

# Kohti yksilöllisempää varhaiskasvatusta - Lasten temperamenttipiirteiden kartoitus varhaiskasvatuksen työmenetelmänä



Niemi, Tiina

Räsänen, Tanja

Sokka, Jenni

Laurea-ammattikorkeakoulu  
Laurea Otaniemi

**Kohti yksilöllisempää varhaiskasvatusta.  
Lasten temperamenttipiirteiden kartoitus varhaiskasvatuksen  
työmenetelmänä**

Tiina Niemi  
Tanja Räsänen  
Jenni Sokka  
Sosiaalialan koulutusohjelma  
Opinnäytetyö  
Syyskuu, 2009

Tiina Niemi, Tanja Räsänen ja Jenni Sokka

Kohti yksilöllisempää varhaiskasvatusta. Lasten temperamenttipiirteiden kartoitus varhaiskasvatuksen työmenetelmänä

Vuosi 2009

Sivumäärä 67

---

Toteutimme opinnäytetyön yhteistyössä Laurea-ammattikorkeakoulun, tutkimuspäiväkodin ja VKK-Metro -hankkeen kanssa, joka on varhaiskasvatuksen kehittämissuunnitelman hanke. VKK-Metro hanke toteutetaan yhteistyössä pääkaupunkiseudun kuntien, Helsingin yliopiston, ammattikorkeakoulujen ja sosiaalialan osaamiskeskuksen SOCCA:n kanssa. Hankkeen tarkoituksena on kehittää varhaiskasvatuksen arviointia ja dokumentointia sekä lisätä varhaiskasvatuksen tutkimustietoa. Liityimme VKK-Metro -hankkeeseen syksyllä 2008. Opinnäytetyön tarkoituksena oli tutkia, miten temperamenttipiirteiden kartoituslomake toimii työmenetelmänä varhaiskasvatuksessa ja miten lapsen temperamentti huomioidaan vuorovaikutuksessa pienryhmätilanteissa.

Opinnäytetyön kohdejoukkona olivat tutkimuspäiväkodin esikouluikäisten lasten pienryhmä ja sen lastentarhanopettaja. Päiväkodin kehittämistehtävänä oli kartoittaa lasten temperamenttipiirteitä ja kehittää niiden pohjalta heidän pienryhmätoimintaansa. Laadullisen opinnäytetyön tutkimusmenetelmänä käytettiin ei-osallistuvaa havainnointia ja konsultaatiokeskustelua. Aineisto kerättiin videoimalla pienryhmän lapsia ja lastentarhanopettajaa. Konsultaatiokeskustelun tarkoituksena oli saada lastentarhanopettajalta varmennusta saatuihin tuloksiin ja temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeen toimivuuteen. Opinnäytetyön aineisto analysoitiin teorialähtöisellä sisällönanalyysillä. Analysoitavat temperamenttipiirteet olivat sensitiivisyys, aktiivisuus, sopeutuminen/joustavuus, sinnikkyys, häirittevyys, rytmisyys, lähestyminen/vetäytyminen sekä intensiivisyys.

Temperamenttipiirteiden kartoituslomake on lapsilähtöinen työmenetelmä, jonka pohjalta lastentarhanopettaja pystyy suunnittelemaan lapsille tavoitteellisempaa ja yksilöllisempää toimintaa päiväkodin arkeen. Tuloksien mukaan temperamenttipiirteiden kartoituslomake toimii työmenetelmänä varhaiskasvatuksessa, mutta se vaatii vielä kehittämistä. Lomaketta kehitettiin vaihtamalla sen kolmiluokkaisuus janalliseen temperamenttipiirteiden kartoitusmalliin. Lastentarhanopettaja huomioi temperamenttipiirteistä parhaiten lasten sensitiivisyyttä, aktiivisuutta ja sopeutumista/joustavuutta. Näitä temperamenttipiirteitä hän tuki muun muassa kannustamalla, rohkaisemalla ja tukemalla lapsia. Lastentarhanopettaja kiinnitti vähiten huomiota lasten häirittevyteen ja intensiivisyyteen. Näitä temperamenttipiirteitä hän ei huomionnut riittävästi, koska hän ei ollut tilanteissa läsnä ja suunnitellut tuokiot olivat lapsille liian pitkiä ja haastavia.

Temperamenttipiirteiden huomioiminen on varhaiskasvatuksessa tärkeää, jotta lasten yksilöllisiin tarpeisiin voitaisiin vastata paremmin. Varhaiskasvatuksessa on tärkeää tiedostaa ja huomioida lapsen temperamenttipiirteet, varsinkin ne piirteet, jotka aiheuttavat hankaluuksia arjen eri toiminnoissa. Temperamenttipiirteiden huomioimisen kautta, lapset saavat tuntea tulevaisuutensa kokonaisvaltaisesti hyväksytyiksi ja näin lasten itsetunto paranee sekä vahvistuu. Lasten temperamenttipiirteitä on tarpeellista huomioida varhaiskasvatuksessa, jotta toiminta olisi lapsilähtöisempää, tavoitteellisempaa ja suunnitelmallisempaa.

Asiasanat: Temperamentti, vuorovaikutus, varhaiskasvatus, pienryhmä

Laurea Otaniemi  
Social services  
Bachelor of Social Services

Tiina Niemi, Tanja Räsänen and Jenni Sokka

Towards more individualized early childhood education. Exploration of temperament characteristics of children as a working method of early childhood education

Year 2009

Pages 67

---

This thesis is carried out in cooperation with Laurea University of Applied Sciences, the case study day-care center and VKK-Metro program which is a project to develop early childhood education. VKK-Metro program is carried out in cooperation with the municipalities in Helsinki region, Helsinki University, Universities of Applied Sciences and the Center of Expertise on Social Welfare (SOCCA). The meaning of this program is to develop the evaluation and documentation of early childhood education and to increase research based information. VKK-Metro program has been a part of this thesis since fall 2008. The purpose of this thesis was to study how a form charting temperament characteristics can be applied as a working method in early childhood education and also how the temperament of a child is considered in interaction in small groups.

