäi vähäisen ilmenemisen ja vähäisen perinnöllisen pohjan vuoksi kuitenkin kokonaan pois teoriasta. (Viitattu lähteessä Keltikangas-Järvinen 2004, s. 71-72.)

Emotionaalisuus temperemanttipiirteenä tarkoittaa teoriassa taipumusta stressaantua tai kiihtyä herkästi ja voimakkaasti. Emotionaalisuus ei viittaa ylipäänsä emotionaaliseen herkkyyteen vaan tarkoittaa taipumusta joutua pois tolaltaan ja kokea voimakasta epämiellyttävyyden tunnetta. Kiihtymistila syntyy kolmesta peruseemootiosta pelosta, vihasta ja seksuaalisesta viritystilasta, jotka ovat temperamenttipohjaisia, ja liittyvät biologiseen eloonjäämiseen. Näistä seksuaalinen viritystila ei ilmaannu lapsilla, mutta kaksi muuta piirrettä ovat tärkeitä. (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 73-74.) Aktiivisuudella tarkoitetaan teoriassa puolestaan sitä energian määrää, jonka ihminen pystyy tuottamaan tai jota hän pystyy pitämään yllä. Aktiivisuus muodostuu kahdesta: toiminnan voimakkuudesta ja temposta eli siitä, miten paljon voimaa yksilö käyttää suoritukseensa ja millä tempolla hän

toimii. Aktiivisuus on piirre, joka tulee ilmi kaikessa ihmisen toiminnassa ja arjen elämässä. Ihminen on myös ulkoapäin helppo tunnistaa aktiivisuudestaan. Aktiivinen temperamentti näkyy yksilön toiminnassa vaikkapa tavassa koputtaa oveen tai puristaa kättä reippaasti ja voimakkaasti. (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 78-79.) Sosiaalisuus temperamenttipiirteenä vakiintuu sisäisestä palkinnosta, jonka yksilö saa seurauksena yhdessäolosta muiden ihmisten kanssa. Sosiaalisuus temperamenttipiirteenä tarkoittaa toisten ihmisten seurasta nauttimista, heidän seuraansa hakeutumista ja muiden ihmisten seuran asettamista yksinolon edelle. (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 82.) Yksilö siis saa ihmisten seurassa olemisesta itselleen jotakin sellaista, joka saa hänet hakeutumaan ihmisten seuraan yhä uudelleen. Tällaisen temperamenttipiirteen omaava ihminen saa sosiaalisesta kanssakäymisestä ”palkintoja”, jotka tuottavat mielihyvää (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 82). Sosiaalisuuden temperamenttipiirteen kuvaamisessa on kuitenkin todellakin kyse piirteen kuvauksesta eikä ihmisten luokittelusta. Ihmisiä ei siis tule määritellä yksilöiksi, jotka joko pitävät tai eivät pidä toisen seurassa olemisesta, vaan olennaista on kysyä, miten hyvin temperamenttipiirre sopii kuvaamaan heitä. (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 83.) Myös introversiossa ja ekstroversiossa, joita temperamenttipiirteinä määrittää järjestyksessään objektin väistäminen tai kiinnostus objektia kohtaan (Dunderfelt 2012, s. 45-46) on pikemminkin kyse introverttien ja ekstroverttien jakaantumisesta jatkuvaa linjaa pitkin kuin dikotomiasta eli jakautumisesta kahteen erilliseen kategoriaan (Lazarus 1977, s. 52).

Estynyt ja ei-estynyt temperamentti

Kagan uskoi ihmisen perustemperamentin ilmenevän siinä, miten hän suhtautuu uusiin ihmisiin ja uusiin tilanteisiin: etsiikö hän jatkuvasti uusia kontakteja vai tuntee epä mukavuutta tuntemattomien seurassa. Kagan piti estyneisyyttä kaiken temperamentin lähtökohtana, ja keskittyi pelkästään sen tutkimiseen. (Viitattu lähteessä Keltikangas-Järvinen 2004, s. 94.) Tutkimustensa perusteella Kagan päätyi johtopäätökseen yhdestä ainoasta temperamenttijatkumosta, jonka avulla voidaan kuvata kaikkia ihmisiä: estyneisyys ja sen vastakohtana ei-estynyt, ulospäin suuntautunut temperamentti (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 97). Estynyttä lasta kuvaa muun muassa se, että hän on ihmisten seurassa vähäpuheinen ja hänellä on pitkä latenssiaika, ennen kuin hän aloittaa puheen vieraan ihmisen kanssa tai vastaa tämän kysymyksiin. Estynyt lapsi on myös emotionaalisesti herkkä ja helposti pelokas ja huolestuva. Vastakohtana estyneelle lapselle ei-estynyt lapsi on puhelias ja toiminnassaan usein spontaani. Lapsen toiminnassa estyneisyys näkyy vaaratekijöitä sisältävien

harrastusten ja tuntemattomien sosiaalisten kontaktien välttämisenä, vähäisenä aggressiivisuutena ja mukautumisena vanhempien vaatimuksiin. (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 99-100.) Suhtautumista estyneeseen temperamenttiin tarkastellaan luvussa 5.1 Suhtautuminen oppilaan vetäytyvään käytökseen.

3.3 Temperamentti koulussa

Yksilöllisen temperamentin vaikutus ulottuu laajalle oppilaan koulunkäyntiin. Temperamentilla on vaikutuksensa sekä oppilaan yleiseen sopeutumiseen koulussa että varsinaiseen koulumenestykseen. Kuitenkaan temperamentilla ei ole merkitystä silloin, kun se edesauttaa oppilaan sopeutumista ja helpottaa oppimista. (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 263.) Temperamenttia ei voida määrittää hyväksi tai pahaksi, eikä sen määrittelyllä ylipäänsä ole sinänsä arvoa, koska temperamentti saa merkityksensä aina jossain kontekstissa (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 40). Temperamentti onkin tärkeä koulumenestyksen piilovaikuttaja (Keltikangas-Järvinen 2010b, s. 49). Niin koulussa kuin elämässä muutoin temperamentti tulee merkitykselliseksi silloin, kun se johtaa yksilön ristiriitaan ympäristönsä kanssa (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 263).

Miksi temperamentin ymmärtäminen on tärkeää? Kun ihminen tietää, että on olemassa sellainen ominaisuus kuin synnynnäinen temperamentti, ja tietää, minkälaisia asioita temperamenttiin kuuluu, katselee hän eri tavalla lähiympäristöään. Tieto temperamentista tekee ihmisestä paremman oman itsensä tuntijan ja toisen ihmisen käytöksen ymmärtäjän. (Keltikangas-Järvinen 2008, s. 42.) Koulussa viimeksi mainittu lienee tässä yhteydessä olennaisin seikka, sillä lapsilta itseltään tuskin voidaan vielä vaatia ainakaan kovin syvällistä oman temperamenttinsa ymmärtämistä tai edes tiedostamista. Temperamentin ymmärtäminen auttaa opettajaa asennoitumaan oppilaiden käytökseen ja toimintaan kärsivällisesti (Rimpiläinen & Bruun 2007, s. 37). Hirvosen (2014, s. 232) mukaan temperamentin roolin tiedostaminen on tärkeää erityisesti siksi, ettei oppilaan toimintaa oppimistilanteissa pidettäisi puhtaasti tarkoituksellisena. Esimerkiksi oppilaan voi olla korkeasta motivaatiosta huolimatta vaikeaa pysyä keskittyneenä ja tarkkaavaisena, jos hän on luonnostaan herkkä häiriötekijöille. Vastaavasti vetäytyvällä oppilaalla voi olla tahdostaan huolimatta vaikeuksia rohkaistua uusissa tilanteissa ja päästä yli ahdistuneisuudestaan. (Hirvonen 2014, s. 232.)

Opettajana on ilmeisen tärkeää tunnistaa työssään oppilaiden erilaisia koulunkäyntiin vaikuttavia piirteitä. Koulumenestyksen kannalta keskeisiä temperamenttipiirteitä ovat sensitiivisyys, aktiivisuus, sopeutuvuus, sinnikkyys, häirittevyys, rytmisyys, lähestyminen/vetäytyminen ja intensiivisyys (Rimpiläinen & Bruun 2007, s. 35). Näistä koulunkäyntiä helpottavia temperamenttipiirteitä ovat esimerkiksi korkea sopeutuvuus, korkea sinnikkyys, matala häirittevyys ja taipumus lähestyä uusia asioita (Keltikangas-Järvinen 2006, s. 183). Tässä kohtaa voidaan nähdä yhteys jo aiemmin luvussa 3.2.2 viittaamaani Thomasin ja Chessin teorian helpon temperamentin käsitteeseen, johon kuuluvat piirteet näyttävät käyvän yksi yhteen edellä kuvattujen koulunkäyntiä helpottavien piirteiden kanssa. Thomasin ja Chessin tutkimuksissa ilmeni, ettei helpon temperamentin omaavan lapsen kohdalla tarvinnut oikeastaan edes miettiä, miten häntä tulisi “kasvattaa”, vaan asiat sujuivat kuin itsestään (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 63). Tällöin lapsen temperamentti sopii yhteen kouluympäristön ja sen vaatimusten kanssa. Ympäristön ja lapsen temperamentin yhteensopivuus onkin oikeastaan koko Thomasin ja Chessin teorian avainkäsite (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 48). Ympäristön ja lapsen temperamentin välistä vuorovaikutusta kuvaamaan Thomas ja Chess loivat käsitteen “goodness of fit”, joka tarkoittaa temperamentin ja ympäristön yhteensopivuutta. Jos taas yhteensopivuus on huono tai se puuttuu kokonaan, kuvataan vuorovaikutusta termillä “poorness of fit”. (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 129.) Goodness of fit on keskiössä temperamentin tärkeyden ymmärtämisessä (Keogh 2003, s. 31).

