

MUSIIKINTUNTIEN HILJAISET

Ujous ja sen vaikutukset yläkoulun musiikintunneilla

Kaisa Saukko
Kandidaatintutkielma
Musiikkikasvatus
Kevätlukukausi 2018
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistinen tiedekunta	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Saukko Kaisa	
Työn nimi Musiikintuntien hiljaiset – Ujous ja sen vaikutukset yläkoulun musiikintunneilla	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Kandidaatintutkielma
Aika Kevätlukukausi 2018	Sivumäärä 39
<p>Tiivistelmä</p> <p>Ujous on kiinnostava ilmiö. Suurin osa ihmisistä on joskus kokenut ujouden tunnetta. Mutta mitä ujous todellisuudessa on? Kandidaatintutkielmassani tutkin, mitä ujous on, miten ujous näkyy ja millaisia vaikutuksia ujoudella voi olla. Ujo oppilas on usein vetäytyvä, vähäpuheinen eikä tee itsestään numeroa. Hän kaihtaa näkyväksi tulemistä, koska pelkää paljastuvansa tyhmäksi tai taitamattomaksi.</p> <p>Koska introvertti ja ujous liitetään usein toisiinsa, määrittelen ensin termin introvertti, jonka alakäsitteeksi lasken ujouden. Yksilön persoona ja temperamentti vaikuttavat siihen, miten yksilö kokee maailman, miten reagoi asioihin ja miten hän on vuorovaikutuksessa muihin yksilöihin. Käsittelen tässä tutkielmassa Thomasin ja Chessin (1977), Bussin ja Plominin (1975) sekä Kaganin (1989) temperamenttiteorioita. Temperamentti kuvastaa yksilön ominaista tapaa reagoida asioihin tai tilanteisiin. Teorioista tutkin enemmän niitä temperamentti-aihteita, jotka mielestäni ovat yhteydessä ujouteen. Rajaan tutkielman koskemaan pelkästään yläkoulua. Murrosikäiset opetuksen kohderyhmänä kiinnostavat minua erityisesti.</p> <p>Ujos vaikuttaa sosiaalisiin suhteisiin. Mitä sosiaalisilla suhteilla oikeastaan edes tarkoitetaan ja mitä hyvät sosiaaliset taidot ovat? Näihin etsin vastauksia. Lisäksi pohdin, mitä ryhmädynamiikka on ja voiko opettaja esimerkiksi saada ujon oppilaan osallistumaan.</p> <p>Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014 tähtää oppilaiden tasa-arvoiseen kohteluun ja arviointiin. Erilaiset oppijat tulisi ottaa opetuksessa huomioon. Opetussuunnitelmassa on kuitenkin määritelty kullekin oppiaineelle asetetut tavoitteet, jotka täyttyminen täytyy ottaa huomioon arvioinnissa. Tämä saattaa asettaa erilaisten oppijoiden ja tavoitteiden välille ristiriidan, jota voi olla opettajan hankala ratkaista.</p> <p>Tutkin aihetta kirjallisuuskatsauksena. Tutkielman tarkoituksena on saada laajempi ymmärrys siitä, mitä vaikutuksia ujoudella voi olla oppilaan aktiiviseen toimintaan musiikintunneilla.</p>	
Asiasanat Temperamentti, ujous, musiikinopetus, opetussuunnitelma, sosiaaliset taidot	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	4
2	INTROVERTTI OPPILAS	5
2.1	“Se on aika ujo”	6
2.1.1	Ujouden määrittelyä.....	6
2.1.2	Persoonallisuus ja temperamentti.....	10
2.1.3	Murrosikä.....	15
2.2	Ujous ryhmässä ja vuorovaikutuksessa	17
2.2.1	Sosiaaliset taidot.....	17
2.2.2	Ryhmädynamiikka ja turvallisuuden tunne	19
2.2.3	Opettajan mallivaikutus	20
2.3	Ujo oppijana	21
3	UJO OPPILAS MUSIIKINTUNNILLA	23
3.1	Opetussuunnitelma ja ujo oppilas	23
3.2	Musiikintunnin hiljaiset	25
3.3	Musiikintuntien sisältö	27
3.3.1	Laulaminen.....	28
3.3.2	Yhteismusisointi	29
3.3.3	Musiikkiliikunta	31
3.3.4	Muu toiminta	32
3.4	Voiko ujouden ottaa huomioon arvioinnissa?	33
4	POHDINTA	35
	Lähteet	37

1 JOHDANTO

Sanotaan, että suomalaiset ovat ujoja. Suomalaiset eivät välitä olla esillä, vaan kiusaantuvat liiallisesta huomiosta. Esimerkiksi laulaminen muiden edessä on monelle painajaismainen tilanne. Keho voi mennä täysin lukkoon, kurkku jännittyä ja ääni voi pettää kesken fraasin. Yleisön edessä seisotaan niin jäykkänä, niin kuin kersantti olisi juuri komentanut ottamaan asennon. Itse olen kokenut, että stressaavassa tilanteessa jännitän enemmän kehoa ja laulaminen on vaikeampaa. Laulutunneilla olen huomannut, että tietynlaiset kehon liikkeet laulamisen tukena voivat auttaa laulamissa. Olen miettinyt, että mikä meidät saa niin lukkoon. Onko se epäonnistumisen pelko vai epävarmuus äänen kantamisesta? Koen, että itse olen ollut peruskoulussa ja vielä lukiovuosinakin ujo oppilas. Minua on jännittänyt vastaaminen ja sitä kautta tuleva muiden huomio, näkyväksi tuleminen. Koen, että se on rajoittanut osallistumistani tunneilla. Olisin halunnut osallistua enemmän musiikintunneilla, mutta ujouteni esti sen.

Ujous ilmiönä kiinnostaa minua valtavasti. Ujouden kokemukset ja tunteet ovat hyvin subjektiivisia, eivätkä ne aina näy ulospäin. Ulkopuolisen voi olla mahdotonta nähdä toisessa sitä, mitä ihminen itse sisimmässään tuntee. Oman opetuskokemukseni perusteella voin sanoa, että ujo oppilas jää helpommin huomaamatta kuin häiriköivä oppilas. Ujo oppilas tekee mitä pyydetään eikä herätä huomiota. Opettaja ei välttämättä tunnin jälkeen ole lainkaan tietoinen siitä, onko hiljainen oppilas osannut soittaa vai ei. Tämä on huolestuttavaa ja asettaa oppilaat epätasa-arvoiseen asemaan. Ujo oppilas ei saisi jäädä huomaamatta.

Mitä ujous ylipäättään on? Millainen on ujo oppilas? Miten ujouden voi määritellä ja miten se mahdollisesti näkyy koulumaailmassa? Miten ujouden muurin voisi murtaa niin, että oppilas saisi olla kuitenkin oma itsensä? Nämä kysymykset kiinnostavat minua kovasti ja pyrinkin etsimään niihin vastauksia kandidaatin tutkielmassani. Tarkoitus on luoda katsaus ujouden maailmaan. Perehdyn ujouteen pyrkimällä määrittelemään mitä ujous on ja mitkä seikat vaikuttavat ujouden kokemiseen ja ilmentymiseen. Tutkin myös sitä, miten ujous näkyy ulospäin. Luon katsauksen opetussuunnitelmaan ja siihen, onko siellä olemassa ohjenuoraa siihen, miten ujon tai hiljaisen oppilaan voisi ottaa opetuksessa huomioon. Lisäksi käyn läpi musiikintuntien sisältöä ja sitä, voiko ujoudesta olla haittaa musiikintuntien toiminnallisessa opetuksessa.

2 INTROVERTTI OPPILAS

Yhteiskunnassa, jossa elämme, parhaiten näyttäisi pärjäävän ekstrovertit eli ulospäin suuntautuneet sekä hyvin muiden ihmisten kanssa toimeen tulevat ihmiset. Miten introvertti näkyy oppilaassa ja hänen käytöksessään? Pärjääkö introvertti koulumaailmassa, jota ollaan viemässä enenevässä määrin yhteisöllisempään suuntaan, siihen suuntaan, jossa ekstrovertit pääsevät loistamaan?

Käytän introverttiuden määritelmässä vain yhtä lähdettä, koska tässä kohdassa on tarpeen luoda vain yleiskatsaus introverttiuteen. Löhken (2014) on listannut tyypillisen introvertin yksilön piirteitä. Introvertti on henkilö, joka pohtii asioita ennen kuin sanoo ne ääneen, tarvitsee paljon omaa henkilökohtaista tilaa sekä palautumisaikaa sosiaalisten tilanteiden jälkeen. Introvertti saattaa kuormittua tiukoista rajoitteista, työskentelee mieluummin yksin kuin ryhmässä, pitää pohdiskelusta, suosii enemmän syvällisiä keskusteluja kuin pinnallista jutustelua, ei toimi mielellään keskustelun avaajana vaan tarkkailee tilannetta ja toimii siinä harkiten. Löhken määrittelee introverttiuden tarkoittavan hiljaista ihmistä. Hiljaisuus ei kuitenkaan ole synonyymi arkuudelle tai erityisherkkyydelle. (Löhken 2014, 22, 29, 45.)

Löhken (2014) kuvailee ekstrovertin olevan kuin tuulimylly, joka liikkeellä ollessaan kuluttaa, mutta myös tuottaa uutta energiaa. Introvertti sen sijaan on kuin akku, joka tarvitsee lepoa latautuakseen. Introvertin akku tyhjenee nopeammin, koska hänelle sosiaaliset tilanteet eivät tuota uutta energiaa, vaan syövät sitä. (Löhken 2014, 22, 26, 29.) Sen takia introvertit tarvitsevat omaa rauhaa enemmän kuin ekstrovertit.

Löhken (2014) jaottelee introverttiuteen liittyvät tekijät neljään eri osatekijään, joita ovat persoonallisuustekijä, tilannetekijä, kulttuuritekijä sekä ikä. Ensinnäkin jo pienellä lapsella on taipumus suuntautua joko ulospäin tai sisäänpäin. Se on osa lapsen persoonallisuutta ja siitä puhutaan myös temperamenttipiirteenä (ks. myös luku 2.1.2). Introvertti on myös tilannesidonnaista. Löhkenin mukaan ihmiset ovat niin sopeutuvaisia, että säätelevät käyttäytymistään mm. tilanteen tuomien odotusten mukaiseksi. Näin ollen introvertti on sidoksissa tilanteeseen. Kolmas osatekijä on kulttuuri, joka meitä ympäröi. (Löhken 2014, 22–25.) Miellämme esimerkiksi amerikkalaisesta kulttuurista tulevat ihmiset puheliaksi kun taas japanilaisia pidetään hiljaisempina. Ympäristö olettaa meidän toimivan tietyllä tavalla. Löhkenin (2014) teorian neljäs osatekijä on ikä. Iän myötä ihmisestä hioutuu pois terävimmät

introverttiuden tai ekstroverttiuden piirteet. (Löhken 2014, 22–25.) Ihminen muuttuu iän myötä. Hän oppii ymmärtämään asioita eri näkökulmista ja suhtautumaan asioihin eri tavoin.

Käsitteitä introvertti ja ekstrovertti käytettäessä on hyvä tiedostaa, että ne eivät ole toistensa vastakohtia. Löhken (2014) kuvailee niiden olevan toistensa ääripäitä. Suurin osa ihmisistä sijoittuu asteikon keskivaiheille. Vaikka yksilö sijoittuisikin asteikon keskivaiheille, hänellä on kuitenkin yleensä taipumus suuntautua enemmän jompaan kumpaan suuntaan, ulos- tai sisäänpäin. Hän pitää kuitenkin tärkeänä sitä, että jokaisen tulisi antaa elää riittävästi omalla mukavuusalueellaan. Jos joutuu liian pitkiksi ajoiksi pois omalta mukavuusalueeltaan, voi siitä seurata jopa sairastuminen. (Löhken 2014, 22–23.)

Introverttiuden määritelmä on lähellä ujouden määritelmää. Termiä ujo käytetään useammin arkikielessä kuvaamaan vetäytyvää ja ei-sosiaalista yksilöä. Ujo terminä on arkikielessä ymmärrettävämpi, mutta siihen liittyy myös virheellisiä oletuksia. Päädyin käyttämään kandidaatintutkielmassani termiä ujo, koska se on arkikielessä introverttia käytetympi sana. Ujouteen liittyy paljon negatiivista latausta. Pyrin kandidaatintutkielmassani lisäämään niin itseni kuin lukijoideni ymmärrystä ujouden syistä ja seurauksista. Ehkä tämä herättää uusia ajatuksia siitä, miten ujon oppilaan voisi kohdata.

2.1 “Se on aika ujo”

2.1.1 Ujouden määrittelyä

Mitä ujous on? Millainen on ujo ihminen ja miten hän käyttäytyy? Millaisia mielikuvia syntyy, kun kuvailee ihmistä sanoilla “se on aika ujo”? Ujoudella tuntuu olevan negatiivinen kaiku. Ujon ihmisen mielletään olevan usein sisäänpäin kääntynyt, heikko vuorovaikutustilanteissa, ei-osallistuva, arka ja pelokas. Googlaamalla sanan ”ujous” löytyy hakutulosten kärjestä keskusteluja ujoudesta. Keskusteluja selaamalla saa nopeasti vaikutelman, että ujous näyttäisi olevan ikävä vaiva, josta pitäisi päästä eroon. Keskusteluista ilmenee, että ujous on usealle ihmiselle ikävä ja piinaava kokemus siitä, että ei osaa pitää omia puoliaan, solmia ihmissuhteita, osallistua sosiaaliin tilanteisiin, hakea työpaikkaa sekä ylipäätään vaikeutena olla oma itsensä, koska on tunne, että pitäisi olla jotain muuta kuin todellisuudessa on. Tämä herättää kysymyksen onko ujous todella taakka, josta pitäisi irrottautua?

Ujouden tutkiminen on pulmallista, koska siihen liittyy niin paljon tekijöitä, jotka voivat muuttaa hetkessä tutkimustuloksia. Näitä tekijöitä ovat mm. ihmisen mieliala ja tilanne tutkimusta tehtäessä. (Mattila 2004, 16.) Ujoudesta kertovaa kirjallisuutta ja tutkimuksia lukiessa saa todella vaikutelman, että ujoudesta pitäisi päästä eroon. Ujoutta tutkinut Zimbardo (1978) käyttää ujouden määrittelemisessä hyödyksi noin vuodelta 1000 jKr. muinaisenglantilaisista runoa, jossa sanaa *shyness*, *ujous*, on käytetty ensimmäisen kerran. Runossa ujo henkilö on “varuillaan sekä puheissaan että teoissaan”, “syrjäänvetäytyvä, koska hänellä ei ole itseluottamusta” ja hän on “helposti säikähtävä” sekä häntä on “vaikea lähestyä, mikä johtuu arkuudesta, varovaisuudesta tai epäluuloisuudesta.” (Zimbardo 1978, 24.)