This thesis was implemented in the pre-school education group with its kindergarten teacher in the case study day-care center. The day-care center has an assignment to chart temperament characteristics and develop their small group activities. The research method used in this qualitative thesis was non-participatory observation and consultation discussion. The material was collected by video recording the children and the teacher in a small group. The meaning of the consultation discussion was to verify the collected findings with the help of the teacher. The material was analyzed with theory-based content. Analysis The temperament characteristics were sensitivity, activity, adaptation/flexibility, persistence, ability to be disturbed, ability to rhythm, approaching/retreating and intensity.

The charting form is a child-oriented working method. With the help of this working method teacher can develop more goal-directed and more individual routines. Based on the findings the form is a good working method in early childhood education, but there is still something to develop. During the developing process, the original three-category-form was changed to line segmental charting of temperament characteristics. The teacher noticed that sensitivity, activity and adaptation/flexibility are more easily recognized than the other temperament characteristics. The teacher considered and sustained these characteristics with her own action by understanding, encouraging and supporting. The teacher paid the least attention to the children's intensity and ability to be disturbed. These temperament characteristics were not noticed enough because the teacher did not participate in small group situations and because the situations were too long and challenging for the children.

Considering temperament characteristics in early childhood education is important in order to be able to respond to a child's individual needs better. The teacher of the case study day-care center emphasized that it is important to recognize a child's temperament characteristics and especially those characteristics which have a negative effect on every day routines. According to the teacher, when temperament characteristics are noticed, children can feel that they are as comprehensively accepted as they are. Noticing these characteristics has also an effect on self-esteem, developing and growth. It is necessary to concenter children's temperament characteristics in early childhood education - it is the way for the activities to be more child-oriented, more goal-directed and better planned.

Key words: Temperament, interaction, early childhood education, small group

## Sisällys

1	Johdanto .....	5
2	Varhaiskasvatus hankeympäristönä.....	6
2.1	VKK-Metro -hanke .....	6
2.2	Tutkimuspäiväkodin kehittämishanke .....	6
2.3	Pienryhmätoiminta varhaiskasvatuksessa .....	7
3	Temperamentti .....	10
3.1	Temperamenttipiirteet.....	10
3.2	Temperamentti ja vuorovaikutus.....	17
3.3	Temperamentin yhteys persoonallisuuteen.....	18
3.4	Aiemmat tutkimukset temperamentista .....	20
4	Opinnäytetyön toteuttaminen.....	21
4.1	Opinnäytetyön tarkoitus ja tutkimuskysymykset .....	21
4.2	Kohdejoukko.....	21
4.3	Tiedonhankintamenetelmät .....	22
4.3.1	Havainnointi .....	22
4.3.2	Konsultaatiokeskustelu .....	24
4.4	Teorialähtöinen sisällönanalyysi .....	25
5	Tulokset .....	26
5.1	Temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeen toimivuus.....	26
5.2	Temperamenttipiirteiden huomioiminen pienryhmätoiminnassa .....	26
6	Tulosten tarkastelu ja päätelmät.....	31
7	Opinnäytetyön luotettavuuden arviointi .....	37
8	Opinnäytetyön eettisyys.....	44
	Lähteet .....	47
	Liitteet .....	50

## 1 Johdanto

Temperamentti on yksilöllinen käyttäytymistyyli, joka ilmaantuu ihmisellä hyvin varhain ja se on huomattavan pysyvää koko elämän (Keltikangas-Järvinen 2004, 36). Temperamenttia on hyvä tutkia, koska tieto temperamentista auttaa ymmärtämään paremmin yksilöllisyyttä ja se antaa välineitä lapsen yksilölliseen kasvattamiseen. Temperamentin kannalta kasvatusta tarkoittaa temperamentti- ja ääripäiden ohjaamista lähemmäs keskiarvoa. Kasvatuksessa ei pyritä muuttamaan itse temperamenttia tai poistamaan joitakin temperamentti- ja ääripäitä vaan ohjataan käytöstä. Tarkoitus on etsiä keinoja, miten lapsi oppisi ohjaamaan temperamenttiaan niin, ettei temperamentti ohjaisi häntä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 52 - 53.)

Päiväkoti ja koulu ovat paikkoja, joissa temperamentin merkitys näkyy kaikkein selkeimmin. Temperamentin huomioonottaminen tarkoittaa sitä, että kasvatuksen tulisi olla yksilöllistä. Yksilöllisen kasvatuksen tarkoitus ei kuitenkaan ole tuottaa mahdollisimman yksilöllisiä ihmisiä, vaan tehdä yksilöllisistä lapsista samanlaisia niin, että heidän elämänsä helpottuisi. Temperamentin huomioonottaminen vähentää syrjäytymistä ja erityisopetuksen tarvetta, mutta ennen kaikkea se auttaa lasta kasvamaan tasapainoiseksi, stressiä sietäväksi ja itsensä hyväksyväksi aikuiseksi. (Keltikangas-Järvinen 2006, 14, 53, 55.)

Toteutimme opinnäytetyön Laurea-ammattikorkeakoulussa VKK-Metro -hankkeessa. Tutkimuspäiväkotimme liittyi VKK-Metro -hankkeeseen keväällä 2008 ja heidän kehittämistehtävänsä hankkeessa oli pienryhmätoiminnan kehittäminen ja lapsihavainnoinnin lisääminen. Opinnäytetyömme tarkoituksena oli tutkia temperamentti- ja ääripäiden kartoituslomakkeen toimivuutta varhaiskasvatuksen työmenetelmänä sekä sitä, miten lastentarhanopettaja huomioi lasten temperamentti- ja ääripäitä pienryhmätoiminnassa. Tutkimusmenetelminä käytimme havainnointia ja konsultaatiokeskustelua. Opinnäytetyössämme tulemme kuvaamaan sitä, miten lasten yksilöllisiä temperamentti- ja ääripäitä huomioidaan arjessa.

Opinnäytetyömme kohdejoukko oli päiväkodin esikouluryhmä, johon kuului neljä lasta ja lastentarhanopettaja. Opinnäytetyömme aihe oli rajattu käsittelemään kahdeksaa eri temperamentti- ja ääripäitä, koska tutkimuspäiväkodissa käytettävä temperamentti- ja ääripäiden kartoituslomake koostui näistä samoista piirteistä. Videoimme kohdejoukkoamme yhteensä kuusi kertaa ja saimme kerättyä aineistoa yhteensä reilun viiden tunnin verran. Tavoitteenamme oli kerätä aineistoa lasten eri temperamentti- ja ääripäistä ja siitä, miten lastentarhanopettaja huomioi piirteitä pienryhmätoiminnassa.

