



Määttä Merja

Ujon lapsen vuorovaikutustaitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Ujon lapsen vuorovaikutustaitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa (Merja Määttä)

Kandidaatin tutkielma, 40 sivua

elokuu 2019

Tutkielmassa tarkastellaan ujoutta temperamenttipiirteinä ja sitä, kuinka ujon lapsen vuorovaikutustaitoja voidaan tukea varhaiskasvatuksessa. Tutkimuskysymykset ovat: 1) Miten ja millä tavalla ujous ilmenee 3-7-vuotiailla lapsilla varhaiskasvatuksessa? ja 2) Kuinka varhaiskasvattaja voi tukea 3-7-vuotiaan ujon lapsen vuorovaikutustaitoja? Silloin, kun pienen lapsen luonteenomainen varautuneisuus uudessa tilanteessa jää pysyväksi reaktioksi yli kolmen ikävuoden jälkeen, on kyseessä temperamenttipiiri (Keltikangas-Järvinen, 2008). Tästä syystä tutkielma on rajattu koskemaan yli kolmevuotiaita varhaiskasvatusikäisiä lapsia. Tutkielma on toteutettu kirjallisuuskatsauksena. Tutkimusmateriaaliksi on valittu teeman mukaisesti psykologian, kasvatustieteen ja puheviestinnän tieteenaloihin liittyvää materiaalia, vertaisarvioituja tieteellisiä artikkeleita, väitöskirjoja ja aihepiiriin tutkimukseen pohjautuvia perusteoksia.

Ujous temperamenttipiirteinä on epämiellyttävyyden tunnetta sosiaalisissa tilanteissa ja viittaa vaikeuteen toimia uusien ihmisten kanssa (Keltikangas-Järvinen, 2019). Vuorovaikutus- ja sosiaalisten taitojen puute voi lapsilla johtaa ongelmiin sosiaalisissa tilanteissa ja tämän vuoksi kyseisten taitojen opettaminen lapsille on tärkeää (Kauppila, 2005). Mitä varhaisemmassa vaiheessa lapset pääsevät vahvistamaan vuorovaikutus- ja vertaissuhdetaitojaan, sitä paremmat valmiudet heillä on Laaksosen (2014) mukaan muodostaa ja ylläpitää ihmissuhteita.

Tutkimustulosten mukaan varhaiskasvatusikäisillä lapsilla esiintyy pelokasta ujoutta, joka on seurausta uusista sosiaalisista tilanteista (Poole & Schmidt, 2019). Ujoilla lapsilla ilmenee haasteita vuorovaikutuksessa niin kasvattajien, kuin vertaistenkin kanssa. Ujous ennustaa vaikeuksia vertaisten kanssa, mikä puolestaan ennustaa ujolla lapsella häpeän ja syyllisyyden tunteita (Sette, Baldwin, Zava, Baumgartner & Coplan, 2019). Ujot lapset voivat olla kiinnostuneita sosiaalisesta kanssakäymisestä, vaikka pidättäytyvät pelkonsa takia usein vuorovaikutuksesta. Lisäksi tässä tutkielmassa käytetystä tutkimusmateriaalista käy ilmi, että varhaiskasvattaja voi tukea ujon 3-7 -vuotiaan lapsen vuorovaikutustaitoja minäkuvan rakentamisella, vertaissuhteiden tukemisella, sosiaalisten valmiuksien kehittämisellä, leikin tukemisella, pedagogisilla ratkaisuilla, turvallisen ilmapiirin luomisella sekä omalla lämpimällä vuorovaikutuksellaan (mm. Ahonen, 2015; Keltikangas-Järvinen, 2019; Li ym., 2016; Sette ym., 2019).

Avainsanat: ujous, lapsi, varhaiskasvatus, vuorovaikutustaidot, sosiaaliset taidot

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Temperamentti	6
2.1	Temperamenttiteorioita.....	6
2.2	Ujous.....	7
3	Vuorovaikutustaidot	9
3.1	Vuorovaikutuksen eri tasot lapsiryhmässä.....	9
3.2	Lapsen sosiaaliset taidot	10
4	Tutkimuksen toteutus	13
5	Ujouden ilmeneminen 3-7 -vuotiailla lapsilla varhaiskasvatuksessa	15
5.1	Ujouden ilmeneminen lapsen käytöksestä	15
5.1.1	<i>Haasteet vuorovaikutuksessa kasvattajan kanssa</i>	16
5.1.2	<i>Haasteet vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa</i>	17
5.1.3	<i>Omat valinnat ja muut ujouden negatiivisilta kokemuksilta suojaavat tekijät</i>	18
5.2	Ujouden kognitiivinen ilmeneminen lapsella	19
6	Kuinka varhaiskasvattaja voi tukea ujon lapsen vuorovaikutustaitoja	21
6.1	Havainnointi	21
6.2	Minäkuvan rakentaminen	21
6.3	Vertaissuhteiden tukeminen.....	22
6.4	Sosiaalisten valmiuksien kehittäminen	23
6.4.1	<i>Mielikuvaharjoitukset ja konkreettiset neuvot</i>	23
6.4.2	<i>Eteneminen sosiaalisten valmiuksien kehittämisessä</i>	24
6.4.3	<i>Kielelliset valmiudet</i>	25
6.4.4	<i>Tietokoneavusteisuus</i>	25
6.4.5	<i>Sosiaalisten taitojen harjoitusohjelma</i>	26
6.5	Leikin tukeminen	26
6.6	Pedagogiset ratkaisut	28
6.7	Lämmin vuorovaikutus ja turvallisen ilmapiirin luominen.....	29
7	Yhteenveto	33
8	Pohdinta	36
	Lähteet	38

1 Johdanto

Olen ammatissani vieraiden kielten opettajana joutunut pohtimaan oppilaiden eri temperamentipiirteitä ja niiden vaikutusta oppilasarviointiin. Olen pyrkinyt numeroarviointia tehdessäni tiedostamaan, että esimerkiksi ujo oppilas ei välttämättä tuo omaa osaamistaan esille luokkatilanteessa sanallisesti ja roolileikkeihin innokkaasti osallistuen ja niinpä hänellä tulee olla mahdollisuus osoittaa osaamisensa itselle mielekkäällä tavalla.

Tähän oivallukseen olen päätenyt osallistuttuani omien lasteni ns. kehityskeskusteluihin varhaiskasvatuksessa ja peruskoulussa. Pojillamme meni koulussa hyvin ja opettajilla oli heistä ainoastaan hyvää sanottavaa lukuun ottamatta yhtä asiaa. Jokaisella luokka-asteella esikoulusta lähtien opettajat olivat sitä mieltä, että lasteni tulisi viitata enemmän. Oli hämmentävää kuulla sama asia vuodesta toiseen kummankin pojan eri opettajilta. Jäin miettimään sitä, miksi juuri viittaaminen tuntui olevan niin tärkeää, vaikka oppimistavoitteet kuitenkin saavutettiin kirkkaasti. Jos tuntiaktiivisuutta arvioidaan esimerkiksi viittaamisen määrällä, eikö silloin arvioidakin pelkästään oppilaan temperamenttia. Varautunut oppilas, joka toimii kaikessa harkiten ja suhteellisen verkkaisesti, ei ehkä koskaan ehdi osoittaa tuntiaktiivisuutta, vaikka olisi innokkaasti opetuksessa mukana koko oppitunnin ajan (Keltikangas-Järvinen & Mullola, 2014).

Nyt opiskellessani uutta ammattia ja peilaten taustaani kielten opettajana olen luonnollisesti kiinnostunut varhaiskasvatusikäisten lasten kielenkehityksestä ja vuorovaikutustaitojen kehittymisestä. Varhaiskasvatus osana suomalaista koulutusjärjestelmää toteutetaan Opetushallituksen antaman määräyksen, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan. Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2016) korostetaan jokaisen lapsen ainutlaatuisuutta ja arvokkuutta juuri sellaisena kuin hän on. Sen sisältämän oppimiskäsityksen mukaan lapset kasvavat, kehittyvät ja oppivat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa (Opetushallitus, 2016). Keltikangas-Järvisen (2019) mukaan länsimaisesta väestöstä neljännes täyttää ujouden kriteerit. Haluankin kandidaatintutkielmassani tutkia sitä, kuinka varhaiskasvattaja voi tukea ujon lapsen vuorovaikutustaitoja.

Vaikka mikään temperamentti ei sinänsä ole positiivinen tai negatiivinen, temperamentin arvon yhteiskunnassa määräävät kuitenkin vallitsevat olosuhteet, ympäristö ja kulttuuri (Keltikangas-Järvinen, 2015). Edellä oleva kuvaukseni opettajien arvostamasta viittaamisesta on esimerkki ympäristön paineesta osoittaa aktiivisuutta ulospäin. Keltikangas-Järvinen toteaa, että esimerkiksi 1930- ja 1940-luvut olivat ujojen kulta-aikaa, koska tuolloin lapsen tuli olla näkymätön ja

ääneton, kun taas nykymaailmassa aktiivisuus ja sosiaalisuus ovat toivottavia ja arvostettavia piirteitä ja vaatimus olla olematta ujo on kasvanut voimakkaasti (Ala-Kivimäki, 2019). Keltikangas-Järvinen (2019) toteaa myös, että nykyajan vaatimukset ovat lisänneet ujoiksi itsensä tuntevien ihmisten määrää. Sosiaalisen vuorovaikutuksen vaatimukset nyky-yhteiskunnassa ovat lisääntyneet ja siksi selkeä ohjeistus sosiaalisia tilanteita varten toisi ujolle turvaa vuorovaikutustilanteissa (Keltikangas-Järvinen, 2019).

Temperamentin voi pakon edessä piilottaa, vaikkakin epäsuotuisin seurauksin, eikä se muutu ulkoisesta pakosta (Raina & Haapaniemi, 2005). Keltikangas-Järvisen (2008) mukaan lapsen temperamenttipiirteet alkavat selvemmin näkyä kolmesta ikävuodesta alkaen. Tavoitteenani tässä työssä on tutkia, miten ja millainen ujous ilmenee 3-7 -vuotiailla lapsilla varhaiskasvatuksessa ja kuinka varhaiskasvattaja voi tutkimuskirjallisuuden valossa tukea ujon 3-7 -vuotiaan lapsen vuorovaikutustaitoja.

2 Temperamentti

Temperamentti on ihmisen persoonallisuuden biologinen perusta (Keltikangas-Järvinen, 2015). Temperamentti vastaa Chessin ja Thomasin (1999) mukaan siihen, miten ja millä tavalla ihminen toimii, mutta ei kuitenkaan kysymykseen, mitä hän tekee. Keltikangas-Järvisen (2008) mukaan temperamentilla tarkoitetaan yksilöllisiä taipumuksia ja valmiuksia reagoida tietyllä tavalla ympäristöön ja sisäisiin tiloihin, kuten vaikkapa tunnemyrskyihin. Hän toteaa, että nämä taipumukset ovat synnynnäisiä, ilmaantuvat pääsääntöisesti jo vauvaiässä ja ovat suhteellisen pysyviä läpi elämän. Hän myös korostaa, että temperamentti ei ole kuitenkaan valmis käyttäytymismalli, sillä taipumuksen ilmiäsu muuttuu kehityksen, oppimisen ja kasvatuksen myötä (Keltikangas-Järvinen, 2008) ja siten muutoksia selittävät niin biologinen kuin psyykinenkin kypsyminen (Keltikangas-Järvinen, 2015).

Iän myötä kulttuurin ja ympäristön odotukset alkavat yhä enemmän vaikuttaa siihen, kuinka ihminen temperamenttiaan ilmaisee, vaikka pohjalla oleva temperamentti ei sinänsä muuttuisikaan (Keltikangas-Järvinen, 2015). Rainan ja Haapaniemen (2005) mukaan ihmisen persoonallisuus rakentuu tämän temperamentille. Ihmisen yksilöllisyys selittyy hänen temperamentistaan, ja persoonallisuus syntyy, kun ympäristö on pyrkinyt tekemään temperamentiltaan erilaisista ihmisistä käytökseltään riittävän samanlaisia, jotta he tulisivat keskenään toimeen ja voisivat elää yhdessä (Keltikangas-Järvinen, 2015). Kasvatuksen tarkoitus ei Keltikangas-Järvisen mukaan (2008) ole temperamentin muuttaminen, vaan esimerkiksi sosiaalisen käytöksen opettaminen temperamentista huolimatta. Temperamentin kannalta kasvatusta tarkoittaa kuitenkin ääripäiden tukahduttamista ja keskiarvoon pyrkimistä (Keltikangas-Järvinen, 2015).

2.1 Temperamenttiteorioita

Lasten temperamenttitutkimuksen uranuurtajien Thomasin ja Chessin teoriaa kutsutaan interaktiiviseksi temperamenttiteoriaksi, koska se painottaa temperamentin ja ympäristön yhteensopivuutta (Keltikangas-Järvinen, 2015). Jokainen lapsi reagoi omalla yksilöllisellä tavalla ympäristöönsä, mutta myös ympäristö reagoi lapseen ja siten lapsen käytös herättää kasvattajassa positiivisia ja negatiivisia reaktioita ja vaikuttaa siihen, miten lapseen emotionaalisesti suhtaudutaan (Chess & Thomas, 1977). Jos yhteensopivuus lapsen temperamentin ja ympäristön välillä on hyvä, kuvataan sitä termillä ”goodness of fit” ja jos taas yhteensopivuus on huono tai puuttuu kokonaan, kuvataan vuorovaikutusta termillä ”poorness of fit” (Chess & Thomas,

1999). Keltikangas-Järvisen (2015) mukaan yhteensopivuuden avulla osoitettiin, ettei mikään temperamentti sinänsä ole hyvä tai huono, vaan se saa merkityksensä vasta jossain yhteydessä.