Kielitoimiston sanakirjassa (2018) *ujo* määritellään ihmisaraksi, kainoksi ja sosiaalisissa tilanteissa vaivautuneeksi henkilöksi. Keltikangas-Järvinen (2004) kuitenkin muistuttaa, että *ujous* ja *arkuus* eivät ole synonyymejä toisilleen eivätkä *ujo* ja *rohkea* ole toistensa vastakohtia. Hän jakaa *ujouden* termin kahteen osaan, tunteeseen ja käytökseen. Esimerkiksi sosiaalisissa tilanteissa *kiusaantuminen* kuvaa *ujouden* tunnetta, kun taas *vähäpuheisuus* sosiaalisissa tilanteissa kuvaa *ujouden* käytöstä. (Keltikangas-Järvinen 2004, 258.) Mattila (2004) puolestaan pitää *ujouden* määrittelyssä tärkeänä ymmärtää *ujouden* eri ilmentymät. Hän jaotteleekin *ujouden* neljäksi eri ilmiöksi, joiden avulla *ujouden* määrittelemine on validimpaa. Näitä ilmiöitä ovat *ujous* oireena (kontrolloimaton fyysinen reagointi), käyttäytymisessä (sosiaalisten tilanteiden välttely), koettuna tunteena (sisäinen, subjektiivinen *ujouden* kokemus) sekä *ujous* osana persoonallisuuden rakennetta (*ujouden* piilottaminen roolien taakse). (Mattila 2004, 35–36.)

Useat temperamenttitutkijat ovat sitä mieltä, että *ujous* viittaa yksilön käytökseen vieraiden ihmisten seurassa, eikä se niinkään ole kytköksissä siihen, miten yksilö hakeutuu muiden ihmisten seuraan ja missä määrin hän kokee tarvetta olla yksin, kuten Buss ja Plomin (1975) asian esittivät (ks. luku 2.1.2). *Ujous* ja *sosiaalisuus* eivät muutenkaan suoraan liity toisiinsa. Keltikangas-Järvinen (2004) tähdentää, että “ujo ihminen voi olla tai olla olematta sosiaalinen.” Temperamenttitutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että on olemassa temperamenttipiirre, joka tarkoittaa taipumusta joko lähestyä tai välttää uusia asioita. Keltikangas-Järvinen rinnastaa *ujouden* varautuneisuuteen uusissa sosiaalisissa tilanteissa, ei niinkään estyneisyydeksi kaikissa vuorovaikutustilanteissa. *Ujo* lapsi ei välttämättä ole estynyt, mutta estynyt lapsi on yleensä aina ujo. (Keltikangas-Järvinen 2004, 92–93.)

Zimbardo (1978, 36–38) luettelee ujouden oireiksi mm. heikon itsetunnon, hämmentyneisyyden yllättävissä tilanteissa sekä itse-epävarmuuden. Kalliopuskan (1984) mukaan ihminen, jolla on heikko itsetunto, on herkkä kritiikille sekä hän on huolissaan siitä, mitä muut hänestä ajattelevat. Hän myös saattaa kokea itsensä epävarmaksi sekä hänellä on häilyvä itsekäsitys. (Kalliopuska 1984, 12.) Hämmentyneisyyteen liittyy mm. punastelu, puolustelu sekä kiusaantumisen tunne. Itse-epävarmuutta esiintyy niin julkisella kuin yksityiselläkin tasolla. Julkinen itse-epävarmuus saa yksilön pohtimaan jatkuvasti, minkälaisen vaikutuksen hän tekee muihin ihmisiin, ja millaisena ihmisenä muut hänet näkevät. Yksityinen itse-epävarmuus saa yksilön puolestaan tarkkailemaan kielteisesti itseään ja omaa toimintaansa, sekä näkemään itsensä negatiivisessa valossa. (Zimbardo 1978, 35–37.)

Ujouden fysiologisia oireita ovat pulssin kiihtyminen, vatsaoireet, lisääntynyt hikoilu sekä sydämentykytykset. Kuitenkin myös ei-ujot ihmiset kokevat edellä mainittuja kiihtymisoireita, mutta he, toisin kuin ujot ihmiset, kykenevät pitämään niitä ohimenevänä häirtana. Ujo puolestaan keskittyy fyysisiin oireisiin, ja oireisiin keskittyminen saattaa johtaa mm. sosiaalisesti välttelevään käytökseen. (Zimbardo 1978, 34.) Ujo ihminen saattaa jättäytyä pois sosiaalisista tilanteista ja sitä myöten kärsiä jatkuvasta yksinäisyyden ja sivullisuuden tunteesta. Ujo ihminen voi olla hyväkin keskustelija, mutta hän ei mielellään kerro henkilökohtaisia asioita itsestään, vaan pysyy keskustelussa yleisellä tasolla. (Mattila 2004, 25; 30.) Ujous ei siis sulje pois hyviä vuorovaikutustaitoja eikä osoita ihmisen pelkuruutta tai rohkeuden puutetta. Se on pikemminkin epämiellyttävä tunne sosiaalisissa tilanteissa. (Keltikangas-Järvinen 2004, 260.)

Tutkijoilla on eri näkemyksiä siitä, miksi ujoutta esiintyy. Esimerkiksi behavioristisen näkemyksen mukaan ihmisten ujous johtuu sosiaalisten valmiuksien puutteesta, kuten kyvyttömyydestä solmia ihmissuhteita. Sosiologit puolestaan uskovat, että yhteiskunnalliset olosuhteet synnyttävät ujoutta. Persoonallisuuspsykologian edustajien mukaan ujous on peritty ominaisuus. (Zimbardo 1978, 45.) Syitä ujoudelle on lukuisia. Zimbardo (1978) luettelee ujouden syiksi mm. tuntemattomat ihmiset, vastakkainen sukupuoli, tietomäärältään ja asemansa puolesta auktoriteetit sekä sukulaiset. Ujouteen vaikuttavia seikkoja ovat myös lapsen oma minäkäsitys, syntymäjärjestys, ujouden perinnöllisyys sekä se, kuinka hyvin vanhemmat ja lapset kykenevät vaistoamaan toisensa ujouden. Tilanteita, joissa voi kokea ujoutta ovat puolestaan suuren ihmisjoukon keskipisteenä oleminen, suuri väkijoukko, alemmassa asemassa oleminen, erilaiset ihmisten väliseen kanssakäymiseen liittyvät tilanteet, uudet tilanteet,

puolensa pitäminen, arvostelun kohteeksi joutuminen ja pienessä ryhmässä ja sen keskipisteenä oleminen. Zimbardo toteaa ujouden ilmenevän helpommin lapsissa, seurataanhan heidän käyttäytymistään päivittäin aikuisia tarkemmin. Huomionarvoista on se, että ujoustutkimukseen osallistuneista yli 50% oli kokenut edellä mainituissa tilanteissa ujoutta. (Zimbardo 1978, 27, 43–45, 63.) Ujous vaikuttaisi olevan yleisesti koettu tunne. Zimbardo (1989, 44) sanookin, että ujoudessa kyse ei ole niinkään laadusta vaan voimakkuudesta. Kaikki ihmiset kokevat toisinaan ujoutta edellä mainituissa tilanteissa, mutta se mikä erottaa ujon ja ei-ujon, on nimenomaan se, miten ujous vaikuttaa ihmisen toimintaan ja kuinka voimakkaasta tunteesta on kysymys. Mattila (2004, 13) on samaa mieltä ja täsmentää vielä, että pelkästään jännittäminen sosiaalisissa tilanteissa ei ole ujoutta, koska kaikki ihmiset jännittävät toisinaan.

Ujouden määritelmä ei ole siis kovinkaan yksiselitteinen. Sen määrittelemisen tekee hankalaksi mahdollinen ristiriita sen välillä, miten yksilö kokee ujouden ja miten ulkopuoliset sen havaitsevat sekä se, että ujous merkitsee kullekin ihmiselle erilaisia asioita. (Zimbardo 1978, 41; 25.) Pelkästään käytöksen perusteella ei ujoutta voi tunnistaa, koska se saattaa piiloutua reippaan ja rennon ulkokuoren alle ja jäädä siten ulkopuoliselta huomaamatta. Minäkäsitys voikin poiketa suuresti muiden ihmisten käsityksistä. (Keltikangas-Järvinen 2004, 259; Zimbardo 1978, 41.) Ujouden kokemus onkin loppujen lopuksi eniten henkilökohtainen, ja oma henkilökohtainen kokemus määrittelee, kuinka ujo yksilö loppujen lopuksi on (Zimbardo 1978, 29). Mattila (2004, 33) sanookin jokaisen ujon olevan ujo omalla, persoonallisella tavallaan. Ujouden toteamisessa ja sen syy- ja seuraussuhteita pohtiessa näyttäisikin olevan oleellisinta huomioida se, kuinka paljon tai häiritseekö ylipäättään ujous elämää.

Ujous ei ole siis heikkous, vaan sillä on positiivisiakin puolia. Ujous on herkkyyttä. Se ei tarkoita sitä, että ihmisellä ei olisi kykyä kokea tunteita, hän vaan osoittaa ne laimeammin. Ujo ihminen voi olla etevä herkkyyttä vaativissa tilanteissa ja hänellä voi olla loistava kyky eläytyä. Ujolla ihmisellä on usein taito kuunnella, tuntea empatiaa sekä ottaa muut ihmiset huomioon. Ujoa ihmistä voisi kuvailla tarkkailijaksi. Hänellä on mahdollisuus tehdä tarkkoja havaintoja muista ihmisistä, koska hänelle ominaista on pysytellä sosiaalisissa tilanteissa taka-alalla. Ujo ihminen on usein vastuuntuntoinen, huolellinen ja luotettava, harvoin käytöshäiriöinen. (Keltikangas-Järvinen 2004, 261; Mattila 2004, 47–51; Zimbardo 1978, 30–31.) Mattila (2004) jopa kuvaa ujojen ihmisten olevan kuin hevoskuiskaajia, “jotka vaistollaan tajuavat, kuinka lähestyä tuntematonta hevosta ja miten saavuttaa sen luottamus. Samaa kykyä tarvitaan ihmissuhteissa.” Herkkyys avaa mahdollisuuden mm. taiteen tekemiselle sekä luovalle työlle.

Mattila kuitenkin muistuttaa, että ujo ihminen ei automaattisesti ole luova. Ujo saattaa piilottaa oman ujon persoonansa ja sitä myöten kadottaa yhteyden omaan luovuuteensa. Ujoutta ei tulisi kätkeä, sillä sen kätkemällä ihminen saattaakin hukata terveytensä. Jos ihminen ei tiedosta omaa ujouttaan, hän saattaa toimia päinvastaisesti suhteessa omiin haluihin. (Mattila 2004, 23, 47–51.)

Hiljainen ja ujo liitetään usein toisiinsa. Hiljaisuus on kuitenkin enemmän osa temperamentin piirrettä (ks. luku 2.1.2). Cantell (2010, 15) huomauttaa, että opettajan on perehdyttävä siihen, mistä oppilaan hiljaisuudessa on kyse. Ymmärtääkseni hän tarkoittaa sitä, että on tärkeä havaita, onko hiljaisuus jonkin asian seuraus vai temperamenttipiirre. Hiljaisuus ei itsessään ole ongelma, mutta jos se on seurausta esimerkiksi ujouden aiheuttamista oireista ja mahdollisesti vaikuttaa heikentävästi ihmissuhteiden muodostamiseen, koulumenestykseen tai ylipäättään elämään, asiaan tulisi puuttua. Zimbardon (1978) mukaan valtaosa ujoista tiedostaa oman hiljaisuutensa merkityksen ja pitävät sitä merkinä siitä, että jotain on vialla. Jos yksilö on kykenemätön vaihtamaan ajatuksia ja ilmaisemaan tunteitaan, voi tärkeiden ihmissuhteiden muodostuminen käydä vaikeaksi. (Zimbardo 1978, 33.)

2.1.2 Persoonallisuus ja temperamentti

Persoonallisuuden mielletään usein olevan se vaikutelma, jonka ihminen on tehnyt toisiin ihmisiin. Ihmistä saatetaan kuvailla persoonalliseksi, jolla tarkoitetaan erikoista, verrattain poikkeavaa tapaa reagoida asioihin tai elää elämää. Psykologit sen sijaan ovat kiinnostuneita persoonallisuudesta enemmän tieteenä, johon liittyy psykologiset rakenteet ja prosessit ja niiden syy- ja seuraussuhteet. (Lazarus 1977, 11.) Freudin (1949, 1961) käsityksen mukaan persoonallisuus koostuu kolmesta osa-järjestelmästä. Näitä järjestelmiä ovat id (vietit ja motiivit), ego (kontrollitendenssit) ja superego (moraaliset arvot eli omatunto). Useat persoonallisuusteoreetikot eivät kuitenkaan allekirjoita Freudin näkemystä persoonallisuuden kolmijakoisesta rakenteesta. Jotkut teoreetikot katsovat persoonallisuuden määräytyvän yksilön minäkäsityksen perusteella. Minäkäsitys saa yksilön toimimaan tietyllä, hänellä ominaisella tavalla. (Lazarus 1977, 41–42.) Persoonallisuuspsykologiassa persoonallisuuden katsotaan tarkoittavan yksilön taipumusta ajatella, käyttäytyä ja tuntea sekä sitä prosessia, joka vaikuttaa edellä mainittuihin seikkoihin (Helkama ym. 2015, 82). Keltikangas-Järvinen (2006) luettelee persoonallisuuteen kuuluvan minuuden, minäkuvan, itsetunnon, arvot, motiivit, eettiset tavoitteet, sosiaaliset taidot ja toimintamallit. Hän pitää temperamenttia persoonallisuuden

biologisena ytimenä. Tällä hän tarkoittaa temperamentin olevan alku sille persoonan kehitykselle, joka ihmisessä tapahtuu sekä toimivan yhdistävänä tekijänä minuuden ja biologisen lähtökohdan välillä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 42.)

Persoonallisuutta määrittelevät biologiset, kuten geneettinen perimä, sekä sosiaaliset, kuten ympäristö, kulttuuri ja yhteiskuntaluokka, tekijät (Lazarus 1977, 122–127, 157–179). Keltikangas-Järvinen (2004) määrittelee persoonallisuuden kehittyvän “synnynnäisen temperamentin ja ympäristön vuorovaikutuksen tuloksena.” Persoonallisuuteen vaikuttavat se, miten ympäristö on reagoinut lapsen temperamenttiin ja se, kuinka yhteensopivia ympäristön odotukset ja lapsen ominaislaatu ovat keskenään. (Keltikangas-Järvinen 2004, 11.) Ympäristön ja temperamentin vuorovaikutus vaikuttavat siihen, miten lapsen minäkuva kehittyy ja millaisena persoonana lapsi itsensä näkee (Keltikangas-Järvinen 2006, 43).

