

Sisällys

Sukupuolitettu temperamentti

Hanna Vilkka

Johdanto

1 Temperamentti yksilöllisenä tyylinä

1.1 Temperamentti

1.2 Temperamenttityyppien ja -piirteiden jaottelu

1.3 Temperamenttina ajattelun laatu, tunnelaatu ja tahtolaatu

1.3.1 Ajattelun laatu

1.3.2 Tunnelaatu

1.3.3 Tahtolaatu

2 Kouluun sopiva temperamentti

2.1 Tyypittely todellisuuden hallintana

2.2 Tyypittely koulun toimintakulttuurissa

2.3 Sukupuolitettu temperamentti ja koulumenestys

3 Temperamentti ja toisin kasvattaminen

3.1 Individuaali ihminen ja temperamentti

3.2 Yksilöllisyys ja kouluarki

3.3 Temperamentti opettajan työvälineenä

Lopuksi

Lähteet

Johdanto

Tyttäreni oli noin kahden päivän ikäinen, kun kättilö totesi: "Tässä tytössä riittää haastetta. On se niin vaativa." Arjessa huomasin pian, että lasten olemisen tyyliä määritellään, arvostellaan ja arvotetaan kaiken aikaa. Arki on täynnä arvolatautuneita ilmaisuja siitä, millainen lapsi on. Internetissä vanhemmat käyvät paljon keskustelua "haastavista", "vaativista" ja "vaikeista" lapsista. Vanhemmat jakavat maalisjärkisiä kasvatuseksperttejä toisilleen. Niistä kiitellään ja niistä loukkaannutaan. Internetissä ja arjessa vanhemmat saavat kuulla toisilta vanhemmilta monenlaisia, satuttaviakin kommentteja kasvatustavoistaan ja omiin kokemuksiin perustuvia kymppin vinkkejä, kun oman lapsen kanssa kaikki sujuu hyvin. Yleisesti vanhemmat antavat kasvattajana pisteitä itselleen ja toisilleen, kun lapsen kanssa arki sujuu vaivatta. He syyttelevät toisiaan ja syyllistyvät vanhempina, jos arki lapsen kanssa on haastavaa. Näissä keskusteluissa monesti temperamentti, huonotapaisuus ja käytöshäiriöt sotkeutuvat keskenään.

Opettajat koulussa sekä hoitajat ja lastentarhanopettajat varhaiskasvatuksessa kokevat "vaikeiden" tai opettajien omin sanoin sanottuna "temperamenttisten" oppilaiden kanssa huonommuutta opettajana ja kasvattajana. Vaivattomien oppilaiden ja lasten kanssa koetaan monesti onnistumisen kokemuksia, joita mielellään kuvaillaan työtovereille - vaikeista vaietaan, vaikka kyse on lasten erilaisista tarpeista.

Myös oppilaiden vanhemmat panevat opettajat osaamiseltaan paremmuusjärjestykseen "henkilökohtaisen kemian" perusteella. Näissä pisteytyksissä monesti unohtuu, että opettajatkin ovat yksilöllisiä temperamentiltaan, eikä temperamentilla ja opettajan osaamisella ole yhteyttä toisiinsa.

Vanhemmat ja ammattikasvattajat suhtautuvat kasvattajina lapsiin hyvin stereotyyppisesti niin kotona kuin koulussa. Vanhempien ja opettajien lapseen

liittyvissä odotuksissa kietoutuvat toisiinsa sukupuoli ja temperamentti. Teoksessa *Kadonnutta aikaa etsimässä* Marcel Proust (1984, 14) kuvaa osuvasti sukupuolen ja temperamentin kietoutumista toisiinsa vanhempien kasvatustavoitteissa: ”Tuolla tavalla hänestä ei ikinä tule vankkaa ja tarmokasta” -- ”ja pojalle kun nimenomaan pitäisi kasvattaa voimia ja luonnetta.”

Psykologi Niina Komsil<sup>1</sup> toteaa, että lasten pärjäämiseen liittyviin asioihin voidaan etsiä selityksiä niin biologiasta, evoluutiosta, psykologiasta tai yhteiskuntaan ja kulttuuriin liittyvistä tekijöistä. Kuitenkin nämä kaikki tekijät vaikuttavat yhdessä yksilön toiminnassa ja samanaikaisesti toistensa vaikutuksia muokaten.

Tässä kirjassa katsantotapa nousee sosiologiasta ja siinä tarkastellaan sukupuolta ja temperamenttia sosiokulttuurisena asiana eli millaisia tulkintoja ja merkityksiä sukupuoli ja temperamentti toisiinsa kietoutuneena saavat sosiaalisissa tilanteissa, arjessa ja ennen kaikkea koulussa.

Kirja esittää, millaisten psykologisesti määritettyjen temperamenttipiirteiden korostamista tai peittämistä suomalainen kulttuuri ja koulu suosii. Tarkoitus on herätellä lukija kysymään, kuka temperamenttipiirteiden koulumista tekee ja kenen toimesta sitä tehdään sekä mitä tarkoitusta varten? Kenellä on valta sanoa, millaiset yksilölliset temperamenttierot ovat arvostettavia yhteiskunnassa, ja mitkä eivät? Keiden yhteiskuntaa temperamenttipiirteiden arvottamisella edistetään?

Temperamenttipiirteet eivät ole joka kulttuurissa samalla tavalla arvotettuja. Ne ovat ajallisesti, paikallisesti ja tilanteisesti määräytyviä. Arvostuksiin vaikuttavat

niin yhteiskunta, kulttuuri kuin ympäristö, jossa ihminen elää. Siihen, millaiseksi persoonallisuudeksi yksilön temperamentti hioutuu, vaikuttaa merkittäväällä tavalla kasvavan ihmisen vuorovaikutuksessa saadut kokemukset perheessä ja koulussa.

Kirjan aineisto muodostuu eri temperamenttitutkimuksissa ja kaunokirjallisuudessa olevista tapausnäytteistä sekä verkossa olevien keskustelupalstojen kuvauksista. Näitä apuna käyttäen kirja antaa perusvalmiuksia sukupuolesta ja temperamentista sekä temperamentin sukupuolittumisesta kaikille toisin kasvattamisesta kiinnostuneille ammattilaisille, vanhemmille sekä tutkijoille ja opiskelijoille ammattikorkeakoulussa ja yliopistoissa.

Ensimmäinen luku vastaa kysymykseen, mistä puhutaan, kun puhutaan temperamentista. Luvussa esitellään, mitä temperamentti tarkoittaa yksilöllisenä tyylinä, miten eri tavoin sitä on tyypitelty aikojen saatossa sekä paneudutaan tarkemmin temperamenttiin laatuna. Luvussa kaksi vastataan kysymyksiin, miksi ihmiset tyypittelevät toisiaan ja miten oppilaita tyypitellään koulussa sekä millä tavalla tyypittely ja oppilaan koulumenestys liittyvät toisiinsa. Luvussa kolme esitetään, millainen yhteiskunta ja ihmiskäsitys temperamentin taustalla vaikuttaa sekä pohditaan toisin kasvattamisen mahdollisuutta muun muassa temperamentin, esteettömyyden ja motivaation keinoin.

Suomen tietokirjailijat ry on tukenut tätä hanketta.

Hämeenlinnassa xx.xx.xxxx

Hanna Vilkka

# 1 Temperamentti yksilöllisenä tyylinä

Tässä luvussa esitetään, mitä temperamentti tarkoittaa ja miten eri tavoin sitä on tyypitelty sekä paneudutaan tarkemmin temperamenttiin ihmisen yksilöllisenä laatuna. Luku antaa välineitä ymmärtää, mistä ihmisen yksilöllisistä ominaisuuksista puhutaan, kun puhutaan temperamentista. Avainsanat ovat *temperamentti*, *temperamenttityyppi* ja *temperamenttipiirteet*.

## 1.1 Temperamentti

*Onko keskustelu temperamentista uusi asia?*

Historiallisesti nykypäivän temperamenttia koskeva tieteellinen ja sen myötä temperamenttia koskeva arkitieto nousevat vahvasti aiemmasta lääkäreiden ja myöhemmin lääketieteen luomista ihmisen yksilöpsykologisten piirteiden tyypittelyistä. Länsimaissa Hippokrateen ja Galenoksen luomat tyypittelyt (460–377 eaa) elävät edelleen lääketieteen ajattelussa ja nykyään ne ovat ilmeisimmin nähtävissä Tony Dunderfeltin<sup>2</sup> luomassa temperamenttityypittelyssä.

Hippokrates loi neljä temperamenttityyppiä perustuen lähinnä alkuaineisiin eli ihmisen ruumiinnesteisiin, jotka ovat musta sappi, keltainen sappi, lima ja veri. Hänen mukaansa neljä ihmisen temperamenttia ovat:

- 1) *melankolinen* eli raskasmielinen, sisäänpäin kääntynyt, pohdiskeleva ja alistuva henkilö
- 2) *flegmaattinen* eli tyynen rauhallinen, hidas ja välinpitämätön henkilö

3) *koleerinen* eli kiivas, kuohahtelevainen ja voimakas henkilö

4) *sangviininen* eli toiveikas, vilkas ja välitön henkilö.<sup>3</sup>

Umberto Eco (1996, 369) kuvaa teoksessaan *Edellisen päivän saari* melankolisesta eli raskasmielistä, sisäänpäin kääntynyttä, pohdiskelevaa ja alistuvaa henkilöä: -- *melankolikoista ei tule melankolisia siksi että he rakastuvat, vaan he rakastuvat voidakseen olla melankolisia – voidakseen hakeutua yksinäisille paikoille ja siellä olla hengenyhteydessä rakastettuunsa ja ajatella ainoastaan miten taas päästä tämän lähetyville; mutta kun he sitten pääsevät he synkistyvät entisestään ja toivovat taas saavansa ponnistella kohti jotain päämäärää.*

Varhaisesta lääkärien ja myöhemmin psykologien tuottamasta tiedosta juontaa ajatteluperinne, että temperamentti on ihmisen synnynnäinen ominaisuus ja se on ihmisen geneettisessä perimässä, ihmisen sisintä. Siksi temperamenttia koskevissa tutkimuksissa usein on mukana myös kiinnostus ihmisen ruumiinrakenteeseen, sairauksiin, hermojärjestelmän ominaisuuksiin ja sisäeritysjärjestelmiin. Länsimaissa vielä 1950-luvulla uskottiin vahvasti, että temperamentilla synnynnäisenä ominaisuutena on vaikutusta lapsen terveyteen ja kehitykseen.<sup>4</sup> Kirjallisuudesta löytyy lukuisia kuvauksia, joissa vedetään vahva yhteys temperamentin ja terveyden välille. Muun muassa Nathaniel Hawthorn (1957, 138) kuvaa teoksessaan *Seitsenpäätäinen talo* aktiivisen temperamentin suhdetta ruumiin terveyteen:

*Ruumiin, hengen ja sydämen vilkkaus sai hänet jatkuvasti suorittamaan jokapäiväisiä pieniä askareita, jotka oli suoritettava, ajattelemaan, mitä kulloinkin oli ajateltava ja osallistumaan – milloin päärynäpuun punarintakerttujen iloiseen viserrykseen, milloin Hepzibahin synkkään levottomuuteen tai hänen veljensä epämääräiseen*

*valitukseen niin syvällisesti kuin suinkin oli mahdollista. Tällainen vaivaton sopeutuminen oli samalla kertaa hyvän terveyden merkki ja sen paras säilytyskeino.*

Kehityspsykologinen ja lastenpsykiatrinen keskustelu vilkastui 1950-luvulta lähtien. Tuolloin yhdysvaltalaiset psykologit Alexander Thomas ja Stella Chess tuottivat uraa uurtavaa tietoa siitä, millä tavalla yksilölliset temperamenttipiirteet ja ympäristö vaikuttavat toisiinsa ja lapsen persoonan kehittymiseen. He kehittivät interaktiivisen temperamenttiteorian, jossa keskeiseen rooliin otettiin ihmisen ja ympäristön vuorovaikutus<sup>5</sup>.

Osa Thomasin ja Chessin määrittämistä temperamenttityypeistä ja -piirteistä on pysynyt historian kuluessa ennallaan ja osa on muuttunut. Muutoksen syynä on ollut pitkälti eri temperamenttityyppisiä ja -piirteitä kuvaavien termien monimerkityksellisyys ja termien täsmentäminen sekä piirteiden vaikea yksiselitteinen mitattavuus.<sup>6</sup> Muutoksista huolimatta on nähtävissä, että yksi asia on temperamenttityyppisiä koskevissa tutkimuksissa kautta historian pysynyt jokseenkin samana - kohteena on välineellistetty lapsi.

Peter Høeg (2007, 61) esittää teoksessaan *Lumen taju* osumatarkasti tieteen käsitystä välineellistetyistä lapsista: *Yleisesti uskotaan että lapset ovat avomielisiä, että totuus heidän sisimmästään ikään kuin tihkuu esiin heistä. Se on väärä käsitys. Lapset jos ketkä kätkevät visusti sisimpänsä, ja heillä on siihen enemmän syytä kuin kenelläkään muulla. Se on heidän vastauksensa maailmalle, joka lakkaamatta yrittää purkinavaaja kourassa avata heidät ja kurkistaa sisään nähdäkseen mitä siellä on ja pitäisikö sen tilalle vaihtaa jotain kysytympää säilykettä.*

Temperamenttitutkimuksessa vasta 1960-luvulta lähtien alkoi yleisemmin vahvistua käsitys, että myös tilanteilla ja ympäristöllä on jonkinlainen merkitys yksilön temperamenttiin ja siitä kehittävään persoonallisuuteen. Nykyään ajatellaan, että johtuen yksilön omasta temperamentista hänen käyttäytymisessään on havaittavissa jonkinlaista johdonmukaisuutta ja toistuvuutta, vaikka yksilö ei ehkä toimi joka tilanteessa ja kaikissa ympäristöissä täsmälleen samalla tavalla.

Liisa Raina ja Rauno Haapaniemi esittävät, että esimerkiksi lapsen levottomuus voi johtua monista eri asioista, kun tarkastellaan lapsen levottomuutta yksittäisenä tekona. Se voi johtua esimerkiksi hermostollisesta rakenneongelmasta tai samanaikaisten asioiden yhteisvaikutuksesta. Vasta pidemmällä ajanjaksolla, jos lapsen toiminta vastaavissa tilanteissa jatkuu samanlaisena, voidaan tulkita sen kuuluvaksi temperamenttiin. Rainan ja Haapaniemen mukaan ihmisen yksittäiset teot pitää aina liittää johonkin laajempaan kokonaisuuteen, ihmisen *elämänkaareen*, jotta teot tulevat ymmärretyksi ja voidaan välttää lapsen temperamenttiin liittyvää väärintulkintaa.<sup>7</sup>

Lyhyesti temperamenttiin liittyvällä tiedolla on pitkä historia ja siihen liittyvä tieto on muuttuva. Temperamenttitutkimuksessa on siirrytty aikojen saatossa ihmisen yksilöllisten ominaisuuksien tarkastelusta ihmisen elämäkokonaisuuden tarkasteluun, jossa otetaan huomioon yksilön ominaisuudet siinä kulttuuriympäristössä ja toiminnassa, jossa nämä piireet ilmenevät.

*Mitä temperamentti tarkoittaa?*

*Temperamentti* on sana, jolla kuvataan ihmisen yksilöllisyyttä, hänen omanlaistaan tapansa toimia ja käyttäytyä. Omanlainen tapa toimia ei kuitenkaan tarkoita, että se



olisi ihmisen lopullinen käyttäytymisen tyyli tai toimintamalli. Se ei ole lopullinen toimintamalli tai tyyli, koska oletetaan, että minää voidaan kasvattaa ja opettaa. Temperamentilla viitataan ennen kaikkea ihmisen jo vauvaiässä ilmaantuviin tunnereaktioihin ja toimintoihin, jotka heijastavat lapselle tunnusomaista ulkoisesti havaittavaa tyyliä, käyttäytymistapaa, taipumusta tai valmiutta. Se on tunnistettava reaktio tilanteissa, joissa lapsi ei ole vielä ehtinyt pohtia asiaa tai toimia opetetun ja opitun käyttäytymistyylin mukaan.<sup>8</sup> Barbara K. Keogh kuvaa kahden viisi vuotiaan pojan, Raulin ja Samin, temperamentteihin liittyvää käyttäytymisen tyyliä:

*5-vuotiaat Rauli ja Sami astuivat sisään päiväkotiin ensimmäisenä hoitopäivänään äitiensä seurassa. Rauli jätti välittömästi äitinsä ja meni suorinta tietä päiväkodin meriakvaariolle. Hän oli pian keskustelemassa toisten lasten kanssa ja ryntäämässä kohti leikkimökkiä ja leikkimökin leluja. Sami sen sijaan jäi äitinsä luokse lähelle oviaukkoa. Hän katseli muita lapsia, mutta ei tehnyt elettäkään lähestyäkseen heitä. Kymmenen viidentoista minuutin hiljaisen tarkkailun jälkeen hän liikkui akvaarion luo ja alkoi alustavasti tehdä tuttavuutta toisten lasten kanssa. Päivän kuluessa pikku hiljaa molemmat pojat olivat yhteisessä toiminnassa aktiivisina mukana, mutta heidän alkuperäinen tapansa ottaa aikaa sopeutumiseensa uudessa tilanteessa säilyi.<sup>9</sup>*

Samin ja Raulin kuvaus havainnollistaa Rainan ja Haapaniemen siitä, miten temperamentti persoonan laatuna on reaktiotyyli tai ihmisen luonnollisin perusorientaatio maailmaan. Temperamenttiin persoonan laatuna katsotaan kuuluvaksi sellaiset piirteet, joilla kuvataan ihmisen yksilöllistä reagointitapaa kuten toiminnan yksilöllistä voimaa, syttyvyyttä, tulistuvuutta, nopeutta, vilkkautta, rohkeutta, lujuuutta, sinnikkyyttä, hiljaisuutta, ujoutta ja herkkyyttä.<sup>10</sup> Teoksessa *Taikavuori* Thomas Mann (1982, 42–43) kuvaa päähenkilönsä hitaasti lämpenevää ja

rauhallista tyyliä maailmaan: *Tämä ristiriitainen suhtautuminen työhön oli oikeastaan jollakin tavoin selitettävä. Oliko kenties niin, että hänen ruumiinsa ja henkensä – ensin henki ja sen avulla myös ruumis – olisi ollut halukas heittäytymään työhön ilmoisemmin ja kestävämmiin, jos hän olisi kyennyt sielunsa syvemmissä sopukoissa, joista ei itsekään ollut tietoinen, pitämään työtä ehdottomana arvona -- Hans Castorpin pää työskenteli hitaasti ja rauhallisesti --*

Reaktiotyyli näkyy myös esimerkiksi siinä, kun lapset opettelevat erilaisia taitoa vaativia asioita kuten ajamaan polkupyörällä. Oppimistilanteessa he orientoituvat temperamenttinsa mukaisesti eri tavoin etenkin epäonnistumiseen. Impulsiivinen eli mielijohdeesta toimiva lapsi, joka ei ensimmäisellä kerralla onnistu, tulistuu ja heittää pyörän syrjään, eikä välttämättä suostu yrittämään heti uudelleen. Ajattelijalapsi saattaa lähteä kumoon menon jälkeen leikkimään muualle ja pohtimaan muun leikin lomassa ajamista. Hän usein palaa hetken päästä tai seuraavana päivänä yrittämään uudelleen. Sinnikäs ja periksi antamaton lapsi taas yrittää ja yrittää, kunnes oppii ajamaan pyörää.

Temperamentti ei selitä henkilön käytöstä, kykyjä, tekoja, motiiveja, tavoitteita tai suorituksen tasoa. Se ei myöskään selitä ihmisen kokemusta tietyssä tilanteessa, mutta se kertoo siitä, *kuinka ihminen tekee sen, mitä hän tekee*. Toisin sanoen temperamentti on taipumus, eikä se määrää ihmisen tapaa toimia. Henkilö voi siis itse päättää, miten hän taipumustaan ilmaisee tai käyttää. Toisin sanoen temperamentti on kuin henkilön sisäinen tutka, jonka ilmenemisessä iän mukaista, kulttuurista ja tilanteista vaihtelua, mutta joka ohjaa henkilön toiminnan tyyliä ja suuntaa.<sup>11</sup>

Lyhyesti Liisa Keltikangas-Järvisen mukaan temperamentti selittää, *miksi ihmiset ovat erilaisia, miksi he reagoivat samoihin asioihin eri tavoin samassa tilanteessa ja*

*säilyttävät erilaisuutensa läpi elämän.* Temperamentti selittää myös sen, miksi samassa kasvuympäristössä eläneet lapset ja samanlaisen kasvatuksen saaneet lapset ovat erilaisia sekä miksi sama kasvatustapa ei tehoa kaikkiin lapsiin samalla tavalla.<sup>12</sup>

Liisa Raina ja Rauno Haapaniemi käyttävät temperamentin synonyyminä termiä *laatu*<sup>13</sup>. Myös he ovat esittäneet, että temperamentti eli yksilöllinen laatu on synnynnäinen ominaisuus, joka ei periydy suoraan vanhemmilta vaan se on jonkinlainen yksilön perimmäinen olemus, joka tekee ihmisten välille yksilölliset erot. Temperamentin periytyvyydestä on esitetty myös toisenlaisia ajatuksia. Psykologien mukaan joitakin temperamenttipiirteitä on pystytty osoittamaan periytyviksi ja se selittäisi sitä, miksi ikääntyminen saattaa saada ihmisen muistuttamaan vanhempiaan. Mallioppimisen ei katsota selittävän kaikkea samankaltaisuutta lasten ja heidän vanhempiensa välillä.<sup>14</sup>

*Miten henkilön temperamenttipiirteet voi tunnistaa arjessa?*

Tony Dunderfelt toteaa, että lapsen temperamenttia saattaa olla vaikea tunnistaa kasvatetusta minästä<sup>15</sup>. Lapsi kasvaa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Kasvaessaan lapsi omaksuu uusia tapoja, joilla hän voi säädellä esimerkiksi omia tunteitaan. Kasvatuksen myötä hän oppii aktiivisesti tulkitsemaan ja valikoimaan tilanteita sekä ohjaamaan temperamenttiaan eri tilanteissa.<sup>16</sup>

Temperamentin pysyvyys henkilön taipumuksena helpottaa temperamenttityylien ja -piirteiden tunnistamista. Temperamentin oletetaan paljastuvan elämänkaareissa eli pidemmällä ajanjaksolla tietynlaisena iästä riippumattomana tyylin toistuvuutena, kuten 7-vuotiaalla Raisalla:

*Raisa on iloinen mutta hiljainen tyttö, jonka vastaus kaikkeen uuteen on odottaminen ja katselu. Kolmen vanhana hän oli kohtuuttoman ujo ja osallistui harvoin esikoulun aktiviteetteihin. Vuosien varrella hän on kuitenkin tullut luottavaisemmaksi ja luokkahuoneessa hän on vuorovaikutuksessa myös toisten lasten kanssa. Häntä kuvaillaan yhä ujona ja estyneenä verrattuna toisiin lapsiin, vaikka hänestä on tullut vuosien aikana ulospäin suuntautuneempi ja sosiaalisempi.<sup>17</sup>*

Koulussa oppilaan temperamentin tunnistaminen saattaa olla monesti vaikea tehtävä opettajalle, mikäli hän ei ole pidempää ajanjaksoa ja toistuvasti tekemisissä erilaisissa tilanteissa oppilaan kanssa. Harvakseltaan tulevat kohtaamiset oppilaan ja opettajan välillä ovat suurin riski siihen, että oppilaan temperamentti tulkitaan väärin esimerkiksi oppilaan levottomuudeksi tai huonotapaisuudeksi tai ujoudeksi.

Temperamentin tunnistettavuutta kuitenkin helpottaa se, että saman kulttuurin sisällä kaikki ihmiset toteuttavat samasta syystä suurin piirtein samantapaisia päivittäisiä rutiineja. He syövät, nukkuvat, työskentelevät tai opiskelevat ja ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Toisin sanoen ihmiset tekevät suurin piirtein samanlaisia päivän rutiineja, mutta temperamentti paljastuu siinä, millaisia ovat arjen toiminnan ilmeiset tyyllilliset erot ihmisten välillä. Temperamentin tunnistaa siitä yksilöllisestä erosta, *miten* ihmiset suorittavat samat päivittäiset toimintansa.

Temperamentti on vastaus muun muassa kysymykseen, millaisella *rytmillä* henkilö suorittaa arjen askareensa esimerkiksi syö, pukeutuu tai kävelee: Yhdet ovat kaikessa nopeita, tehokkaita ja näyttävät kiitävän arjen rutiinien läpi. Toiset taas ovat hitaita. He tunnustelevat ja saattavat hitaasti päivän eri toimet päätökseen.<sup>18</sup>

Tunnistamista helpottaa myös se, että jokaisella ihmisellä on kaikki samat temperamenttityypit ja -piirteet. Ero on siinä, että ne ilmenevät jokaisella

yksilöllisesti eri vahvuuksilla. Yksilölliset erot tulevat siitä, että jokainen temperamenttityyppi ilmenee joko vahvana, kohtalaisena tai vähäisenä tyylinä ja tyyllinen vaihtelu tilanteisesti saattaa olla suurta. Esimerkiksi Rainan ja Haapaniemen temperamenttityypittelyn mukaan ympärillä olevat henkilöt näyttäytyvät ajatteliija-, tahto- tai tunnetyyppinä huolimatta siitä, että kaikki ominaisuudet ilmenevät jokaisella ihmisellä. Siten yksittäisissä tilanteissa ei aina pysty sanomaan täsmällisesti, onko henkilö temperamentiltaan eli laadultaan ajatteliija-, tahto- vai tunneihminen.<sup>19</sup>

Temperamenttityyppien ja -piirteiden tunnistamista vaikeuttaa myös se, että ne arvottuvat kulttuurisesti ja sosiaalisesti eri tavoin eri tilanteissa. Sama ominaisuus voi siis saada tilanteen ja kulttuurin mukaan joko kielteisen, myönteisen tai neutraalin tulkinnan riippuen myös siitä, onko tulkitsijana vanhempi, opettaja, leikkikaveri vai joku muu henkilö.<sup>20</sup> Vanhempien verkkokeskusteluissa eräs äiti kuvaa jokseenkin neutraalisti oman lapsensa temperamenttia:

*Meillä on tyttö, joka on sekä hitaasti lämpenevä että haastava. Sosiaalisissa tilanteissa tyttö haluaa ensin minun sylistä tutustua ihmisiin ja tilanteeseen ja ei tykkää yhtään, jos joku heti haluaa ottaa syliin tai silitellä. Siitä tulee kyllä kaamea huuto. Reaktioissa tyttö on sellainen nollasta sataan -tyyppi niin ilossa kuin suruissa. Yleisasenne tytöllä on positiivinen ja iloinen, myös aktiivinen ja virikkeitä kaipaava. Syömisen suhteen hän on ollut todella hitaasti lämpenevää sorttia. Joka makua saa aina kokeilla monen monta kertaa. Sylissä tyttö viihtyy vain, jos on uusi tilanne ja outoja ihmisiä, mutta repussa hän tykkää olla ja katsella uusia maisemia.*

Äärimmäisen harvoin arjessa kuulee puhuttavan temperamentista eri alojen tutkimuksissa luoduilla termeillä kuten ”hitaasti lämpenevä” tai ”alikontrrolloiva”

lapsi. Toista kuvataan usein monisanaisesti ja erilaisilla laatusanoilla. Niistä kuitenkin on löydettävissä piirteitä, jotka kuuluvat temperamenttityypittelyihin. Arjen puhettavan ja siitä tutkimuksen tuottamien termien ja käsitteiden yhteyden ymmärtäminen auttaa tunnistamaan arjen tilanteissa erilaisia yksilöllisiä temperamenttieroja.

*Millaiset ilmaisut viittaavat puheeseen henkilön temperamentista?*

Koulussa ja vanhempien puheissa usein käytettyjä oppilaan tai lapsen temperamenttiin liittyviä ilmaisuja ovat esimerkiksi räiskyvä, voimakastahtoinen, rauhallinen, sinnikäs, peräänantamaton, levoton, levollinen luovuttaja, tasainen, vilkas, hillitty, harkitseva, impulsiivinen, voimakkaasti itseään ilmaiseva, vaikea tai helppo, ujo, hitaasti lämpenevä, jännittynyt, rasavilli, pälpättäjä, arka, keskittymiskyvytön, kimmastuva, äkkipikainen ja tyyni viilipyty. Jere on tyypillinen hitaasti lämpenevä lapsi:

*Jerelle aktiivinen luokka on lähinnä musertava kokemus. Hän on hiljainen ja hitaasti asioille syttyvä poika, joka kokee kaikenlaiset muutokset epämukavaksi. Hän pitää järjestyksestä ja rutiineista ja tarvitsee aikaa sopeutua uuteen. Hänen vastauksensa lukuisiin aktiviteetteihin luokkahuoneessa on se, että hän vetäytyy omiin oloihinsa ja työskentelee erityisen ahkerasti annetun tehtävän parissa. Muut lapset pitävät Jerestä, mutta jättävät hänet suurimmaksi osaksi ajasta yksikseen.<sup>21</sup>*

Työyhteisöstä tuttuja temperamenttiin liittyviä ilmaisuja ovat Dunderfeltin esittämänä muun muassa esiintyjä, sovittelija, PR-ihminen, auttaja, touhottaja, hössöttäjä, kuuntelija, diplomaatti, nynny, saamaton, muutosvastarintainen, löysäilijä, hällävälä-

tyyppi, johtaja, innoittaja, vetojuhta, jyrääjä, pomottaja, äkkiväärä, tyranni, ajattelija, pedantti, hiljainen hissukka, tosikko, besserwisser, ujo ja ahdistunut.<sup>22</sup>

Tyranni on usein kuvattu tyyppi kaunokirjallisuudessa. Feodor Dostojevski (1996, 9–10) kuvaa teoksessaan *Kellariloukko* nykypäivänkin työelämästä tuttua tyrannia päähenkilön itsensä esittämänä: *Nyt olen nelikymmenvuotias. Olin aikaisemmin virassa, mutta nyt olen jättänyt sen. Olin häijy virkamies. Olin töykeä ja nautin siitä. -- Kun pöytäni ääreen tuli ihmisiä tiedustellakseen jotakin, minä kiristelin heille hampaitani ja tunsin sanoin kuvaamatonta nautintoa, kun onnistuin loukkaamaan jotakuta.* Romaanihenkilönsä tyrannimaisuutta hieman toisin sanoin kuvaa myös Nathaniel Hawthorne (1957, 124) teoksessaan *Seitsenpäätäinen talo*: -- *oli rohkea, käskevä, armoton, voimakas; hän laati suunnitelmansa tarkasti ja noudatti niitä itsepintaisesti, piittaamatta levosta tai omantunnonvaivoista. Hän polki heikkoja ja teki kaikkensa nujertaakseen voimakkaat, mikäli se osoittautui hänen päämäärilleen tarpeelliseksi.*

*Mitä ”temperamenttisuus” tarkoittaa vanhempien mielestä?*

Vanhempien käyttämä termi "temperamenttinen" viittaa lähes poikkeuksetta "vaikeaan" tai "omaehtoiseen" tai "suurten tunteiden" lapseen. Vanhempien keskusteluissa lapsen temperamentti määräytyy vaikeaksi usein sen pohjalta, kuinka paljon hoitamista, syyliä, virikkeitä tai esimerkiksi rintamaitoa lapsi vauvana tarvitsee. Toisin sanoen "vaivalla" vanhemmat tarkoittanee sitä, miten paljon lapsi tarvitsee vanhempiensa huomiota sen sijaan, että olisi enimmäkseen itseksensä rauhasa syöttämisten, nukkumisten ja vaipanvaihtojen välillä. Eräs äiti kuvaa lapsena temperamenttia vertaillen lapsen vaativuutta suhteessa omaan ”kärsimyksiensä”:

*Olen jo pidemmän aikaa ajatellut, että lapseni lienee enemmän temperamenttinen kuin "helppo", mutta toisaalta vertailukohtia on ollut aika vähän enkä itsekään ole "kärsinyt" lapseni käyttäytymisestä. Siksi epäilen, voiko lastani sittenkään nimittää "vaativaksi".*

Temperamenttisuuden taustalla on muutakin kuin vanhempien kokemus lapsen kuormittavuudesta. "Temperamenttiselle" tai "vaikealle" lapselle on tyypillistä rytmittömyys. Rytmitön lapsi on herkkäuninen eikä nukahda nopeasti, kun hänet pannaan sänkyyn. Verkkokeskusteluissa vanhemmat toteavat, että niin sanotun temperamenttisen lapsen rytmin kellottaminen ei myöskään välttämättä onnistu, koska lapsella on voimakas tahto. Hänen hallitsevin temperamenttinsa olisi Rainan ja Haapanimen sanoin tahtolaatu. Verkkokeskustelussa eräs äiti kuvaa kahta oman tulkintansa mukaan temperamenttista lastaan:

*Meiltä löytyy kaksi kappaletta tällaisia temperamenttisia kaveria. Toinen jo 5v ja toinen 4,5kk. Yöt heräillään 10–30 kertaa, päiväunia nukutaan 15min–2h.*

*Nukahtamista, ruokaa, heräämistä, paikallaan oloa huudetaan niin, että silmät lähes pullistuvat päästä. Iltapuuron syöminenkin on vaikeaa, kun ei ehdi lappaa suuhun niin nopeasti, joten yleensä täytyy antaa pullosta evästä.-- Mutta kyllä olemme miehen kanssa tulleet tulokseen että lapsia haluaisimme jos ne saataisiin vajaa vuoden ikäisinä. Meillä ei ainakaan pää kestä tällaista.*

Lapsen "temperamenttisuus" ei kuitenkaan tarkoita, että vanhemmat suhtautuisivat lapseen tai hänen temperamenttiinsa kielteisesti, vaikka esimerkiksi lapsen rytmittömyys on vanhempien jaksamiselle äärimmäisen raskasta. Moni vanhempi näkee lapsensa haastavuuden ja vaativuuden myös voimavarana, kuten eräs äiti kuvaa:



*Meidän lapsi ei ole helpoimmasta päästä, mutta toisaalta, eipähän tarvitse miettiä, että onko lapsella kaikki hyvin, koska jos ei ole, niin se kyllä kuuluu ja kauas! --*

Moni vanhempi pitää myös ”voimakastahtoisia”, "omaehtoisia", "vaikeita" ja "temperamenttisia" lapsia helppoina kasvatettavina ja näkevät heidän tyyliinsään monenlaisia mahdollisuuksia:

*Mielestäni omatahtoinen lapsi on helpoin lapsi mitä on olemassa. Hänen kanssaan tietää, missä mennään ja ei tarvitse pelätä, että hän kärsii tiukasta äänensävyistä tai komennosta.*

*Ja näinhän se on tutkimustenkin mukaan, että voimakastahtoiset menestyvät, kun taas vetäytyvät syrjäytyvät usein. Eli heitä ei osata hoitaa heidän vaatimalla tavalla. Helppoa on tulistuvan ja voimakkaan temperamentin kanssa.*

*Millainen on opettajan mielestä ongelmallinen oppilas?*

Reetta Mietola ja Sirpa Lappalainen toteavat, että koulussa kaikki lapset eivät ole "haastavia" tai "erilaisia", että näillä termeillä viitataan erityisesti lapsiin, joiden opetus tai kasvatus koetaan jostakin syystä ongelmalliseksi. Opettajat näyttävät määrittelevän ongelmallisen oppilaan sellaiseksi, joka vaatii ympäristöltään ympäristön ihmisten mielestä liian paljon, eikä asetu koulun niin sanottuihin tavallisiin järjestelyihin.<sup>23</sup> Opettajat ja vanhemmat lähestyvät lapsen vaativuutta siis hyvin samalla tavoin. Molempien kuvauksissa tähän ryhmään mahtuvat yhtä hyvin niin temperamenttiset, liian ujut kuin liian aktiivisetkin oppilaat. 9-vuotias Tarmo on opettajien mielestä tyypillinen temperamentiltaan aktiivinen lapsi:

*Tarmo on syvästi tunteva, aktiivinen ja hetken mielihohteesta toimiva poika. Luokkahuonerutiineissaan hän on hyvin jäykkä ja tehtävät vievät kauan. Hänellä on vaikeuksia istua rauhallisesti aloillaan tehtävänsä kanssa. Häneltä vie myös pitkä tovi ennen kuin hän vastaa opettajan kutsuun. Siitä seuraa monesti ongelmia ja johtaa kielteisesti sävyttyneeseen kanssakäymiseen opettajan ja Tarmon välillä.<sup>24</sup>*

Kati on 8-vuotias, lievästi kuulovammainen ja ujo lapsi, joka aiheuttaa omat haasteensa opettajalle: *Kati on syrjään vetäytyvä ja sulkeutunut ja hän ei usein viittaa tai reagoi innostuneesti. Hänen ensimmäisen luokan opettajansa tietää, että Kati joskus myös laiminlyö kotitehtäviään ja hän ei pidä lainkaan ryhmätöistä. Opettaja kamppailee löytääkseen tavan saada Kati enemmän mukaan tehtäviin. Opettajaa inhottaa myöntää sitä, että menee päiviä, ettei hän puhuttele Katia tai pyydä häntä osallistumaan ryhmän toimintaan.<sup>25</sup>*

*Mikä on temperamentin ja lahjakkuuden välinen ero?*

Temperamentin tunnistamisen tekee vaikeaksi joskus se, että temperamenttipiirteet ja yksilön lahjakkuus sekoittuvat arjen puheissa monesti toisiinsa. Näillä on kuitenkin selkeä ero. *Temperamentti vastaa kysymykseen, kuinka henkilö käyttäytyy tilanteessa. Lahjakkuus siihen, kuinka hyvin hän suoriutuu annetusta tehtävästä.* Lapsia voidaan ryhmitellä perheessä, koulussa ja harrastuksissa monenlaisten ominaisuuksien ja lahjakkuuksien mukaan, mutta temperamentti tekee heidät yksilöllisiksi.

Barbara K. Keogh antaa havainnollisen esimerkin luokkahuoneesta, jossa on matemaattisesti lahjakkaita oppilaita. Keogh esittää, että kun havainnoimme kyseisiä oppilaita luokkahuoneessa, jokainen heistä voi olla matemaattisesti lahjakas. He

kuitenkin erottuvat ryhmässä oppilaina toisistaan yksilöllisellä tyyllillään: Joku toimii ryhmässä impulsiivisesti eli hetken mielihohteesta ja nopeasti. Toinen samassa tilanteessa toimii harkiten, keskustellen ja hitaasti reagoiden. Yhdelle on luontaista toimia energisesti ja toiselle on luontaisempaa rento ja rauhallinen oleminen. Joku on sinnikäs ja itsepintainen pulmien ratkaisija, toinen taas antaa periksi helposti.<sup>26</sup> Myöhemmin esitetään, millä tavalla opettajan näkemys oppilaan tyylistä vaikuttaa hänen tapansa määrittellä lahjakkuutta ja oppilaan kyvykkyyttä oppia.

*Mikä on persoonallisuuden ja temperamentin välinen ero?*

Temperamenttia tyyjitellään hyvin monella tavalla. Yhteisenä tavoitteena tyyppittelyissä on eritellä avainkriteerit temperamentille sekä pyrkiä erittelemään temperamentti ja persoona toisistaan.<sup>27</sup> Tämä erottelu on tarpeen, koska käsitteitä persoonallisuus, temperamentti ja luonne käytetään arkikielessä usein samaa tarkoittavina. Nathaniel Hawthornen (1957, 109) teoksessa *Seitsenpäätäinen talo* kuvataan erään talossa olevan vieraan nautiskelevaa luonnetta:

*Ei niin, että hänen ilmeensä olisi käynyt paljon älykkäämmäksi; tosin näinkin jossain määrin tapahtui, mutta se ei kuitenkaan ollut silmiinpistävin seikka. Ei myöskään niin sanottu henkinen luonto ollut siinä määrin herännyt, että se olisi erikoisesti herättänyt huomiota, vaan nyt paljastui eräänlainen luonteen hienous – ei täydellisyydessään, vaan epävakaisena ja epätäydellisenä – jonka tehtävänä oli ylläpitää yhteyttä kaikkeen kauniiseen ja nautittavaan. Luonteelle, jossa se oli huomattavimpana piirteenä, se soi harvinaisen hienon vaiston ja kadehdittavan alttiuden onneen -- Tahtomatta olla kovia tai ivallisia meidän on sanottava, että Clifford oli ilmeisesti luonteeltaan nautiskelija.*

Antti Eskolan mukaan luonne ja persoonallisuus viittaavat ikään kuin merkkiin tai leimaan, mikä näkyy ihmisen toimista ulospäin. Se tapahtuu pitkälti siihen tapaan, miten Hawthorne edellä kuvaa talon vierasta. Luonne on arvotettuna ihmisen persoonallisuus. Sen sijaan termi persoonallisuus esittää kohteensa varovasti ja neutraalisti.<sup>28</sup>

Temperamenttia taas voidaan kutsua persoonallisuuden biologiseksi pohjaksi, joka ilmenee ihmisen fysiologisina prosesseina<sup>29</sup>. Liisa Rainan, Rauno Haapaniemen sekä Liisa Keltikangas-Järvisen mukaan temperamentti antaa perustan persoonallisuuden kehittymiselle. Persoonallisuudessa yhdistyvät temperamentti ja elämäkokemus sekä ympäristön virittämät puolustusmekanismit, selviytymiskeinot ja arvopäämäärät.<sup>30</sup> Persoonallisuutta kuvaavia termejä ovat muun muassa ulospäin suuntautunut (engl. ekstroversio), sopeutumiskyvyttömyys (engl. agreeableness), tunnollisuus (engl. conscientiousness) ja neuroottisuus (engl. neuroticism).<sup>31</sup>

Feodor Dostojevskin (1996, 10–11) teoksessa *Kellariloukku* päähenkilö kuvaa sitä, miten temperamentti kulkee läpi elämän osana persoonallisuuden kehittymistä:

*Tunsin joka hetki itsessäni valtavasti voimia, jotka taistelivat tuota häijyyttä vastaan. Tunsin, että nuo vastaan taistelevat voimat suorastaan myllersivät sisimmässäni. Tiesin, että ne voimat ovat kuohuneet minussa koko elämäni ajan ja pyrkivät ulos minusta, mutta minä en päästänyt niitä, -- Ei riitä, että en kyennyt tulemaan häijyksi, minä en kyennyt tulemaan miksikään: en häijyksi enkä hyväksi, en lurjukseksi enkä rehelliseksi mieheksi, en sankariksi enkä raukaksi.*

*Mikä rooli sosialisatioprosessilla on persoonallisuudelle?*

Persoonallisuus on muuttuva. Se muovautuu läpi elämän ihmisen oman temperamentin ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Kasvatuksella ja siten sosialisatioprosessilla on tärkeä tehtävä persoonallisuuden kehittämisessä.