Chess ja Thomas (1977) määrittelevät temperamentin käyttäytymistyyeiksi ja jakavat ne temperamenttipiirteisiin, jotka ovat aktiivisuus, rytmisyys, lähestyminen ja vetäytyminen uusissa tilanteissa, sopeutuminen, vastaus- eli responsiivisuuskyky, reaktioiden intensiivisyys tai voimakkuus, mielialan laatu, häirittevyys, sekä tarkkaavuuden kesto ja sinnikkyys. Temperamenttipiirteet taas ryhmittyvät kolmeksi temperamenttityypiksi, johon suurin osa lapsista sijoittuu ja nämä tyypit ovat helppo temperamentti, hitaasti lämpenevä temperamentti (hiljaisuus, varovaisuus ja vetäytyminen uusissa tilanteissa) ja vaikea temperamentti (Chess & Thomas, 1977). Chess ja Thomas (1999) korostavat kaikkien näiden temperamenttiluokkien osoittavan normaalivaihtelua eli normaaleja lasten välisiä eroja. Bussin ja Plominin teorian mukaan ihmisen temperamentti taas koostuu kolmesta piirteestä, joita ovat emotionaalisuus, aktiivisuus ja sosiaalisuus, ja jälkimmäiseen he liittivät myöhemmin myös ujouden yhtenä sosiaalisuuden aspektina (Keltikangas-Järvinen, 2015).

2.2 Ujous

Kaikki temperamenttitutkijat ovat Keltikangas-Järvisen (2015) mukaan yksimielisiä siitä, että tapa, jolla ihminen suhtautuu uuteen ihmiseen, odottamattomaan tapahtumaan tai uuteen sosiaaliseen tilanteeseen, on synnynnäisen temperamentin määräämä. Siksi kaikkiin teorioihin kuuluu temperamenttipiirre, joka tarkoittaa, että ihmisellä on taipumus joko välttää tai lähestyä uusia asioita (Keltikangas-Järvinen, 2015). Keltikangas-Järvisen (2015) mukaan pelko uusien asioiden taustalla jakautuu estyneisyyteen eli inhibitioon ja ujouteen. Inhibition ollessa estyneisyyttä ja varautuneisuutta kaiken uuden edessä, on ujous nimenomaan sosiaalista estyneisyyttä (Keltikangas-Järvinen, 2015) ja ujouden voidaan sanoa olevan inhibitiio -temperamenttipiirteen osa (Keltikangas-Järvinen, 2010).

Ujous temperamenttipiirteenä on Keltikangas-Järvisen (2015) mukaan epämiellyttävyyden tunnetta sosiaalisissa tilanteissa ja viittaa vaikeuteen toimia uusien ihmisten kanssa, sekä vaikeuteen ilmaista tunteitaan ihmissuhteissa. Ujo ihminen on seurassa hiljainen, ei esitä voimakkaita mielipiteitä, tarkkailee mieluummin tapahtumia sivusta, eikä keksi heti sanottavaa (Keltikangas-Järvinen, 2019). Edellä kuvatulla tavalla ujous näkyy Keltikangas-Järvisen (2019) mukaan ihmisen käytöksessä ja siksi ujoudesta aiheutuu sosiaalisia seurauksia. Koska ujouden ydin on

salpautuminen sosiaalisissa tilanteissa, voi ujo ihminen alkaa välttää sosiaalista vuorovaikutusta (Keltikangas-Järvinen, 2019). Keltikangas-Järvisen (2019) mukaan sosiaalisten tilanteiden välttämistä seuraa ajan myötä oppimismahdollisuuksien vähenemistä ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kapenemista ja lisäksi ujo ihminen voidaan käytöksensä vuoksi myös tulkita epäystävälliseksi esimerkiksi katsekontaktin välttelyn takia. Keltikangas-Järvinen (2010) kuitenkin tähdentää, että ujous ei sulje pois sosiaalisuutta eikä sosiaalisia taitoja, sillä ujo ihminen voi haluta muiden seuraan, mutta häntä vain aina aluksi ujostuttaa. Keltikangas-Järvinen (2019) toteaa myös, että ujoudella ja kognitiivisilla kyvyillä ei ole yhteyttä, mutta esimerkiksi ryhmäkeskustelussa ujo ihminen voidaan jopa arvioida vähemmän älykkääksi, koska hän ei tunnu pystyvän esittämään muiden seurassa mielipiteitään. Ujot ihmiset tulevat näin väärinymmärretyiksi (Keltikangas-Järvinen, 2019).

Poolen ja Schmidtin (2019) mukaan ajatus siitä, että on olemassa erilaista ujoutta, ei ole uusi ja ujouden alalajeja on kuvattu vuosien saatossa useilla termeillä; aktiivinen vs. passiivinen ujous, pelokas vs. hämillinen ujous, negatiivinen vs. positiivinen ujous. Erilaisista termeistä huolimatta useimmat tutkijat ovat Poolen ja Schmidtin (2019) mukaan yhtä mieltä siitä, että on olemassa ainakin yksi ujoustyyppi, joka liittyy pelkoon ja negatiivisiin tunteisiin ja sosiaalisten tilanteiden välttämiseen ja toinen ujouden alatyyppejä liittyy hämillisyyteen (Poole & Schmidt, 2019). Jatkossa termit estyneisyys, vetäytyminen, välttäminen ja hitaasti lämpenevä temperamentti viittaavat ujouteen.

Keltikangas-Järvisen (2008) mukaan yhteiskunta suhtautuu ujouteen torjuvasti. Hän korostaa sitä, että ujous ja varautuneisuus ovat kuitenkin neutraaleja temperamenttipiirteitä ja ongelmat, joita näihin piirteisiin yhdistetään, tulevat itse asiassa ympäristön suhtautumisesta. Ujo ihminen voi kuitenkin olla sosiaalinen ja kiinnostunut muista ihmisistä ja näin ollen toisten lasten leikkejä syrjästä katseleva ujo lapsi saattaa haluta mukaan leikkiin, mutta tarvitsee siihen rohkaisua (Keltikangas-Järvinen, 2015). Estyneen lapsen jättäminen kasvatusmielessä selviytymään yksin vaikeista sosiaalisista tilanteista ei aiheuta lapselle vain pahaa mieltä, vaan myös vahvistaa lapsen estyneisyyttä ja altistumista fysiologiselle stressille (Keltikangas-Järvinen, 2008).

3 Vuorovaikutustaidot

Konnun (2008) mukaan vuorovaikutus on yhdessäoloa ja keskustelua. Viestejä lähetetään tuntemalla, kokemalla, kuuntelemalla ja puhumalla ja vuorovaikutustilanteessa koko lapsen persoona on aktiivinen (Kontu, 2008). Tutkimuskirjallisuudessa lasten vuorovaikutustaidoista käytettyjen käsitteiden kirjo on laaja (Laaksonen, 2010). Tyypillisimmät käsitteet Laaksonen tutkimustulosten (2010) mukaan olivat sosiaalinen kompetenssi, sosiaaliset taidot, viestintätaidot ja vertaissuhdetaidot. Lisäksi hänen tutkimusaineistossaan esiintyi esimerkiksi käsite sosioemotionaaliset taidot (Laaksonen, 2010). Kauppilan (2005) mukaan sosiaalinen vuorovaikutus on ihmisten välistä toimintaa erilaisissa ympäristöissä. Hänen mukaansa sosiaalisen vuorovaikutuksen yläkäsitteeseen kuuluu muun muassa käsite sosiaaliset taidot. Kauppila (2005) toteaa niiden olevan yhteistoimintataitoja, jotka liittyvät sosiaalisten tilanteiden hallintaan. Vuorovaikutukseen liittyy myös kommunikaation käsite, jolla viitataan sanalliseen tai sanattomaan viestintään (Kauppila, 2005). Jatkossa käytän termejä vuorovaikutustaidot ja sosiaaliset taidot kuvaamassa samaa asiaa.

Tykkyläisen (2011) mukaan sanattomat vuorovaikutusaineekset, esimerkiksi itku, ilmeet ja kehon liikkeet korostuvat lapsen vuorovaikutusta tarkastellessa luonnollisesti lapsen ollessa pieni, mutta myös myöhemmin esimerkiksi silloin, kun lapsi kärsii vuorovaikutuksen pulmista. Ahonen (2015) korostaa aikuisen ja lapsen erilaista tapaa olla vuorovaikutuksessa. Aikuinen tukeutuu voimakkaasti verbaaliseen viestintään, kun taas lapsen vuorovaikutuksessa puheen kanssa vuorottelevat hänen ei-verbaaliset toimintonsa, kuten esimerkiksi eleet, ilmeet ja äänenpainot (Ahonen, 2015). Myös Roos (2016) huomauttaa, että lasten kerrontaa ei pidä käsittää ainoastaan puheena. Erilainen vuorovaikutuksen tapa saattaakin ajoittain johtaa siihen, että lapsi ei reagoi aikuisen edellyttämällä tavalla esimerkiksi kielellisiin kehotuksiin (Ahonen, 2015). Lapsen kommunikaation ymmärtäminen edellyttää aikuiselta herkkyyttä viestinnän eri tavoille (Roos, 2016).

3.1 Vuorovaikutuksen eri tasot lapsiryhmässä

Varhaiskasvatuksen lapsiryhmän vuorovaikutusta tarkasteltaessa tulisi Koivulan (2011) mukaan kiinnittää huomiota kolmeen tasoon: kasvattajien keskinäiseen vuorovaikutukseen, kasvattajien ja lasten väliseen vuorovaikutukseen ja lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen. Kasvattajien keskinäinen vuorovaikutus toimii vuorovaikutusmallina lapsille, samoin kuin kasvat-

tajien ja lasten välinen vuorovaikutus, ja lisäksi erityisesti jälkimmäisessä konkretisoituvat ryhmän arvot ja toimintaperiaatteet, jolloin esimerkiksi toisen kunnioittaminen ja arvostaminen tulevat näkyviksi (Koivula, 2011). Lasten keskinäisellä vuorovaikutuksella on Koivulan (2011) tutkimustuloksen perusteella keskeinen merkitys oppimisessa, samoin kuin lasten välisten sosiaalisten suhteiden rakentumisessa. Ahosen (2015) mukaan aikuisella on joka tapauksessa vastuu vuorovaikutuksen laadusta lapsen vielä harjoitellessa vuorovaikutustaitojaan. Aikuisen toimiessa tukena ja turvana, on lapsen mahdollista luoda merkityksellisiä vuorovaikutteisia tilanteita sekä omassa vertaisryhmässään, että myös kohtaamiensa aikuisten kanssa (Ahonen, 2015). Roos (2016) pitää tärkeänä, että varhaiskasvatuksessa vuorovaikutukselle on asetettu tavoitteet, jotka läpäisevät kaikki vuorovaikutuksen tasot. Vuorovaikutus on hänen mukaansa laadukasta ainoastaan silloin, kun ilmapiiri on yhteisössä kaikilla tasoilla vuorovaikutukseen kannustava (Roos, 2016). Roos (2016) tähdentää, että päiväkodin aikuisten tulisi tiedostaa lasten kerronnan voima ja kehittää päiväkodin pedagogista kulttuuria sille suotuisammaksi.

3.2 Lapsen sosiaaliset taidot

Poikkeus, Aro ja Adenius-Jokivuori (2014) ovat sitä mieltä, että sosiaalisten taitojen arvioiminen tulisi olla osa lapsen kokonaisarviointia ja lapsen kehityksen tukemista, sillä sosiaalisten taitojen oppiminen liittyy usein lapsen kielenkehityksen vaikeuksiin. Heidän mukaansa sosiaaliset taidot ovat konkreettista toimintaa, puhetta ja tekoja, joiden avulla lapsi pääsee mukaan leikkiin, tutustuu toiseen, saa mielipiteensä kuuluviin ja osaa pitää puoliaan (Poikkeus ym., 2014). Pienten lasten sosiaalisissa taidoissa korostetaan Kauppilan (2005) mukaan vuorovaikutuksellisia seikkoja, kuten esimerkiksi hymyilemistä, tervehtimistä, toisten auttamista ja huomioon ottamista, liittymistä leikkeihin sekä jakamista ja yhteistyötä. Hänen mukaansa sosiaaliset taidot voidaan jakaa sanallisiin ja sanattomiin taitoihin. Sanattomiin taitoihin kuuluvat muun muassa mielenkiinnon osoittaminen katseella ja toisen huomion kiinnittäminen ilmeillä, kun taas sanallisiin sosiaalisiin taitoihin kuuluu se, että lapsi osaa esimerkiksi ilmaista mielipiteitään ja osoittaa kykyä tehdä valintoja sosiaalisissa tilanteissa (Kauppila, 2005). Kauppilan (2005) mukaan lapselle kehittyy vähitellen kyky keskustelun aloittamiseen, ylläpitämiseen ja lopettamiseen, sekä keskustelukumppanin huomioon ottaminen ja näin lapselle kehittyy kyky sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

Aikuisella on vuorovaikutusvastuu suhteessa lapseen (Raina & Haapaniemi, 2005), mutta lapset oppivat sosiaalisia taitoja Kauppilan (2005) mukaan myös yhdessä muiden lasten kanssa.

Erityisen merkittävänä hän pitää vertaisryhmissä saatujen sosiaalisten taitojen malleja, vaikka kin pitää vanhempia ratkaisevassa asemassa sosiaalisten taitojen mallin antamisessa, sillä he voivat vahvistaa lasten suotuisten sosiaalisten käyttäytymistapojen oppimista. Myös Laaksosen (2014) mukaan vertaisten parissa toimiminen tukee lasten sosioemotionaalista kehitystä ja tarjoaa valmiuksia uusien kaverisuhteiden solmimiseen.