Sanaa *temperamentti* kuulee käytettävän puhekielessä usein negatiivisessa merkityksessä. Ihmistä voidaan kuvailla temperamenttiseksi, jolla tarkoitetaan räiskyvää ja impulsiivista, jopa aggressiivista luonnetta. Tämä määritelmä on virheellinen, sillä esimerkiksi aggressiivisuus ei ole temperamenttipiirre, vaan toimintamalli, johon ihminen turvautuu yleensä siinä vaiheessa, kun muut keinot loppuvat (Keltikangas-Järvinen 2004, 77). Ennen temperamentin määrittelyä on syytä tutkia muutamia eri temperamenttiteorioita. Valitsin tutkittaviksi teorioiksi Thomasin ja Chessin (1977), Bussin ja Plominin (1975) sekä Kaganin (1989) temperamenttiteoriat, koska ne kaikki ovat lapsiin kohdistuvia temperamenttiteoria (ks. Keltikangas-Järvinen 2004, 46).

Temperamenttitutkimuksen yksi tärkeimmistä tutkimuksista on Thomasin ja Chessin (1977) klassinen tutkimus. Tutkimus oli merkittävä, sillä se osoitti synnynnäisen temperamentin olevan olennainen tekijä lapsen kehityksessä. (Keltikangas-Järvinen 2004, 47.) Thomasin ja Chessin (1977) pyrkimyksenä oli etsiä vastauksia kysymykseen *kuinka* yksilö käyttäytyy. He alkoivat käyttää sanaa *temperamentti* kuvaamaan lapsuudessa ilmenevää käyttäytymistyyliä. Temperamentti oli sanana neutraali, ja vastasi parhaiten kysymykseen *how*, kuinka, kuitenkin ottamatta kantaa siihen *miten* tai *miksi* käyttäytyminen syntyi. Alun perin he olivat käyttäneet termejä reaktiopatteri ja reaktio, mutta totesivat pian niiden olevan liian rajoittuneita ja yksipuolisia termejä, jotka kuvasivat pelkästään lapsen reaktiota ympäristöstä tuleviin ärsykkeisiin. Thomas ja Chess määrittelevät temperamentin olevan interaktiivista. Siinä ei ole kyse pelkästään lapsen reaktioista ympäristöön vaan myös siitä, miten ympäristö reagoi

lapsen. Se, miten lasta kasvatetaan, saa aikaan lapsessa reaktion ja lapsen reaktio puolestaan vaikuttaa siihen, miten lasta kasvatetaan. (Thomas & Chess 1977, 8–11.)

Thomasin ja Chessin (1977) temperamenttiteoriassa temperamenttipiirteitä on yhdeksän. Näitä piirteitä ovat aktiivisuus, rytmisyys, lähestyminen tai vetäytyminen uusissa tilanteissa, sopeutuminen, vastaus- eli responsiivisuuskyky, reaktioiden intensiivisyys tai voimakkuus, mielialan laatu, häirittevyys sekä tarkkaavuuden kesto ja sinnikkyys. Thomas ja Chess kuitenkin huomasivat, että nämä yhdeksän temperamenttipiirrettä ryhmittyvät usein kolmeksi eri temperamenttityypiksi. Näitä tyyppisiä ovat helppo, hitaasti lämpenevä ja vaikea temperamentti. Yksilöllä, jolla on helppo temperamentti, on usein mm. positiivinen mieliala, korkea ärsytyskyky, hän sopeutuu vaivattomasti uusiin tilanteisiin sekä hänellä on kohtalaisen rauhallinen tapa osoittaa tunteitaan. Hitaasti lämpenevä temperamentti kuvastaa nimensä mukaisesti hidasta ja jopa negatiivista, vaikkakin vaisua reaktiota uusiin asioihin, sekä hidasta sopeutumiskykyä. Yksilö, jolla on vaikea temperamentti, on arvaamaton ja negatiivinen. Hänen elämänrytmensä on epäsäännöllinen, ja uusiin asioihin sopeutuminen on hidasta. Thomas ja Chess kuitenkin huomasivat, että kaikkia lapsia ei voi selkeästi kategorisoida edellä mainittuihin temperamenttityyppeihin, vaan lapsi voi olla usean tyyppin sekoitus. Yksilö täyttää harvoin kaikki yhden temperamenttityypin piirteet. (Thomas & Chess 1977, 21–25.) Keltikangas-Järvinen (2004) huomauttaa, että temperamenttia määritettäessä on syytä ottaa huomioon se, että esimerkiksi vaikean temperamentin kohdalla on kyse myös siitä, kuinka vaikeaksi vanhemmat kokevat lapsen tarpeiden täyttämisen ja hoitamisen. (Keltikangas-Järvinen 2004, 67.)

Bussin ja Plominin (1975) temperamenttiteoriaa pidetään systemaattisimpana ja metodologisesti parhaiten perusteltuna kehityspsykologisena teoriana, koska siinä on otettu huomioon temperamentin kehitys vauvaiästä aikuisuuteen saakka (Keltikangas-Järvinen 2004, 71–72). Mikä tahansa lapsuudessa esiintyvä piirre ei ole temperamenttia. Buss ja Plomin (1975) alleviivaavat perimän merkitystä temperamentissa. Temperamenttipiirteen tulee näkyä tai ilmaantua lapsessa kahden ensimmäisen ikävuoden aikana ja sen täytyy selittyä merkittävästi perimällä. Tämä erottaa temperamentin muista persoonallisuuden taipumuksista. (Buss & Plomin 1975, 7.) Kun Thomas ja Chess (1977, 21) havainnoivat temperamenttipiirteitä olevan yhdeksän, Bussin ja Plominin (1975, 7) teoriassa niitä on neljä. Nämä neljä piirrettä ovat aktiivisuus, emotionaalisuus, sosiaalisuus sekä impulsiivisuus. Näistä impulsiivisuus on jätetty myöhemmin pois, koska sitä ei esiintynyt riittävän systemaattisesti. (Buss & Plomin 1975, 7.)

Aktiivisuus temperamenttipiirteenä kertoo sen, millaisella voimalla ja tempolla toiminta tapahtuu (Buss & Plomin 1975, 30–33). Vaikka aktiivisuus on temperamenttipiirteeltään muita temperamenttipiirteitä epämääräisempi määritelmältään, se on kuitenkin helpoin tunnistaa ulospäin esimerkiksi kehon aktiivisesta liikkeestä tai puheen nopeudesta (Buss & Plomin 1975 30–33; Keltikangas-Järvinen 2004, 78–80). *Emotionaalinen* yksilö kiihtyy herkästi ja reagoi intensiivisesti. Hänellä on myös taipumus joutua herkästi pois tolaltaan. Tämän piirteen arviointi on helppoa, koska piirteen stressitilat ovat usein ulospäin näkyviä, eritoten jos kyseessä on pieni lapsi. (Buss & Plomin 1975, 55–57.) Aggressiivisuus sekoitetaan usein emotionaaliseen temperamenttipiirteeseen. Keltikangas-Järvinen (2004, 77) kuitenkin muistuttaa, että aggressiivisuudessa ei ole kyse temperamenttipiirteestä vaan toimintamallista. Tämä tarkoittaa sitä, että aggressio on kontrolloimaton keino ratkaista ongelma silloin, kun kaikki muut keinot ovat loppuneet. Bussin ja Plominin (1975) teoriassa *sosiaalisuus* kertoo siitä, onko yksilöllä taipumus hakeutua toisten ihmisten seuraan vai nauttiiko hän enemmän yksinolosta. Hyvin sosiaalisella yksilöllä on usein laaja ystäväpiiri, hän harrastaa yhteisöllisiä urheilulajeja, hänellä on empaattinen luonne ja hän hymyilee herkästi. Sosiaaliselle ihmiselle vuorovaikutustilanteet ovat palkitsevia ja hänellä on voimakas tarve saada huomiota. Vähemmän sosiaalisella ihmisellä ei puolestaan ole niin suurta sosiaalista tarvetta toimia ryhmässä. (Buss & Plomin 1975, 88–92.)

Buss ja Plomin (1975) puhuvat jatkumosta, mikä tarkoittaa sitä, että jokaisella yksilöllä on jotain kustakin piirteestä, toista piirrettä enemmän, toista vähemmän. Toisin sanoen yksilö voidaan ikään kuin asettaa asteikolle taipumustensa mukaan. Jos yksilö nauttii suuresti muiden ihmisten seurasta ja hakeutuu mielellään muiden ihmisten seuraan, hän asettuu jatkumossa asteikon toiseen ääripäähän verrattuna yksilöön, joka hakeutuu yksinoloon ja nauttii siitä. Sosiaalisuus on yksi ekstroversion eli ulospäinsuuntautuneisuuden osatekijä. (Buss & Plomin 1975, 183–208.) Tästä voi päätellä, että vähäinen taipumus sosiaalisuuteen on puolestaan introversion eli sisäänpäinsuuntautuneisuuden osatekijä.

Buss ja Plomin (1975) esittävät ujouden olevan sosiaalisuuden osatekijä. Heidän mielestään ujous kuvastaa vähäistä taipumusta olla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sekä taipumuksesta hakeutua yksinäisyyteen. (Buss & Plomin 1975, 88–121.) Muut tutkijat eivät allekirjoita väitettä vaan heidän mukaansa ujous ei liity haluttomuuteen olla muiden ihmisten seurassa (Keltikangas-Järvinen 2004, 93). Keltikangas-Järvinen (2004) sanookin, että silloin kun

sosiaalisuutta ilmenee paljon, ujoutta ilmenee puolestaan vähän. Tärkeää on kuitenkin ymmärtää, että sosiaalisuudessa on kyse ennemminkin siitä, onko yksilöllä vähäinen vai runsas taipumus sosiaalisuuteen. Epäsosiaalisuus ei ole sosiaalisuuden vastakohta, vaan epäsosiaaliselta ihmiseltä puuttuu taito olla muiden ihmisten kanssa. Vähemmän sosiaalisella ihmisellä nämä taidot puolestaan voivat olla hyvin hallussa, mutta hänelle sosiaalinen vuorovaikutus ei ole palkitsevaa, joten hänellä ei ole halua hakeutua sosiaalisiin tilanteisiin. (Keltikangas-Järvinen 2004, 86–89.)

Ujouden kannalta mielenkiintoista on tutkia hiukan myös Kaganin (1989) temperamenttiteoriaa. Kagan (1989) on keskittynyt tutkimuksissaan pelkästään estyneisyyden eli inhibition tutkimiseen. Hänen mukaansa temperamentissa on kyse siitä, kuinka yksilö suhtautuu uusiin tilanteisiin ja ihmisiin, hakeutuuko hän itselle vieraisiin tilanteisiin vaan valitsee tutun ja turvallisen vaihtoehdon. Kagan tutki erilaisista etnisistä taustoista tulevien lasten reaktioita ja veti niiden perusteella johtopäätöksen, että estyneisyys ja ei-estyneisyys olivat ainoita koko kehityskauden säilyviä yksilöllisiä ominaisuuksia. Kagan jaottelee ihmiset estyneiksi ja ei-estyneiksi. Estynyt lapsi on ujo ja pelokas kun taas ei-estynyt on sosiaalinen ja rohkea. (Kagan 1989, 141–167.)

Temperamenttia on selitetty ja määritelty erilaisilla teorioilla, mutta kaikille teorioille yhteistä on se, että temperamentin katsotaan olevan kunkin yksilön *“synnynnäisten valmiuksien tai taipumusten kokoelma, joka määrää ihmisen yksilöllisen ja hänelle ominaisen reagoimis- tai käyttäytymistyylin”*, kuten Keltikangas-Järvinen (2006, 36) luonnehtii. Temperamentti ei siis selitä käyttäytymisen motiiveja, vaan kertoo sen, miten yksilö reagoi asioihin. Keltikangas-Järvinen (2006) täsmentää, että temperamenttia tutkivissa teorioissa on eroavaisuuksia mm. sen suhteen, miten käyttäytymistyylit määritellään. Yhdessä teoriassa temperamentti määritellään pelkästään tapana reagoida uusiin, ulkoapäin tuleviin ärsykkeisiin, kuten uusiin ihmisiin tai tilanteisiin. Toisen teorian mukaan temperamenttiin sisältyy myös sisäiset ärsykkeet kuten yksilön reaktiot omiin tunnetiloihin. (Keltikangas-Järvinen 2006, 23.)

Kaikille teorioille on kuitenkin yhteistä se, että jokaisesta teoriasta löytyy temperamenttipiirre, joka liittyy siihen, miten yksilö vastaanottaa uusia asioita: onko reaktio välttelevä vai lähestyvä. (Keltikangas-Järvinen 2004, 92–93.) Eri teorioissa on kussakin eri määrä temperamenttipiirteitä. Keltikangas-Järvinen (2006, 25) on Bussin ja Plominin (1975, 183–208) tavoin sitä mieltä, että jokaisella yksilöllä on kustakin piirteestä jotain, yhtä piirrettä enemmän

ja toista vähemmän, ja temperamentti koostuu näiden piirteiden summasta. Olennaista on ymmärtää, että jokaisen temperamentti on yksilöllinen. Vaikka ryhmä koostuisi saman kiinnostuksen kohteen omaavista yksilöistä, jokainen yksilö kuitenkin reagoisi asioihin omalla tavallaan. Vaikka temperamentin katsotaan säilyvän samana koko eliniän ajan, se, miten yksilö asioihin reagoi, muuttuu ja kehittyy iän myötä, kuten Keltikangas-Järvinen (2004, 43) asian kiteyttää.

Kappaleessa 2.1.1 (ks. 2.1.1) määriteltiin ujouden ilmenevän mm. arkuutena uusille asioille sekä vetäytymisenä sosiaalisissa tilanteissa. Thomasin ja Chessin (1977) temperamenttityypeistä hitaasti lämpenevää temperamenttia kuvastaa kaksi piirrettä. Vaisu ja usein jopa negatiivinen reaktio kaikkeen uuteen sekä hidas sopeutumiskyky. (Thomas & Chess 1977, 23.) Kaganin (1989) estyneisyyden määritelmä vaikuttaisi olevan lähellä Thomasin ja Chessin hitaasti lämpenevää temperamenttityyppiä. Estynyt lapsi on ujo ja pelokas. (Kagan 1989, 143.) Bussin ja Plominin (1975, 88–92) temperamenttipiirteistä sosiaalisuus määrittelee sitä, miten lapsi käyttäytyy sosiaalisissa tilanteissa eli hakeutuuko lapsi muiden seuraan vai onko mieluummin yksin. Nämä temperamenttipiirteet ja -tyypit sopivat hyvin yhteen ujouden määritelmän kanssa.