Tärkeimmät ihmiset lapsen persoonallisuuden kehittämiselle kasvatuksessa ovat sosialisatioprosessiin osallistuvat lapselle merkitykselliset ihmiset. Näitä ovat omat perheenjäsenet, läheisessä kanssakäymisessä olevat sukulaiset ja naapurit, hoitajat ja opettajat, mutta myös lapsen vertaisryhmä. Lapset ja nuoret myös sosiaalistavat toisiaan kokeilemalla ja koettelemalla muun muassa leikeissä ja peleissä aikuisten neuvoja ja opetuksia.

Liisa Keltikangas-Järvisen mukaan aikuisella temperamenttipiirteet häviävät persoonan alle. Ne häviävät sitä mukaan, kun opitaan toimimaan oman temperamentin kanssa tilanteisesti. Temperamentti taipumuksena ei muutu, mutta sitä seuraava käytös tulee itsekontrollin, tunnesäätelyn ja ennen kaikkea oman ohjauksen alle. Temperamentti siirtyy yksityiseksi ja se voi näyttäytyä julkisesti enää kulttuurisesti hyväksytyllä tavalla.<sup>32</sup> Siten temperamentilla on läpi elämän persoonallisuuden kehittämiselle sosiaalisesti ja tilanteisesti määräytyvä tulkinnallinen rooli.

*Onko koululla oppilaan suhteen käyttäytymisen tyyliin liittyviä odotuksia?*

Kouluun liittyvissä psykologisissa temperamenttitutkimuksissa on saatu näyttöä siitä, että opettajilla on oppilaiden käyttäytymisen tyyliin kohdistuvia odotuksia. Saija Alatuvan mukaan sinnikkyys ja myönteinen mieliala ovat yhteydessä hyvään koulumenestykseen. Negatiivinen emotionaalisuus, impulsiivisuus ja häirittevyys taas ennakoivat matalaa keskiarvoa sekä tytöillä että pojilla.<sup>33</sup> Toisin sanoen oppilaan

kielteinen ja ehkä pessimistinen asenne, voimakas mielihoiteesta tapahtuva tunneilmaisu ja reagoiminen kaikkeen ympärillä olevaan haittaa koulunkäyntiä.

Barbara K. Keogh esittää, millä tavalla opettajat kuvaavat oppilaitaan ja tekevät heidän välillään keskinäistä vertailua ulkoisen tyylin perusteella: *Opettaja ravisteli päätään, kun hän katsoi Villeä. Ville on hänen mielestään tarmoton ja estynyt poika, joka usein on penseä ja kielteinen. Opettaja kokee, että Ville on koulussa alisuorittaja. Opettaja toteaa: ”Hän voisi tehdä asiat paremmin, jos hän vain yrittäisi.” Opettaja kokee itsensä Villen kanssa entistä turhautuneemmaksi, kriittisemmäksi ja äkkipikaisemmaksi. Heidän keskinäinen vuorovaikutuksensa on parhaimmillaankin stressaava. Toinen oppilas, Jenni, on myös estynyt ja hiljainen, mutta hän hymyilee ja katsoo miellyttävästi opettajaan jopa silloin, kun hän ei edes tiedä vastausta kysytyyn asiaan. Opettaja katsoo, että Jennillä on rajalliset kyvyt, mutta hän auttaa kovasti Jenniä esimerkiksi mukauttamalla tehtävänantoja niin, että Jenni voi menestyä koulussa.*<sup>34</sup>

Keltikangas-Järvisen mukaan koulun odottama tyyli on toisille oppilaille luontevampaa kuin toisille ja tästä syystä hänen mukaansa koulussa ei myöskään aina pärjää oikeasti se paras oppilas. Oppilaan suoriutumiseen vaikuttavat toisarvoiset seikat, kuten oppilaan taipumus suhtautua asioihin ja olosuhteisiin eli hänen temperamenttinsa, kuten edellä kuvatulla Villellä ja Jennillä. Opettajat saattavat tulkita tietyt oppilaan temperamenttipiirteet kypsyyden, kiinnostuksen ja motivaation osoituksiksi ja toiset temperamenttipiirteet taas päinvastoin kypsymättömyydeksi, vähäiseksi kiinnostukseksi tai motivaation puutteeksi.<sup>35</sup>

Saija Alatuvan mukaan tytöt hyötyvät koulussa erityisesti sopeutuvuudesta ja myönteisestä mielialasta eli kyvystä sopeutua muutoksiin ja myönteisestä

suhtautumisesta arkipäivän rutiineihin. Tytöille on haittaa koulussa erityisesti vain siitä, jos opettaja näkee hänet temperamenttisena.<sup>36</sup> Keltikangas-Järvinen toteaa jokseenkin provokatiivisesti, että koulussa on kannatettavaa olla hiljaa ja keskittyä yhteen asiaan.<sup>37</sup> Barbara K. Keoghin kaksi esimerkkiä havainnollistavat koulun odottamaa tyyliä:

*Jari on luokan suosituin oppilas. Hän on tasainen, ulospäin suuntautunut, innostunut ja hän selvästi nauttii koulusta. Hän pitää siitä, että luokassa tapahtuu jotakin tavallisesta poikkeavaa. Hän on innoissaan mahdollisuudesta käydä opintomatkoilla tai jos opettajalla on jotakin erityistä. Hänen huumorintajunsa on tarttuvaa ja tuottaa paljon iloa luokassa.*<sup>38</sup>

*9-vuotias Maija taas menestyy koulunkäynnissään. Hän on eloisa ja aktiivinen oppilas. Hän on energinen ja lähestyy helposti uusia ihmisiä ja asioita. Hän on hyvin sosiaalinen ja häntä vetää puoleensa kaikenlaiset uudet asiat ja muutokset. Joskus hän on liian ylenpalttinen, mutta asettuu nopeasti, jos opettaja huomauttaa siitä hänelle.*<sup>39</sup>

Temperamenttipiirteitä arvioidaan kulttuurisesti ja tilanteisesti eri tavoin riippuen siitä, mitä kulloinkin katsotaan sopivaksi lapsen omassa kulttuurissa ja vanhempien kautta tulevassa sosioekonomisessa asemassa<sup>40</sup>. Koulussa toivottu tyyli kuitenkin näyttäisi pysyvän suhteellisen samana vuosikymmenestä toiseen huolimatta siitä, että yhteiskunta ja työelämä sekä niiden tarpeet ovat jatkuvassa muutoksessa.

Monen tytön koulussa omaksuma kiltin ja sopeutuvan tytön tyyli, ei kuitenkaan välttämättä ole tytölle eduksi. Kiltteydestä ja sopeutuvuudesta saattaa olla koulussa ja elämässä haittaa etenkin, jos se yhdistyy heikkoon tahtoon ja itsetuntoon. Erityisesti

tyttöjen itsetunto vaihtelee voimakkaasti ympäristötekijöiden vaikutuksesta.

Ympäristö pystyy lähes yksinään muokkaamaan tyttöjen itsetuntoa niin hyvässä kuin pahassa. Verkkokeskustelussa kirjoittanut nainen kuvaa itseään lapsena ja aikuisena:

*Vaara on sitten se, että sopeutuu kaikkeen liian hyvin ja on ns. liian kiltti.*

*Kivikaudella nämä ns. haastavat tapaukset taisivat olla ainoita, jotka jäivät henkiin ja minä ainakin olisin varmasti tullut suden syömäksi - sen verran kiltti lapsi olin aikoinaan - mm. pysyin paikallani, jos äitini meni shoppailemaan, niin istutti vain tuolille kaupassa (olin ehkä 3v.)...on pitänyt aikuisiällä sitten opetella sitä omaa tahtoa.*

*Sopiiko jokaiselle lapselle sama kasvatus?*

Yhtäältä yhteiskunnassa ajatellaan, että kaikki lapset tulisi kasvattaa samalla tavalla.

Toisaalta ajatellaan, että erittäin omatahtoisen lapsen kanssa vanhempien ja kasvattajien on toimittava eri tavoin kuin helpon lapsen kanssa, koska sama toimintatapa ei tuota erilaisilla lapsilla aina samaa haluttua tulosta. Sen sijaan sama toimintatapa saattaa aiheuttaa suurtakin vahinkoa riippuen siitä, millaiseen vuorovaikutukseen lapsen temperamenttiominaisuudet asettuvat ympäristön ja sen erilaisia temperamenttiominaisuuksia omaavien aikuisten kanssa sekä millaista palautetta lapsi saa ympärillään olevilta aikuisilta siitä, *kuinka hän toimii*.

Lyhyesti sama kasvatus ei sovi eri temperamenttityypeille. Siinä, missä toiselle joutuu asettamaan tiukat rajat ja ehkä muistuttamaan jatkuvasti niiden olemassaolosta, toista joutuu lohduttamaan siitä, että tapahtunut asia ei ollut niin vakava, kuin miltä se ehkä näytti.<sup>41</sup>



## 1.2 Temperamenttityyppien ja -piirteiden jaottelu

*Miksi temperamenttitutkimuksessa puhutaan tyypeistä ja miten temperamenttityyppejä ja -piirteitä ryhmitellään?*

*Tyyppi nimeää yksilöt tavalla, joka on heidän temperamentilleen tyypillistä ja erottaa heidät muista tyypeistä. Eri alat ovat luoneet lukuisia tapoja tyypitellä temperamenttipiirteitä. Erot johtuvat tieteenalojen erilaisista tarkastelutavoista ja näkökulmista sekä määrittelijöiden ammatillisesta taustasta. Myös sillä on vaikutusta, mihin tarkoitukseen määritelmiä on tarkoitus käyttää. Eroja on myös siinä, millä tavalla temperamentin osa-alueita ja ulottuvuuksia yhdistellään eli miten eri tutkijat ymmärtävät temperamentin rakenteen. Temperamentteja voi myös jakaa kuvaillen tyyppejä tai lapsiryhmiä sen mukaan, miten ympäristö, lähinnä lasten perheet kokevat lapsensa tai miten opettajat kokevat oppilaansa. Pääpiirteittäin kaikki tutkijat ovat kuitenkin tyypitelleet temperamentteja vastaten kysymykseen, *kuinka yksilö käyttäytyy eri tilanteessa eli millainen on yksilölle ominainen käyttäytymisen tyyli.*<sup>42</sup>*

Aiemmin tuli esille, että lasten temperamenttitutkimuksen uranuurtajina pidetään Alexander Thomasia ja Stella Chessia. He loivat pitkittäistutkimuksillaan jaon *kolmeen temperamenttityyppiin ja tyytit yhdeksään temperamenttipiirteeseen*. Nämä ovat olleet perustana ja inspiraation lähteenä useille nykypäivän tutkijoille ja mahdollisuutena kehitellä temperamenttityypitystä monenlaisiin käyttötarkoituksiin. Thomas ja Chess kehittivät tyypittelystä erityisesti kliiniseksi työkaluksi työskentelyyn perheiden kanssa, jotta vanhemmat saisivat vastauksia siihen, miksi lasten välillä, myös samassa perheessä olevilla lapsilla, on niin suuria yksilöllisiä eroja. Thomas ja Chess nimeää kolme temperamenttityyppiä, joihin on vaikuttavat

myös vanhemmat, kulttuurin arvot, asenteet ja arjen käytännöt. Temperamenttityypit ovat seuraavat:

*Helppo temperamentti:* Henkilö on usein rauhallinen ja ystävällinen. Hänen nukkumis- ja ruokailutottumuksensa ovat säännöllisiä. Hän on sopeutuvainen, joustava ja harvoin turhautunut, eikä järkyty helposti. Hänellä on myönteinen mieliala. (engl. easy temperament)

*Vaikea temperamentti:* Henkilö on pikkutarkka. Hänen nukkumis- ja ruokailutottumuksensa ovat epäsäännöllisiä. Hän on pelokas uusia tilanteita ja ihmisiä kohtaan sekä järkyttyy helposti melusta ja levottomuudesta. Hän on aktiivinen tai ärhäkkä ja hänen mielialansa on usein kielteinen. (engl. difficult temperament)

*Hitaasti lämpenevä temperamentti:* Henkilö on suhteellisen aktiivinen, mutta varovainen ja kranttu. Hän on alistuva ja taipuvainen vetäytymään tai reagoi hitaasti uusiin tilanteisiin.<sup>43</sup> (engl. slow-to-warm temperament)

Seuraavana verkkokeskustelusta erään äidin pohdintaa oman lapsensa hitaasti lämpenevästä temperamentista: *Meillä tyttö on hitaasti lämpenevän temperamentin ja haastavan temperamentin sekoitus. Eli sosiaalisissa tilanteissa hän haluaa ensin minun sylistä tutustua ihmisiin ja tilanteeseen, eikä tykkää yhtään, jos joku heti haluaa ottaa syliin. Siitä tulee kyllä kaamea huuto. Reaktioissa tyttö on nollasta sataan -tyyppi niin ilossa kuin huudoissa. Yleisasenne tytöllä on kuitenkin positiivinen ja iloinen, tosin myös aktiivinen ja virikkeitä kaipaava. Syömisen suhteen hän on ollut todella hitaasti lämpenevä. Joka makua saa aina kokeilla monta kertaa ja ohessa viihdyttää, että hän jaksaa syömistilanteen ajan istua paikallaan syöttötuolissa. Sylissä tyttö viihtyy vain, jos on uusi tilanne ja outoja ihmisiä. Repussa olemisesta hän tykkää ja katsella uusia maisemia. Se minua ärsyttää, että*

*kaikki heti luulevat, että tytössä on jotain "vikaa", kun hän ei ole koskaan halunnut heti kenenkään uuden ihmisen syliin. Monet syyttää minua siitä, että "omin" ja lellin lastani sellaisissa tilanteissa. Paras oli anopin kommentti: "Sinun pitää vaan laittaa tyttö viikoksi jonnekin hoitoon, että tottuu muihin ihmisiin kuin sinuun!" Vaikka oikeasti tyttö tarvitsee vain sen kymmenen minuuttia tutustumis- ja sopeutumisaikaa. Sama juttu neuvolassa ja lääkärissä. Ihmettelevät, kun tyttö on pahantuulinen ja itkee, kun heti revitään vaatteet pois ja puntarille ym. Viimeksi meinasivat laittaa jonnekin lääkäripelkotutkimuksiin (!), vaikka olen aina sanonut, että lapsi tarvitsee vain vähän aikaa.*

Temperamenttityypit Alexander Thomas ja Stella Chess jaottelivat yhdeksään temperamenttipiirteeseen, jotka ovat:

*Toiminnan taso tai aktiviteetti*, joka kuvaa henkilön liikkeessä olemisen rauhallisuutta tai energisyyttä. (engl. activity level)

*Rytmi*, joka kuvaa henkilön toimintojen tai tapojen sattumanvaraisuutta ja säännöllisyyttä. (engl. regularity, myös rhythmicity)

*Lähestymistapa tai ensireaktio*, joka kuvaa henkilön suhtautumista uusiin ihmisiin, ympäristöön ja asioihin. (engl. initial reaction, myös approach)

*Sopeutumiskyky*, mikä kuvaa aikaa, joka henkilöllä menee sopeutuessaan muutokseen, rutiineihin ja siirtymiin. (engl. adaptability)

*Intensiteetti* on tapa, jolla henkilö reagoi tilanteisiin ja vastaa tilanteissa. (engl. intensity of reaction)

*Mieliala*, joka kuvaa henkilön ilmaisutavan ja käytöksen negatiivisuutta, positiivisuutta tai tasaisuutta. Esimerkiksi negatiivisen mielialan omaava henkilö vaikuttaa olevan kaiken aikaa vastahankainen. Positiivinen taas tuntuu suhtautuvan

myötämieleisesti kaikkeen ympärillään olevaan ja tapahtuvaan. (engl. quality of mood)

*Pysyvyys ja tarkkaavaisuus*, joka kuvaa tapaa, jolla henkilö luovuttaa tai sinnittelee asian kanssa tai vaeltaa asiasta toiseen tai palaa takaisin jätettyyn toimintaan. (engl. persistence and attention span)

*Häiriintyvyys*, joka kuvaa henkilön kykyä keskittyä ja pysyä toiminnassa häirinnän alaisena. (engl. distractibility)

*Aistiherkkyys*, joka kuvaa henkilön suhdetta ja kynnystä reagoida aistein esimerkiksi ääniin, valoihin, makuihin ja kosketukseen. (engl. sensitivity, myös sensory threshold, shreshold of responsiveness)<sup>44</sup>

Thomas Mann (1982, 55) kuvaa teoksensa *Taikavuoren* päähenkilön Hans Castorpin temperamenttipiirrettä, synnynnäistä aistiherkkyyttä:

*Äkkiä Hans Castorp säpsähti ärtyisästi ja närkästyneesti. Muuan ovista oli paukahtanut kiinni, vasemmalla edessä oleva, joka johti suoraan halliin. Joku oli antanut sen rämähtää kiinni tai kenties jopa paiskannut sen jäljessään ja tätä ääntä Hans Castorp ei voinut kuolemakseenkaan sietää, vaan oli aina sitä vihannut. Ehkäpä viha aiheutui kasvatuksesta tai synnynnäisestä liikaherkkyydestä, mutta joka tapauksessa hän inhosi ovien paukuttelua ja olisi halunnut lyödä jokaista, joka sitä hänen korviensa piinaksi harjoitti.*

Liisa Keltikangas-Järvinen on esittänyt jaottelun kolmesta temperamenttityypistä, jotka nousevat aiemmasta temperamenttitutkimuksesta ja perustuvat osittain myös Arnold H. Bussin ja Robert Plomin vuonna 1975 esittämään jaotteluun<sup>45</sup>.

Temperamenttityyppien ryhmittely on seuraava:

*Aktiivisuus*, joka kuvaa, miten nopeasti tai ponnekkaasti henkilö esimerkiksi syö, puhuu ja kävelee, kuinka kauan hän istuu paikallaan, juokseeko mieluummin kuin kävelee, miten rauhallinen tai levoton hän on tai miten äänekkästä on hänen sisääntulonsa tai paikalleen asettumisensa.

*Emotionaalisuus* tarkoittaa henkilön mielen vireyttä: onko hän huonotuulinen, iloinen, alakuloinen tai pessimistinen.

*Sosiaalisuus* viittaa ihmisen taipumukseen olla toisten kanssa: Miten hän kokee toiset ihmiset ja heidän seuransa. Seurallinen ihminen ei välttämättä ole sosiaalisesti taitava tai sosiaalisesti taitava ihminen seurallinen.<sup>46</sup>

Nämä voidaan jakaa seitsemään temperamenttipiirteeseen, jotka ovat:

*Henkilön motorinen aktiivisuus*, joka kuvaa henkilön toiminnan rytmiä.

*Henkilön sosiaalisuus*, joka kuvaa henkilön kiinnostusta muita ihmisiä kohtaan (ei seurallisuus).

*Henkilön taipumus mielipahaan ja ärtyvyyteen*, joka kuvaa hänen emotionaalista perusvireyttään.

*Henkilön joustavuus eri tilanteissa*, joka kuvaa henkilön kykyä hyväksyä nopeasti muutokset ja päästä muuttuneesta tilanteesta kiinni.

*Henkilön sopeutumisen vaikeus tai helppous*, joka kuvaa henkilön sopeutumiskykyä vaihtuviin tilanteisiin.

*Henkilön tapa keskittyä asioihin*, joka kuvaa henkilön lyhytjänteisyyttä tai pitkäjänteisyyttä eri asioiden parissa.

*Henkilön rytmisyys* kuvaa tempoa, jolla henkilö esimerkiksi syö, nukkuu ja liikkuu.<sup>47</sup>

Tony Dunderfelt on esittänyt mallin, jossa temperamenttityylit jaetaan temperamenttiväreihin. Hän on hyödyntänyt tyypittelyssään myös Jungin jakoa ekstrovertteihin ja introvertteihin sekä yhdistäen niihin voimakastahtoisuuden ja hyväntahtoisuuden sekä esittäen temperamenttityylit värisymboleilla. Dunderfeltin mukaan näistä muodostuu neljän temperamentin nelikenttä:

*Punainen* on voimakastahtoinen ekstrovertti. Se kuvaa henkilöä, jonka tyyli on ulospäin suuntautunut, energinen, valpas, aloitteita tekevä, ponteva, jämpä ja tahtova.

*Sininen* on voimakastahtoinen introvertti. Henkilön tyyli on pidättyvä, harkitseva, suunnitelmallinen, rauhallinen, ajattelija, järkeilijä, varovainen, voimakastunteinen ja perusteellinen. Häntä ei tunteet johdattele.

*Vihreä* on hyväntahtoinen introvertti. Tyyllillisesti hän on tasapainoinen, rauhallinen, huolellinen, empaattinen, varautunut, estynyt ja vakaa henkilö.

*Keltainen* on hyväntahtoinen ekstrovertti, joka on tyyliiltään yhteydenhakija, ulospäin suuntautuva, aikaansaava, sosiaalinen, mielikuvituksekas, empaattinen, ja optimistinen.<sup>48</sup>

Marcel Zentner ja John E. Bates ovat taas esittäneet aiemman kokoavan tutkimustiedon perusteella seuraavat temperamenttityypit:

*Aliohjautuva lapsi*, joka on itsepäinen, levoton ja mielijohhteesta toimiva. (engl. undercontrolled child),

*Yliohjautuva lapsi*, joka on ujo, tottelevainen, itsekriittinen. (engl. overcontrolled child)

*Joustava lapsi*, joka on luottavainen ja itsevarma, keskittymiskykyinen, itsenäinen ja avoin. (engl. resilient child)<sup>49</sup>

Nämä tyypit jakautuvat temperamenttipiirteiksi:

*Estyneisyys ja pelokkuus*, joka kuvaa henkilön ensireaktioita tilanteen tai toisten ihmisten kanssa, johon liittyy usein harmien välttäminen ja ujous. (engl. behavioral inhibition /fear)

*Ärtyneisyys ja turhautuneisuus*, joka kuvaa sitä, miten taipuvainen henkilö on vastaamaan esimerkiksi vihaisesti sisään tullessa. (engl. irritability/frustration)

*Positiivinen emotionaalisuus*, joka kuvaa henkilön taipumusta kokea positiivisia tunteita esimerkiksi innokkuutta asioihin ja leikkimielisyyttä. (engl. positive emotionality)

*Aktiivisuus*, joka kuvaa henkilön toiminnan tasoa esimerkiksi ripeyttä. (engl. activity level)

*Huomion pysyvyys eli pitkäjänteisyys*, joka kuvaa henkilön keskittymiskykyä ja mielen harhailemista tilanteessa. (engl. attention/persistence)

*Aistisuus*, joka kuvaa henkilön herkkyytensä reagoida aistein ympäristöönsä. (engl. sensory sensitivity)<sup>50</sup>

Liisa Raina ja Rauno Haapaniemi vuorostaan ovat hahmotelleet temperamenttityypit kolmeen laatuun, jotka muodostavat eri tavoin yhdistettyinä ja lomittuneina temperamenttien kirjjon. Nämä laadut esitellään seuraavassa luvussa.

### 1.3 Temperamenttina ajattelun laatu, tunnelaatu ja tahtolaatu

Liisa Raina ja Rauno Haapaniemi jakavat temperamenttityypit eli *laadut* kolmeen tyyppiin. Nämä ovat ajattelun laatu, tunnelaatu ja tahtolaatu. Ajattelun laatu jaetaan kolmeen piirteeseen, jotka ovat a) intuitiivinen ajattelijä, b) mielikuviin perustava ajattelijä ja c) analysoiva tai käsitteellinen ajattelijä. Tunnelaatu jaetaan a) tunteella

reagoivaan, b) yhteydenhakijaan ja c) tunteen pohjalta toimivaan. Tahtolaatu taas a) päättäväiseen tahtoihmiseen, b) arvostavaan ja c) tekijään.<sup>51</sup>

### 1.3.1 Ajattelun laatu

Liisa Raisa ja Rauno Haapaniemi esittävät, että ajattelun avulla ihminen jäsentää, erottelee, ryhmittelee, yhdistää, kokoaa ja nimeää asioita. Heidän mukaansa ajattelu on ihmisen yksityisintä omaisuutta, sisäistä ja näkymätöntä. Ajattelun laadussa on ihmisten välillä yksilöllisiä eroja.

Esimerkiksi lapsi, jonka ajattelun laatu on keskittynyt jäsentymisen alueella, on intuitiivinen ajattelija. Hän jää ryhmässä monesti ilman huomiota, mutta silti hän on ryhmässä sisäisesti aktiivinen ja toiminnallinen. Intuitiivisen ajattelijan aktiivisuus ja toiminnallisuus ei näy ulospäin selkeästi. Intuitiivisen ajattelijan voi kuitenkin tunnistaa joukosta siinä, että ajattelunsa saattaa näkyä ulospäin tilanteen ja keskustelun aktiivisena tarkkailuna ja keskittyneenä kuunteluna. Intuitiivinen ajattelija ei pysty välttämättä kuvaamaan sitä, miten hän on jäsentänyt ja tuottanut oivalluksensa tai ymmärryksensä jostakin asiasta, jota tilanteessa käsitellään. Mielikuviin perustava ajattelija taas perustaa ajattelunsa mielikuviin ja elämyksiin. Lapsen tyylinä se ilmenee usein rikkaina mielikuvina ja juonellisina tarinoina, jotka hän joskus jakaa sosiaalisesti toisten kanssa ja joskus jättää vain omaan sisäiseen maailmaansa. Analysoiva ajattelija taas painottaa ajattelussaan käsitteitä ja niiden erittelyä, ryhmittelyä luokkiin ja niiden nimeämistä rationaalisesti.<sup>52</sup>

Teoksessaan *Taikavuori* Thomas Mann (1982, 43) kuvaa päähenkilön ajattelun laatua korostaen henkilön temperamenttia analysoivana ajattelijana: *Hans Castorpin pää -- täytyi analyttisestä geometriasta, differentiaalilaskennosta, mekaniikasta, projektio-*



*opista ja graafisesta statiikasta. Hän laski lastattujen ja tyhjiä laivojen uppoumia, vakavuuslukuja, vaikka puuha joskus tympäännyttikin.*

Lapsi, jonka tyyliin painottuu ajattelun laatu, tarvitsee tilaa, rauhaa ja aikaa tulla kuulluksi sosiaalisessa tilanteessa. Hän ei välttämättä pysty sanallistamaan nopeasti ajatustaan tai ymmärrystään. Erityisesti ajattelijalapsi tarvitsee rauhaa ja aikaa siksi, että ajattelijat usein varjelee omaa tilaansa ja paikkaansa. Hän on harvoin ryhmän keskipiste ja siksi aikuisille usein huomaamaton lapsi. Muiden mielestä hän saattaa olla ehkä rytmiltään liian hidastempoinen ja tasainen sekä aikuisten kokemuksena toimintaan ”tuupittava”. Ajattelijat siis tarvitsee tilan, paikan ja toiminnan hahmottamiseen aikaa. Kun ajattelijat on jäsentänyt ja ymmärtänyt tilan sekä toiminnan luonteen, hän sulautuu joukkoon.<sup>53</sup>

Ajattelijalla ajattelu ja toiminta kulkevat rinnakkain. Raisan ja Haapaniemen sanoin ajattelijalla ajattelu edistää toimintaa. Jokainen uusi tilanne tai toiminta vaativat oman ajatteluprosessinsa ja sen vuoksi siirtymätilanteissa tällainen lapsi usein ahdistuu hoputtamisesta ja siitä, että hänen pitäisi suoriutua toimistaan nopeammin kuin, mihin oma ajattelu ja toiminta pystyisivät. Ajattelijat harvoin toimii tunteella. Hänen selviytymiskeinonsa on suuntautuminen järjellisesti ajatellen tilanteeseen. Hidastempoisuus tilanteissa ei tarkoita, että ajattelijalapsi olisi tunne- tai vuorovaikutustaidoton tai hänen sosiaalisuudessaan tai tunnesävyissään olisi puutteita. Tämä vaikutelma saattaa tulla aikuisille, koska ajattelijalapsen vaikuttavat ulkoisesti passiivisilta sosiaalisissa tilanteissa, vaikka heidän ajattelu ja toimintansa olisi sisäisesti kuinka aktiivista tahansa. Ajattelijalapsen passiivisuus saattaa johtua siitä, että ajattelijat suojautuu ympäristön odotuksilta, koska hänelle ei ole annettu riittävästi tilaa ja aikaa tehdä tilanteessa uutta sisäistä järjestystä.<sup>54</sup>

Ajattelun laadun eri piirteet ilmenevät jokaisessa ihmisessä ja ne ovat keskenään vuorovaikutuksessa edellyttäen toisiaan. Liisa Rainan ja Rauno Haapaniemen mukaan edellä kuvatut ajattelun laadun ominaisuudet intuitiivinen, mielikuviin perustava ja käsitteellinen ilmenevät jokaisella yksilöllisesti asteikolla heikosta voimakkaaseen. Tyyllisiä eroja henkilöiden välille tekee se, miten ajattelun laatuun liittyvien ominaisuudet asettuvat ja painottuvat erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Elämänkaaren aikana voi myös havaita yksilöllisiä eroja siinä, mitä ajattelun laatua henkilö käyttää painottuneesti omassa toiminnassaan.<sup>55</sup> Nathaniel Hawthorne (1957, 183) kuvaa erään romaanihenkilönsä temperamenttia ajattelun laatuna ja sen vaihtelua seuraavasti:

*Holgrave piti itseään ajattelijana ja olikin varmasti mielteliästä lajia, -- hän tuskin vielä oli tullut siihen kohtaan, missä sivistynyt mies alkaa ajattelunsa. Hänen luonteensa todellinen arvo piili syvässä tietoisuudessa omasta sisäisestä voimasta, jonka ansiosta kaikki hänen aikaisemmat vaiheensa muistuttivat vain vaatteiden vaihtamista.*

### 1.3.2 Tunnelaatu

Tunteet liittävät ihmiset tunteiden kannalta merkitykselliseen maailmaan. Ne ovat muodostamassa ihmisen yksilöllisiä ja ihmisten välisiä arvoja, arvostuksia, uskomuksia, ihanteita, toiveita ja haluja. Ne liittävät ihmiset kulttuuriseen todellisuuteen, jossa voi tunteiden avulla puolustaa tai vastustaa, hyväksyä tai hylätä asioita. Tunteet ilmenevät ilmeissä, eleissä ja käytöksen vivahteissa. Tunnelaatujen kirjo on yhtä laaja kuin on tunteet, joita ihminen voi kokea. Ihminen oppii usein elämänsä aikana tunteiden hallintaa ja saattaa siten hallita läpi elämänsä hyvinkin negatiivista mielenvirettä.<sup>56</sup>

Tunteella reagoiminen johonkin tarkoittaa, että asialla on ihmiselle erityinen merkitys. Tyyllisesti ihminen voi olla esimerkiksi samanaikaisesti tai erikseen sekä voimakas että herkkä tunnereagoija. Herkkä tunnereagoija on usein vahva yhteyden hakija eli hän hakee myönteistä yhteyttä maailmaan esimerkiksi joidenkin ihmisten läheisyyteen. Yhteydenhakija sovittelee, hoitaa ihmissuhteita ja niihin liittyvät asiat ovat heille tärkeitä elämänsisältöjä. Yhteyttä hakevan suuntautuminen ympäristöönsä on avointa, luottavaista ja harmoniaa tavoittelevaa. Toiminnan motivaatiolla elävät tunneihmiset suuntautuvat voimakkaasti vuorovaikutukseen ja ulkomaailmaan. Kasvattajien mieleen yhteydenhakijat ovat erityisesti siksi, että heillä on myönteinen ja vuorovaikutuksellinen ote todellisuuteen. He ottavat usein ryhmässä sovittelijan roolin. Joillekin tunteet toimivat yllykkeenä ja motiivina toimintaan. Heille toiminta ja vaikuttaminen tuottavat suurimman tyydytyksen ja siksi tällainen tunneihminen saattaa haluta myös vaikuttaa toisiin ihmisiin tai ympäristössään oleviin tunneaiheisiin. Jotkut tunteen voimasta toimivat pitävät huolta muista ja silloin he tuntevat olevansa tärkeitä ja heidän toimintansa merkityksellistä.<sup>57</sup>

Voimakkaat tunneihmiset ovat herkkiä vuorovaikutukselle ja ympäristön ärsykeille. He saattavat reagoida ympäristön ärsykeisiin ärtymyksellä ja ahdistuksella ja tunneimpulssit ovat voimakkaita ja vaihtelevia, kuten Leijalla:

*Vanhemmat ja opettajat kuvaavat Leijaa erittäin aktiiviseksi, voimaksatunteiseksi ja ylireagoivaksi lapseksi. Hän purskahtaa helposti itkemään, jos hän kokee, että häntä kritisoidaan ja on usein huonotuulinen. Hänellä on myös heikko keskittymiskyky. Joinakin päivinä hänen vanhempansa tuntevat, että he viettävät suurimman osan ajastaan kotona palvellen Leijaa. Vaikka he rakastavat tytärtään hyvin paljon, he ovat usein uupuneita yrittäessään pitää hänet onnellisena.<sup>58</sup>*

Heillä on voimakas elämyksen kaipuu ja toisten mielipiteet ovat heille usein tärkeitä. Tunnelaatuiset lapset elävät tunteella ja tunteesta. Jotkut lapset saattavat ilmaista päivän aikana tunteidensa koko kirjon, jotkut taas ovat tasaisempia tunneihmisiä. Tunteella reagoivat lapset herättävät myös tunteita, monesti ristiriitaisia tunteita, ympäristössään. Kasvattajasta he saattavat tuntua toisaalta väsyttäviltä ja vaativaisilta jatkuvaan vuorovaikutukseen. Toisaalta he saattavat tuntua rakastettavilta ja hellyttäviltä, ympäristönsä herkiltä tunnemittareilta ja -tulkeilta. Siksi tunteella reagoivilta lapsilta ei aikuinen pysty peittämään huonoa tuultaan, ahdistuneisuuttaan, pelkojaan, ilojaan ja hyvää tuultaan.<sup>59</sup> Eräs äiti kuvailee tunnelaatuista poikaansa Teroa seuraavasti:

*Tero on hyvin herkkä lapsi. Esimerkiksi hänen siskonsa Maija ei koskaan itke kuunnellessaan satuja. Tero reagoi epätavallisella tavalla ja menee aivan sekaisin. Hän on tunteellinen ja herkkä, jolle täytyy puhua hiljaisella äänellä, kun hänelle selittää jotain asiaa. Hänen suhteensa pitää olla äärimmäisen kärsivällinen. Hänellä on ongelmia saada syödyksi ja herätyksi.<sup>60</sup>*

Rainan ja Haapaniemen mukaan tunteella reagoivat lapset elävät vuorovaikutuksesta, mutta omilla ehdoillaan tunnetilojensa mukaan. He saattavat myös kokeilla aikuisia erilaisilla tempuilla. Tavoitteena on varmistaa, voiko aikuisen hyvään tahtoon luottaa. Aikuisen kokeileminen saattaa olla myös voimakkaasti elämyshakuista. Tunteella reagoivan lapsen elämyshakuisuudesta johtuu, että jos ei arjessa tapahdu riittävästi, he itse panevat tapahtumaan. Tunnereagoiva lapsi hakee toisten huomion tavalla tai toisella, jos he eivät saa sitä riittävästi. Tunnereagoivuuteen liittyy tietynlainen impulsiivisuus, joka saattaa käyttää lähteenään myös vihaa. Vihasta tunnereagoiva lapsi saattaa saada voimaa toimintaan, ja kun tunne sammuu, pysähtyy toiminta.<sup>61</sup>

Tunnelasten vahvuus on heidän kyvyssään havaita ympäristön tunnevihteita sekä kehittyä vuorovaikutteisiksi ja sosiaalisiksi. Tunnelapset ja ajattelijalapset koettelevat ympäristönsä rajoja ja sääntöjä, mutta molemmat tekevät sen eri tavoin. Esimerkiksi siinä, missä ajattelijalapsi pyrkii toimimaan joskus jopa liikasi ympäristön sääntöjen ja rajojen mukaan, impulsiivinen tunnelapsi koettelee jatkuvasti ympäristön rajoja ja sääntöjä.<sup>62</sup>

### *Onko tunnesäätely sama asia kuin tunnelaatu?*

Tunteiden säätely on temperamentista riippuen toisille haasteellisempaa kuin toisille, mutta siitä huolimatta terveen ihmisen on mahdollista oppia tunteidensa säätelyä. Temperamentiltaan nopea ja voimakas tarvitsee toisenlaista harjoitusta kuin henkilö, joka syttyy hitaammin tai vasta äärimmilleen ärsytettynä. Tunteiden säätely ei tarkoita, että tunteita ei näytetä vaan sitä, että niitä osaa esittää rakentavasti.<sup>63</sup>

Tunnetaitoon liittyy myös kyky empatiaan. Empatia edellyttää samastumista. Sitä voi harjaannuttaa ja vahvistaa, koska myötämielinen ymmärrys ja sallivuus kehittyvät pikku hiljaa omien yksilöllisten kokemusten myötä ensin itseä kohtaan ja sen jälkeen toisiin.<sup>64</sup>

Raisa Cacciatoren ja Samuli Koiso-Kanttilan mukaan tunnetaitojen hallitseminen jo varhaisella iällä ja temperamentista riippumatta on lapselle tärkeää. Se tarkoittaa ärtyessä itsehillinnän taitoa ja kykyä ylläpitää sopivan kannustavaa ilmapiiriä.<sup>65</sup>

Barbara K. Keoghin tapauskuvaus havainnollistaa Einin tunnelaatuun liittyvää tunnetaitojen kehittymistä ja pysyvyyttä: *Eini oli 3-vuotiaana erittäin aktiivinen ja voimakkaasti tunteva. Hän saattoi heittäytyä supermarketin lattialle ja saada*

*kiukunpuuskan, jos hänelle sanoi, ettei hänellä ole mahdollisuutta saada karkkia. Nyt kymmenen vuotiaana hän on sanavalmis ja väittelynhaluinen samanlaisissa olosuhteissa, kun asiat eivät mene hänen tahtonsa mukaan.<sup>66</sup>*

*Miten tunnelaatu ja huonotapaisuus eroavat toisistaan?*

Liisa Keltikangas-Järvinen esittää, että ihmisen toimintamalli ei ole toiminnan tyyli eli temperamentti. Esimerkiksi intensiivisyys on temperamenttiominaisuus. Se kuvaa, millä voimakkuudella ihminen kokee ja ilmaisee tunteensa. Jos ihminen tilanteesta riippumatta emotion herätessä kiljuu ja hyppii tai vailla itsehillintää purkaa kaiken läsnäolijoihin, ei kyse ole temperamentista. Se on toimintamalli, joka riippuen iästä voi merkitä joko kasvatuksen puutetta, sosiaalisen kontrollin puutetta, empatian puutetta, kypsymättömyyttä tai persoonallisuuden häiriötä. Esimerkiksi ihmisen myöhästyminen jokaisesta tapaamisesta kertoo siitä, että temperamentistaan johtuen hänellä on ehkä vaikea ajallisesti järjestellä asioita, mutta jatkuva myöhästyminen on tulkittavaksi siitä huolimatta huonotapaisuudeksi. Keltikangas-Järvisen sanoin:

*Temperamentti on selitys, mutta ei anteeksianto mille tahansa toiminnalle<sup>67</sup>.*

Temperamentti ei oikeuta huonotapaisuutta tai sosiaaliseen tilanteeseen sopimatonta käytöstä.<sup>68</sup> Esimerkiksi 8-vuotiaan Katjan tyyli on tulkittavissa hänen temperamentistaan huolimatta huonotapaisuudeksi ja tilanteeseen sopimattomaksi käytökseksi, koska se aiheuttaa vahinkoa toisille:

*Katjalla on monia ongelmia luokkahuoneessa. Hän on ylireagoiva ja hermostunut. Hänen puhuu kovalla äänellä ja liian paljon. Joskus Katja huutaa vastauksia opettajan kysymyksiin ennen kuin hänelle on annettu lupaa vastata. Hän häiritsee muita lapsia ja usein keskeyttää heidät juuri silloin, kun he ovat keskittyneitä. Katja on arvaamaton ja kärsimätön. Joskus hän valittaa ja on kiistanhaluinen. Joskus hän*

*on myös ystävällinen. Toisinaan hän on fyysisesti aggressiivinen, päälle käyvä ja tönii luokkatovereitaan ollakseen ensimmäinen jonossa tai pelissä. Hän ei ole erityisen pidetty ja siksi monesti luokkatoverien hylkäämä.*<sup>69</sup>

Seuraavassa Thomas Mannin (1982, 88) teoksesta otetussa näytteessä henkilöt ovat siirtymässä ravintolaan, jossa tarjoillaan päivällistä parantolan potilaille. Näytteessä kyse on henkilöiden temperamentista mutta samanaikaisesti toiveesta, että temperamentistaan huolimatta osapuolet osaisivat käyttäytyä tilanteeseen sopivalla tavalla toisia kunnioittaen: *Kun Joachim tuli huoneen läpi serkkuaan noutamaan, tämä tahtoi vaihtaa pukua, mutta sitä Joachim ei enää sallinut. Hän inhosi ja halveksi epätasällisyyttä. Miten kukaan saattoi toivoa edistyvänsä ja paranevansa palvelukseen päästäkseen, hän sanoi, jos oli niin velto, ettei edes pystynyt noudattamaan ruokailuaikoja.*

### 1.3.3 Tahtolaatu

Tahdon avulla tehdään, saadaan aikaan ja saavutetaan asioita sekä päätetään ja tehdään valintoja. Se on ulospäin suuntautuvaa aktiivista toimintaa, joka paljastuu toisille henkilön määrätietoisuutena, toimeen tarttumisena ja haluna saada jotakin aikaan. Se näkyy henkilön tekoina, arvostuksina ja päätöksinä. Tahtova henkilö tekee toiminnoistaan rutiineja, jotta hänen energiaansa vapautuu vaativimmille tahdon alaisille asioille.<sup>70</sup>

Tahtolaadussa on kolmenlaisia tyylejä, jotka painottuvat yksilöllisesti. Nämä ovat päättäminen, arvostaminen ja tekeminen. Päättäminen tai päämäärätietoisuus tahtolaatuisen henkilön ominaisuutena saa hänet organisoimaan, delegoimaan, suunnittelemaan toimintaa ja tapahtumia. Arvostaminen paljastuu ennen kaikkea

tahtolaatuisen ihmisen valintojen tekemisessä. Arvostava tahtolaatuinen henkilö tietää, mitä haluaa. Hän kykenee tekemään valintansa halunsa mukaan ja usein ohjaamaan muidenkin toimintaa tahtomaansa suuntaan tai päätöksiin. Tekevä tahtolaatuinen henkilö taas on aktiivinen toimija. Hänellä on ympäristöä muuttavaa energiaa ja toimintaan siirtyvät niin omat kuin muidenkin ideat.<sup>71</sup> Nathaniel Hawthorne kuvaa teoksessa *Seitsenpäätäinen talo* erästä tahtolaatuista ajattelijaa:

*Se piili hänen innostuksessaan, joka oli niin hiljaista, että hän itse tuskin tajusi sen olemassaoloa, mutta joka valoi lämpöä kaikkeen, mihin hän ryhtyi. Se asusti hänen henkilökohtaisessa kunnianhimossaan, joka kätkeytyi hänen omilta katseiltaan samoin kuin muidenkin katseilta jalompien vaistojen taakse, mutta jossa piili kyvykkyyden itu, jonka ansiosta hän vielä saattoi kehittyä teoreetikosta jonkin suuren käytännöllisen asian esitaistelijaksi.<sup>72</sup>*

Tahtolaatu ei tarkoita vallanhalua, vaikka usein tahtoihmiset saavat ideasta tai suunnitelmasta valmista ja muutkin haluamaan samaa. Tahtoihmiselle ensisijaisesti merkityksellistä on tekemisen idea tai suunnitelma ja itse toiminta. Hän haluaa saavuttaa tavoitteensa käyttämällä monipuolisia keinoja. Toissijaisesti tärkeää hänelle on vuorovaikutus ja seurustelu toimintaan osallistuvien kanssa. Tahtoihmisen toiminta on pitkäjänteistä, pitkäkestoista, prosessinomaista ja kehittelevää. Hän myös monipuolisesti yhdistelee yhdestä ideasta monenlaista toimintaa. Joskus tahtolaatuisen ihmisen toiminta on jopa itseriittoista etenkin, jos ympäristö tukee ja arvostaa henkilön toiminnallisuutta ja yrittämistä. Tahtoihmisen vahvuus on hänen sitkeydessään ja tahdossaan hallita itsenäisesti ympäristöään riippumattomana vuorovaikutussuhteista ja ympäristön tunneaiheista.<sup>73</sup>

Yhteenveto



Temperamentista puhutaan silloin, kun korostetaan yksilön synnynnäisiä toiminnan tyyllisiä eroja. Kasvattajien ja eri alojen tutkijoiden keskusteluissa on nähtävissä yhteisiä piirteitä. Heitä kiinnostaa ajatteleva, tahtova ja tunteva ihminen, jonka temperamentissa yhteinen kiinnostus näyttää suuntautuvan henkilön *sosiaalisuuteen*, *sinnikkyyteen* ja *energisyYTEEN*. Lyhyesti sosiaalisuudella kuvataan lapsen suhtautumista toisiin. Sinnikkyydellä kuvataan lapsen kykyä ylläpitää pyrkimystään ja tarkkaavaisuuttaan. Energialla kuvataan lapsen tyyliä ilmaista taipumustaan kohti toimintaa.