Käytimme työssämme Liisa Keltikangas-Järvisen tutkimuksia temperamentista, koska hän on Suomen temperamenttitutkimuksen uranuurtaja. Tutustuimme myös Alexander Thomasin ja Stella Chessin klassikkoteoriaan temperamentista 1950-luvulta. Thomas ja Chess ovat jakaneet temperamenttipiirteet yhdeksään eri osa-alueeseen, jotka ovat pohjana Liisa Keltikangas-Järvisen temperamenttipiirteiden luokitukselle. Liisa Keltikangas-Järvinen (2006, 66 - 122) on jaotellut temperamenttipiirteet kahdeksaan eri luokkaan, joiden pohjalta on myös suunniteltu tutkimuspäiväkodissa käytettävä temperamenttipiirteiden kartoituslomake.

Aloitimme opinnäytetyömme syksyllä 2008. Suunnittelun ja ideoinnin kautta pääsimme kirjoittamaan opinnäytetyösuunnitelmaa, jonka jälkeen keräsimme työmme aineiston ja kävimme konsultaatiokeskustelun. Työmme valmistui syksyllä 2009. Opinnäytetyömme koostuu teoreettisesta viitekehyksestä, aineiston keruusta, analyysistä sekä tuloksista ja johtopäätöksistä. Avainkäsitteet ovat temperamentti, vuorovaikutus, varhaiskasvatus ja pienryhmä.

## 2 Varhaiskasvatus hankeympäristönä

### 2.1 VKK-Metro -hanke

Teimme opinnäytetyön Varhaiskasvatuksen Metrohankkeessa. Hanke toteutetaan yhteistyössä pääkaupunkiseudun kuntien (Espoo, Helsinki, Kauniainen ja Vantaa), Helsingin yliopiston, ammattikorkeakoulujen ja sosiaalialan osaamiskeskusten SOCCA:n kanssa. Hankkeen tarkoituksena on, että varhaiskasvatuksen kehittämissyksikkö on vakiinnuttanut toimintansa osana pääkaupunkiseudun kuntien yhteistyötä hankkeen päättyessä vuonna 2009.

Hankkeen tavoitteena on myös kehittää varhaiskasvatuksen arviointia ja dokumentointia sekä lisätä varhaiskasvatuksen tutkimustietoa. Yhteiskunnassa tapahtuu paljon muutoksia, jonka vuoksi tarvitaan myös varhaiskasvatus- ja päivähoitopalveluissa osaamisen ja ammatillisten käytänteiden jatkuvaa uudelleen arviointia. Kehittämistarpeet lähtevät arjen perustyyssä kohdatuista uusista haasteista. Jotta varhaiskasvatuksen haasteisiin voidaan vastata, tarvitaan monipuolisia menetelmiä ja uutta tietoa sekä taitoa. (VKK-Metro 2008.)

### 2.2 Tutkimuspäiväkodin kehittämishanke

Tutkimuspäiväkodin tavoitteena oli kehittää jo noin vuoden toiminutta pienryhmätöimintää palvelemaan paremmin lasten erilaisten temperamenttipiirteiden mukanaan tuomia haasteita. Työelämäohjaajamme, kohdejoukkomme lastentarhanopettaja, oli käynyt Katri Kannisen pitämän temperamenttiopintopiirin keväällä 2007. Opintopiiri pohjautui Liisa Keltikangas-Järvisen kirjaan Temperametti ja koulumenestys (2006). Tämän opintopiirin ja Keltikangas-Järvisen kirjan pohjalta muodostui tutkimuspäiväkodissa käytettävä temperamenttipiirteiden

kartoituslomake (liite 1). Lomakkeen täyttivät sekä lasten vanhemmat että päiväkodin henkilökunta, jonka jälkeen yhdistettiin vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan yhteinen arvio lapsen temperamenttipiirteistä.

Tutkimuspäiväkodin toimintaa haluttiin parantaa lapsilähtöisemmäksi opinnäytetyömme prosessin kautta. Temperamentin huomioonottaminen ajoissa vähentää lasten syrjäytymistä ja heidän erityisopetuksen tarvetta, mutta ennen kaikkea se auttaa lasta kasvamaan tasapainoiseksi, stressiä sietäväksi ja itsensä hyväksyväksi aikuiseksi (Keltikangas-Järvinen 2006, 14). Tieto eri temperamenttipiirteistä auttaa ymmärtämään lasten yksilöllisyyttä. Temperamenttitutkimuksen tarkoituksena ei ole osoittaa, että jokaiselle lapselle tulisi suunnitella oma, yksilöllinen kasvatuksensa, vaan tarkoituksena on lisätä lapsen yksilöllisyyden ymmärtämistä (Keltikangas-Järvinen 2004, 140, 172).

### 2.3 Pienryhmätoiminta varhaiskasvatuksessa

Opinnäytetyössä määrittelemme varhaiskasvatuksen kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on edistää lapsen tervettä kasvua, kehitystä ja oppimista. Suomalaisessa yhteiskunnassa varhaiskasvatuksella tarkoitetaan ennen peruskoulun alkua tapahtuvaa lasten kasvatusta. Varhaiskasvatus on alle kuusivuotiaille lapsille tarkoitettua sosiaalipalvelua, jossa kietoutuvat tiiviisti yhteen kasvatus, hoito ja opetus (Brotherus, Helimäki & Hytönen 1994, 31). Lapsen persoonallisuuden, kasvun, kehityksen ja oppimisen kannalta keskeisiä peruspalvelumuotoja ovat neuvola, päivähoito, esiopetus ja koulu. Näitä palveluja tuottavat kunnat, järjestöt, yksityiset palveluntuottajat ja seurakunnat. Tarvitaan vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten kiinteää ja hyvää yhteistyötä, jotta perheiden ja kasvattajien yhteinen kasvatustehtävä muotoutuisi lapsen kannalta mielekkääksi kokemukseksi. (Peltonen 1995, 29 - 30; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11.)