Rainan ja Haapaniemen (2005) mukaan kullakin temperamentilla on uusien asioiden oppimisessa ja sisäistämisessä omat vahvuutensa ja heikkoutensa, jotka on osattava ottaa huomioon lapsen opetellessa vuorovaikutus- ja sosiaalisia taitoja. Vilkkaan ja ulospäinsuuntautuneen lapsen kanssa harjoitellaan esimerkiksi tunteiden kohtuullista hallintaa ja ujojen lasten kanssa niiden kohtuullista ilmaisemista, mutta molemmat tarvitsevat kehitykselleen ympäristön tukea (Raina & Haapaniemi, 2005). Myös Laaksonen (2014) toteaa, että lapsen tasapainoisen kehityksen tukeminen lähtee jokaisen persoonallisista vahvuuksista ja alueista, joiden harjoitteluun erityisesti tulee kiinnittää huomiota. Keltikangas-Järvinen (2010) toteaa, että ujo lapsi tarvitsee erityisesti aikuisten apua oppiakseen selviytymään uusissa tilanteissa, mutta kasvattajat eivät tunnu tietävän, kuinka ujon lapsen kanssa olisi parasta menetellä. Hänen mukaansa ujoja lapsia toisaalta yritetään pakottaa rohkeiksi, ja toisaalta lapsi saatetaan jättää leikkimään yksin ilman, että edes pyrittäisiin ohjaamaan häntä muiden joukkoon. Keltikangas-Järvinen (2010) kuitenkin korostaa, että pienen lapsen, eli alle kolmevuotiaan perustemperamenttia on kunnioitettava. Mitä vanhemmaksi lapsi tulee, sitä tärkeämpää on olla keinoja lapsen vetämiseksi muiden joukkoon (Keltikangas-Järvinen, 2010).

Kauppila (2005) toteaa, että monilta lapsilta puuttuu syystä tai toisesta sellaisia sosiaalisia taitoja, joita heillä oletetaan olevan, eivätkä taidot kehity heille ilman opettamista. Kauppilan (2005) mukaan lapset tarvitsevat onnistumisen kokemuksia vertaistensa kanssa. Epäonnistuminen sosiaalisissa suhteissa voi johtaa epäonnistumisen kierteeseen, samoin kuin puolestaan onnistuminen uusissa tilanteissa voi johtaa myönteiseen kehään (Kauppila, 2005). Sosiaalisten taitojen puute voi Kauppilan (2005) mukaan johtaa monenlaisiin ongelmiin, jopa syrjäytymiseen sosiaalisissa tilanteissa. Tämän vuoksi vuorovaikutus- ja sosiaalisten taitojen opettaminen lapsille on tärkeää (Kauppila, 2005). Sosiaalisten taitojen puute tulee näkyviin myös kiusaamistilanteissa (Laaksonen, 2014). Laaksosen (2014) väitöstutkimuksesta käy ilmi, että kiusatuilla esikoulun vertaisryhmässä oli heikommat vuorovaikutukseen liittymisen taidot sekä heikommat vuorovaikutuksen ylläpitämisen ja vertaisten tukemisen taidot kuin kiusaajilla. Kyseisestä tutkimuksesta käy ilmi, että kiusatuille oli vaikeaa lähestyä vertaista ja liittyä ryhmään, hallita konflikteja, sekä antaa ja vastaanottaa tukea ja palautetta. Coplanin, Prakashin, O'Neilin

ja Armerin (2004) mukaan ujoilta lapsilta puuttuu sosiaalisia taitoja. Näin ollen ujo lapset ovat vaarassa tulla kiusatuiksi varhaiskasvatuksessa. Myös Gazellen (2006) mukaan ujo lapset osallistuvat vähemmän sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja ovat riskissä tulla torjutuiksi vertaisten joukossa. Mitä varhaisemmassa vaiheessa lapset pääsevät vahvistamaan vertaissuhdetaitojaan, sitä paremmat valmiudet heillä Laaksosen (2014) mukaan on jatkossa muodostaa ja ylläpitää ihmissuhteita.

4 Tutkimuksen toteutus

Toteutan tutkielmani kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Kirjallisuuskatsauksen avulla pyrin rakentamaan kokonaiskuvaa asiakokonaisuudesta, joka käsittää ujon lapsen vuorovaikutustaitojen tukemisen sekä siihen liittyvien ongelmien tunnistamisen. Olen rajannut tutkielmani koskemaan yli kolmevuotiaita varhaiskasvatusikäisiä lapsia. Keltikangas-Järvisen (2008) mukaan pieni lapsi reagoi luonteenomaisesti uudessa tilanteessa varautuneesti, mutta kun varautuneisuus jää pysyväksi reaktioksi yli kolmen vuoden jälkeen, on kyseessä temperamenttipiirre. Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Miten ja minkälainen ujous ilmenee 3-7 -vuotiailla lapsilla varhaiskasvatuksessa?
- 2) Kuinka varhaiskasvattaja voi tukea 3-7 -vuotiaan ujon lapsen vuorovaikutustaitoja?

Salmisen mukaan (2011) kirjallisuuskatsaus on metodi ja tutkimustekniikka, jossa tutkitaan tehtyä tutkimusta ja jonka avulla kootaan tutkimuksien tuloksia ja jotka edelleen toimivat perustana uusille tutkimustuloksille. Menetelmän avulla tunnistetaan, arvioidaan ja tiivistetään tutkijoiden ja asiantuntijoiden tutkimusaineistoa (Salminen, 2011). Salminen (2011) luonnehtii kuvailevaa kirjallisuuskatsausta yleiskatsaukseksi ilman tiukkoja ja tarkkoja sääntöjä. Kuvaileva katsaus toimii itsenäisenä metodina, mutta se voi myös tarjota uusia tutkittavia ilmiöitä (Salminen, 2011)

Salmisen (2011) mukaan kuvailevasta kirjallisuuskatsauksesta erottuu kaksi orientaatiota, narratiivinen ja integroiva katsaus. Hänen mukaansa narratiivisen yleiskatsauksen tarkoituksena on tiivistää aiemmin tehtyjä tutkimuksia. Sen avulla on mahdollista tuottaa opiskelijoille ajan-kohtaista tietoa, johon ei välttämättä muun tieteellisen kirjallisuuden avulla pystytä ja siksi narratiivista katsausta käytetään runsaasti esimerkiksi opetuksen alalla (Salminen, 2011). Integroivan katsauksen katsotaan Salmisen (2011) mukaan eroavan narratiivisesta siihen oleellisesti kuuluvan kriittisen tarkastelun vuoksi ja integroiva ote sallii erilaisin metodisin lähtökohdin tehdyt tutkimukset analyysin pohjaksi siten, että kirjallisuuden tyypit voivat tutkimusaineistossa olla vaihtelevammat. Integroiva kirjallisuuskatsaus voidaan tiivistää viiteen kohtaan: tutkimusongelman asetteluun, arviointiin, analysointiin, tulkintaan ja tulosten esittämiseen (Salminen, 2011).

Kirjallisuuskatsauksessani on piirteitä sekä narratiivisesta, että integroivasta orientaatiosta (Salminen, 2011). Tutkielmani teema on monitieteinen ja sivuaa psykologiaa, kasvatustieteitä ja

puheviestintää (ontologia). Siksi olen valinnut tutkimusmateriaaliksi näihin tieteenaloihin liittyvää materiaalia. Olen hyödyntänyt tutkielmassani akateemisten perusteoksien ja tutkimuskirjallisuuden lisäksi tieteellisiä artikkeleita. Tieteelliset artikkelit on haettu kansainvälisestä kasvatus- ja koulutusalan kirjallisuutta sisältävästä viitetietokannasta Ericistä ja tieteellisestä viitetietokannasta Scopusista. Artikkelien hakusanoina olen käyttänyt sanoja shy, shyness, child, social skills, early childhood education. Tutkielmassa käyttämäni tieteelliset artikkelit ovat vertaisarvioituja. Lisäksi tutkimusmateriaalina on käytetty aiheeseen liittyviä väitöskirjoja (mm. Ahonen, 2015; Laaksonen, 2014) sekä aihepiiriin tutkimukseen pohjautuvia perusteoksia (mm. professori Keltikangas-Järvisen 2015, 2019 tuotantoa). Näin ollen tutkimusmateriaalini voidaan katsoa olevan aiheen kannalta merkittävää ja tieteellisesti luotettavaa (epistemologia).

5 Ujouden ilmeneminen 3-7 -vuotiailla lapsilla varhaiskasvatuksessa

Persoonallisuusteoriat erottavat toisistaan pelokkaan ujouden, joka tarvitsee ulkopuolisen herättäjän uusissa sosiaalisissa tilanteissa sekä vaivaantuneen, hämillisen ujouden, jota ei tavata pienillä lapsilla (Keltikangas-Järvinen, 2019). Sen sijaan pelokasta ujoutta ja siihen liittyvä heikko itsetunto tavataan Keltikangas-Järvisen (2019) mukaan jo pienillä lapsilla. Ujous siinänsä ei vaikuta itsetuntoon, mutta pelokkaaseen ujouteen liittyvä heikko itsetunto viittaa vääränlaiseen palautteeseen, jota lapselle on tämän pelokkuudesta annettu (Keltikangas-Järvinen 2019).

Myös Poolen ja Schmidtin (2019) mukaan on olemassa kahdenlaista ujoutta, varhaisessa vaiheessa ilmaantuvaa pelokasta ujoutta ja myöhemmin esiin tulevaa hämillistä ujoutta. Heidän mukaansa ujouden alatyypeillä oletetaan olevan eri syy ja tehtävä. Pelokas ujous on seurausta uusista sosiaalisista tilanteista ja sen tehtävä on motivoida valppauteen, toimintaan ja välttämiseen uhkaavissa tilanteissa (Poole & Schmidt, 2019).

5.1 Ujouden ilmeneminen lapsen käytöksestä

Mitä pienemmästä ujosta lapsesta on kyse, sitä todennäköisemmin hän ei tunnista ujouden käsitettä, eikä välttämättä ymmärrä olevansa ujo (Cacciatore, Riihonen ja Tuukkanen, 2013). Lapsi ei myöskään Ahosen (2015) mukaan välttämättä osaa määritellä käyttäytymistään ujoiseksi tai vetäytyvyydeksi, mutta tunnistaa kuitenkin ympäristön kielteisen suhtautumisen hänelle ominaiseen tapaan seurata toisten toimintaa sivusta. Varhaiskasvatuksen kontekstissa ujo lapset ovat taipuvaisia kokemaan hankaluuksia suhteessa vertaisiinsa ja opettajiin (Sette, Baldwin, Zava, Baumgartner & Coplan, 2019). Koska ujo lapset pelkäävät sosiaalisia tilanteita, voivat he Coplanin ja Arbeau (2008) mukaan jäädä varhaiskasvatuksessa paitsi tärkeistä vuorovaikutuskokemuksista sekä kasvattajien että vertaisten kanssa. Cacciatoren ja kollegoiden (2013) mukaan ujo lapsi havaitsee nopeasti, että hänen odotetaan käyttäytyvän toisella tavalla, toisin sanoen ujoa lasta ei hyväksytä sellaisena kuin hän on.

Hitaasti lämpenevään temperamenttiin kuuluva käytös, hiljaisuus, varovaisuus ja vetäytyminen uusissa tilanteissa tulkitaan usein väärin myös esimerkiksi ahdistukseksi ja itsetunnon puutteeksi (Keltikangas-Järvinen, 2015). On tärkeää huomata, että lapsen ujous ei kuitenkaan kerro tämän sosiaalisuudesta, vaan ujo lapsi voi olla joissain tilanteissa hyvin sosiaalinen tullen erinomaisesti toimeen toisten kanssa (Cacciatore ym., 2013).

Keltikangas-Järvisen (2019) mukaan ujut lapset ovat yleensä tyyniä sekä hillittyjä ja heidän itsekontrollinsa kehittyvät aiemmin kuin ei-ujolla lapsilla ja heille voi antaa aikaisemmin vastuuta. He eivät ole aggressiivisia, eivätkä kiusaa kavereitaan (Keltikangas-Järvinen, 2019). Setten, Baumgartnerin ja Schneiderin (2014) mukaan ujojen lasten päiväkotiin ja esikouluun sopeutumista auttaakin se, että ujut lapset eivät ole konfliktiherkkiä. Ujo lapsi käyttäytyy varovaisesti, haluaa tarkkailla tilanteita rauhassa, arastelee kovaäänisiä lapsia ja saattaa pelästyä, kun häneen kiinnitetään huomiota (Cacciatore ym., 2013). Voimakas ujous voi ahdistaa lasta niin, että hän alkaa vältellä sosiaalisia suhteita (Ahonen, 2015). Päiväkodissa ujo ja vetäytyvä lapsi ei usein uskalla osallistua yhteiseen toimintaan, vaan seurailee tilannetta sivusta (Cacciatore ym., 2013). Myös Lyytisen ja Lautamon (2014) havaintojen mukaan ujo lapsi jää ryhmässä usein sivustakatsojaksi ja käyttää paljon aikaa muun ryhmän toiminnan tarkkailemiseen. He toteavat, että muiden lasten nopea siirtyminen toiminnasta toiseen ei tue ujon lapsen hidasta tapaa päästä leikin alkuun, eikä yhteistä leikkiä koko ryhmän kanssa välttämättä pääse siten syntymään (Lyytinen & Lautamo, 2014).

5.1.1 Haasteet vuorovaikutuksessa kasvattajan kanssa

Vetäytyvä ja ujo lapsi saattaa kerta toisensa jälkeen jäädä syrjään toiminnasta myös siitä syystä, että kasvattajan huomio kiinnittyy äänekkäämpiin lapsiin (Ahonen, 2015). Rudasillin ja Rimm-Kaufmanin (2009) tutkimuksesta käy ilmi, että koulun ensimmäisellä luokalla olleet ujommat lapset tekivät vähemmän vuorovaikutusaloitteita opettajalle ja se ennusti ujon lapsen vähemmän läheistä suhdetta opettajaan. Tätä tulosta tukee Setten, Baumgartnerin ja Schneiderin (2014) tutkimus, jonka mukaan ujoilla lapsilla esikoulussa oli vähemmän läheinen suhde opettajiinsa kuin muilla lapsilla.