Erytisesti termi “poorness of fit” on tullut tärkeäksi tekijäksi temperamentin merkityksen selittäjänä. “Poorness of fit” auttoi tutkijoita osoittamaan, ettei temperamentti sinänsä ole hyvä tai huono, vaan saa merkityksensä vasta jossakin yhteydessä. (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 129.) Tämän tiedostaminen ja pitäminen toimintaa ohjaavana arvona näyttäytynee tärkeänä myös opettajan työssä. Kuitenkin opettajat saattavat pelätä yksilöllisen kohtelun johtavan eriarvoisuuteen (Keltikangas-Järvinen 2006, s. 180). Pelko on kuitenkin osoitettavissa turhaksi, sillä temperamenttipiirteiden huomioon ottamisen koulussa tiedetään tarkoittavan tasapuolisuuden lisääntymistä, ei eriarvoisuutta (Keltikangas-Järvinen 2006, s. 180). Puolestaan Big Five -teorian piirteistä, joista ainakin neuroottisuus ja ekstrasversio ovat temperamenttiin pohjautuvia, ekstrasersion, sovinnollisuuden ja avoimuuden on pitkäaikais tutkimuksissa osoitettu ennakoivan menestystä sekä koulussa että ammattiopinnoissa (Metsäpelto & Rantanen 2010, s. 76, 87).

Opiskelua ja oppimista tukevien piirteiden ohella on edelleen nähtävissä myös piirteitä, jotka tulisi ennakoivasti ottaa huomioon koulussa, sillä niiden seuraukset joka tapauksessa vaatisivat toimenpiteitä (Keltikangas-Järvinen 2006, s. 186). Esimerkiksi korkea häirittevyys saattaa heikentävästi vaikuttaa lapsen keskittymiskykyyn ja sitä kautta koulumenestykseen (Rimpiläinen & Bruun 2007, s. 36). Temperamenttia tarkastellessa mielekkäämpää on kuitenkin puhua juurikin temperamenttipiirteistä, jotka olisi hyvä ottaa huomioon kuin temperamenttipiirteistä, jotka haittaavat koulunkäyntiä. Lähtökohtaisesti nimittäin mikään yksittäinen temperamenttipiirre sinänsä ei haittaa koulunkäyntiä, vaan kyse on aina temperamentin ja ympäristön yhteensopimattomuudesta. Tällöin temperamenttia ei ole tunnistettu, ymmärretty eikä osattu ohjata oikealla tavalla. Kaikenlaisilla temperamenteilla on mahdollista yltyä sellaiseen koulumenestykseen, johon oppilaan omat kyvyt, lahjakkuus ja motivaatio ulottuvat. (Keltikangas-Järvinen 2006, s. 186-187.)

Tärkeäksi asiaksi koulunkäynnissä ja opettajan työssä muodostuu ennakointi. Opettajan on mahdollista vähentää temperamentin tuottamaa eriarvoisuutta oppilaiden välillä ainakin kolmella tavalla. Ensimmäiseksi opettaja voi miettiä ympäristön rakennetta ja pyrkiä vaikuttamaan siihen keinoilla, jotka ovat hänen vallassaan. Hän voi myös tarkastella omaa opetustapaansa. Kolmas keino on oppilaan ohjaaminen konkreettisesti ja yksilöllisesti. Oppilaan yksilöllinen ohjaaminen voi tuntua opettajasta työläältä, mutta tuloksekkaampaa on kuitenkin ehkäistä temperamentin aikaansaamia oppimisen ongelmia ennakkoon kuin korjata niitä myöhemmin esimerkiksi yksilöllisessä tukiopetuksessa. (Keltikangas-Järvinen 2006, s. 186-187.) Oppilaiden yksilöllisen ohjaamisen avulla pyritään löytämään juuri heille parhaiten sopivat työskentelytavat (Hirvonen 2014, s. 232). Temperamentin huomioon ottaminen on tärkeää varsinkin varhaisina kouluvuosina, jolloin temperamentin aikaansaamat erot lasten välillä ovat erityisen ilmeiset, ja lapset vasta oppivat oppimaan (Keltikangas-Järvinen 2006, s. 62).

4 Introvertti oppilas koulussa

Tutkielmassani olen kiinnostunut introversiosta yksilön toimintaa ohjaavana temperamenttipiirteenä ja persoonallisuuden ominaisuutena. Tässä luvussa tarkastellaan introvertille oppilaalle tyypillisiä piirteitä sekä tapoja työskennellä ja oppia, jotta tutkielman seuraavassa pääluvussa voidaan luoda katsaus siihen, millaista ohjausta ja tukea introvertti tarvitsee, ja miten opettaja voi näihin tarpeisiin vastata.

4.1 Introvertille oppilaalle tyypilliset piirteet ja oppimistyyli

Oppimiseen liittyy usein puhe oppimistyyleistä. Tutuksi on tullut myös käsite oppimisstrategia. Ero kahden edellisen käsitteen välillä on oppimistyyliin liittyvässä pysyvyydessä (Rimpiläinen & Bruun 2007, s. 35). Oppimisstrategia tarkoittaa tapoja ja keinoja, joiden avulla yksilö suorittaa tietyn tehtävän (Rimpiläinen & Bruun 2007, s. 35). Oppimistyyli puolestaan on merkitykseltään kokonaisvaltaisempi käsite. Oppimistyyliä viittaavat oppimisen tapojen ja tottumusten yksilöllisiin eroihin. Niillä voidaan kuvata tapoja, joita yksilöt suosivat lähestyessään ja jäsentäessään oppimiskohdettaan. Oppimistyyliä ovat melko pysyviä, joskin eivät täysin muuttumattomia. (Leino & Leino 1990, Rimpiläinen & Bruun 2007, s. 35.) Oppimistyyliin vaikuttavat perinnölliset ominaisuudet, elämäkokemukset ja ympäristön vaatimukset. Pysyvimmin oppimistyyliin vaikuttavat voimakkaasti persoonallisuuteen kuuluvat ominaisuudet kuten se, miten sisään- tai ulospäinsuuntautunut ihminen on. (Rimpiläinen & Bruun 2007, s. 35.)

Temperamentti vaikuttaa siihen, minkälaisesta työskentelystä lapsi pitää eniten ja mikä on hänelle luontevinta (Keltikangas-Järvinen & Mulla 2014, s. 41). Hirvonen (2014, s. 232) toteaa väitöstutkimuksensa tuloksiin perustuen temperamentin olevan merkityksellisessä roolissa oppilaiden työskentelytapojen kehityksessä. Tässä tutkielmassa temperamenttia yksilön ominaisuutena pidetäänkin keskeisessä roolissa oppilaan työskentelyn tapojen valikoitumisessa. Edellä viitatuista myötä edelleen on mielekästä tarkastella siis myös sitä, miten introversio vaikuttavaa siihen, millä tavoin oppilas työskentelee. Tätä kysymystä tarkastellaan seuraavaksi muun muassa niin sanotun *tehtävääorientoitunutta* kautta. Temperamentin ohjaamaa opiskelutyyliä voidaan kuvata kolmella temperamenttipiirteellä, jotka ovat aktiivisuus, sinnikkyys ja häirittevyys (Keltikangas-Järvinen & Mulla 2014, s.

47). Edellä mainittu tehtäväorientaatio on näistä kolmesta temperamenttipiirteestä muodostuva kokonaisuus (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, s. 47).

Aktiivisuuden piirteellä tarkoitetaan sitä, millä nopeudella ihminen tarttuu asioihin ja millä voimalla hän työskentelee. Pienellä lapsella aktiivisuus tarkoittaa motorista aktiivisuutta, vilkkautta ja tarvetta liikkua. Oppijana aktiivinen lapsi on utelias ja kiinnostunut kaikesta uudesta. Tärkeää on kuitenkin tiedostaa olevan kyse ainoastaan lapsen toimintatavasta kognitiivisen kyvykkyyden sijaan. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, s. 48-49.) Introvertti ihminen kokeilee uutta teoriaa ensin ajatuksissaan, ja ennen tehtävien tekemistä hän perehtyy aiheeseen hyvin, mikäli siihen on mahdollisuus. Tämän ominaisuuden vuoksi toimintaan ryhtyminen saattaa introvertilla kestää kauan. (Routamaa & Hautala 2012, s. 27.) Introvertille lapselle on tyypillistä, että hän haluaa tarkastella tilannetta ennen kuin heittäytyy uusiin leikkeihin. Hän mielellään tutkii, miten asiat toimivat. Introverttien ja ekstroverttien lasten välillä ei ole eroa heidän energian määrässään, vaan he käyttävät energiaansa eri tavoin. (Jonkman 2015, s. 199.) Jonkman (2015, s. 18-19) pitää yhteiskunnassa vallitsevana ekstroverttina totuutena käsitystä siitä, että lapsia pitäisi aktivoida fyysisesti. Näin toteamalla hän tulee samalla rivien välissä kuvanneeksi introverttien lasten olevan motorisesti vähemmän aktiivisia.

Tehtäväorientaatioon kuuluva häirittevyys tarkoittaa sitä, kuinka helposti jokin ulkopuolinen ärsyke, ääni tai tapahtuma, saa oppilaan keskeyttämään työskentelynsä. Jos oppilaan häirittevyys on korkea, hänen on vaikea keskittää mielenkiintonsa yhteen asiaan. Koulussa oppilaan mielenkiinnon vievä ulkopuolinen ärsyke voi olla uusi ääni, toinen oppilas tai jopa opetustilan sisustus. Matala häirittevyys puolestaan tarkoittaa hyvää keskittymiskykyä. Tällaisen lapsen huomiota on vaikea saada siirtymään muualle silloin, kun hän on keskittynyt tehtäväänsä. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, s. 51-53.) Routamaan ja Hautalan (2012, s. 26) mukaan introvertin keskittymiskyky on aivan omaa luokkaansa, millä he mitä ilmeisemmin viittaavat siis hyvään keskittymiskykyyn. Kuitenkin he jatkavat toteamalla ylimääräisten ärsykkeiden kuten aikuisten kohdalla esimerkiksi puhelinsoittojen häiritsevän introvertin työskentelyä. Myös toisten kuuntelema musiikki voi olla häiritsevä ärsyke introvertille, ja introvertti kuunteleekin musiikkia mieluiten silloin, kun hän voi itse säädellä musiikin kestoa ja volyyymia. (Routamaa & Hautala 2012, s. 27.) Myös Jonkman (2015, s. 199) toteaa introverttien lasten reagoivan ympäristön tapahtumiin herkemmin kuin ekstroverttien ja esimerkiksi pelästyvän helpommin. Introvertin häirittevyys vaikuttaisi edellä

kuvatun perusteella olevan siis korkea. Kuitenkin vaikka introvertti häiriintyy ulkopuolisista ärsykkeistä, on nähtävissä muita introvertin keskittymistä edesauttavia tekijöitä. Keskittymistä auttaa esimerkiksi se, jos introvertti itse uskoo tekemäänsä työhön (Routamaa & Hautala 2012, s. 26). Itsensä introvertiksi teoksessaan toteava Linus Jonkman (2015, s. 32) toteaa uppoutuvansa helposti asioihin, jotka kiinnostavat häntä itseään. Syventymiskyvyn hän kuvaa olevan perinteinen introvertti piirre (Jonkman 2015, s. 32).