Varhaiskasvatuksen toteuttamisessa on otettava huomioon erityisesti seuraavia asioita: yhdenvertaisuus, suvaitsevaisuus, tasa-arvoisuus sekä uskonnon vapaus (Peltonen 1995, 33). Sen tavoitteena on ennen kaikkea edistää lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia, koska silloin lapsella on hyvät kasvun, oppimisen ja kehittymisen edellytykset. Lapsen hyvinvoinnin edistämiseksi vaalitaan hänen terveyttään ja toimintakykyään sekä huolehditaan hänen perustarpeistaan. Lapsen tulisi kokea varhaiskasvatuksessa, että häntä arvostetaan, hänet hyväksytään omana itsenään, hän tulee kuulluksi ja nähdyksi sekä hän saa vahvistusta terveelle itsetunnolle. Lapsi tulisi kohdata varhaiskasvatuksessa ottaen huomioon hänen yksilölliset tarpeensa, persoonallisuutensa ja perhekulttuurinsa. Varhaiskasvatuksessa lapsen hyvinvointia edistävät pysyvät ja turvalliset ihmissuhteet. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15.)



Varhaiskasvatusta ohjaa lapsilähtöisyys, minkä perusajatuksena on pyrkiä rakentamaan kasvatuskäytännöt siten, että ne vastaisivat jokaisen lapsen yksilöllisiä tarpeita. Lapsilähtöisyydessä kasvatustavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien tulisi lähteä lapsesta. Päivähoidon henkilökunnan toiminnan pääpaino tulisi olla lasten havainnoimisessa, kuuntelemisessa ja tutustumisessa kokonaisvaltaisesti lapsen elämään. Lapsilähtöisyyden toteuttaminen on ainoastaan mahdollista yhteistyössä lapsen vanhempien, päivähoidon henkilökunnan ja muiden hänen elämänpiiriinsä kuuluvien ihmisten kanssa. Varhaiskasvatuksen suunnittelussa tulee huomioida lasten erilaisuus. Toimintasuunnitelmat tehdään lapsia varten, eikä esimerkiksi opettajaa varten. (Hujala ym. 2007, 55 - 56, 63.)

Valtakunnallisten linjausten mukaan varhaiskasvatus on osa elinikäistä oppimista. Lasten vanhemmilla on ensisijainen oikeus ja vastuu lasten kasvatuksesta, mutta kuitenkin yhteiskunnan tehtävänä on tukea vanhempia heidän kasvatustehtävässään. Valtakunnallisten linjausten tavoitteena on, että palvelujärjestelmää kehitetään lasten ja perheiden tarpeista lähtien. Varhaiskasvatuksen linjaukset luovat perustan varhaiskasvatussuunnitelmalle. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 3.) Päivähoitolaki antaa subjektiivisen oikeuden jokaiselle lapselle varhaiskasvatukseen päivähoito-organisaatiossa (Hujala ym. 2007, 12). Asetus lasten päivähoidosta ja perusopetusasetus määrittelevät varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimintaa (Asetus lasten päivähoidosta 1973; Perusopetusasetus 1998).

Kuusivuotiaiden esiopetus on osa varhaiskasvatusta. Perusopetus ja varhaiskasvatus muodostavat lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Esiopetus on suunnitelmallista, kasvatuksellista ja pedagogista toimintaa. Opetushallitus laati valtakunnalliset Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuonna 2000. Ne toimivat opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin keskeisimpänä perustana. Päiväkodit laativat opetussuunnitelman perusteiden pohjalta omaa toimintaansa ohjaavan opetussuunnitelman. Opetussuunnitelman perusteita muokataan, tulkitaan ja täydennetään paikallisesti. (Nummenmaa & Virtanen 2001, 19.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan esiopetuksen tehtävänä on edistää lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä sekä tukea lapsen sosiaalista, fyysistä, psyykkistä, emotionaalista ja kognitiivista kehitystä. Tärkeä tehtävä on ennaltaehkäistä mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia lapsen kasvussa ja kehityksessä. Esiopetuksessa on erittäin tärkeää vahvistaa lapsen itsetuntoa myönteisten oppimiskokemuksien avulla sekä tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen vuorovaikutukseen. Lapselle tulee myös tarjota tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja koulun aloittamiseen. Esiopetuksen keskeiset sisältöalueet ovat kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, etiikka ja katsomus, ympäristö- ja luonnontieto, terveys, fyysinen ja motorinen kehitys sekä taide ja kulttuuri. (Opetushallitus 2000, 7 - 10.)

Lasten kasvatus- ja opetustoiminnassa käytetään myös pienryhmätoimintaa (Karlsson & Riihelä 1995, 65). Opinnäytetyössä määrittelemme pienryhmätoiminnan sosiaalipsykologisesta näkökulmasta. Pienryhmillä tarkoitetaan kahden ja kolmenkymmenen yksilön välillä olevaa jäsenmäärää. Ryhmä koostuu ihmisistä, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. He ovat psykologisesti tietoisia toisistaan ja tuntevat olevansa ryhmä. Psykologisella pienryhmällä on yhteiset tavoitteet ja rakenne sekä heidän välillään tulisi vallita yksimielisyys tavoitteista. Yleensä oletetaan, että tavoitteet voidaan paremmin saavuttaa pienryhmässä. Ryhmärakenteeseen kuuluu myös normeja ja sääntöjä, yksi tai useampi johtaja ja erilaisia pienryhmän jäsenten rooleja. (Pennington 2005, 8 - 9.)

Havainnoimme opinnäytetyössämme neljän hengen esikoulupienryhmää. Ihanteellisina pienryhminä pidetään viiden - seitsemän hengen ryhmää, jolloin päätöksenteon tekeminen ja toimintaan ryhtyminen on helpompaa, niinpä ryhmän koko vaikuttaa ryhmäkäyttäytymiseen. Ryhmän jäsenten lisääntyessä huomattavasti, suhteiden määrä ryhmässä kasvaa esimerkiksi kolmen ihmisen kesken suhteiden määrä nousee kuuteen. Pienryhmissä yksilön on helpompi osallistua ryhmän keskusteluun ja sitä kautta saadaan aikaan helpommin päätöksiä tai ratkaisuja. Pienryhmän koko vaikuttaa myös me-henkeen, joten se laskee jos jäseniä tulee ryhmään huomattavasti lisää. (Pennington 2005, 79 - 80.)