Pohdittavaksi

Kuvaile omaa käyttäytymisen tyyliäsi. Pohdi, millaiset temperamenttityypit ja -piirteet kuvauksesta nousevat?

Kuvaile itsellesi tärkeää lasta (oma lapsi, lapsi päiväkodissa/koulussa/harrastuksessa).

Miten kuvaisit hänen temperamenttiaan?

Kuvaile, millainen on mielestäsi niin sanottu vaativa lapsi. Vertaa sitä edellä tehtyyn kuvaukseen itsestäsi ja pohdi:

Miten temperamenttinne eroavat toisistaan?

Millä tavalla temperamenttinne ovat samanlaisia?

## 2 Kouluun sopiva temperamentti

Tässä luvussa esitetään, temperamentin ja sukupuolen sekä sukupuolitetun temperamentin mukaista tyyppittelyä koulussa. Lisäksi esitetään, millä tavalla sukupuoli, temperamentti ja koulumenestys kietoutuvat toisiinsa koulun arjessa stereotyyppisellä tavalla. Avainsanat ovat *tyypittely*, *stereotyyppiat*, *sukupuolitettu temperamentti* ja *koulumenestys*.

## 2.1 Tyypittely todellisuuden hallintana

*Miksi asioita erotellaan ja luokitellaan?*

Tyypittelyt ovat ihmisten arkipäivän todellisuutta jäsentäviä, luovia ja ylläpitäviä luokituksia ja siksi ne ovat myös erityisen merkityksellisiä ihmisille itselleen ja yhteiskunnalle. Temperamentti on eräänlainen sosiaalisesti rakentunut tyypittely ihmisen ominaisuuksista samalla tavalla kuin sukupuoli. Tyypittelyn tarkoitus on sosiologisesta näkökulmasta katsottuna jäsentää ihmisten keskinäistä kanssakäymistä ja lisätä ihmisten keskinäistä ymmärrystä erilaisista käyttäytymisen tyyleistä.

Toisin sanoen termeinä sukupuolta ja temperamenttityyppejä, kuten helppo, hitaasti lämpenevä ja vaikea temperamentti tai ajattelun laatu, tahtolaatu ja tunnelaatu sekä temperamenttia erotuksena persoonallisuudesta ei olisi, jos ihmiset eivät erottelisi, luokittelisi, tyypittelisi ja nimeäisi ympärillään olevia asioita. Ihminen jäsentää maailmaa keräämällä vihjeitä aisteillaan eli nähden, kuunnellen, haistellen ja maistellen. Havainnot järjestetään tietyllä tapaa kulttuurisesti sisäistyneenä ja luonnollistuneina eli tavalla, joka on tavanomainen omassa kulttuurissa ja ympäristössä, jossa tyypittely tapahtuu.

Monesti henkilön ulkoinen olemus suuntaa sitä, mihin kiinnitetään huomio ja mitä asioita ja ominaisuuksia hänessä erotellaan ja luokitellaan. Pulmana tyypittelyssä ja stereotyypittämisessä on se, että usein ajatellaan ulkoisten ja sisäisten ominaisuuksien olevan toistensa jatkumoa ja laadullisesti samanlaisia asioita.

Esimerkiksi vastaan tuleva pieni ja hentoinen nainen määritellään suoraviivaisesti herkäksi ja hauraaksi. Iso ja lihaksikas mies mielletään aggressiiviseksi.<sup>74</sup>

Henri Bergson toteaa osuvasti, että yleistyksset, symbolit ja luonnetyypit ovat arjen jokapäiväistä leipää. Niiden avulla lakataan heti näkemästä yksilöitä ja yksilöllisyyttä, kun siihen ei ole ulkoista tai käytännön asettamaa syytä. Ihmiset rakentavat kaiken aikaa tyyppejä toisista ihmisistä, koska äärimmäisen harvoin heitä on myöskään kohdeltava yksilöinä. Kaiken aikaa pyritään toisista ihmisistä löytämään yksi tai kaksi piirrettä, joiden avulla voidaan tunnistaa ja tyyppitellä toinen. Silmä löytää toisista harvoin yksilöllisyyttä ja ainutkertaisia piirteitä sekä niiden sopusointua. Tarkastelun kohteena ei useinkaan ole henkilö itsessään vaan ilmeisimmät piirteet, Bergsonin sanoin nimilaput, joita häneen asetetaan. Niihin kirjoitetaan tyytit ja erilaiset luokitukset. Bergson toteaa, että sanat viittaavat erisnimiä lukuun ottamatta luokkiin ja siten on mahdotonta selvittää arjesta ilman stereotyyppittelyä. Sanojen avulla löydetään toisten yksilöllisyydestä ja ainutkertaisuudesta yleisimmät toiminnot ja tavanomaisin olomuoto. Samalla jätetään havaitsematta oma yksilöllisyytemme ja ainutkertaisuutemme, mielentilojemme yksityisyys, henkilökohtaisuus ja alkuperäisen kokemuksen tuntu. Havaitsemme itsessä ja toisissa vain sen, mikä on kirjattu kieleen, kuten Bergson esittää.<sup>75</sup>

Tyyppittelyssä usein kiinnitetään eniten huomiota siihen, mitä nähdään. Henri Bergson toteaa, että tekojen sijasta kiinnitetään huomio eleisiin kuten asentoihin, liikkeisiin ja kielenkäyttöön, joiden kautta mielentila ilmenee eräänlaisena sisäisen syyhyn esiinajamana ilman päämäärää tai hyötyä.<sup>76</sup>

Tyypittäminen on kaiken ajattelun ja todellisuuden järjestämisen perusta ja sitä voidaan käyttää kahdella tavalla: Myönteisessä mielessä se rakentaa ja järjestää maailmaa ymmärrettävämmäksi sekä auttaa toimimaan siinä tavoitteellisesti ja mielekkäästi. Kielteisessä mielessä se on poliittisen, taloudellisen, uskonnollisen ja sosiaalisen vallankäytön väline. Toiminnassa käyttötapojen ero saattaa olla kuin veteen piirretty viiva, vaikeasti tunnistettavissa ja hallittavissa.<sup>77</sup> Osittain tästä syystä stereotyyppittäminen on saanut hyvin kielteisen leiman ja stereotyyppittämistä yleisesti paheksutaan.

Stereotyyppioiden käyttöä todellisuuden järjestämisen rakennuspalikoina ohjaavat kulttuurimme arvot, arvostukset, uskomukset ja ihanteet. Nämä muuttuvat sosiaalisesti kaiken aikaa kuten muuttuvat yhteiskuntamme kasvatusnäkemykset ja -arvostukset sekä käsitykset temperamentista ja sukupuolesta. Yksilöiden välillä on arvoeroja. Maailma on kuitenkin kaikille sama, vaikka todellisuus, jossa kukin elää, vaihtelee. Siten voimme nähdä arvoeroissa myös aikakaudelle tyypillisiä yhteisiä ihanteita, arvostuksia, yhteiskunnallisia tavoitteita ja käytännön ratkaisuja.<sup>78</sup>

*Mikä on temperamentin ja sukupuolen välinen yhteys?*

Kehityspsykologisissa temperamenttitutkimuksissa on löydetty vain vähäisiä viitteitä sukupuolen ja temperamentin välisistä yhteyksistä. Vähäisiä eroja on ilmennyt muun muassa siinä, että pojat olisivat näiden tutkimusten mukaan jonkin verran joustamattomampia ja heidän toimintansa tyyli vaihtelee vähemmän kuin

tyttöillä. Tytöt taas olisivat poikia herkkätunteisempia, iloisempia ja aktiivisempia.<sup>79</sup>

Temperamentti sukupuolittuu sukupuoleen liittyvien kulttuuristen arvostusten ja ihanteiden avulla sosiaalisesti. Toisin sanoen kanssakäymisessä luodaan sukupuolelle ja temperamentille yhteyksiä, joita ei ”luonnollisesti” olisi.

Esimerkiksi tytöille sallitaan poikia paremmin ujo käyttäytyminen sosiaalisissa tilanteissa. Tytöille aktiivisuus ja impulsiivisuus katsotaan epäsuotuisiksi ja jopa hyökkääviksi ominaisuuksiksi toisin kuin pojille. Poikien mielletään olevan tyttöjä aggressiivisempia, vaikka tutkimuksissa on näyttöä siitä, että vanhemmat tytöt käyttävät ihmissuhteissaan poikia enemmän epäsuoraa aggressiota<sup>80</sup>.

Uravalinnoissa tytöille sallitaan yhä edelleen vetäytyminen matematiikasta ja tieteestä, eikä esimerkiksi opettajat rohkaise tyttöjä riittävästi käyttämään mahdollisuuksiaan ja kykyjään. Samat temperamenttipiirteet saatetaan kulttuurissa nähdä toiselle sukupuolelle suotuisaksi ja toiselle epäsuotuisaksi. Esimerkiksi koulussa opettajat suosivat enemmän tyttöjä kuin poikia tehtävään suuntautumisessa. Tyttöjen käyttäytyminen on poikiin verrattuna opettajien mielestä suotuisampaa muun muassa asianmukaisessa koulukäyttäytymisessä ja henkilökohtaisissa sosiaalisissa taidoissa.<sup>81</sup>

Liisa Keltikangas-Järvisen mukaan kulttuurin odotukset ja arvostukset sekä sen mukainen kasvatus aikaansaavat sen, että samat temperamenttipiirteet johtavat tyttöillä ja pojilla erilaiseen sosiaaliseen kehitykseen. Sen myötä ne johtavat

monesti erilaiseen ammatinvalintaan, kumppanin etsintään, harrastuksiin ja omien lasten kasvattamiseen.<sup>82</sup>

Näyttää siltä, että ihmisen elämä on helppoa, jos synnynnäiset temperamenttipiirteet ja sukupuoli ovat kulttuurin odotusten mukaisia. Jos näin ei ole, kulttuurin rooliodotukset ja arvostukset vaikeuttavat ihmisen persoonallisuuden kehitystä. Erityisen vaikeaksi tulee ihmisten sosiaalinen elämä päiväkodissa, koulussa ja työelämässä.<sup>83</sup> Temperamenttitutkimuksen anti yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen ymmärtämiseen tulee muun muassa sen luomista välineistä, joilla on ihmisen elinkaaren ajan mahdollisuus tarkastella niiden keskinäistä yhteensopivuutta ja antaa yksilölle sen tarvitsemaa tukea. Aleksander Thomas ja Stella Chess ovat kehittäneet työkaluksi termin *goodness-of-fit*, jonka avulla pureudutaan yksilön temperamentin ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen tarkasteluun.<sup>84</sup> Seuraavana kuvaus, miten opettajan ymmärrys oppilaansa temperamentista on saanut hänet valitsemaan sellaisen taktiikan toimia luokkahuoneessa, että ujon ja hitaasti lämpenevän Niinan temperamentti on tullut yhteensopivammaksi luokkahuonetyöskentelyyn.

*Niina on älykäs, mutta ujo ja hitaasti lämpenevä 9-vuotias tyttö. Kun opettaja puhuttelee häntä, Niina tuntee ensin tilanteen epämiellyttäväksi. Onneksi opettaja tiedostaa, millainen temperamentti Niinalla on. -- Hän varmistaa, että Niina ei ole aina ensimmäisten lasten joukossa, joita hän puhuttelee. Siten Niinalla on aikaa valmistella kysymykseen liittyviä ajatuksiaan. Opettajan taktiikka toimii hyvin, koska Niina on saanut lisää luottamusta ja alkanut osallistua aktiivisemmin luokassa.*<sup>85</sup>

Goodness-of-fit -termin avulla on tavoitteena kuvata ennen kaikkea ympäristön vaatimusten ja temperamentin yhteensopivuutta. Yhteensopivuus tarkoittaa psykologisessa tarkastelussa prosessia, jossa vertaillaan niin lapsen temperamentin ja hänen saamansa kasvatuksen yhteensopivuutta kuin aikuisiän temperamentin ja työelämän haasteiden yhteensopivuutta. Tavoitteena on korostaa yksilön oikeanlaista huomioimista siten, että vaatimukset ja haasteet tulevat niin lapselle kuin aikuiselle siinä tahdissa, kun hän on temperamenttinsa mukaan kykenevä ne vastaanottamaan, kuten edellä oleva kuvaus Niinan ja opettajan työskentelystä havainnollisti.<sup>86</sup>

### *Onko tyypittely julmaa?*

Ihminen ei elä individuaalina ihmisenä erillisenä ympäristöstään. Hän on kerrostuneesti ympäristössä ja sen kanssa. Ne muuttavat, ylläpitävät ja luovat toisiansa. Sosiaalisessa elämässä synnynnäinen temperamentti, mutta myös sukupuoli, ei ole kohtalo vaan mahdollisuus. Ne saavat muotoaan suhteessa vertaisryhmään, aikuisiin, opettajiin, mediaan, työssäkäyntiin, kouluun ja vapaa-ajan harrastuksiin.

Henri Bergson esittää, että sosiaaliset suhteet edellyttävät, että ihminen kääntyy katsomaan itseään. Ihminen ei muovaudu ympäristöön sopivaksi, jos hän ei tutustu itseensä ja tunne itseään. Itseään tuntemattomia ihmisiä on tapana pitää epäsosiaalisina, ajattelemattomina ja jäykkinä. Heistä tulee tyyppejä. He ovat äärimmäisen herkullista aineista muun muassa ympäristön luomalle luonnekomikalle.<sup>87</sup> Itsensä tunteminen on keskeinen asia koulun

toimintakulttuurissa, eikä se koske vain opettajia ja oppilaita vaan jokaista, joka toimii koulussa.

Epäsosiaalinen, ajattelematon ja jäykkä ihminen voi muovata ja jalostaa temperamenttiaan. Usein se tapahtuu väistämättä, kun ihminen asettuu sosiaaliseen kanssakäymiseen toisten kanssa. Bergson esittää, että ihmisestä tulee koominen, jos hän seuraa automaattisesti omaa polkuaan ilman kosketusta toisiin ihmisiin. Ihminen jäykistyy yhteiselämää vastaan, vaikka ympäristön kannalta toivottavampi suunta olisi joustavuus. Muun muassa toisten ihmisten naurun tehtävä on korjata ja pehmentää tottumusten jäykistämän ihmisen epähuomio ja herättää hänet unestaan, kuten Bergson toteaa. Myös yhteiskunta toimii samalla tavoin, koska yhteiskunta ei toivo ihmisiä, jotka sulkeutuvat luonteeseensa, eivätkä mukaudu olosuhteisiinsa ja seuraa ympäristöään.<sup>88</sup>

Luonteeseensa sulkeutuneita uhkaa nöyryytys ja sen tuoma häpeä. Bergson toteaa, että naurun merkitys on aina olla hieman nöyryyttävä kohteelleen. Se on eräänlainen yhteisöllisen simputuksen muoto. "Luonteenheikkoudet" eivät sinänsä ole yksilön tai yhteiskunnan ongelma vaan pikemminkin se, jos "luonteenheikkous" ei mukaudu ympäristöön ja tilanteisiin. Jäykkyys ja eristäytyminen herättävät ympäristössä epäluuloa. Michel Foucault toteaa, että jo stoalaiset ovat ajatelleet, että yksilön on täytettävä velvollisuutensa ihmiskuntaa, maamiehiään ja sukuaan kohtaan.<sup>89</sup> Syrjään vetäytyminen nähtiin osoittavat itsekästä veltoilua ja itsetyytyväisyyttä. "Luonteenheikkoudet" ovat alttiita ympäristön naurulle, koska ne ovat kytköksissä yhteiskunnan ja kulttuurin tapoihin ja tottumuksiin, mutta myös ihmisen velvollisuuksiin ja vastuisiin. Niiden kautta "luonteenheikkoudet" ovat kytköksissä ennakkoluuloihin. Bergsonin



mukaan "luonteenheikkous" tulee eristää stereotyyppisesti. Siitä pitää tehdä toisen hallitseva ja ilmeinen ominaisuus.<sup>90</sup>

Henri Bergson korostaa, että "luonteenheikkous" ei ole sellaisenaan naurettava. Siitä tulee naurettava, jos se liittyy ihmisen epäsosiaalisuuteen. Tällöin katsojan huomio kiinnittyy toiminnan sijasta henkilön eleisiin. Katsoja huomaa henkilössä jonkin sellaisen piirteen, jota hän ei itse havaitse. "Luonteenheikkous" yhdistettynä moraalittomuuteen ei naurata, eikä myöskään, kun heikkoudella vedotaan tunteisiin, tavoitteena on liikuttaa toista, esimerkiksi herättää myötätuntoa, pelkoa tai sääliä toista kohtaan. Näihin yhdistettynä "luonteenheikkous" tekee vakavaksi.<sup>91</sup>

Sosiaalisessa elämässä naurulla on oma tehtävänsä. Bergson toteaa, että naurun tehtävä on olla ensisijaisesti tilannetta korjaava, vaikka sen tarkoitus on nöyryyttää ja aiheuttaa naurun kohteelle tuskallinen olo. Naurun tehtävä ei ole tarjota myötätuntoa, hyvyyttä, hyväntahtoisuutta tai tasavertaisuutta. Se ei ole koskaan täysin oikeudenmukainen, vaan jopa kitkerää. Nauru ei aina osu oikeaan, eikä nauru aina ole hyvästä. Bergsonin mukaan osuakseen oikeaan, ja ollakseen tilannetta korjaava, naurun tulisi perustua järjen käyttöön.<sup>92</sup> Se vaatii ihmiseltä hyviä sosiaalisia taitoja ja hyvää tilannetajua. Parhaimmillaan nauru siis auttaa kasvamaan toista ihmistä ympäristöönsä sopivaksi.

## 2.2 Tyypittely koulun toimintakulttuurissa

*Miten oppilaita tyypitellään koulussa?*

Koulun toimintakulttuuri rakentuu sosiaalisesti kouluyhteisöksi. Tästä syystä koulujen toimintakulttuurissa on koulukohtaisia eroja. Yhteistä kuitenkin on, että jokaisessa koulussa lapset ja nuoret joutuvat kaikenlaisen luokittelun ja ryhmittelyn kohteeksi. Jokaisessa koulussa myös vaikuttavat etnosentriset asenteet, mikä tarkoittaa, että kaikki toimijat luokittelevat toisiaan tilannekohtaisesti eri luokkiin ”me” ja ”muut” -periaatteella. Sirkku Lepistön mukaan nämä hierarkiat voivat vaikuttaa myös koulun ulkopuolella ja myöhemmässä elämässä. Toimintatavan mukaan lapset ja nuoret luokitellaan tovereiden mutta myös opettajien taholta muun muassa tyylin ja sukupuolen mukaan. Lepistön mukaan lapsia ja nuoria luokitellaan sukupuolisen ja sosiaalisen tyylin perusteella muun muassa hiljaisiin tai äänekkäisiin, nörtteihin tai koviksiin. Näihin ilmaisuihin kietoutuvat muiden oppilaiden ja opettajien tiedostamatta myös temperamentin mukaan määrittely.<sup>93</sup>

Oppilaita luokitellaan koulussa myös sukupuolen mukaan. Esimerkiksi Lepistön mukaan sukupuolelle epätyypillinen ainevalinta saattaa altistaa luokittelulle ja leimautumiselle. Matematiikan opiskelun ei katsota vahvistavan naiseutta. Lepistö esittää, että pitkän matematiikan lukiossa valinneet tytöt korostivat hänen tutkimuksessaan työntöön ja sitkeyden merkitystä matematiikan oppimisessa ja osaamisessa, mutta voidaan aiheellisesti kysyä, saako tytöt kiitosta sitkeydestään, jos se suuntautuu matematiikkaan? Usein vanhempien kuulee selittävän, että tytär valitsi pitkän matematiikan, koska jatko-opinnoissa edellytetään ”pitkää matikkaa, ei se muuten mikään matikkapää ole”.<sup>94</sup>

Sukupuolitetun temperamentin tiedostaminen oppilaita tyypittävänä keinona koulun toimintakulttuurissa on tärkeä asia. Sen avulla tiedostamatta suunnataan oppilaiden

käsitystä itsestään ja mahdollisuuksistaan elämässä. Eija Syrjäläinen ja Tiina Kujala esittävät, että erityisesti opettajan toiminnalla on vaikutusta siihen, miten tytöt ja pojat näkevät itsensä elämänvaiheessa, jossa he viettävät paljon aikaa koulussa. Syrjäläisen ja Kujalan mukaan koulu muotoilee tyttöjen ja poikien kuvaa itsestään ja heidän kuvaansa maailmasta. Piilo-opetussuunnitelma<sup>95</sup> opettaa, miten tyttöjen ja poikien tulee käyttäytyä. He oppivat omaa ja toista sukupuolta koskevia sääntöjä ja tehtäviä. Tyttöjen ja poikien kokemukset koulussa poikkeavat toisistaan, koska piilo-opetussuunnitelma sosiaalistaa tyttöjä ja poikia eri tavoin.<sup>96</sup>

### *Miten opettajat tyypittelevät oppilaitaan?*

Monet opettajat ajattelevat oppilaitaan yksilöllisten erojen kuten yksilöllisten piirteiden, älykkyyden, motivaation tai asenteiden erojen kautta. Nämä erot kietoutuvat muun muassa sukupuoleen ja temperamenttiin ja eronteko kohdistuu siten ihmisen synnynnäisiin ominaisuuksiin. Aiemmin esitettiin, että koululla on oppilaiden suhteen tyylillisiä odotuksia. Opettajankoulutuksessa ja kouluissa esitetään myös erilaisia vaatimuksia, odotuksia ja oletuksia tytöille ja pojille. Nämä eronteot ovat usein tiedostamattomia pedagogiikassa ja siten opettaja voi huomaamattaan tukea tyttöissä ja pojissa käsityksiä, mitä he osaavat ja mitä he voivat tehdä, kuten Syrjäläinen ja Kujala esittävät. Tämä tiedostamaton tuki on heidän mukaansa yksi syy, miksi tytöt mielletään edelleen kilteiksi ja pojat villeiksi, tyttöjen ei nähdä pärjäävän matematiikassa ja teknisissä opinnoissa tai pojat eivät pärjää äidinkielessä tai että työrauhaongelmat siivilöidään poikien kautta.<sup>97</sup>

Myös luokkahuoneyhteisöä hallitaan eri tavoin ryhmittelemällä oppilaita sukupuolen ja temperamentin ja sukupuolitetun temperamentin mukaan. Näihin ryhmiin oppilaat asettuvat tai ne asetetaan. Opettajien käyttämiä tyyppejä ovat Tarja Palmun mukaan esimerkiksi ilmaisut: ”Kiltit tytöt” ja ”äänekkäät pojat”, ”poikamaista säpinää”, ”urospuolinen pikkuviikari”, ”pojat ovat tulisieluisia”, ”tytöt ovat sellaisia kilttejä, hiljaisia ja tunnontarkkoja kultamussukoita”, ”tytöt kontrolloivat”, ”pojat hakevat fyysisiä vahvoja kokemuksia”, ”tytöt hallitsevat tunneilmaisujaan”, ”miehen ei sovi hihkua riemusta”.<sup>98</sup>

Palmun haastattelemien äidinkielen opettajien puheessa stereotyypittely sukupuolitetun temperamentin mukaan näkyy myös seuraavasti: ”Pojat yllättävät aihevalinnoillaan, he ovat kokeilevampia, parhaat heistä ”maalailevat” ja ”räväyttävät”, kun taas tytöt kirjoittavat hyvällä käsialalla ja ”nätisti” ja menevät ”kauniisti ja tasaisesti eteenpäin” -- ”kyllä poikien vahva alue on varmasti puhuminen” -- ”Kuunteleminen ei, se on ihan tyttöjen laji.”<sup>99</sup>

Toisin sanoen koulussa lapset oppivat nopeasti, että sukupuoleltaan pojat ja tytöt nähdään toisilleen vastakkaisina: Pojat ovat aktiivisia, työskentelevät, korjaavat, pelaavat, tappelevat, ovat kovaäänisiä, levottomia, ottavat tilaa, toimivat mieluummin kuin istuvat, luovat, kyseenalaistavat, päättävät tai kontrolloivat, ovat loogisia, karskeja ja rationaalisia. Tytöt taas tottelevat, istuvat hiljaa, kuuntelevat, ovat kilttejä ja ahkeria, toistavat samaa, mukautuvat, väistävät, ovat hillittyjä, hellempiä, hoivaavampia ja luovuttavat herkästi.<sup>100</sup> Sukupuolisesti toisilleen vastakkaisina he myös oppivat nopeasti, miten temperamentti sukupuolittuu tytöille ja pojille vastakkaisena toiminnallisena tyylinä. Sukupuolen ja temperamentin stereotypiat toisiinsa kietoutuneena kertovat paljon siitä, miten oppilaat on ollut tapana nähdä, miten heidät nähdään nyt ja miten heidät halutaan nähdä koulussa<sup>101</sup>.

Koulussa sukupuoli ja temperamentti eivät ole ainoita, jotka nähdään tietyllä tavalla vastakkaisina. Elina Lahelma toteaa, että tyttöjen ja poikien ominaisuudet, mutta myös menestymisen mahdollisuudet nähdään monesti tosilleen vastakkaisina. Lahelman mukaan poikien epäonnistuminen tulkitaan kiinnostuksen puutteeksi ja koulun epäsopivuudeksi poikien ominaislaadulle. Tyttöjen huono menestys taas on kyvyttömyyttä ja menestys ahkeruutta tai opettajien miellyttämistä. Tällaiset tyypittelyt koulussa yksikertaisina olettamuksina rajaavat niin useampien tyttöjen kuin poikien tulevaisuuden mahdollisuuksia koulutus- ja työuralla. Tyypittelyjen kautta tulevat rajoitteet ja esteet ovat erityisen haitallisia nuorten tulevaisuuden kannalta, koska pojilla eikä myöskään tytöillä ole jotakin vain heille tyypillistä ominaislaatua.<sup>102</sup> Kaikki ihmiset toimivat, ajattelevat, tuntevat ja tahtovat mutta kukin omalla tavallaan<sup>103</sup>. Aistimme, tunnemme, toimimme ja tahdomme jokainen eri tavoin. Temperamentti kuvaa jokaisen omaa tapaa toimia.

### *Mistä johtuu sukupuolen ja temperamentin vastakkainasettelu koulussa?*

Tyypittelyjen kautta luodut ja oikeutetut rajaavat olettamukset syntyvät koulussa tiedostamatta ja huomaamatta. Sitä edistää niin sanottu koulussa vallitseva sukupuolineutraali ilmapiiri. Kuten Hanna Ojala, Tarja Palmu ja Jaana Saarinen toteavat, monet tutkimukset ovat osoittaneet, että sukupuolten stereotyyppioita vahvistetaan koulussa tavalla, joka luo lapsille käsityksiä siitä, mikä on heidän omalle sukupuolelleen mahdollista ja ei-mahdollista. Ilmapiiri muokkaa lasten ja nuorten käsityksiä myös siitä, mitä he osaavat ja miten sen kautta he määrittävät eri tilanteissa itsensä toimijoina.<sup>104</sup>

Liisa Tainio toteaa, että tutkimuksensa perusteella ei vain koulussa vaan erityisesti koululuokassa usein korostetaan sukupuolten erilaisuutta ja sukupuoliryhmän tasalaatuisuutta eli sitä, että kaikki tytöt ovat keskenään samanlaisia ja kaikki pojat ovat keskenään samanlaisia.<sup>105</sup> Eija Syrjäläinen ja Tiina Kujala toteavat, että koulu on täynnä seuraavanlaisia tyypittäviä väittämiä: "Miehet ja pojat ovat loogisempia, parempia johtotehtävissä, rationaalisempia, levottomampia karskimpia kuin naiset ja tytöt." Tytöt ja naiset ovat puolestaan "tunteellisempia, hillitympiä, kiltimpiä, hellempiä ja hoivaavampia." Koulun toimintakulttuuri on täynnä puhetta kilteistä tytöistä, jotka ovat tunnollisia ja pyrkivät mielistelemään". Koulussa on aina myös "raisut, mutta myös reippaat pojat, jotka vaativat opettajan huomiota." Koulussa myös arvioidaan tyttöjä ja poikia erilaisten asteikkojen mukaan. Matematiikassa pojilta vaaditaan tyttöjä enemmän. Äidinkielessä pojat saavat tyttöjä helpommin hyvän arvosanan. "Tytöt puhuvat ja neuvottelevat" --- "pojat taas ovat toiminnallisempia".<sup>106</sup>

Ongelma ei ole siinä, että sukupuolten välille tehdään ero, koska esimerkiksi poikien ja tyttöjen fyysinen ero on ilmeinen. Ongelma on se, että koulun sosialisatioprosessissa eri sukupuolilta odotetaan erilaista ja sukupuolitettua sosiaalistumista ja siten kaikkien samaa sukupuolta olevien oletetaan sosiaalistuvan samantyyppiseen sukupuolirooliin yhteiskunnassa.

Stereotyyppisten olettamusten rakentumisessa ei ainoa tekijä ole sukupuolineutraalin koulun ihanteella. Myös koulun vuorovaikutustilanteilla on tärkeä tehtävä. Liisa Tainion mukaan vuorovaikutustilannetta koululuokassa rakentavat monenlaiset asiat sekä otetut että annetut identiteetit. Näitä ovat Tainion mukaan muun muassa diskurssi-identiteetit ja tilanne-identiteetit. Vuorovaikutustilanteessa merkityksellinen tekijä diskurssi- ja tilanneidentiteettien rakentumiseen ja roolien ottamiseen on myös

yksilön temperamentilla. Tainio esittää, että diskurssi-identiteetit näkyvät monissa tilanteissa, mutta erityisesti, jos tavoitteena on saada luokkaan työrauha. Riippuen temperamentista oppilas on tilanteessa esimerkiksi aloitteen tekijä tai reagoija, puheen keskeyttäjä, vaientaja ja järjestyksen pitäjä. Osa istuu aina hiljaa, eikä kyse ole hyvätapaisuudesta tai keskittymisestä koulutyöhön. Osa metelöi, mutta siihen ei kiinnitetä huomiota etenkin, jos kyse on tytöistä. Tyttöjä suojaa ympäristön tasapäistävä käsitys siitä, että tytöt ryhmänä ovat pääsääntöisesti hiljaa ja kiltisti.<sup>107</sup>

### *Tyypitteleekö koulu ihanneoppilaan?*

Käsitys ihanneoppilaasta on yhdenlainen legitimoitu tapa tyypitellä oppilaita. Saija Alatupa toteaa, että mies- ja naisopettajien käsitykset ihanneoppilaasta poikkeavat hieman toisistaan suomalaisissa kouluissa. Naisopettajat arvostavat miehiä enemmän niin sanottuja perinteisiä hyvän koululaisen ominaisuuksia, kuten viittaamista, opettajan kunnioittamista ja kuuntelemista, paikallaan istumista, keskittymistä ja tunnollisuutta. Sekä mies- että naisopettajat arvostavat hänen mukaansa yhtä paljon aktiivisuutta ja kognitiivista nopeutta. Käsitys ihanneoppilaasta yhden opettajan työuralla on myös muuttuva. Alatuvan tutkimuksessa saatujen tulosten mukaan mitä kauemmin naisopettaja oli toiminut opettajana sitä konservatiivisemmaksi hänen näkemyksensä ihanneoppilaasta tuli.<sup>108</sup>

## 2.3 Sukupuolitettu temperamentti ja koulumenestys

### *Mikä merkitys on temperamenttiin liittyvällä sukupuolierolla koulussa?*

Temperamenttipiirteet eivät ole yhteydessä älykkyyteen, oppimiseen tai kognitiivisiin kykyihin kuten edellä on jo todettu. Temperamenttipiirteet jakautuvat kaikissa

kognitiivisen osaamisen ja älykkyyden tasoryhmissä samalla tavoin ja oppilaista riippumatta. Sen sijaan temperamentilla on vaikutusta koulumenetykseen, kun se kietoutuu sukupuoleen. Liisa Keltikangas-Järvinen toteaa, että temperamentin ja koulumenestyksen välisessä yhteydessä ilmenee selkeä sukupuoliero. Temperamentin merkitys on jonkin verran suurempi tytöillä kuin pojilla. Lisäksi tytöillä ja pojilla olivat eri piirteet tärkeitä.<sup>109</sup> Esimerkiksi Alatuvan tutkimuksen mukaan tytöillä temperamenttisuus (korkea negatiivinen emotionaalisuus) on suurempi riskitekijä koulussa kuin pojilla. Tytöt taas hyötyvät koulussa poikia enemmän esimerkiksi sopeutumiskyvystä ja positiivisesta mielialasta sekä sinnikkyydestä.<sup>110</sup>

*Millaisia temperamenttipiirteitä opettajat suosivat luokissaan?*

Liisa Keltikangas-Järvisen ja Saija Alatuvan mukaan tytöillä ja pojilla samat ominaisuudet eivät kuitenkaan johda samoihin lopputuloksiin esimerkiksi koulumenestyksessä. Pojat ovat saaneet keskimäärin parempia pistemääriä kuin tytöt koulunkäyntiä tukevissa temperamenttipiirteissä. Tytöt taas ovat saaneet keskimäärin korkeampia pistemääriä kuin pojat koulunkäyntiä haittaavissa temperamenttipiirteissä. Keltikangas-Järvisen mukaan siitä huolimatta opettajat pitävät yleisemmin tyttöjä kuin poikia keskimäärin kypsempinä ja motivoituneimpana koulunkäyntiin. Koulunkäyntiä haittaavista temperamenttipiirteistä taas oli tytöille haittaa enemmän kuin pojille. Esimerkiksi impulsiivisuudesta eli nopeasta ja voimakkaasta reagoinnista on tytöille haittaa enemmän kuin pojille. Ilmeistä on, että tytöt näyttävät tutkimuksen mukaan hyötävän vähäisestäkkin koulunkäyntiä tukevista temperamenttipiirteistä enemmän kuin pojat.<sup>111</sup>



Koulua voitane sanoa ”tyttöystävälliseksi”, koska koulun toimintakulttuurissa opettajat toimivat ehkä tiedostamattaan siten, että he tukevat tytöissä vähäisiäkin koulunkäyntiä tukevia ominaisuuksia herkemmin kuin pojissa ja palkitsevat heitä keskinkertaisella tai hyvällä koulumenestyksellä. Poikien sinnikkyys ja parempi keskittymiskyky eivät näy yhteytenä poikien hyvään koulumenestykseen. Parhaimmillaan impulsiivisuudesta voisi olla myös tytöille hyötyä koulussa. Impulsiivinen oppilas yhtäältä on ehkä helppo herätellä ja innostaa oppimiseen erilaisten virikkeiden avulla. Toisaalta hän saattaa toimia tilanteeseen sopimattomalla tavalla äkillisestä mielijohdeesta esimerkiksi kommentoimalla saamatta puheenvuoroa tai heittää kaveria kesken tunnin paperipalloilla. Vaikka teko ei olisi suunnattu opettajaan, hän kokee sen keskeytyksenä oppituntinsa kulussa. Näillä kokemuksilla näyttäisi olevan vaikutusta siihen, miten opettaja oppilaan näkee eli millaiseksi opettaja oppilaan tulkitsee. Tutkimusten mukaan tämä taas vaikuttaa oppilaan koulumenestykseen osittain siinä, millaisia arvosanoja opettaja impulsiiviselle oppilaalle antaa.

Sukupuolitetun temperamentin tarkastelu nostaa esille, että juuri tyttöihin liitetyt temperamenttipiirteet koetaan luokassa suosittavina esimerkiksi silloin, kun halutaan turvata luokan työrauha. Levoton, keskittymiskyvytön, lukutaidoton, sosiaalisesti häiriintynyt, muita häiritsevä, ryhmädynamiikkaa haastava<sup>112</sup> ja lyhytjänteinen poika sen sijaan tulee opettajan taholta ojennetuksi.

Näyttäisi siltä, että opettajat pitävät tehtäväorientoituneista oppilaista eli oppilaista, jotka ovat sinnikkäitä, periksi antamattomia, keskittymiskykyisiä, eikä levottomia ainakaan tunnilla, ja heillä on myönteinen mieliala. Nämä oppilaat opettajat mieltävät helposti hyviksi oppilaiksi huolimatta siitä, että kyse on oppilaan tyylistä eikä älykkyydestä. Kielteinen mieliala, impulsiivisuus ja häirittevyys ennakoivat matalaa

keskiarvoa sekä tytöillä että pojilla.<sup>113</sup> Koulussa pidetään oppilaista, kuten Ollista, joilla on ympäristöön sopiva temperamentti:

*Olli oli ulospäin suuntautunut, hellä ja aktiivinen 2-vuotias poika, joka juoksisi kohti jokaista vastaan tulevaa. Kuuden vanhana hän on aina ahkerasti mukana koulun projekteissa ja koulun jälkeisissä harrastuksissa. Opettajat toivottivat tervetulleeksi kouluun hänen innostuksensa ja hänen pyrkimyksensä olla ensimmäisenä viittaamassa ja vastaamassa.<sup>114</sup>*

Myös temperamentin ja itsetunnon välillä on merkitsevä yhteys, kuten on temperamentilla ja koulumenestyksellä. Jos oppilaalla on hyvä itsetunto, hän on usein temperamentiltaan sinnikäs ja mielialaltaan hyväntuulinen. Jos oppilaalla on heikko itsetunto, hän usein on herkästi häiriintyvä, huonotuulinen ja aktiivinen.<sup>115</sup> On helppo aiemmin esitetyn perusteella päätellä, että heikolla itsetunnolla varustettu lapsi, joka kompensoi itsetunnon puutetta huonotuulisuudella ja aktiivisuudella, ei ole ehkä se suosituin oppilas opettajan mielestä.