Sinnikkyuden piirre tarkoittaa sananmukaisesti peräänantamattomuutta. Korkean sinnikkyuden omaava oppilas ei jätä asioita kesken tai luovuta, ennen kuin työ on hänen mielestään valmis. Oppilaan matala sinnikkyys puolestaan ilmenee nopeana kyllästymisenä ja lyhytkestoisena tarkkaavaisuutena. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, s. 49-50.) Keltikangas-Järvinen ja Mullola (2014, s. 53) toteavat korkean sinnikkyuden ja matalan häiritävyyden muistuttavan toisiaan, mutta ero ilmenee kuitenkin siinä, miten oppilas kykenee palaamaan takaisin työskentelynsä keskeytyksen jälkeen. Sinnikäs oppilas kykenee palaamaan takaisin työhönsä nopeasti, kun taas matalan häiritävyyden omaava oppilas voi kerran työnsä keskeydyttyä joutua tilanteeseen, jossa hän ei lainkaan osaa enää palata takaisin työskentelynsä, ja suoritus jää helposti kesken (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, s. 53). Introvertin sinnikkyys vaikuttaisi olevan ainakin tässä mielessä hyvä, sillä huolimatta alttiudesta häiriintyä ärsykkeistä introvertilla on Routamaan ja Hautalan (2012, s. 26) mukaan kyky palata nopeasti syvälliseen työskentelyyn. Introvertit kykenevät tähän, sillä he pitävät ikään kuin matalaa profiilia oman työskentelynsä ja sen tulosten suhteen ja näin suojaavat itseään ulkoisilta vaatimuksilta (Routamaa & Hautala 2012, s. 26). Introvertit lapset saattavat puuhastella itseksensä pitkäänkin (Jonkman 2015, s. 199).

Millaisia yksittäisiä työskentelyn muotoja ja strategioita introvertti suosii? Tutkimusten myötä tiedetään persoonallisuustekijöillä olevan merkittävä vaikutus siihen, miten lapsi reagoi tiettyyn opetusmenetelmään kuten vaikkapa ohjelmoituun opetukseen. Esimerkiksi introverttien oppilaiden on havaittu reagoivan myönteisesti epäpersoonalliseen oppimismenetelmään, kun taas ekstravertit hyötyvät enemmän perinteisestä henkilökohtaisesta opetuksesta. (Eysenck 1976, s. 209.) Usein introvertti on hyvä ilmaisemaan itseään kirjallisesti ja hän saattaa pitää enemmän kirjallisesta kuin verbaalisesta kommunikoinnista (Routamaa & Hautala 2012, s. 26). Opiskellessaan introvertti toimii mielellään yksityisesti ja hakee ideoita sekä energiaa itsestään. Ennen varsinaista käsittelyä

introvertti tutustuu aiheeseen itsekseen lukien tai omia muistiinpanoja tehden. (Routamaa & Hautala 2012, s. 27.)

4.2 Introverttina ryhmässä - vuorovaikutus ja sosiaaliset suhteet

Sosiaalisuus on temperamenttipiirre, synnynnäinen valmius lähestyä muita (Keltikangas-Järvinen 2010a, s. 32). Sosiaalisuuden ohella puhutaan myös sosiaalisista taidoista, ja nämä kaksi käsitettä tuleekin erottaa toisistaan. Siinä missä sosiaalisuus tarkoittaa halua olla ihmisten kanssa, sosiaaliset taidot tarkoittavat *kykyä* olla muiden kanssa (Keltikangas-Järvinen 2010a, s. 17). Sosiaaliset taidot kehittyvät kokemuksen ja kasvatuksen kautta (Keltikangas-Järvinen 2010a, s. 18). Seuraavaksi kuvailen sosiaalisuuden piirteen ilmenemistä introverteilla henkilöillä sekä laajemmin introversiota sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tavoitteena on tämän tarkastelun pohjalta vastata myöhemmin luvussa 5.2 siihen, miten introverttia voidaan tukea sosiaalisissa suhteissa sekä toisaalta miten tasavertaista vuorovaikutusta voidaan edistää koko lapsiryhmän kanssa. Sosiaalisia taitoja ja niiden kehittymisen tukemista introvertin oppilaan kohdalla tarkastellaan tutkielmassa sen lähtökohtaisen oletuksen pohjalta, jossa koulu nähdään runsaasti kohtaamisia ja sosiaalista vuorovaikutusta sisältävänä paikkana lapsen elämässä.

Introvertti viihtyy hyvin yksin. Introvertit tarvitsevat yksinoloa huomattavasti ekstrovertteja enemmän, sillä yksinolo on introvertille luonnollisempi ja kotoisampi olotila. Liika sosiaalinen kanssakäyminen kuluttaa introvertin voimia. Ihmisen ollessa hyvin ujo, uudet sosiaaliset tilanteet aiheuttavat myös runsaasti jännitystä (Keltikangas-Järvinen 2006, s. 31). Introvertti väsyä etenkin silloin, jos ihmiset eivät ole hänelle entuudestaan tuttuja. Tämä saattaa saada introvertin välttelemään outojen ihmisten tapaamista. (Routamaa & Hautala 2012, s. 25.) Introvertista voikin saada varautuneen vaikutelman, koska hän harkitsee pitkään sanomisiaan, ja näin ollen paljastaa itsensä muille vasta pitkän tuntemisajan jälkeen (Routamaa & Hautala 2012, s. 26). Kuitenkaan merkityksellistä sinänsä introvertille ei ole se, onko hänen kanssaan samassa tilassa muita ihmisiä. Ratkaisevaa introvertin näkökulmasta on se, liittyykö tilanteeseen sosiaalista kanssakäymistä. (Jonkman 2015, s. 17.) Tässä tutkielmassa käytetystä aineistosta on ollut havaittavissa, ettei korkea sosiaalisuus ole yleisesti introverteille ominainen piirre; aikaisemmin todettiin muun muassa introvertin viihtyvän hyvin yksin, ja myös tarvitsevan yksinoloa, sillä rauhallinen yksinolo mahdollistaa introvertille ”akkujen lataamisen”. Matalan sosiaalisuuden omaavalle ihmiselle riittää muiden

seura työpäivän aikana, ja vapaa-ajallaan hän on mielellään yksin. Tällaiselle henkilölle riittää muutama hyvä ystävä. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, s. 17.)

Kuitenkin myös introvertit joutuvat välillä olemaan vuorovaikutuksessa ja työskentelemään toisten ihmisten kanssa. Ryhmässä introvertti on useimmiten hiljainen ja puhuu mieluiten jonkun kanssa kahden kesken (Routamaa & Hautala 2012, s. 26). Tämä tulisi ottaa huomioon yhteisissä tilaisuuksissa, sillä toisin kuin ekstrovertin, introvertin on vaikeampi ratkaista ongelmaa puhumalla. Introvertti tarvitsee omaa miettimisaikaa. (Routamaa & Hautala 2010, s. 26.) Keskustelutilanteissa tutkimusten mukaan introvertit ja ekstrovertit pitävät keskustelukumppaniin yhtä suuren etäisyyden, mutta introvertit suhtautuvat herkemmin tuon etäisyyden rikkomiseen. Introvertti kokee epämiellyttävänä sen, jos toinen ihminen tulee liian lähelle. (Jonkman 2015, s. 111.)

Lapsen temperamentti ohjaa siis hänen omaa tapaansa suhtautua ympäristöön ja toisiin ihmisiin. Lapsen temperamentti vaikuttaa kuitenkin voimakkaasti myös siihen, millaisia reaktioita hän ympäristössään herättää ja millaista palautetta hän saa (Keltikangas-Järvinen 2006, s. 153). Lapsen saama palaute sekä vahvistaa olemassa olevia temperamenttipiirteitä että vaikuttaa niiden pohjalla tapahtuvaan persoonallisuuden kehittymiseen. Vetäytyvän lapsen kohdalla muut saattavat huomata, ettei lapsi viihdy, ja kun hän ei ota kontaktia ympäristöönsä, ei häntä vedetä mukaan. Tällöin lapsenkin odotukset toteutuvat: suuressa ihmisjoukossa on epämiellyttävää ja ystävien hankkiminen on vaikeaa. Tällaisten lapsessa syntyvien ajatusten myötä vetäytyvä käyttäytyminen vahvistuu entisestään. (Keltikangas-Järvinen 2006, s. 153-154.)

Dunderfelt (1998, s. 41) kirjoittaa myös temperamenttityylien vahvistumisesta ja eritoten polarisoitumisesta, jonka hän toteaa voivan olla yksi kompastuskivistä vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten välillä. Polarisoitumisessa yksilö alkaa tarkastella toista ihmistä liikaa vain ”omien silmälasiansa läpi”, ja huomaamattaan vaatii toista ajattelemaan, tuntemaan ja toimimaan samalla tavoin kuin itse tekee. Tällainen käytös on usein sanatonta viestintää, ja pinnan alla voikin tapahtua esimerkiksi toisen ihmisen viestinnän väärintulkintaa omien odotusten vuoksi. Introvertti saattaa esimerkiksi kaivautua yhä enemmän omaan sisäisyyteensä tai odottaa toiselta harkintaa, parempia perusteluja tai toisen hiljaisuuden kunnioittamista. Ekstrovertti taas usein odottaa ja vaatii toiselta enemmän reippautta, suoruutta ja asioihin ”tarttumista”. (Dunderfelt 1998, s. 41.) Koulussa tällaista

polarisoitumista tulisi mitä ilmeisemmin välttää, sillä kuten jo tutkielman johdannossa todettiin, ihminen kärsii ja väsyvä tilanteessa, jossa vallitsee ristiriita hänen itsensä ja ympäristön odotusten ja vaatimusten välillä.