Myös varhaiskasvatuksessa lasten on helpompi olla ja toimia tutussa pienryhmässä, kun lapset tuntevat toisensa. Pienryhmässä lapset huolehtivat enemmän toinen toisistaan kuin suuressa ryhmässä. Pienryhmätoiminnassa jokaiselle lapselle jää enemmän aikaa sanoa omat mielipiteensä, kun taas suuryhmissä lasten kanssa käytävät keskustelut ovat yleensä vetäjän, eli aikuisen johtamia. Pienryhmässä lasten esittämät näkökulmat ja mielipiteet tulevat herkemmin työstämisen kohteiksi. (Karlsson & Riihelä 1995, 65, 75.)

Pienryhmässä yhteistyön suunnittelu ja tekeminen on helpompaa. Pienryhmissä parhaimpiin tuloksiin oppimisessa ja yhteistoiminnassa päästään, jos lapset ovat tiedoiltaan ja taidoiltaan heterogeenisiä. Pienryhmässä aikuisella tulisi olla tietty kuva oman tehtävän tärkeydestä lapsiryhmälleen. Päiväkodin henkilökunnan tulisi huolehtia mahdollisuuksien mukaan kaikesta, kuten perusturvallisuudesta ja työn tuloksista, jotta pienryhmän oppiminen olisi antoisaa. Kun pienryhmät toimivat yhteistoiminnallisesti, niiden muutosprosessit tulevat helpommin näkyviin. Tällöin oppiminen ja pitkäjänteinen toiminta edistyvät ja työrauha paranee. Tämä tukee pienryhmän lasten oppimista, koska päiväkodin henkilökunnan aika lisääntyy ja sen vuoksi esimerkiksi lastentarhanopettajalla on enemmän aikaa toiminnan suunnitteluun. Oppimisen edistyessä yhteiset ponnistukset ja saavutukset kiinteyttävät koko pienryhmää. (Karlsson & Riihelä 1995, 66, 73, 77.)

Ryhmässä eri yksilöt erottuvat monella eri tavalla, kuten sukupuolen, temperamentin ja persoonallisuuden puolesta. Ryhmässä tulee paremmin esille yksilölliset ominaisuudet kuten persoonanlaatu (Raina & Haapaniemi 2005, 108 - 109, 114). Pienryhmätoiminnan kautta rakentuu tärkeä osa lapsen persoonallisuutta. On hyvä kuitenkin tiedostaa, että ryhmäkäyttäytymisen kautta näkyvä alue lapsen persoonallisuudesta on vain osa kokonaisuudesta. Lapsen käyttäytyminen kotona ja päiväkodissa voi olla hyvinkin erilaista. (Hujala ym. 2007, 70.)

### 3 Temperamentti

#### 3.1 Temperamenttipiirteet

Määrittelemme temperamentin yksilölliseksi käyttäytymistyyliksi, joka ilmaantuu ihmisellä hyvin varhain ja on huomattavan pysyvää. Temperamentti ilmenee eri tilanteissa ja sen biologinen pohja on vakuuttavasti osoitettu (Keltikangas-Järvinen 2004, 36). Temperamentti määrittää ihmisen yksilöllisen ja hänelle ominaisen reagoimis- tai käyttäytymistyylin. Temperamentti viittaa siihen tyyliin, jolla ihminen toimii, mutta se ei anna kuvaa siitä, mikä motiivi ihmisellä on toimia tietyllä tavalla. Temperamentti selittää, miksi sama asia on toiselle jännittävä haaste, toiselle pelon ja ahdistuksen lähde, mutta se ei selitä sitä, miten ihmiset lopulta kyseisissä tilanteissa toimivat. Se selittää esimerkiksi ihmisen tunteen tai kokemuksen, muttei ihmisen tietoista ratkaisua. (Keltikangas-Järvinen 2006, 23 - 24.)

Jokaisella ihmisellä on jokaista temperamenttipiirrettä joko vähän tai paljon. Ihmisen oma tyypillinen temperamentti muodostuu niistä piirteistä, joissa hän poikkeaa mahdollisimman paljon keskiarvosta. Tällä tarkoitetaan sitä, mitkä temperamenttipiirteet näkyvät ihmisellä voimakkaimmin, eli ovatko ne matalia vai korkeita piirteitä muihin piirteisiin verrattuna. Ihmisellä oleva temperamenttipiirre, jota hänellä on keskinkertaisesti, ei ole hänen ominta ja yksilöllisintä temperamenttiaan, vaikka se olisikin hänelle kuinka tyypillistä tahansa, koska se ei erota häntä muista. Temperamentti saa aikaan sen, että lapset ovat yksilöitä syntymästään lähtien ja myös säilyvät yksilöinä. Tämä yksilöllisyys kyseenalaistaa sellaiset yleistykset, kuten esimerkiksi sen, että lapset ovat kiinnostuneita kaikesta tai lapset ovat ennakkoluulottomia. Lapset ovat siis temperamenttipiirteiltään aivan samanlaisia yksilöitä kuin aikuisetkin. (Keltikangas-Järvinen 2006, 28 - 29.)

Temperamentin sopivuus ympäristön odotuksiin on seurausta muun muassa yhteiskunnan arvomaailmasta, vallitsevasta kulttuurista, yhteisön odotuksista ja jopa hetkellisestä tilanteesta. Samanaikaisesti tietty temperamenttipiirre voi olla yhteen ympäristöön sopiva, kun taas toiseen ympäristöön se voi olla sopimatonta. Temperamentin ja ympäristön vuorovaikutus tarkoittaa sitä, että lapsi reagoi vanhemman antamaan kasvatukseen ja hoivaan, ja vastaavasti samalla tavoin vanhempi reagoi lapsen temperamenttiin, säätelee ja muuttaa kasvatustaan

lapsen temperamentin mukaan. Temperamenttia voidaan kutsua myös eräänlaiseksi oppimisvalmiudeksi, joka vaikuttaa oppimismenestykseen monien eri kanavien kautta. Eräs näistä kanavista on juuri tämä oppilaan oppimistapa. Erilaiset tehtävät tai oppiaineet suosivat, joskus jopa vaativat erilaisia oppimistyyliä ja silloin erilaisten temperamentin omaavat oppilaat ovat eriarvoisessa asemassa. (Keltikangas-Järvinen 2006, 38 - 39, 42, 137.)