Raisa Cacciatore ja Samuli Koiso-Kanttila toteavat, vaikka sukupuolten eroavaisuuksista puhutaan tilastollisina, keskimääräisinä eroina, se ei kuitenkaan pakota yksilöä johonkin tiettyyn muottiin. Poikien ja tyttöjen keskuudessa yksilölliset erot ovat suuria ja temperamenttien kirjo on valtava. Sukupuolelle keskimääräinen ominainen kyky ei ole kaikilla saman sukupuolen edustajilla. Koulu suosii keskiverto-oppilaita eli oppilaita, jotka etenevät ja oppivat keskimäärin toisten kaltaisesti, mutta harva kai haluaa olla keskinkertainen.<sup>116</sup>

Temperamenttipiirteiden ”sopimattomuutta” kouluun tai oppilaiden suosimista oppilaiden temperamenttipiirteiden perusteella ei kuitenkaan pitäisi lähestyä

ongelmana. Ongelmana voidaan pitää sitä, että kasvatuksessa on annettu edelleen hyvin vähän välineitä siihen, miten opettajat ja oppilaat voivat yhdessä tilanteisesti harjaannuttaa omia temperamenttipiirteitään kouluun ja ympäristöön sopivaksi. Sama temperamenttipiirre kun saattaa olla toisessa tilanteessa osumatarkka toisessa se aiheuttaa kitkaa. He, joiden temperamenttipiirteet eivät tunnu istuvan luontevasti tilanteeseen kohtaavat enemmän vastuksia kuin toiset. Nämä henkilöt kuitenkin myös saattanevat oppia elämästä enemmän. Esimerkiksi keskittymiskyvytön lapsi kielten tunnilla saattaa olla keskittymiskykyinen, pitkäjänteinen ja sinnikäs rakentaessaan pienoismallia, piirtäessään, seikkailukirjaa lukiessaan, pelatessaan jalkapalloa tai keinuessaan.

Ongelmana voidaan pitää myös sitä, millä tavalla opettaja yhdistää välillisesti temperamentin, omat odotukset oppilaasta ja oppilaan arvioinnin toisiinsa. Keltikangas-Järvisen mukaan koulumenestyksen ajatellaan mittaavan kykyä, lahjakkuutta, motivaatiota ja kodin antamaa tukea opiskelulle. Näihin asioihin temperamentilla ei ole yhteyttä. Hänen mukaansa temperamentin yhteys koulumenestykseen on välillinen. Se vaikuttaa tapaan, jolla lapsi oppii, sitoutuu ympäristöönsä ja vaikuttaa siihen, millaisia reaktioita hän herättää muissa ihmisissä, miten hän vertaa itseään muihin ja miten tämä kaikki vaikuttaa hänen minäkuvaansa. Siihen vaikuttaa myös se, millaisia piirteitä pidetään koulumenestyksen kannalta merkityksellisenä ja millaisia ei.

Lyhyesti Keltikangas-Järvisen mukaan temperamentti vaikuttaa koulumenestykseen sen kautta, miten lapsi suhtautuu oppimiseen ja millainen oppimistapa, tekeminen, katsominen, kuunteleminen tai vaikka kaikki

samanaikaisesti, on hänelle toimivin. Se vaikuttaa myös riippuen kontekstista ja tilanteen asettamista odotuksista ja vaatimuksista.<sup>117</sup>

Barbara K. Keoghin mukaan temperamentilla on nähtävissä suora yhteys oppimiseen ja välillinen yhteys koulumenestykseen. Jo luokan työskentelyilmapiiri voi olla sellainen, että oppilaan hallitsevat temperamenttipiirteet korostuvat ja se haittaa sekä oppilaan omaa että toisten oppimista, kuten seuraava Kain kuvaus esittää:<sup>118</sup>

*Kai piti hyvin tarmokasta ja vilkasta luokkaa vaikeana. Hän on tunteva ja herkästi reagoiva poika. Hän on hiukan kärttyisä ja tilanne riistäytyy helposti hänen käsistään. Koska luokkahuoneen toiminta ja ilmapiiri on niin virtaava ja muuttuva, Kai usein häiritsee muita lapsia, joka johtaa monesti epämiellyttäviin ja joskus jopa aggressiiviseen sananvaihtoon luokassa. Kai ajattelee, että muut lapset eivät pidä hänestä, eikä hän koe olevansa oikeanlainen. Muut lapset häntä vaateliaana ja häiritsevänä.<sup>119</sup>*

Niina Komsin toteaa, että ”temperamenttiin ja persoonallisuuteen liittyvä tunnollisuus, toimiva itsesääntely ja joustavuus sekä myönteinen ja tasapainoinen tunneviritys ovat useiden tutkimusten mukaan yhteydessä parempaan suoriutumiseen koulussa.” Vaikka temperamentti ei liity älykkyyteen, on temperamentilla saattaa olla yhteys koulumenestykseen.<sup>120</sup> Temperamentin asettuminen sosiaaliseen tilanteeseen luokassa ja siinä saatu palaute esimerkiksi opettajalta, edistää lapsen minäkuvaa ja käsitystä oppijana. Temperamentti saattaa

vaikuttaa samanaikaisesti sekä suoraan että välillisesti oppilaan koulumenestykseen.

*Onko olemassa kouluun sopimattomia temperamentti-piirteitä?*

Kehityspsykologinen näkökulma on vahvasti luonut niitä arkipäivän merkityksiä, joiden avulla jäsenämme temperamenttityyppejä ”huonoihin” ja ”hyviin”. Käsitys eri temperamenttityyppien hyvydestä ja huonoudesta on pitkälti muodostunut sen kautta, miten temperamentti-piirteet on jäsenetty kasvatusinstituutioissa, koulussa ja perheessä, mutta myös tieteessä eri käyttötarkoitusten kautta. Siten luonnollisiksi muodostuneet tyypittelyt ja merkitykset ovat rakentuneet näkökulmallisesti.

Temperamentti-piirteet eivät teoreettisessa mielessä ole toinen toistaan huonompia tai parempia. Kuitenkin käytäntö vahvasti osoittaa, kuten edellä on käynyt jo ilmi, että yhteiskunta ja koulun toimintakulttuuri arvostavat toisia temperamentti-piirteitä enemmän kuin toisia. Toisin sanoen joissakin tilanteissa henkilön temperamentti-piirteet ovat yhteensopivampia tilanteen ja siinä tapahtuvan toiminnan kanssa kuin toisissa. Stereotyyppisesti ajateltuna saattaa siten unohtua, että helppo lapsi ei ole kaikissa tilanteissa helppo ja hankala lapsi ei ole kaikissa tilanteissa hankala. Lapsi kuitenkin usein luokitellaan yhden tai kahden kokemuksen perusteella stereotyyppisesti ja leimataan sen tilanteen mukaan, jossa hän käyttäytyy odottamattomalla tavalla mutta ei kuitenkaan huonotapaisesti. Odottamaton tilanne on silloin, kun vanhemmat tai opettaja hämmästelevät tai kummastelevat sitä, miten lapsi kyseisessä tilanteessa toimii ja hän poikkeaa valinnoillaan totutusta, vaikka lapsi toimisi oman temperamenttinsa ja kehittyvän persoonallisuutensa sekä sen mukaisten mieltymysten mukaan juuri ”oikein”.

Jonkin temperamenttipiirteiden hyvyys tai huonous on riippuvainen tilanteesta, jossa se arvioidaan. Haasteellinen ja aktiivinen eli levoton lapsi arvioidaan hyvin toisella tavalla kotona kuin koulussa. Koulussa temperamenttiin liittyy myös sukupuoliero. Tytöiltä odotetaan toisenlaista tapaa toimia kuin pojilta. Tämä vuorostaan vaikuttaa siihen, miten opettaja oppilaan näkee. Haasteellinen oppilas herättää herkemmin opettajassa kielteisiä tunteita kuin helppo oppilas. Koulussa opettajan ja kotona vanhemman oma temperamentti vaikuttaa siihen, mitä merkityksiä lapsen tavalle toimia annetaan.

Raisa Cacciatoren ja Samuli Koiso-Kanttilan toteavat, että koulussa pitäisi kiinnittää huomio erityisesti alisuorittaviin lapsiin. Heillä ei ole mitään oppimista haittaavaa tekijää, mutta he eivät ota kykyjään käyttöön. Alisuorittavat lapset eivät uskalla yrittää kunnolla vaan luovuttavat liian helposti, koska eivät usko onnistumiseensa. Alisuorittavat lapset ovat asenteeltaan äärimmäisen epäileviä, mikäli he eivät ole ehtineet harjaantua ennalta annettuun tehtävään. Alisuorittajat ovat usein temperamentiltaan vaativia ja haasteellisia kasvatettavia niin vanhemmille kuin opettajille, kuten seuraavan esimerkin Marja:<sup>121</sup>

*Marja on valoisa 11-vuotias tyttö, joka menestyy koulussa keskitasoisesti, joka tekee läpäisyperiaatteella kaiken. Marja mieluiten puhuu tyttöystävänsä tekemään hänen koulutehtävänsä erityisesti silloin, kun tehtävät ovat pitkiä. Hän on hyvin herkkä ympäristölleen esimerkiksi luokkahuoneen lämpötilalle ja seuraa pitkän tovin toisten lasten puuhia. Molemmat hänen opettajistaan ja myöskin hänen vanhempansa ovat turhautuneet siitä, että Marjalla ei ole yhtään sitkeyttä ja hän harhautuu jatkuvasti epäolennaiseen. Samilla, joka on Marjan kanssa samalla luokalla, on arvosanat myös keskitasoa, mutta johdonmukaisesti 20% paremmat saavutukset kuin Marjalla. Sami, toisin kuin Marja, on erittäin tunnollinen ja saa aina opettajan*

*tehtäväannot valmiiksi huolellisesti ja ajoissa. Sami työskentelee hitaasti, mutta pystyy keskittymään pidemmäksikin aikaa. Hän on niin keskittynyt ja sinnikäs, että joskus järkyttyy, kun tehtävä keskeytyy.*<sup>122</sup>

Elina Lahelma on korostanut, että nuorilla esiintyy monenlaisia resursseja. Hänen mukaansa vanhempien ja kaverien tuki, kodin kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma, opettajat tai harrastukset, näyttävät joskus kouluarvosanoja merkityksellisempänä. Erityisesti sukupuolittuneissa yhteiskunnan rakenteissa sukupuolitapaisuus voi muodostua resurssiksi. Esimerkiksi miestapaisia resursseja ovat Lahelman haastattelemissa nuorilla miehillä sellaisia ominaisuuksia kuin laajan matematiikan ja fysiikan valinta, tekninen ammattikoulutus, armeija, urheiluharrastus, tietokoneharrastus sekä mahdollisuus hyvin palkattuun työhön opiskeluaikana. Sukupuolitapaisten resurssien puuttuminen saattaa siis yhteiskunnassamme johtaa marginalisoitumiseen ja syrjäytymiseen.<sup>123</sup> Tästä syystä suurin riski marginalisoitua sukupuolitetun temperamentin mukaan toimivassa kulttuurissa on feminiinisillä miehillä ja maskuliinisilla tytöillä. Heillä temperamenttipiirteet eivät seuraan luonnollisina nähtyjä sukupuolitettuja temperamenttiominaisuuksia. Barbara K. Keogh kuvaa kymmenen vuotiasta poikaa, jolla on vaikea sovittaa käyttäytymistään kouluun, mutta jolta löytyy resursseja, mikäli ne kanavoitaisiin rakentavasti:

*Pentti on pieni, jäntevä, mielijohteesta toimiva ja hyvin energinen poika. Hän rakastaa yli kaiken haastavia ja vaativia fyysisiä aktiviteetteja. Pentti on peloton rullalautailija sekä innokas hiihtäjä ja pyöräilijä. Hän yrittää johdonmukaisesti kaikkea vaikeaa ja vaativaa joutuen joskus vaarallisiin tilanteisiin. Vanhempiansa varoituksista huolimatta hänellä on ollut useita ikäviä onnettomuuksia, kun hän on hyppinyt laudalla korkeiden reunakivetysten yli.*<sup>124</sup>

Lyhyesti kaikki lapset ovat sopivia kouluun, mikäli pystyttäisiin ottamaan paremmin huomioon oppilaiden erilaiset resurssit oli ne sitten liittyviä sukupuoleen tai temperamenttiin. Keogh antaa vinkkejä siitä, miten opettaja voi ennakoida ja puuttua vaikean temperamentin oppilaisiin. Hänen mukaansa opettajan tulee olla tietoinen siitä, millaista käyttäytymistä hän luokassa odottaa kaikilta oppilailta, mutta kehottaa välttämään yleistystä niin sanotusta hyvästä käytöksestä tai käyttäytymisestä. Jos oppilas käyttäytyy huonosti, opettajan kannattaa heti pysähtyä miettimään, missä tilanteissa ja milloin oppilaan ongelmakäyttäytyminen ilmenee, millaisia tarkkaavaisuuteen vaikuttavia häiriötekijöitä ympäristössä on läsnä ja mistä oppilaan häiriökäyttäytyminen johtuu.<sup>125</sup>

Vaikean temperamentin oppilaan häiriökäyttäytymistä monesti lisäävät pitkät ja monimutkaiset ohjeet, epätodelliset valinnanvaihtoehdot, huonosti suunnitellut muutokset, tyhjäkäynti ja pitkät odotusajat. Heidän ongelmakäyttäytymistään vähentää se, että heillä on riittävästi mahdollisuuksia toiminnallisuuteen koulupäivän aikana ja opettaja välttää tai puuttuu ajoissa ristiriita- ja valtakysymyksiin luokassa.<sup>126</sup>

*Onko ”suomalainen sisu ” toivottu ominaisuus koulussa?*

Henkilön sinnikkyys eli periksi antamattomuus on ollut perinteisesti toivottu piirre suomalaisessa yhteiskunnassa. Sinnikkyteen liittyy yhteiskunnan kannalta myös kielteinen puoli. Sinnikäs ihminen saa lopulta asiat taipumaan juuri sellaisiksi kuin haluaa sen sijaan, että hän säätäisi ajatuksensa ympäristöön sopivaksi.

Huonoimmillaan sinnikäs ihminen ei halua kuulla mitään. Siitä ei ole pitkä matka sellaiseen sinnikkääseen henkilöön, joka ei halua nähdä mitään tai sellaiseen, joka



näkee vain sen, minkä haluaa. Aiemmin sinnikkäitä tahtoihmisiä on pidetty myös kurittomina, levottomina tai keskittymiskyvyttöminä.<sup>127</sup>

Keltikangas-Järvinen esittää, että koulussa sinnikkyys vaikuttaa eri tavoin eri yhteyksissä. Ihanneoppilas on opettajan mielestä usein peräänantamaton ja sinnikäs mutta kaveripiirissä hän saattaa tulla syrjäytetyksi, koska hän pyrkii ehkä liiaksi saamaan asiat taipumaan toiveidensa mukaisesti.<sup>128</sup>

Toisin sanoen sinnikkyyttä on arvostettu aina, mutta sinnikkyyttä yhdistettynä joustamattomuuteen on usein pidetty perustana vaikeuksille. Barbara K. Keogh toteaa, että opettajat usein esittävät joustamattomat lapset ongelmallisina luokassa siksi, koska he eivät selviä muutoksista, joita luokassa on kaiken aikaa.<sup>129</sup>

Alatuvan mukaan sinnikkyuden merkitys koulumenestyksessä on suuri. Se kykenee yksinään selittämään yli 11 prosenttia oppilaan koulumenestyksestä. Alatuvan tutkimus osoittaa, että tyttöjen sinnikkyys koulussa on matalampi kuin poikien. Tyttöillä kuitenkin sinnikkyys on voimakkaammassa yhteydessä koulumenestykseen ja kaikkiin arvosanoihin kuin pojilla. Kaiken kaikkiaan kuitenkin koulussa korkeasta sinnikkyudesta hyötyvät vain tytöt. Alatuvan mukaan, tytöt joko osaavat poikia tehokkaammin hyödyntää sinnikkyuden tai sitten tyttöjä palkitaan sinnikkyudesta enemmän kuin poikia.<sup>130</sup>

Tyttöjen sinnikkyyttä myös tuetaan koulussa eri tavoin. Esimerkiksi tyttöjen sinnikkyyttä saatetaan tukea liikunnassa enemmän kuin matematiikassa. Pojan sinnikkyyttä taas saatetaan tukea matematiikassa, mutta ei tekstiilityössä. Poikien sosiaalisuuteen tai seurallisuuteen ei ehkä kiinnitetä samanlaista huomiota kuin tyttöjen. Tyttöjä taas saatetaan tukea enemmän kuin poikia korostamaan juuri

seurallisuuttaan, koska tyttöjen oletetaan olevan sosiaalisempia kuin poikien. Tyttöjä saatetaan tukea seurallisuudessa, vaikka se haittaisi työskentelyä luokassa.<sup>131</sup>

### *Miten ujo pärjää koulussa?*

Liisa Keltikangas-Järvisen mukaan ujous ei ole arkuutta, rohkeuden puutetta, pelkuruutta, sosiaalisten taitojen puutetta tai jännittyneisyyttä. Se on epämiellyttävyyden tunnetta sosiaalisissa tilanteissa. Estyneisyyttä sosiaalisissa tilanteissa pidetään erityisesti ongelmallisena tai "luonteenheikkoutena" koulussa, koska se liittyy oppilaan reaktiotapaan sosiaalisissa tilanteissa ja hänen yrittäessään vastata toisistaan hyvin erilaisten sosiaalisten tilanteiden vaatimuksiin.<sup>132</sup>

Bergsonin mukaan ujoutta ei kuitenkaan tulisi pitää ”luonteenheikkoutena”, vaikka ujoja ihmisiä pidetään joskus epäsosiaalisina ja yhteiselämää vastaan toimivina yksilöinä. Ujo saattaa olla hyvin seurallinen ihminen ja halukas olemaan toisten kanssa. Ujoudesta kuitenkin johtuu, että henkilö pyrkii välttämään ihmisiä, koska toisten ihmisten ja erityisesti vieraiden ihmisten seura saa hänet ahdistuneeksi ja jännittyneeksi. Ujoutta kuitenkin pidetään muun muassa koulunkäyntiä haittaavana temperamenttipiirteenä kuten huonotuulisuutta, levottomuutta ja häiritävyydelle alttiutta<sup>133</sup>. Koulunkäyntiä haittaavana tekijänä ujous johtunee paljon siitä, että erityisesti hiljaisten ja arkojen lasten tuen tarve on suuri, vaikka se saattanee jäädä ympäristöltä huomaamatta. Temperamenttipiirteistä erityisesti estyneisyys myös altistaa voimakkaaseen stressireaktioon ja sekä masennus- ja ahdistusoireille, kuten Raisa Cacciatore ja Samuli Koiso-Kanttila toteavat.<sup>134</sup>

Kaikilla temperamenttipiirteillä on löydettävissä yhteys fysiologiaan. Eroja on paitsi yhteyden voimakkuudessa myös siinä, millaisiin fysiologisiin toimintoihin yhteys löytyy. Toisin sanoen kyse ei ole "elämänhallinnasta" tai sen puutteesta, vaan ihmisen synnynnäisestä ominaisuudesta, jos ihminen stressaantuu tai on stressaantumatta tietyssä tilanteessa.<sup>135</sup>

Liisa Keltikangas-Järvisen ja Saija Alatuvan tutkimuksen mukaan ujoudella ei ole juurikaan yhteyttä koulumenestykseen. Ujollakin voi olla muita koulunkäyntiä tukevia ominaisuuksia kuten hyvä keskittymiskyky ja sinnikkyys eli oppilas jaksaa yrittää vastoinkäymisistä ja epäonnistumisista huolimatta. Nämähän ovat opettajien näkemysten mukaan oppilaan toivottuja piirteitä koulussa. Ujous vaikuttaa lähinnä siihen, että oppilas arvioi oman sosiaalisen asemansa luokassa matalaksi. Esimerkiksi koulussa hyvin menestyvä mutta hiljaiseksi määritelty poika ei edusta nuorten silmissä tyypillistä tai ideaalista maskuliinisuutta. Hänet määritellään muiden oppilaiden taholta "nörtiksi". Jotkut hiljaiset nörttipojat marginalisoituvat. Joillekin "nörttiys" toimii kulttuurisena ja sosiaalisena resurssina esimerkiksi matematiikan ja tietokoneiden maailmassa. Kaveripiirissä seurallisuus ja sosiaaliset taidot avittavat "nörtin" toveripiirin muodostumista, vaikka ne saavat opettajalta moitetta luokkatilanteessa.<sup>136</sup>

Lyhyesti ujokin menestyy koulussa, jos hänellä ei ole muita koulutyöskentelyä haittaavia ominaisuuksia. Tyypiltään ujo, sinnikäs ja keskittymiskykyinen oppilas pärjää parhaiten, eikä ujous eli sosiaalisten tilanteiden estyneisyys näyttäisi olevan millään tavalla huono ominaisuus tai "luonteenheikkous" koulussa.

*Voiko ujoa lasta tukea?*

Edelleen on kuitenkin yleistä, että ujoja lapsia pidetään monissa tilanteissa toisten lasten ja aikuisten taholta älyllisesti hitaampana tai reppanana, vaikka kysymys ei ole älykkyydestä tai oppimisen hitaudesta. Jo hiekkalaatikolla voi lasten kuulla kommentoivan vierasta ujoa lasta, että "ooksä vähän tyhmä", jos hän ei ujoutensa takia puhu eikä pukahda tai hakeutuu vanhempansa selän taakse suojaan tilannetta. Temperamentiltaan ujolle lapselle nämä kommentit ovat erityisen satuttavia. Toisin sanoen ujous ei aiheuta sosiaalisia ongelmia. Ujon ongelmat nousevat ympäristöstä ja erityisesti siitä, miten henkilön omat yksilölliset arjen ratkaisukeinot tilanteessa tulevat toisten taholta tulkituksi.<sup>137</sup>

Tästä syystä ujon lapsen rohkaiseminen jonkin tasoiseen seurallisuuteen jo pienestä on lapsen sosiaaliselle kehitykselle erityisen tärkeää. Koulussa opettajat yrittävät monesti tukea temperamentiltaan ujoa lasta siten, että häntä rohkaistaan osallistumaan toisten oppilaiden toimintaan. Sosiaalisuuteen ei pystytä vaikuttamaan, mutta oppilaan seurallisuutta voidaan rohkaista. Tavoitteena on, että ujo oppilas pikku hiljaa rohkaistuu toimimaan eri tilanteissa koulussa, vaikka tilanteiden epämiellyttävyyys ei mihinkään häviäisi. Myös opettajan näkemykset oppilaasta muuttuvat, mikäli opettaja onnistuu samaan ujon lapsen sosiaalisesti rohkeammaksi, kuten Barbara K. Keogh kuvaa 6-vuotiaan Martan ja hänen opettajansa vuorovaikutusta:

*Martta on hitaasti lämpenevä ja ujo oppilas. Ensimmäisellä luokalla kaksi kuukautta oli hänelle yhtä kärsimystä. Hän mieluummin katseli muita oppilaita kuin lähti seurustelemaan heidän kanssaan. Hän puhui tavattoman hiljaisella, lähes kuulumattomalla äänellä. Hän työskenteli opettajan antamien tehtävien kanssa hitaasti ja huolellisesti eikä useinkaan saanut niitä ajoissa loppuun. Ei lieneekään*

*yllätys, että opettaja harvoin puhutteli Marttaa koulussa. Muutamaa kuukautta myöhemmin Marta sai joitakin ystäviä, sopeutui koululuokan rutiineihin ja oli lisääntyvässä määrin paremmin voiva koulussa. Opettajan mukaan Martta alkoi kukoistaa. Hän osallistui yhä innostuneemmin ja hänen koulutehtäviensä taso parani huomattavasti. Opettajan odotukset Martasta muuttuivat ja jos hänellä oli aikaa, hän antoi huomiota Martalle.*<sup>138</sup>

Keogh esittää tekijät, joita opettajan erityisesti kannattaa ottaa huomioon luokassa estyneiden tai hitaasti lämpenevien lasten toimintatavan ennakoinnissa ja siihen puuttumisessa. Hän mukaansa näitä lapsia auttaa erityisesti pysyvät ja tutut päivän rutiinit sekä niihin tulevista muutoksista kertominen mahdollisimman varhain. Ujot ja hitaasti lämpenevät lapset monesti ahdistuvat yllätyksistä. Hitaasti lämpenevälle lapselle kannattaa antaa riittävästi aikaa tehtävien tekemiseen. Heitä auttaa se, jos opettaja pystyy olemaan hetken mukana, kun tehtävät aloitetaan. Tehtävään kiinni pääsemistä auttaa myös lyhyt, selkeä ja johdonmukainen aloitusohje. Näiden lapsien on hyvä myös tietää, kuinka paljon on aikaa jäljellä tehtävän loppuun saattamiseen. Monelle hitaasti lämpenevälle tai ujolle lapselle on myös tärkeää, että heillä on riittävästi aikaa mukautua ryhmäänsä. Heiltä ei siis kannata vaatia välitöntä osallistumista ryhmiin. Myös heidän työparinsa kannattaa valita huolellisesti. Ujo tai hitaasti lämpenevä lapsi hämmentyy helposti aktiivisen tai hetken mielijohdeesta toimivan tai nopeasti syttyvän lapsen seurassa.<sup>139</sup>

*Miksi ei-ujosta lapsesta voi tulla ujo aikuinen?*

Liisa Keltikangas-Järvinen toteaa, että ympäristö voi tuottaa henkilön ujouden. Tällöin ei ole kyse synnynnäisestä temperamentista vaan itseluottamuksen kehityksestä suhteessa sosiaaliseen ympäristöön, jossa lapsi tai aikuinen elävät.

Keltikangas-Järvisen mukaan ympäristön tuottaman ujouden saattanee tunnistaa esimerkiksi henkilön sarkasmista, ylikriittisestä käytöksestä, ympäristöönsä ja toisiin ihmisiin liittyvästä ylimielisyydestä tai vihamielisyydestä.<sup>140</sup>

Toisin sanoen koulussa jotkut tilanteet sosiaalisesti epämiellyttäväksi kokeva oppilas ei aina siis ole temperamentiltaan ujo. Joillakin oppilaille estyneisyys korostuu vain erityistilanteissa. Näissä tilanteissa usein sukupuoli ja seksuaalisuus ovat korostuneessa roolissa.

Monet sukupuolensa tai seksuaalisuutena moninaisesti tai toisella tavalla kokevat ihmiset ovat kuvanneet olleensa sosiaalisesti ujoja lapsena. Syynä ei ole heidän temperamenttinsa vaan se, miten he kokevat oman käyttäytymisensä ja synnynnäiset piirteensä kuten sukupuolensa, seksuaalisuutensa ja temperamenttinsa vieraaksi tai ristiriitaiseksi suhteessa ympäristön odotuksiin ja arvostuksiin.

Sukupuolensa ja seksuaalisuutensa eri tavoin kokevat lapset kärsivät siten pikemminkin itseluottamuksen puutteesta kuin ujoudesta sosiaalisissa tilanteissa. Heillä ei välttämättä ole itsetunnon puutetta, mutta tilanne, jossa he ovat mitä ilmeisimmin edustettuna sukupuolensa tai seksuaalisuutensa ja temperamenttinsa kanssa, itseluottamuksen puute ja ujous tulevat pintaan. Esimerkiksi tilanteessa, jossa translapsen<sup>141</sup> pitää olla vähissä vaatteissa tilassa, joka on tarkoitettu hänen kokemukseensa nähden toiselle sukupuolelle, homoseksuaalilta pojalta tiedustellaan hänen tyttöystävistään ja seurusteluistaan tai itsensä pojaksi kokeva lapsi joutuu pukeutumaan biologisen sukupuolensa mukaisiin vaatteisiin.

Esimerkiksi transsukupuolinen Simo ei ollut millään muotoa temperamentiltaan ujo, mutta alla kuvatussa tilanteessa hän koki olevansa sosiaalisesti estynyt:<sup>142</sup>

*Suunnilleen 12-vuotiaaksi asti jouduin tietyissä tilanteissa (häät ym. kekkerit) pukeutumaan mekkoon tai muuhun sellaiseen usein miten tolkkuttoman tappelun jälkeen. Jälkeenpäin kun olen funtsinut asioita, luulen, että mutsin itsepintainen "sinähän laitat hameen" -asenne johtui varmaan paljon siitä, että hän teki itse hyvin paljon meille vaatteita ja olin se tytär, jolle saattoi tehdä mekkoja ym.*

Stereotyyppisesti esitettynä hiljaisista tai tyttömäisistä pojista voi tulla estyneitä jalkapallokentän laidalla ja maskuliinisista tytöistä rytmisen voimistelun tunnilla. Transsukupuolisesta tai intersukupuolisesta lapsesta voi tulla estynyt ylipäätänsä liikuntatunneilla mutta ennen kaikkea oppitunneilla uimahallissa, jossa joutuu riisuuntumaan toisten nähden. Heille sosiaalisesti tilanne on jokseenkin samanlainen kuin esimerkiksi ajatteliijaoppilaalle tai hitaasti lämpenevälle lapselle, kun häneltä odotetaan vastoin omaa temperamenttiaan impulsiivista, hetken mielijohdeesta nousevaa käyttäytymistä.

Monet sukupuolensa ja seksuaalisuutensa toisin kokevat lapset kehittävät ujoudesta kompensoivan strategian selvitä maailmassa, jos he eivät kykene sosiaalisissa tilanteissa uskomaan itseensä ja omaan hyväksyttävyytensä sellaisena kuin he ovat. ”Sopiva ujous” sallii sivustakatsomisen. Sivustakatsominen ja ujous ovat kulttuurisesti myös hyväksyttävää, koska suomalaisille se on katsottu jopa ”kansanluonteeksi.”

## *Miten seksuaalisuus kietoutuu temperamenttityypittelyyn?*

Edellä on tullut jo ilmi, että sukupuoli mutta myös seksuaalisuus kietoutuvat temperamenttityypittelyyn eri tavoin tilanteisesti. Marko Salosen mukaan heteroksi identifioituminen voi tapahtua samanarvoisesti kuin homoksi identifioituminenkin. Heteroudessa on kuitenkin olemassa valtarakenteita, jotka antavat tukea myös sille, että heteroidentiteettiä voidaan käyttää välineenä. Esimerkiksi jos nuoren heteroseksuaalista itseäänselvyyttä koetellaan, hän lujittaa sitä nimeämällä itsensä julkisesti heteroksi. Vallan välineenä heterous vahvistaa heteroseksuaalisuuden ylivertaisuutta kulttuurissa ja yhteiskuntaa järjestävänä luokkana. Silloin se taipuu myös muunlaisen seksuaalisuuden suvaitsemattoman, halventavan ja syrjivän ilmapiirin luomiseen ja seksuaalimuotojen eriarvoistamiseen.<sup>143</sup>

Salonen toteaa, että kulttuurissamme seksuaalisuutta monesti arvioidaan tiedostamatta<sup>144</sup>. Temperamentin eli käyttäytymisen tyylin kietominen seksuaalisuuteen on yksi tapa, jolla seksuaalisuutta arvioidaan ja näitä arvoja vahvistetaan kulttuurissamme. Kulttuurimme on tyyllillisesti rajoittava niin tytöille kuin pojille, vaikka koulussa on nähtävissä hyvin monenlaisia toiminta- ja tyylivariaatioita. Pojat oppivat nopeasti, missä kulkee tyttöjen ja poikien tyyllilliset rajat. He oppivat myös sen, miten välttää näyttämästä homolta, vaikka lopputuloksena ei olisikaan niin sanottu miehen kuva. Vanhemmilla on tapana jo pojan varhaisista vuosista asti edistää pojaksi kasvamista toteamalla: "Ole mies", "älä ole kuin tytöt" tai "tytöt itkevät" tai "pojat eivät käytä mekkoa".<sup>145</sup>



Jo aiemmin käsitelty nauru on yksi keino, millä poikien tyttömäisyyttä rajoitetaan. Kulttuurissamme mies mekossa on klassinen komiikan teema ja naurun aihe, kuten Tiia Aarnipuu toteaa. Hän esittää, että miehen statukseen kuuluu oletusarvona ajatus miehen uhkaavuudesta.<sup>146</sup> Aarnipuun ajatuksia soveltaen poikien ajatellaan temperamentistaan ja toimintatavoistaan huolimatta olevan aina mahdollinen vaara ympäristölleen vain siksi, että he ovat kasvamassa miehiksi. He joutuvat koko kasvunsa väistelemään asioita, jotka saattaisivat leimata heidät homoksi<sup>147</sup>.

Aarnipuu toteaa, että tytöt ja naiset toki voivat pukeutua housupukuun, mutta niitäkin säätelee monet tarkat rajavedot, jotta tyttö ei tulisi tulkituksi liian miehekkääksi tai lesbiseksi. Tapakulttuurimme opettaa tytöille jo lapsena, että yksin ei liikuta pimeällä, vieraiden miesten mukaan ei lähdetä ja miehet ovat niitä, jotka raiskaavat naisia ja tekevät henkirikoksia.<sup>148</sup>

Pojat ja tytöt joutuvat luopumaan monista haluamistaan asioita varmuuden vuoksi vain siksi, että he eivät tulisi leimatuksi. Esimerkiksi pojat luopuvat usein taideharrastuksista ja muista sosiaalista herkkyyttä vaativista asioista, jotta eivät tulisi leimatuksi pojiksi, joilla on homomaisia harrastuksia<sup>149</sup>. Harva tyttö innostuu jääkiekosta, jalkapallosta ja autojen kunnostamisesta, koska he eivät halua tulla leimatuksi "hyväksi jätkäksi". Kuten Juha Varto toteaa, tällainen vieraskammoinen asenne priorisoi käyttäytymismuotoja ja arvottaa yhteiskunnassa asenteita, joita ei pitäisi enää olla<sup>150</sup>.

Toisin sanoen sukupuoli-, seksuaalisuuteen ja temperamenttiin kietoutuvat myöskin nuorten toiminta ja pukeutuminen. Toiminnallisten sukupuolityylien kautta luokitellaan ja erotellaan stereotyyppisesti oppilaita. Pukeutumistyyli ja toimintatapa muotoutuvat vallitsevien kulttuuristen nais- ja miesihanteiden ja kouluyhteisön mukaan. Toiminta- ja tyyli variaatioiden kautta ylitetään perinteisiä tietyn sukupuolen ominaisuuksiin miellettyjä luokkia. Niiden kautta tulee näkyväksi myös hiljaiset, piilottelevat tai tavalliset pojat sekä äänekkäät, näkyvät ja kovistytöt.<sup>151</sup>

Huolimatta siitä, että koulussa sukupuoli- ja seksuaalineutraali suhtautuminen tukee heteroseksuaalisen sukupuolijärjestelmän arvoa ja pysyvyyttä, eikä piiloista neutraalisuuden normia saa arvostella, arvioida tai kyseenalaistaa, tuo koulun toimintakulttuuri ilmi sosiaalisen todellisuuden, jossa nuoret elävät ja mahdollisuuden myös toimia tietoisesti odotusten mukaan tai niitä vastaan. Kaikissa kouluissa ei ole yhtä jäykkä toimintakulttuuri.

Cacciatore ja Koiso-Kanttila toteavat, että pojan tyttömäisyyskin voidaan helpommin kaveripiirissä hyväksyä, mikäli pojalta löytyy joku resurssi tai taito, jossa hän on ylivoimainen muuhun ryhmään nähden eli tuosta ominaisuudesta tai osaamisesta on hyötyä toisille. Tämä viittaa siihen, että sukupuolitapainen toiminta on suojautumiskeino ja siten jossain määrin tarpeellista jokaiselle yhteiskunnassamme, jossa ”epätyttömäisyyttä” ja ”epäpoikamaisuutta” vartioidaan.<sup>152</sup>

*Miten toisarvoiset asiat vaikuttavat opettajan arvioon oppilaan koulumenestyksestä?*

Keltikangas-Järvisen mukaan oppilaan arvosanaan vaikuttaa erityisesti opettajan havainto oppilaan temperamentista ja ensisijaisesti vain se käytös oppilaasta, joka

kohdistuu opettajaan itseensä. Olennaista ei loppujen lopuksi ole se, millainen temperamentti on vaan se, miten opettaja oppilaan temperamentin näkee.<sup>153</sup>

Opettajalähtöinen temperamentin tulkinta luokkatilanteessa johtaa siihen, että koulussa opettajan oppilaan temperamenttia koskeva tulkinta saattaa myös klusteroitua, kuten Keltikangas-Järvinen ja Alatupa toteavat. Tämä ominaisuuksien heijastusvaikutusta kutsutaan halo-efektiksi. Esimerkiksi jos oppilasta pidetään yhdessä suhteessa huonona tai hyvänä, laajenee arvio myös sellaisiin ominaisuuksiin, jotka eivät ole toisiinsa missään yhteydessä. Opettajan myönteisestä halo-efektistä on oppilaalle pelkästään hyötyä koulussa, mutta on sanomattakin selvää, että kielteinen halo-efekti saa vuorostaan paljon pahaa aikaa oppilaan minäkuvulle.

Esimerkiksi ongelmallista on, jos opettaja tulkitsee jonkun oppilaan niin sanotusti temperamenttiseksi. Temperamenttisuus saa hyvin monenlaisia merkityksiä niin vanhempien kuin opettajienkin ajatuksissa. Arjessa se näkyy siten, että joskus temperamenttisuudesta ärsyynnytään, joskus se herättää ihastusta, ylpeyttä ja iloa. Siinä, missä yksi vanhempi arvioi temperamenttisen pojan rasavilliksi, ylivilkkaaksi, rasittavaksi ja mahdottomaksi. Toinen vanhempi arvioi saman pojan reippaaksi, energiseksi ja rohkeaksi. Monelle opettajalle temperamenttisuus tarkoittaa samaa kuin ”vaikea” tai ”huonotuulinen” tai ”heikosti keskittyvä”. Opettaja saattaa herkästi liittää tähän arvioonsa myös sellaiset piirteet kuin ”heikko motivaatio”, ”lahjaton” ja ”kypsymätön”. Oppilaan pitäminen kypsymättömänä ja motivoitumattomana taas näkyy hänen oppilaalle antamassaan arvosanassa.<sup>154</sup>

Halo-efektin seurauksena toisarvoisten seikkojen vaikutuksesta arvosanoihin saattaa johtua, että kaikilla oppilailla heidän saamansa arvosanat eivät vastaa heidän todellisia kykyjään. Oppilaat, etenkin pojat, saattavat alisuorittaa koulussa, kuten

aiemmin on tullut esille. Alisuorittaminen ei ole ainoastaan pulmallista yksilölle ja hänen hakeutuessaan opiskelemaan vaan se on monella tavalla myös yhteiskunnan ongelma. Esimerkiksi amerikkalaisissa tutkimuksissa on havaittu, että kouluvaikeuksista kärsivät lapset ovat usein temperamentiltaan hitaasti lämpeneviä ja tästä johtuvat vaikeudet koulussa usein vaikuttavat myös koulumenestykseen. Koulumenestys taas vaikuttaa yksilön sosioekonomiseen asemaan ja sitä kautta sosiaaliseen pääomaan, joka muun muassa muodostuu yksilön koulutuksesta ja psyykkisistä tekijöistä. Sitä kautta temperamentti kantaa jopa yksilön somaattiseen terveyteen.<sup>155</sup>

Liisa Keltikangas-Järvinen on psykologiaan perustuvissa temperamenttitutkimuksissaan kysynyt: Missä katkeaa yhteys lapsen hyvien edellytysten ja hyvän lopputuloksen välillä koulussa? Miksi pojat saavat koulussa paljon huonompia arvosanoja kuin tytöt?<sup>156</sup> Elina Lahelma on tarkastellut jälkimmäistä kysymystä koulutuspoliittisen keskustelun katsantotavasta. Lahelma esittää, että käsitys poikien huonosta koulumenestyksestä on maasta toiseen vaeltava puhetapa kyseenalaistamaton oletus, kategorinen yleistys. Sen mukaan pojat menestyvät ryhmänä tyttöjä huonommin. Syinä on pidetty koulun käytäntöjä ja pedagogiikkaa muun muassa opetuksen oppikirjakeskeisyyttä ja pulpettidonnaisuutta, koulun naisvaltaisuutta, oppiaineiden ”tyttömäisyyttä” tai oppikirjojen sisältöjä. Samaan aikaan tyttöjen koulumenestystä pidetään epäilyttävänä ja koulumenestyksestä oletetaan seuraavan suoraan menestys jatkokoulutuksessa ja myöhemmin työelämässä ja yhteiskunnassa.<sup>157</sup> Lähtökohtana olettamuksissa on, että peruskoulun koulumenestys ja menestyminen peruskoulun jälkeen ovat täysin toisistaan riippuvaisia.