4.3 Oppimisympäristöt introvertin oppilaan näkökulmasta

Lapsen reaktio opetusta koskeviin järjestelyihin liittyen esimerkiksi tilan ja ajan käyttöön on yhteydessä lapsen temperamenttiin (Keogh 2003, s. 33). Esimerkiksi jotkut lapset saattavat vetäytyä tai käyttäytyä huonosti luokkahuoneen ollessa liian strukturoitu, ja toiset lapset puolestaan silloin, kun luokkahuone on liian kaoottinen. Herkästi ympäristönsä ärsykkeisiin reagoivat lapset kokevat kaoottisen luokkaympäristön vaikeaksi oppimiselleen. Vetäytyvä ja ujo oppilas voi muuttua yhä hiljaisemmaksi ja vähemmän kommunikoiivaksi hyvin aktiivisessa ja paljon ärsykejä tuottavassa ympäristössä. (Keogh 2003, s. 33.) Kovassa melussa sensitiivinen oppilas saattaa kokonaan menettää kykynsä oppia (Keltikangas-Järvinen 2006, s. 193). Introvertti ihminen sijoittaakin työskentelypisteensä mielellään sivummalle, pois tapahtumien keskipisteestä (Routamaa & Hautala 2012, s. 27).

Koulujen luokkahuoneiden Keogh (2003, s. 33) kuvaa olevan yleensä hyvin avoimia tiloja. Hän viittaa tällä siihen, kuinka lapset ovat hyvin tietoisia niin omasta kuin toinen toistensa onnistumisista ja epäonnistumisista, ja kuinka he ovat myös herkkiä tekemään havaintoja siitä, millä tavoin opettaja reagoi eri oppilaisiin. Temperamentiltaan ujoille ja vetäytyville oppilaille tämä voi näyttäytyä uhkaavana, sillä tällaiset lapset kokevat usein olonsa epämiellyttäväksi joutuessaan olemaan valokeilassa. Temperamentiltaan ulospäin suuntautunut lapsi puolestaan saattaa kokea samaisen huomion positiivisena ja vahvistavana. (Keogh 2003, s. 33.) Temperamentiltaan sisäänpäin suuntautunut henkilö ei siis nauti huomion keskipisteenä olemisesta. Toisaalta sisäänpäin suuntautuneet ja rauhalliset oppilaat ovat tyypillisesti niitä, jotka saavat luokassa varsin vähän opettajan huomiota (Rimpiläinen & Bruun 2007, s. 50).

Herkkyyttä ympäristön ärsykeille voidaan kuvata myös varsinaisen erityisherkkyyden käsitteen kautta. Erityisherkkyyks ei ole mikään introversion alakäsite tai synonyymi, mutta termit sisältävät kuitenkin samanlaisia yksilön olemista ja toimintaa koskevia kuvauksia. Tutkimusten mukaan jopa 70 % erityisherkeistä ihmisistä oli myös sisäänpäin suuntautuneita eli introvertteja (Aron 2014, s. 31). Erityisherkeät ihmiset ovat yleensä empaattisia, älykkäitä,

intuitiivisia, luovia, harkitsevia ja tunnontarkkoja. Kovat äänet tai suuri samanaikaisten ärsykkeiden määrä uuvuttaa erityisherät muita nopeammin, ja tästä syystä he saattavatkin vältellä tällaisia tilanteita, ja edelleen heidät saatetaan kokea varautuneiksi. Erityisherkkien aistien ei ole katsottu olevan sen tarkempia kuin muillakaan, mutta sen sijaan heidän aivonsa prosessoivat tietoa tavallista huolellisemmin. (Aron 2015, s. 32-33.) Erityisherät voivat kuormittaa pahastikin meluisissa ja alituisen muuttuvissa tilanteissa, kuten koululuokassa (Aron 2015, s. 36).

5 Introvertin oppilaan työskentelyn ja oppimisen tukeminen koulussa

Tässä luvussa pyritään edellisessä luvussa tehdyn introverttiin oppilaaseen liittyvän tarkastelun ohjaamana löytämään ja näkemään keskeisiä pedagogisia ratkaisuja ja tekijöitä, joilla voidaan tukea introvertin oppilaan työskentelyä ja oppimista koulussa. Tarkastelussa painottuu opettajan pedagogisen toiminnan näkökulma eli se, miten opettaja järjestää ja toteuttaa opetusta ja opetustilanteita oppilaiden erilaisia tyylejä kuten introversiota tukeakseen.

5.1 Suhtautuminen oppilaan vetäytyvään käytökseen

Luvussa 3.2.2 tarkasteltiin muutamia keskeisiä lapsia kuvaavia temperamenttiteorioita. Noissa eri teorioissa esiintyvistä piirteistä Kaganin teorian estynyt temperamentti näyttäytyy yhteneväisenä introversion kanssa. Estyneen temperamentin omaavia lapsia kuvattiin muun muassa vähäpuheisina ja tuntemattomia sosiaalisia kontakteja välttävinä (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 99). Vastaavasti Routamaa ja Hautala (2012, s. 25) toteavat introvertin ihmisen saattavan vältellä entuudestaan tuntemattomien ihmisten tapaamista, sillä tällaiset tilanteet kuluttavat introvertin energiaa ja tekevät hänet väsyneeksi. Keltikangas-Järvisen (2004, s. 100) mukaan aikuisten kohdalla estyneestä temperamentista tai pikemminkin estyneisyydestä yhtenä temperamenttipiirteenä puhutaankin usein sisään- tai ulospäin suuntautuneisuutena. Tämän perusteella voinee lapsen sisäänpäin suuntautunutta ja vetäytyvää ajattelua ja käyttäytymistä kuvata sekä yleensä että tässä tutkielmassa myös Kaganin teorian estyneisyyden piirteen avulla.

Aikanamme selvää on, että erilaisia oppilaita tulee ohjata eri tavoin. Kaganin teorian osalta oleellista on muistaa, ettei keskeistä teoriassa ole temperamenttieroja ilmentävä käytös vaan uuteen tilanteeseen liittyvä tunnetila (Keltikangas-Järvinen 2014, s. 103). Tällöin estyneisyys ei ole ensimmäiseksi johtamassa lasta kaikkeen uuden välttämiseen vaan siihen, että lapsi kokee epä mukavuuden tunnetta. Ilmenevä tunne voi vasta johtaa tilanteeseen, jossa lapsi välttelee uusia tilanteita välttääkseen kielteisenä kokemiaan tunteita heräämästä itsessään. Estyneen lapsen ohjaamisessa tärkeää onkin pyrkiä vähentämään epä mukavuuden tunnetta sen sijaan että pyrittäisiin muuttamaan lapsen välttävää käyttäytymistä. Lasta ei tule painostaa olemaan rohkea ja liittymään toisten lasten joukkoon. Epä mukavuuden tunne ei vähene

rohkaisuilla. Sen sijaan lapsi tarvitsee aikuisen läsnäoloa, joka vähitellen helpottaa lapsen pelkoa ja vapauttaa energiaa. Tällöin lapsi voi kokea uuden tilanteen positiivisena ja saa näin keinoja selviytyä. (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 103-104.)

5.2 Sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen tukeminen

Aikaisemmin kuvattiin sosiaalisuuden piirrettä ja todettiin ko. piirteen olevan introverteilla matala. Sosiaalisuus yksilön piirteenä edesauttaa sosiaalisten taitojen hankkimista, mutta ei takaa niiden olemassaoloa, eikä ole niiden saavuttamisen edellytys (Keltikangas-Järvinen 2010, s. 18). Introvertille tämä on tietysti hyvä uutinen. Edelleen sosiaaliset taidot eivät myös vaadi pohjalleen mitään tiettyä temperamenttirakennetta, vaan sosiaalisia taitoja voidaan opettaa minkä tahansa temperamentin omaavalle lapselle (Keltikangas-Järvinen 2010, s. 18). Voidaan ehkä ajatella, että introverttien lasten kohdalla sosiaalisten taitojen harjoittelu on vain hiukan enemmän tärkeää kuin se tavallisesti on. Kaikkien lasten kohdalla sosiaalisten taitojen opettelu tulee kyseeseen, mutta erot synnynnäisessä sosiaalisuuden piirteen ilmenemisessä luovat lapsille erilaisia lähtökohtia ja täten myös erilaisia ja erisuuruisia tarpeita.

Lapsi, joka helposti vetäytyy uusissa tilanteissa ja sopeutuu hitaasti, kokee stressiä kohtaamistaan vaatimuksista sopeutua nopeasti ympäristöön. Sosiaaliset vanhemmat eivät välttämättä tiedä tai ymmärrä, ettei rohkeus ole estyneelle lapselle tahdon alainen asia. Aikuisten tulisi auttaa passiivista lasta vähitellen sopeutumaan ryhmään. Aluksi voidaan lähteä liikkeelle sivulta tapahtuvasta katselusta ja tutustumisesta, ja vasta myöhemmin lasta aletaan asteittain vetää mukaan ryhmään. Tärkeää on ottaa huomioon lapsen ikä sekä se, ettei häntä verrattaisi toisiin lapsiin, sillä lapsen ei tarvitse kyetä etenemään samaa tahtia kuin vähemmän ujo ikäisensä lapsi. Muiden lasten kanssa oleminen ja sosiaalisuus on tärkeintä oppia lapsen omalla tavalla ja omassa tahdissa. (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 149-150.) Tutkimusten mukaan estyneelle ja ei-estyneelle lapselle tulee opettaa sosiaalisen kanssakäymisen säännöt ja yhteiskunnan normit eri tavoilla. Estyneet lapset yleensä omaksuvat hyvin ympäristönsä säännöt ja tavat, ja kun heitä kohdellaan lempeästi ja vältetään käyttämästä ankaraa kuria, he voivat myös tulla itseohjautuviksi niiden suhteen. (Keltikangas-Järvinen 2004, s. 150.)

Kuten tutkielmassa käytetystä aineistosta on ilmennyt, introvertit eivät ole niitä henkilöitä, jotka aktiivisesti tekevät puheellaan tai muilla keinoin itseään näkyväksi ja kuuluvaksi vuorovaikutuksessa. Sosiaalisista taidoista puhuttaessa on kuitenkin kyse paljon muustakin

kuin esimerkiksi kyvystä osallistua aktiivisesti keskusteluun. Siinä määrin, missä sensitiivisyys on introvertti piirre, kuten aikaisemmin on todettu, vaikuttaisi introverteilla olevan paikoin erittäin hyvät sosiaaliset taidot; Keltikangas-Järvisen (2010a, s. 60) mukaan sensitiivisyyteen kuuluu sosiaalinen herkkyyys, ja sensitiivinen lapsi oppiikin aikaisemmin kuin muut lapset tulkitsemaan toisen tunteita ja huomaa vähemmän sensitiivistä varhemmin, että ihmiset voivat sanoa muuta kuin mitä he oikeasti tuntevat. Sensitiivinen lapsi aistii tunnelmia ja havaitsee, milloin sosiaalinen tunnelma muuttuu (Keltikangas-Järvinen 2010a, s. 61). Vähäisestä sosiaalisuudesta ei siis ole kaiken kattavasti introvertin kohdalla johdettavissa se, että introverttien sosiaaliset taidot olisivat heikot. Koulussa soisikin rakennettavan vuorovaikutusta, jossa jokaisen oppilaan yksilöllisiä vahvuuksia hyödynnettäisiin yhteisessä työskentelyssä. Samalla kukin oppilas harjoittelee kohdallaan niitä taitoja, joissa he harjaantumista tarvitsevat. Introvertti tarvitsee eniten tukea spontaanisti tapahtuvaan välittömään kommunikaatioon ja itsensä ilmaisuun. Introvertin toiminta kun on tarkkailevaa ja harkittua, ja spontaani ulospäin suuntautunut reaktio on harvinainen (Dunderfelt 1998, s. 42-43).