Keltikangas-Järvinen mukaan opettajien tulisi olla tietoisia lasten temperamenttipiirteistä, sillä niillä on keskeinen merkitys sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Erilaiset lapset reagoivat eri tavalla samaan ympäristöön ja he reagoivat myös yksilöllisesti opettajan antamaan opetukseen. Keltikangas-Järvinen toteaa, että mitä enemmän yhteiskunta painottaa yksilökeskeisyyttä, sitä enemmän perityillä ominaisuuksilla on merkitystä. (Romanoff 2004, 32 - 33.) Raina painottaa temperamentin biologista pohjaa eli sen periytyvyyttä. Rainan mukaan lapset ovat temperamentiltaan joko sosiaalisia tai ei-sosiaalisia, joten tämän vuoksi tulee muistaa, että lasta ei voi vaatia käyttäytymään temperamenttinsa vastaisesti (Romppainen 2007, 10 - 11).

Temperamentti vaikuttaa siihen, miten lapsi suhtautuu oppimiseen: kiinnostuuko lapsi kaikesta uudesta vai onko ensireaktio aina kielteinen. Lapsen temperamentti vaikuttaa myös siihen, millaiset asiat antavat lapselle positiivisia oppimiskokemuksia. Tietyt temperamenttipiirteet tukevat lapsen oppimista ja toiset taas heikentävät sitä. Temperamentti selittää sen, miksi ei ole yhtä yleisesti parasta oppimistapaa, vaan lapset oppivat yksilöllisesti. Temperamentti määrää kunkin lapsen parhaan oppimistavan. (Keltikangas-Järvinen 2006, 61 - 62.) Lapsen temperamenttipiirteitä tulee kunnioittaa ja kasvattajan tulisi ohjata lasta itseäänkin tunnistamaan ja arvostamaan omien temperamenttipiirteidensä erityisyyttä. Lastentarhanopettajan tulisi huomioida lasten temperamenttipiirteet toiminnan suunnittelussa, jotta lasten yksilöllisyyttä tuettaisiin paremmin. (Helenius 2008, 59.)

Temperamentti muodostuu useista yksittäisistä piirteistä, joilla kuvataan ihmisten temperamenttia. Temperamentin kuvauksessa käytetään usein termejä matala tai korkea. Ihmisestä ei voida sanoa, milloin hän on hyvin aktiivinen ja milloin vain aktiivinen. Mutta voidaan sanoa mihin kohtaan asteikolla ihminen sijoittuu suhteessa muihin, eli onko ihminen graafisella asteikolla korkealla vai matalalla. Mitä useammin jokin piirre esiintyy ihmisessä, sitä korkeammaksi temperamenttipiirre luokitellaan. Keltikangas-Järvinen (2006) jakaa temperamenttipiirteet kahdeksaan eri luokkaan. Luokat ovat sensitiivisyys, aktiivisuus, sopeutumisen/joustavuus, sinnikkyys, häirittevyys, rytmisyys, lähestyminen/vetäytyminen ja intensiivisyys. (Keltikangas-Järvinen 2006, 25, 65 - 123.) Nämä samat piirteet esiintyvät tutkimuspäiväkodin käyttämässä temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeessa, jota tutkimme opinnäytetyössämme. Seuraavaksi kuvaamme näitä kahdeksaa temperamenttipiirrettä Keltikangas-Järvisen (2006, 66 - 123) mukaan.

### *Sensitiivisyys*

Temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeessa sensitiivisyydellä tarkoitetaan sitä, että lapsella on aistiherkkyyttä ympäristön eri ärsykeille. Aistiherkkyydellä tarkoitetaan tässä tunnon, näön, hajun ja kuulon yli- tai aliherkkyyttä. Korkea sensitiivisyys näkyy lapsissa monilla eri tavoin. Sensitiivinen lapsi seuraa ja huomaa kaiken muutoksen ympäristössä sekä kärsii myös melusta, hälinästä ja kovaäänisestä puheesta. Lapsi tarvitsee oman reviiirin työskennellessään. Korkea sensitiivisyys saa aikaan herkkyyden esimerkiksi kuumalle, kylmälle tai kivulle. Tällöin lapsi on esimerkiksi kipuherkkä ja pienetkin haavat voivat aiheuttaa suurta tuskaa lapsessa. Korkeaan sensitiivisyyteen kuuluu myös emotionaalinen ja sosiaalinen herkkyys. Sosiaalisessa herkkyydessä lapsi aistii nopeasti yleisen ilmapiirin ja hänestä tuleekin sosiaalisesti hyvin taitava. Emotionaalisessa herkkyydessä lapsen tunteita on helppo loukata, koska lapsi huomaa pienenkin kritiikin tai ilkeyden toisten puheista. (Emt.)

Sensitiivisesti matalaa lasta ei häiritse juuri mitkään ympäristön muutokset. Tällöin lasta ei häiritse esimerkiksi kengissä olevat kivet tai makkaralla olevat sukat. Matalassa sensitiivisyydessä eri aistit eivät ole herkkiä ja esimerkiksi pienetkin haavat eivät haittaa lapsen menoa. Niinpä lapsi ottaa helpommin riskejä, koska hän ei ole huolissaan loukkaantumisestaan. Sensitiivisesti matala lapsi ei osaa lukea sosiaalisia vihjeitä, eikä tulkitä sosiaalisia tilanteita. Emotionaalisesti lapsi ei tällöin loukkaannu kovin helposti ihmisten kriittisestä arvostelusta. Sensitiivisesti matala lapsi on tietämätön oman käyttöksensä vaikutuksesta muihin, koska lapsi ei ole sosiaalisesti kovinkaan taitava. (Emt.)