Cacciatoren ja kollegoiden (2013) mukaan ujo lapsi koetaankin haasteelliseksi varhaiskasvatuksen piirissä, koska lapseen voi olla vaikea saada kontaktia ja hänen saamisensa mukaan yhteiseen toimintaan saattaa siten tuntua mahdottomalta. Keltikangas-Järvinen (2019) toteaa ujojen olevan epätietoisuutta siitä, mitä sanoa ja ujolla lapsella vaikeus löytää sanottava ilmeneekin esimerkiksi vastauksen viivästymisenä. Hiljainen ja syrjäänvetäytyvä lapsi saattaa Cacciatoren ja kollegoiden (2013) mukaan puhua valikoivasti vain toisille lapsille tai aikuisille ai-noastaan kahden kesken. Tilanteessa, jossa lapsi ei kommunikoi aikuisen kanssa ollenkaan, saattaa esimerkiksi ristiriitatilanteiden selvittäminen olla hankalaa (Cacciatore ym., 2013).

Myös avun pyytäminen on tutkimusten mukaan ujoille vaikeaa tämän pelätessä tulevansa torjutuksi (Keltikangas-Järvinen, 2019).

5.1.2 Haasteet vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa

Ujous saattaa Cacciatoren ja kollegoiden (2013) mukaan estää lapsen vertais- ja ystävyssuhteiden syntymisen. Heidän mukaansa ujo lapsi saattaa istua erillään muista ja tarkkailla toisia lapsia koko toimintahetken ajan varsinkin, jos tilanteessa ei ole riittävästi henkilökuntaa mukana. Länsimaisissa kulttuureissa erityisen ujo lapset kokevat pelkoa ja ahdistusta sosiaalisissa tilanteissa siinä määrin, että se vaikeuttaa heidän kykyään olla onnistuneessa vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa (Li ym., 2016). Ujo lapset ovat varovaisia ja vaiteliaan pidättyväisiä sosiaalisissa tilanteissa ja vaikka olisivat kiinnostuneista sosiaalisesta kanssakäymisestä, he pidättyvät pelkonsa takia usein vuorovaikutuksesta vertaistensa kanssa (Coplan & kollegat, 2004). Myös Coplanin ja Arbeaun (2008) mukaan ujo lapset voivat jäädä varhaiskasvatuksessa paitsi tärkeistä vuorovaikutuskokemuksista vertaisten kanssa, koska pelkäävät sosiaalisia tilanteita. Cacciatoren ym. (2013) mukaan ujo lapsi ei uskalla ehkä edes ilmaista, että haluaisi osallistua toimintaan muiden kanssa. Tämä johtuu Keltikangas-Järvisen (2019) mukaan siitä, että ujoilla lapsella ei välttämättä ole taitoa mennä mukaan toisten lasten joukkoon, eikä hän tiedä, miten muiden joukossa tulisi toimia. Ujoilta lapsilta puuttuu näin ollen tiettyjä sosiaalisia taitoja (Coplan ym., 2004).

Niirasen (1995) mukaan todennäköisesti aktiivisuus ja aloitteellisuus saavat lapsen vaikuttamaan kiintoisalta vuorovaikutuskumppanilta. Kun eristäytyvä lapsi vastaa muita harvemmin vuorovaikutusaloitteisiin, ei hän herätä muissa lapsissa kiinnostusta vuorovaikutuksen aloittamiseenkaan (Niiranen, 1995). Gazellen (2006) mukaan ujo lapset osallistuvat vähemmän kannustavaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen kärjistäen vetäytyvää käytöstä ja lisäävät siten riskiä tulla torjutuksi vertaisten joukossa. Nämä negatiiviset vuorovaikutustilanteet voivat vahvistaa ujojen lasten sekä pelon ja huolestuneisuuden tunteita, että mieltymystä leikkiä yksin (Rubin, Bukowski & Bowker, 2015). Eli vaikka ujo lapset leikkivät yksin, he eivät välttämättä haluaisi tehdä niin (Coplan, Oii, Rose-Krasnor & Nocita, 2014). Myös Coplanin ja kollegoiden (2014) tutkimuksen mukaan yksinleikkiminen liitettiin sosiaaliseen vetäytymiseen. Kyseisestä tutkimuksesta kävi ilmi, että viisivuotiaat lapset ainakin jossain määrin suosivat yksinleikkiä ja heidän halunsa leikkiä yksin selittyy tutkimuksen mukaan ainakin osittain negatiivisilla kokemuksilla vertaisten kanssa (Coplan & kollegat, 2014). Setten ja kollegoiden (2014) tutkimuksesta

käy ilmi, että lasten ujous oli esiopettajien mukaan yhteydessä vertaisten torjumiseen tai hyljintään ja Setten ja kollegoiden (2019) mukaan negatiiviset sosiaaliset kokemukset voivat vahvistaa ujon lapsen estyneisyyden tunteita

Setten ja kollegoiden (2019) tutkimuksen tarkoitus oli testata, kuinka lasten ujous ja estyneisyyden tunteet, kuten häpeä ja syyllisyys, sekä negatiiviset sosiaaliset kokemukset, kuten ongelmat vertaisten kanssa ja ei-kannustava opettaja - lapsi suhde päiväkodissa liittyvät toisiinsa. Kyseiseen tutkimukseen osallistui viisivuotiaita lapsia varhaiskasvattajineen ja se toteutettiin polkuanalyysin avulla. Setten ja kollegoiden (2019) tutkimus paljasti ujouden ja hämillisyyden olevan yhteydessä kielteisiin vertaiskokemuksiin. Ujoilla lapsilla on heidän tutkimuksensa mukaan myös vähemmän läheinen suhde varhaiskasvattajiin kuin muilla lapsilla. Ujous ennusti vaikeuksia vertaisten kanssa, mikä puolestaan ennusti häpeän ja syyllisyyden tunteita (Sette & kollegat, 2019). Kyseisestä tutkimuksesta käy Setten ja kollegoiden (2019) mukaan ilmi, että mahdolliset negatiiviset vertaiskokemukset auttavat selittämään yhteyttä lasten ujouden ja heidän kielteisten tunteidensa välillä. Buhsin, Rudasillin, Kalutskayan ja Griesen (2015) tutkimuksen mukaan ujoilla lapsilla olikin taipumus tulla vertaistensa torjumiksi, sekä sanallisesti tai fyysisesti kiusatuiksi ja lisäksi heillä oli taipumus kokea suhde opettajaansa epäluotettavana.

5.1.3 Omat valinnat ja muut ujouden negatiivisilta kokemuksilta suojaavat tekijät

Keltikangas-Järvinen (2015) toteaa, että liian suuret vaatimukset hitaasti lämpenevälle lapselle saattavat johtaa lapsen hiljaisiin vetäytymisreaktioihin ja passiiviseen negativismiin. Kun estyneet ja ujo lapset saavat rauhassa tutustua tilanteeseen, he hakeutuvat tuttujen tavaroiden ja leikkien pariin, vetäytyvät syrjään muiden lasten riehumisesta ja käyttävät aikuista turvallisuuden lähteenä (Keltikangas-Järvinen, 2015). Coplanin ja kollegoiden (2014) tutkimuksen mukaan pienetkin lapset pystyvät itse ilmaisemaan, jos haluavat leikkiä itse. Omilla valinnoillaan lapset siis vähentävät uhkaavan kanssakäymisen todennäköisyyttä ja ennakoivat yllättäviä tilanteita (Keltikangas-Järvinen 2015).

Toisinaan ujous ja vetäytyvyys saavat lapsen kokemaan yksinäisyyttä, mutta läheiset sisarus-suhteet suojaavat ujoja lapsia jossain määrin (Ahonen, 2015). Vaikka vetäytyvät lapset ilmaisevat itseään usein verbaalisesti niukasti, kannattelevat ujon lapsen kielelliset taidot lasta sosiaalisissa tilanteissa ja siten niillä on Ahosen mukaan (2015) lasta suojaava vaikutus. Myös Coplanin ja Armerin (2005) mukaan lapsen hyvä sanavarasto voi toimia puskurina ujouteen liittyviä negatiivisia seurauksia vastaan.

5.2 Ujouden kognitiivinen ilmeneminen lapsella

Ujouden kognitiiviseen komponenttiin eli esimerkiksi asioiden havaitsemiseen ja tunnistamiseen liittyy Keltikangas-Järvisen (2019) mukaan vääristymä ärsykkeiden tulkinnassa. Kasvattajan on tärkeää olla tietoinen siitä, kuinka ujut lapset tulkitsevat kasvojen ilmeitä ja tunnistavat ironiaa (Keltikangas-Järvinen 2019). Voidakseen ymmärtää kuulemansa ilmauksen sisällön ja tarkoituksen, on lapsen opittava tulkitsemaan kielellisen viestin taakse kätkeytyneitä merkityksiä ja puhujan aikomuksia, ja siten esimerkiksi ironian ymmärtäminen on lapselle haasteellista (Loukusa, 2011). Loukusan (2011) mukaan ironian ymmärtäminen alkaa viisi- kuusivuotiaana, mutta väärinymmärryksiä tapahtuu usein, eikä taito ole vielä varma. Keltikangas-Järvinen (2019) toteaa kuitenkin ujojen lapsien huomaavan ja tunnistavan ei-ujoja lapsia herkemmin aikuisen puheessa ironiaa.

Hyvin monia asioita voidaan viestiä ei-kielellisesti ilmaisten esimerkiksi tunteita kasvojen ilmeiden avulla ja jo esikouluikäiset lapset tietävät, miltä tavallisimmat ilmeet näyttävät ja mitä ne tarkoittavat (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen, 1989). Kuitenkin ujut lapset tulkitsevat kasvojen ilmeitä negatiivisemmin nähden esimerkiksi vihaisuutta ja kiukkua sellaisissa kasvoissa, jotka muille näkyvät neutraaleina (Keltikangas-Järvinen 2019).

Asendorffin (1990) mukaan vuorovaikutus vertaisten kanssa on tärkeää sosiaalisten taitojen oppimiselle ja siksi lapset, jotka eivät ole vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa ovat riskissä viivästyä sekä kognitiivisessa että sosiaalisessa kehityksessä. Yksi näistä kognitiivisista alueista voisi olla kielenkehitys, koska ujous vaikuttaa lapsen puheen määrään (Spere, Evans, Hendry & Mansell, 2009). Asendorffin ja Meierin (1993) tutkimuksen mukaan sosiaaliset lapset käyttivät enemmän aikaa keskusteluihin kuin ujut lapset ja ujut lapset puhuvat vähemmän tilanteissa, jotka eivät olleet heille tuttuja. Speren ym. (2009) tutkimuksessa ei kuitenkaan tullut esille merkittäviä eroja ujojen ja ei-ujojen lasten kielellisissä taidoissa, eivätkä ujut lapset kyseisen tutkimustuloksen mukaan näin ollen ole vaarassa jäädä sanastollisessa kehityksessä jälkeen. Samaan tutkimustulokseen ujojen ja ei-ujojen lasten kielellisten taitojen eroissa ovat tulleet esimerkiksi Coplan ja Armer (2005). Heidän mukaansa hyvä sanavarasto voi toimia puskurina ujouteen liittyviä negatiivisia piirteitä vastaan.

Spere ja kollegat (2009) halusivat tutkimuksessaan selvittää myös, olisiko ujojen ja ei-ujojen lasten kielellisten taitojen mahdollisten erojen taustalla ujojen lasten ahdistus. Ujut lapset saivat kuitenkin paremmat pisteet tekemästään sanastotestistä päiväkodissa kuin kotona tehdystä testistä, eli testaus muodollisessa tilanteessa ei vaikuttanut negatiivisesti osaamisen osoittamiseen

(Spere ym., 2009). Yksi syy tähän voisi Speren ja kollegoiden (2009) mukaan olla, että päivä-koti testauspaikkana oli lasten mielestä luonnollisempi kuin koti ja siksi jännitystä tai hermostuneisuutta ei esiintynyt niin, että se olisi vaikuttanut osaamiseen. Tämä lienee huojentava tieto ujojen lasten vanhemmille.

6 Kuinka varhaiskasvattaja voi tukea ujon lapsen vuorovaikutustaitoja

Ujon lapsen vuorovaikutustaitoja voi tukea lapsen minäkuvan vahvistamisella sekä ystävyys-suhteiden ja leikin tukemisella (Poikkeus, Aro ja Adenius-Jokivuori, 2014; Sette ym, 2014). Tukeakseen lapsen vuorovaikutustaitoja voi varhaiskasvattaja luoda turvallisen ilmapiirin ja kehittää monin keinoin lapsen sosiaalisia valmiuksia (Keltikangas-Järvinen, 2019; Koivula, 2011). Koska läheinen opettaja - lapsi -suhde itsessään edistää lapsen sosiaalisia vuorovaikutustaitoja, voi varhaiskasvattaja omalla lämpimällä vuorovaikutustyyllillään turvata lapselle tilaa olla hyväksytty sellaisena kuin hän on (Ahonen, 2015; Ferreira ym., 2016).

6.1 Havainnointi

Koivula (2011) pitää ensiarvoisen tärkeänä sitä, että kasvattajat järjestävät itselleen mahdollisuuksia havainnoida systemaattisesti ja säännöllisesti lasten leikkiä saadakseen tietoa lasten vuorovaikutustaidoista ja sosiaalisista suhteista. Laaksonen (2014) pitää toivottavana, että lasten vertaissuhdetaitoja voisi havainnoida ja arvioida sellaisessa tilanteessa, missä havainnoija ei itse vastaa opetuksesta. Havaintojen avulla saadun tiedon perusteella kasvattajalla on ylipäänsä mahdollisuus arvioida millainen tuki hyödyttäisi ja edistäisi mm. lasten vuorovaikutustaitojen kehittymistä (Koivula, 2011).

Roosin (2016) mukaan pelkkien havaintojen perusteella ei kuitenkaan voida päätellä mitä lapset ajattelevat tai tuntevat, ja siksi myös lasten kanssa käydyt keskustelut ovat erityisen tärkeitä. Hänen mukaansa lasten monimuotoista kerrontaa tukee se, että kasvattaja rauhoittuu lasten pariin, on fyysisesti lähellä ja rauhoittaa myös omaa puhettaan. Lasten tuottama tieto voi siten toimia pedagogisen keskustelun ja kehittämisen virittäjänä (Roos, 2016).