Käytännön ratkaisuja ja ideoita temperamenteiltaan erilaisten oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen ja ryhmätyöskentelyn tukemiseksi tarjoaa muun muassa alkujaan Kuopion Pirtin koulussa kehitetty niin sanottu Värikkäät oppilaamme -malli, jossa oppilaat eriytetään opiskeluryhmiin heidän oppimistyyliensä mukaan. Mallin kehittäneet Päivi Rimpiläinen ja Jarno Bruun (2007, s. 35) tunnustavat temperamentin roolin yksilöllisen oppimistyylin taustalla. Edellä mainitut opettajat kertovat myös mallia kehittäessään lähettäneensä ensin lasten huoltajille kysymyslomakkeen, jossa vanhempia pyydetään kertomaan, *miten* lapsi toimii tietyissä tilanteissa kotona. Kyselyssä pyydetään vastaamaan, kuinka usein (vastausvaihtoehtoina usein/joskus/harvoin) lapsi pelaa tai leikkii mielellään isossa ryhmässä, pystyy keskittymään esimerkiksi satuun ympärillä olevasta hälinästä huolimatta, käyttää ruokailuun pitkän ajan, on puhelias vieraassa seurassa, pitää paljon toiminnasta ja liikunnasta ja niin edelleen (Rimpiläinen & Bruun 2007, s. 45.) Edellisten kaltaiset kysymykset viittaavat juurikin temperamenttiin, eli yksilön tapaan tehdä asioita. Alun työn pohjalta työpari päätyi jakamaan oppilaat neljään eri ryhmään: vihreisiin, sinisiin, keltaisiin ja punaisiin (Rimpiläinen & Bruun 2007, s. 44). Värit eivät heidän mukaansa kuvasta sinänsä ryhmän jäseniä, vaan ovat sattumanvaraisesti valittuja ”koodeja” ryhmien tunnistamiseksi (Rimpiläinen & Bruun 2007, s. 44).

Värikkäät oppilaamme -mallissa keltainen väri kuvastaa introvertille lapselle ominaisia piirteitä. ”Keltaiset” oppilaat ovat harkitsevia, rauhallisia, analyyttisiä ja tarkkailijoita (Rimpiläinen & Bruun 2007, s. 44). Ryhmässä keltaiset seurailevat tapahtumia mielellään sivummalta, eivätkä tahdo tapahtumien keskipisteeksi. Keltaiset oppijat eivät ole parhaimmillaan isoissa opetusryhmissä. Tunnilla keltainen oppija jää helposti tarkkailijan rooliin, eikä ehdi esimerkiksi viitata vastataksaan kysymykseen, sillä joku nopeampi on jo ehtinyt sillä aikaa, kun keltainen ensin punnitsi vastausta mielessään. Temperamenttipiirteistä keltaisia oppijoita kuvaavat korkea sensitiivisyys, matala aktiivisuus, matala intensiivisyys ja vetäytyminen. (Rimpiläinen & Bruun 2007, s. 50-51.) Edellä mainitut temperamenttipiirteet nousivat aiemmin tutkielmassa esiin introvertille ominaisia temperamenttipiirteitä tarkastellessa.

Värikkäät oppilaamme -malli ei suoranaisesti vastaa siihen, miten keskenään erilaisten oppijoiden välistä vuorovaikutusta tulisi tukea, vaan mallissa oppimistyyleiltään samanlaiset oppilaat laitetaankin työskentelemään yhdessä. Kuitenkin tälläkin ratkaisulla on tavoitteensa keltaisten oppijoiden aktiivisuuden lisäämiseksi; Rimpiläisen ja Bruunin (2007, s. 51) mukaan keltaiset oppijat alkavat viitata ja aktivoituvat selvästi, kun he saavat opiskella yhtenä ryhmänä. Oppimistyyleiltään samanlaisten oppijoiden seura rauhoittaa keltaisia oppijoita ja saa heidät tuntemaan olonsa turvalliseksi (Rimpiläinen & Bruun 2007, s. 51).

5.3 Oppimisympäristön organisointi

Luvussa 3.3 todettiin sopeutuvuuden olevan eräs koulukäyntiä helpottava piirre. Myöhemmin tutkielman neljännen pääluvun alaluvuissa tarkasteltiin introvertille oppilaalle ominaisia piirteitä ja tapoja sekä ryhmässä toimimista ja oppimisympäristöjä introvertin henkilön näkökulmasta. Aineistosta ilmeni introvertille olevan tyypillistä muun muassa tietynlainen hitaus ja harkitsevuus työskentelyn aloittamisessa. Introvertit myös näyttäisivät mielellään työskentelevän rauhassa ja itsenäisesti. Oppimisympäristöiltä, joiden organisointiin tässä alaluvussa tarkemmin perehdytään, introvertti näyttäisi aineiston perusteella kaipaavan ainakin mahdollisuutta työskennellä yksin omassa rauhassa ilman kanssakäymistä toisten ihmisten kanssa. Johdonmukaisesti eri aineistoissa on myös todettu introverttien häiriintyvän herkästi ympäristön ärsykkeistä kuten ylimääräisestä melusta. Introvertit voivat haluta sulkeutua omaan tilaan ja uppoutua työhönsä, sillä tällainen toiminta tarjoaa heille ihanteellisen ärsyketason (Cain 2012, s. 149).

Edellä mainitut introverteille ominaiset piirteet viittaavat matalaan sopeutumiseen. Hidas sopeutuja tarvitsee aikaa asioille (Keltikangas-Järvinen 2008, s. 103). Pienellä lapsella hidaskäyttäytyminen näkyy siinä, ettei hän koskaan ole heti valmis toimintaan, vaan lapsi tarvitsee pienen hetken aikaa (Keltikangas-Järvinen 2008, s. 103). Tutkielmassa tärkeää ja johdonmukaista onkin kiinnittää huomiota myös siihen, miten korkean häiritävyyden tai muun introverteilla ilmenevän piirteen ohella sopeutumisen hitaus voitaisiin puolestaan ottaa huomioon koulussa. Seuraavaksi kuvataan käytännön järjestelyjä, joilla opettaja voi vähentää sellaisten introvertilla ilmenevien piirteiden vaikutusta, jotka huomiotta jäädessään voisivat vaikeuttaa oppilaan käytännön työskentelyä ja sitä kautta oppimista koulussa.

Keltikangas-Järvisen (2006, s. 188) mukaan opettaja voi päivittäin luokahuoneessa pehmentää temperamenttierojen vaikutusta useiden käytännön asioiden avulla. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi tapahtumien ennakoitavuus, muutosten määrä luokassa ja niiden tarpeellisuuden arvioiminen, pyrkimys säädellä melutasoa, istumajärjestys ja luokan koristelu (Keltikangas-Järvinen 2006, s. 188). Hidaskäyttäytyjää koulussa helpottavat vähäinen muutosten määrä, asioiden ennakoitavuus ja rutiinit. Käytännössä esimerkiksi viikon kalenteri sekä yhden päivän lukujärjestys voidaan asettaa näkyviin oppilaalle. Kalenteriin ja lukujärjestykseen on tärkeää merkitä kaikki se, mikä auttaa oppilasta ohjaamaan toimintaansa ja ennakoimaan tulevaa. Muutosten tarpeellisuutta puolestaan tulisi harkita, sillä hitaalle sopeutujalle muutokset ovat vaikeita. Muutoksia ei tulisi tehdä vain niiden itsensä vuoksi tai esimerkiksi siitä syystä, että ne tuovat vaihtelua tai virkistystä. (Keltikangas-Järvinen 2006, s. 189.)

Aikaisemmin todettiin introvertin myös häiriintyvän helposti esimerkiksi melusta, eli introverttien häirittevyys on siis korkea. Helposti häirittevässä olevan oppilaan on vaikea keksittyä oppimiseensa, jos ympäristössä on paljon ärsykejä (Keltikangas-Järvinen 2006, s. 194). Esimerkiksi meluun tulisikin suhtautua vakavuudella sen sijaan, että ajateltaisiin sen olevan nykykoulun ongelma, joka on vain pakko hyväksyä (Keltikangas-Järvinen 2006, s. 193). Opettajan on mitä ilmeisemmin siis tärkeää pyrkiä kontrolloimaan melutasoa luokassa luodakseen oppilaille tasavertaiset mahdollisuudet työskennellä ja oppia. Melun lisäksi myös visuaalisten ärsykkeiden liiallinen määrä voi häiritä sensitiivistä oppilasta (Keltikangas-Järvinen 2006, s. 194). Ärsykeille herkän oppilaan luokka ei saisi olla kovin kirjavasti koristeltu. Kuitenkin jos visuaaliset ärsykkeet ovat tarkoituksenmukaisesti oppimisen tueksi

esillä, voivat ne toimia tehokkaastikin. Sensitiivinen temperamentti ei tarkoita vaatimusta kaiken visuaalisen materiaalin poistamisesta, vaan asettaa vaatimuksia materiaalin määrälle ja ennen kaikkea laadulle. Sensitiivinen oppilas vaatii ympäristöltä rauhallisuutta, sopusointua ja harmoniaa. (Keltikangas-Järvinen 2006, s. 194-195.) Myös istumajärjestys on asia, jolla on merkitystä oppilaiden suoriutumiseen koulussa. Korkean häirittävyuden omaavaa oppilasta ei kannata laittaa istumaan toisen helposti häirittävässä olevan viereen. Myös hyvin aktiivista oppilasta ei kannata sijoittaa helposti häiriintyvän lapsen viereen. Helposti häirittävä lapsi tulisi asettaa istumaan etäämmälle niin sanotuista ”kuhinapaikoista” luokassa. (Keltikangas-Järvinen 2006, s. 192.)