2.1.3 Murrosikä

Murrosikäinen elää jatkuvassa muutoksessa eikä välttämättä ymmärrä omia tuntemuksiaan. Kaikki voi tuntua monimutkaiselta. Tunteet heittelevät ja niitä on hankala säädellä, mikä heijastuu väistämättä myös käyttäytymiseen. Keho muuttuu ja pojilla tulee äänenmurros ja tytöillä alkaa kuukautiset. Itsenäistyminen vanhemmista alkaa. Nuori ei välttämättä ymmärrä kaiken muutoksen ja epämääräisyyden tunteen kuuluvan murrosikään. Mikael Niemi kirjoittaa kirjassaan *Populaarimusiikkia Vittulajänkältä* (2001) osuvasti siitä, miltä murrosikä tuntuu:

“Siellä sisällä liikahti jotain, sinne ikään kuin muutti joku. Joku, joka muistutti minua, mutta oli kuitenkin joku toinen. Elämäni ilmestyi tasapainottomuutta, jota en aina kyennyt hallitsemaan. Kärsimättömyyttä, jota en pystynyt edes itse ymmärtämään.”

Yksi tunnetuimmista persoonallisuusteoreetikoista Erik H. Erikson (1983) on luonut tunnetun psykososiaalisen kehitysteorian. Teoria on vaiheteoria, joka on jäsentynyt kahdeksaan ikäsidonlaiseen vaiheeseen. Erikson katsoo identiteetin kehityksen olevan jatkuvaa, mutta erilaisia vaiheita eri ikäkausina on mahdollista erottaa. Identiteetti käsitteenä kertoo siitä, kuka ja millainen ihminen on. Nuoruusiän kasvuprosessiin sisältyy identiteetin löytäminen ja

roolihämmennyksen jatkuminen. Yksilö on hukassa itseltään ja hän voi kokea itsensä vieraaksi. Teorian mukaan nuoruusiässä tapahtuvat muutokset niin fyysisellä kuin henkiselä tasolla yhdistettynä kulttuuriseen ja sosiaaliseen ympäristöön muovaavat nuoren identiteettiä uudelle tasolle. Vaikka jo pieni lapsi tiedostaa itsensä, alkaa todellinen minäkuva muodostua vasta nuoruusiässä. Oman minän ja minuuden etsiminen ovat merkittävässä roolissa. Minuuden katsotaan tarkoittavan yksilön kokemaa elämystä itsestänsä muista erillisenä olentoja sekä omia tunteuksia ja uskomuksia omasta erityislaadusta. Tätä ennen yksilöllä täytyy olla kokemus siitä, että on olemassa, eli elämys minästä. (Erikson 1983; Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 17, 22–27.)

Ihmisen ajattelu kehittyy iän myötä. Pienen lapsen ajatusmaailma on hyvin konkreettista, mutta nuoruusiässä ajattelu saa abstraktimman tason. Lehtinen ym. (2007) nostavat esille Gouldin teorian psyykkisen kehityksen prosessista. Prosessi sisältää lapsuuden tunneobjektisuhteiden muokkautumisen aikuistumisen vaatimusten mukaisiksi. Gould katsoo, että kehitykseen liittyy olennaisesti se, että nuori kokee olevansa oman elämänsä ja tulevaisuutensa valtias. Gouldin mukaan identiteetin muodostumisessa merkittäväntä on vanhemmista irtautuminen, jonka seurauksena nuori alkaa rakentaa itselleen moraalista ja ideologista järjestelmää, jonka mukaan pyrkii elämään. Itsenäistymisessä minätietoisuus kehittyy. (Lehtinen ym. 2007, 29.)

Yleisesti ottaen nuoruus käsittää ikävuodet varhaisesta murrosiästä aina 18–20 ikävuoteen saakka. Murrosiän katsotaan jakaantuvan kolmeen eri kehitysvaiheeseen, joita ovat varhais-, keski-, ja myöhäisnuoruus (Fenwick & Smith 1994, 15–33). Nuoren maailma pyörii usein oman navan ympärillä. Sinkkonen (2012) käyttää termiä nuoruusiän narsismi. Se on ohimenevä vaihe, mutta silloin nuorella on suuri huoli siitä, mitä kanssaihmiset hänestä ajattelevat. Nuori peilaa jatkuvasti itseään ikätovereihinsa ja tulkitsee heidän sanojaan, tekojaan ja katseitaan. Nuorelle onkin tärkeintä, että hän kelpaisi omille kavereilleen. Kiusaaminen tai ulkopuolelle jäämisen kokemus voivat olla vahingoittavia varhaisnuoruudessa. Häpeän kokemukset porautuvat syvälle sisälle, eikä niitä kovin helposti korjata. Toisaalta myös positiiviset kokemukset jäävät mieleen. (Sinkkonen 2012, 18, 57, 59.)

Yläkouluun siirryttäessä moni asia muuttuu. Usealle seitsemäsluokkalaiselle koko koulurakennus on vieras. Luokkien etsiminen saattaa viedä aika ja aiheuttaa stressiä. Opiskeltavat asiat muuttuvat haastavammaksi ja työmäärä lisääntyy. Opettajat vaihtuvat joka

tunnilla ja koulukaverit ovat aivan uusia ja tuntemattomia. Nuori saattaa kokea hämmennystä, epävarmuutta ja ujoutta. Ujouden tunnistamisen kannalta on merkittävää erottaa toisistaan murrosiän tuoma hämmennys sekä ujous temperamenttipiirteinä.

2.2 Ujous ryhmässä ja vuorovaikutuksessa

2.2.1 Sosiaaliset taidot

Kauppila (2006) määrittelee sosiaalisen vuorovaikutuksen erilaisissa ympäristöissä tapahtuvaksi ihmisten väliseksi toiminnaksi. Sosiaalinen vuorovaikutus pitää sisällään käsitteen sosiaaliset taidot. (Kauppila 2006, 19.) Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan sellaista opittua käytöstä, joka on yleisesti sosiaalisesti hyväksyttävää. Sosiaalisesti taitava kykenee tulemaan toimeen toisten ihmisten kanssa ja hänellä on valmiudet ratkoa vuorovaikutustilanteissa ilmeneviä ongelmia. Sosiaaliset taidot ovat yhteydessä seurauksiin. Sellaisen yksilön, jolla on valmiudet hoitaa sosiaaliset tilanteet niin, että ne johtavat myönteisiin sosiaalisiin seurauksiin, katsotaan olevan sosiaalisesti taitava. (Kauppila 2006, 125; Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 242; Salmivalli 2005, 79.) Sosiaaliset taidot eivät ole suoraan verrannollisia sosiaalisuuteen. Myös vähemmän sosiaalinen ja ujo oppilas voi olla sosiaalisesti taitava ja puolestaan hyvin sosiaalisella oppilaalla voi olla heikot sosiaaliset taidot. Vaikka sosiaalisten taitojen katsotaankin olevan opittuja mm. vuorovaikutusmallien avulla sekä olevan riippuvaisia myös temperamentista, taitoja voi myös opetella ja harjoitella (Lehtinen ym. 2016, 242, Salmivalli 2005, 182).

Kauppila (2006, 24) listaa keskeisimmiksi vuorovaikutustaidoiksi taidon keskustella, neuvotella, esiintyä, toimia yhteistyössä muiden ihmisten kanssa sekä taidon viestiä, tuntea empatiaa ja toimia ryhmässä. Vuorovaikutustaitoja tarvitaan joka päivä niin kotona, koulussa kuin vapaa-ajallakin. Kauppila (2006) sekä Lehtinen ym. (2016) ovat yhtä mieltä siitä, että vuorovaikutustaitojen oppiminen on tärkeä osatekijä yksilön persoonallisuuden rakentumisessa. Hyvin opitut vuorovaikutustaidot myös edistävät oppimista, saavat ryhmän toimimaan tiiviimmin yhdessä, luovat positiivista asennetta sekä rakentavat ystävyyttä nuorten välille. (Kauppila 2006, 13; Lehtinen ym. 2016, 241.)

Kauppila (2006) on jakanut sosiaalisen vuorovaikutuksen tyylit kahdeksaan perusmuotoon. Näitä muotoja ovat ystävällinen, ohjaava, hallitseva, uhmainen, aggressiivinen, epävarma,

alistuva ja joustava vuorovaikutus. (Kauppila 2006, 51.) Ujouden näkökulmasta on hyödyllisintä tarkastella epävarmaa, alistuvaa ja joustavaa vuorovaikutustyyliä. Epävarma vuorovaikutustyyli kertoo Kauppilan (2006) mielestä epäluottamuksesta itseä ja toisia kohtaan. Epävarmalla vuorovaikuttajalla on taipumus vähätellä ja aliarvioida itseään, joka saattaa näkyä ulospäin hermostuneisuutena sekä kyvyttömyytenä tehdä päätöksiä. Epävarma välttelee mahdollisuuksien mukaan hankalia tilanteita eikä ota mielellään riskejä eikä vastuuta. Myös alistuva vuorovaikutustyyli kuvastaa ihmistä, joka aliarvioi itseään ja omaa osaamistaan sekä vertailee itseään jatkuvasti muihin. Alistuva turvautuu muihin ihmisiin ja hän alistuu helposti muiden tahtoon. (Kauppila 2006, 57-60.) Zimbardon (1978, 36–38) mainitsemia ujouden oireita olivat heikko itsetunto, hämmennyneisyys sekä itse-epävarmuus. Ujo voi olla epävarma suhteessa muihin ihmisiin, jolloin vuorovaikutus voi vaikuttaa kömpelöltä ja jopa tylyltä.

Epävarmaa ja alistuvaa vuorovaikutustyyliä positiivisempi tyyli on joustava vuorovaikutustyyli. Muiden ihmisten on helppo työskennellä joustavan ihmisen kanssa, koska hän myötäilee toisten ihmisten mielipiteitä ja joustaa tilanteissa aiheuttamatta eripuraa ryhmän keskuudessa. Joustava ihminen kykenee kuitenkin luottamaan muihin ihmisiin ja hänen on helppo tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa. (Kauppila 2006, 57-60.) Ujo ihminen on usein tunnollinen ja vastuuntuntoinen. Hän on empaattinen ja kykenevä ottamaan muut huomioon. (ks. myös 2.1.1.) Ujon ihmisen vuorovaikutustyyli voi olla siis joustavaa.

Mattila (2004) puhuu ujoudesta piiloutumisena. Piiloutumisessa on samoja piirteitä kuin epävarmassa, alistuvassa ja joustavassa vuorovaikutustyyliissä. Piiloutuja ei kykene elämään vuorovaikutuksessa, sillä hän on emotionaalisesti estynyt. Piiloutuja tarkkailee ja myötäilee muita ihmisiä välttämättä paljastamasta omia mahdollisia virheitään. Piiloutujaa kuvaa hyvin se, että sen sijaan, että hän tavoittelisi aktiivisesti hyvää, hän välttelee pahaa. (Mattila 2004, 105-110.) Tästä voi päätellä sen, että piiloutuja elää mieluiten riskitöntä elämää. Näin ollen hän ei luultavasti tule kokemaan yhtä suurta onnistumisen iloa tekemisistään, kuin sellainen ihminen, joka uskaltaa kokeilla uusia asioita epäonnistumisen uhallakin. Mattilan (2004) mukaan piilottelija voi kätkeä ujoutensa mm. pukeutumisella sekä fyysisellä välimatkalla. Suojaavat vaatteet, huppu päässä sekä muista turvallisen välimatkan päässä istuminen voivat paljastaa piiloutujan. (Mattila 2004, 105-110.) Piiloutuja siis kaihtaa näkyvillä olemista. Hänelle turvallisempaa on pysyä näkymättömänä. Toisaalta kuvauksen perusteella kyseessä voisi kuka tahansa murrosikäinen.

2.2.2 Ryhmädynamiikka ja turvallisuuden tunne

Koululuokka koostuu erilaisista ihmisistä. Ihmisjoukko muodostaa ryhmän. On selvää, että jokainen ryhmä on erilainen, koska ryhmä koostuu erilaisista yksilöistä. Lewin on määritellyt ryhmädynamiikan kentäksi, joka koostuu ryhmän jäsenten välisestä jännitteestä, motiiveista, kiinnostuksista, tunteista ja voimavaroista. Ryhmädynamiikka ei ole välttämättä suoraan havaittavissa. (Kauppila 2006, 92.) Salovaara ja Honkonen (2011) puhuvat ryhmädynamiikasta ryhmän voimana. Ryhmädynamiikkaan vaikuttavat myös kunkin jäsenen arvostukset, toiveet, odotukset sekä pelot. Ryhmän jäsenen rooli riippuu osittain myös hänen persoonallisuudestaan sekä siitä, millaisia ryhmän muut jäsenet ovat. (Salovaara & Honkonen 2011, 43–45.) Kopakkala (2005) määrittelee roolit vastavuoroisiksi käyttäytymiskokonaisuuksiksi. Roolit lisäävät elämään ennakoitavuutta ja ymmärrettävyyttä ja vähentävät näin ollen ahdistusta sekä säästävät energiaa. (Kopakkala 2005, 56.) Myös ryhmän koko vaikuttaa ryhmädynamiikkaan. Suuressa ryhmässä ei yksittäinen oppilas tule välttämättä niin hyvin kuulluksi kuin pienessä ryhmässä. On todennäköistä, että suuret ryhmät jakautuvat pienempiin alaryhmiin. (Salovaara & Honkonen 2011, 43–45.)

Ryhmän jäsenten eroavaisuuden määrää kutsutaan ryhmän moninaisuudeksi. Moninaisuudesta on tutkittu olevan niin hyötyä kuin haittaakin. (Helkama ym. 2015, 289–290.) Moninaisessa ryhmässä ujo oppilas on yksi persoona muiden persoonien joukossa. Erilaiset persoonat ryhmän sisällä voivat kuitenkin ajautua konflikteihin, jos ryhmän jäsenillä ei ole riittävästi keinoja selvittää ristiriitoja. Ujo oppilas saattaa ristiriitatilanteissa jäädä muiden jalkoihin, koska hän ei välttämättä uskalla ilmaista omaa mielipidettään eikä puolustautua.

Salovaara ja Honkonen (2011) korostavat turvallisuuden tärkeyttä ryhmässä. Turvallisuudella ei tarkoiteta pelkästään fyysistä turvallisuutta, vaan myös henkistä ja sosiaalista turvallisuutta. Turvallisuuden ryhmässä katsotaan rakentuvan viidestä osatekijästä, joita ovat hyväksyntä ja välittäminen, luottamus, haavoittuvaksi alistuminen, tuen antaminen sekä sitoutuminen. Ensiksi, jos ryhmän ilmapiiri on turvallinen, jokainen oppilas hyväksytään ja jokaisesta välitetään. Tämä puolestaan lisää luottamusta oppilaiden keskuudessa. Toisessa turvallisuuden osatekijässä, luottamuksessa, on kyse siitä, että oppilas voi luottaa toisiin oppilaisiin niin paljon, että uskaltaa jakaa heidän kanssaan vaikeitakin asioita. Kolmanneksi oppilaille on myös tärkeä saada kokea itse luottamuksen arvostusta. Vahvaa luottamusta seuraa uskallus luottaa muihin oppilaisiin – uskoa siihen, ettei tule satutetuksi. Oppilas voi luottaa siihen, että häntä ei satuteta,

vaikka hän antaisi siihen mahdollisuuden. Neljäs turvallisuuden osatekijä on tuen antaminen. Tuen antaminen muille lisää luottamusta ja turvallisuutta tuettavan ja tukijan välillä. Viidentenä osatekijänä on sitoutuminen. Turvallisessa ryhmässä oppilailla on suurempi motivaatio sitoutua ryhmän yhteiseen toimintaan. Oppilailla on halu auttaa ja tukea, sekä vastavuoroisesti saada tukea. (Salovaara & Honkonen 2011, 18-20.)