6.2 Minäkuvan rakentaminen

Vaikka sosiaalisen ujouden ja estyneisyyden on todettu olevan perinnöllisiä, eivät ne ole riippumattomia ympäristön vaikutuksesta, vaan sosiaaliset kokemukset muokkaavat niitä suuresti (Keltikangas-Järvinen, 2015). Keltikangas-Järvisen (2015) mukaan voidaan sanoa, että mitä ujompi lapsi, sitä tärkeämpi on ympäristön vaikutus. Varhaiskasvattaja voi omalla toiminnallaan olla mukana lapsen positiivisen minäkuvan rakentamisessa. Minäkuva on ihmisen käsitys

itsestä ja ihminen toimii ja käyttäytyy sen mukaisesti, millainen hän ajattelee olevansa (Keltikangas-Järvinen, 2019). Keltikangas-Järvisen (2019) mukaan minäkuvan rakentuminen alkaa varhaislapsuudessa siitä, kun aikuinen kertoo, millainen lapsi on.

Poikkeus ym., (2014) tuovat esiin, että kannustamalla ja vahvistamalla lapsen vahvoja alueita vahvistetaan myös lapsen minäkäsitystä. Aikuisen tulisi antaa lapselle palautetta tämän vahvoista alueista, mutta myös myönteistä huomiota ilman erityistä suoritusta, kuten esimerkiksi kertomalla kuinka mukava lapsen kanssa on touhuta (Poikkeus & kollegat, 2014). Keltikangas-Järvinen (2019) painottaa, että ujoutta ei tulisi lapsen minäkuvassa vahvistaa, eikä edes tarjota minäkuvan rakennusaineeksi. Lapselle ei koskaan tulisi sanoa, että hän on ujo, jos häneltä toivotaan rohkeaa käytöstä (Keltikangas-Järvinen, 2019). Keltikangas-Järvisen (2019) mukaan lapsen salpautumiseen sosiaalisissa tilanteissa ei tule kiinnittää huomiota, vaan lapselle tulee tulla tunne siitä, että hänen pelkonsa ja jännityksensä ovat hyväksyttäviä ja asiaankuuluvia tunteita.

6.3 Vertaissuhteiden tukeminen

Hoitajiinsa luottavat lapset ovat halukkaampia tutustumaan ympäristöönsä ja olemaan leikkikumppaneidensa kanssa vuorovaikutuksessa (Lyytinen & Lautamo, 2014). Kannisen ja Sigfridsin (2012) mukaan osa päiväkotiryhmien lapsista jää toistuvasti ryhmän leikkien ulkopuolelle, eikä välttämättä löydä itselleen ystävää. Siksi aikuisen tulisikin auttaa alkuun ystävyys-suhteita ja tukea lasten ystäväystymistä, koska ystäväystyminen osoittaa, että muiden kanssa yhdessä olemisesta voi saada mielihyvää (Keltikangas-Järvinen, 2010). Setten ja kollegoiden (2014) mukaan kasvattajien tulee tiedostaa, että heidän tukensa ujoille lapsille voi merkittävästi vähentää muiden lasten torjuntaa ja mahdollisia sosiaalisia ongelmia.

Jos liittyminen johonkin tiettyyn toveriryhmään on lapsen myöhemmän kehityksen kannalta toivottavaa, eivätkä kasvattajat tee mitään auttaakseen lasta voittamaan pelkoaan tai jättävät asian lapsen ensimmäisen negatiivisen reaktion jälkeen, voi tämä viedä lapselta mahdollisuuden myöhemminkään hallita ryhmän sääntöjä ja yhteispeliä (Keltikangas-Järvinen, 2015). Läheinen ja turvallinen opettaja - lapsi -suhde edistää ujon lapsen sosioemotionaalista sopeutumista ja vähentää siten vertaisten kanssa koettujen vaikeuksien vaikutusta (Sette, Baldwin, Zava, Baumgartner & Coplan, 2019). Setten ja kollegoiden (2019) mukaan ujojen lasten positiivisia vertaiskokemuksia tulisi edistää ja tukea päiväkodissa niin, että lapsen häpeän- ja syyllisyydentunteet vuorovaikutustilanteissa vähenisivät. Heidän mukaansa tavoitteena tulisi olla

ujon lapsen kielteisen itsearvioinnin vähentäminen ja itseluottamuksen parantaminen. Lasta tulisi tukea niin, että hän oppisi luottamaan omiin vuorovaikutuskykyihinsä ja kykyihin toimia vertaisryhmässä (Sette & kollegat, 2019).

6.4 Sosiaalisten valmiuksien kehittäminen

Sosiaalisten valmiuksien kehittäminen esikoulussa vaikuttaa positiivisesti lapsen mielenterveyteen, hänen sopeutumiseensa esikouluun ja hänen akateemisiin taitoihinsa tulevaisuudessa (Kiliç & Güngör Aytar, 2017). Kiliçin ja Güngör Aytarin (2017) mukaan kaikenlainen sosiaalisten taitojen opettelu, joka korjaa sosiaalisia suhteita parantaa elämänlaatua ja lisää onnellisuutta. Varhaiskasvatuksessa on nykyään vallalla lapsilähtöinen ajattelutapa, jossa korostuvat lapsen mielenkiinnonkohteet, tarpeet ja odotukset ja lapsilähtöistä lähestymistapaa pidetäänkin käyttökelpoisena arvioidessa ja määrittäessä lapsen sosiaalisia taitoja ja temperamenttia (Kiliç & Güngör Aytar, 2017). Kiliçin ja Güngör Aytarin (2017) tutkimus osoitti, että sosiaalisten taitojen interventioilla eli harjoitusohjelmilla on positiivista vaikutusta lapseen.

6.4.1 Mielikuvaharjoitukset ja konkreettiset neuvot

Kauppilan (2005) mukaan lasten sosiaalisten valmiuksien kehittämisessä on huomioitava persoonallisuuden piirteet, ikä ja kypsyystaso. Vaikka kaikki lapset tarvitsevat toimintamalleja sosiaalisia tilanteita varten, on Keltikangas-Järvisen (2019) mukaan kolmen ikävuoden jälkeen aiheellista tietoisesti lähteä tukemaan ujon lapsen liittymistä muiden joukkoon. Ujoa lasta voidaan vähitellen, 4-5 -vuotiaana ryhtyä Keltikangas-Järvisen (2019) mukaan harjaannuttamaan kertomaan myös tunteistaan ja siitä, millaiset sosiaaliset tilanteet hänessä herättävät pelkoa ja miksi. Mielikuvaharjoituksissa lapsen kanssa voisi kehitellä tilanteita, joissa lapsi voisi tuntea pelkoa ja yhdessä lapsen kanssa miettiä, mitä tilanteessa voisi tehdä ja mitä sanoa (Keltikangas-Järvinen, 2019).

Sosiaalisten valmiuksien kehittämisessä lapselle annetaan tietoa sosiaalisista tilanteista ja soveltuvista vuorovaikutustavoista ja annetut kielelliset käsitteet auttavat tilanteiden jäsentämisessä (Poikkeus ym., 2014). Keltikangas-Järvisen (2019) mukaan lapselle tulee antaa konkreettisia neuvoja siitä, miten lähestyä muita lapsia. Hänen mukaansa muiden lasten leikeistä ja leikkikaluista voi todeta jotakin ja lapsen kanssa voi miettiä asioita, mistä kaikesta voi toista lasta kehua ja kertoa, että sanomalla toiselle jotain kaunista ja kehuva, voi saada vuorovaikutuksen

toisen kanssa alkuun. Myös Poikkeus ja kollegat (2014) antavat konkreettisia neuvoja tilanteessa, jossa lapsen on vaikea mennä mukaan käynnissä olevaan leikkiin: ensin leikkiä tarkkailaan yhdessä aikuisen kanssa, sitten valitaan yhdessä jokin leikkiin sopiva lelu ja sen jälkeen mennään lelun kanssa ehdottamaan osallistumista leikkiin. Cantellin (2010) mukaan aikuisen tulee joskus jopa määrätä, miten lapsen pitäisi ryhmätilanteessa toimia ja näin lapsi saisi aikuisesta tukea. Kuitenkaan kasvattajan ujolle lapselle antama tuki ei saa johtaa riippuvuuteen, koska se puolestaan voi estää lapsen sosiaalisten taitojen opettelun muiden lasten kanssa (Sette & kollegat, 2014).

6.4.2 Eteneminen sosiaalisten valmiuksien kehittämisessä

Passiivisuuden sijasta kasvattajien tulee Keltikangas-Järvisen (2015) mukaan kontrolloida tilannetta ja antaa lapsen ensin katsella ja tutustua toimintaan, ja sitten asteittain vetää lapsi mukaan ryhmään. Hänen mukaansa ujon lapsen ei tarvitse edetä samaa tahtia vähemmän ujon ikätoverinsa kanssa. Lapsiin kohdistuvien odotusten tulee olla realistisia ja yksilöllisiä, eivätkä ikä tai lapsen muut taidot määritä lapsen sosiaalisemotionaalisia taitoja (Ahonen, 2017). Jonkin sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvään asian oppiminen ei ole tehokkaampaa ja pysyvämpää, vaikka oppi lapselle olisi tullut esimerkiksi kolme vuotta aiemmin, mutta kehityksen kannalta väärään aikaan (Keltikangas-Järvinen, 2015).

Ahonen (2017) nostaa esiin kasvatuksellisissa instituutioissa lasten toimintaa ohjaavat säännöt, joista muodostuu kaikille yhdenmukaisten ja siten oikeudenmukaisten sääntöjen sijaan kohtuuttomia sellaisille lapsille, jotka eivät vielä kykene toimimaan niiden mukaisesti. Stressin ja pahan mielen välttämiseksi on Keltikangas-Järvisen (2015) mukaan tärkeintä sosiaalisuus ja se, että toisten lasten kanssa oleminen opitaan omaa tahtia. Tutkimuskielessä puhutaan hyvästä yhteensopivuudesta, ”goodness of fit” ja huonosta yhteensopivuudesta, ”poorness of fit” lapsen ja ympäristön välillä (Chess & Thomas, 1999). Lapsessa itsessään ei ole vikaa, mutta kun häneltä mahdollisesti odotetaan vääriä asioita, aiheuttaa huono yhteensopivuus siten lapselle stressin kokemuksen (Kanninen & Sigfrids, 2012).

Ujo lapsi hyötyy käytänteestä, että lapsen aloittaessa päiväkodin jää vanhempi lapsen turvaksi eli defenssiksi vähäksi aikaa päiväkotiin parin ensimmäisen viikon aikana (Keltikangas-Järvinen, 2019). Myös Kannisen ja Sigfridsin (2012) mukaan päiväkodissa aloittaminen aiheuttaa ujolle ja vetäytyvälle lapselle todennäköisesti suurta stressiä ja vanhemman kanssa asioihin tutustuminen on tärkeää. Heidän mukaansa 3-4 viikkoa kestävä pehmeä lasku voi olla lapselle

tarpeen. Ujoa lasta rohkaistaan kohtaamaan pelottava tilanne elämällä se yhdessä hänen kanssaan ja auttamalla pelon yli niin, että hän lopulta oppii luottamaan itseensä eikä tarvitse vanhempia avukseen (Keltikangas-Järvinen, 2015).

6.4.3 Kielelliset valmiudet

Speren ja kollegoiden (2009) tutkimuksesta kävi ilmi, että ujut lapset puhuivat vähemmän myös kotona ja ujon lapsen ja hänen vanhempiensa välillä oli vähemmän keskustelua kuin ei-ujon ja tämän vanhempien. He arvelivat, että ujolla lapsella on monesti ujut vanhemmat ja siitä syystä vanhemmat aktivoivat lapsiaan vähemmän keskustelun aikana (Spere & kollegat, 2009). Tästä syystä varhaiskasvattajan tulee kiinnittää erityistä huomiota ujon lapsen päivittäiseen huomioimiseen ja vuorovaikutukselliseen aktivoimiseen.

Coplanin ja Armerin (2005) mukaan lapsen hyvä sanavarasto voi toimia puskurina ujouteen liittyviä negatiivisia piirteitä vastaan. Näin ollen varhaiskasvattajan on tärkeää panostaa juuri ujojen lasten kielellisten valmiuksien ja sanavaraston kehittämiseen. Yksi keino ujon ja hiljaisen lapsen kohtaamiseen ja päivittäiseen huomioimiseen voisi Cantellin (2010) mukaan olla, että lapset kätellään ja tervehditään nimellä, henkilökohtaisesti. Koska vaikeus löytää sanottava näkyy ujolla lapsella vastauksen viivästymisenä, tulee aikuisen osoittaa kärsivällisyyttä ja odottaa vastausta rauhassa ja ystävällisen kiinnostuneena ja rohkaisten lasta esimerkiksi lisäkysymyksellä ja auttaa häntä siten voittamaan tilanteessa ujoutensa (Keltikangas-Järvinen, 2019).

6.4.4 Tietokoneavusteisuus

Fängströmin, Salarin, Erikssonin ja Sarkadin (2017) mukaan tietokoneavusteista In my shoes -haastattelua voidaan käyttää apuna haastatellessa lapsia heidän kokemuksistaan ja tunteistaan, sillä erityisesti ujojen lasten haastattelu on haastavaa sekä kognitiivisesti ja sosiaalisesti, että myös emotionaalisesti. Apuna haastattelussa käytetään kuvia tunteista, henkilöistä ja erilaisista tilanteista ja haastattelija käyttää tietokoneohjelmaa yhteistyössä lapsen kanssa (Fängström & kollegat, 2017).