Introvertti siis kaipaa välillä omaa rauhaa ja myös konkreettista tilaa olla itsekseen. Kuitenkin kaikille lapsille koulussa kokemus sekä yhteisestä tilasta että omasta, yksityisestä tilasta on tärkeä (Tulusto 2011; Karppinen & Pihlava 2016, s. 137). Levottomassa ja usein meluisassa kouluympäristössä lapset tarvitsevat rauhoittumispaikan, jonne on mahdollista käpertyä hetkeksi vaikka kirjaa lukemaan (Tulusto 2011; Karppinen & Pihlava 2016, s. 137). Jokainen lapsi siis tarvitsee välillä rauhaa ja rauhoittumista, joskin introverteille se kenties on välttämätöntä useammin riittävän energiatason säilyttämiseksi.

Häirittävyuden ohella aikaisemmin tarkasteltiin myös aktiivisuuden piirrettä tai paremminkin aktiivisuuden tasoa introverteilla lapsilla. Ilmeni, että introvertti lapsi haluaa tutustua uuteen asiaan tai tilanteeseen hetken, ennen kuin lähtee itse mukaan. Todettiin myös, että introvertti saattaa olla pitkäänkin aloillaan yhden tehtävän parissa. Kuitenkin on myös hyvin aktiivisia oppilaita, joiden täytyy päästä usein vaihtamaan asentoa, ja joille vaatimukset pitkistä ja hiljaisista paikallaan istumisista ovat ylivoimaisia (Keltikangas-Järvinen 2006, s. 190). Tässä temperamenttien moninaisuudessa Keltikangas-Järvinen (2006, s. 191) kehottaa erään tutkimuksen tuloksiin viitaten opettajia kokeilemaan luokassa vapautta valita, miten itse kukin luokassa työskentelee. Tutkimus osoitti kaikkien oppilaiden pitävän tästä vapaudesta, ja aktiivisten oppilaiden hyötyvän siitä selkeästi eniten. Heidän tuloksensa olivat parempia kuin ne olivat vähemmän vapautta tarjoavassa luokkatilassa. (Keltikangas-Järvinen 2006, s. 191.)

5.4 Oppilaan arviointi

Temperamentilla ei ole yhteyttä älykkyyteen, vaan kaikenlaisilla temperamenttiprofiileilla varustetuissa ihmisissä on älykkäitä ja vähemmän älykkäitä yksilöitä (Rimpiläinen & Bruun 2007, s. 35). Tämä on varmastikin tärkein asia opettajalle muistettavaksi, kun hän tarkastelee

oppilaan työskentelyä ja oppimista oppilaan temperamentin valossa. Oppilaan temperamentti usein tulkitaan virheellisesti sellaisiksi persoonallisuus – tai kognitiivisiksi piirteiksi, joilla tavanomaisesti on merkitystä koulumaailmassa (Keltikangas-Järvinen 2016, s. 69). Esimerkiksi oppilaan korkea rytmisyys, joka voi näkyä esimerkiksi tavaroiden hyvänä järjestyksenä tai jopa orjallisena tapojen noudattamisena, tulkitaan helposti oppilaan korkeaksi vastuuntunnoksi (Keltikangas-Järvinen 2016, s. 69). Opettajan tulee tietää, mistä temperamentissa on kyse, ja mikä oppilaan toiminnassa on tahdonalaista ja mikä ei. Käytännössä opettajan tulee tuntea oppilaansa niin hyvin, että hän tietää, mitä asioita hän voi kunkin oppilaan työskentelyssä perustellusti arvioida. Oppilasta ei tule arvioida temperamentin mukaan (Keltikangas-Järvinen 2016, s. 72).

Koulumaailmassa yksi temperamenttiin liittyvä arviointia koskeva ongelma on sosiaalisuuden vaatimus, joka ajassamme korostuu (Keltikangas-Järvinen 2016, s. 73). Ensinnäkin sosiaalisuus ymmärretään koulussa usein vain hyvin kapeasti sosiaalisena rohkeutena, seurallisuutena ja helppoutena liittyä muiden seuraan, siis kaikkena sellaisena, joka on helposti havaittavissa. Sosiaalisuudella ei koulumaailmassa tarkoiteta esimerkiksi empatiaa tai hyviä sosiaalisia taitoja. Oppilaan sosiaalisuutta tullaan ikään kuin piilossa arvioineeksi niin käyttäytymisnumerossa kuin oppiaineidenkin arvosanoissa. Kuitenkaan sosiaalisuutta ei opeteta koulussa, vaan oppilaiden odotetaan olevan valmiiksi sosiaalisia, ja ellei näin ole, näkyy se usein arvosanojen laskuna. Erityisen hankala tilanne tästä voi syntyä hiljaiselle ja varautuneelle oppilaalle; hiljainen ja varautunut oppilas, joka ei osallistu riittävästi ryhmiin ja joka ei saa helposti ystäviä, joutuu helposti persoonansa osalta arvioiduksi aina vääränlaiseksi. (Keltikangas-Järvinen 2016, s. 73.) Eräässä tutkimuksessa oppilaan varautuneisuus laski kaikkien tutkimuksessa mukana olleiden oppiaineiden (äidinkieli, historia, matematiikka, biologia tai maantieto ja vieras kieli) arvosanoja, joista kaikissa paitsi ensimmäisessä arvosanan lasku oli jopa puolen numeron suuruinen (Keltikangas-Järvinen 2014, s. 89).

Luvussa 5.2 kuvattiin niin sanottuja keltaisia oppijoita. Keltaisia oppijoita kuvattiin muun muassa harkitsevina ja tarkkailijoina. Rauhallisten, toimissaan hitaastikin etenevien oppilaiden opetuksessa tulee kiinnittää huomiota kiireettömyyteen, ja esimerkiksi koetilanteissa heille tulee antaa riittävästi aikaa. Harkitsevat oppilaat tarvitsevat muita enemmän aikaa suunnitteluun ja työskentelyn aloittamiseen. Aikarajatut tehtävät eivät tavallisesti ole tällaisten oppijoiden vahvuusaluetta. Opettajan kannattaa kiinnittää huomiota

osallistumisen arvioinnissa siihen, ettei esimerkiksi viittaaminen ole aina ainoa merkki osallistumisesta. (Rimpiläinen & Bruun 2007, s. 51.) Vaikka oppilas saattaa vaikuttaa työskentelyssään passiiviselta oppitunnin aikana, voivat he muistaa opetetut asiat hyvinkin yksityiskohtaisesti (Rimpiläinen & Bruun 2007, s. 50).

6 Johtopäätökset ja pohdinta

Luvussa kuusi pyritään löytämään tutkielman keskeisistä teemoista ja niihin kirjallisuuden ja tutkimusten kautta tehdystä tarkastelusta keskeiset ikään kuin tutkimustulokset yhteenvedon kaltaisen koonnin avulla. Tutkimuksen tulokset siis perustuvat tutkimusaineistosta tehtyihin havaintoihin. Tutkielman edetessä on pyritty johdonmukaisesti löytämään tietoa ja vastauksia tutkimuksen otsikkoon ja tutkimuskysymyksiin, ja käytännössä yhteenvedossa pyritäänkin vastaamaan luvussa kaksi esiteltyihin tutkimuskysymyksiin.

6.1 Tutkielman keskeiset johtopäätökset

Tutkielmassa lähdettiin liikkeelle persoonallisuuden ja temperamentin käsitteiden määrittelystä ihmisen yksilöllisyyden kuvaamiseksi. Persoonallisuuden ja temperamentin tarkastelu venyi melko pitkäksi, mutta antoi ja antaa hyvän pohjan niin tälle tutkielmalle kuin myöhemmin pro gradu -tutkielmalle, jossa mahdollisesti tullaan jatkamaan saman aihepiirin parissa johonkin uuteen näkökulmaan yhdistäen. Persoonallisuutta tarkasteltiin sekä itsenäisesti että suhteessa temperamenttiin. Temperamentti osoittautui olevan keskeinen yhteisesti tunnustettu tekijä persoonallisuuden kehittymisen taustalla. Itse persoonallisuuden määrittelyssä korostui määritelmien runsaus, mutta aineistoissa ilmeni myös yhteisymmärrys joitakin persoonallisuutta ja sen kehittymiseen liittyviä tekijöitä koskien. Esimerkiksi juuri mainittu temperamentti tunnustetaan kaikissa persoonallisuusteorioissa persoonallisuuden keskeiseksi ytimeksi ja ”rakennusmateriaaliksi”. Temperamentin määritelmät eri aineistoissa sen sijaan olivat hyvinkin yhteneväisiä, vaikkakin temperamenttipiirteissä niin sisällöllisesti kuin määrällisestikin ilmeni merkittäviäkin eroja eri temperamenttiteorioissa. Temperamentti sinänsä ymmärrettiin kuitenkin laajalti eri aineistoissa yksilön tapana reagoida ympäristöönsä. Eri aineistot ja teoriat myös tunnustivat johdonmukaisesti temperamentilla olevan biologinen pohja, eli temperamentin ja temperamenttipiirteiden katsottiin olevan synnynnäisiä valmiuksia toimia tietyillä tavoin.

Introversio ja ekstroversio määriteltiin eri lähteissä johdonmukaisesti toisilleen vastakkaisina psyykkisen energian suuntina, jotka saavat ihmisen suuntautumaan ajattelussaan ja toiminnassaan korostuneesti joko sisäänpäin tai ulospäin. Introvertti suuntautuu kohti omaa sisäistä ajatustensa maailmaa, ja yhdessä käsitteen introvertti kanssa aineistoissa käytettiin laajalti myös termiä sisäänpäin suuntautunut. Introversio-ekstroversio-jatkumon todettiin

olevan oma teoriansa, joka tutkielmassa myös esiteltiin, mutta samalla aineistossa huomattiin sisäänpäin ja ulospäin suuntautuneisuuden piirteiden olevan osa lukuisia eri persoonallisuusteorioita, joskin termit eri teorioiden välillä vaihtelivat.