Tarja Palmu mukaan pitäisi kiinnittää enemmän huomiota siihen, miten maskuliinisuus määritetään kulttuurissamme, minkälaisia toimintoja pojille tarjotaan, mistä heitä palkitaan ja mihin heitä ohjataan. Poikia ja miehiä kannustetaan usein vain aktiivisuuteen, toiminnallisuuteen ja ulospäin suuntautuvuuteen, joka usein sinetöidään ”pojat ovat poikia” -lausahduksella. Tähän kuuluu olennaisesti se, että ”normaali” poika tai mies on aina maskuliininen heteromies.<sup>158</sup>

Lahelma korostaa, että pojat ja tytöt koulussa eivät toimi vain yhteiskunnan rakenteiden pakottamina, vaan he itsekin vaikuttavat omaan tulevaisuuteensa aktiivisilla valinnoillaan huolimatta siitä, että yhteiskunnan rakenteet ihmisineen asettavat yksilöllisille valinnoille rajoja ja odotuksia.<sup>159</sup> Useimmat lapset, etenkin pojat, eivät arvosta koulussa menestymistä, koska sillä ei saavuta paikkaa ja uskottavuutta vertaisryhmässä. Useimmat nuoret ovat sitä mieltä, että toimiminen koulun normeja vastaan tuo asemaa ja suosiota toisten silmissä. Ne pojat, jotka taas ovat kokeneet saavansa menestyksen avulla valtaa ja arvostusta sekä uskoa vaikuttaa omaan elämäänsä, myös menestyvät koulussa.<sup>160</sup>

## Yhteenveto

Lapsi sosiaalistuu yhteiskuntaan ja ympäristöönsä sen temperamenttityypin kanssa, joka hänellä on syntymästään. Joidenkin temperamenttien kanssa sosiaalistumisprosessi on haastavampi kuin toisten. Koulun toimintakulttuurissa edelleen temperamentti- ja sukupuoli-erot vaikuttavat ja seksuaalisuudet sosiaalisesti. Kunkin aikakauden kulttuuriset ja yhteiskunnalliset arvot ja arvostukset vaikuttavat taas siihen, mitä ominaisuuksia arvostetaan koulussa. Opettajan vaikutus oppilaan koulumenestykseen on suuri. Hän valitsee oppimismenetelmät, luo puitteet oppilaiden sitoutumiseen, keskinäiseen vuorovaikutukseen ja vertailuun sekä omalla

käyttäytymisellään toisen kuvaan itsestään ja tyylistään sekä mahdollisuuksistaan menestyä.

Pohdittavaksi

Kirjoita kuvaus siitä, millaisia tytöt ovat ja millaisia pojat ovat oman kokemuksesi ja näkemyksesi mukaan. Tarkastele kirjoittamaasi tekstiä kriittisesti ja pohdi, miten temperamentti piirteet sukupuolittuvat tai seksualisoituvat kuvauksissasi.

Pohdi, millaisia tulkintoja annat estyneille tai hitaasti lämpeneville lapsille?

Pohdi, mikä näissä tyyeissä on sinulle ongelmallista?

Arvioi kuinka paljon huomiota ja aikaa sinulla kuluu estyneisiin ja hitaasti lämpeneviin oppilaisiin verrattuna muihin luokan oppilaisiin?

Miten oma temperamenttisi on suhteessa ujoihin ja hitaasti lämpeneviin lapsiin?

Miten ennakoisit tai puuttuisit ujojen ja hitaasti lämpenevien lasten ongelmiin luokkahuoneessa?

Pohdi, minkälainen käyttäytyminen luokassa on ongelmallista sinulle?

Jos joku lapsi häiritsee sinua luokassa pohdi, miksi tämä lapsi häiritsee sinua?

Miten oma temperamenttisi sopii yhteen vaikean temperamentin kanssa?

Millaisia tilaisuuksia tai ehdotuksia tarjoat vaikean temperamentin lapselle, jotta niiden avulla lapsen on mahdollisuus toimia luokassa luokkaan sopivalla tavalla?

### 3 Temperamentti ja toisin kasvattaminen

Tässä luvussa esitetään, millaisessa yhteiskunnassa temperamenttia yksilön ominaisuutena on mahdollista arvostaa ja mitä se edellyttää siltä, mitä ajattelemme

ihmisen olevan. Lisäksi esitetään, mikä merkitys temperamentilla on opettajan työvälineenä ja miten esteettömyys, temperamentti ja motivaatio ovat perusta kasvattaa lapsia toisin. Avainsanat ovat *moderni aika ja individuaali ihminen*.

### 3.1 Individuaali ihminen ja temperamentti

*Millaista ihmiskäsitystä ja yhteiskuntaa temperamentin huomioon ottaminen kasvatuksessa edellyttää?*

Temperamentin arvo yhteiskunnassa riippuu pitkälti siitä, mitä ajattelemme ihmisen olevan. Temperamentin huomioon ottaminen arvokkaana ihmisen olennaisena ja toiminnassa vaikuttavana ominaisuutena edellyttää tietynlaista yhteiskuntaa ja käsitystä ihmisestä. Se edellyttää yhteiskunnalta ihmiskäsitystä, jossa peruslähtökohtana on toisista ihmisistä, ympäristöstä, perheestä, suvusta ja heimosta erottuva ja erillinen individuaali ihminen, jolla on yksilöllisiä kykyjä, taitoja ja taipumuksia.

Käsitykseen individuaalista ihmisestä sisältyy myös ajatus, että yhteiskunnassa yksilöllä on oikeus ja velvollisuus mutta myös yksilöllinen halu kehittää kykyjään, taitojaan ja taipumuksiaan. Hän haluaa ja hänen odotetaan haluavan vaikuttaa ympäristöönsä ja toimintaansa ennen kaikkea omia taipumuksia ja taitoja käyttäen ja yksilöllisesti harkiten.

Käsitys individuaalin ihmisen kykyjen, taitojen ja taipumusten arvostamisesta tarkoittaa käytännössä, että jokaiselle ihmiselle annetaan yksilönä ehdoton arvo ja hän on yksilönä tunnustettu osaksi tiettyä historiallista ja yhteiskunnallista merkitysyhteyttä. Tämä tarkoittaa ennen kaikkea, että korostetaan ihmisen

itsenäisyyttä suhteessa ryhmiin, joihin hän kuuluu tai joista hän on riippuvainen. Hänen yksityiselämänsä, perhesuhteensa, kodinhoitonsa ja sukunsa omaisuuden säilyttäminen ovat erityisen vaalinnan ja säilyttämisen kohteina. Lisäksi korostetaan ihmisen itsesuhdetta, joka tarkoittaa, että käytännössä ihmisen tulee ottaa itsensä tiedostuksen ja toiminnan kohteeksi. Toisin sanoen hänen tulee ottaa yksilöllinen vastuu itsestään, eleistään ja omasta tyylistään toimia tilanteissa ja asiayhteyden mukaan. Käsitys individuaalista ihmisestä sisältää siten ajatuksen siitä, että ihminen kiinnittää alati huomiota itseensä ja ottaa kaiken aikaa huomioon toiminnassaan ympäristön, paikan ja hetken.<sup>161</sup> Lyhyesti temperamentin huomioon ottaminen arvokkaana ihmisen ominaisuutena edellyttää sellaista yhteiskuntaa, jossa uskotaan *individualistiseen ihmiskäsitykseen*.

Nykymerkityksessä temperamentti ihmisen ominaisuutena sekä sosiaalisena ja yhteiskunnallisena voimavarana on ollut mahdollista muuttua arvoksi erityisesti Euroopassa 1700-luvulla alkaneen teollisuuden työn ja sen kapitalistisen organisaatiomuutoksen kehittymisen myötä. Kapitalismi edellytti työnjakoa ja vapaata työvoimaa sekä sopimusten ja jäsenytenoiden organisaatioiden välittämää yhteistoimintaa. Nämä taas edellyttivät yksilöllisiä eroja ihmisten välille. Uuden työkuulttuurin myötä tuli tarpeelliseksi korostaa yksilöllisiä kykyjä ja taitoja sekä yksilöllistä rationaalista ajattelua. Työvoimalta alettiin odottaa yksilöstä nousevaa työkuria ja yksilöllistä tahtoa asettua koneiden luomaan rytmiin, mutta samanaikaisesti itsenäisyyttä, jotta hän voisi menestyä työkuulttuurissa<sup>162</sup>.

Nykypäivän yhteiskunnan ihminen, valtio, kansalaisyhteiskunta ja individualistinen ihminen ovat keskeinen tulos modernin yhteiskunnan kehityksestä. Ne loivat perustan sille, että nykypäivänä on entistä mielekkäämpää korostaa yksilön synnynnäisiä ja



yksilöllisiä eroja luovia ominaisuuksia, kuten temperamenttia ja sukupuolta, ja tarkastella niitä ihmisen voimavarana yhteiskunnassa.

Nykypäivänä individuaalilta ihmiseltä odotetaan yhteiskunnassa ennalta arvattavaa ja mahdollisimman tilanteisesti osumatarkkaa käyttäytymistä. Samanaikaisesti ympäristön odotukset tekevät individuaalin ihmisen elämän temperamentin näkökulmasta konstikkaaksi. Yhteiskuntamme edellyttää, että ihminen yksilönä hallitsee impulssejaan, mielialaansa ja mielentilaansa. Hänen odotetaan ymmärtävän millainen hän on, miten hän toimii ja mitä häneltä odotetaan. Tästä syystä nykyajan individuaalin ihmisen pitäisi oppia tuntemaan oma temperamenttinsa, jotta hän kykenisi ymmärtämään, kuinka hän toimii eri tilanteissa.

Lyhyesti temperamenttia on mielekästä korostaa yhteiskunnassa, jossa moderni ihminen elää ja kysyy, millainen minä olen. Se on ohittamaton ominaisuus yhteiskunnassa, jossa ihminen haluaa tietää, millaisia taitoja, tietoja, kykyjä, tunteita, vahvuuksia, heikkouksia, tarpeita, voimavaroja, rajoja ja rajoituksia hänellä on tai mihin hän uskoo, mitkä ovat hänen toiveensa ja tavoitteensa, ja millaisia tuloksia hän elämässään haluaa. Kun moderni individuaali ihminen vastaa näihin kysymyksiin, hän muodostaa tämän pohjalta käsityksen itsestään: itsearvostuksensa, -tuntonsa ja -luottamuksensa. Oman temperamentin tunteminen vahvistaa individuaalin ihmisen itsetuntemusta.

*Millainen on nykyään yhteiskunnan ja yksilön välinen suhde?*

Nykypäivän individuaali ihminen on erottautunut perinteisen yhteiskunnan yhtenäiskulttuurista ja samankaltaisuuden paineesta, kuten modernin yhteiskunnan kehitys viimeisen kahden sadan vuoden aikana on toivonut. Individuaali ihminen on

toisaalta riippumaton perinteistä ja yhteisöstä ja toisaalta hän käy jatkuvaa muutoksessa olevaa vuorovaikutusta perinteen ja yhteisön kanssa, kuten edellä esitettiin. Yksilön ja yhteiskunnan välistä suhdetta voidaan kuvailla dialektiseksi, vastavuoroiseksi. Yhteiskunta antaa ikään kuin puitteet, kuten normit, säännöt, instituutiot, toteuttaa yksilöllisyyttä ja se määrittää ne muodot, missä yksilöllisyys voi toteutua. Tässä kokonaisuudessa yksilö tekee omia valintojaan, joihin vaikuttaa muun muassa ihmisen sukupuoli, temperamentti ja persoona. Yksilön ja yhteiskunnan suhde on dialektinen mutta parhaimmillaan se on myös dialoginen, jossa ei ole määräävää osapuolta.<sup>163</sup>

Dialoginen yhteiskunnan ja yksilön välinen suhde tarkoittaa tasavertaista suhdetta, jossa vuorovaikutus on vapaa molemminpuoliseen kysymiseen, kyseenalaistamiseen ja jopa osapuolten uskomusjärjestelmän osoittamiseen ristiriitaiseksi. Suhde antaa tilaa käydä kriittistä keskustelua yhteiskunnassa siitä, mikä on ilmeistä ja mitä esitetään, mutta myös siitä, mistä vaietaan.<sup>164</sup>

### 3.2 Yksilöllisyys ja kouluarki

*Mitä moderni aika ja individuaalin ihmisen ihanne tuottivat suomalaiseseen kouluarkeen?*

Ihmisen yksilöllisyyttä korostava moderni aika on luonut suomalaiseen yhteiskuntaan ja ennen kaikkea kouluun esittämänä hierakkisen ja jatkuvan ylhäältä alas rakentuvan valtaa ohjaavan suhdeverkon ja valvonnan keinot yksilön hallintaan<sup>165</sup>. Yksilön hallinnan keinojen avulla aikuiset ovat oppineet muun muassa valvomaan lapsissaan ja nuorissaan kaikkia ”poikkeamia” ja ”virheitä”, kuten Juha Varto esittää.<sup>166</sup> Aikuisten valvonnan kohteena on niin sukupuolen, seksuaalisuuden kuin

temperamentin poikkeamat niin sanotusta normaalista. Koulun toimintakulttuuriin tästä on seurannut se, että koulu korostaa monella tavalla yksilöllisyyttä, mutta karsastaa yksilöllisten erojen ottamista huomioon koulun arjessa. Tästä kertoo muun muassa jo aiemminkin tässä kirjassa mainittu sukupuolineutraalin koulun ja opetuksen ihanne.

Yksilöllisten erojen hallinta ja huomioon ottaminen on siten vaikeaa koulussa. ”Poikkeamat” ja ”virheet” herättävät tunteita ja erityisesti pelkoa. Varto toteaa, että yksi erojen ja erilaisuuden herättämä pelko on vierasviha (ksenofobia). Varton mukaan tuosta samasta lähteestä nousee hänen mukaansa niin rasismi, syntipukiksi määrittäminen kuin homoviha. Vierasviha näkee erot ja kaiken erilaisen kummallisena tai häpeällisenä. Oman erilaisuutensa kielteisenä kokevalle se tarkoittaa kielteistä omakuvaa.<sup>167</sup> Anna Cavaldan teoksessa *35 kiloa toivoa* päähenkilö on jäänyt luokalle ja hän istuu ukkinsa sylissä, joka yrittää luoda uskoa häneen kertomalla tarinan jäniksestä ja kilpikonnasta:

*”Katsos poikani, kukaan ei lyönyt puolta puupenniäkään vetoa sen kilpikonnapahasen puolesta, se oli aivan liian hidas... ja kuitenkin se voitti. Ja tiedätkö, miksi se voitti? Siksi että se oli sitekä ja lannistumaton. Ja sinäkin olet sitkeä, Grégoire... Tiedän sen, olen nähnyt sinut työssä. Olen nähnyt kun hioit puunpalaa kylmässä tuntikausia tao maalaisit pienoismallejasi...Minulle sinä olet kuin se kilpikonna.”* Tähän nuorimies vastaa: *”Mutta koulussa ei koskaan pääse hiomaan!”* -- *”Meille annetaan vain ihan mahdottomia tehtäviä!”*<sup>168</sup>

Temperamentin ottaminen huomioon kasvatuksessa edellyttää huomion kiinnittämistä niin yksilöiden välisiin samankaltaisuuksiin kuin eroihin. Myös temperamentin huomioon ottamiseen tai huomiotta jättämiseen koulussa kätkeytyy vierasvihaa. Se

näkyä muun muassa perusteluissa, joissa korostetaan sitä, että erojen huomioon ottaminen koulussa olisi erityisesti opettajia kuormittavaa. Liisa Keltikangas-Järvinen toteaa, että tämä näky esimerkiksi opettajien ja koulun jatkuvana huolena ja oletuksena siitä, että yksilöllisestä temperamentista puhuminen edellyttäisi väistämättä yksilöllistä opettamista koulussa, mihin koulun toimintakulttuurissa ei nähdä olevan minkäänlaisia mahdollisuuksia.<sup>169</sup>

### *Menikö modernin ajan lapsi pesuveden mukana?*

Juuri moderni aika ja moderni ajattelutapa saivat aikaan uskon siihen kuvaan ihmisestä, jonka tieteet ovat rakentaneet. Maija Lehtovaara toteaa, että toisen maailmansodan jälkeen yhteiskunta tarvitsi tietoa ennen kaikkea yhteiskunnasta itsestään, mutta myös yksilöstä. Psykologiassa tieteenalana, mutta myös kasvatustieteissä ja yhteiskuntatieteissä paloi vahva usko siihen, että se voi rakentaa uutta ja parempaa maailmaa. Psykologinen tieto "arkipäivän psykologiana", vapauttavana ja mahdollisuuksia tuottavana valtasi alaa arkipäivän ongelmien ratkaisemisessa siitakin huolimatta, että suuri yleisö oli tietämätön psykologian teorioista ja psykologiasta tieteenalana. Toisin sanoen tieteet vaikuttivat myös arkipäivän käsityksiin lapsen kehityksestä ja siitä, mikä lapsi on.<sup>170</sup> Tieteen tulokset hyväksyttiin muun muassa pedagogiseen käytäntöön pohtimatta tuotetun tiedon moraalisia ja poliittisia kytköksiä, kuten Kiilakoski toteaa<sup>171</sup>.

Tähän kuvaan ihmisestä ei enää mahtunut kouluun oppilas lapsena. Raisa Cacciatore ja Samuli Koiso-Kanttila toteavat, että modernin ajan kasvatusihanne on nähdä lapset ”pieninä aikuisina”, joilta vaaditaan aikuisen kykyä hallita itseään sekä henkisesti että ruumiillisesti. Tästä juontaa koulun toimintakulttuurissa myös ”hiljaa istumisen” -ihanne.<sup>172</sup> Toisin sanoen modernin ajan kuvaan ihmisestä mahtui vain kaksi ryhmää,

jotka ovat aikuiset ja ei-aikuiset. Jälkimmäiset ovat niitä, joiden pitäisi tulla edellä mainittujen kaltaisiksi. Lapsi tai nuori tulee näin ajatellen koulussa oletetuksi aina jonakin muuna kuin itsenään.<sup>173</sup>

Kasvatuksen ja koulukulttuurin pulmaksi on muodostunut pitkälti aikuisten suhde ei-aikuisten eli lasten itsesäätelyyn. Jo varhaislapsuudessa odotetaan lapsilta lähes samaa säätelykykyä kuin aikuisilta, jotta he voisivat suoriutua koulussa.

Koulussa myönteisintä palautetta saa oppilas, jonka itsesäätely toimii moitteettomasti. Sen ”mittareita” luokkatilanteessa on muun muassa oppilaan olemuksen aktiivisuus, sinnikkyys tehtävien kanssa ja keskittyminen pitkäkestoisesti mihin tahansa annettuun tehtävään. Huolta opettajille aiheuttaa erityisesti se, jos oppilas on luokkatilanteessa tehtäviä suorittaessaan levoton, uhmakas, lyhytjänteinen ja arvaamaton. Toisin sanoen karrikoidusti todeten oppilaan itsesäätely ei toimi.

Oppilaiden tehtäväorientoituneisuus antaa helposti vaikutelman opettajalle siitä, että hän on onnistunut tehtävässään ja oppilaiden itsesäätely toimii. Koulussa harvoin kuitenkaan mietitään tehtäväorientoituneiden oppilaiden kohdalla, miksi he ovat tehtäväorientoituneita tai onko oppilaiden omat tavoitteet tehtävien tekemiseen ne, mitkä opettaja on asettanut. Sinnikkäät ja keskittymiskykyiset oppilaat eivät välttämättä halua ymmärtää ja oppia. He saattavat olla tehtäväorientoituneita esimerkiksi vain siksi, että he haluavat suoriutua tehtävästä nopeasti motiivina ripeämpi välitunnille pääsy tai että he ovat tottuneet pelkäämään auktoriteettia ja hänen reaktiotapaansa.

Raisa Cacciatore ja Samuli Koiso-Kanttila toteavat, että pojat usein kompensoivat epäonnistumisen pelkoaan ja voittamisen tarvettaan uhmakkuudella ja

uhkarohkeudella<sup>174</sup>. Samalla tavalla pojat saattavat kompensoida herkkyyttään olemalla levottomia ja aktiivisia luokassa. Herkät mutta levottomasti ja uhmakkaasti käyttäytyvät pojat ovat useimmin opettajan kurinpidon alaisia, koska maskuliininen kulttuuri antaa enemmän välineitä pojille kuin tytöille vastustaa julkisesti auktoriteettia. Poikien uhmakkuutta pidetään ”terveenä merkinä” ja enteenä tulevan aikuisen miehen valmiuksista sen sijaan, että sitä pitäisi pitää merkinä luokkatilanteiden kompleksisuudesta.

*Mitä tarkoittaa tunnekuri ei-aikuisen temperamentin sukupuolittajana?*

Itsesäätely ja tunnekuri kietoutuvat arjessa toisiinsa. Kristiina Brunila käyttää tasa-arvotyötä koskevassa artikkelissaan ilmaisua tunnekuri. Hänen mukaansa tunnekuri on hallinnan ja ruotuun palauttamisen tekniikka, jonka avulla esimerkiksi myös temperamenttipiirteitä voidaan sukupuolittaa. Esimerkiksi siinä, missä miehen vihaisuus on hallinnan ja kontrollin keino, on se naisen kohdalla mielletty itsekontrollin puutteeksi. Vihaansa esittävä nainen on ikään kuin mahdollisuutensa menettänyt. Elämän varrella naiset oppivatkin jo pienestä hallitsemaan tunteitaan ja neutraloimaan tunteensa, kuten Brunila esittää.<sup>175</sup> Niin sanottu ”temperamenttikkuus” naisella eli tunteiden nopea syttyvyys, ei ole Suomessa vielä tänä päivänäkään tavoiteltava ominaisuus naiselle. Ikään kuin tunnekuriton tyttö tai nainen olisi uhka pojille ja miehille.<sup>176</sup> Tunnekurin ja itsesäätelyn avulla on siten yritetty saada yhteiskunnassa hallintaan niin temperamentti kuin sukupuoli.

Koulussa voidaan pitää alisuorittamista yhtenä tunnesäätelyn ja itsesäätelyn keinona sekä tytöillä että pojilla siitä huolimatta, että pojat ovat tyttöjä useammin alisuorittajia. Tämä johtuu jo aiemmin esitetystä ajatuksesta, että kulttuurissamme herkästi leimataan koulussa menestyvä poika ”pinkoksi” tai ”nörtiksi”. Nämä leimat

uhkaavat maskuliinisuutta. ”Nörttipoika” on poikkeava. On luultavaa, että poikien ei sovi näyttää sitkeyttään ja opettajille usein jääkin vaikutelma, että esimerkiksi matematiikassa menestynyt poika on älykäs luonnostaan kuten poikien on sopivaa olla matemaattis-teknisillä aloilla. Hyvin koulussa menestyvä poika ja hiljainen poika ei nuorten silmissä edusta ideaalista tai tyyppillistä maskuliinisuutta. Näitä ”nörttejä” tytöt eivät pidä houkuttelevina eivätkä halua olla heidän kanssaan tekemisissä koulussa eikä myöhemmin työelämässä. Riippuen koulusta joissakin nämä pojat joutuvat marginaaliin ja joissakin he voivat näkyä enemmän.<sup>177</sup> Tämä kertoo siitä, että koulun toimintakulttuuri ei ole kaikkialla samanlainen ja että toiminta- ja suhtautumistapoihin voi ja saa vaikuttaa.

Juha Varto toteaa, että koulun ja kasvatuksen ongelma ei ole poikien levottomuus, lyhytjänteisyys tai arvaamattomuus vaan poikien herkkyyys, jota Varton mukaan ei osata riittävästi hyödyntää ja kanavoida kasvatuksessa ja yhteiskunnassa. Hänen mukaansa tyttöjen herkkyyys voidaan aina kanavoida aikuisuudessa tarvittavaan äidillisyyteen.<sup>178</sup>

Lyhyesti levoton, uusiin tilanteisiin sopeutumaton, helposti häiriintyvä tai alisuorittava oppilas ei ole ilkeä ja tarkoituksellisesti paha, vaan monille oppilaille, erityisesti pojille, koulussa odotettu toimintatapa ei ole oman temperamentin mukainen ja sen myötä he käyttävät kompensoivia eli korvaavia keinoja, joiden kirjo on laaja.

*Miten yksilölliset erot on otettava ja otetaan huomioon koulussa?*

Koulu on laajin julkisen kasvatuksen yhteiskunnallisista järjestelmistä ja niiden toimintaa määrittävät monenlaiset lait ja opetussuunnitelmat. Toimintaa määrittäviä ovat muun muassa laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta

(8.8.1986/609), yhdenvertaisuuslaki (20.1.2004/21), perusopetuslaki (11.6.1999/731), perustuslaki (11.6.1999/731) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004).

Suomalainen toimintakulttuuri koulussa nojaa vahvasti yksilöllisten erojen huomioon ottamiseen. Laki sukupuolten tasa-arvosta kieltää Suomessa kaikenlaisen syrjinnän ja epätasa-arvoisen kohtelun sukupuolen perusteella. Perusopetuslaki velvoittaa ottamaan opetuksessa huomioon tyttöjen ja poikien erilaiset tarpeet sekä kasvun ja kehityksen erot. Lähtökohdat eivät yksilöi, millaiset erot on otettava huomioon kasvatuksessa, oppimisessa, opetuksessa ja ohjaamisessa. Siten voidaan tulkita, että tyttöjen ja poikien erilaisten tarpeiden huomioon ottaminen sisältää myös ei vain sukupuolia vaan myös temperamenttierot koulussa.

Tuukka Tomperi, Marjo Vuorikoski ja Tomi Kiilakoski toteavat, että lainsäädännön ohella opetusta ohjaa opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelmia on pidetty neutraaleina sääntöinä, vaikka niillä syntynsä ja vaikutuksensa vuoksi on poliittinen luonne. Opetussuunnitelmat ovat asiakirjoja, jotka eivät synny tyhjästä. Ne syntyvät yhdessä poliittisten puolueiden, opetushallinnon, yliopistotutkijoiden ja opettajajärjestöjen jännitteisten tavoitteiden paineissa.<sup>179</sup> Opettajan työtä taas usein tarkastellaan asiantuntijatoimintana vailla yhteiskunnallisia sidoksia. Käytännössä opettajat joutuvat tekemään työssään paljon ratkaisuja, jotka sisältävät arvovalintoja. Koulutietoa on myös pidetty neutraalina, vaikka annettu tieto on aina näkökulmallista.<sup>180</sup>



Tässä kentässä muodostuu myös koulua ja koko yhteiskuntaa ohjaava käsitys siitä, mikä on eri sukupuolille hyvää ja millaisia temperamenttiodotuksia on sopivaa asettaa eri sukupuolille ja sen myötä koulumenestykselle. Näillä arvovalinnoilla on kauaskantoisia vaikutuksia muun muassa oppilaiden ammatinvalinnassa ja siinä, miten he ymmärtävät oman itsensä yhteiskunnallisena toimijana tai kasvattavat seuraavaa sukupolvea.

Tuukka Tomperi ja Nelli Piattoeva esittävät, että opettaja on koulussa sekä vallan käyttäjä että sen kohde. He toteavat, että yhtäältä opettaja käyttää itsenäistä yhteiskunnallista valtaa, koska hän joutuu työssään tulkitsemaan ja toteuttamaan poliittisia tavoitteita, jotka näkyvät muun muassa opettajan työtä ohjaavina opetussuunnitelmina. Opetussuunnitelmaa koskevan tulkintansa ja toteutustapansa avulla opettajat sosiaalistavat oppilaat yhteiskuntaan ja samalla oikeuttavat ympäröivän yhteiskunnan. Toisaalta oppilaiden elämismaailmat, yhteiskunta ja valtiovalta säätelevät opettajan työtä kaventaen heidän itsenäisyyttään.<sup>181</sup>

Lait ja opetussuunnitelmat edellyttävät, että yksilöllisyyttä ja yksilöllisiä eroja tulisi korostaa koulun arjessa. Tämä ei tarkoita, että niiden perusteella voitaisiin arvottaa ja eriarvoistaa oppilaita. Toisin sanoen mikä tahansa opettajan itsenäinen tulkinta ei ole mahdollinen. Opettajan on pystyttävä perustelemaan, mitä hän tekee, miten ja miksi. Opettajan sekä itsenäisyys että säätely ovat vuorovaikutuksessa koulussa. Oppilaita kouluinstituutioon ja yhteiskuntaan sosiaalistavat tulkinnat nousevat tästä vuoropuhelusta, joka on monesti vaikea suoraan tunnistaa muun muassa luokkatilanteessa.

## *Onko koulu kaikille samanlainen?*

Hanna Ojala, Tarja Palmu ja Jaana Saarinen toteavat, että pohjoismaisessa keskustelussa on monesti ajateltu, että koulutus ja eri asteissa tarjottu opetus ovat neutraaleja eli kaikille samanlaisia mahdollisuuksia tarjoavaa. Kuitenkin erojen ulottuvuudet ovat kaikessa läsnä ja opetus ja koulutus sekä vahvistavat että tuottavat eroja.<sup>182</sup> Myös Eija Syrjäläinen ja Tiina Kujala ovat havainneet, että sekä koulujen toimintakulttuurissa että opettajankoulutuksessa toteutetaan edelleen eriarvoisia käytäntöjä<sup>183</sup>.

Sukupuolisidonnaisten eriarvoisten käytäntöjen ohella opettajat luovat eriarvoista toimintakulttuuria myös sillä, miten he arvottavat oppilaan temperamentin.<sup>184</sup> Koulun toimintakulttuurissa eriarvoiset käytännöt näkyvät muun muassa siinä, millaisia oppilaan tekoja opettajat arvostavat. Liisa Keltikangas-Järvinen toteaa, vaikka periaatteessa opettajat hänen tutkimuksessaan sanoivat arvostavansa osallistuvaa, älyllisesti uteliasta ja kyseenalaistavaa oppilasta, näin ei käytännössä ollut. Tämä näkyi muun muassa siinä, että tuntiaktiivisuudelle annettu painoarvo jäi opettajien antamissa arvosanoissa lähinnä teoreettiseksi. Keltikangas-Järvisen mukaan tämä johtunee osaksi siitä, että opettajat määrittelevät tuntiaktiivisuuden eri tavoin. Useimmille Keltikangas-Järvisen tutkimukseen osallistuville opettajille tuntiaktiivisuus tarkoitti läksyjen tekemistä, viittaamista, kuuliaisuutta, opettajan kunnioittamista ja vanhan kasvatusihanteen mukaista hiljaa istumista tunneilla.<sup>185</sup> Aiemmin on tullut esille, että opettajat arvostavat itsesäätelyä ja tunnekuria. Toisin sanoen he arvostavat aikuismaista oman itsensä henkistä ja ruumiillista hallintaa.

## *Katosiko lapsen mukana myös aito yksilöllisyyden arvostaminen?*

Moderni aika ja sen luoma välineellisen järjen ylivalta nostivat yksilön erityiseen asemaan, mutta pikemminkin opetuksen kohteena kuin ainutkertaisena yksilönä, joka kykenisi itse kasvattamaan itseään tai tietämään, mitä päämääriä hänen kannattaa elämässään tavoitella. Maija Lehtovaara toteaa, että moderni aika välineellisti lapsen hallinnan ja muokkauksen kohteeksi ilman lapsen omaa valtaa päättää elämänsä: Aikuinen sanoo, miten lapsen tulee käyttäytyä, mitä hänen tulee ajatella, miten tuntee, haluta tai uskoa.<sup>186</sup>

Marjo Vuorikoski ja Tomi Kiilakoski toteavat, että yksilöllisyyden korostaminen koulussa ja oppimisessa on johtanut pikemminkin oppilaiden keskinäiseen kilpailuun. Aikamme yksilöllisyydestä on tullut itsekkyyttä, jossa "minulle heti kaikki nyt" -kulttuuri on ollut omiaan rakentamaan vinoutunutta yksilöllisyyttä, jossa ei arvosteta muita.<sup>187</sup>

Vinoutunut yksilöllisyys ei kykene olemaan koskaan riittävän sensitiivinen ihmisten välisille erojen ja erilaisuuden kohtaamiselle. Tämä lisää yhteiskuntaan ja kouluun jo aiemmin mainittua vierasvihaa. Ihminen jonkin toisen ihmisen toiminnan kohteena ei anna riittävästi mahdollisuuksia nähdä toisen erilaisuutta rikkautena tai voimavarana yhteiskunnassa. Eroista tulee herkästi valtakulttuurin eksoottisia kummajaisia, friikkejä, mikä ei ole onnistunut lähtökohta toisen ihmisen kunnioittamiselle tai erilaisten ihmisten, kulttuurien ja ryhmien rinnakkaiselolle.<sup>188</sup> Vinoutunut yksilöllisyys on myös huono perusta lähteä korostamaan temperamenttipiirteitä yksilön huomion arvoisina ominaisuuksina, koska silloin liikutaan huonotapaisuuden, jopa käytöshäiriöiden, ja temperamenttityyppien ja -piirteiden keskenään risteilevässä verkossa ja väärintulkinta ja väärinymmärtäminen koulussa ja arjessa lisääntyvät.

### 3.3 Temperamentti opettajan työväline

*Tarvitseeko opettaja työssään ymmärrystä temperamentista?*

Edellä on jo tullut esille, että kouluympäristöllä on aina jonkinlaisia temperamenttiin liittyviä odotuksia oli sitten kyse oppilaasta tai opettajasta. Kumpikaan heistä ei ole koulukulttuurissa temperamenttiinsa panssaroitunut ihminen vaan parhaimmillaan äärimmäisen joustava ja muuttuva. Opettaja edustaa parhaimmillaan muutosta ja toisin tekemisen mahdollisuutta, jos opettaja osaa käyttää ohjauksessaan yksilöllisiä temperamenttipiirteitään rakentavasti ja suunnata oppilaan temperamenttipiirteitä sinne, missä ne tuottavat ehkä eniten *vastusta*, mutta samalla lisääntyvää opettajan itsensä ja oppilaan itseymmärrystä sekä molempien ymmärrystä maailmasta ja toisista. Liisa Raina ja Rauno Haapaniemi toteavat, että temperamentit ovat kehyksiä henkilön ainutkertaisuuden tunnistamiselle<sup>189</sup>.

Temperamenttien ymmärtäminen on opettajan työväline oppilaan kohtaamisessa. Ne ovat oppilaan kohtaamisessa lähtökohta eivätkä päämäärä, koska temperamenttipiirteet painottuvat henkilöillä eri tavoin eri tilanteissa. Kuten Keltikangas-Järvinen toteaa, eri tilanteissa jokin henkilön temperamenttipiirteistä saattaa nousta vahvimaksi ja toinen heikentyä. Seuraavalla kerralla onkin päinvastoin.

Esimerkiksi korkea aktiivisuus on laadullisesti erilaista eri tilanteissa, kuten Keltikangas-Järvinen toteaa. Toisessa ihmisryhmässä henkilön aktiivisuus vaikuttaa korkealta mutta toisessa se on matala riippuen siitä, miten aktiivisia muut ovat. Siten henkilön temperamentti eli taipumus tulee verratuksi ja pitkälti parhaiten ymmärretyksi muihin tilanteessa oleviin henkilöihin. Tilanteessa vaikuttavat myös

kulttuuri, jossa asia tapahtuu, koska eri temperamenttipiirteisiin suhtautumisessa on eroja eri tilanteiden mukaan kulttuurin sisällä ja lisäksi kulttuurien välillä.<sup>190</sup>

*Miksi sukupuoli- ja temperamenttierojen tiedostaminen ja ymmärtäminen olisi tärkeä asia koulussa?*

Hanna Ojalan, Tarja Palmun ja Jaana Saarisen mukaan erojen tiedostaminen ja niiden sosiaalisten tuottamismekanismien tunnistaminen koulussa voi avata toisin tekemisen mahdollisuuksia. Heidän mukaansa nämä auttavat horjuttamaan sukupuolen mukaan jakautunutta todellisuutta ja erityisesti tiukkojen ja sopimuksenvaraisten sukupuoliroolien murtamista.<sup>191</sup>

Sukupuolella on Ojalan, Palmun ja Saarisen mukaan merkitystä toimijuuteen, koska sukupuoli määrittää ympäristön odotuksia esimerkiksi oppilaasta ja millaiseksi oppilaan toiminnalliset velvoitteet koulun toimintaympäristössä muotoutuvat.<sup>192</sup> Samalla tavalla myös oppilaan temperamentti vaikuttaa ympäristön odotuksiin ja velvoitteiden muotoutumiseen koulussa. Sukupuoli ja temperamentti erikseen ja toisiinsa kietoutuneena luovat oppilaalle käsityksen siitä, miten hän tulkitsee itsensä ja millaisia merkityksiä hän antaa toimijuudelleen koulussa mutta myös koulun jälkeiselle opiskelu- ja työuralleen.

Temperamenttierojen ja sukupuolitettujen temperamenttierojen tiedostaminen ja niiden tuotantomekanismien tunnistaminen johtavat aivan samaan: voimme horjuttaa sukupuolen ja temperamentin vakiintuneita käsityksiä ja sitä, millä tavalla koulussa temperamenttipiirteitä arvotetaan, sukupuolitetaan ja seksualisoidaan.

Eryityisesti sukupuolitettujen temperamenttipiirteiden tiedostaminen on tärkeä siksi, että yksilön minäkuva ja persoonallisuus rakentuvat sosiaalisesti päiväkotivuosien ja kouluvuosien aikana ja tässä kasvussa päiväkotikavereilla, oppilailla, opettajilla ja opintojen ohjauksella on tärkeä rooli. Yksilön kannalta ei ole yhdentekevää, millaista tulevaisuutta nuori rakentaa sosiaalisesti usein ihmisten kanssa, joita hän ei voi valita ja jotka muuttuvat hänelle merkityksellisiksi, ja millaisia tulevaisuutta hän alkaa rakentaa kokemustensa perusteella oman sukupuolensa ja temperamenttiominaisuuksiensa viitoittamalla tiellä.

Liisa Keltikangas-Järvisen mukaan temperamenttia koskevalla tiedolla annetaan välineitä oppilaiden ymmärtämiseen ja kohtelemiseen yksilöinä, mutta ennen kaikkea tavoitteena on temperamenttia koskevan tiedon avulla antaa välineitä rakentaa koulua ja opetusta niin, että opettajat voisivat keskittyä päätehtäväänsä eli opettamiseen.<sup>193</sup>

Temperamenttia koskeva tieto auttaa ymmärtämään kaksisuuntaisia suhteita, kuten vanhemman ja lapsen välistä vuorovaikutusta, jossa sekä lapset että vanhemmat vaikuttavat toisiinsa. Vanhemmille se tuo lisää ymmärrystä lasten yksilöllisyydestä, sopivampia toimintatapoja lapsen kanssa ja sen myötä jaksamista. Vanhemmat ovat avainasemassa lapsen hyvinvoinnissa. Lapsen ja vanhempien oma temperamentti on yhteydessä muun muassa stressiin, huonon vanhemmuuden kokemuksiin ja perheen sisäisiin vastoinkäymisiin.<sup>194</sup>

Toisin sanoen opettajan työskentelyä luokassa ja koulun arjessa helpottaa ymmärrys sukupuolesta, temperamentista ja niiden kulttuurisista merkityksistä. Lapsen temperamentin ymmärtäminen auttaa luomaan käytäntöjä, jossa lapsi voi oppia ja

menestyä. Lapsi ei ole millään muotoa temperamenttinsa ja ympäristönsä passiivinen uhri<sup>195</sup>. Sama Khaled Hosseiniin (2009, 30) sanoin: *Lapset eivät ole värityskirjoja. Heitä ei pääse täyttämään lempiväreillään.*

Lapset ja lapset oppilaina eivät ole kohteita vaan kanssakulkijoita. Opettajan on hyvä ymmärtää temperamenttiin ja sen kulttuurisiin merkityksiin liittyvistä ympäristön odotuksista sekä tavoista, miten ihmiset ovat yhdessä ja vaikuttavat toisiinsa sekä miten temperamentti- ja persoonallisuuspiirteet painottuvat sosiaalisissa tilanteissa ja miten ne kaikki vaikuttavat oppimiselle suotuisan tilanteen rakentumiseen. Keskinäistä työskentelyä ja vuorovaikutusta helpottaa, jos opettaja ymmärtää, miksi jossakin tilanteessa yksi on fyysisesti aktiivinen ja heti valmis kilpailuun ja samassa tilanteessa toinen vetäytyy ja kokee fyysisistä valmiutta vaativat tilanteet ennen kaikkea epämukavina tai miksi joku saa voimaa siitä, että ympärillä on ihmisiä ja yksin ollessaan kokee itsensä onnettomaksi.<sup>196</sup>

Tietoisuudella ja ymmärryksellä näistä asioista opettaja mitä todennäköisemmin välttyy mutu-tuntumalla tehdyistä pikaisista johtopäätöksistä esimerkiksi oppilaan toimintatavasta, temperamentista, luokastaan ja ilmapiiristä luokassa. Tästä seurannee, että myös oppilaiden arviointi muuttuu puolueettomammaksi ja koulussa menestyisi oppilas, joka on sen osaamisellaan ansainnut. Myös opettajan työssä jaksaminen helpottuu, koska hänellä on valmiuksia opettaa omaan luokkaansa sopivimmilla työskentelytavoilla.

*Voisiko temperamentti- ja sukupuolierojen korostaminen koulussa estää osattomuutta ja syrjäytymistä yhteiskunnassa?*

Sukupuolta ja sukupuolten tasa-arvoa tutkinut Elina Lahelma esittää, että sukupuolitetussa yhteiskunnassamme, sukupuolitapaisuus on myös resurssi. Sukupuolitapaisuudella tarkoitetaan sellaisten resurssien oppimista, jotka ovat tyypillisiä vain toiselle sukupuolelle. Lahelman mukaan etenkin pojilla miestapainen toimintatapa toimii kouluarvosanojakin parempana resurssina elämässä ja syrjäytymisen estämisessä. Tätä ajatusta vasten sukupuolineutraali koulu yleisenä tavoitteena on vastoin muun yhteiskunnan arvoasetelmia. Näyttäisi siltä, että tällä hetkellä vain sukupuolineutraalin koulun piilo-opetussuunnitelmassa toteutuva dikotominen sukupuoliasetelma takaa jonkinlaiset mahdollisuudet jokaiselle tytölle ja pojalle. Tietyn aseinen sukupuoliapaisuus, tytöt ovat hoivaajia ja pojat älykköjä ja teknisesti taitavia, on siis välttämätöntä. Tätä vasten myös tietynlainen stereotyyppinen sukupuoliapattelu toimii resurssina esimerkiksi syrjäytymisen estämisessä.<sup>197</sup>

Sukupuolitapainen kasvatus on osoittautunut resurssiksi myös intersukupuolisilla ja transsukupuolisilla lapsilla. Heille on erityisen tärkeää päästä samastumaan joskus jopa stereotyyppiseen sukupuolirooliin, kun he toteuttavat omaksi kokemaansa sukupuolta, jonka ympäristö näkee toisena biologisten piirteiden perusteella.<sup>198</sup>

Aiemmin on jo tullut esille, että myös temperamenttipiirteet ovat sukupuoliapastuneet kasvatuksessa ja koulun toimintakulttuurissa. Pulmallisena kasvatustilanne nähdään usein silloin, kun työllä on temperamentissaan vahvempia miestapaisia resursseja niin sanotusti liian pitkään yli teini-iän. Hän ei ole ympäristön näkökulmasta temperamentiltaan riittävän naistapastunut. Häntä nimitellään poikatytöksi. Häntä saatetaan epäillä lesboksi. Hän kasvatuksessaan epäillään menneen jokin pieleen. Arjessa kuulee monesti, että poikatytöillä ei ole ollut riittävästi naismallia äidistään ja tyttömäisiltä pojilta puuttuu riittävä miehen malli.