Fängströmin ym. (2017) tutkimuksessa saatiin selville, että 4-5- vuotiaiden ujojen lasten puhe-
liaisuus kasvoi ja vastausaika lyheni käytettäessä tietokoneavusteista haastattelua nimeltä In my shoes ja sen käyttäminen auttoi lasta parantamaan sanallista viestintäänsä. Tutkimustulos voi Fängströmin ja kollegoiden (2017) mukaan selittyä sillä, että huomio tilanteessa siirtyi lapsesta

tietokoneeseen, mikä saattaa vähentää haastattelun mukanaan tuomaa sosiaalista painetta ja stressiä. Tämä menetelmä on tarkoitettu käytettäväksi lasta haastatellessa esimerkiksi hyväksikäyttöepäilyissä (Fängström ym., 2017), mutta vastaavanlaisista sovelluksista voisi olla hyötyä ujojen lasten kommunikoinnin helpottamiseksi päiväkodin jokapäiväisissäkin tilanteissa.

6.4.5 Sosiaalisten taitojen harjoitusohjelma

Coplan, Schneider, Matheson ja Graham (2010) kehittivät ohjelman nimeltä Social Skills Training Facilitated Play (SST-FP) parantaakseen erityisesti ujojen lasten vuorovaikutusta ja sosiaalista kompetenssia. Lin ym. (2016) tutkimuksen mukaan erityisen ujo lapset, jotka osallistuivat sosiaalisten taitojen harjoitusohjelmaan (SST-FP) osoittivat laajempaa vuorovaikutusta vertaisten kanssa (leikkiminen ryhmässä ja keskustelu vertaisten kanssa) ja laajempaa prososiaalista käyttäytymistä, eli käyttäytymistä, jolla on myönteisiä seurauksia ja joka parantaa toisten ihmisten fyysistä tai psyykkistä hyvinvointia (yhteistyö, jakaminen) vapaan leikin aikana uusien vertaisten kanssa. Heidän mukaansa melkein kaikki edistysaskeleet olivat tallella vielä kaksi kuukautta intervention jälkeen. Tutkimukseen osallistui 4-5 -vuotiaita lapsia Kiinassa kaksi tuntia viikossa 7 viikon ajan (Li ym., 2016).

Harjoitusohjelman oppitunti alkaa lämmittelyllä ja vapaalla leikillä, sitä seuraa puhe-esitys-osuus, jolloin lapsella on mahdollisuus puhua turvallisessa ympäristössä tutusta aiheesta, esim. lempilelustaan, sen jälkeen vuorossa on varsinainen opetuksellinen osuus ja lopuksi vielä leikitään ns. ohjaajajohtoista vapaata leikkiä (Li & kollegat, 2016). Viimeksi mainittu heijastaa Lin ym. (2016) mukaan päiväkodin vapaata leikkiä, jolloin lapset saavat leikkiä vertaistensa kanssa käyttäen tilassa olevia materiaaleja. Harjoitusohjelman vapaan leikin aikana ohjaaja rohkaisee ja auttaa lapsia osallistumaan leikkiin, sekä mallintaa leikin lomassa opeteltavia sosiaalisia taitoja (Li & kollegat, 2016). Opetuksellisessa osuudessa aiheet vaihtelevat ja harjoiteltavana asiana voi olla esimerkiksi 1) vuorovaikutuksen aloittaminen ja ylläpitäminen vertaisten kanssa; esim. itsensä esittely, 2) tunteiden ymmärtäminen ja ilmaiseminen; kasvon ilmeiden tunnistaminen, 3) negatiivisten tunteiden erityisesti pelon ja ahdistuksen säätely esim. hengitystekniikoilla (Li & kollegat, 2016).

6.5 Leikin tukeminen

Lyytisen ja Lautamon (2014) mukaan leikkiminen on lapselle tärkeä oppimisen kenttä ja havaittavissa olevat leikkimisen taidot kertovat lapsen kyvystä osallistua ikäistensä toimintaan ja

sen myötä esimerkiksi lapsen sosiaalisista taidoista. Sekä sanattomia että sanallisia sosiaalisia taitoja voi harjoitella leikkien avulla ja oppimisen apuna voi käyttää esimerkiksi piirtämistä, palapelejä ja sarjakuvia (Kauppila, 2005). Yhteistoiminta- ja vuorovaikutustaidot harjaantuvat myös roolileikeissä (Lyytinen & Lautamo, 2014). Leikkiä voidaan Lyytisen ja Lautamon (2014) mukaan käyttää myös luottamuksellisen suhteen muodostamisessa lapseen. Ujo lapsi voidaan saada vapautumaan, kun tämä saa hetken leikkiä juuri hänelle varatuilla välineillä (Lyytinen & Lautamo, 2014). Leikkiessään lapsi tarkastelee asioita ryhmän muiden jäsenten näkökulmasta ja arvioi heidän toimintojaan ja siten leikki ei ainoastaan heijasta, vaan myös edistää sosiaalisten taitojen kehitystä (Lyytinen & Lautamo, 2014).

Lasten leikkikäyttäytymisen havainnointi ylipäänsä auttaa aikuisia tunnistamaan lapsen tarpeita ja voimavaroja (Lyytinen & Lautamo 2014). Ahosen (2015) tutkimushavaintojen mukaan vetäytyvälle lapselle järjestettiin päiväkodissa usein rauhallinen leikkimurkkaus, jossa oli mahdollista leikkiä yhden lapsen kanssa ja näin vetäytyvä, ujo lapsi pääsi osalliseksi sosiaalisesta kanssakäymisestä. Coplanin ym. (2014) tutkimuksen mukaan yksinleikkiminen liitettiin sosiaaliseseen vetäytymiseen ja sen mukaan ujut viisivuotiaat lapset ainakin jossain määrin suosivat yksinleikkiä. Heidän mukaansa pienetkin lapset pystyvät itse ilmaisemaan, jos haluavat leikkiä yksin (Coplan ym., 2014).

Cantellin (2010) mukaan suomalaisessa kasvatuskulttuurissa korostetaan pientenkin lasten itsenäisyyttä ja omatoimisuutta, mutta erityisesti ujo ja vetäytyvä lapsi tarvitsee aikuisen tukea leikkiin pääsemisessä. Monissa suomalaisissa päiväkodeissa on Roosin (2016) mukaan käytössä aikuisten rakentama leikkialuemalli, jonka käyttöä perustellaan lapselle tarjoutuvana mahdollisuutena valita leikkejä ja leikkikavereita itse ja jonka käytön laajempaan pyrkimykseenä on lasten osallisuuden mahdollistaminen. Vaikka leikkialuemalli lisää lasten valinnan mahdollisuuksia, ohjaa se myös lasten keskinäisten suhteiden rakentumista ja asettaa lasten sosiaaliselle osaamiselle ja vuorovaikutukselle erityisiä vaatimuksia (Roos, 2016). On aiheellista myös kysyä, kuinka paljon temperamentiltaan ujut lapset hyötyvät kyseisestä toimintamallista päiväkodin arjessa.

Lyytisen ja Lautamon (2014) mukaan lapsen ujous tai leikitilanteen vieraus voivat estää symbolista leikkiä, jossa lapsi esimerkiksi korvaa esineitä toisilla tai antaa niille uusia merkityksiä. Tällöin aikuisen on syytä tukeutua mallinanton sekä kielellisesti että toiminnallisesti (Lyytinen & Lautamo, 2014). Lasten sosiaalisten taitojen harjoittelua arvioitaessa on yhdeksi tulok-

sellisimmista keinoista havaittu mallintaminen, ja harjoitellessa leikkiin osallistumista on aikuisen tuki tärkeä, mutta mallinnettuaan miten leikissä toimitaan ja mitä lapsi voisi sanoa, häivyttää aikuinen kuitenkin lopulta omaa osuuttaan (Poikkeus & kollegat, 2014). Myös Ahosen (2015) tutkimushavainnoista käy ilmi, että varhaiskasvattaja säännösteli tukeaan vetäytymällä leikki-tilanteesta heti, kun se leikin etenemisen näkökulmasta näytti tarkoituksenmukaiselta. Malleja antamalla aikuisen tulisi Lyytisen ja Lautamon (2014) mukaan rohkaista lasta leikkimään lisäksi tyyliilleen vastakkaisia leikkejä, siten että yksinleikkijää tietoisesti rohkaistaan ryhmäleikkeihin.

Keltikangas-Järvisen (2019) mukaan lapselle tulee rakentaa onnistumisen kokemuksia yhteisistä leikeistä toisten kanssa ja tässä aikuisen apu on ratkaiseva. Hänen mukaansa päiväkodissa voidaan tietoisesti rakentaa leikkejä, joissa ujoilla lapsella on keskeinen ja välttämätön rooli leikin sujumiseen. Kasvattaja voi rakentaa sellaista yhteistoimintaa, jossa kaikkien lasten työn onnistuminen riippuu ujon lapsen toiminnasta hänen huolehtiessa esimerkiksi värikynistä antamalla jokaiselle tämän tarvitseman kynän (Keltikangas-Järvinen, 2019). Keltikangas-Järvinen (2019) toteaa kuitenkin, että samalla on varmistettava, että ujon lapsen rooli on positiivinen ja että hän selviää roolistaan. Tavoitteen ollessa selvä voivat keinot olla hyvin yksinkertaisia ja tärkeää on, että aikuinen ja kasvattaja on tilanteessa kärsivällinen (Keltikangas-Järvinen, 2019).

Edellä kuvattiin ujoa lasta auttajajan ja toiminnan mahdollistajan roolissa. Yhtä tärkeää on Keltikangas-Järvisen (2019) mukaan ohjata ujo lapsi pyytämään itse apua muilta, koska nimenomaan avun pyytäminen on tutkimusten mukaan ujolle vaikeaa tämän pelätessä tulevaisuutta. Vastavuoroisuutta, avun antamista ja pyytämistä on tärkeä opettaa ujolle lapselle jo varhain (Keltikangas-Järvinen, 2019).

6.6 Pedagogiset ratkaisut

Opetus- ja oppimistilanteita suunnitellessa on huomioitava, että mitä vapaampi ja strukturoimattomampi oppimistilanne on, sitä enemmän lapsen temperamentti vaikuttaa tilanteeseen ja siirtää sivuun varsinaiset kognitiiviset taidot (Keltikangas-Järvinen, 2019). Jotta ujoitkin lapset saadaan oppimistilanteessa aktiivisiksi, tulisi tilanteiden Keltikangas-Järvisen (2019) mukaan olla hyvin strukturoituja, samanlaisina toistuvia ja siten ennakoitavia. Kulttuurimme perusarvoihin kuuluu oikeus yksilöllisyyteen, ainutlaatuisiksi käsitettyyn omaan personaan ja niinpä Rainan ja Haapaniemen (2005) mukaan suomalaiset vanhemmat toivonevat ammattikasvattajien kunnioittavan ja tukevan lapsensa yksilöllisyyttä jopa ryhmän edun kustannuksella, mutta

huomauttavat samalla, että ”oikeanlaisen” temperamentin omaavat lapset voivat saada etua kasvatusjärjestelmässämme. Myös Keltikangas-Järvinen (2019) painottaa, että yksilöllisyyden korostaminen oppimistilanteessa saattaa oppijat epätasa-arvoiseen asemaan, jos aktiivisuuden osoittaminen jätetään oppijan synnynnäisen temperamentin varaan.

Keltikangas-Järvisen (2019) mukaan parhaita keinoja saada ujous hallintaan on esiintymisen harjoittelu. Vaikka hän korostaakin kaikkien lasten esiintymiseen pääsemisen tärkeyttä esimerkiksi päiväkodin juhlissa, ovat oman lempileikin nimeäminen, viikonloppusuunnitelmista kertominen tai esimerkiksi itsensä esittely uudelle lapsiryhmälle yksinkertaisia keinoja ujuden hallintaan ottamiseen (Keltikangas-Järvinen, 2019). Idea näissä esiintymishetkissä on, että jokainen vuorollaan sanoo jotain ja kestää samalla toisten huomion kohteena olemisen pienen hetken ajan (Keltikangas-Järvinen, 2019). Cantellin (2010) mukaan osallistumisen tavoista voidaan hiljaisten ja ujojen lasten kanssa sopia konkreettisesti. Tavoitteena voi esimerkiksi olla, että lapsi kertoo ääneen muutaman oman ajatuksen joka päivä (Cantell, 2010).

Niirasen (1995) mukaan tarkoituksenmukainen opetus herättää lapsen sisäiset kehitysprosessit, jotka ilmenevät ensin vain aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksessa, mutta tulevat vähitellen osaksi lapsen yksilöllistä kehitystä. Opetus tulisi näin ollen hänen mukaansa sitoa enemmän lapsen potentiaaliseen kuin tämänhetkiseen kehitystasoon (Niiranen, 1995). Myös Kallialan (2008) mukaan lasta kasvattavien aikuisten on ajateltava lasta myös sellaisena, joksi hän on tulossa, vaikka lapsen peruselementti, temperamentti hyväksytäänkin.

6.7 Lämmin vuorovaikutus ja turvallisen ilmapiirin luominen

Ahosen (2015) väitöstutkimuksesta käy ilmi, että päiväkodin arjessa syntyi haastavia kasvatustilanteita silloin, kun lapsi ryhtyi ilmentämään sosiaalisemotionaalisen tuen tarvettaan käyttäytymisensä kautta, esimerkiksi vetäytymällä. Kasvattajan sensitiivisyys voi kuitenkin vähentää ujojen lasten torjutuksi tulemistä (Buhs ym., 2015). Ferreira ym. (2016) ovat tuoneet tutkimuksessaan esille, kuinka läheinen opettaja - lapsi -suhde edistää lapsen sosiaalisia vuorovaikutustaitoja, varhaiskasvatukseen sopeutumista ja hyväksyntää vertaisten keskuudessa.