Introversion käsitteen yleispiirteisen määrittelyn myötä paneuduttiin tutkielman keskeiseen teemaan; introvertille oppilaalle ominaisiin piirteisiin, kokemismaailmaan ja luontaisiin työskentelyn tapoihin. Tutkielman tavoitteena oli vastata tutkimuskysymyksiin, jotka määriteltiin seuraavanlaisiksi: ”Miten oppilaan introvertti temperamentti vaikuttaa työskentelyyn ja oppimiseen koulussa?” ja ”Millaista tukea introvertti oppilas tarvitsee työskentelyssään, ja miten/millä keinoilla opettaja voi vastata oppilaan tarpeisiin?”

Eri aineistot olivat keskenään eniten yhteneväisiä introvertin korkean häiritävyyden sekä vetäytymisen tai taustalle asemoitumisen osalta. Introvertin todettiin häiriintyvän helposti ympäristön ärsykkeistä, joista melu oli keskeisin aineistoissa käytetty esimerkki. Introverttien myös todettiin lähtökohtaisesti hakeutuvan vuorovaikutustilanteissa pois tapahtumien keskiöstä. Tällöin he eivät koulussa välttämättä ole kovin näkyviä oppilaita. Vastaavasti sopeutuminen osoittautui olevan matalaa tasoa introverteilla, mikä ilmenee muun muassa hitautena sopeutua äkillisiin muutoksiin tai tulla osaksi ryhmää. Olipa sitten kyseessä uusi tilanne tai asia, toimintaan ryhtyminen ilmeni olevan introverteilla hidasta, sillä introverttien todettiin ennen toimintaa olevan halukkaita ensin tutustumaan asioihin ja tilanteisiin. Tiedon syvälinen prosessointi ja omien sisäisten kokemusten tarkastelu ilmenivät olevan perinteisiä introvertteja piirteitä. Korkean häiritävyyden ja matalan sopeutumisen ohella aineistoissa ilmeni viitteitä myös matalasta aktiivisuudesta ja matalasta sosiaalisuudesta. Aktiivisuutta yleensä kuvattiin pienen lapsen kohdalla lähinnä motorisena aktiivisuutena. Aineistossa ei suoraan kuvattu introverttien olevan esimerkiksi liikunnallisesti passiivisia. Matala sopeutuminen saattaa kuitenkin viitata introvertin kohdalla myös matalaan aktiivisuuteen; introvertit eivät ryhdy toimintaan nopeasti.

Aineistossa introvertin matala sosiaalisuus kulminoitui haluun olla yksin. Jonkman (2015, s. 17) ajatteli introverttien käytännössä katsoen tarvitsevan yksinoloa selvitäkseen. Introverttien todettiin yleisesti haluavan ja tarvitsevan yksinoloa tai muutoin rauhallisia tilanteita ilman sosiaalista kanssakäymistä, sillä se on heidän keinonsa säädellä jaksamisen tasoa. Introverttien todettiin olevan alttiimpia kuormittumaan sosiaalisissa tilanteissa, jolloin he tarvitsevat vastapainoksi rauhaa ja yksinoloa. Aineistoissa korostui, kuinka introvertti ei kaihda ihmisiä sinänsä, vaan ennemminkin sosiaalista kanssakäymistä, koska voi kokea sen

raskaaksi. Koulutyöskentelyssä introverttien todettiin pitävän enemmän itsenäisestä työskentelystä. Ryhmässä introverttia kuvailtiin hiljaiseksi ja tarkkailijaksi.

Siitä, miten tietynlaisen temperamentin omaavaa ihmistä, kuten introverttia, tulisi opettaa, ei vielä tiedetä, eikä näin ollen ollut mainintoja tutkielmassa käytetyssä aineistossakaan. Sen sijaan lähteissä korostui ylipäänsä temperamentin ymmärtämisen tärkeys, jotta lasta ei huomaamatta koulussa esimerkiksi arvioitaisi väärin perustein hänen temperamenttinsa vuoksi. Ilmeni, että esimerkiksi sosiaalisuuden piirrettä arvioidaan osana useita oppiaineita, vaikka sitä ei johdonmukaisesti koulussa opeteta. Oppilaiden vain odotetaan olevan sosiaalisia. Huolimatta tietämättömyydestä sen suhteen, miten erilaisia temperamentteja tulisi opettaa, voidaan kuitenkin vastata siihen, miten vetäytyvään käytökseen tulisi suhtautua tai miten *ohjata* introverttia oppilasta. Introverteille ominaisten temperamenttipiirteiden valossa on mahdollista tarkastella myös erilaisia käytännön seikkoja, joilla tuetaan temperamentin ja ympäristön välistä yhteensopivuutta.

Edellä todettiin tutkielmassa käytetyssä aineistossa ilmenneen kenties näkyvimmin korkea häirittevyys introverteille ominaisena koulutyöskentelyyn vaikuttavana temperamenttipiirteenä. Herkkyyden ympäristön ärsykeille todettiin voivan vaikeuttaa merkittävästikin oppimista. Monessa lähteessä myös keskityttiin esittämään ratkaisuja liiallisen ärsykkeiden määrän kontrollointiin luokassa. Todettiin, että matalaa sopeutujaa tukeakseen opettaja voi kiinnittää luokassa ja oppimisympäristön organisoinnissa huomiota ainakin muutosten määrään ja tarpeellisuuteen sekä melutasoon. Melu ja siihen huomion kiinnittämisen tärkeys korostuivat useissa aineistoissa. Myös sellaiset yksittäiset tekijät, kuin luokan koristelu ja istumajärjestys todettiin keinoiksi säädellä ärsykkeiden määrää. Helposti häiritävän oppilaan tulisi istua kaukana hyvin aktiivisesta oppilaasta (Keltikangas-Järvinen 2006, s. 192). Introverteille oppilaille tulee myös antaa riittävästi aikaa työskentelyyn, sillä he ovat hitaita sopeutujia. Myös arvioinnissa oppilaan temperamenttiin tulee kiinnittää huomiota. Introvertin kohdalla tärkeää on muistaa havainnoida oppilasta kokonaisvaltaisesti pelkän ulkoisen aktiivisuuden sijaan. Introvertit eivät ole ensimmäisten joukossa esittämässä näkemyksiään, vaan pohtivat asioita ensin tarkoin monesta näkökulmasta (Rimpiläinen & Bruun 2007, s. 50).

Ylipäänsä suhtautumisessa oppilaan sisäänpäin suuntautuvaan tai vetäytyvään käytökseen aineistossa korostui tietynlainen ymmärtämisen tärkeys. Keskeisimmin tämä ilmeni lähteissä introverttien matalaa sosiaalisuutta käsiteltäessä. Ilmeni siis sosiaalisuuden olevan

introverteilla matalaa tasoa, mutta sosiaalisten taitojen kaikenkattavaa heikkoutta tämä ei kuitenkaan viestinyt aineistossa. Vaikuttaisi, että he ovat taitavia esimerkiksi tunnistamaan ja tulkitsemaan tunteita tai huomaamaan sosiaalisen ilmapiirin muuttumista. Koska introverttien todettiin niin laajalti ja moneen otteeseen viihtyvän yksin tai niin voidessaan jopa välttävän sosiaalista kanssakäymistä, tarvinnee introvertti eniten tukea välittömään vuorovaikutukseen. Ohjeeksi tähän todettiin, ettei lasta tule painostaa siirtymään toimintaan, tai verrata toisiin lapsiin. Tärkeäksi seikaksi ymmärtää ilmeni se, ettei sopeutumista vaativissa tilanteissa ole kyseessä tahdonasiasta. Tärkeää on edetä lapsen omilla ehdoilla, jotta hän voi vähitellen liittyä osaksi ryhmää.

6.2 Pohdinta

Tässä tutkielmassa tarkasteltiin introversion vaikutuksia oppilaan työskentelyyn ja oppimiseen koulussa sekä tavoiteltiin tietoa siitä, missä asioissa ja miten opettaja voi introvertteja lapsia tukea. Tutkielmassa temperamentti nähtiin johdonmukaisesti vaikuttavan merkittävästi siihen, miten yksittäinen oppilas kokee koulussa käymisen ja koulutyöskentelyn omalla kohdallaan. Introversion nähtiin muiden temperamenttiprofiilien tapaan määrittävän oppilaan tyyliä ja tapoja opiskella sekä ylipäänsä kokemusta koulusta. Erilaiset oppilaat kokevat opettajan samanlaisen kohtelun jokainen omalla tavallaan (Keltikangas-Järvinen 2006, s. 180). Erilaiset oppilaat siis tarvitsevat erilaista kohtelua, sillä samanlainen kohtelu johtaa eriarvoisuuteen sen sopiessa sattumanvaraisesti vain joillekin oppilaille heidän temperamenteistaan riippuen (Keltikangas-Järvinen 2006, s. 180). Tutkielmassa tämä tunnustettiin keskeiseksi lähtökohdaksi toteuttaa opetusta, jossa huomioidaan niin introvertti persoonallisuus kuin muutkin temperamenttirakenteet.

Tutkielmassa painottui aiottua enemmän tietynlainen yleinen näkökulma liittyen temperamentin ymmärtämisen tärkeyteen yleensä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Tämä ei kuitenkaan ole lopulta ongelma, sillä Keltikangas-Järvisen & Mullolan (2014, s. 140) mukaan toistaiseksi meiltä puuttuu kokonaan tietoa siitä, miten erilaisia temperamenteja tulisi opettaa ja olisiko niitä edes aihetta opettaa eri tavoin. Siispä jos tutkielmassa olisi esitetty konkreettisia näkemyksiä ja ajatuksia introvertin oppilaan opettamisesta, olisi se ollut virheellistä tietoa ja aiheuttanut epäilystä tutkielman luotettavuutta kohtaan. Sen sijaan tutkielmassa käytettiin paljon termejä ohjaaminen ja tuki. Siitä, miten temperamentti vaikuttaa opiskelutyyliin, ja miten kutakin opiskelutyyliä voidaan ohjata, on olemassa tietoa

(Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, s. 140). Alkuun ennen kirjoitusprosessia aineistosta odotettiin ehkä löytyvän tarkkaakin tietoa siitä, miten introverttia tulisi opettaa, mutta hyvin pian aineistoon tutustumisen ja kirjoitusprosessin aloittamisen myötä ilmeni tietynlainen rajallisuus aiheen käsittelyssä. Tutkielma pyrkii selittämään, mitä on introversio ja miten introvertti oppilas käyttäytyy ja työskentelee, ja mihin asioihin opettaja voi kiinnittää huomiota introverttia oppilasta ohjatessaan.