Lapsi voi jättäytyä pois ryhmästä ujouden seurauksena. Ryhmään liittyminen voi olla monimutkaista. Ujo oppilas, joka on pikkuhiljaa jäänyt tai jättäytynyt sivulle, voi kokea mahdottomaksi tehtäväksi päästä uudestaan ryhmän jäseneksi. Lapsi voi alkaa pikkuhiljaa vetäytymään enemmän ja enemmän, koska hänellä ei ole keinoja voittaa omaa jännitystään. Hänen sosiaaliset taitonsa ja sosiaalinen itsetuntonsa kärsivät, jos ne jäävät käyttämättä. Ujo oppilas tarvitsee tukea ja varovaista huomiota koululuokkaan sopeutumisessa.

2.2.3 Opettajan mallivaikutus

Kauppila (2006, 147) lukee yhdeksi tehokkaimmaksi sosiaalisen oppimisen menetelmäksi mallintamisen. Pientä lasta seuraamalla voi havaita hänen ottavan mallia muista ihmisistä ja jäljittelevän heidän käytöstään (ks. esim. Ahonen 2004, 148). Mallintamista voi hyödyntää koulumaailmassa. Opettaja omalla toiminnallaan toimii esimerkkinä oppilaille. Kauppila (2006, 147) kutsuu sosiaalisesti mallintamiseksi prosessia, “joka tuottaa sosiaalisen käyttäytymisen malleja havainnoimista, jäljittelyä ja oppimista varten.”

Karppinen (2007) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan musiikinopettajan mallivaikutusta mm. oppilaiden musiikin opiskelun motivaatioon. Hän päätteli tutkimuksensa perusteella, että musiikinopettajan persoona on kytköksissä oppilaiden opiskelumotivaatioon. Jos opettaja pystyy luomaan omalla persoonallaan, opetustyyllillään sekä oppilaiden tasapuolisella kohtelulla viihtyisän ja turvallisen ilmapiirin, oppilaiden opiskelumotivaatio kasvaa. (Karppinen 2007, 30, 48-49.) Ohjaajalla voi olla rooli myös siinä, aloittaako oppilas musiikin harrastamisen. Innokas ohjaaja voi innostaa myös oppilasta musiikin harrastamisen pariin. (Mäkelä 2017, 45.) Kopakkala (2005) sanookin, että ohjaajan on tärkeä osata olla oma itsensä sekä löytää oma tyylinsä opettaa. Läsnäolo oppilaiden keskuudessa, sekä opettajan omat asenteet vaikuttavat oppilaisiin. Hän pitää myös tärkeänä sitä, että ohjaaja on lämmin ja avoin oppilaitaan kohtaan. (Kopakkala 2005, 181.)

2.3 Ujo oppijana

Oppimiseen vaikuttavat monet seikat, kuten edellä mainittu ryhmädynamiikka sekä opettajan mallivaikutus. Oppimista voi tarkastella hyvin monesta näkökulmasta. Motivaatio, sosiaalinen vuorovaikutus, oppimisympäristöt, itsereflektio ja toiminta ovat kaikki kytköksissä oppimiseen (ks. esim. Rauste-von Wright ym. 2003). Ihmisen tapa oppia näyttäisi olevan kuitenkin enemmän synnynnäistä kuin opittua (Prashnig 2000, 43). Oppimiseen kuuluvat oppimisprosessi sekä oppimisen tulos ovat merkittävästi yhteydessä toisiinsa. Itse oppimisprosessi pitää sisällään ne tavat, joilla oppilas lähestyy tehtävää ja yrittää suoriutua siitä. (Leino & Leino 1990, 32.) Jokainen ihminen omaksuu, käsittelee sekä säilyttää muistissaan uusia ja vaikeita asioita omalla tavallaan. Tätä tapaa kutsutaan oppimistyyliksi. (Prashnig 2000, 29.) Oman oppimistyylin löytäminen lisää opiskelumotivaatiota ja näin ollen parantaa koulusuorituksia (Dryden & Vos 1998, 361; Prashnig 2000, 29). Prashnig (2000, 29) väittääkin, että ihminen oppii melkein mitä tahansa, kunhan oppimis- ja opetustyyli ovat hänelle otolliset. Oppimiseen vaikuttaa siis myös se, miten hyvin oppilas on perillä hänelle ominaisesta tavasta oppia.

Yksi oppimiseen vaikuttavista tekijöistä on havaintokanavat eli aistikanavat. Näistä oppimiseen vaikuttavia aisteja ovat erityisesti näkö-, kuulo-, kosketus- ja liikeaisti. Näköaistiin perustuva visuaalinen oppimistyyli tarkoittaa tiedon omaksumista ympäristöä havainnoimalla. (Eriilaisten oppijoiden liitto 2018; Prashnig 2000, 29, 193.) Visuaalinen oppija hyötyy kuvista ja väreistä opetuksessa, koska hän painaa asiat mieleensä kuvina (Eriilaisten oppijoiden liitto 2018). Auditiiivinen oppimistyyli tarkoittaa kuuloaistiin perustuvaa oppimistyyliä. Auditiiivinen oppija hyötyy mm. äänimateriaalista ja hänelle ominaista on oppiminen kuulemalla. (Dryden & Vos 1998, 129, 22; Eriilaisten oppijoiden liitto 2018; Prashnig 2000, 193.) Kinesteettinen on liikkeeseen perustuva oppimistyyli ja taktiilinen oppimistyyli tarkoittaa tuntoaistiin perustuvaa oppimista. (Prashnig 2000, 191.) Kinesteettinen oppija oppii tekemällä. Hän on yleensä hyvä fyysisissä asioissa. (Eriilaisten oppijoiden liitto 2018.)

Oppimistyyliä määrittelee myös oppilaan temperamentti. Temperamentti muovaa oppilaista erilaisia ja erilaiset oppilaat puolestaan reagoivat ympäristöön ja opetukseen eri tavoin. Oppilaan ensireaktio voi olla varautunut tai hän voi olla heti kiinnostunut ja innokas kokeilemaan uusia asioita. (Keltikangas-Järvinen 2006, 62– 62; 2004, 265.) Ujo oppilas vetäytyy helposti sosiaalisissa tilanteissa. Vetäytyminen itsessään ei vaikuta oppimiseen.

Keltikangas-Järvinen (2006) kuitenkin mainitsee, että koulussa vetäytyminen saattaa aiheuttaa ongelmia, koska ujo ja vetäytyvä lapsi voi kuvitella, että hänen täytyy noudattaa normeja ja näin hän pyrkii käyttäytymään odotusten mukaisesti, mutta oman temperamenttinsa vastaisesti. Tämä aiheuttaa lapsessa ahdistusta. Sosiaalisista tilanteista voi tulla ahdistavia ja pelottavia, ja tämä ahdistuminen saattaa laskea jopa koulusuorituksen tasoa. Vetäytyjälle on tyypillistä observoida ympärillä tapahtuvaa ja oppia sitä kautta. Koska ujo ja vetäytyvä oppilas ei halua herättää huomiota, hän saattaa jättää viittaamisen tai kysymysten esittämisen väliin. Hitaasti lämpenevän oppilaan älykkyys usein aliarvioidaan. Keltikangas-Järvinen painottaakin, että vetäytyvä tai varovaisesti uutta asiaa lähestyvä lapsi ei ole synonyymi huonolle oppijalle. (Keltikangas-Järvinen 2006, 17, 113–117, 144.) Ujous voi kuitenkin haitata oppilaan koulusuorituksia. Zimbardon (1978) tutkimuksessa kävi ilmi, että ujous voi heikentää muistia. Ujo oppilas saattaa olla niin keskittynyt siihen, mitä muut hänestä ajattelevat, että oppimisen kannalta tärkeää informaatiota voi jäädä häneltä kuulematta. (1978, 75–76.)

Oppimistyyliä ovat kiistelty aihe, mutta erilaisten oppimistyylien huomioiminen on kuitenkin kannattavaa. On selvää, että on olemassa niin monta erilaista oppijaa kuin on yksilöä. Kuten temperamentista puhuttaessa myöskään oppimistyyleistä puhuttaessa ei ole pelkkää joko–tai-vaihtoehtoa. Oppijoiden preferenssit ovat monipuolisia, niinpä erilaisten lähestymistapojen vuorottelu on kannattavaa. (Lehtinen ym. 2016, 226.) Prashnig (2000) on ollut mukana kehittämässä oppimistyylianalyysiä (OTA), jonka avulla voidaan löytää yksilön oppimistyyli. Oppimistyylianalyysistä hyötyvät niin oppilaat kuin opettajatkin. Sen perusteella opettaja pystyy mukauttamaan opetustaan niin, että se vastaa paremmin oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Oppilaat puolestaan oppivat tuntemaan itseään paremmin sekä parantamaan oppimismotivaatiotaan. Heidän itsetuntonsa ja itsevarmuutensa kohenevat paremman itsetuntemisen seurauksena. Prashnig toteaaakin, että aivomme työskentelevät silloin parhaiten, kun hyödynnämme oppimisessa monia aisteja. (Prashnig 2000, 107–127, 199.) Erilaisten oppimistyylien havainnoiminen ja ymmärtäminen auttavat opettajaa hyödyntämään monipuolisia opetusmenetelmiä.

3 UJO OPPILAS MUSIIKINTUNNILLA

3.1 Opetussuunnitelma ja ujo oppilas

Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014, 14) noudattaa Suomen perustuslaissa (11.6.1999/731) sekä yhdenvertaisuuslaissa (1325/2014) määriteltyä yhdenvertaisuutta, joka tarkoittaa koulumaailmassa sitä, että jokaisella oppilaalla on oikeus tulla kohdelluksi tasa-arvoisena syntyperäänsä, kieleensä, uskontoonsa tai vakaumukseensa, sukupuoleensa, seksuaaliseen suuntautumiseensa, ikäänsä, terveydentilaansa tai yhteiskunnalliseen asemaansa katsomatta. Jokainen koulu ja jokainen opettaja perustavat opetuksensa perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Perusopetuslain (628/1998) 2 §:ssä korostetaan koulun roolia kasvattajana. Perusopetuslakiin nojautuvassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) opetuksen tavoitteena on kasvattaa lapsista ja nuorista täysivaltaisia yhteiskunnan jäseniä sekä varmistaa oppilaan laaja-alainen osaaminen oppiaineissa. Perusopetuksen myötä peruskoulunsa päättävällä tulisi olla hyvä yleissivistys sekä käsitys itsestä osana globaalia maailmaa. Oppilaalle opetetaan koulussa arjen hallintataitoja, jotta oppilas kykenisi huolehtimaan itsestään ja ympäristöstään itsenäisesti. Sosiaalisia taitoja harjoitellaan joka päivä. Kouluympäristön tulisi olla turvallinen paikka oppilaalle opetella vastuun kantamista sekä ristiriitojen ratkaisemista. (POPS 2014, 9, 19–24.)

Perusopetuksen arvoperustassa (2014) puhutaan jokaisen oppilaan ainutlaatuisuudesta. Opetuksen tulee tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen, johon olennaisena osana kuuluu sivistys. Sivistys pitää sisällään muun muassa vastuun omasta kehittämisestä ja hyvinvoinnista. Opetussuunnitelman oppimiskäsityksen mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Opetussuunnitelmassa ei mainita ujoja, vetäytyviä tai introvertteja oppilaita mitenkään, vaan siinä puhutaan yleisellä tasolla siitä, miten jokaisen oppilaan työskentelytavat ja tunteet sekä kokemukset ja käsitykset itsestä oppijana tulisi ottaa huomioon, koska ne vaikuttavat oppimisprosessiin sekä motivaation rakentumiseen. Opettajan rohkaiseva palaute vahvistaa oppilaan uskoa omiin taitoihin ja mahdollisuuksiin. Oppiminen ja koulunkäynti -luvussa ei mainita erikseen vetäytyviä oppilaita, vaan luku käsittelee yleisellä tasolla tuen järjestämistä sitä tarvitseville oppilaille. (POPS 2014, 15–17, 61–67.)

Yksi koulun arviointikulttuurin keskeisistä piirteistä on vahvistaa vuorovaikutteisia toimintatapoja, jotka edistävät oppilaiden osallisuutta. Koululla on merkittävä rooli oppilaan ihmiskäsityksen sekä oppimiskäsityksen muodostumisessa. Toinen keskeinen piirre on oppilaan oman oppimisprosessin näkyväksi tekeminen. Onnistumisen kokemukset ja epäonnistumiset ovat yhtä merkittävä osa oppimisprosessia. Arvioinnin kohteena on oppimisen ja käyttäytymisen lisäksi työskentelyn arviointi. Työskentelyn arvioinnin yksi osa-alue on vuorovaikutustaidot. Niitä harjoitellaan eri oppiaineissa ja se on osa arvosanan muodostumista. (POPS 2014, 47, 49–50.) Ujon oppilaan näkökulmasta koulu on vuorovaikutuksen tyyssija. Vuorovaikutustaidot sekä kyky toimia yhteistyössä muiden kanssa ovat merkittävässä roolissa tunneilla ja välitunneilla. Ujoa ja vetäytyvää oppilasta arvioitaessa opettaja joutuu väistämättä tilanteen eteen, jossa hän joutuu arvioimaan oppilaan vuorovaikutustaitoja ja osallistumista. Opetussuunnitelmaa (2014) lukiessa huomaa, että suuri osa musiikin opetuksen tavoitteista on kytköksissä jollain tapaa vuorovaikutteisuuteen. Musiikin tuottaminen yksin ja yhdessä muiden kanssa, ja sitä kautta saatu oppimisen ilo, sekä myönteiset musiikkikokemukset ja -elämykset ovat musiikintuntien merkittäväntä antia. Musiikin opetuksen tavoitteissa vuosiluokilla 7-9 mainitaan yhteismusisointitaitojen kehittäminen ja ryhmän jäsenenä toimiminen (POPS 2014, 422–424). Jos tavoitteena on ryhmässä toimiminen se tarkoittaa sitä, että sen onnistumista myös arvioidaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) kuitenkin painotetaan, että oppilaita tai heidän suorituksiaan ei tulisi vertailla toisiinsa. Jokainen oppilas arvioidaan tasa-arvoisesti niin, ettei oppilaan temperamentti, persoona tai muu ominaisuus vaikuta arviointiin. (POPS 2014, 48.) Ujon ja vetäytyvän oppilaan kannalta katsottuna opetussuunnitelma kehottaa opetuksessa otettavan huomioon erilaiset oppijat, mutta toisaalta myös ryhmässä toimimisen taitoja painotetaan. On toki selvää, että ryhmässä toimimisen taidot eivät ole sama asia kuin puhelias oppilas. Ujo voi kuitenkin helposti vetäytyä eritoten vastuullisissa tilanteissa eikä hän välttämättä kykene toimimaan ryhmässä haluamallaan tavalla eikä tasavertaisena ryhmän jäsenenä. Jokaisella oppilaalla on kuitenkin oikeus tulla kuulluksi sekä saada tukea kehitykseensä ja oppimiseensa (POPS 2014, 27). Kouluun pyritään luomaan sellainen työympäristö, joka auttaa oppilasta pääsemään niihin tavoitteisiin, jotka opetussuunnitelma on heidän osalleen luonut.