Ahosen (2015) väitöstutkimuksen aineistossa varhaiskasvattajalla korostui haastavissa kasvatustilanteissa viisi erilaista tilannekohtaisesti esiintyvää vuorovaikutustapaa: lämmin, etäinen, ristiriitainen, tekninen ja välttelevä. Lämpimässä vuorovaikutustilanteessa lapset kohdattiin kii-reettömästi lapsen kokemuksen äärelle pysähtyen ja lasta arvostavasti kuunnellen (Ahonen,

2015). Ahosen (2015) mukaan lämpimän vuorovaikutustavan omaava varhaiskasvattaja pyrki turvaamaan lapselle tilaa olla oma itsensä ja hyväksytyt sellaisena kuin on, ja pyrki tunnistamaan lapsen tarpeita mahdollisimman hyvin pysyen sensitiivisenä silloinkin, kun lapsi ilmensi voimakkaasti sosiaalisemotionaalisen tuen tarvettaan, esimerkiksi ujouttaan. Etäisissä vuorovaikutustilanteissa varhaiskasvattaja ei ollut kiinnostunut lapsen kokemuksista ja näkemyksistä ja sivuutti lapsen emotionaaliset ja sosiaaliset tarpeet (Ahonen, 2015). Ristiriitaisessa vuorovaikutustilanteessa vuorovaikutuksen laatu Ahosen (2015) mukaan vaihteli saman tilanteen aikana siten, että esimerkiksi tilanteen alussa vuorovaikutus oli lämmintä, mutta tilanteen edetessä vuorovaikutuksen laatu selvästi heikkeni. Teknisissä vuorovaikutustilanteissa varhaiskasvattaja toimi Ahosen (2015) mukaan näennäisesti pedagogisesti johdonmukaisella tavalla, mutta tukeutui joustamattomasti ennalta päätettyihin suunnitelmiinsa, eikä lapsen emotionaalinen hyvinvointi toteutunut. Välttelevässä vuorovaikutustilanteessa varhaiskasvattaja vältteli haastavia kasvatustilanteita poistumalla paikalta tai siirtämällä kasvatuksellista vastuuta ryhmän muille aikuisille (Ahonen, 2015). Ahosen (2015) mukaan lämmin vuorovaikutus piti sisällään varhaiskasvattajan syvää sitoutumista vuorovaikutukseen kasvatustilanteen aikana ja etäisen puolestaan sitoutumattomuutta. Ristiriitaiseen, tekniseen ja välttelevään vuorovaikutustapaan kuului vaihteleva vuorovaikutukseen sitoutuminen (Ahonen, 2015). Varhaiskasvattajan lämmin vuorovaikutustapa tukee ujon lapsen emotionaalista hyvinvointia ja on tärkeä tekijä lapsen vastavuoroiseen vuorovaikutukseen rohkaisemisessa.

Ahosen (2015) tutkimuksen havaintoaineiston mukaan kasvattajan lämpimälle vuorovaikutukselle oli tyypillistä, että kasvattaja salli lapsen erilaisuuden vaikuttaa käsillä olevaan toimintaan, eikä hän tilanteessa seurannutkaan pilkuntarkasti tekemäänsä pedagogista suunnitelmaa. Siten toimintaa muovattiin joustavasti lapsen yksilölliset piirteet huomioiden, eikä jokaisen lapsen tarvinnut suorittaa yhteistä toimintaa saman kaavan mukaisesti (Ahonen, 2015). Ahosen (2015) huomioiden mukaan varhaiskasvattaja toimi joustavasti tilanteissa, joissa vetäytyvä lapsi empi yhteiseen toimintaan osallistumista osoittaen empaattista ymmärrystä lasta kohtaan. Ensin varhaiskasvattaja antoi lapselle aikaa tarkastella toimintaa etäämmältä ja pyrki kannustamaan lasta mukaan toimintaan vasta silloin, kun katsoi lapsen olevan siihen valmis ja näin kannustus ei muuttunut painostukseksi (Ahonen, 2015). Kunkin lapsen yksilöllinen temperamentti asettaa siis vaatimuksen, että kasvattajan on kyettävä mukauttamaan omaa käytöstään ja toimintaansa niin, että ne tukevat lapsen synnynnäisiä ominaisuuksia (Kanninen & Sigfrids, 2012).

Keltikangas-Järvisen (2015) mukaan estyneet lapset sisäistävät hyvin ympäristön normit, kun heitä kohdellaan lempeästi ankaraa kuria välttämällä. Kun varhaiskasvattaja on tilanteessa mukana

myös emotionaalisesti, hän pystyy Ahosen (2015) mukaan huomioimaan myös lapsen emotionaalista tilaa ja yksilöllistä tuen tarvetta. Ahosen (2015) tutkimuksen havaintoaineistossa kasvattaja tulkitsi haastavassa tilanteessa emotionaalisen läsnäolonsa myötä, että lapsi ei kieltäytynyt yhteisestä toiminnasta uhmakkuuttaan. Jos lapsi rohkaistui osallistumaan toimintaan kannustuksen myötä, häntä kiitettiin, mutta ei syyllistetty, jos osallistuminen ei onnistunutkaan (Ahonen, 2015). Ahosen (2015) kuvauksen mukaan lapsen osallistumisesta tai osallistumattomuudesta ei kuitenkaan tehty numeroa ja varhaiskasvattajan toiminnasta välittyi erilaisuuden hyväksyminen. Kun kasvattaja pysähtyy kohtaamaan lapsen aidosti, hän pystyy ymmärtämään myös lapsen sanatonta viestintää ja toimiessaan voimakkaasti vetäytyvien lasten kanssa ovat varhaiskasvattajan läsnäolo ja empaattisuus korostuneen tärkeässä roolissa (Ahonen, 2015). Tutkimuksessaan Ahonen (2015) havaitsi, että tullessaan ymmärretyksi tarpeineen ja tunteineen osallistui lapsi mielellään yhteiseen toimintaan ja näin varhaiskasvattajan sensitiivisyys ja tilannetaju olivat yhteydessä lapsen toimintaan sitoutumiseen. Sensitiivisyydellä tarkoitetaan Ahosen (2017) mukaan aikuisen herkkyyttä tunnistaa lapsen tunnetiloja sekä ymmärtää lapselle merkityksellisiä asioita. Sensitiivinen aikuinen kykenee ymmärtämään lapsen kokemuksen myös tämän ilmaistessa itseään verbaalisesti hyvin niukasti (Ahonen, 2015). Ahosen (2015) mukaan varhaiskasvattaja tavoitti lämpimällä vuorovaikutuksellaan lapsen kokemuksen myös tilanteissa, joissa lapsi oli hyvin vetäytyvä tai ilmaisultaan niukka.

Turvallisen ilmapiirin luomisessa varhaiskasvatuksessa auttaa myös kasvattajan oivallus siitä, kuinka ujouteen liittyy vääristyneitä tulkintoja ympäristöstä (Keltikangas-Järvinen, 2019). Kasvattajan tuleekin Keltikangas-Järvisen (2019) mukaan kiinnittää erityistä huomiota ironian käyttöön puheessaan, koska ironia saa ujon lapsen mielessä vakavamman merkityksen kuin on ollut tarkoituksena. Ujot lapset tulkitsevat kasvojen ilmeitä negatiivisemmin, kuin ei-ujot lapset ja näkevät esimerkiksi vihaisuutta ja kiukkua sellaisissa kasvoissa, jotka muille näkyvät neutraaleina (Keltikangas-Järvinen 2019). Tämän vuoksi on tärkeää opettaa lapselle kasvojen ilmeiden tulkitsemista.

Kasvattajilla ja vertaisilla on suuri vaikutus lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen ja hyvinvointiin varhaiskasvatuksessa (Rubin, Bukowsk & Bowker, 2015). Päiväkotiryhmiin kuulumiseen liittyy yhteisöllisyys, joka voidaan määritellä tunteeksi ryhmän jäsenten keskinäisestä yhteenkuuluvuudesta (Koivula, 2011). Koivulan (2011) mukaan yhteisöllisyyttä voidaan tehdä näkyväksi lapsille keskustelujen avulla pohtien esimerkiksi sitä, millainen oma ryhmä on, millaista on olla ryhmän jäsenenä ja miten tulisi käyttäytyä, että jokaisella olisi ryhmässä hyvä olla. Aikuisen tehtävä on tukea lasten keskinäisiä suhteita ja varmistaa onnistumisen kokemuksia

ryhmässä siten, että jokainen lapsi voi tuntea olonsa turvalliseksi ja hyväksytyksi vertaisryhmässä temperamentista riippumatta (Lyytinen & Lautamo, 2014). Roosin (2016) mukaan lapsen kokemus kuulluksi ja hyväksytyksi tulemisesta on ensiarvoisen tärkeä ja aikuisen tulee aktiivisesti kannustaa lasta vuorovaikutukseen ja oman mielipiteen ilmaisemiseen. Aikuisen tehtävä on varmistaa tasapuolisuus lasten välillä, sillä lapsen kuulluksi tuleminen ei saa olla kiinni hänen kyvyistään (Roos, 2016).

7 Yhteenveto

Olen kandidaatin tutkielmassani tarkastellut ujoutta temperamenttipiirteenä, sekä vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa. Koska ujouden ydin on Keltikangas-Järvisen (2019) mukaan salpautumista sosiaalisissa tilanteissa, olen halunnut tarkastella sitä, kuinka ujon lapsen vuorovaikutustaitoja voidaan varhaiskasvatuksessa tukea.

Nykymaailmassa aktiivisuus ja sosiaalisuus ovat arvostettuja piirteitä, kun taas ujouteen temperamenttipiirteenä suhtaudutaan torjuvasti (Keltikangas-Järvinen, 2015). Ujous on Keltikangas-Järvisen (2019) mukaan epämiellyttävyyden tunnetta sosiaalisissa tilanteissa ja viittaa vaikeuteen toimia uusien ihmisten kanssa. Ujo ihminen voi alkaa vältellä sosiaalisia tilanteita josta muun muassa seuraa, että hänet voidaan käytöksensä vuoksi tulkita epäystävälliseksi tai jopa vähemmän älykkääksi (Keltikangas-Järvinen, 2019). Koska sosiaalisen vuorovaikutuksen vaatimukset ovat nyky-yhteiskunnassa lisääntyneet, toisi selkeä ohjeistus sosiaalisia tilanteita varten turvaa ujoille vuorovaikutustilanteissa (Keltikangas-Järvinen, 2019).

Vuorovaikutus- ja sosiaalisten taitojen puute voi lapsilla johtaa Kauppilan (2005) mukaan jopa syrjäytymiseen sosiaalisissa tilanteissa ja tämän vuoksi kyseisten taitojen opettaminen lapsille on tärkeää. Laaksosen väitöstutkimuksesta (2014) käy ilmi, että kiusatuilla esikoulun vertaisryhmässä oli heikommat vuorovaikutustaidot kuin kiusaajilla. Kyseisen tutkimuksen mukaan kiusatuille oli vaikeaa lähestyä vertaista ja liittyä ryhmään, hallita konflikteja, sekä antaa ja vastaanottaa tukea ja palautetta. Koska Coplanin ym., (2004) mukaan ujoilta lapsilta puuttuu edellä kuvatun kaltaisia sosiaalisia taitoja, voidaan päätellä, että ujut lapset ovat vaarassa tulla kiusatuiksi varhaiskasvatuksessa. Mitä varhaisemmassa vaiheessa lapset pääsevät vahvistamaan vertaissuhdetaitoja, sitä paremmat valmiudet heillä Laaksosen (2014) mukaan on jatkossa muodostaa ja ylläpitää ihmissuhteita.

Kirjallisuuskatsaukseni tutkimusmateriaaliksi olen valinnut teeman mukaisesti psykologian, kasvatustieteiden ja puheviestinnän tieteenaloihin liittyviä akateemisia perusteoksia, tutkimuskirjallisuutta ja vertaisarvioituja tieteellisiä artikkeleita. Näin ollen tutkimusmateriaalini voidaan katsoa olevan aiheen kannalta merkittävää ja tieteellisesti luotettavaa. Eettisistä kysymyksistä kirjallisuuskatsausta tutkimusmenetelmänä käytettäessä korostuu toisten tutkijoiden työn asianmukainen esiintuominen. Viittauksia ja lähdemerkintöjä tehdessä olen pyrkinyt osoittamaan erityistä huolellisuutta.

Tutkielman tulosten mukaan varhaiskasvatusikäisillä lapsilla esiintyy pelokasta ujoutta, joka on seurausta uusista sosiaalisista tilanteista ja ujouden tehtävä on motivoida lasta välttämään uhkaavia tilanteita (Poole & Schmidt, 2019). Lapsi ei välttämättä osaa määritellä käyttäytymistään ujoudeksi, mutta tunnistaa kuitenkin ympäristön kielteisen suhtautumisen hänelle ominaiseen tapaan seurata toisten toimintaa sivusta (Ahonen, 2015).

Lisäksi tutkimusmateriaalista käy ilmi, että vaikka ujo lapset ovat tyyniä ja hillittyjä eivätkä kiusaa kavereitaan (Keltikangas-Järvinen, 2019; Sette ym., 2014), ilmenee heillä haasteita vuorovaikutuksessa niin varhaiskasvattajien, kuin vertaistenkin kanssa (Sette ym., 2019). Koska ujoon lapseen on vaikea saada kontaktia, koetaan hänen kanssaan toimiminen varhaiskasvatuksessa Cacciatoren ym. (2013) mukaan haasteelliseksi. Setten ja kollegoiden (2014) tutkimuksen mukaan ujoilla esikoululaisilla olikin vähemmän läheinen suhde opettajiinsa kuin muilla lapsilla. Kun ujo lapsi lähinnä vain seurailee muiden toimintaa sivusta (Cacciatore ym., 2013; Lyytinen & Lautamo, 2014), vaikeuttaa ujoisuus siten vertaissuhteiden syntymistä (Coplan ym., 2004; Li ym., 2016) ja negatiiviset vuorovaikutustilanteet vertaisten kanssa voivat vahvistaa ujojen lasten mieltymystä leikkiä yksin (Coplan ym., 2014; Rubin ym., 2015; Sette, 2019).

Ujon lapsen jättäminen selviytymään yksin vaikeista sosiaalisista tilanteista vahvistaa lapsen estyneisyyttä ja altistumista fysiologiselle stressille (Keltikangas-Järvinen, 2008). Tässä tutkimuksessa löydettyjä keinoja ujojen lasten vuorovaikutuksen tukemiseen ovat mm. minäkuvan rakentaminen, vertaissuhteiden tukeminen, sosiaalisten valmiuksien kehittäminen, leikin tukeminen, pedagogiset ratkaisut, turvallisen ilmapiirin luominen sekä kasvattajan käyttämä lämmin vuorovaikutustapa (mm. Ahonen, 2015; Keltikangas-Järvinen, 2019; Li ym., 2016; Sette ym., 2019). Kasvatuksen tarkoitus ei kuitenkaan ole lapsen temperamentin muuttaminen, vaan sosiaalisen käytöksen opettaminen temperamentista huolimatta (Keltikangas-Järvinen, (2008).