### *Aktiivisuus*

Aktiivisuus on se energian määrä, jonka ihminen käyttää eri toimintoihinsa. Aktiivisuutta voidaan kuvata voiman ja tempon, eli nopeuden avulla. Aktiivisuutta on se, kuinka paljon voimaa tai puhtia ihminen käyttää toimintaansa ja kuinka nopeasti hän asiat tekee. Aktiivisuus ilmenee esimerkiksi siten, kuinka voimakkaasti ihminen liikehtii tai kuinka nopeasti hän kävelee. Lapsesta puhuttaessa aktiivisuus tarkoittaa samaa kuin vilkkaus. Jos lapsella on korkea aktiivisuus, lapsi saavuttaa tällöin motorisen kehityksen tasot aikaisemmin. Aktiivinen lapsi esimerkiksi oppii aikaisemmin kävelemään, kiipeämään ja ajamaan pyörällä. Korkeasti aktiivinen lapsi on koko ajan liikkeessä ja hänellä on tunne, että hänen täytyy päästä liikkumaan. Tällöin lapsi voi aktiivisuudellaan uuvuttaa vanhempansa. Kasvattajalla on haaste saada lapsi pysähtymään, jottei jokainen hetki päättyisi kyyneliin tai vanhempien suuttumiseen. Lapsen temperamentti ei kuitenkaan muutu, vaikka hänet pakotettaisiin väkisin harjoittelemaan rauhallisuutta. (Emt.)

Matala aktiivisuustaso ei ole aloitekyvyn tai aktiivisuuden puutetta, vaan se ilmenee yleensä kaikkien toimintojen hitautena. Matalan aktiivisuuden omaava lapsi on esimerkiksi hidas pukemaan tai syömään. Lapsi ei myöskään pidä harrastuksista, jotka vaativat motorisia taitoja ja perustuvat voimaan. Fyysisten harrastusten sijaan lapsella on taipumus suosia hiljaisia ja rauhallisia harrastuksia. Matala aktiivisuus on yhteydessä tarkkuuteen ja hienomotoriikan korkeaan tasoon, jolloin lapsi pitää esimerkiksi askartelemisesta. Nämä synnyttäiset erot olisivat hyvä tunnistaa ja niitä tulisi kunnioittaa. Matalasti aktiivisen lapsen vanhempien ei tarvitse pelätä esimerkiksi sitä, että lapsi katoaisi tungoksessa tai lapsi kokeilisi, miten kovaa hän kykenee ajamaan polkupyörällä. Kaikki, mitä matalan aktiivisuuden omaava lapsi tekee, tapahtuu rauhallisesti ja vie enemmän aikaa kuin aktiivisemmilta tovereilta. Tämä hitaus ei ole yhteydessä matalaan älykkyyteen. Tällaisella lapsella ei ole kiire mihinkään, sillä hän voi saavuttaa motorisen kehityksen tasot yhtä hyvin myöhemminkin kuin korkeasti aktiivinen lapsi. Nykyajan yhteiskunnassa arvostetaan korkeaa aktiivisuutta ja tämän vuoksi ihmisten tulisikin pyrkiä tukemaan matalasti aktiivisia lapsia eri toiminnoissa enemmän. (Emt.)

#### *Sopeutuminen/joustavuus*

Sopeutuvuus tarkoittaa sitä, kuinka helppoa ihmisen on sopeutua muutoksiin, miten kauan aikaa ihmiseltä vie uusien asioiden tottumiseen, ja kuinka voimakkaasti ihminen vastustaa kaikkea uutta. Korkeasti sopeutuvalla ihmiselle on helppoa omaksua uusia asioita ja vaihtaa toimintatapoja. Tällöin ihminen ei tarvitse esimerkiksi ennakkosuunnitelmia tai aikatauluja. Korkeasti sopeutuvan ihmisen on helppo muuttaa suunnitelmiaan ja yllätyksetkään eivät hermostuta häntä. Lapsi, jolla on korkea sopeutuvuus, kulkee kaikessa virran mukana. Lapsi toimii tällöin kuin muutkin ja tekee niin kuin käsketään. Lapselle esimerkiksi päiväkodin vaihtuminen ei ole sen suurempi haaste. Päivittäinen elämä lapsen kanssa on helppoa, koska lapsen voi esimerkiksi jättää selviytymään yksin useista uusista tilanteista. Korkea joustavuus saattaa kuitenkin johtaa siihen, että lapsi voidaan unohtaa esimerkiksi eri toiminnoissa suurissa ryhmissä. Lapsi sopeutuu esimerkiksi kaikkeen eikä häneltä kysellä niin helposti hänen mielipiteitään tai toiveitaan. Kasvattajan tulisi kohdella korkeasti sopeutuvaa lasta yksilönä niin kuin vaativampiakin lapsia kohdellaan. Sopeutuminen on hyvä temperamenttipiirre, koska se helpottaa lapsen elämää, mutta liiallinen sopeutuvuus voi pahimmillaan syrjäyttää lapsen toiminnasta. (Emt.)

Matalaan sopeutuvuuteen kuuluu tarve pitäytyä tutussa ja turvallisessa sekä ennen koetussa. Lasta ahdistavat yllätykset ja odottamattomat muutokset voivat horjuttaa hänen elämänhallinnan tunnettaan. Asioiden toistuminen samanlaisina tuottaa turvallisuutta lapselle. Pienetkin muutokset saattavat pistää lapsen koko päivän sekaisin. Matalasti sopeutuvalla lapselle siirtymävaiheet ovat vaikeita, koska hän vastustaa muutoksia. Jos asiat eivät mene niin kuin hän olettaa, saattaa lapsi hermostua totaalisesti. Matalasti sopeutuva lapsi nauttii struktu-

roiduista tilanteista, joissa kaikelle on selvät säännöt ja ne sisältävät paljon rutiineja. Matalasti sopeutuva lapsi inhoaa, jos hänen emotionaaliselle alueelleen tullaan liian lähelle. Lapsi rakastaa leikkejä ja pelejä, joissa kaikki toistuu saman kaavan mukaan. Lapsi vaatii sopeutukseen paljon aikaa, joten kasvattajan tulisi huomioida tämä eri tilanteissa. Hitaasti sopeutuva lapsi yrittää itse kontrolloida eri tilanteita. Aikuinen ei välttämättä näe matalasti sopeutuvan lapsen käytöksessä mitään järkeä, vaan tulkitsee sen useimmiten oikutteluksi tai tottelemattomuudeksi. Kasvattajan ei tarvitse poistaa tottelemattomuutta, uhmaa tai oikuttelua vaan auttaa lasta löytämään omat tapansa sopeutua nopeammin. Nämä lapset ovat hyvin tottelevaisia, silloin kun säännöt ja rutiinit ovat pysyviä ja he tuntevat ne. Lapsi kestää myös muutoksia, kunhan häntä vain valmistetaan niihin riittävän ajoissa. (Emt.)