Liiaksi temperamentiltaan naistapaistunut, tytöille ominaiseksi katsottuja piirteitä omaava poika, saa usein työttölyä ja homottelua osakseen.

Sukupuolittuneen temperamentin kannalta tytöt ja pojat eivät kuitenkaan ole yhteiskunnassa tasa-arvoisia. Tyttöillä miestapaisten resurssien arvostus yhteiskunnassa on suurempi kuin pojilla naistapaisten resurssien. Esimerkiksi miestapaisia temperamenttipiirteitä omaava tyttö valitsee kampaamoalan sijaan kaivosalan, hän pärjää työyhteisössä aina miesten kanssa ”hyvänä jätkänä”. Sen sijaan naistapaisia temperamenttipiirteitä omaava mies joutuu aina selittämään valintojaan. Jos naistapaisesti temperamenttinen heteroseksuaalisesti suuntautunut mies haluaa kampaamotalalle kaivosalan sijaan, tulee hänen vakuuttaa ympäristö siitä, ettei hän ole homo. Hänen tulee pystyä perustelemaan ratkaisunsa. Häntä ei voi suomalaisessa kulttuurissa, jos missään, kutsua ”hyväksi muijaksi”. Elizabeth J. Meyer antaa havainnollisen esimerkin erään miehen kertomana:

*Kun olin alakoulussa, harrastin balettia. Kävin balettikoulussa yhtenä kesänä. En koskaan ajatellut, että se olisi tai siitä voisi tulla leima, joka seuraisi minua yläasteelle ja jatkuvaa homottelua. Luulen, että jatkuva häirintä oli yksi syy, miksi lopetin baletin --199*

Yksiselitteisesti voidaan sanoa, että koulun arjessa pitää ottaa huomioon stereotyyppiset sukupuoliroolit, sukupuolitapaisuus, sukupuolineutraalisuus tai temperamentin sukupuolittaminen. Miten ne on otettava huomioon, on oma kysymyksensä. Toimintatapaan vaikuttavat niin tilanteen osapuolet, itse tilanne kuin toiminnan luonne. Tämä vaatii opettajalta erityisesti tilannetajua, koska opettajan tehtävä on turvata tasa-arvoiset mahdollisuudet kaikille oppilaille.

## *Mikä merkitys koululla on sosialisatioprosessissa?*

*Sosialisaatioprosessi* tarkoittaa sitä, että uudet ikäluokat muokkautuvat pikku hiljaa sen yhteiskunnan jäseniksi, jossa he elävät. Se on prosessi, jossa edelliset sukupolvet siirtävät kulttuuriaan sukupolvelta toiselle tavalla, joka turvaa yhteiskunnan jatkuvuuden, huolimatta siitä, että uudet sukupolvet myös muuttavat ja luovat yhteiskuntaa ja sen sisältöjä, kulttuuria. Sosialisatioprosessia toteutetaan kaikissa yhteiskunnissa, vaikka ne poikkeavat keskenään arvoissa ja normeissa sekä siinä, kuinka yksimielisiä ihmiset näistä ovat sekä siitä, mikä tietoja ja taitoja katsotaan sosialisatioprosessissa tärkeänä siirtää sukupolvelta toiselle.<sup>200</sup>

Sosialisaatio on kuin liikenteenohjausjärjestelmä. Tuossa järjestelmässä ohjaajina lapselle toimii joukko hänelle merkityksellisiä aikuisia kuten vanhempi, vanhemmat, hoitajat, opettajat, harrastusten ohjaajat ja valmentajat. Heille lapsi joutuu selittämään ja korjaamaan toimintaansa vastaamaan lähemmin hyväksytyjä institutionaalisia tyypityksiä ja normeja silloin, kun hän on toiminut toisin eli vastoin tuota ohjausjärjestelmää ja siihen sosiaalisesti rakennettuja institutionaalisia tyypityksiä vastaan. Nämä liikenteenohjausjärjestelmän korjaavat käytännöt myös muuttuvat yhteiskunnan muuttumisen myötä.<sup>201</sup>

Sosiaalistumisprosessin näkökulma edustaa alun perin psykologista lähestymistapaa lapsen kehitykseen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että sosiaalinen olisi lapsen kehityksessä vähäisemmässä roolissa, vaan päinvastoin. Sosialisatioprosessia voidaan tarkastella myös yksilöiden ja yhteiskunnan suhteen kautta, jossa yksilö ei ole yhteiskunnan tuote vaan hänen arkielämän todellisuutensa on merkityksellinen ja siinä ihminen luo, ylläpitää ja muuttaa sosiaalisesti yhteiskunnallisia rakenteita ja

päinvastoin. Yhteiskunnan ja yksilön suhde rakentuu tietyssä ajattelun ja toiminnan ajallisessa ja kulttuurisidonnaisessa todellisuudessa tilanteisesti ja paikallisesti, usein institutionaalisissa järjestelmissä, kuten perheessä, koulussa tai päivähoitojärjestelmässä.<sup>202</sup>

Näin ollen kehityspsykologian tulokset temperamentista eivät ole ainoastaan biologisia lainalaisuuksia, jotka perustuvat näkemykseen kontrolloitavasta, edistyvästä ja ennustettavasta ihmisestä<sup>203</sup>. Temperamenttityypit eri kehityskausissa monin tavoin myös kietoutuvat yhtäältä sosiaaliin, yhteiskunnallisiin, historiallisiin, poliittisiin ja taloudellisiin olosuhteisiin ja arvostuksiin sekä toisaalta yksilöllisiin elämäntilanteisiin<sup>204</sup>. Ihmisen oleminen voidaan biologisen näkemyksen ohella samanaikaisesti nähdä myös sosiaalisena ja omasta elämäntilanteestaan tapahtumiin, vuoropuheluun ja tulkintoihin asettuvana olemisena esimerkiksi oppilaana koulussa ja kotona perheenjäsenenä.

Sosiaalistumisprosessissa on olennaista tiedostaa, että lapsen sosiaalistumisprosessissa läsnä olevat ihmiset eivät edusta vain moninaisia temperamenttityyppejä vaan myös monenlaisia sukupuoliä ja seksuaalisia haluja, rooleja, arvostuksia, haluja, uskomuksia, ihanteita ja käsityksiä.<sup>205</sup> Temperamentin muotoutumisessa persoonaksi vaikuttavat siten monet tekijät, kokemukset ja kokemusten pohjalta tehdyt yksilölliset merkitykset. Siksi ei ole yhdentekevää, millä tavalla kasvattajat erityisesti vanhemmat ja opettajat suhtautuvat kasvatettavan toiminnan tyyliin, temperamenttiin, ja miten he tukevat tai estävät temperamentin kasvua usein jopa tiedostamattaan tietyn tyyppiseen persoonaan. Ihminen oppii sosiaalisessa toiminnassa sen, mitä temperamenttipiirteet ovat, mitä ne tarkoittavat ja millaisia erilaisia merkityksiä niille sosiaalisesti annetaan. Vivahteet omaksutaan toisten ihmisten kiitoksista ja moitteista, mutta myös ilmeistä ja eleistä.

Yhteiskuntaan sosiaalistumisen kannalta tarkasteltuna koululla on merkittävä asema siinä, miten ylipäättänsä ei-arvotettu ja neutraali ilmapiiri sosiaalistavat oppilaita. Vinoutunut sosialisatio voi tuottaa toimijoita, jotka näkevät itsensä arvottomana yhteiskunnassa ja siten itselleen luonnollisena tietyn tapaisen osattomuuden ja syrjäytymisen.

Lapsen sosialisatioprosessissa merkittävä asema kodin ja varhaiskasvatuksen ohella on koululla. Koulun kautta lapselle tulee yksi tärkeimmistä sosiaalisista rooleistaan. Hänestä tulee koululainen ja oppilas. Tässä roolissa saadut kokemukset kantavat läpi elämän aina hautaan asti.

Siksi on pulmallista, että koulun toimintakulttuurissa rakennetaan yhteyksiä asioiden välille, joissa ei ole yhteyttä. Temperamenttipiirteet, itsetunto ja motivaatio sukupuolitetaan koulussa tavalla, joka vaikuttaa oppilaan kuvaan itsestä, hänen koulumenestykseensä ja sen kautta hänen tulevaan koulutus- ja työuraansa sekä näkemykseen itsestä yhteiskunnallisena toimijana.

### 3.3 Temperamentin huomioon ottaminen ja toisin kasvattamisen mahdollisuus

*Miksi lapsen temperamentti on kasvatuksen herkkä alue?*

Koulussa oppilaan ja opettajan arkielämän todellisuus merkityksineen rakentuu sosiaalisesti. Konkreettinen oppilaan ja opettajan koulua koskevia tulkintoja ohjaava sosiaalinen tilanne on oppilaan ja opettajan kohtaaminen. Sosiaalisen tilanteen tulkinnat rakentuvat hyvin eri tavoin riippuen siitä, kuinka oppilas toimii ja miten

opettaja näkee oppilaan ja miten hän antaa esimerkiksi palautetta oppilaan oppimisesta ja käyttäytymisen tyylistä.

Temperamentin näkökulmasta helpon temperamentin lapsen todellisuus rakentunee koulussa ikään kuin piiloisesti, koska oppilaan kokemuksena oma sopeutuminen kouluun ja opettajan kokemuksena lapsen sosiaalistuminen odotettuihin toimintatapoihin saattanee tuntua vaivattomalta. Toisin sanoen sukupuolitettun temperamentin näkökulmasta ”kiltin tytön” todellisuus rakentuu sosiaalisesti piiloisemmin kuin haastavan lapsen, johon suunnataan kaiken aikaa ilmeistä väliintuloa sukupuolitettuneine odotuksineen ja toiveineen siitä, että ”haastavan” temperamentin tulisi hioutua koulussa ympäristöönsä ja sukupuoleensa paremmin sopivaksi. Tämä ei tarkoita, että ”kiltin tytön” elämä olisi koulussa ja kotona helpompaa. Päinvastoin hiljainen ja kiltti tyttö tai poika ohitetaan helpommin sosiaalisissa tilanteissa ja hänellä saattaa olla hyvinkin vahva minäkuva negatiivisesti värittävä osattomuuden tunne.

Lapsen minäkuvaan vaikuttaa pitkälti kokemukset, jotka muodostuvat vanhempien ja opettajien kontrollista sekä siitä, miten aikuiset esimerkiksi kiittelevät, toruvat, ohjeistavat tai neuvovat. Tästä syystä voitane sanoa, että lapsen minäkuvalle ei ole haitallista väliintulo, valvonta ja ohjaus, vaan väliintulon laatu ja erityisesti temperamenttiin suunnatun väliintulon laatu. Väliintulo voi vaikuttaa kaikille samalta, mutta se saattaa olla lapsesta riippuen myönteisesti, neutraalisti tai kielteisesti värittyä. Kuten aiemmin on tullut esille opettajan oppilaaseen liittyvillä kokemuksilla ja käsityksillä on tapana klusteroitua ja jatkuvalla kielteisellä palautteella saatetaan tehdä paljon pahaa lapsen ja nuoren omalle kuvalle itsestään ja mahdollisuuksistaan. Ei ainoastaan opettajien ja oppilaiden vaan myös vanhemman omaan lapseen liittyvillä kokemuksilla ja käsityksillä on tapana kasautua. Palaute luo

myös muiden kuvaa palautteen saaneesta oppilaasta ja siten vaikuttanee myös luokkahuoneen ulkopuolella esimerkiksi välitunnilla ja koulun ulkopuolella. Pahimmillaan se luo mielikuvaa eriarvoisuutta oppilaiden välille. Oppilaat ovat herkkiä opettajan osoittamalle pitämiselle ja ei-pitämiselle. Barbara K. Keogh kuvaa Terhin tilannetta, jota voidaan pitää oppilaita eriarvoistavana:

*Terhi menestyy ensimmäisellä luokalla. Hän oppii nopeasti ja vastaa innostuneesti uusiin mahdollisuuksiin ja kokemuksiin. Hän rakastaa opintomatkoja ja on myös ahkera vastaamaan opettajan korkeimpiin vaatimuksiin. Terhille annetaan usein vastuutehtäviä ja opettaja rohkaisee häntä yrittämään luokan näytelmän johtamista. Opettaja on sanonut useammin kuin kerran, että jos Terhin kaltaisia olisivat kaikki oppilaat, opettaminen olisi helppoa ja tapahtuisi kuin sormia napsauttamalla.<sup>206</sup>*

*Jos temperamentti on niin tärkeä asia, saako lasta enää kieltää?*

Moni aikuinen pohtii sitä, millaista vahinkoa lapselle tekee, jos häntä kieltää tekemästä jotakin, käskee tai komentaa. Liisa Keltikangas-Järvinen on useammalla taholla todennut että, on huonoa käytöstä ei tarvitse sallia. Vaikka puheaktiivisuus kuuluu lapsen temperamenttiin, hänelle ei pidä sallia rumaa ja sopimatonta kieltä ja oli temperamentti mikä tahansa, lapsi tai nuori ei saa häiritä toisen työrauhaa koulussa.

Lasta ei pidä rangaista tai moittia siksi, että hänellä on synnynnäisesti tietynlaisia temperamentti-piirteitä. Ohjeistavan ja neuvovan väliintulon tehtävä on kuitenkin myös suojella lasta ja auttaa häntä kasvamaan yhteiskuntansa aktiiviseksi toimijaksi. Tästä katsantotavasta lapsella on oikeus saada tietoa siitä, miten yhteydessä muihin tulee toimia eri tilanteissa. Olennaista on aikuisen harkita siinä, mihin asioihin

väliintulonsa suuntaa. Toimintatapaan suunnattu kielto on eri asia kuin toiminnan tyyliin suunnattu kielto. Edellinen suuntautuu ohjaamaan, miten yhteisessä maailmassa toisten kanssa toimitaan. Jälkimmäinen suuntautuu lapsen temperamenttiin.

Esimerkiksi toimintaan rakentavasti puuttuvaa kasvatusta on se, että puututaan välittömästi, kun lapsi aiheuttaa teollaan vahinkoa ympäristölleen: Nopeasti tulistuva lapsi heittelee tavaroita, potkii esineitä tai toisia lapsia, ujo lapsi jää ihmismassojen keskellä tukkeeksi marketin oviaukkoon tai levoton lapsi toistuvasti häiritsee toisten lasten keskittymistä vaadittuihin tehtäviin. Pulmana ei ole lapsen tietynlaisen toiminnan tai teon kieltäminen vaan se, millä tavalla tämä kielto välitetään lapselle ja millä tavalla lapsen odotettuun pettymykseen tai suuttumukseen kiellon jälkeen suhtaudutaan.

Rakentavaan kieltämiseen ei liity esimerkiksi toive toisen muuttumisesta ominaisuuksiltaan joksikin muuksi, mitä hän on. Esimerkiksi ”rasavillin” tytön tulee muuttua ”kiltiksi” tai ”kiltin” pojan ”rasavilliksi” tai ”pojaksi, joka ei itke”, jotta hänestä voisi pitää tai hänen seuransa voisi olla haluttua ja hän saisi osallistua yhteiseen toimintaan.

Erityisesti ”vaativalle” tai ”haastavalle” lapselle annettavaa palautteenantotapaa kannattaa miettiä. Kuten aiemmin on tullut esille, he saavat paljon omaan temperamenttiin liittyvää kielteistä palautetta ympäristöstään niin kotona kuin koulussa. Haastavat lapset määritellään ja arvotetaan heidän ongelmallisuutensa tai vaativuutensa kautta monesti jo vauvasta asti ja usein vain sillä perusteella, miten paljon tai vähän he vaativat aikuisilta ”huomiota”.

Lapsen kokemus omasta vaativuudestaan ja ongelmallisuudestaan luo lähtökohdallisesti kielteisesti sävyttyneen leiman lapseen. Leiman kautta hän oppii herkästi määrittelemään kaikissa tilanteissa itsensä vaativaksi ja toisille haastavaksi. Tällaisen tunteen kanssa eläminen on lapselle äärimmäisen raskasta.

Lapsella on oikeus olla rakastettu ja hyväksyty sellaisena kuin hän on huolimatta siitä, että joka tilanteessa ei hyväksytä lapsen tapaa toimia. Temperamenttiin tai persoonaan liittyvää loukkausta on vältettävä, mutta kasvatuksellisesta väliintulosta lapsen kasvuun ei missään tapauksessa kannata luopua. Lyhyesti lasta voi kieltää aina, kun se on tarpeen, mutta sitä ei ole syytä tehdä aikuisen oman tunnetilan mukaan vaan kieltäminen tulee tehdä asiasta ja lapsen kannalta rakentavasti, koska kielteinen minäkuva vahingoittaa lasta ja haastavalle lapselle muodostuu herkästi elinikäisiä itsetuntoon liittyviä ongelmia. Sen sijaan myönteisestä ja rakentavasta ohjauksesta ja sen luomasta myönteisestä leimasta ja muodostamasta minäkuvasta ei lapselle ole juurikaan haittaa.

*Ovatko erilaiset oppilaat yhdenvertaisia ja onko jokaisella oppilaalla esteetön mahdollisuus menestyä koulussa?*

Oppilaat oppivat koulun vuorovaikutussuhteissa nopeasti symbolisella tasolla, mitä on onnistunut sukupuolitetun temperamentin sosiaalistuminen ja mitä koulussa vain on suvaittava ja siedettävä, vaikka se ei tämän hetken yhteiskunnan arvojen mukaan ehkä olisi lapsen toivotuin ominaisuus koulussa.

Sukupuolitettuina temperamentti, itsetunto, koulumenestys tai motivaatio ovat mitä ilmeisemmin mikrotason yhteiskunnallinen tasa-arvokysymys. Se kätkee esimerkiksi keskustelun siitä, miten koulussa suvaitaan erilaisuutta. Erilaisuuden suvaitseminen



taas kätkee lähtökohdan, jota Martti Grönforsin mukaan voidaan pitää eriarvoistavana ja siten liittyvän ihmisten eriarvoisuuteen<sup>207</sup>.

Koulussa keskusteluun sukupuolitetusta temperamentista, itsetunnosta, koulumenestyksestä ja motivaatiosta toisiinsa kietoutuneena kätkeytyy oppilaiden keskinäinen eriarvoisuus, joka estää oppilaiden välisen yhdenvertaisuuden koulussa. Tämä johtuu siitä, että erilaisuuden suvaitsemisen eriarvoistavaa lähtökohtaa oikeutetaan ja vahvistetaan sosiaalisesti kaiken aikaa koulun arjessa ja samalla tuetaan koulussa jo aiemminkin tässä kirjassa esiin nostettua ongelmaa eli vierasvihaa.

Sukupuolitetun temperamentin näkökulmasta tarkasteltuna koulu ei ole käytännössä kaikille oppilaille yhdenvertainen ja eri sukupuolille tasa-arvoinen huolimatta siitä, että koulua ohjaavat lait sitä edellyttävät. Vastakkainasettelu poikien ja tyttöjen välillä on koulussa ilmeinen. Eroja tehdään sukupuolitetusti niiden arvojen mukaan, jotka koulussa sallitaan ja sen oletuksen varassa, millaisia tyttöjä ja poikia myös tyylillisesti yhteiskunta ja työelämä tarvitsevat tulevaisuudessa, vaikka kukaan ei tosiasiassa tiedä, millaisia työntekijöitä ja toimijoita tullaan tarvitsemaan.

*Millainen ajattelunmuutos yhteiskunnassa tarvittaisiin?*

Keltikangas-Järvisen temperamenttitutkimusten mukaan opettajat lähetetään kentälle opettamaan suurin vaatimuksin. Heille ei kuitenkaan anneta ihan kaikkia välineitä, mitä näiden vaatimusten näyttämisen edellyttäisi.<sup>208</sup> Sama näkökulma on esitetty, kun on keskusteltu koulun sukupuoli- ja seksuaalikuulttuurista. Tutkijat ovat esittäneet erilaisia tulokumia aiheesta. Mutta kentän toimijoille, opettajille ja

opettajankouluttajille sanotaan tarjottaneen vain vähän (jos lainkaan) käytännön neuvoja ja ohjeita siihen, miten esimerkiksi sukupuoli ja seksuaalisuus tulisi ottaa huomioon eri oppiaineissa.<sup>209</sup> Tutkijoiden näkemykset välineiden puuttumisesta eivät kuitenkaan selitä, eivätkä myöskään oikeuta sitä, että opettajat antavat sukupuolitettuja tulkintoja temperamenttipiirteille ja sille, että ne vaikuttavat oppilaiden koulumenestykseen ja arvosanoihin.

Opettajat eivät elä vain individuaaleina ihmisinä ja erillisinä ympäristöstään. He elävät kerrostuneesti vuorovaikutuksessa ympäristössä ja sen kanssa. Opettajat muuttavat, ylläpitävät ja luovat ympäristöä ja yhteiskuntaa sekä päinvastoin. Temperamenttipiirteisiin ja sukupuoleen liittyvät tulkinnat saavat myös muotonsa sosiaalisesti rakentuen lapsen vertaisryhmässä, läsnä olevien aikuisten ja opettajien kanssa, kanssakäymisessä mediaan, koulussa ja vapaa-ajan harrastuksissa sekä nuorten työssäkäynnissä. Tässä kokonaisuudessa temperamentin, koulumenestyksen, itsetunnon ja motivaation sukupuolittaminen myös rakentuvat eikä ratkaisut toisenlaisen tulkintatavan ja asenteiden valitsemisesta kouluun ole vain opettajankoulutuksen tai koulun toimintakulttuuriin tehtävä. Muutos on lähdettävä koko yhteiskunnan ajattelutavan ja sosiaalisen elämässä viljeltävien asenteiden muutoksesta.

*Mihin normiin eli muottiin ja mittaan lapsia halutaan kasvattaa?*

Tuukka Tomperi, Marjo Vuorikoski ja Tomi Kiilakoski toteavat, että kasvatus ponnistaa aina tietyistä olosuhteista ja ponnistaa tiettyihin päämääriin. Kasvatus on aina tavoitteellista ja kytköksissä yhteiskunnalliseen valtaan, sen jakautumiseen ja käyttöön. Tästä syystä on tullut yhä uudelleen ja uudelleen tärkeämmäksi kysyä,

mitä päämäärää lapsen kasvatuksessa tavoitellaan ja millaiseen yhteiskuntaan lapsia kasvatetaan<sup>210</sup> ja voisiko lähtökohdaksi kasvatuksessa ottaa toisin kasvattamisen silloin, kun se kasvatettavan kannalta olisi mielekästä?

Juha Varto esittää yhden vastauksen siihen, mistä kasvatus suomalaisessa yhteiskunnassa ponnistaa ja mihin päämääriin se ponnistaa. Varto esittää, että koulun taustalla vaikuttaa ihmiskäsitys, joka nojaa uskoon ihmisen järjellisydestä ja sen kautta yksilöllisyydestä. Tietäminen koulussa taas nojaa objektivismiin. Kaksi valistuksen ajan suurta ideologiaa, ihmisen subjektiivisuus ja tiedon objektiivisuus, yhdistyvät koulussa tahotilaan, jossa on haluttu riisua koulu kaikesta arvosidonnaisesta aineksesta. Koulu on myös entistä enemmän suuntautunut objektiivisen tiedon jakamiseen tavoitteellisesti tavalla, jossa on nähtävissä tiedon jakamisen lisääntyminen. Tämän varjolla sellaisen opetuksen ja kasvatuksen merkitys vähenee, jolla olisi tavoitteena kasvattaa lapsessa hänen subjektiivisuuttaan, sen arviointia ja siihen luottamista, kuten Varto toteaa.<sup>211</sup> Tiedon ylivalta on on hävittänyt koulusta sivistyksen. Koulun lähtökohta ja tavoite on johtanut illuusioon siitä, että koulu on neutraali mitä tulee suhtautumisessa sukupuoleen, seksuaalisuuteen ja temperamenttiin tai yksilöllisiin eroihin.

Varton mukaan kasvatuksen ongelma on kasvatustavoitteet, joiden perusteella on vaikea enää määritellä kenen kasvatusta toteutetaan. Valtion ja elinkeinoelämän tavoitteet eli tehokkuus asettuu vastakkain ja aiheuttaa syvän ristiriidan yksilön ja kansalaisyhteiskunnan eli yksilön ja yhteisen tarpeiden kanssa.<sup>212</sup> Feodor Dostojevski (1996, 43–44, 46) kuvaa teoksessaan *Kellariloukko* saman asian päähenkilönsä ajatuksin näin: *Sillä vaikka ihminen todella osoittautuisi pianonkoskettimeksi, vaikka hänelle todistettaisiin luonnontieteiden ja*

*matematiikan avulla, niin hän ei sittenkään huolisi järkisyydestä, vaan tahallaan tekisi jotakin päinvastaista yksinomaan kiittämättömyydestään; oikeastaan ollakseen itsenäinen -- sillä ilmeisesti koko ihmisyyden ydin on vain siinä, että ihminen joka hetki todistaa itselleen olevansa ihminen eikä urkupilli! -- onko se omaa tahtoa, silloin kun kysymykseen tulevat kaikenlaiset taulukot ja matematiikka, kun voimassa on yksistään sääntö, että kaksi kertaa kaksi on neljä? Kaksi kertaa kaksi on neljä ilman minun tahtoaanikin. Onko se omaa tahtoa? -- Ja kukapa tietää, --, ehkä koko tarkoitus maailmassa, johon ihmiskunnan pyrkimys perustuu, sisältyy vain juuri tuohon tulosten saavuttamisen keskeyttämättömään prosessiin, -- ; mutta kaksi kertaa kaksi, hyvä herrasväki, ei ole enää elämää vaan kuoleman alku.*

Sama asia toisella tavalla ilmaistuna. Varto esittää Aristoteleeseen viitaten, että "jos ihminen ei ymmärrä, mitä tekee ja miksi toimii, hän kyllä saattaa selvitä elämässään, mutta hän ei pysty toteuttamaan ihmisyyttään kuin satunnaisesti. Satunnainen ihmisuus on toisten armoilla, joten sellaisesta ei ole perustaksi vapaudelle ja järjelle."<sup>213</sup>

Varto mieltää koulun tärkeäksi yhteiskunnassa siinä, joka koskee monella tavalla kasvatusta yhteiseen todellisuuteen eli kaikkeen siihen, joka on ihmisten välillä. Siihen liittyy kasvaminen sosiaaliseen, että osaamme puhua toisillemme ja ymmärtää toisiamme. Tärkeänä Varto näkee myös, että kasvatuksen avulla opittaisiin kestävästi ihmisten monia tapoja ymmärtää ja kokea.<sup>214</sup> Tämä voisi olla perusta myös siihen, mitä Juha Suoranta ajattelee, että kasvatuksellinen tavoite pitäisi olla yhteiskunnallisen toiminnan ja tasavertaisuuden edistäminen sekä

ihmisen itsetuntemuksen ja yhteiskunnallisen tietoisuuden herättäminen. Tähän päästänee yksin ja yhdessä tapahtuvalla tiedostavalla oppimisella.<sup>215</sup>

Myös Henri Bergson esittää, että ihmisen itsetuntemus on sosiaalisten suhteiden perusta. Hänen mukaansa sosiaaliset suhteet edellyttävät, että ihminen kääntyy katsomaan itseään. Ihminen ei muovaudu ympäristöön sopivaksi, jos hän ei tutustu itseensä ja tunne itseään. Itseään tuntemattomia ihmisiä on tapana pitää epäsosiaalisina, ajattelemattomina ja jäykkinä. Heistä tulee tyyppisiä ja ovat siten äärimmäisen herkullista aineista muun muassa ympäristön luomalle luonnekomiikalle.<sup>216</sup> Bergsonin ajatusta soveltaen voisi ajatella, että itsensä tuntemisen kautta on mahdollista nähdä tilanteinen monimuotoisuus, tyyppittelyjen mielivaltainen ja eriarvoistava yhdistely. Näin ollen voisi myös ajatella, että sosiaalisessa elämässä synnynnäinen temperamentti ja sukupuoli eivät ole kohtalo vaan mahdollisuus ja voimavara, mikäli henkilö tuntee itsensä.

Barbara K. Keogh esittää, että opettaja on keskeisessä asemassa siinä, että hän voi auttaa oppilaitaan tunnistamaan ja tuntemaan oman temperamenttinsa, käyttäytymisensä tyylin koulussa. Opettaja voi esimerkiksi keskustella omasta käyttäytymisen tyylistään oppilaiden kanssa. Tämä auttaa oppilaita näkemään, että kaikki niin opettajat kuin oppilaat ovat yksilöllisiä temperamentiltaan. Yhdessä voidaan keskustella myös siitä, miten oma temperamentti ilmenee eri tilanteissa koulussa ja miten sitä voisi suunnata tilanteeseen sopivaksi. He oppivat rakentavasti ymmärtämään, millaiset asiat heitä stressaavat tai tuntuvat pulmallisilta koulussa. Hitaasti lämpenevä saattaa oppia keinoja aloittaa annetut tehtävät ripeämmin. Aktiivinen oppilas ehkä oppii herkemmäksi tunnistamaan asiat, jotka lisäävät hänen tilanteeseen sopimatonta ylitoiminnallisuutta. Ujo

saattaa tulla kyvykkäämmäksi hallita estyneisyyttään vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden kanssa.<sup>217</sup> Keogh esittää käytännön esimerkin siitä, miten opettaja voi edistää oppilasta tuntemaan oman temperamenttinsa:

*Kai on herkkä ja mielijohdeesta toimiva lapsi, joka usein ylireagoi. Opettaja opettaa häntä tarkkailemaan omaa käyttäytymistään kuten tunnistamaan, milloin hän on muuttumassa liian äänekkääksi tilanteessa ja milloin hän lähestyy asetettuja rajoja. Kun hän oppii tunnistamaan ne, hän voi silloin luottaa siihen, että hän voi itse puuttua tilanteeseen. Esimerkiksi Kai voi vetäytyä hetkesi luokan toiminnasta tai laskea kymmeneen ja hengittää syväin.<sup>218</sup>*

Varto esittää, että ihminen tarvitsee ennen kaikkea itsestään kumpuavaa voimaa, jotta hän pystyisi käyttämään ihmisenä olemisen kykyjään sekä elääkseen yhdessä toisten kanssa. Itsestä kumpuavaa voimaansa koetellen ihminen oppii ymmärtämään vapauttaan ja järkeään. Yksilöllisyys sinänsä ei ole Varton mukaan arvokasta. Yksilöllisyys on arvokasta silloin, kun se asettuu suhteessa yhteiseen eli mitä opitaan suhteessa maailmaan.<sup>219</sup>

Itsestä kumpuavia voimia ovat yksilölliset taipumukset ja tyylit muun muassa ihmisen oma temperamentti, sukupuoli sekä seksuaalinen halu ja suuntautuminen. Varton mukaan tällaisten asioiden ymmärtäminen ja sisäistäminen ei tapahdu autoritäärisesti oppien, esimerkiksi ehdollistuneena, ja asian osaamisena kuten informatiivisen tiedon formaalisena oppimisena.<sup>220</sup> Se edellyttää esimerkiksi transformatiivista oppimista eli tiedon kyseenalaistamista, tiedon reflektointia ja oman tarkastelutavan muutosta tai kykyä nähdä myös toisen näkökanta

mahdollisena<sup>221</sup>, mutta myös oman toiminnan ja niiden seurausten pohtiminen, kuten Suoranta esittää<sup>222</sup>.

Autoritäärinen oppiminen jää usein vaikutuksiltaan lyhyeksi. Sisältö tulee oppia tekemällä ja opin on aina päädyttävä maailmaan, jossa ihminen jo on. Ihmisenä olemisen taito opitaan harjaantumalla ja kohtaamalla konkreettisia vastuksia, jotka ihminen itse oppii hallitsemaan.<sup>223</sup> Autoritäärinen oppiminen tukee "tuttujen" käsitysten toistamista. Esimerkiksi ajatusmalli sukupuolen ja seksuaalisuuden pysyvyydestä nojaa juuri autoritäärisen osaamisen käsitykselle. Jukka Lehtonen esittää, että sukupuolen ja seksuaalisuuden sosiaalinen rakentuminen on ajateltu perustuvan niin jatkuvalle performatiiviselle toistolle, jossa toistetaan kulttuurissa "tuttuja" käsityksiä seksuaalisuudesta ja sukupuolesta.<sup>224</sup>

Piilo-opetussuunnitelma tukee siihen, että tiettyjä kaavoja toistetaan niin, että niistä tulee koulun itsestään selviä ja kyseenalaistamattomia luonnollisia käsityksiä. Piilo-opetussuunnitelmaan kätkeytyneitä käsityksiä ovat esimerkiksi kaavamainen ajatus ”kilteistä ja ahkerista tytöistä” ja ”luovista ja rohkeista pojista” tai erojen salliminen vain, jos ne ovat kehityspsykologisesti luonnollisiksi osoitettuja tytön tai pojan tietyille kehitysvaiheelle.

Neutraali asennoituminen ja kaikesta arvosidonnaisesta aineksesta poispyrkiminen ja inhimillisten asioiden ohikatsominen koulussa ei kasvata. Toisen ihmisen erilaisuuden ymmärtämisen ja kokemisen tapa ovat aina lähtökohdaltaan yksilöllisiä. Mitä vähemmän ne näkyvät koulun arjessa sitä vähemmän niiden kanssa elämistä voi oppia. Ihminen kasvaa yksittäisenä ihmisenä oman elämisensä

kautta yksilöksi. Jos kasvatuksessa tämä unohdetaan, viedään häneltä mahdollisuus oppia ymmärtämään, miksi hän toimii niin kuin toimii.

Puhe oppilaiden eroista ja yhtäläisyyksistä sekä yhtäläisistä oikeuksista ja velvollisuuksista oikeuttavat aina toisen arvostuksia enemmän kuin toisen. Puhe oppilaiden eroista ja yhtäläisyyksistä sekä niiden huomioon ottamisesta koulun toimintakulttuurissa on aina myös keskustelua siitä kenellä on valta päättää, millaisia keinoja ja päämääriä lapsen temperamentin suuntaamisesta johonkin toteutetaan. Se kietoutuu väistämättä siihen, kenellä on oikeus päättää sukupuoleen sopivista temperamenttiominaisuuksista ja niihin kietoutuvista valinnanmahdollisuuksista ja ratkaisuisista yhteiskunnassa, jossa tavoitteena on yksilön elinikäinen koulutus- ja työura aktiivisena toimijana.

Eija Syrjäläinen ja Tiina Kujala toteavat, että opettajien tulisi olla tietoisia, miten sukupuoleen liittyvät rakenteet rajoittavat heitä. Koulussa tulisi olla tavoite, että tytöt ja pojat tekisivät valintoja omien taipumustensa ja kiinnostuksensa mukaan yksilöinä eivätkä niin, että rakenteet rajoittaisivat tai rajaisivat valinnanmahdollisuuksia ja ratkaisujen tekemistä esimerkiksi opiskelussa ja oppisisällöissä.<sup>225</sup> Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettajien tulisi olla aiempaa tietoisempia temperamentin ja sukupuolitetun temperamentin sekä sukupuolitapaisten resurssien vaikutuksesta oppilaiden valintoihin ja ratkaisuihin. Muun muassa kriittisen kasvatuksen taito olisi opettajille tärkeä taito. Juha Suoranta esittää, että kriittinen kasvatus tai hänen sanoin radikaali kasvatus, tunnustaa ja näkee rikkautena myös kulttuuristen, seksuaalisten ja etnisten taustojen monipuolisuuden maailmassa<sup>226</sup>. Tähän ajatteluun mahtuu niin erilaisten temperamenttien ja sukupuolienkin tunnustaminen ja arvostaminen.



Temperamentin ja sukupuolitetun temperamentin tunnistaminen muun muassa sosiaalisen todellisuuden järjestäjänä ja jäsentäjänä on ennen kaikkea tärkeä siksi, että ihmisen persoonallisuus rakentuu pitkälti temperamentille ja sen sosiaalisille tulkinnoille. Kokonaisuus, joka ihmisestä näkyy hänen ulkopuolelleen, vastaa monesti mutta ei aina sitä, mitä kulttuurissa arvostamme ja odotamme.

Tutkimuksissa on havaittu, että ihmisillä tapahtuu myös siirtymistä temperamenttityypeistä toiseen ja on ihmisiä, jotka eivät mahdu määriteltyihin luokkiin<sup>227</sup>. Käytäntö osoittaa, että temperamenttia voi ohjata ja suunnata sosialisatioprosessissa kasvatuksen avulla, vaikka se on nähty ihmisen biologisena ominaisuutena. Ihminen oppii tai opetetaan sosialisatioprosessissa suuntaamaan temperamenttiaan rakentavasti sitä mukaan kuin hänen tilannetajunsa ja elämäkokemuksena kehittyvät.

Toisin kasvattaminen tarkoittaisi tässä yhteydessä, että koulussa otettaisiin huomioon, että ihmisellä temperamenttipiirteet eivät ole luonnollisesti sukupuolittuneita ja että ihmisellä on monesti molempien sukupuolien sukupuolitapaisia resursseja. Yhteiskunnan asenteiden ja rakenteiden ei pitäisi olla esteenä silloin, kun oppilas haluaa suunnata itsensä toisen sukupuolen sukupuolitapaisilla resursseilla ja temperamenttipiirteillään ”ei-luonnolliseksi” katsottuun koulutukseen ja työelämään.

*Onko temperamentista toisin kasvattamisen avuksi?*

Keltikangas-Järvinen esittää, että kasvatusta etsii keinoja, miten lapsi oppisi ohjaamaan temperamenttiaan niin, ettei temperamentti ohjaisi häntä. Hänen mukaansa synnynnäinen temperamentti pitää huolta siitä, että ihmiset säilyvät kasvatuksesta huolimatta yksilöinä.<sup>228</sup> Voidaan kysyä, millaisia yksilöitä temperamenttiltaan ihmisten on oikeus olla yhteiskunnassa? Salliiko kasvatustyö esimerkiksi ”ujon tyttömaisen pojan” tai ”rasavillin poikamaisen tytön”, jolla on vahvasti toisen sukupuolen sukupuolitapaiset resurssit? Tarvitseeko ”haastava” tai ”hitaasti lämpenevä” tai ”intuitiivinen ajattelija” tai ”voimakastahtoinen” ihminen erityistä kasvatusta?

"Ongelmalliset" lapset ja nuoret eivät useinkaan ole ongelmallisia. Ongelma on yksilön ja maailman välisessä suhteessa sekä yhteiskunnan ja kulttuurin asenteissa, joihin ei mahdu ajatus ihmisen moninaisista taipumuksista. Lyhyesti ongelma on monesti aikuisen tavassa nähdä lapsi omassa ympäristössään.

Aikuisten kielteiset mielleyhtymät lapsen ja ympäristön välillä tuottavat eniten ongelmia lapsille. Erityisesti lapsen taipumus ilmaista vihaa, tunteenpurkauksia ja toimia vastahankaan tai vastata liian voimakkaasti toisen kysymyksiin tuottavat eniten kielteisiä mielleyhtymiä lapsesta ja siten myös osan käyttäytymiseen liittyvistä ongelmista.<sup>229</sup> Kielteiset mielleyhtymät estävät muun muassa opettajaa, alla olevassa esimerkissä Maijaa, näkemästä oppilasta millään muotoa positiivisesti:

*Maija on nuori opettaja, joka opettaa toista vuottaan alaluokalla. Hän rakastaa oppilaitaan ja saa vuorovaikutuksesta heidän kanssaan suurta tyydytystä. Hän*

*pitää eniten oppilaista, jotka ovat kuten hän itse: nopeita vastaamaan, innokkaita yrittämään uusia asioita, ulospäin suuntautuneita ja ystävällisiä. Maijalla on opettajana erityisen vaikea työskennellä Sarin kanssa, joka on epävarma ja tunnusteleva sekä itkee helposti. Tästä syystä Maija tuntee itsensä usein kärsimättömäksi ja epävarmaksi Sarin kanssa, koska ei tiedä, pitäisikö hänen kannustaa Saria enemmän osallistumaan vai jättää hänet yksin. Tästä syystä Maija ei näe mitään myönteistä heidän suhteessaan.<sup>230</sup>*

Aikuisen tapa nähdä lapsi ei-aikuisena, mutta lapsen maailmassa, ja kielteisessä merkityksessä tuottavat monet lapsen ”ongelmiksi” nähdyt toimintatavat. Kuten Varton ajatuksiin viitaten aiemmin esitettiin esimerkiksi herkkyyden huomiotta jättäminen saattaa purkautua lapsen levottomuutena.<sup>231</sup> Aikuiset tulevat parhaiten ja omasta mielestään ongelmitta toimeen vain onnellisen, yönsä hyvin nukkuvan, uusia ruokia varauksetta maistavan, reippaan seurustelevan ja sosiaalisesti taitavan, sinnikkään, pitkäjänteisen ja tehtäväorientoituneen tytön kanssa. Toisin sanoen provokatiivisesti sanottuna aikuisille tuntuu tuottavan tyydytystä kasvattajana lapsi, joka ei kuulu mutta näkyy tarvittaessa ja etenkin, kun aikuinen sitä haluaa.