Setten ja kollegoiden (2019) mukaan varhaiskasvattajan tulisi edistää ja tukea ujojen lasten positiivisia vertaiskokemuksia ja tukea lasten ystäväystymistä (Keltikangas-Järvinen, 2010). Ujoa lasta tulisi varhaiskasvatuksessa tukea niin, että hän oppisi luottamaan omiin kykyihinsä toimia vertaisryhmässä (Sette & kollegat, 2019) ja Keltikangas-Järvisen (2019) mukaan ujoille lapselle tuleekin antaa hyvin konkreettisia neuvoja siitä, miten ja millä sanoilla lähestyä muita lapsia.

Sosiaalisia taitoja voi harjoitella leikin avulla (Kauppila, 2005; Lyytinen ja Lautamo, 2014). Keltikangas-Järvisen (2019) mukaan lapselle tulee rakentaa onnistumisen kokemuksia yhteisistä leikeistä toisten kanssa rakentamalla tietoisesti leikkejä, joissa ujoilla lapsella on keskeinen

ja välttämätön rooli leikin sujumiseen. Coplanin ym. (2014) tutkimuksen mukaan yksinleikkiminen liitettiin sosiaaliseen vetäytymiseen ja sen mukaan ujut viisivuotiaat lapset ainakin jossain määrin suosivat yksinleikkiä. Pienetkin lapset pystyvät itse ilmaisemaan, jos haluavat leikkiä yksin (Coplan kollegat, 2014). Toisaalta Lyytisen ja Lautamon (2014) mukaan lasta tulisi rohkaista leikkimään tyylilleen vastakkaisia leikkejä siten, että yksinleikkijää tietoisesti rohkaistaan ryhmäleikkeihin.

Ahosen (2015) mukaan lämpimän vuorovaikutustavan omaava varhaiskasvattaja antaa lapselle tilaa olla oma itsensä ja hyväksytyt sellaisena kuin on ja pysyy sensitiivisenä silloinkin, kun lapsi ilmentää voimakkaasti ujouttaan. Lämpimässä vuorovaikutustilanteessa lapset kohdataan kiireettömästi lapsen kokemuksen äärelle pysähtyen ja lasta arvostavasti kuunnellen (Ahonen, 2015). Ferreira ym. (2016) ovat tuoneet tutkimuksessaan esille, kuinka läheinen opettaja - lapsi -suhde edistää lapsen sosiaalisia vuorovaikutustaitoja, varhaiskasvatukseen sopeutumista ja hyväksyntää vertaisten keskuudessa.

8 Pohdinta

Koska ujoudella voi olla negatiivisia vaikutuksia lapsen kehitykselle, on tärkeää, että varhaiskasvattajat tunnistavat ujuden lapsissa. Tässä tutkimuksessa käytetyn aineiston pohjalta ujous ilmeni 3-7 -vuotiailla lapsilla haasteina vuorovaikutuksessa sekä vertaisten, että kasvattajien kanssa. Ujous ilmeni varhaiskasvatuksessa myös pidättäytymisenä vuorovaikutuksesta vertaisten kanssa ja toiminnan seuraamisena sivusta.

Länsimaisesta väestöstä neljäsosan voidaan sanoa olevan temperamentiltaan ujoja (Keltikangas-Järvinen, 2019). Koska ujoilla lapsilla on tutkimustulosten mukaan vähemmän läheinen suhde varhaiskasvattajiin kuin ei-ujolla lapsilla, olisi jatkossa mielenkiintoista tutkia sitä, millaisia vuorovaikutustilanteet ujon lapsen ja varhaiskasvattajan välillä ovat ja millä tavoin kasvattajan ja ujon lapsen vähemmän läheinen suhde ilmenee esimerkiksi pienryhmätoiminnassa. Lasten ujoudesta on tutkimusta tehty, mutta konkreettisia neuvoja, joilla varhaiskasvattajat voisivat tukea ujoa lasta, on tutkimuskirjallisuudessa yllättävän vähän. Tutkimuksessa onkin mielestäni selkeä aukko. Tarvitaan tutkimusta, joka antaa konkreettisia, testattuja työkaluja varhaiskasvatuksen henkilökunnalle, jotta se voisi jatkossa tukea ja auttaa työssään myös ujoja lapsia paremmin.

Jatkotutkimuksessa olisi hyödyllistä perehtyä mahdollisiin ujojen lasten interventio-ohjelmiin tätä työtä laajemmin. Tämän jälkeen ohjelmista voisi laatia suomalaisiin olosuhteisiin soveltuvan version. Tätä interventiomallia eli harjoitusohjelmaa olisi hyvä testata useassa yli kolmevuotiaiden päiväkotiryhmässä erilaisissa päiväkodeissa. Testiprosessin olisi hyvä sisältää ujojen lasten tunnistamisen ryhmissä sekä ennakoarvioinnin kunkin testiin osallistuvan ryhmän alkutilanteesta vuorovaikutuksen osalta. Tämän jälkeen testiryhmissä otettaisiin käyttöön ujojen lasten harjoitusohjelma riittävän pitkäksi aikaa. Harjoitusohjelmaan osallistumisen jälkeen tutkimuksessa voitaisiin verrata ujojen lasten vuorovaikutustaitoja alkutilanteeseen. Mikäli tulokset olisivat Kiinan mallin mukaan positiivisia (Coplan ym., 2010; Li ym., 2016), voitaisiin mallia levittää laajemmin suomalaiseen varhaiskasvatukseen. Lisäksi jatkossa olisi mielenkiintoista tehdä pitkittäistutkimus siitä, kuinka hyvin sosiaalisten taitojen harjoitusohjelmaan osallistuneet lapset myöhemmin elämässään hallitsisivat ujouttaan verrokkiryhmään verrattuna.

Keltikangas-Järvisen (2008) mukaan yhteiskunta suhtautuu ujouteen torjuvasti. Hän korostaa sitä, että ujous ja varautuneisuus ovat kuitenkin neutraaleja temperamentti- ja ongelmat,

joita näihin piirteisiin yhdistetään, tulevat itse asiassa ympäristön suhtautumisesta. Ahosen mukaan (2015) hänen tutkimustulostensa valossa on selvää, että varhaiskasvattajat eivät aina koe pystyvänsä vastaamaan haastaviin kasvatustilanteisiin niiden edellyttämällä tavalla. Tietoisuus lasten erilaisista sosiaalisemotionaalisista tarpeista on Ahosen (2015) mukaan erittäin tärkeää, koska tietoisuus on avain ymmärrykseen ja sen kautta oman toiminnan muokkaukseen lapsen tarpeita paremmin vastaavaksi. Ujojen lasten harjoitusohjelma voisi tuoda kasvattajien kaipaamia käytännön työkaluja suomalaisiin päiväkoteihin.

Lähteet

- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. Tampere: Tampere University Press.
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ala-Kivimäki, P. (2019). *Ujot esiin*. <https://www.hs.fi/elama/art-2000006140249.html> (Luettu 13.6.2019)
- Asendorpf, J. B. (1990). Beyond social withdrawal: Shyness, unsociability, and peer avoidance. *Human Development* 33, (s.250–259).
- Asendorpf, J. B. & Meier, G. H. (1993). Personality effects on children's speech in everyday life: Sociability-mediated exposure and shyness-mediated reactivity to social situations. *Journal of Personality and Social Psychology* 64(6), (s. 1072–1083).
- Buhs, E. S., Rudasill, K. M., Kalutskaya, I. N. & Griese, E. R. (2015). Shyness and engagement: Contributions of peer rejection and teacher sensitivity. *Early Childhood Research Quarterly* 30, (s.12–19)
- Cacciatore, R., Riihonen, R. & Tuukkanen, K. (2013). Ammattilainen lasten tunteiden tulkina. Teoksessa M. Oulasmaa ja R. Riihonen (toim.) *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet* (s. 21-39). Helsinki: Väestöliitto: VL-Markkinointi
- Cantell, H. & Cantell, H. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus: Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Chess, S. & Thomas, A. (1977). Temperament and the Parent-Child Interaction. *Pediatric Annals*, 6(9), (s. 26-45).
- Chess, S. & Thomas, A. (1999). *Goodness of fit: Clinical applications, from infancy through adult life*. Philadelphia, PA: Routledge.
- Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K. & Armer, M. (2004). Do you "want" to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology*, 40(2), (s. 244-258).
- Coplan, R. J. & Armer, M. (2005). Talking yourself out of being shy: Shyness, expressive vocabulary, and socioemotional adjustment in preschool. *Merrill - Palmer Quarterly*, 51(1), (s.20-41).
- Coplan, R. J. & Arbeau, K. A. (2008). The stresses of a "brave new world": Shyness and school adjustment in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(4), (s.377-389).
- Coplan, R. J., Schneider, B. H., Matheson, A. & Graham, A. A. (2010). "Play skills" for shy children: Development of a social skills-facilitated play early intervention program for extremely inhibited preschoolers. *Infant and Child Development*, 19, (s. 223–237).
- Coplan, R. J., Ooi, L. L., Rose-Krasnor, L. & Nocita, G. (2014). "I want to play alone": Assessment and correlates of self-reported preference for solitary play in young children. *Infant and Child Development*, 23(3), (s. 229-238).
- Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Vieira, J. M., Leal, T. & Matos, P. M. (2016). Preschool children's prosocial behavior: The role of Mother–Child, Father–Child and Teacher–Child relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 25(6), (s. 1829-1839).

- Fängström, K., Salari, R., Eriksson, M. & Sarkadi, A. (2017). The computer-assisted interview In my shoes can benefit shy preschool children's communication. *Plos One*, 12(8), (s.1-14).
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early childhood history of anxious solitude: A child × environment model. *Developmental Psychology*, 42, (s.1179-1192).
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. (2012). *Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppara, R. (2005). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2008). *Temperamentti, stressi ja elämänhallinta*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2015). *Temperamentti: Ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2019). *Ujot ja introvertit*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Keltikangas-Järvinen, L. & Mullola, S. (2014). *Maailman paras koulu?* Helsinki: WSOY.
- Kiliç, K. M. & Güngör Aytar, F. A. (2017). The effect of social skills training on social skills in early childhood, the relationship between social skills and temperament. *Egitim Ve Bilim*, 42(191), (s.185-204).
- Koivula, M. (2011). Näkökulmia lasten yhteisöllisyyteen ja yhteisölliseen oppimiseen päiväkodissa. Teoksessa K. Alila & S. Parrila (toim.) *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010* (s. 124-137). Oulu: Ediva.
- Kontu, E. (2008). Kommunikaatiosuhde – vuorovaikutuksen keskeinen elementti. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen (toim.) *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus*. Helsinki: Yliopistokustannus.
- Koppinen, M., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. (1989). *Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Laaksonen, V. (2010). Lasten vuorovaikutustaidot tutkimuksen kohteena. *Prologi: Puheviestinnän vuosikirja 2010*, (s.6-24). <http://prologos.fi/prologi/index.php?page=vuosikirjat> (Luettu 8.7.2019)
- Laaksonen, V. (2014). *Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmässä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto 2014.
- Li, Y., Coplan, R. J., Wang, Y., Yin, J., Zhu, J., Gao, Z. & Li, L. (2016). Preliminary evaluation of a social skills training and facilitated play early intervention programme for extremely shy young children in china. *Infant and Child Development*, 25(6), (s. 565-574).
- Loukusa, S. (2011). Pragmaattisen ymmärtämisen kehitys. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä, pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* (s. 103-113). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lyytinen, P. & Lautamo, T. (2014). Leikki. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s. 226-246). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niiranen, P. (1995). *Arka lapsipäiväkodin vertaisryhmässä*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Opetushallitus. (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016: Määräys 39/011/2016*. Helsinki: Opetushallitus.
- Poikkeus, A., Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. (2014). Sosiaaliset taidot. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s. 286-310). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Poole, K. L. & Schmidt, L. A. (2019). Smiling through the shyness: The adaptive function of positive affect in shy children. *Emotion, 19(1)*, (s.160-170).
- Raina, L. & Haapaniemi, R. (2005). *Yksilöt yhdessä: Kasvatus ja persoonan laatu*. Helsinki: Arator.
- Roos, P. (2016). *Mitä kuuluu? Lasten kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa*. Vaasa: Waasa Graphics Oy.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Bowker, J. C. (2015). Children in Peer Groups. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, (s. 321-412).
- Rudasill, K. M. & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions, *Early Childhood Research Quarterly 24:2*, (s.107–120).
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto. https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf (Luettu 13.6.2019)
- Schmidt, L. A. & Poole, K. L. (2019). On the bifurcation of temperamental shyness: Development, adaptation, and neoteny. *New Ideas in Psychology, 53*, (s.13-21).
- Sette, S., Baumgartner, E. & Schneider, B. H. (2014). Shyness, child-teacher relationships, and socio-emotional adjustment in a sample of Italian preschool-aged children. *Infant and Child Development, 23(3)*, (s.323-332).
- Sette, S., Baldwin, D., Zava, F., Baumgartner, E. & Coplan, R. J. (2019). Shame on me? Shyness, social experiences at preschool, and young children’s self-conscious emotions. *Early Childhood Research Quarterly, 47(2)*, (s. 229-238).
- Spere, K. A., Evans, M. A., Hendry, C. & Mansell, J. (2009). Language skills in shy and non-shy preschoolers and the effects of assessment context. *Journal of Child Language, 36(1)*, (s.53-71).
- Tykkyläinen, T. (2011). Ei-sanalliset keinot lasten vuorovaikutuksessa. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä, pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* (s. 115-125). Jyväskylä: PS-kustannus.