Tutkielman aineistossa harvemmin eriteltiin introvertin kohdalla itse persoonallisuutta ja introvertille ominaisia temperamenttipiirteitä. Sen sijaan eri lähteissä kuvattiin yksityiskohtaisestikin erilaisia yksittäisiä temperamenttipiirteitä ja niiden ilmenemistä yksilön toiminnassa, liittämättä niitä mihinkään laajempaan persoonallisuuden tyyppiin kuten introversioniin. Lähteiden löytäminen oli siis paikoin haastavaa. Introvertin temperamenttia koskevan tiedon kerääminen vaati runsasta tiedon yhdistelyä ja soveltamista eri lähteistä. Introverteista kertovissa lähteissä ei viitattu temperamenttiin sinänsä, vaan kuvattiin päällisin puolin yleensä introvertin käytöstä. Tämä kuvailu tuli osata yhdistää toisten lähteiden teoreettiseen temperamenttipiirteitä koskevaan tietoon, ja näiden kahden asian yhdistämisen pohjalta pyrittiin pääsemään johtopäätöksiin introvertille ominaisista temperamenttipiirteistä. Aineistosta ilmeni myös, kuinka hyvin moni käsite tuntui kovin yhteneväiseltä introversion kanssa. Tutkielmassa käytettiin myös esimerkiksi termejä estyneisyys ja vetäytyminen. Luvussa 5.1 Suhtautuminen oppilaan vetäytyvään käytökseen pohditaan avoimesti mahdollisuutta käyttää estyneisyyden termiä lapsen introversion kuvaamisessa. Tuossa kappaleessa todettiin estyneisyydestä puhuttavan aikuisten kohdalla usein sisään- tai ulospäin suuntautuneisuutena, ja tämän katsottiinkin osaltaan mahdollistavan termin käytön tutkielmassa. Edelleen voidaankin myös kysyä ja pohtia, miten hyvin introversio vastaa tai kuvaa kouluikäisen lapsen persoonallisuutta, vai pitäisikö mieluummin sekä tässä että vastaavissa aiheita käsittelevissä tutkielmissa käyttää introversion sijasta esimerkiksi estyneisyyden tai vetäytymisen käsitteitä.

Tutkielman tekemisen aikana aineistosta ilmeni voimakaskin kritiikki kohdistuen erilaisiin malleihin, joissa oppilaat jaetaan temperamenttiin perustuen ryhmiin heidän oppimistyyliensä mukaan. Tutkielmassa esiteltiin Värikkäät oppilaamme -malli, johon tarkemmin perehdyttiin niin sanottujen keltaisten oppijoiden osalta. Keltikangas-Järvisen & Mullolan (2014, s. 70) mukaan temperamenttipiirteiden kirjo on niin laaja, ja yksittäisten lasten kohdalla yhdistyvät erilaiset temperamenttipiirteet, jolloin temperamentin mukainen jako ei tuota yhtäkään

sisäisesti yhtenäistä ryhmää, jota voisi tietyin kyseiselle ryhmälle sopivin periaattein ohjata. Heidän mukaansa temperamenttia ei siis yksistään jo sen moninaisuuden vuoksi ole mitenkään mahdollista jakaa ryhmiin. Värikkäät oppilaamme -mallin esitelleet Rimpiläinen & Bruun (2007, s. 46) toteavatkin itsekin sen, että niin sanottuja puhtaita tyyppisiä on vain harva, ja monet oppilaista jäävät useamman ryhmän välimaastoon. Väriyhmien tarkoitus ei ole kahlitsevasti luokitella oppilaita, vaan eriyttää opetusta ja kehittää pedagogiikkaa (Rimpiläinen & Bruun 2007, s. 46). Näiden kahden melko vastakkaisenkin näkemyksen keskellä vallitsee kuitenkin käsitys temperamentin ymmärtämisen tärkeydestä. Molemmat näkökulmat painottavat oppimistyylin tunnistamista ja oppilaan *ohjaamista* tyylin mukaisesti.

6.3 Jatkotutkimuksen aiheita

Olen kiinnostunut tarkastelemaan introversiota myös suhteessa toiseuden kokemukseen ja ekstroversion. Toiseuden kokemuksen osalta olen kiinnostunut siitä, miten toiseuden käsitettä ja kokemusta on aikaisemmissa tutkimuksissa pyritty määrittelemään, ja mihin tekijöihin toiseutta on tutkimuksissa suhteutettu ja yhdistetty. Tutkielmani kun ei ole kuitenkaan empiirinen, keskityn tässä vaiheessa tarkastelemaan introverttia persoonallisuutta ainoastaan valmiin aineiston avulla. Ekstroversion osalta olen puolestaan kiinnostunut siitä, miten introversio ja ekstroversio asettuvat ja vuorovaikuttavat keskenään yhteiskunnassa. Yhteiskunnan rakenteet suosivat tietyiltä osin eittämättä ekstroversiota eli ulospäinsuuntautuneisuutta, joten mielenkiintoista ja tärkeää olisi tutkia, asettaako myös koulu yhteiskunnallisena instituutiona tiettyjä odotuksia oppilaille heidän persoonallisuutensa mukaisten olemisen ja toimimisen tapojen suhteen.

Introvertti persoonallisuus siis kiinnostaa minua monesta näkökulmasta katsottuna. Edellä esittelemistäni ajatuksista ja ideoista en tietysti enintään osaa ole voinut yhdistää kandidaatin tutkielmaani, joten hyvin mahdollisesti jatkan saman aihepiirin teemojen käsittelyä myöhemmin pro gradu – tutkielman parissa. Pro gradu – tutkielma voisi käsitellä esimerkiksi toiseuden kokemusta introverttien henkilöiden keskuudessa. Toinen mahdollinen lähestymistapa introverttiuteen ja laajemmin persoonallisuuteen voisi olla mainitsemani yhteiskunnallinen näkökulma. Tutkimuksessa voisin etsiä vastauksia esimerkiksi siihen, millaisia haasteita ja toisaalta mahdollisuuksia vallitseva yhteiskunta tulee asettaneeksi erilaisille persoonallisuuksille ja persoonallisuuden piirteille.

Lähteet

- Aron, E.N. (2015). *Erityisherkkä lapsi*. (2. p.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Nemo.
- Atjonen, P. (2010). *Akateemisen tutkielman raportointiopas erityisesti kasvatustieteellisen alan opiskelijoita varten*. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Haettu osoitteesta https://www.uef.fi/documents/288084/393549/akateemisen_tutkielman_raportointiopas.pdf/cbcc2763-9539-4804-b9fd-10bdc4570b61
- Cain, S. (2012). *Hiljaiset: Introverttien manifesti*. Suom. Peuronpuro, L. Helsinki: Avain.
- Dunderfelt, T. (2002). *Henkilökemia. Yhteistyö erilaisten ihmisten välillä*. (7.p.) Söderkulla: Dialogia.
- Dunderfelt, T. (2012). *Tunnista temperamentit - Väriä elämään ja itsetuntemukseen*. Juva: PS-kustannus.
- Eysenck, H.J. (1976). *Ihmisten erilaisuus*. Suom. Hakkarainen, P. Helsinki: Otava.
- Hirvonen, R. (2014). Temperamentti ja oppimiskokemukset koululaisten työskentelytapojen taustalla. *Psykologia* 49, 3, 229-233. Haettu osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/p/0355-1067/49/3/temperam.pdf>
- Jonkman, L. (2015). *Introvertit - Työpaikan hiljainen vallankumous* (2.p.). Suom. Lempinen, U. Jyväskylä: Atena.
- Karppinen, A. Pihlava, P. (2016). Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa Ahtola, A. (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. 115-141. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keogh, B.K. (2003). *Temperament in classroom: understanding individual differences*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2004). *Temperamentti - ihmisen yksilöllisyys*. Juva: WSOY.

- Keltikangas-Järvinen, L. (2006). *Temperamentti ja koulumenestys*. Juva: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2008). *Temperamentti, stressi ja elämänhallinta*. Juva: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010a). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Juva: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010b). Temperamentti - persoonallisuuden biologinen selkäranka. Teoksessa Metsäpelto, R., & Feldt, T. (toim.), *Meitä on moneksi - Persoonallisuuden psykologiset perusteet* (2.p.). 49-69. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. Mullola, S. (2014). *Maailman paras koulu?* Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2016). Temperamentin arvioinnista osaamisen tunnistamiseen. Teoksessa Ahtola, A. (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. 57-77. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lazarus, R. (1977). *Persoonallisuus*. Espoo: Weilin+Göös.
- Metsäpelto, R., & Feldt, T. (2010). Persoonallisuuden käsite psykologiassa. Teoksessa Metsäpelto, R., & Feldt, T. (toim.), *Meitä on moneksi - Persoonallisuuden psykologiset perusteet* (2.p.). 13-29. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Metsäpelto, R., & Rantanen, J. (2010). Persoonallisuuden piirteet ihmisten samanlaisuuden ja erilaisuuden kuvaajina. Teoksessa Metsäpelto, R., & Feldt, T. (toim.), *Meitä on moneksi - Persoonallisuuden psykologiset perusteet* (2.p.). 71-90. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puttonen, S. (2004). Temperamentti ja emootiot. *Psykologia* 39, 1, 67-73. Haettu osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/p/0355-1067/39/1/temperam.pdf>
- Rimpiläinen, P. Bruun, J & Kekäläinen, A. (2007). Värikkäät oppilaamme: inkluusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa. Opetushallitus.

Routamaa, V. & Hautala, T. M. (2012). Katse naamion taa. Itsetuntemuksesta voimaa. Vaasa: Leadec-kustannus.

Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Opetusjulkaisu: 62. Julkisjohtaminen: 4. Vaasa: Vaasan yliopisto. Haettu osoitteesta https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf

Sharp, D. (1987). Personality Types: Jung's Model of Typology. Toronto: Inner City Books. Haettu osoitteesta <http://web.b.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzIwMzgyX19BTg2?sid=0293efe8-54a5-40a6-93a2-52ed112f8729@pdc-v-sessmgr03&vid=0&format=EB&rid=1>

Vierikko, E. Geneettisten ja ympäristötekijöiden vaikutus persoonallisuuteen. Teoksessa Metsäpelto, R., & Feldt, T. (toim.), Meitä on moneksi - Persoonallisuuden psykologiset perusteet (2.p.). 31-48. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vuorinen, R. (1995). Persoonallisuus & minuus (4.p.). Juva: WSOY.