Liisa Keltikangas-Järvinen toteaa: "Kasvatuksen varsinainen tarkoitus ei ole tehdä yksilöitä vaan tehdä yksilöllisistä ihmisistä mahdollisimman samanlaisia, niin että ne ylipäätään voivat elää yhdessä ja muodostaa sosiaalisia yhteisöjä. --

Samakaltaisuuden tulee ulottua niin laajalle, että ihmiset voivat ymmärtää ja jotenkin ennakoita toinen toistensa käytöstä. Temperamentin kannalta kasvatusta tarkoittaa ääripäiden ohjaamista kohti keskiarvoa. -- Toisin sanoen kasvatusta ei

tässä yhteydessä tarkoita yksilöllisyyden rohkaisemista vaan temperamentin tuottaman yksilöllisyyden vähentämistä niin, että ihmisen elämä helpottuisi."<sup>232</sup>

Keltikangas-Järvisen ajatuksessa yhdistyvät temperamenttitaipumukset ja yhdenmukainen käyttäytyminen. Temperamenttikasvatus on tällöin sidottu osittain yhteiskunnan poliittiseen ja juridiseen tehtävään. Temperamenttikasvatus on asetettu jotakin varten, joka ei ole yksilöllinen päämäärä vaan ihmisen ulkopuolelta tuleva.

Temperamentin mukaisen kasvatuksen päämäärä ei kuitenkaan voi olla ihmisen tekeminen mahdollisimman samanlaisiksi kuin muutkin suuntaamalla temperamenttia kohti keskiarvoa. Tämä ei ole vähentänyt temperamenttien ääripäitä, jonka voi päätellä muun muassa siitä, miten ääripäät korostuvat kielessä, jota koulussa käytetään. Ääripäiden korostamista on muun muassa puhe "kilteistä ja hiljaisista tytöistä" ja "vaikeista rasavilleistä pojista".

Keskinkertaiset osaavat istua hiljaa, tietävät, eri tilanteissa, mitä saa puhua tai tehdä, mikä on sopivaa käytöstä ja mikä ei sekä kenellä ja keillä on valta luokassa. Keskinkertaista ei kukaan muista. Maija Lehtovaara esittää kysymyksen: "Onko kehityspsykologisen tiedon soveltaminen kasvatukseen ja koulutukseen edistänyt tasavertaisesti kaikkien kasvatettavien kehittymistä? Jos vastaus on kieltävä -- Keiden tulevaisuutta kehitysteorioihin vankasti pohjaavalla kasvatuksella ja koulutuksella rakennetaan? Millaisten lasten subjektiviteetin muotoutumista tuetaan ja millaisten ei tueta?"<sup>233</sup> Ääripäiden väliin jää lukematon määrä "keskinkertaisia" mutta temperamentiltaan yksilöllisiä ihmisiä, jotka joutuvat tiedostamattaan ja haluamattaan

osaksi harmaata massaa, jonka ohi on helppo katsoa. Yhteiskunnallisesti tarkasteltuna keskikertaisuus kasvatuksen tavoitteena on ihmisten taipumusten ja niiden tuomien erilaisten kykyjen ja taitojen hukkaan heittämistä ja tuhlaamista.

Stereotyyppisen sukupuolen ja sukupuolitetun temperamentin omaksuminen ei tarkoita, että ihminen olisi omaksunut kaavan luonnollisena ja yksilö ei olisi lainkaan harjaantunut sukupuolen taidoissaan. Hän on hyvin saattanut päätyä siihen tietoisesti ymmärtäen, mitä se tässä maailmassa merkitsee. Esimerkiksi tyttö tai poika on havainnut, että tässä maailmassa tietynlainen luontoinen heteroseksuaalinen tyttö ja poika saavuttavat koululuokassa asemaa ja että se on myös tavoiteltavaa, koska kukaan ei halua jäädä koulussa marginaaliin ja suljetuksi pois yhteisestä.<sup>234</sup> Tietoinen sukupuolitetun temperamentin kaavan omaksuminen saattaa siten turvata myös koulutus- ja työuraa tietyillä ammattialoilla niin sanotusti sukupuolitapaisia resursseja hyödyntäen.

Temperamentin kietoutuminen sukupuoleen ja seksuaalisuuteen tarkoittaa, että keskiarvoon pyrkivä kasvatus kasvattaa samalla keskiverto heterotyöksi/naiseksi tai pojaksi/mieheksi. Samankaltaisuuteen suunnattuna ja sukupuolitettuna temperamenttiominaisuudet käyvät äärimmäisen vähiin. Se ohentaa ihmisenä olemisen moninaisuutta.

Tasapäistämisen ajatuksessa ei ole ongelmana pelkästään sen päämäärä vaan *miten* päämäärää tavoitellaan. Useimmilla lapsilla, joilla varhain aloitetaan tasapäistäminen ja temperamenttipiirteiden särmien hiominen, on ongelmana ehdollistuminen. He eivät opi vaan ehdollistuvat toimimaan eri tilanteissa yhdenmukaisella tavalla esimerkiksi käskemällä, lahjomisella tai palkitsemisella.

Nämä lapset kyllä oppivat olemaan hiljaa ja häiritsemättä, mutta he eivät välttämättä opi itsetuntemusta, itsesäätelyä ja ohjaamaan omaa tunnettahtaan.

Ehdollistuneesta käyttäytymisestä puuttuu oivaltaminen, oppimisen riemu ja omatahtisuus. Ongelmallinen tämän tapainen päämäärä on siksi, että temperamenttitutkijat ovat todenneet, että ihmiset oppivat eri tavoin riippuen temperamentista ja ihmisen synnynnäisestä rytmistä. Jokaisella oppiminen ja kasvaminen tapahtuvat omaan tahtiin.

Keskivertaisuutta ja tasapäisyyttä korostavassa kasvatuksessa ”normaaliksi” tai ”toivotuksi” määritetyistä temperamenttipiirteistä erottuvat ja arvottuvat ei-toivotut temperamenttipiirteet kielteisiksi ominaisuuksiksi ja niihin yhdistetään sellaisia ominaisuuksia, jotka eivät ole keskenään riippuvuussuhteessa.

Esimerkiksi Keltikangas-Järvisen mukaan opettajien koulussa käyttämä sanasto harvoin erottaa kognitiivisia kykyjä, persoonallisuutta ja temperamenttia toisistaan: Hitaus on laiskuutta, varautuneisuus motivaation puutetta, matala sopeutumiskyky kouluviihtymättömyyttä ja aktiivisuus tietoista tottelemattomuutta. Keltikangas-Järvinen korostaa, että opettajien havainnot ovat oikeita mutta tulkinnat väärä.<sup>235</sup>

Väärä tulkinta ei ole tahallista ja tietoista. Epäilemättä opettajat saavat jo koulutuksessaan ja oman kouluhistoriansa kautta taipumuksen arvostaa vain jo historiallisesti ihailtua menestyvää oppilastyyppeä, joka on ripeä toimissaan, sosiaalisesti taitava ja seurusteleva, tilannetajuinen ja hillitty eli rauhallinen, keskittyvä ja paikallaan pysyvä<sup>236</sup>.

Lyhyesti ”stereotyyppisellä oppilaalla” on juuret tasapäistämiseen pyrkivässä ajattelutavassa ja siten kyse on vallasta ja stereotyyppioiden negatiivisesta käytöstä. Vanhemmilla ja opettajilla on paljon valtaa profiloida lapsi. Valtaan ja sen käyttöön tasapäistäminen kytkeytyy siksi, että sen avulla pyritään tilanteen ja ryhmän hallintaan ilman oppilaiden omaa ajattelu-, tahto- ja tunnelaatusa oppimista ja säätelyä.

*Onko koulussa toisin kasvattamiseen mahdollisuus?*

Yhteiskunnassamme kiinnitetään liiaksi huomio siihen, että lapsen temperamentti ei ole yhteensopiva yhteisön toimintaan asetettujen arvojen, ihanteiden ja arvostusten kanssa. Barbara K. Keogh toteaa, että lapsen temperamentti ei myöskään aina ole kulttuuristen arvostusten takia yhteensopiva sukupuolelle asetettujen toiminta- ja ajattelutapojen sekä tyylien ja roolien kanssa.<sup>237</sup>

Lapsen omassa elämismaailmassa ei ole syntymässä sosiaalisesti rakennettuja temperamentti- ja sukupuolieroja. Kasvatus opettaa myös nämä arvotetut eronteot, koska tytöiltä ja pojilta odotetaan yhteiskunnassa erilaista käytöstä, ja se saa temperamenttipiirteet näyttämään erilaisilta riippuen siitä, ilmenevätkö ne tytöillä vai pojilla. Ne myös hyväksytään riippuen siitä, ilmenevätkö ne tytöillä vai pojilla, kuten Keltikangas-Järvinen toteaa.<sup>238</sup>

Syrjäläinen ja Kujala kysyvät osuvasti, onko oikein, että kouluissa saatetaan palkita siitä, että oppilas kyselemättä omaksuu tunnollisen ja nöyrän oppilaan

roolin ja onko oikein, että tyttöoppilaan ei sallita näyttää voimakkaita tunteita tai että poikaoppilaan tunteenpurkaukset selitetään ikään kuin kuuluvan sukupuolen mukaiseen käyttäytymiseen? Heidän mukaansa kasvatusinstituutiona opettajien ja opettajankoulutuksen harteilla on vastuu lasten ja nuorten sosiaalistumisesta yhteiskuntaan ja siitä, miten he itsensä kokevat ja ymmärtävät sekä miten he kokevat itsensä tyttöinä ja poikina, miehinä ja naisina.<sup>239</sup>

Onko oikein, että lapset ja nuoret kasvavat tavoitteenaan olla mahdollisimman tasapäistynyt ja ”normaali”, josta väistämättä seuraa, että temperamenttinsa, sukupuolensa tai seksuaalisuutensa epätyypillisenä kokevat ovat auttamattomasti riskiryhmässä? Onko oikein, että koulussa poika tai tyttö ottaa menestyvän oppilaan asemaan tuoman riskin siitä, johtaako menestys mielikuviin sosiaalisesta ja kulttuurisesta asiantuntijaresurssista vai epämaskuliinisesta ”nörtistä”? Onko oikein, että poika on alisuoriutuja leimautumisen pelossa? Onko oikein, että tyttöjä tuetaan pärjäämään vain tanssissa ja taitoluistelussa ja poikia vain jalkapallossa ja jääkiekossa?

Edellä olevat kysymykset pyrkivät hahmottamaan, millaisia sukupuolitettuja temperamenttitulkintoja koulun toimintakulttuuriin kätkeytyy. Nämä tulkinnat muodostuvat monesti koulun toimintakulttuurissa sellaisissa käyttötilanteissa, joista seuraa, että oppilas kokee saavansa esimerkiksi mahdollisuuksia enemmän kuin toinen. Koulun toimintakulttuurissa sisäistyy jokaiselle oppilaalle nopeasti oppi siitä, mikä toiminnan tyyli on hyvää tai oikeaa tietylle sukupuolelle. Kielteisessä mielessä sukupuolitettu temperamentti on koulun toimintakulttuurissa vallankäytön väline. Tätä vasten vaikuttanee mahdottomalta ajatus, että koulussa toisin kasvattaminen voisi olla kasvatuksen lähtökohta ja mahdollisuus etenkin,



kun behaviorismi on todettu olevan edelleen oppimiskäsityksenä vahvasti läsnä koulussa sosiaalisten ja toiminnallisten oppimiskäsitysten rinnalla. Kuitenkin myönteisessä mielessä sukupuolitettu temperamentti antaa myös tilaa yksilöitymiseen ja yksilölliseen toimintatapaan erilaisissa tilanteissa. Parhaimmillaan erot ja eronteot rikastuttavat toimintakulttuuria.

Aiemmin on monesti tullut esille, että ”haastavan” tai ”vaikean” temperamentin omaava oppilas nähdään sangen hankalana koulussa. Kuitenkin behavioristisesta oppimiskäsityksestä luopuminen ja esimerkiksi transformatiivisen oppimisen<sup>240</sup> lisääminen koulussa voisi olla haastavan lapsen toisin kasvamisen mahdollisuus. Sen avulla haastavan temperamentin omaava lapsi saattaisi oppia taitavaksi ihmiseksi juuri siksi, että hän oppii kyseenalaistamaan, kohtaamaan vastuksia ja reflektoimaan koetun maailman kautta sekä muuttamaan mahdollisesti omia kantojaan ja käsityksiään.

Koulukulttuurin haasteena onkin luoda oppimiskäsitys, joka olisi kaikille sopiva temperamenttityypistä riippumatta. Haasteena on luoda oppimiskäsitys, joka noudattaisi esimerkiksi *design for all* -periaatetta. Sen perustana olisi oppimisen esteettömyys. Oppimisympäristö olisi lähtökohdallisesti rakennettu sellaiseksi, jossa oppiminen ja kasvu olisi riippumaton esimerkiksi vammoista, temperamenttityypeistä, sukupuolesta ja iästä. Tämän tapaisen oppimiskäsityksen pääidea on, että se palvelee *kaikkia*. Jokainen voi kokea olevansa erityinen, yksilöllinen ja huomioon otettu erityispiirteinen ja tarpeineen, mutta sitä ei erikseen tarvitse korostaa oppimistilanteissa. Erityispiirteiden korostaminen johtaa väistämättä erottautumiseen ja eriarvoistavaan tilanteeseen, kuten aiemmin on esitetty. Esteettömyys lähtökohta saattaisi tukea myös perusopetuksen

opetussuunnitelmassa 2004 lueteltuja opetuksen arvoja kuten tasa-arvoa, demokratiaa ja yhteisöllisyyttä aiempia oppimiskäsityksiä paremmin.

Jokainen lapsi osaa seurata draamaa. Draaman kaaren mukaan rakennettu oppitunti palvelisi kaikkia: Esitellään tapahtumat, paikat ja henkilöt. Annetaan aikaa henkilöiden kehittymiseen ja tulemiseen tutuiksi. Luodaan ensimmäinen huippukohta ja yhteinen jännite tehtävällä, kysymyksellä tai haasteella. Siirrytään jännitystä intensiivisemmälle tasolle, jossa haaste monimutkaistuu. Tämän jälkeen etsitään ratkaisu. Kun löydetään lopullinen ratkaisu, rauhoitutaan. Palataan rutiineihin ja arkeen.

Samantapaisia pyrkimyksiä lienee myös Barbara K. Keoghin opettajille annetuissa vinkeissä, joissa hän kehottaa opettajia toimimaan luokassaan seuraavalla tavalla:

Anna oppilaille enemmän aikaa tehdä tehtäviään.

Poista oppilaiden tarve keskeyttää ja aiheuttaa häiriötekijöitä.

Tarjota luokassa mahdollisuuksia hiljaisiin hetkiin.

Tarjota mahdollisuuksia liikuntaan ja hauskanpitoon.<sup>241</sup>

Osa esteetöntä oppimista on myös se, että opettaja osaa puuttua oikealla tavalla tilanteisiin ja auttaa oppilasta kasvattamaan itse omaa temperamenttiaan.

Väliintulo merkitsee, että oppilaan toiminnan pitäisi muuttua jollakin tavalla.

Barbara K. Keogh esittää, että väliintulon tulee aina tapahtua myönteisellä tavalla.

Keogh esittää kolme tekijää ennakointiin ja väliintuloon eri temperamenttityyppisten oppilaiden kanssa:

Tunne itsesi

Ennakoi ongelmat

Puutu tai ryhdy välittäjäksi, kun on tarpeen.<sup>242</sup>

Myös päivittäisten rutiinien ja niihin tulevien muutosten läpikäyminen auttaa monia oppilaita. Lasten ajantaju ei myöskään ole kehittynyt, joten muutosten ja siirtymisten ennakoiminen on kaikille tärkeä asia, kuten seuraava opettajan toimintatavan kuvaus esittää: *Opettaja työskenteli ahkerasti vakiinnuttaakseen päivittäiset rutiinit opetettavassa toisluokkalaisten ryhmässä. Joka aamu hän käy päivän aikataulun läpi ja pyrkii kiinnittämään lasten huomion mahdollisiin muutoksiin tai erityisiin tapahtumiin, jotka rikkovat säännölliset rutiinit. Päivän edetessä hän usein muistuttaa oppilaita, milloin alkaa pikku hiljaa olemaan aika siirtyä seuraavaan toimintaan. Opettajan tavoitteena on erityisesti auttaa oppilaita, joille muutokset ovat vaikeita.*<sup>243</sup>

Anna Cavaldan teoksessa *35 kiloa toivoa* päähenkilö, Grégoire, kertoo omista kouluvaikeuksistaan kolmentoista ikäisenä: *En minä sentään täysi idiootti ole. Opiskelisin mielelläni, mutta ongelma on ettei se onnistu. Koulussa kaikki on minulle kuin hepreaa. Menee toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos. Minua on käytetty miljoonilla lääkäreillä, minulta on tutkittu silmät ja korvat ja aivotkin. Ja kaiken sen ajanhukan päätteeksi ilmoitettiin, että minulla on keskittymisongelma. -- Tiedän hyvin mikä minua vaivaa, jos minulta kysytään. Ei minulla ole ongelmaa. Ei minkäänlaista ongelmaa. Koulu ei vain kiinnosta minua.*<sup>244</sup>

Päähenkilö antaa kuvauksen myös onnistuneista koulukokemuksistaan, jotka temperamentin katsantokannasta nousee ihan uuteen valoon, kun tarkastellaan koulun oppimiseen valittuja toimintatapoja: *Yhden ainoan vuoden olin onnellinen koulussa, se oli esikoululuokalla. Minulla oli Marie-niminen opettaja. Häntä en unohda koskaan. -- Kun muistelen sitä onnenvuottani, minusta tuntuu että siitä alkoivat myös kaikki murheeni, koska juuri silloin tajusin aivan yksinkertaisen jutun: mikään maailmassa ei kiinnosta minua yhtä paljon kuin omat käteni ja se mitä voin saada niillä aikaan. -- Esikoululuokan todistukseeni Marie oli kirjoittanut: ”Tällä pojalla on pää kuin seula, mutta sormet kuin taikurilla ja suuri sydän. Kyllä hänestä jotakin tulee.”<sup>245</sup>*

*Mikä merkitys on taito- ja taideaineilla esteettömässä oppimisessa?*

Toisin kasvattamisen ja kaikille esteettömän oppimisen yhtenä perustana voidaan pitää taito- ja taideaineiden opetuksen alkuperäistä ideaa. Juha Varto esittää, että niiden on alun perin ajateltu synnyttävän itsenäistymistä, omaa harkintaa, arviointikykyä, itselähtöisyyttä ja eettisyyttä ja muutosta. Kun oppilas keskittyy miettimään konkreettista ratkaisua, hän keskittyy eikä kysymys ole mielikuvitusmaailmasta vaan maailmasta, jossa oppilas jo on.<sup>246</sup> Taito- ja taideaineissa ratkaisun tekemisessä yhdistyvät niin ajattelu ja konkreettinen toiminta kuin tekeminen samanarvoisina tiedon ja oppimisen tuottajina<sup>247</sup>.

Taitoaineet tukevat monella tavalla ihmiseksi kasvamista. toteaa. Niiden avulla on mahdollista oppia vastuuntuntoa ja kunnioitusta toista kohtaan. Ne antavat keinon kokea maailma aistivoimaisesti. Niiden avulla voi ilmaista tunteita ja kulttuurisia

merkityksiä ja edistää persoonallisuuden kehittymistä, koska alusta asti itse tehdyn minkä tahansa teoksen kautta voi reflektoida myös omaa persoonallisuuttaan.<sup>248</sup>

Sukupuolitetussa todellisuudessa sukupuoli määrittää ihmisenä kasvua korostuneesti. Juha Varto kysyy, mitä voisi tarkoittaa lapsen tai nuoren kohdalla omankuvan rakentuminen muuten kuin sukupuolen kautta<sup>249</sup>. Voisiko omakuva rakentua muunkin kuin sukupuolitetun tai seksuaalisoidun temperamentin kautta? Voisiko temperamentti ja niiden moninaisuus olla omankuvan rakentumisen perusta? Voisiko temperamentti ja taito- ja taideaineet yhdessä luoda perustan persoonallisuuden ja omankuvan kehittymiselle?

Taito- ja taideaineiden avulla tapahtuvaa kasvatusta ei pitäisi valjastaa vain nuorten pahoinvoinnin ja syrjäytymisen estämiseen tai ongelmanratkaisuksi nuorten huonoon kouluviihtyvyyteen.<sup>250</sup> Tämä tehtävä kuuluu koko koulujärjestelmälle eikä vain joillekin oppiainekokonaisuuksille. Taito- ja taideaineiden paikka ihmisen elämässä on paljon merkityksiltään laajempi. Taito- ja taideaineet ihmiseksi kasvamisessa ovat tärkeä osa-alue siksi, että ne perustuvat toiminnallisuuteen ja oppimiseen harjaantumalla. Harjaantuminen taas on vahvasti kokemuksellista. Se antaa tien oppia myös muulla tavalla kuin formaalisesti. Taito- ja taideaineissa tapahtuva oppiminen on esteetöntä mutta ei vastuksetonta. Se ei edellytä tietynlaista taiteellista tai taidollista lahjakkuutta.

Barbara K. Keogh toteaa, että kasvatuksessa tärkeää olisi ymmärtää sekä lapsen luonnetta että tilanteiden luonnetta, joissa lapsi kasvaa.<sup>251</sup> Kasvatuksen huomion kiittäminen temperamenttiin ja taito- ja taideaineissa kasvuun antaa

mahdollisuuden ottaa paremmin huomioon lapsen ja nuoren yksilöllisyys. Kuten Varto toteaa, se antaisi ehkä paremmin tilaa kuunnella lasta ja nuorta ikään kuin sisältäpäin, kuunnellen hänen muistikuviaan ja koettuaan. Näin korostuisi lapsen ja nuoren erityisyys.<sup>252</sup>

Syrjäläinen ja Kujala esittävät, että yksilökeskeinen, yksilön huomioon ottava ja eriyttävä pedagogiikka on tärkeämpää koulussa kuin sukupuolittietoinen pedagogiikka.<sup>253</sup> Tämä lähtökohta tukee ajatusta, että myös temperamentti yksilön synnynnäisenä ominaisuutena tulisi paremmin ottaa huomioon, kun suunnitellaan esimerkiksi pedagogisia ratkaisuja, ainevalintoja ja tuntikehyksiä.

Ihmisen temperamentin tunnistaminen on Liisa Rainan ja Rauno Haapaniemen mutta myös Barbara K. Keoghin mukaan tasa-arvokysymys<sup>254</sup>. Heidän mukaansa on suuri riski siinä, että tietynlainen temperamentti ja tyyli saavat etua yhteiskunnan koulutus- ja kasvatusjärjestelmissä. Raina ja Haapaniemi esittävät, että esimerkiksi ulospäin suuntautuva tahtoihminen voi saada parempia arvioita koulussa ja työpaikkahaastattelussa vähemmällä osaamisella kuin toisiin vähemmän yhteyttä hakeva ajattelija. Kiltti, ulkoisesti rauhallinen, tyyni ja vastukseton ajattelijalapsi vuorostaan, joka ei juurikaan häiritse ympäristöä omilla vaatimuksillaan, mutta haluaa kunnioitusta ympäristöltään erityisesti sisäisyyttään, itsenäisyyttään ja ainutkertaista laatuaan kohtaan, jää huomiotta. Kunnioituksen puute ja lapsen laadun vähättely voivat tuottaa yksinäisen ja eristäytyvän lapsen.<sup>255</sup>

Temperamentin huomioon ottava pedagogiikka palvelisi kaikenlaisia lapsia ja tukisi yhteiskunnassa jo arvoksi asetettua tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta aiempaa paremmin. Lasta ei voi toisenlaiseen temperamenttiin pakottaa, mutta häntä voi

pedagogisin keinoin ohjata toimimaan eri tavoin temperamentistaan huolimatta. Eri tilanteissa tulisi löytää lapselle sopiva tapa toimia. Lapsen ja nuoren kasvatus on pitkälti kasvattamista tilannetajuun. "Luonteikkaidenkin" ihmisten on opittava toimimaan tilanteessa kaikkien kannalta suotuisalla tavalla ja ujoimmankin on päästävä osalliseksi. Jossakin tilanteessa vetäytyvää ja ujoa voi rohkaista, villiä ja vilkasta rajoittaa.

Temperamentin mukaisessa kasvatuksessa aika on kaiken toiminnan avainsana: Toiselle sitä tulee antaa enemmän kuin toiselle, kun on tarve orientoitua asiaan ja ryhtyä tuumasta toimeen. Sitä voi antaa, mutta myös ottaa pois esimerkiksi, jos lapsella on tilanteessa tapana unohtua tekemään ihan muita kuin tarkoitettuja asioita. Hitaasti lämpenevä lapsi siirretään uuteen tilanteeseen ennen muita, jotta hänellä on aikaa "ilmastoitua". Rytmiltään epäsäännöllistä lasta ei kannata torua siitä, että hänellä ei ole nälkä, vaikka on ruoka-aika, tai häntä ei väsytä nukkumaanmenoaikaan. Rytmiltään epäsäännöllinen lapsi tarvitsee ohjaamista tilanteesta toiseen niin, että hän voi edetä omassa rytmisään. Rytmiltään epäsäännölliselle lapselle kellon seuraamista tärkeämpää on, että päivän asiat seuraavat toisiaan.

Toinen avainsana temperamentin mukaisessa kasvatuksessa on toistuvuus. Saksalaiset toteavat, että *einmal keinmal* eli yksi kerta ei ole vielä mitään. Eri kehitysvaiheissa samaan kohteeseen tutustuminen ja saman toiminnan tekeminen auttaa muistamaan, harjaantumaan ja ymmärtämään opittava asia, mutta myös omaa kehitystä suhteessa ympäristöön ja ihmisiin, jossa ja joiden kanssa lapsi elää.

*Voisiko motivaatio olla toisin kasvattamisen lähtökohta koulussa?*

Aiemmin on tullut esille, että tytöillä on useimmin kouluun sopivampi temperamentti kuin pojilla. Tytöt myös saavat parempia arvosanoja koulussa ja viihtyvät siellä paremmin kuin pojat. Tytöt myös pitävät koulusta poikia enemmän huolimatta siitä, että he ovat myös poikia enemmän huolissaan koulunkäynnistään.

Koulumyönteisyyttä lisää, jos oppilaan perheestä saadut tiedot, taidot ja tottumukset ovat lähellä koulukulttuuria ja jos oppilaan asema sosiaalisessa hierarkiassa on mahdollisimman korkea.<sup>256</sup>

Suomalaiset lapset ovat monella taholla todenneet, että koulussa ei ole kivaa.

”Kivan” voi katsoa liittyvän koulumyönteisyyteen. Koulumyönteisyydellä voidaan tarkoittaa muun muassa sitä, että oppilas pitää koulunkäynnistä eli hänellä on myönteisiä asenteita koulua kohtaan ja hän kokee viihtyvänsä koulussa.

Koulumyönteisyys on tärkeä asia, kun ajatellaan oppilaan koko koulu-uraa ja tulevaisuutta. Tutkimusten mukaan oppilaat, jotka suhtautuvat myönteisesti kouluun asettavat myös koulunkäynnilleen korkeampia tavoitteita, he pitävät koulutyötä vähemmän rasittavana ja tämä kantaa aina koulumenestykseen ja siihen, että oppilas kokee oman elämänsä suhteen tyytyväisyyttä.<sup>257</sup>

Temperamentin mukainen kasvattaminen on haasteellista. Sen sijaan oppilaan motivaatioon pystytään vaikuttamaan pedagogisilla ratkaisuilla. Tästä johtuen voidaan ajatella, että kasvatuksen ydinkysymys liittyy lapsen motivaation ylläpitämiseen ja kasvattamiseen siinä ympäristössä, jossa hän toimii. Usein kuitenkin motivoitumiseen vaikuttaa temperamentti ja tässä tilanteessa opettajan toiminta on ensiarvoisen tärkeää:

*Opettaja oli oppinut, että Risto helposti hurmioitui tai yli-innostui, kun luokassa tapahtui jotakin epätavallista. Eräällä eläintarhavierailulla opettaja varmisti, että*



*hän istuu bussissa lähellä Ristoa, jotta hän voisi huomata Riston ensimmäiset jännityksen ja innostuksen merkit. Opettaja tuki Ristoa sanallisesti ja erilaisin tilannevinkein. Tavoitteena opettajalla oli, että hän valmistaa Ristoa stressitilanteeseen ja tuleviin tapahtumiin sekä siten vähentää Riston todennäköisyyttä ongelmakäyttäytymiseen uudessa tilanteessa.<sup>258</sup>*

Monet lapset pitävät siitä, että asioilla on jokin tarkoitus tai merkitys ja se liittyy omassa arjessa oleviin toiminnallisiin kokemuksiin. Heille ei välttämättä riitä se, että he tietävät asian vaan he haluavat ymmärtää sen osana todellisuutta, missä he elävät. Motivoituneen toiminnan tasoa voi säädellä sen mukaan, millaisia ominaisuuksia ryhmän lapsilla on: Siinä, missä toinen haluaa etsiä ja löytää, toinen saattaa innostua asian kirjaamisesta ylös ja kolmas sen esittämisestä kaikille. Omia mukavuusrajojakin on mieluisaa rikkoa, jos pääsääntöisesti toiminta itsessään ja siinä oppiminen on oman temperamentin mukaista, on mahdollisuus huomata onnistuvansa ja mielikuva kokonaisuudesta on palkitsevaa. Oppiminen tapahtuu toiminnallisesti, itse elämällä ja kokemalla.

Toiminnallisuus liittyy motivaatioon. Motivaatio liittyy taas vahvasti koulumenestykseen. Saija Alatupa toteaa, että koulumenestykseen sukupuolesta riippumatta vaikuttaa ensisijaisesti oppilaan motivaatio. Alatuvan mukaan temperamentin, itsetunnon ja motivaation yhteisvaikutus selittää koulumenestystä tytöillä 38 prosenttia ja pojilla 33 prosenttia. Itsetunnon osatekijöiden ja joidenkin temperamenttipiirteiden (esim. sinnikkyys, hyväntuulisuus) yhteys koulumenestykseen kulkee motivaation kautta: Temperamenttipiirteet vaikuttavat motivaatioon ja motivaatio puolestaan vaikuttaa koulumenestykseen. Alatuvan mukaan siten merkittävin yksittäinen selittäjä koulumenestykselle on oppilaan motivaatio. Tytöillä motivaatio selittää kolmanneksen (34%) keskiarvosta ja pojilla se

on lähes sama (30%).<sup>259</sup> Näillä ominaisuuksilla ei ole mitään psykologista yhteyttä sukupuoleen.

Niina Komsu on tutkimuksissaan havainnut, että motivaatio vaikuttaa olennaisesti koulutyöskentelyssä ennen kaikkea lapsen tarkkaavaisuusasteeseen. Motivaatioon, sitoutumiseen ja koulussa pärjäämiseen vaikuttavat lapsen oma tunne siitä, että hän on tärkeä osa kouluyhteisöään. Temperamentin vaikutus esiintyy sen kautta, millaisia kehuja, kannustusta tai moitteita hänen temperamenttipiirteensä saa koulussa. Palaute vaikuttaa siihen, millaisen käsityksen lapsi itsestään koululaisena luo. Komsu toteaa, että lapselle ei ole erityisen rohkaisevaa kokea olevansa ominaisuuksiltaan vääränlainen kouluun. Lapsen kokemus vaikuttaa itse asioihinsa auttaa koulussa menestymiseen riippumatta siitä, millainen hänen temperamenttinsa on.<sup>260</sup>

Kokemus siitä, että voi vaikuttaa omiin asioihinsa merkitsee lapselle monesti kokemusta myös siitä, että hän voi kokea olevansa olemassa lapsena eikä ei-aikuisena, hetken itsenäisenä olentona, itselleen ja itsekseen. Violette Leduc (1969, 26) kuvaa tällaista lapsen hetkeä teoksessaan *Äpärä* havainnollisesti: *Toisinaan kun olimme kävelemässä narrasin isoäitiä. Pysähdyin, hän jatkoi matkaa eteenpäin. Solmin kengännauhani ja poimin nopeasti kiven käteeni, sitten juoksin kiireesti antamaan vapaan käteni Fidèlinelle. Kun kivi oli lämmennyt, minä pudotin sen johonkin pehmeään paikkaan, nurmikolle tai hiekkaan. Hengähdin, olin onnellinen siitä, että olin hetken ollut olemassa aivan itsekseni.*

Temperamentti, motivaatio ja oppimisen esteettömyys ovat niitä asioita, joiden avulla kasvaa kyvykkäitä, taitavia ja taipumuksiaan rakentavasti käyttäviä aikuisia aktiivisia toimijoita. Tosin uusliberistisessä koulukulttuurissa temperamenttien moninaisuuden tunnistamisen ja tunnustamisen riskinä saattanee olla se, että niitä aletaan käyttää

yksioikoisesti tekniikkana kaikessa lasten ja nuorten käyttäytymisen, koulunkäynnin, tulevaisuuden ja ammatinvalinnan selittämisessä ja ohjaamisessa.

### Yhteenveto

Tässä luvussa on esitetty, että koulussa edellytetään opetussuunnitelmassa ja lainsäädännössä tasa-arvoista, yhdenvertaista ja oppilaiden erot huomioon ottavaa opetusta. Koulun käytännöissä on kuitenkin edelleen eriarvoistavia käytäntöjä, jotka vaikuttavat oppilaiden mahdollisuuksiin tulevaisuudessa. Toisin kasvattamisen mahdollisuus on temperamentin huomioon ottavissa pedagogisissa ratkaisuissa, taito- taideaineissa ja oppilaiden motivaation nostamisessa oppituntien keskiöön.

### Pohdittavaksi<sup>261</sup>

#### Tunne itsesi

Millainen oma temperamenttisi ja käyttäytymistapasi?

Millaisia oppilaiden tyyleihin ja saavutuksiin liittyviä odotuksia sinulla on?

Miksi näen oppilaat helppoina, vaikeina tai hitaasti lämpenevinä?

Tunnista, mikä oppilaissa turhauttaa tai tyydyttää sinua?

Missä on oman sietokykysi rajat?

Pohdi syitä, miksi ajattelet tietyn käyttäytymisen olevan ongelmakäyttäytymistä?

#### Ennakoi ongelmat

Millaisia temperamentteja ja käyttäytymisen tyylejä oppilaissasi ilmenee?

Miten oma ja oppilaiden temperamentti sopivat yhteen?

Millaisia ongelmatilanteita luokkaasi liittyy?

Mitkä ovat ongelmia, jotka toistuvat päivästä tai viikosta toiseen?

Miten oppilaat ryhmäytyvät luokassasi eri temperamenttityyppien mukaisesti?

Miten opetustapasi suhtautuu erilaisiin oppilaiden temperamentteihin?

Puuttuminen

Miten pidät säännöllistä päiväjärjestystä yllä luokassasi?

Miten pidät omat odotuksesi johdonmukaisina ja selkeinä?

Miten havainnoit järjestelmällisesti sitä, kuka, milloin ja missä aiheuttaa ongelmia ja missä olosuhteissa?

Miten kirjaat ylös, kun asiat sujuvat luokassa hyvin?

Millaista käyttäytymistä et hyväksy luokassasi ja kuinka kiinnität siihen huomiota?

Mitkä ongelmat johtuvat oppilaiden temperamentista luokkatilanteessa?

Miten muutat luokkahuoneen tilanteet niin, että ennakoit ongelmatilanteet?

Miten vähentäisi tarpeettomia muutoksia, häiriötekijöitä ja keskeytyksiä luokassa?

Miten suunnittelisit temperamenttien mukaan tilankäytön, liikkumisen ja istumajärjestyksen luokassasi?

Miten suunnittelet tuntisi (sisältö ja aika) ottaen huomioon luokassasi ilmenevät temperamentit?

Miten autat oppilaitasi ymmärtämään omaa temperamenttiaan ja käyttäytymistään tehtävänannoissa ja luokkatilanteissa?

Miten toimisit ennen kuin ongelmat kasatuvat luokassa?

Kuvaile lasta ihmisenä ja pohdi, millainen käsitys ihmisestä kuvaukseesi sisältyy?  
Mitkä olisivat mielestäsi tärkeimmät asiat kuvailemasi lapsen kasvatuksessa kotona tai koulussa?

Millainen aikuinen päämääränä kuvaukseesi lapsesta ja hänen kasvatuksestaan sisältyy?

Lopuksi

Sukupuolitietoisuuteen, omaksi koettuun sukupuoleen ja seksuaalisuuteen, sekä temperamenttiin ohjaaminen ja tukeminen ovat yhtä hyvin opettajien kuin vanhempien kasvatusvastuulla. Toimiva yhteisvastuullinen kasvatustehtävä edellyttää, että kaikilla osapuolilla on tietoa temperamenteista, sukupuolesta ja seksuaalisuudesta. Tämä ei tarkoita samanmielisyyttä ja yhdenlaista puhetta sukupuolesta, seksuaalisuudesta ja temperamentista vaan kykyä ymmärtää erilaisia tulokulmia ja merkityksiä niihin sekä kykyä käydä niiden välillä keskustelua.

Opettajat ovat vaikuttajia. Siten opettajankoulutuksella on tärkeä rooli sukupuoleen, temperamenttiin ja seksuaalisuuteen liittyvän osaamisen edistäjänä sekä monenlaisten yksilöllisten erojen näkeminen voimavarana yhteiskunnassa.

Sukupuolitetun temperamentin käytäntöjen purkaminen koulusta on haasteellista. Niihin kietoutuvat monet muut arjen eronteot, kuten seksuaalisuus, terveys, sairaus, vammaisuus, sosioekonominen asema, uskonto, etnisuus, ikä, pukeutumisen tyyli ja kulttuuri. Siitä huolimatta koulun tulee pyrkiä jokaisen lapsen kohdalla hänen omaksi kokemansa temperamentin, seksuaalisuuden ja sukupuolen henkisten ja kehollisten lahjojen ja valmiuksien täyteen kehittämiseen. Peruskoulun käyneellä tulisi olla valmiudet vastuulliseen, ymmärtävään,

suvaitsevaan, tasa-arvoiseen ja yhdenvertaiseen elämään riippumatta heidän yksilöllisistä eroistaan.

Loppujen lopuksi kiinnostavinta on se, mikä on ihmisen elämäntavoite.

Temperamentista tai persoonallisuudesta, toiminnasta ja elämäntyylistä ei suoraan seuraa se, millainen ihminen on rajansa ylittävänä yhteiskunnallisena ja moraalisen toimijana tai mitä hän tahtoo ja tekee.<sup>262</sup> Ihmisolento elämäntavoitteineen on monta kerta rikkaampi kuin hänen temperamenttinsa. Tästä syystä esimerkiksi oppilaan ohjaamisessa ei pitäisi yksistään kiinnittää huomiota siihen, miten temperamentti, luonne ja sukupuoli kohtaavat toisensa.

Kysymys sukupuolitetusta temperamentista on myös monialainen ja rajapinnat kasvatustieteeseen, psykologiaan, psykiatriaan ja ylipäätensä lääketieteeseen vaatii täsmentämistä. Erityisen tärkeä tämä on opettajien työn kannalta, jotta opettajuuden kehitys kaiken aikaa lähemmäs terapeutin työtä voitaisiin estää. Kasvatus on, kuten seksuaalisuus ja sukupuoli, monialainen ja monitieteinen tutkimuskohde, joka edellyttää yhteistä tutkimusta ontologisista ja epistemologisista lähtökohdista huolimatta.

## Sanasto

### Aistiherkkyys

Henkilön suhde reagoida aistein esimerkiksi ääniin, valoihin, makuihin ja kosketukseen.

### Ajattelun laatu

Henkilön yksilöllinen tapa jäsentää, erotella, ryhmitellä, yhdistää, koota ja nimetä asioita.

### Aktivisuus

Henkilön liikkeessä olemisen rauhallisuus, riepys tai energisyys.

### Aliohjautuva

Lapsi, joka on itsepäinen, levoton ja mielihohteesta toimiva (impulsiivinen).

### Analysoiva ajattelija

Painottaa ajattelussaan käsitteitä ja niiden erittelyä, ryhmittelyä luokkiin ja niiden nimeämistä. (ks. ajattelun laatu)

### Arvostava tahtolaatu

Henkilön yksilöllinen ominaisuus, joka paljastuu valintojen tekemisessä ja myös muiden toiminnan ohjaamisessa. (ks. tahtolaatu)

### Emotionaalisuus

Henkilön mielen vireys (huonotuulinen, iloinen, alakuloinen tai pessimistinen).

### Estyneisyys (Ujous)

Sosiaalisten tilanteiden kokeminen epämiellyttävänä.

### Flegmaattinen

Temperamenttityyppi, jota luonnehtii rauhallisuus, hitaus ja välinpitämättömyys.

## Goodness-of-fit

Käsite, jonka avulla tarkastellaan henkilön temperamentin ja ympäristön välistä yhteensopivuutta eri ikäkausina.

## Halo-efekti (klusteroitua)

Heijastusvaikutus. Esimerkiksi oppilasta pidetään yhdessä suhteessa huonona tai hyvänä, laajenee arvio myös sellaisiin ominaisuuksiin, jotka eivät ole toisiinsa missään yhteydessä.

## Helppo temperamentti

Henkilöä luonnehtii sellaiset temperamenttipiirteet kuten rauhallisuus, ystävällisyys, tottumusten säännöllisyys, sopeutuvainen, joustava, harvoin turhautunut ja mielialaltaan myönteinen. Hän on sopeutuvainen, joustava ja harvoin turhautunut, eikä järkyty helposti.