3.2 Musiikintunnin hiljaiset

Musiikintunneilla usein eniten huomiota saavat aktiiviset ja sosiaaliset oppilaat. Hiljaiset oppilaat jäävät helposti täysin huomiotta, koska he tekevät mitä pyydetään, eivätkä ole häiriöksi. Ujouden liittäminen hiljaisuuteen on ongelmallista, koska ujous ei aina näy päällepäin esimerkiksi vetäytymisenä sosiaalisissa tilanteissa. Ujous voi olla myös pelkästään subjektiivinen kokemus tai se saatetaan piilottaa esimerkiksi äänekkään roolin taakse (Mattila 2004, 35–36). Manninen ja Mäkinen (2008) ovat tutkineet pro gradu -tutkielmassaan ujouden ilmenemistä koululuokassa. He pyrkivät selvittämään, mitä ujous on ja millaisia ujoja koululuokassa on. Toinen tutkittava asia oli ujon lapsen kohtaaminen ja opettajan rooli. Tunnistaako opettaja ujon oppilaan ja minkälaista pedagogiikkaa olisi hyvä käyttää ujojen oppilaiden kanssa. Suvanne (2011) on myös tutkinut ujouden ilmentymistä peruskoulun 4. ja 7. luokkalaisten musiikintunneilla niin oppilaiden kuin opettajien näkökulmasta. Lisäksi hän on kartoittanut oppilaiden omia kokemuksia ujoudesta sekä sitä, millaisesta toiminnasta ujo eivät musiikin tunneilla pidä. Käsittelen tässä työssä lähinnä 7. luokkalaisten kokemuksia ja ajatuksia.

Mannisen ja Mäkisen (2008) haastattelemat oppilaat kuvaavat ujon ole muun muassa sellainen, joka ei uskalla tulla leikkimään eikä uskalla viitata, koska pelkää vastaavansa väärin. Ujo myös saattaa olla yksin, eikä ujo oppilas uskalla tehdä sitä mitä itse haluaa vaan toimii muiden haluamalla tavalla. (Manninen & Mäkinen 2008, 32–38.) Suvanteen (2011) haastattelemat seitsemäsluokkalaiset lisäsivät vielä listaan muun muassa sen, että ujo oppilas ei uskalla esittää mielipiteitään eikä näyttää tunteitaan. Ujo oppilas ei myöskään viihdy isoissa porukoissa eikä uskalla osallistua soittamiseen. (Suvanne 2011, 51.) Nämä ujouden määritelmät ovat yleisesti tiedossa. On oletettavaa, että neljäs- ja seitsemäsluokkalaiset eivät ole tietoisia ujouden kaikista piirteistä. Tuossa iässä ujous ajatellaan usein nimenomaan näkyvänä piirteenä.

Mannisen ja Mäkisen (2008, 64) haastattelema opettaja kuvasi ujouden merkkejä olevan muun muassa hiljaisuus, epäaktiivisuus tunneilla (paitsi jos on todella varma vastauksesta), rohkaisun tarve, mahdollinen muista eristäytyminen sekä haluttomuus esiintyä. Suvanteen (2011, 38–44) haastattelemat opettajat listasivat jännittämisen syiksi muun muassa huomionkohteena olemisen, osaamattomuuden paljastumisen erityisesti pelleilevillä poikaoppilailla, itsekritiikin ja virheiden tekemisen pelon sekä jännittämisen. Opettajien ja oppilaiden näkemykset ujoudesta

näyttäisivät olevan niin keskenään kuin esimerkiksi Mattilan (2004, 35–36) ja Zimbardon (1978, 32–42) kanssa yhtenevät.

Seitsemäsluokkalaiset olivat tunteneet useammin ujoutta koulussa kuin neljäsluokkalaiset. Seitsemäsluokkalaiset tunsivat ujoutta muun muassa ollessaan huomion keskipisteenä tai kun eivät osanneet tehdä jotain. Ujouden kokemisen syiksi opettajat listasivat muun muassa murrosiän lähestymisen ja sitä myötä itsekritiikin lisääntymisen, luokkahengen sekä esimerkiksi rumpujen soitosta tulevan liiallisen huomion (Suvanne 2011, 44–45, 48–49, 75.) Zimbardon (1978, 35–37) mainitsema itse-epävarmuus saa yksilön pohtimaan liiaksi sitä, miltä hänen tekemisensä näyttää ulkopuolisen silmissä. Virheiden tekemistä voi opetella. Opettaja voi omalla esimerkillään näyttää, että virheiden tekeminen ei tee kenestäkään ihmisestä tyhmää (ks. myös luku 2.2.3). Ujotkin oppilaat voivat pitää musiikin tunneilla tapahtuvasta toiminnasta ja pitää ryhmässä toimimista mielekkäänä. Opettajan käsityksen mukaan ujut oppilaat pitävät kuuntelutehtävistä, mutta tämä tutkimus ei osoittanut väitteen paikkansapitävyyttä. (Suvanne 2011, 76.)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että lapsen temperamentilla ja koulumenestyksellä on selvä yhteys. Esimerkiksi hitaasti lämpenevä temperamentti voi aiheuttaa alisuoriutumista koulussa. Kolmen temperamenttipiirteen yhdistelmä, johon sisältyvät aktiivisuus, häirittevyys sekä sinnikkyys tai peräänantamattomuus, on keskeisessä roolissa säätelemässä lapsen koulumenestystä. (Keltikangas-Järvinen 2014, 285–289.) Tässä yhteydessä korkea aktiivisuuden taso voitaisiin määritellä levottomuudeksi tai hätäilevyydeksi, korkea häirittevyys huonoksi keskittymiskyvyksi sekä matala sinnikkyys lyhytkestoiseksi tarkkavaisuudeksi (Keltikangas-Järvinen 2006, 81–82, 99–104). Jos nämä piirteet ovat pysyviä, ne saattavat aiheuttaa heikkoa koulumenestystä (Keltikangas-Järvinen 2014, 285–289). Nämä piirteet kuitenkin harvoin kuvaavat ujoa oppilasta. Ujoa voisi kuvailla ennemminkin hiljaiseksi puurtajaksi. Hän tekee mitä pyydetään, eikä ole tunneilla häiriöksi. Koska ujous liitetään hitaasti lämpenevään temperamenttiin, voi olla mahdollista, että ujo oppilas ei kykene osallistumaan tunneilla vuorovaikutustilanteisiin yhtä näkyvästi kuin sosiaalinen oppilas.

Musiikintuntien tehtävänä ei ole kasvattaa oppilaista sosiaalisia. Tuntien tehtävänä on opettaa ajattelemaan musiikkia osana itseä, ymmärtää sen merkitys sekä löytää itselle sopivia keinoja toteuttaa sitä. Vuorovaikutustaidot ovat musiikintunneilla keino toimia ryhmässä, mutta niiden puute ei ole merkki älyllisyyden tai luovuuden puutteesta (ks. esim. Mattila 2004). Sen sijaan

ihmisen älykkyys ja itsehillintä saattavat ohjata introverttia toimimaan vastoin itselleen luontaista tapaa (Löhken 2016, 23). Perusopetuksessa on tavoitteena tunnistaa oppilaiden erityistarpeita. Tätä kutsutaan varhaisen puuttumisen malliksi. (Kaikkonen & Laes 2013, 106.) Toisaalta on muistettava jokaisen oppilaan tasavertainen kohtelu. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan ei tulisi olettaa ujon oppilaan käyttäytyvän tietyllä tavalla, koska oppilas voi alkaa noudattaa tätä tapaa (Carducci & Zimbardo 1995, 40). Näin toimimalla opettaja saattaa omalla käyttäytymisellään lisätä oppilaan ujoutta. Keltikangas-Järvinen (2014) esittää tärkeän huomion kasvatuksen roolista temperamentin suhteen. Kasvatuksessa ei ole lähtökohtaisesti pyrkimys piilottaa temperamentin eri piirteitä, vaan pikemminkin pyrkimys opettaa lasta hyödyntämään piirteitä niin, että hän kykenee toimimaan ryhmässä. Kasvatus ei itsessään puutu temperamenttiin vaan sen seurauksiin lapsen käytöksessä. (Keltikangas-Järvinen 2014, 30–32.) Oppimisen tarkoitus onkin Rauste-von Wrightia ym. (2003, 124) lainatakseni “oppia elämää eikä koulua varten.”

3.3 Musiikintuntien sisältö

Musiikinopetus ilmentää aikansa yhteiskuntaa, ihmiskäsitystä, oppimiskäsitystä sekä kulttuurista ilmapiiriä (Kosonen 2011, 158). Tämän voi hyvin huomata jo perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) musiikinopetuksen vuosiluokkien 7–9 tavoitteista. Opetussuunnitelma tähtää varsin monipuoliseen musiikinopetukseen. Opetuksessa pyritään musiikin osalta innostamaan oppilaita kokeilemaan ja kokemaan musiikkia eri tavoin. Yhteismusisointi, luova tekeminen, kuten säveltäminen, teknologian hyödyntäminen ja musiikin integroiminen jokapäiväiseen elämään kehittävät lasta monipuolisesti oppijana sekä rakentavat hänen musiikillista identiteettiään. (ks. POPS 2014.) Musiikintunnit sisältävät runsaasti moniaistillista toimintaa. Laulaminen, soittaminen, teorian opiskelu ja musiikkiteknologia hyödyntävät kaikkia aisteja. Oppimistyyliä ovat merkittävässä roolissa musiikintunneilla. Yksi oppilas oppii auditiivisesti, kuulemisen perusteella, kinesteettiselle tai taktiilille oppijalle täytyy opettaa kädestä pitäen, miten kitaran soinnut soitetaan.

Rantala (2006) puhuu oppimisen ilon tärkeydestä. Hän määrittelee oppimisen ilon olevan yläkäsite, joka sisältää kaikki koulussa esiintyvät tunteet ja tunnetilat. Oppimisen ilo ei ole pelkästään positiivista tunnetta, vaan se voi ilmetä myös ilon puutteena. Parhaimmillaan se on kokemuksista johtuvaa ja oppimisprosessien aikana syntyvää onnistumisen tunnetta, jossa

merkittävässä roolissa on oppilaan oma aktiivinen työpanos. (Rantala 2006, 162.) Kykeneekö ujo oppilas osallistumaan musiikintuntien toimintoihin aktiivisesti? Miten ujous vaikuttaa osallistumiseen musiikintunneilla? Näitä asioita käsittelemässä tässä luvussa käyttäen hyödyksi Suvanteen (2011) pro gradun tutkimustuloksia. Tuloksia tarkastellessa täytyy ottaa huomioon tutkimuksen pieni otanta. Tulkitsemisen tutkimuksen enemmän suuntaa-antavaksi tiedoksi kuin absoluuttiseksi totuudeksi. Lisäksi olen poiminut joitakin opettajien ajatuksia kirjasta *Ratkaiseva vuorovaikutus - pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa* (Cantell 2010). Kirjassa on opettajien omakohtaisia kokemuksia erilaisten lasten kohtaamisesta ja myös vinkkejä siitä, miten arkoja oppilaita voisi huomioida opetuksessa enemmän. Opettajat kokivat, että hiljaiset oppilaat jäävät helposti vähemmälle huomiolle. (Cantell 2010, 13–15.) Kirjassa annetut vinkit on tarkoitettu yleisesti opettajille, ja suurinta osaa kirjan vinkeistä voi käyttää sellaisenaan myös musiikin tunneilla. Musiikintuntien sisällöksi olen rajannut ne osa-alueet, jossa vuorovaikutus tai näkyvillä oleminen ovat merkittävästi läsnä ja jonka esteeksi ujous voi koitua. Musiikintuntien sisällöksi olen rajannut ne osa-alueet, jossa vuorovaikutus tai näkyvillä oleminen on merkittävästi läsnä ja jonka esteeksi ujous voi koitua.

3.3.1 Laulaminen

Laululla on ollut vahva asema suomalaisessa koulujärjestelmässä aina keskiajalta 2000-luvulle saakka. (Pajamo 2011, 31; Kosonen 2011, 157). Se on ollut aikanaan omana oppiaineena yhtä merkittävä kuin esimerkiksi latina tai uskonto (Kosonen 2011, 157). Ääni liittyy vahvasti kunkin henkilön persoonallisuuteen. Laulaessa äänen tulisi kulkea vaivattomasti, ponnistelematta. Koistinen (2013) kuvailee vapaan äänen syntyvän mielen ja ajatusten kautta. Vapaata ääntä ei tarvitse puristaa ulos, vaan se soljuu vapaasti. Vapaassa äänessä kuuluu ihmisen persoonallisuus, ja sen pyrkimys on henkilökohtainen tulkinta, ei toisen äänen jäljittely. (Koistinen 2013, 11.)

Opetussuunnitelman (2014) mukaan oppilasta tulisi ohjata ja kannustaa hallitsemaan ja kehittämään oppilaan omaa äänenkäyttöä sekä laulutaitoa. Tavoitteisiin sisältyy myös kyky kehittää laulutaitoa musisoivan ryhmän jäsenenä. (POPS 2014, 422.) Ujolle oppilaalle etenkin mikrofonin laulaminen voi olla pelottavaa. Koska laulaminen onnistuu parhaiten rennossa mielentilassa, jännittävän laulajan ääni voi kuulostaa kireältä ja se saattaa katkeilla. Ujon näkökulmasta tunneilla laulaminen voi ahdistaa. Naurunalaiseksi tuleminen pelko voi tuntua ujosta riittävältä syyllä jättää kokonaan laulamatta (Suvanne 2011, 66–67). Ujo oppilas voikin

ajautua alisuorittamiseen. Oppilas, joka ei hyödynnä omaa potentiaaliaan riittävästi on alisuoriutuva oppilas (Rantala 2006, 57). Jos oppilas on hiljainen, syyt voivat olla monet. Olisi hyvä ottaa selville, mistä oppilaan hiljaisuus johtuu. Onko kyse luonteesta, vai onko taustalla mahdollisesti pelko epäonnistumisesta tai ongelmia oppimisessa. Jos oppilas on luonteeltaan hiljainen, hän saa olla hiljainen. (Cantell 2010, 14–16.)