## Herkkä tunnereagoija

Vahva yhteyden hakija, joka suuntautuu ympäristöönsä on avoimesti, luottavaisesti ja harmoniaa tavoittelevasti. (ks. tunnelaatu)

## Hitaasti lämpenevä temperamentti

Henkilöä luonnehtii sellaiset temperamenttipiirteet kuten aktiivisuus ja samanaikainen varovaisuus, alistuvuus ja taipuvaisuus vetäytyä tai reagoida hitaasti uusiin tilanteisiin.

## Huonotapaisuus



Toimintamalli, joka riippuen iästä voi merkitä joko kasvatuksen puutetta, sosiaalisen kontrollin puutetta, empatian puutetta, kypsymättömyyttä tai persoonallisuuden häiriötä. (ks. tunnetaito)

Huomion pysyvyys (pitkäjänteisyys)

Henkilön keskittymiskyky.

Häiriintyvyys

Henkilön keskittymiskyky esimerkiksi häirinnän alaisena.

Impulsiivisuus

Temperamenttipiirre, joka kuvaa hetken mielijohdeesta toimimista.

Intensiteetti

Tapa, jolla henkilö reagoi tilanteisiin ja vastaa tilanteissa.

Intuitiivinen ajattelija

Ajattelun laatu on keskittynyt jäsentymisen alueella. (ks. ajattelun laatu)

Joustava

Lapsi, joka on luottavainen ja itsevarma, keskittymiskykyinen, itsenäinen ja avoin.

Keltainen on hyväntahtoinen ekstrovertti

Henkilöä luonnehtii sellaiset temperamenttipiirteet kuten yhteydenhakija, ulospäin suuntautuvuus, aikaansaavuus, sosiaalisuus, mielikuvitusrikas, empaattisuus ja optimistinen.

## Koleerinen

Temperamenttityyppi, jota luonnehtii kiihaus, kuohahtelevaisuus ja voimakastahtoisuus.

## Lähestymistapa

Henkilön suhtautuminen uusiin ihmisiin, ympäristöön ja asioihin.

## Melankolinen

Temperamenttityyppi, jota luonnehtii raskasmielisyys, sisäänpäin kääntyneisyys, pohdiskelevuus ja alistuvuus.

## Mieliala

Henkilön ilmaisutavan ja käytöksen negatiivisuus, positiivisuus tai tasaisuus.

## Mielikuviin perustava ajattelijä

Perustaa ajattelunsa mielikuviin ja elämyksiin (ks. ajattelun laatu)

## Persoonallisuus

Temperamentti antaa perustan persoonallisuuden kehittymiselle. Persoonallisuudessa yhdistyvät temperamentti ja elämänkokemus sekä ympäristön virittämät puolustusmekanismit, selviytymiskeinot ja arvopäämäärät.

## Positiivinen emotionaalisuus

Henkilön taipumus kokea positiivisia tunteita esimerkiksi innokkuutta ja leikkimielisyyttä.

## Punainen voimakastahtoinen ekstrovertti

Henkilöä luonnehtii sellaiset temperamenttipiirteet kuten ulospäin suuntautuneisuus, energisyys, valppaus, aloitealttius, pontevuus, jämpäisyys ja voimakas tahto.

Pysyvyys (tarkkaavaisuus)

Tapa, jolla henkilö luovuttaa tai sinnittelee asian kanssa tai vaeltaa asiasta toiseen tai palaa takaisin jätettyyn toimintaan.

Päätävä tahtolaatu (päämäärätietoisuus, päättäminen)

Henkilön yksilöllinen ominaisuus, joka saa hänet organisoimaan, delegoimaan, suunnittelemaan toimintaa ja tapahtumia. (ks. tahtolaatu)

Rytmi

Henkilön toimintojen tai tapojen sattumanvaraisuus ja säännöllisyys.

Sangviininen

Temperamenttityyppi, jota luonnehtii toiveikkuus, vilkaus ja välittömyys.

Sininen on voimakastahtoinen introvertti

Henkilöä luonnehtii sellaiset temperamenttipiirteet kuten pidättyväisyys, harkitsevuus, suunnitelmallisuus, rauhallisuus, järkeilyvyys, varovaisuus, voimakastunteisuus ja perusteellisuus.

Sinnikäs (periksi antamaton)

Temperamenttipiirre, joka kuvaa henkilön voimakasta tahtoa pysyä esimerkiksi annetussa tehtävässä ja olla luovuttamatta vastoinkäymisistä huolimatta.

Sopeutumiskyky

Aika, joka henkilöllä menee sopeutuessaan muutokseen, rutiineihin ja siirtymiin.

### Sosiaalisuus

Henkilön taipumus kokea toiset ihmiset ja heidän seuransa (ei seurallisuus).

### Stereotyypittely

Asioiden tai ihmisten ryhmittely ilmeisimpien tai tyypillisimpien piirteiden mukaan huolimatta siitä, että tämä ominaisuus ei ole kaikissa ja kaikilla.

### Sukupuolitettu temperamentti

Kuvaa ilmiötä, jossa tietyt temperamenttipiirteet nimetään kuuluvaksi tietyn sukupuoliryhmän ominaisuuksiksi, kuten ”aktiiviset pojat” tai ”sinnikkäät tytöt”.

### Sukupuolitapaisuus

Sukupuolelle tyypilliset ominaisuudet. Vrt. miestapaiset tai naistapaiset resurssit.

Esimerkiksi miestapaisia resursseja saattavat olla matematiikan ja fysiikan hallinta, tekninen ammattikoulutus, armeija ja tietokoneharrastus. Naistapaisia resursseja taas hoiva-alan koulutus ja käsityötaito.

### Tahtolaatu

Henkilön yksilöllinen tapa tehdä, saadaan aikaan ja saavuttaa asioita sekä päättää ja tehdä valintoja.

### Tekevä tahtolaatu

Henkilön yksilöllinen tapa toimia aktiivisesti ja energisesti. (ks. tahtolaatu)

### Temperamentti

Henkilön synnynnäinen ja omanalainen taipumus, reaktio- tai käyttäytymisen tyyli.

### Temperamenttityyppi

Temperamenttityyppi vastaa kysymykseen, kuinka yksilö käyttäytyy eri tilanteessa eli millainen on yksilön käyttäytymisen tyyli esim. vaikea, helppo ja hitaasti lämpenevä.

### Temperamenttipiirre

Ominaisuuksia, joihin eri temperamenttityypit jaotellaan esim. aktiivinen, estynyt tai impulsiivinen.

### Tunnelaatu

Henkilön yksilöllinen tapa liittää itsensä tunteiden kannalta merkitykselliseen maailmaan.

### Tunnetaito

Kyky empatiaan ja empatian edellyttämään samastumiseen.

### Tyypittely

Tapa järjestää ajattelua ja todellisuutta hallittavammaksi vrt. temperamenttityypit.

### Vaikea temperamentti

Henkilöä luonnehtii sellaiset temperamenttipiirteet kuten pikkutarkkuus, tottumusten epäsäännöllisyys, pelokkuus uusia tilanteita ja ihmisiä kohtaan, levottomuus, aistiherkkyys ja usein kielteinen mieliala.

Vihreä on hyväntahtoinen introvertti

Henkilöä luonnehtii sellaiset temperamenttipiirteet kuten tasapainoisuus, rauhallisuus, huolellisuus, empaattisuus, varautuneisuus, estyneisyys ja vakaus.

Voimakas tunneihminen

Henkilön yksilöllinen herkkyys vuorovaikutukselle ja ympäristön ärsykeille.

Tunneimpulssit ovat voimakkaita ja vaihtelevia. (ks. tunnelaatu)

Yliohjautuva

Lapsi, joka on ujo, tottelevainen ja itsekriittinen.

Ärtyneisyys (turhautuneisuus)

Henkilön taipumus vastata ensireaktiona vihaisesti.

Lähteet

Aarnipuu, Tiia 2008. Trans. Sukupuolen muunnelmia. Helsinki: Like.

Alatupa, Saija 2007. Temperamentti ja koulumenestys. Teoksessa Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sirpa Alatupa (toim.), Krister Karppinen, Liisa Keltikangas-Järvinen & Hannele Savioja. Helsinki: SITRA. 45–89

Beck, Ulrich, Giddens, Anthony & Lash, Scott 1995. Nykyajan jäljillä. Tampere: Vastapaino.

Bergson, Henri 2000. Nauru. Tutkimus komiikan merkityksestä. Helsinki: Loki.

Berger, L. Peter & Luckmann, Thomas 1995. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suomentanut ja toimittanut Juha Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.

Brunila, Kristiina 2009. Hivutuksia, hanttiin pistämisiä ja muita diskurssitaituruuksia — Toimijuus sukupuolten välistä tasa-arvoa koskevassa tasa-arvotyössä. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino. 71–98

Brunila, Kristiina, Heikkilä, Mia, Hynninen, Pirkko, Jakku-Sihvonen, Ritva, Lahelma, Elina, Sunnari, Vappu, Virkkunen, Henna & Lehtonen, Jukka 2011. Sukupuolitietoisuuden lisääminen opettajankoulutuksessa ja oppilaitoksissa opetushallinnon ja projektin tavoite. Teoksessa Jukka Lehtonen (toim.), Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen. Helsinki: Käyttäytymistieteiden laitos, Helsingin yliopisto. 9–33

Cacciatore, Raisa & Koiso-Kanttila, Samuli 2008. Pelastakaa pojat! Helsinki: Minerva Kustannus Oy.

Cavalda, Anna 2004. 35 kiloa toivoa. Alkuteos 35 kilos d'espoir. Suomentanut Titia Schuurman. Jyväskylä: Gummerus.

Dostojevski, Feodor 1996. Kellariloukko. Alkuteos Zapiski iz podpolja. Suomentanut Valto Kallama. Hämeenlinna: Karisto.

Dunderfelt, Tony 1998. Henkilökemia. Yhteistyö erilaisten ihmisten välillä. Söderkulla: Dialogia Oy/PS-kustannus.

Eco, Umberto 1996. Edellisen päivän saari. Alkuteos L'isola del giorno prima. Suomentanut Tuula Saarikoski. Helsinki: WSOY.

Eskola, Antti 1985. Persoonallisuustyypeistä elämäntapaan. Persoonallisuuden tutkimuksen metodologisia opetuksia. Helsinki: WSOY.

Foucault, Michel 1998. Seksuaalisuuden historia. Tiedontahto, Nautintojen käyttö, Huoli itsestä. Alkuteos La volonté de savoir I–III. Suomentanut Kaisa Sivenius. Helsinki: Gaudeamus.

- Foucault, Michel 2000. Tarkkailla ja rangaista. Alkuteos *Surveiller et punir*. Suomentanut Eevi Nivanka. Helsinki: Otava.
- Grönfors, Martti 1984. Homoseksuaaliset ihmiset vähemmistönä. Teoksessa *Rakkauden monet kasvot. Homoseksuaalisesta rakkaudesta, ihmisoikeuksista ja vapautumisesta*. Toimittaneet Kai Sievers ja Olli Ståhlström. Helsinki. Weilin-Göös.
- Hautamäki, Antti 1996. Individualismi on humanismia. Teoksessa *Yksilö modernin murroksessa*. Toimittaneet Antti Hautamäki et al. Helsinki: Gaudeamus.
- Hawthorne, Nathaniel 1957. Seitsemänpäättyinen talo. Alkuteos *The House of Seven Gables*. Suomentanut Aune Brotherus. Helsinki: WSOY.
- Heritage, John 1996. Harold Garfinkel ja etnometodologia. Alkuteos *Garfinkel and Ethnomethodology*. Suomentanut Ilkka Arminen, Outi Paloposki, Anssi peräkylä, Sanna Vehiläinen & Soile Veijola. Helsinki: Gaudeamus.
- Hosseini, Khaled 2009. Leijapoika. Alkuteos *The Kite Runner*. Suomentanut Erkki Jukarainen. Helsinki: Otava.
- Høeg, Peter 2007. Lumen taju. Alkuteos *Frøken Smillas fornemmelse for sne*. Suomentanut Pirkko Talvio-Jaatinen. Helsinki: Tammi.
- Jauhiainen, Annukka 2009. Erillinen vai yhtenäinen koulu? – Yhteiskasvatuskeskustelun sukupuolittunut toimijuus. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.). *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino. 101–135
- Juvonen, Axxx 2008. Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. Teoksessa Kxxx Lappalainen, Kristiina, Kuittinen, Matti & Meriläinen, Matti (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura. 75–96



Kalalahti, Mira, Karvonen, Sakari & Rahkonen, Ossi 2011. Koululaisten sosiaaliset hierarkiat ja koulumyönteisyys. *Sosiologia-lehti* 3/2011. Westermarckseura. 221–237

Keltikangas-Järvinen, Liisa. 2004. *Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: Wsoy.

Keltikangas-Järvinen, Liisa 2006a). *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: Wsoy.

Keltikangas-Järvinen, Liisa 2007. Koulu sosiaalisen pääoman lisääjänä ja elinikäisen oppimisen kasvattajana psykologisten tutkimustulosten valossa. Teoksessa *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* Sirpa Alatupa (toim.), Krister Karppinen, Liisa Keltikangas-Järvinen & Hannele Savioja. Helsinki: SITRA. 23–44

Keltikangas-Järvinen, Liisa, Räikkönen, Katri & Puttonen, Sampsa 2011. Onko luonto oikeudenmukainen? Synnynnäinen temperamentti ja stressinsietokyky. Verkkojulkaisu osoitteessa <http://www.tieteessatapahtuu.fi/011/luonto.htm> (Luettu 10.6.2011)

Kegan, Robert 2009. What "form" transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. Teoksessa *Contemporary Theories of Learning*. Toimittanut Knud Illeris. New York: Routledge. 35–52

Keogh, K. Barbara. 2003. *Temperament in the Classroom. Understanding Individual Differences*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Kiilakoski, Tomi 2005. Koululaitos ja toiveet kehityksessä. Teoksessa *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Toimittaneet Tuukka Tomperi, Marjo Vuorikoski ja Tomi Kiilakoski. Tampere: Vastapaino. 139–165

Komsi, Niina 2008. Poikien ominaisuuksien erityispiirteet, vaihtelu ja koulusuoriutuminen. Tutkimuskatsaus teoksessa *Pelastakaa pojat!* Raisa Cacciatore ja Samuli Koiso-Kanttila. Helsinki: Minerva Kustannus Oy. 305–317

Lahelma, Elina 2009. Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino. 136–157

Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (8.8.1986/609)

Leduc, Violette 1969. *Äpärä*. Alkuteos *La bâtarde*. Suomentanut Pirkko Peltonen. Tampere: Lehtimiehet.

Lehtonen, Jukka 2005. Heteroita oomme kaikki? Kasvatuksen heteroseksuaalinen normi. Teoksessa *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Toimittaneet Tuukka Tomperi, Marjo Vuorikoski ja Tomi Kiilakoski. Tampere: Vastapaino. 62–86

Lehtovaara, Maija 2005. Oliko Piaget syyllinen? Psykologisten kehitysteorioiden kritiikki. Teoksessa *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Toimittaneet Tuukka Tomperi, Marjo Vuorikoski ja Tomi Kiilakoski. Tampere: Vastapaino. 166–196

Lepistö, Sirkku. 2010. Sukupuolinäkökulmia matematiikan oppimiseen ja opettamiseen. Teoksessa Markku Suortamo, Liisa Tainio, Elina Ikävalko, Tarja Palmu & Sirpa Tani (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus. 41–51

Mann, Thomas 1982. *Taikavuori*. Alkuteos *Der Zauberberg*. Suomentanut Kai Kaila. Helsinki: WSOY.

Mietola, Reetta & Lappalainen, Sirpa 2005. Hullunkurisia perheitä. Teoksessa *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*.

Toimittaneet Tuukka Tomperi, Marjo Vuorikoski ja Tomi Kiilakoski. Tampere: Vastapaino. 112–135

McClowry, Graham Sandra, Rodriguez T. Eileen & Koslowitz, Robyn 2008. Temperament-Based Intervention: Re-examining Goodness of Fit. *European Journal of Developmental Science* Vol. 2/2008. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 120–135

Mezirow, Jack 2009. An overview on transformative learning. Teoksessa *Contemporary Theories of Learning*. Toimittanut Knud Illeris. New York: Routledge. 90–105

Meyer, J. Elizabeth 2009. Gender, Bullying, and Harassment. Strategies to End Sexism and Homophobia in Schools. New York, Columbia University.

Proust, Marcel 1984. Kadonnutta aikaa etsimässä, I osa 3. painos. Alkuteos *A la recherche du temps perdu*. Somentaneet Pirkko Peltonen ja Helvi Nurminen. Helsinki: Otava.

Ojala, Hanna, Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana 2009. Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino. 13–38

Palmu, Tarja 2010. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen sukupuolijäsennys. Teoksessa Markku. Suortamo, Liisa Tainio, Elina Ikävalko, Tarja Palmu & Sirpa Tani (toim.). *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus. 53–58

Perustuslaki (11.6.1999/731)

Perusopetuslaki (11.6.1999/731)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Räsänen, Marjo 2009. Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa Tuuli Asunmaa & Pekka Räihä (toim.) *Samalta viivalta 4*. Jyväskylä: PS-kustannus. 69–88

- Salonen, Marko 2008. Mitä seksuaali-identiteettejä käsittelevissä keskusteluissa tapahtuu? Teoksessa Kulttuuri lapsen kasvattajana. Toimittaneet Anja Riitta Lahikainen, Raija-Leena Punamäki ja Tuula Tamminen. Helsinki: WSOY.
- Scheithauer, Herbert et al. 2008. Gender and Age Differences in the Development og Relational/Indirect Aggression: First Results of a Meta-Analysis. European Journal of Developmental Science Vol. 2/2008. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 176–189
- Shiner, L. Rebecca & Masten, S. Ann 2008. Personality in Childhood: A Bridge from early Temperament to Adult Outcomes. European Journal of Developmental Science Vol. 2/2008. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 158–175
- Suoranta, Juha 2005. Radikaali kasvatust, kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Super, Charles M. et al. 2008. Culture, Temperament, and the "Difficult Child": A Study in Seven Western Cultures. European Journal of Developmental Science Vol. 2/2008. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 136–157
- Syrjäläinen, Eija & Kujala, Tiina 2010. Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatust – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa. Teoksessa Markku. Suortamo, Liisa Tainio, Elina Ikävalko, Tarja Palmu & Sirpa Tani (toim.). Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus. 25–40
- Tainio, Liisa 2009. Puhuttelu luokkahuoneessa – Tytöt ja pojat huomion kohteena. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino. 157–186
- Takala, Tuomas 1991. Johdanto. Teoksessa Kasvatussosiologia. Toimittanut Tuomas Takala. Helsinki: WSOY. (11–27)

Thomas, A. ja Chess, S. 1997. Temperament and development. New York: Brunner/Mazel.

Tolonen, Tarja 2001. Nuorten kulttuurit koulussa – ääni, tila ja sukupuolen arkiset järjestykset. Nuorisotutkimusseuran/Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 19. Nuorisotutkimusseuran ja Gaudeamuksen yhteisjulkaisu.

Tomperi, Tuukka, Vuorikoski Marjo & Kiilakoski, Tomi 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Toimittaneet Tuukka Tomperi, Marjo Vuorikoski ja Tomi Kiilakoski. Tampere: Vastapaino. 7–28

Tomperi, Tuukka & Nelli Piattoeva 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Toimittaneet Tuukka Tomperi, Marjo Vuorikoski ja Tomi Kiilakoski. Tampere: Vastapaino. 247–286

Varto, Juha 2005. Koulun syytä etsimässä. Teoksessa Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Toimittaneet Tuukka Tomperi, Marjo Vuorikoski ja Tomi Kiilakoski. Tampere: Vastapaino. 197–216

Varto, Juha 2007. Pojat vapauden valtakunnassa. Erään keskustelun anatomia. Synnyt 1/2007. Aalto-yliopisto, Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen julkaisuja. 38–45

Vilka, Hanna 1998. Yhteiskunnan intervention merkitys transseksuaalisuuteen. Pro gradu -työ. Kuopio: Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta, Sosiologian laitos.

Vilka, Hanna 2006. Keho. Omaa sukupuolta koskevan tiedon ja ymmärryksen muotoutumisen perusta transsukupuolisilla. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Valtiotieteellinen tiedekunta, Sosiologian laitos.

Vilkka, Hanna 2010. Sukupuolen ja seksuaalisuuden kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vilkka, Hanna 2011. Seksuaalinen häirintä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vilkka, Hanna & Syrjäläinen, Eija 2011. Sukupuolen ja temperamentin merkitys koulun toimintakulttuurissa. Tiedepolitiikka 3/2011. Helsinki: Edistyksellinen tiedeliitto ry. 35–44

Vuorikoski, Marjo & Tomi Kiilakoski 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Toimittaneet Tuukka Tomperi, Marjo Vuorikoski ja Tomi Kiilakoski. Tampere: Vastapaino. 309–334

Yhdenvertaisuuslaki 20.1.2004/21.

Zentner, Marcel & Bates, John E. 2008. Child Temperament: An Integrative Review of Concepts, Research Programs, and Measures. European Journal of Developmental Science Vol. 2/2008. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 7–37

- <sup>1</sup> Komsa 2008, 305.
- <sup>2</sup> Dunderfelt 1998.
- <sup>3</sup> Ks. Eskola 1985, 15–16, 22; Dunderfelt 1998, 31.
- <sup>4</sup> Vrt. Eskola 1985, 12–13, 17; Raina & Haapaniemi 2005, 20, 39; Keltikangas-Järvinen 2006a, 48.
- <sup>5</sup> Keltikangas-Järvinen 2004, 62–101.
- <sup>6</sup> Zentner & Bates 2008, 7–8; Eskola 1985, 15–16, 22.
- <sup>7</sup> Vrt. Raina & Haapaniemi 2005, 21–22; Shiner & Masten 2008, 167; Eskola 1985, 54–55, 59.
- <sup>8</sup> Keltikangas-Järvinen 2006a, 49, 56; Keogh 2003, 20 21; Dunderfelt 1998, 19.
- <sup>9</sup> Keogh 2003, 4.
- <sup>10</sup> Vrt. Raina & Haapaniemi 2005, 29–30; Keogh 2003, 16–17.
- <sup>11</sup> Raina & Haapaniemi 2005, 29–30; Keogh 2003, 16–17.
- <sup>12</sup> Vrt. Keltikangas-Järvinen 2006a, 49–50, 52, 56; Keltikangas-Järvinen, Räikkönen & Puttonen 2011, 1–2.
- <sup>13</sup> Raina & Haapaniemi 2005, 21.
- <sup>14</sup> Keltikangas-Järvinen, Räikkönen & Puttonen 2011, 1–2.
- <sup>15</sup> Dunderfelt 1998, 20.
- <sup>16</sup> Keltikangas-Järvinen, Räikkönen & Puttonen 2011, 4.
- <sup>17</sup> Keogh 2003, 51.
- <sup>18</sup> Keogh 2003, 16.
- <sup>19</sup> Raina & Haapaniemi 2005, 92.
- <sup>20</sup> Super et al. 2008, 149–154.
- <sup>21</sup> Keogh 2003, 71.
- <sup>22</sup> Dunderfelt 1998, 52–58.
- <sup>23</sup> Mietola & Lappalainen 2005, 117, 119.
- <sup>24</sup> Keogh 2003, 37.
- <sup>25</sup> Keogh 2003, 110.
- <sup>26</sup> Keogh 2003, 15–16; Ks. myös Lepistö 2010, 41–51.
- <sup>27</sup> Zentner & Bates 2008, 15.
- <sup>28</sup> Eskola 1985, 13.
- <sup>29</sup> Keltikangas-Järvinen, Räikkönen & Puttonen 2011, 1.

- <sup>30</sup> Vrt. Raina & Haapaniemi 2005, 20; Keltikangas-Järvinen 2006a, 49; Keogh 2003, 54–55.
- <sup>31</sup> Keogh 2003, 55.
- <sup>32</sup> Keltikangas-Järvinen 2006a, 49.
- <sup>33</sup> Alatupa 2007, 55.
- <sup>34</sup> Keogh 2003, 78.
- <sup>35</sup> Keltikangas-Järvinen 2007, 24-25.
- <sup>36</sup> Alatupa 2007, 58.
- <sup>37</sup> Keltikangas-Järvinen 2007, 24.
- <sup>38</sup> Keogh 2003,13.
- <sup>39</sup> Keogh 2003, 70.
- <sup>40</sup> McCowry, Rodriguez & Koslowitz 2008, 120–121.
- <sup>41</sup> Keltikangas-Järvinen, Räikkönen & Puttonen 2011, 1–2.
- <sup>42</sup> Keogh 2003, 11, 16–17.
- <sup>43</sup> Ks. muun muassa Zentner & Bates 2008, 9; Keogh 2003, 17, 21; Raina & Haapaniemi 2005, 41.
- <sup>44</sup> Ks. muun muassa Zentner & Bates 2008, 8; Thomas & Chess 1997, 21–22; Raina & Haapaniemi 2005, 41; Keogh 2003, 12–13.
- <sup>45</sup> Zentner & Bates 2008, 9.
- <sup>46</sup> Keltikangas-Järvinen 2006a, 51.
- <sup>47</sup> Keltikangas-Järvinen, Räikkönen & Puttonen 2011, 1.
- <sup>48</sup> Dunderfelt 1998, 50–58.
- <sup>49</sup> Zentner & Bates 2008, 23.
- <sup>50</sup> Zentner & Bates 2008, 16–22.
- <sup>51</sup> Raina ja Haapaniemi 2005, 47–85.
- <sup>52</sup> Raina & Haapaniemi 2005, 49–51.
- <sup>53</sup> Raina & Haapaniemi 2005, 52–53.
- <sup>54</sup> Raina & Haapaniemi 2005, 54–56.
- <sup>55</sup> Raina & Haapaniemi 2005, 58.
- <sup>56</sup> Raina & Haapaniemi 2005, 61–63.
- <sup>57</sup> Raina & Haapaniemi 2005, 62–63, 65, 69.
- <sup>58</sup> Keogh 2003, 28.
- <sup>59</sup> Raina & Haapaniemi 2005, 62, 66–67.



- <sup>60</sup> Super et al. 2008, 150.
- <sup>61</sup> Raina & Haapaniemi 2005, 67–68.
- <sup>62</sup> Raina & Haapaniemi 2005, 70–71.
- <sup>63</sup> Cacciatore & Koiso-Kanttila 2008, 93–94.
- <sup>64</sup> Cacciatore & Koiso-Kanttila 2008, 83–86.
- <sup>65</sup> Cacciatore & Koiso-Kanttila 2008, 12.
- <sup>66</sup> Keogh 2003, 59.
- <sup>67</sup> Keltikangas-Järvinen 2006a, 50.
- <sup>68</sup> Keltikangas-Järvinen 2006a, 48–50, 60.
- <sup>69</sup> Keogh 2003, 12.
- <sup>70</sup> Raina & Haapaniemi 2005, 75.
- <sup>71</sup> Raina & Haapaniemi 2005, 76.
- <sup>72</sup> Hawthorne 1957, 183.
- <sup>73</sup> Raina & Haapaniemi 2005, 76–78, 80.
- <sup>74</sup> Vrt. Raina & Haapaniemi 2005, 19.
- <sup>75</sup> Vrt. Bergson 2000, 109–115.
- <sup>76</sup> Bergson 2000, 102–103.
- <sup>77</sup> Vilkkä 2006, 97–101.
- <sup>78</sup> Vrt. Raina & Haapaniemi 2005, 32.
- <sup>79</sup> Keogh 2003, 18, 38, 84, 88; Keltikangas-Järvinen 2004, 203–204.
- <sup>80</sup> Scheithauer 2008, 176, 186.
- <sup>81</sup> Keogh 2003, 18, 38, 84, 88; Keltikangas-Järvinen 2004, 203–204.
- <sup>82</sup> Keltikangas-Järvinen 2004, 204.
- <sup>83</sup> Vrt. Keltikangas-Järvinen 2004, 204.
- <sup>84</sup> Zentner & Bates 2008, 9.
- <sup>85</sup> Keogh 2003, 144.
- <sup>86</sup> Keltikangas-Järvinen, Räikkönen & Puttonen 2011, 6.
- <sup>87</sup> Bergson 2000, 105–106.
- <sup>88</sup> Bergson 2000, 96–97.
- <sup>89</sup> Foucault 1998, 309.

- <sup>90</sup> Bergson 2000, 97, 99, 100.
- <sup>91</sup> Bergson 2000, 97, 99–100, 103–104.
- <sup>92</sup> Bergson 2000, 138–139.
- <sup>93</sup> Lepistö 2010, 46.
- <sup>94</sup> Lepistö 2010, 45, 47.
- <sup>95</sup> Piilo-opetussuunnitelman avulla uskotaan että oppilaat sisäistävät koulussa sen, miten heidän tulee käyttäytyä. Piilo-opetussuunnitelman avulla välitetään stereotyyppistä kuvaa miehestä ja naisesta ja heidän yhteiskunnallisista rooleistaan ja työnjaosta yhteiskunnassa (Syrjäläinen & Kujala 2010, 27).
- <sup>96</sup> Syrjäläinen & Kujala 2010, 26–27, 30.
- <sup>97</sup> Syrjäläinen & Kujala 2010, 35.
- <sup>98</sup> Palmu 2010, 56.
- <sup>99</sup> Palmu 2010, 55, 56.
- <sup>100</sup> Lehtonen 2005, 73–74; Syrjäläinen & Kujala 2010, 33.
- <sup>101</sup> Syrjäläinen ja Kujala 2010, 33.
- <sup>102</sup> Lahelma 2009, 146, 150–151.
- <sup>103</sup> Vrt. Raina & Haapaniemi 2005, 48.
- <sup>104</sup> Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 23–26.
- <sup>105</sup> Tainio 2009, 158.
- <sup>106</sup> Syrjäläinen & Kujala 2010, 26, 30, 32–33, 36.
- <sup>107</sup> Vrt. Tainio 2009, 179.
- <sup>108</sup> Alatupa 2007, 69–70.
- <sup>109</sup> Keltikangas-Järvinen 2007, 29.
- <sup>110</sup> Alatupa 2007, 58; Keltikangas-Järvinen 2007, 29.
- <sup>111</sup> Keltikangas-Järvinen 2007, 26; Alatupa 2007, 53.
- <sup>112</sup> Varto 2007, 38.
- <sup>113</sup> Alataupa 2007, 55; Keltikangas-Järvinen 2007, 29.
- <sup>114</sup> Keogh 2003, 58.
- <sup>115</sup> Alatupa 2007, 54.
- <sup>116</sup> Cacciatore & Koiso-Kanttila 2008, 10, 24, 145, 177.
- <sup>117</sup> Keltikangas-Järvinen 2006a, 62–63.
- <sup>118</sup> Keogh 2003, 69–76.

- <sup>119</sup> Keogh 2003, 72.
- <sup>120</sup> Komsu 2008, 308–309.
- <sup>121</sup> Cacciatore & Koiso-Kanttila 2008, 120–121.
- <sup>122</sup> Keogh 2003, 62.
- <sup>123</sup> Lahelma 2009, 149.
- <sup>124</sup> Keogh 2003, 43.
- <sup>125</sup> Keogh 2003, 154.
- <sup>126</sup> Keogh 2003, 154.
- <sup>127</sup> Vrt. Bergson 2000, 131; Raina & Haapaniemi 2005, 78–79.
- <sup>128</sup> Keltikangas-Järvinen 2006a, 63.
- <sup>129</sup> Keogh 2003, 84.
- <sup>130</sup> Alatupa 2007, 55–58, 62, 68.
- <sup>131</sup> Keltikangas-Järvinen 2006a, 51, 63, 66.
- <sup>132</sup> Keltikangas-Järvinen 2004, 258–260.
- <sup>133</sup> Keltikangas-Järvinen 2007, 26; Alatupa 2007, 53.
- <sup>134</sup> Cacciatore ja Koiso-Kanttila 2008, 28; Bergson 2000; Zentner & Bates 2008, 9.
- <sup>135</sup> Keltikangas-Järvinen, Räikkönen & Puttonen 2011, 2–3.
- <sup>136</sup> Keltikangas-Järvinen 2007, 26–27; Alatupa 2007, 55; Lepistö 2010, 47.
- <sup>137</sup> Keltikangas-Järvinen 2004, 260–262.
- <sup>138</sup> Keogh 2003, 79.
- <sup>139</sup> Keogh 2003, 155.
- <sup>140</sup> Keltikangas-Järvinen 2004, 260–262.
- <sup>141</sup> Translapset ovat lapsia, joiden kokemus omasta sukupuolesta ei ole yhdensuuntainen sukupuolelle määritettyjen sukupuolimerkkien kanssa. Translapsiin luetaan muun muassa intersukupuoliset ja transsukupuoliset lapset ks. esim. Vilkka 2010. Sukupuolen ja seksuaalisuuden kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- <sup>142</sup> Vilkka 1998, 59.
- <sup>143</sup> Salonen 2008, 276.
- <sup>144</sup> Salonen 2008, 277.
- <sup>145</sup> Varto 2007, 43.
- <sup>146</sup> Aarnipuu 2008, 82, 89.
- <sup>147</sup> Varto 2007, 43.

- <sup>148</sup> Aarnipuu 2008, 83.
- <sup>149</sup> Varto 2007, 44.
- <sup>150</sup> Varto 2007, 44.
- <sup>151</sup> Ks. Tolonen 2001.
- <sup>152</sup> Cacciatore & Koiso-Kanttila 2008, 135.
- <sup>153</sup> Keltikangas-Järvinen 2007, 31.
- <sup>154</sup> Keltikangas-Järvinen 2007, 28; Alatupa 2007, 53.
- <sup>155</sup> Keltikangas-Järvinen 2007, 24-25.
- <sup>156</sup> Keltikangas-Järvinen 2007, 26.
- <sup>157</sup> Lahelma 2009, 136-137, 140-141; Palmu 2010, 55.
- <sup>158</sup> Palmu 2010, 55.
- <sup>159</sup> Lahelma 2009, 137.
- <sup>160</sup> Cacciatore & Koiso-Kanttila 2008, 112.
- <sup>161</sup> Vrt. Foucault 1998, 309, 351.
- <sup>162</sup> Kiilakoski 2005, 155.
- <sup>163</sup> Hautamäki 1996, 29-31, 34-35; Ks. myös Beck, Giddens & Lash 1995.
- <sup>164</sup> Vrt. Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 310, 314.
- <sup>165</sup> Foucault 2000, 240-241.
- <sup>166</sup> Varto 2007, 40.
- <sup>167</sup> Varto 2007, 43.
- <sup>168</sup> Cavalda 2004, 30-31.
- <sup>169</sup> Keltikangas-Järvinen 2007, 13-14.
- <sup>170</sup> Lehtovaara 2005, 172-175.
- <sup>171</sup> Kiilakoski 2005, 148.
- <sup>172</sup> Cacciatore & Koiso-Kanttila 2008, 148.
- <sup>173</sup> Varto 2007, 40; Ks. myös Lehtovaara 2005, 184.
- <sup>174</sup> Cacciatore ja Samuli Koiso-Kanttila 2008, 129.
- <sup>175</sup> Brunila 2009, 84-85.
- <sup>176</sup> Brunila 2009, 87; Jauhiainen 2009, 105.
- <sup>177</sup> Lepistö 2010, 47-48.

<sup>178</sup> Varto 2007, 39.

<sup>179</sup> Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 14–16.

<sup>180</sup> Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 14–16.

<sup>181</sup> Tomperi & Piattoeva 2005, 258.

<sup>182</sup> Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 13.

<sup>183</sup> Syrjäläinen & Kujala 2010, 35.

<sup>184</sup> Vilkkä & Syrjäläinen 2011, 37–39.

<sup>185</sup> Keltikangas-Järvinen 2007, 38–39.

<sup>186</sup> Lehtovaara 2005, 185–186.

<sup>187</sup> Vrt. Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 313, 316, 321.

<sup>188</sup> Vrt. Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 324–326.

<sup>189</sup> Raina & Haapaniemi 2000, 136.

<sup>190</sup> Keltikangas-Järvinen 2006a, 66.

<sup>191</sup> Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 19–20.

<sup>192</sup> Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 27.

<sup>193</sup> Keltikangas-Järvinen 2007, 13–14.

<sup>194</sup> Keogh 2003, 27–28.

<sup>195</sup> Keogh 2003, 29.

<sup>196</sup> Keogh 2003, 29.

<sup>197</sup> Vrt. Lahelma 2009, 149.

<sup>198</sup> Ks. Vilkkä 2006 ja 2010.

<sup>199</sup> Meyer 2009, 8. Ks. myös Vilkkä 2011.

<sup>200</sup> Berger & Luckmann 1995; ks. myös Takala 1991, 11–12.

<sup>201</sup> Vrt. Heritage 1996, 194–196.

<sup>202</sup> Katsantokantani nojaa Peter L. Bergerin ja Thomas Luckmannin (1995) edustamaan sosialisatioprosessia tarkastelemaan sosiaaliseen konstruktionismiin, jonka he esittivät 1960-luvun puolessa välin kritiikiksi rationaalista ajattelua edustavaa sosiaalisen toiminnan teoriaa sekä yleistä sosiologista ajattelutapaa vastaan, jossa näkökulmana on, että rakenteet ja järjestelmä ovat ensisijaisia ja ihminen olisi järjestelmän tuote. Bergerin ja Luckmannin ajatus on, että ensiksi yksilöllä on merkityksellinen rooli yhteiskunnan rinnalla ja toiseksi, että yhteiskunnan ja yksilön välillä on dialektinen ja kontekstuaalinen suhde.

<sup>203</sup> Lehtovaara 2005, 187.

<sup>204</sup> Vrt. Lehtovaara 2005, 171–172.

- <sup>205</sup> Berger & Luckmann 1995, 189.
- <sup>206</sup> Keogh 2003, 88.
- <sup>207</sup> Vrt. Grönfors 1984, 224.
- <sup>208</sup> Keltikangas-Järvinen 2007, 28.
- <sup>209</sup> Ks. esim. Brunila, Heikkilä, Hynninen, Jakku-Sihvonen, Lahelma, Sunnari, Virkkunen & Lehtonen 2011.
- <sup>210</sup> Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 9–10.
- <sup>211</sup> Varto 2005, 198–200.
- <sup>212</sup> Varto 2005, 201.
- <sup>213</sup> Varto 2005, 204.
- <sup>214</sup> Varto 2005, 201.
- <sup>215</sup> Suoranta 2005, 217.
- <sup>216</sup> Bergson 2000, 105–106.
- <sup>217</sup> Keogh 2003, 156–157.
- <sup>218</sup> Keogh 2003, 156.
- <sup>219</sup> Varto 2005, 211–212, 205.
- <sup>220</sup> Varto 2005, 205, 209.
- <sup>221</sup> Ks. esim. Kegan 2009; Mezirow 2009.
- <sup>222</sup> Suoranta 2005, 227.
- <sup>223</sup> Varto 2005, 205, 209.
- <sup>224</sup> Lehtonen 2005, 68.
- <sup>225</sup> Syrjäläinen & Kujala 2010, 32.
- <sup>226</sup> Suoranta 2005, 120-
- <sup>227</sup> Raina & Haapaniemi 2005, 42.
- <sup>228</sup> Keltikangas-Järvinen 2006a, 53.
- <sup>229</sup> Keogh 2003, 99.
- <sup>230</sup> Keogh 2003, 98.
- <sup>231</sup> Varto 2007, 39.
- <sup>232</sup> Keltikangas-Järvinen 2006a, 52–53.
- <sup>233</sup> Lehtovaara 2005, 182.
- <sup>234</sup> Lehtonen 2005, 72.

- <sup>235</sup> Keltikangas-Järvinen 2006a, 57.
- <sup>236</sup> Keltikangas-Järvinen 2006a, 58.
- <sup>237</sup> Keogh 2003, 38.
- <sup>238</sup> Keltikangas-Järvinen 2004, 203.
- <sup>239</sup> Syrjäläinen & Kujala 2010, 36–38.
- <sup>240</sup> Ks. esim. Mezirow 2009.
- <sup>241</sup> Keogh 2003, 150–151.
- <sup>242</sup> Keogh 2003, 150, 152.
- <sup>243</sup> Keogh 2003, 147.
- <sup>244</sup> Calvalda 2004, 9–10.
- <sup>245</sup> Cavalda 2004, 10–11, 13.
- <sup>246</sup> Varto 2005, 209–211.
- <sup>247</sup> Räsänen 2009, 69.
- <sup>248</sup> Vrt. Räsänen 2009, 69–70, 74.
- <sup>249</sup> Varto 2007, 41.
- <sup>250</sup> Muun muassa Räsänen (2009) ja Juvonen (2008) ovat esittäneet, että taito- ja taideaineisiin kätkeytyy myös tämän tapainen ihmisen kasvuun liittyvä mahdollisuus.
- <sup>251</sup> Keogh 2003, 27–29.
- <sup>252</sup> Varto 2007, 41.
- <sup>253</sup> Syrjäläinen & Kujala 2010, 34.
- <sup>254</sup> Raina & Haapaniemi 2005, 139; Keogh 2003, 30.
- <sup>255</sup> Raina & Haapaniemi 2005, 57.
- <sup>256</sup> Kalalahti, Karvonen & Rahkonen 2011, 226, 230, 233.
- <sup>257</sup> Kalalahti, Karvonen & Rahkonen 2011, 222, 225.
- <sup>258</sup> Keogh 2003, 153.
- <sup>259</sup> Alatupa 2007, 58–59.
- <sup>260</sup> Komsu 2008, 311–313.
- <sup>261</sup> Pohdittavaksi tehtävissä on sovellettu Barbara K. Keoghin (2003, 152) esittämiä strategioita, joilla voidaan puuttua erilaisten oppilaiden käyttäytymisen tyyleihin koulussa.
- <sup>262</sup> Vrt. Eskola 1985, 158–159.