Laulun opettaminen jätetään usein musiikintunneilla vähemmälle huomiolle kuin soittimien opettaminen. Syynä voi olla esimerkiksi opettajan oma epävarmuus laulamissa. Laulua tulisi kuitenkin opettaa ja lauluääntä harjoituttaa, jotta oppilaat oppisivat löytämään oman luontaisen lauluäänensä ja tulisivat näin varmemmiksi laulajiksi. Murrosiän huomioiminen laulaessa on välttämätöntä. Murrosikäiset pojat voivat olla ymmällään korkeista äänistä, joita äänenmurros heille aiheuttaa. Se hankaloittaa laulamista merkittävästi sekä mahdollisesti nolostuttaa. Murrosikäinen ylipäätään kokee ujoutta ja hämmennyksen tunteita. Ujo oppilas tarvitsee muita enemmän kannustusta sekä harjoittelua. Harjoittelu ja perusteellinen opetteleminen voi vähentää ujouden kokemista tunneilla (Suvanne 2011, 56). Laulamaan ryhtyessä on tyypillistä lämmitellä ääntä. Samalla tavalla voi opettaja joutua “lämmittelemään” temperamentiltaan hitaasti lämpenevää, ujoa oppilasta. Hitaasti lämpenevällä oppilaalla on hidas sopeutumiskyky sekä negatiivinen reaktio kaikkeen uuteen (Thomas & Chess 1977, 23). Ujo oppilas tarvitsee aikaa sopeutumiseen sekä aikaa turvallisuuden tunteen kokemiseen.

3.3.2 Yhteismusisointi

Merkittävässä roolissa musiikintunneilla on yhteismusisointi. Soitto- ja yhteismusisointitaitojen kehittäminen rytmi-, melodia- ja sointusoittimilla kuuluu opetussuunnitelman (POPS 2014, 422) musiikin tuntien tavoitteisiin. Yhtyesoittimet kuten kitara, basso, koskettimet sekä rummut ovat instrumentteja, joista lähtee kova ääni. Rumpujen soitto voi tuntua jännittävältä, sillä kaikki luokassa olevat kuulevat, jos oppilas soittaa väärin. Toisaalta rumpujen soittoon joutuu keskittymään niin kovasti, ettei oppilas välttämättä ehdi huolestua siitä, mitä muut hänen soittamisestaan ajattelevat (Suvanne 2011, 39). Yhteismusisoinnissa on kaksi puolta. Toisaalta soittajat ovat näkyvillä lavalla. Toisaalta soittaminen on kaikkien yhteinen projekti, jolloin yhden soittajan osuus ei ole niin suuressa roolissa kuin yksin soitettaessa. Suvanteen (2011) tutkimuksen perusteella ujo pitävän samanlaisesta toiminnasta musiikintunneilla, mutta he kuitenkin tuntevat muita useammin

musiikkituntien toiminnan ikäväksi. Tarpeeksi hidas eteneminen voi kuitenkin lisätä ujon oppilaan rohkeutta (Suvanne 2011, 56, 65).

Ujouden fysiologiset oireet kuten hikoilu ja kiihtyminen, jota voisi tässä yhteydessä kuvailla myös hermostuneisuudeksi, voivat hankaloittaa soittamista (ks. esim. Zimbardo 1978, 34). Siihen kun lisää ujon huonon itsetunnon, voi musiikintunneilla soittamiseen osallistuminen tuntua mahdottomalta. Ujo oppilas voi asettaa itselleen epärealistisia tavoitteita asettaen samalla itsensä omaa taitotasoaan heikommalle tasolle. Alisuoriutujilla on usein heikko minäkuva (Rantala 2006, 59). Salovaara ja Honkonen (2011, 11) pitävät turvallisuuden kokemuksen olevan ryhmässä toimimisen tärkein edellytys. Mitä läheisempi ryhmä on keskenään ja mitä luottavaisempi ilmapiiri ryhmän keskuudessa vallitsee, sen helpompi on myös ujon oppilaan kokeilla asioita, jotka hän etukäteen mieltää hankaliksi. Virheiden tekeminen ei ole niin kiusallista läheisessä ja luottavaisessa ilmapiirissä. Turvallisessa ryhmässä koettu oppimisen ilo sekä positiivinen luokkahenki edistävät oppimista (Rantala 2006, 33, 111; Salovaara & Honkonen 2011, 11; Suvanne 2011, 39).

Vaikka ujo ei olisikaan sosiaalinen, hänellä voi olla kuitenkin hyvät sosiaaliset taidot ja hän voi tulla hyvin toimeen ryhmässä (Keltikangas-Järvinen 2004, 86–89). Ujo oppilas voi kuitenkin tuntea painetta mukautua ryhmän normeihin. Kaikissa ryhmissä ei vallitse positiivinen ja luottavainen ilmapiiri. Jotakin ryhmää saattaa leimata passiivisuus. Ujolla oppilaalla voi olla halu osallistua, mutta ryhmän paine ja heikko itseluottamus saavat hänet toimimaan vastoin omia todellisia mieltymyksiään (ks. esim. Ahonen 2004, 147). Soittamisessa oppilasta motivoi soittamisen ilo ja elämykset, oman pystyvyyden tunne sekä ulkoapäin tuleva tuki ja kannustus. Musiikinopettaja voi olla yllättävän merkittävässä roolissa oppilaalle. (Kosonen 2010, 297.) Opettaja voi omalla käytöksellään, opetustavallaan sekä vuorovaikutustaidoillaan tukea ujon oppilaan oppimista ja osallistumista. Inhimillisyys ja virheiden hyväksyminen ovat asioita, jotka opettaja pystyy huomioimaan joka ikisellä tunnilla.

Koulussa ujo oppilas saattaa välttää tilanteita, joissa häneen kohdistetaan huomiota. Liiallinen huomio saattaa aiheuttaa niin sisäisiä hämmennyksen tunteita kuin fysiologisiakin oireita. Ujous voi näkyä torjuntana sekä epämotivoituneena käytöksenä ja passiivisuutena tunneilla. Syynä tähän on heikko itsetunto. Oppilas kykenee luottamaan omiin taitoihin eikä näin ollen tunneilla tehtäviin harjoitteisiin osallistuminen voi olla hänelle haastavaa ja pelottavaa. Mattilan (2004) mukaan esiintymispelkoa häpeävät useimmat ihmiset. Esiintymistilanteissa

epäonnistumisen riski on aina olemassa. (Mattila 2004, 151–156.) Sanoissa sekoaminen, väärin soittaminen ja asioiden unohtelu ovat niin sanotusti näkyviä virheitä. Katsojat ja kuulijat huomaavat tällaiset virheet ja esiintyjän jännittäminen tulee näin näkyväksi. Esiintymispelkoon kuuluu ennakkoon asiasta stressaaminen ja jännittäminen. (Mattila 2004, 151–156.) Jännittäminen ei kuitenkaan aina ole haitaksi. Esiintymisjännitystä voikin olla niin positiivista kuin negatiivista. Olennaisinta on se, onko jännittäminen yksilölle enemmän suoritusta haittaava kuin parantava tekijä (Arjas 2010, 311).

Musiikkiteknologia on tullut näkyväksi osaksi musiikinopetusta. Useissa kouluissa oppilailla on käytössä omat iPadit, joita he pystyvät hyödyntämään myös musiikintunneilla. On olemassa lukemattomia sovelluksia, joiden avulla oppilas voi mm. säveltää, sovittaa, improvisoida, äänittää, videoida sekä harjoitella musiikin teoriaa. Erilaiset sovellukset mahdollistavat itsenäisen työskentelyn musiikkiprojektien parissa. Omat sävellystyöt, äänimaisemat, tiedonhankinta ja muut itsenäiset tehtävät ovat ujon oppilaan osaamisen näytön kannalta merkittävässä roolissa. Ujon oppilaan voi olla helpompi toteuttaa itseään itseksensä, muiden korvien kuulumattomissa. Toisaalta esimerkiksi musiikkiteknologialla varustellun tornin eli musatornin avulla tapahtuva yhteismusisointi voi olla helpompaa, kun jokainen oppilas voi musisoida kuulokkeet päässä ja vaikka musisointi on yhteistä, silti soittokokemus voi olla yksityisempi mitä ilman kuulokkeita tapahtuva musisointi. Musatornia voi hyödyntää yksin tai pienryhmissä ja se voi toimia matalan kynnyksen soittimena myös ujoille oppilaille. Ryhmätöiden tekeminen vaikuttaa olevan ujojenkin keskuudessa suosittua (Suvanne 2011, 60). Tämä voi johtua siitä, että ryhmät ovat usein pieniä, jolloin ujon oppilaan on helpompi olla vuorovaikutuksessa muiden ryhmäläisten kanssa.

3.3.3 Musiikkiliikunta

Yksi musiikintuntien osa-alueista on musiikkiliikunta. Opetussuunnitelmassa (2014, 422) musiikkiliikunnan tavoitteiksi on asetettu monipuolinen musiikkiliikunnallinen kokeminen ja ilmaisu. Liikkuminen musiikin tahtiin voi olla joillekin oppilaille luontaista, mutta suurelle osalle oppilaista se voi aiheuttaa kiusaantuneisuutta. Suvanteen (2011) tutkimuksesta käy ilmi, että häpeä ja pelko siitä, että ei osaa liikkua oikein, voi rajoittaa osallistumista. Tanssiminen vastakkaisen sukupuolen kanssa voi aiheuttaa ahdistusta, koska siinä ollaan lähekkäin (Suvanne 2011, 65). Zimbardo (1978, 43–44) onkin maininnut yhdeksi merkittäväksi ahdistusta

lisääväksi toiminnaksi liian läheisen fyysisen kontaktin vastakkaisen sukupuolen edustajan kanssa.

Toisaalta musiikkiliikunta voi olla lähes mitä tahansa musiikillista toimintaa, johon on lisätty liike. Musiikkiliikunnan ei ole pakko olla aina näkyvää. Sitä voi soveltaa monin erin tavoin. Silmät kiinni toimiminen saattaa vapauttaa myös ujon liikkumaan. Huumori ja joustavuus musiikkiliikunnassa voivat olla keinoja, joilla saa ujonkin oppilaan liikenteeseen. Liian näkyväksi tuleminen on ujolle kauhistus, joten sooloesitykset eivät välttämättä ole ujoa oppilasta kannustavia tapoja toteuttaa musiikkiliikuntaa. Niin murrosikä kuin ujous saavat nuoren suhtautumaan kriittisesti itseensä. Ujo oppilas voi lisäksi asettaa itsensä kohtuuttoman negatiiviseen valoon (Zimbardo 1978, 35–37). On kuitenkin muistettava, että ujo oppilas ei välttämättä vetäydy joka tilanteessa, vaan hän voi osallistua aktiivisesti toimintaan. Ujot oppilaat ovat usein tunnollisia ja tekevät mitä pyydetään (Keltikangas-Järvinen 2004, 261; Mattila 2004, 47–51; Zimbardo 1978, 30–31). Heidän vuorovaikutustaitonsa voivat olla hyvät ja osallistuminen musiikkituntien aktiviteetteihin voi tuntua lähinnä sisäiseltä kiusaantumiselta (Keltikangas-Järvinen 2004, 260).

3.3.4 Muu toiminta

Opetussuunnitelmassa (2014) on asetettu 7–9-luokkien musiikin tavoitteisiin kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito sekä hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa. Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito pitää sisällään viestimisen ja vaikuttamisen musiikin avulla. Hyvinvointi ja turvallisuus puolestaan tähtää siihen, että oppilas ymmärtäisi ja sisäistäisi musiikin vaikutukset suhteessa omiin tunteisiin sekä hyvinvointiin. Tavoitteena on myös, että oppilas oppisi huolehtimaan opiskeluympäristönsä turvallisuudesta. (POPS 2014, 423.) Tunnekasvatusta pidetään tärkeänä osana nykykasvatusta. Omien tunteiden havainnointi ja ymmärtäminen auttavat oppilasta ymmärtämään niin itseään kuin omaa suhdettaan muihin ihmisiin ja sosiaalisiin tilanteisiin. Murrosikäinen pohtii jatkuvasti omaa minuuttaan. Ujo oppilas voi arvioida itseään turhan negatiivisesti. Hän ei välttämättä ymmärrä syitä omiin ujouden kokemuksiinsa. Niinpä tunneilla on tärkeää pitää pohtia omia tunteita ja niiden merkityksiä.

Ujon oppilaan käyttäytyminen tunneilla uusia asioita kohtaan voi olla välttelevää (ks. esim. Kagan 1989, Keltikangas-Järvinen 2004, 92–93). Koska ujouden katsotaan olevan osa temperamenttia, ei ujon oppilaan sopeutumista uusiin asioihin voi jouduttaa (ks. esim. Buss &

Plomin 1975, 88–121). Kuitenkin esimerkiksi Kemp (2009, 27) väittää muusikoiden olevan yleensä introverteja. Niinpä musiikkituntien hiljaiset oppilaat voivat olla musiikillisesti lahjakkaita. Opettajan haasteena onkin saada näiden oppilaiden potentiaali esiin. Ilo omasta osaamisesta motivoi sekä tukee itsetunnon kehitystä (Rantala 2006, 35–38).

Erialaisten työtapojen käyttäminen voi antaa hiljaiselle oppilaalle mahdollisuuden tulla näkyväksi. Pari- ja ryhmätyöskentelyssä hiljaisen oppilaan voi olla helpompi tuoda ajatuksensa kuuluville. Ujon oppilaan voi myös laittaa työskentelemään ulospäinsuuntautuneen parin kanssa. Näin oppilas voi mallioppimisen kautta alkaa toimia itsekin avoimemmin. Ryhmässä työskenneltäessä voi kullekin ryhmäläiselle jakaa roolin, jossa hän tunnin aikana toimii. Rooleja vaihdetaan usein, jotta jokainen ryhmän jäsenistä oppisi vuorollaan toimimaan erilaisissa rooleissa kuten ryhmänsä pomona tai kirjurina. (Cantell 2010, 18–19, 23.)

Hiljaisen oppilaan kanssa voi miettiä tavoitteita tunnille kahden kesken. Opettaja ja oppilas voisivat yhdessä asettaa oppilaalle tavoitteeksi esimerkiksi viitata ainakin yhden kerran tunnin aikana. Vastausvuoroja voi jakaa myös järjestyksessä. Näin oppilas ei joudu itse kamppailemaan sen kanssa, uskaltaako viitata vai ei, vaan hänelle tulee vastausvuoro automaattisesti. Tunnilla vastaamista voi myös harjoitella. Sitä voi lähteä harjoittamaan esimerkiksi vastauskorteilla, kuten ´samaa mieltä´, ´eri mieltä´ ja ´en osaa sanoa´. Opetustilanteissa voi olla tavallista, että vastausvuoro annetaan hyvin pian kysymyksen asettamisen jälkeen. Näin ollen sellainen oppilas, joka tarvii enemmän aikaa vastauksen miettimisessä, ei ehdi reagoimaan kysymykseen, kun joku nopeampi on jo ehtinyt vastata siihen. (Cantell 2010, 21–24.)

3.4 Voiko ujouden ottaa huomioon arvioinnissa?

Opettaja joutuu työnsä puolesta arvioimaan joka päivä oppilaitaan. Haasteena on arvioida erilaisia oppilaita tasapuolisesti niin, että kenenkään persoona ja temperamentti eivät vaikuttaisi arvosanaan. Luostarinen ja Peltomaa (2016) painottavat, että arviointi ei ole pelkästään opettajan työkalu, jolla hän tekee näkyväksi oppimisen tavoitteet ja niiden saavuttamisen, vaan se on myös merkittävässä roolissa oppilaan oman oppimiskäsityksen muodostumisessa. Sen avulla oppilas kykenee muodostamaan kuvan itsestään oppijana. Arvioinnin tulisi olla tavoite- ja kriteeriperusteista, mutta myös kannustavaa ja rohkaisevaa sekä oikeudenmukaisesti ja eettisesti toteutettua. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 162, 166.) Oppilasta olisi hyvä kehua.

Kehuttavien asioiden lista voi tuntua joskus lyhyeltä, mutta yhdenkin kehun lausuminen voi olla merkittävää oppilaalle.

Opetuksessa olennaista on oppilaan oppimaan oppiminen. Jokaisella oppilaalla on jokin vahvuus. Ei ole itsestään selvää, että se on oppilaalla itsellään, saati opettajalla tiedossa. Ujon oppilaan voi olla hankala tuoda vahvuuksiaan tai osaamistaan esille. Koekäytännön on usein kritisoitu olevan liian yksipuolinen osaamisen mittari. Se on kuitenkin yksi lähestymistapa osaamisen arviointiin. Ujon oppilaan kannalta kirjalliset kokeet voivat olla hyödyksi. Kokeessa ujoilla oppilailla on mahdollista osoittaa se osaaminen, mitä hän ei välttämättä uskalla tuoda näkyvästi esiin. Kuitenkin oppimista tulee arvioida monipuolisesti (Luostarinen & Peltomaa 2016, 174). Tällöin myös työtapojen tulee olla monipuolisia. Itsearviointin ja vertaisarviointin avulla oppilas tulee tietoiseksi omasta edistymisestä sekä siitä, miten voi itse vaikuttaa oppimiseen (POPS 2014, 47). Rohkaiseva ja erilaisuutta hyväksyvä ilmapiiri ovat tärkeitä itse- ja vertaisarviointin onnistumisen kannalta (Luostarinen & Peltomaa 2016, 177).

Luostarinen ja Peltomaa (2018) muistuttavat, että arvioinnissa ei saa vaikuttaa opettajan oma suhde oppilaaseen. Jokainen oppilas on oikeutettu tasapuoliseen arviointiin ilman, että esimerkiksi opettajan ja oppilaan erilaiset persoonat tai temperamentit eivät kohtaa. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 168.) Temperamentiltaan hyvin aktiivinen tai sosiaalinen opettaja joutuu kasvattajan roolissa keksimään keinoja kohdata hitaasti lämpenevän tai vetäytyvän oppilaan.

Eräs opettaja on pohtinut sitä, voiko ujoille oppilaalle antaa arvosanaa 10, koska koululaitoksessa introverttiutta ei liiemmin arvosteta. Hän kuitenkin toteaa, että *“kympin pitäisi omasta mielestäni olla saavutettavissa kiitettävillä suorituksilla ja ahkeralla työskentelyllä.”* (Cantell, H. 2010, 26.) Tämä saattaa asettaa ujon oppilaan kohdalla kuitenkin Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) tavoitteet ja niiden toteutumisen ristiriitaan. Aktiivisuus ja osallisuus ovat merkittävässä roolissa opetussuunnitelmassa, kuten myös vuorovaikutustaitojen kehittäminen. (kts. POPS 2014.) Toisaalta eriyttäminen ja tavoitteiden henkilökohtaistaminen kuuluvat myös opetuksen kivijalkoihin. Kuitenkin peruskoulu tähtää yleissivistykseen. Yleissivistykselle on laitettu peruskoululaissa raamit, johon opetussuunnitelmakin pohjautuu. Tämä asettaa koulun ja sitä myötä opettajat siihen tilanteeseen, että oppimista on pakko arvioida. Jos oppilas ei kykene opetussuunnitelman ja opettajan laatimiin tavoitteisiin, se vaikuttaa heikentävästi arvosanaan.

4 POHDINTA

Ryhtyessäni kirjoittamaan aiheesta ujous, mielessä oli ajatus ja huoli siitä, löydänkö tarpeeksi tietoa ja relevanttia lähdekirjallisuutta aiheesta. Kun lähdin asiaa tutkimaan, suuremmaksi huoleksi muodostuikin se, miten saan rajattua aiheen niin, ettei tutkielmastani tule liian massiivista. Ujous on niin valtavan iso ja mielenkiintoinen aihe, että jouduin miettimään, mihin suuntaan lähden. Päätin luoda yleiskatsauksen siihen, mitä ujous on ja miten se mahdollisesti ilmenee musiikintunneilla. Koska itse en ole vielä kerryttänyt mittavaa määrää opetuskokemusta, en voinut pohjata tutkimusta omiin kokemuksiini. Aihetta lähestyin teoreettisesta näkökulmasta. Toisen luvun kokonaisuus avasi käsitystäni ujoudesta ja syistä siihen. Ymmärsin myös sen, miten hankalaa ujouden tutkiminen voi olla. Ihmisen mieliala ja olosuhteet vaikuttavat niin merkittävästi tutkimustuloksiin (Mattila 2004, 16).

Luomalla yleiskatsauksen musiikintuntien sisältöön sekä pohtimalla hieman, voiko ujoudesta olla haittaa osallistumisen kannalta, ymmärsin, että ujouden merkitys arvioinnissa on vaikeasti tulkittavaa. Erilaisuuden huomioiminen on kyllä merkittävässä roolissa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (kts. POPS 2014), mutta toisaalta vaakakupin toisella puolella on kullekin oppiaineelle asetetut tavoitteet. Tämän tutkimuksen perusteella en osaa sanoa suoraa vastausta siihen, miten paljon ujous voi vaikuttaa arviointiin. Tämä lienee jokaisella opettajalla mietinnässä. Toisaalta voisi kysyä myös paljonko esimerkiksi negatiivinen asenne musiikintunneilla vaikuttaa arvosanaan, vaikka kyseessä olisi musiikillisesti taitava oppilas.

On raastavaa ajatella, että ujo lapsi kuvittelee, että muut eivät pidä hänestä, jos saavat selville, mitä hän sisimmässään ajattelee (kts. Zimbardo 1978, 64). Jokaisen lapsen ja nuoren tulisi voida kokea olonsa turvalliseksi koululuokassa. Oli idealistista tai ei, parasta olisi, että kukaan oppilas ei jäisi yksin. Ihminen tarvitsee toista ihmistä. Yhdeksän vuotta peruskoulua on pitkä aika viettää yksin. Voiko ujouteen sitten puuttua? Onko se eettisesti perusteltua? Jokaisen opettajan on suotavaa pohtia sitä, millä tavalla hänellä on oikeus pyrkiä vaikuttamaan oppilaaseen. Tapio Puolimatka (1995, 24) on kiteyttänyt asian taidokkaasti: “Jotta voisimme puuttua toisen elämään, meillä pitää olla varmuus siitä, että puuttumisemme edistää hyvää ja arvokasta.”

Pro gradu -tutkielmaa aion jatkaa samasta aiheesta. Näkökulmaa tutkimukseen en ole vielä päättänyt. Aihetta voisi tutkia esimerkiksi opettajan näkökulmasta. Kuinka opettaja voisi huomata ujon oppilaan paremmin ja miten hän voisi tukea ujoa? Lähestymistavaksi voisi valita

myös oppilaan oman kokemuksen. Kokeeko ujo itsensä osalliseksi ryhmässä vai onko hän ulkopuolinen? Miten hyvin hän ajattelee muiden huomaavan hänen ujoutensa? Mielenkiintoista olisi tutkia myös tyttöjen ja poikien eroja ujoudessa. Ilmeneekö sitä jommalla kummalla sukupuolella enemmän tai vähemmän? Onko ujouden sisäinen kokemus erilainen tytöillä ja pojilla? Myös ujouden vaikutus arviointiin olisi hyödyllinen tutkimus. Aihetta voisi tutkia myös ryhmäilmioiden näkökulmasta. Miten ryhmädynamiikka, ryhmän tuomat paineet, ryhmässä vallitsevat normit sekä sanaton viestintä vaikuttavat ujon osallistumiseen musiikkitunneilla? Lähestymisnäkökulmia on niin valtavasti, että tulee olemaan haastava valita yksi niistä.

Loppusanoiksi liitän Veikko Lavin säveltämästä ja sanoittamasta laulusta Jokainen ihminen on laulun arvoinen ensimmäisen säkeistön. Laulu muistuttaa siitä, miten jokainen ihminen on arvokas juuri sellaisenaan. Tärkeintä on nähdä erilaisuus rikkautena.

“On kaukaa katsottuna kaikki samanlaisia / niin ettei heitä toisistaan voi erottaa. /
Kurkistaa jos voisi sielun syvyyteen, / niin kahta samanlaista eipä ois’. /
Ken katsoo kauneuteen eikä hyvyyteen, / häneltä monta ystävyttä jääkin pois. /
Jokainen ihminen on laulun arvoinen / Jokainen elämä on tärkeä. /
Jokainen ihminen vain elää hetken sen, / sen minkä kohtalo on hälle määräävä.”

LÄHTEET

- Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Helsinki: FINN LECTURA.
- Arjas, P. (2010). Esiintymisjännitys. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.), *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: WS Bookwell Oy. 311–325.
- Buss, A.H. & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. New York: A Wiley-Interscience Publication.
- Cantell, H. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus – Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Carducci, B. & Zimbardo, P.G. (1995). Are you shy? *Psychology Today*, 28(6). 34–40, 64, 66, 68, 70, 78, 82.
- Dryden, G. & Vos, J. (1998). *Oppimisen vallankumous. Ohjelma elinikäistä oppimista varten*. Suom. Salminen, R. Helsinki: WSOY.
- Erikson, E. H. (1983). *Identity, youth and crisis*. Lontoo: Faber and Faber.
- Erilaisten oppijoiden liitto. (2018). Osoitteessa <http://www.erilaistenoppijoidenliitto.fi/> Luettu 28.6.2018.
- Ferwick, E., Smith, T., Mäkelä, M. & Mäkelä, E. (1994). *Murrosiästä aikuisuuteen: Selviytymisopas nuorille ja heidän vanhemmilleen*. Espoo: Weilin + Göös.
- Helkama, K., Myllyniemi, R., Liebkind, K., Ruusuvuori, J., Lönnqvist, J., Hankonen, N., Mähönen, T. A., Jasinskaja-Lahti, I. & Lipponen, J. (2015). *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Keuruu: Otava.
- Kalliopuska, M. (1984). *Itsetunto*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kagan, J. (1989). *Unstable ideas. Temperament, cognition, and self*. Lontoo: Harvard University Press.
- Kaikkonen, M. & Laes, T. (2013). Musiikkikasvattaja inklusion ja tasa-arvoisen oppimisen edistäjänä. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja –Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus. 105–115.
- Karppinen, M. (2007). Musiikinopettajan mallivaikutus. Musiikinopettajan persoonan vaikutus oppilaiden musiikinopiskelun motivaatioon. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Kauppila, R. A. (2006). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2004). *Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2006). *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2014). *Maailman paras koulu?* Helsinki: WSOY.
- Kemp, A. E. (1997). Individual differences in musical behaviour – Introversion/extroversion. Teoksessa D. J. Hargreaves & A. C. North (toim.), *The Social Psychology of Music* Oxford: Oxford University Press. 27–28.
- Kielitoimiston sanakirja (2018). *Ujo*. Osoitteessa <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe> Luettu 13.6.2018.
- Koistinen, M. (2003). *Tunne kehosi, vapauta äänesi: äänitimpurin käsikirja: käytännönläheinen opas laulajille, kuorolaisille, kuoronjohtajille ja kaikille oman äänensä vapauttamisesta ja kehittämisestä kiinnostuneille*. Helsinki: Sulazol.

- Kopakkala, A. (2005). *Porukka, jengi, tiimi – Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kosonen, E. (2011). Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus – Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura. 157–170.
- Kosonen, E. (2010). Musiikkiharrastuksen motivaatio. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.), *Musiikkipsykologia* (s. 295–309). Jyväskylä: WS Bookwell Oy.
- Lazarus, R. S. (1977). *Persoonallisuus* (3. painos). Espoo: WSOY.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. (2007b). *Kasvatuspsykologia* (2. painos). Helsinki: WSOY.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. (2016). *Kasvatuspsykologia* (3. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leino, A-L. & Leino, J. (1990). *Oppimistyyli – teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Gummerrus.
- Luostarinen, A. & Peltomaa, I-M. (2016). *Reseptit OPSin käyttöön. Opettajan opas työssä onnistumiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Löhken, S. (2014). *Hiljaisissa on voimaa! Miten introvertti pärjää ekstroverttien maailmassa?* Helsinki: Into Kustannus Oy.
- Manninen, K. & Mäkinen, M. (2008). Sukellus ujouteen – tunnistamisesta kohtaamiseen. Tapaustutkimus ujuden ilmenemisestä koululuokassa. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Mattila, J. (2004). *Ujoudesta, yksinäisyydestä*. Juva: WSOY.
- Mäkelä, A. (2017). Ajatuksia peruskoulun musiikinopetuksesta sekä musiikin harrastamisesta 7. luokkalaisten oppilaiden näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Niemi, M. (2001). *Populäärimusiikkia Vittulajänkältä*. Helsinki: LIKE.
- Pajamo, R. (2011). Laulusta tulee kansakoulun pakollinen oppiaine. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus – Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura. 31–49.
- Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014. Helsinki: Opetushallitus. PDF-muodossa osoitteessa https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Prashnig, B. (2000). *Erilaisuuden voima - opetustyyliä ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puolimatka, T. (1995). *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Rantala, T. (2006). *Oppimisen iloa etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rauste-von Wright, M., von-Wright, J. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus* (9. painos). Helsinki: WSOY.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sinkkonen, J. (2012). *Nuoruusikä. Miten lapsesta tulee nuori aikuinen?* Helsinki: WSOY.
- Suvanne, L. (2011). Ujous musiikintunneilla. Opettajien ja 4.- ja 7.- luokkalaisten oppilaiden kokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Thomas, A. & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.

Zimbardo, P. g. (1978). *Ujous. Mitä ujous on? Mitä ujoudelle voi tehdä?* Helsinki: Kirjayhtymä.