### *Sinnikkyys*

Sinnikkyys merkitsee sitkeyttä ja peräänantamattomuutta. Sinnikkyteen kuuluu myös loppuunsaattamisen tarve. Korkeasti sinnikäs lapsi haluaa suorittaa loppuun sen tehtävän, minkä on aloittanut. Tällaiselle lapselle vaikeus on haaste, sillä hän ei luovuta, vaikka asia tuntuisi vaikealta. Kun lapsi on lähtenyt johonkin mukaan, hän ei voi antaa asioiden vain mennä, vaan hänen täytyy suorittaa ne loppuun asti. Jos lapsen sinnikkyys on korkea, hän ei voi esimerkiksi tulla syömään, kun koulutehtävä on kesken. Sinnikkäällä lapsella on pitkä pinna, eikä hänellä ole vaikeuksia jatkaa jonkin vaikean asian harjoittelua. Tämän takia lapsi ei usein turhaudu helposti. Sinnikkäät lapset leikkivät usein yksin ja pitkään. Sinnikkyys tarkoittaa vahvaa pitävyyttä omista mielipiteistä. Sinnikkäät ihmiset voivat olla erinomaisia vaikeiden asioiden puolestapuhujia, joten lapsi voi olla esimerkiksi jääräpäinen. Sinnikkyys on esimerkki temperamenttipiirteestä, joka parin tunnin sisällä voi muuttua hyvin toivotusta piirteestä ympäristön rasitukseksi. (Emt.)

Matala sinnikkyys merkitsee lyhytjänteisyyttä ja se voi johtaa helppoon luovuttamiseen. Tällaisten lasten on vaikea tehdä samaa asiaa pitkään. Jos asiat eivät ole riittävän mielenkiintoisia lapselle, hän pitkästynee helposti ja luovuttaa. Nämä lapset turhautuvat herkästi. Matala sinnikkyys on yhteydessä myöntävyyteen, mielipiteiden joustavuuteen ja taitoon toimia tilanteiden mukaan. Matala sinnikkyys hidastaa itsenäistymistä ja yleensä kaikki erokokemukset vanhemmista ovat tällaiselle lapselle vaikeita. (Emt.)

### *Häirittävyys*

Korkea häirittävyys tarkoittaa huonoa keskittymiskykyä. Lapsi keskeyttää helposti sen, mitä on tekemässä, kun jokin uusi ärsyke tulee hänen mieleensä. Tällöin lapsi on helposti häiritävissä. Korkean häirittävyyden omaava lapsi on unohtelija, joten kaikilla asioilla on tapana jäädä kesken. Lapset, joiden häirittävyys on korkea, ovat loistavia huomioimaan ja havain-

noimaan ympärillä tapahtuvia asioita. Ongelma on siinä, että nämä havainnot saavat lapset sivuun siitä, mitä he olivat tekemässä, koska kaikki ärsykkeet ovat heille samanarvoisia. Korkeasti häiritävillä lapsilla on kyky havainnoida ympäristöä yksityiskohtaisesti. Se tekee kuitenkin mahdottomaksi keskittyä vain yhteen asiaan etenkin kiireisessä ja meluisassa ympäristössä, jossa on paljon ärsykeitä. Korkea häirittevyys koetaan nyky-yhteiskunnassa ongelmana. (Emt.)

Lapset, joilla on matala häirittevyys, ovat erinomaisia keskittyjiä. Lapsen syvennyttyä johonkin asiaan hän sulkee kaiken muun sen ulkopuolelle, eikä kiinnitä minkäänlaista huomiota mihinkään muuhun kuin itse tehtävään. Keskittyminen ei häiriinny, vaikka taulu putoisi lapsen vierestä seinältä. Tällöin lapsi juuri ja juuri huomaisi, että jotain kuului, mutta keskittyminen ei häiriintyisi. Kun tällainen lapsi keskeytetään, se aiheuttaa hänessä kärsimättömyyttä. Jos lapsi keskeytetään, hänen on vaikea palata takaisin tehtäväänsä. Matalaa häirittevyyttä voidaan pitää samana asiana, kuin hyvää keskittymiskykyä. Lapsi keskittyy niin tarkasti yhteen näkökulmaan, ettei hän voi arvioida muita tekijöitä. Matala häirittevyys vaikuttaa myös siihen, että hermostuttuaan lapsen on vaikea tasoittua ja rauhoittua. (Emt.)

### *Rytmisyys*

Rytmisyys tarkoittaa toimintojen säännöllisyyttä tai ennustettavuutta. Tällainen ihminen haluaa esimerkiksi mennä nukkumaan samaan aikaan joka ilta. Korkea rytmisyys merkitsee myös sitä, että ihmisen jokapäiväisellä elämällä on tarkka säännönmukaisuus ja hänen toimintansa on hyvin ennustettavissa. Korkean rytmisyyden omaava ihminen on tapojensa orja, jolloin hän pitää esimerkiksi huolellisesti päivämäärät ja paperit järjestyksessä. Jos pikkulapsen rytmisyys on korkea, hänen päivänsä kulku on hyvin ennustettavissa. Korkeasti rytmisen lapsi on aina nälkäinen samaan aikaan päivästä ja hänellä on säännöllinen unirytm. Tällainen lapsi on hyvin helppo arjen toiminnoissa ja lapsi viihtyykin tutuissa kuvioissa erinomaisesti. Tilanne muuttuu silloin vaikeaksi, kun aikatauluista täytyy joustaa. Lapsen rytmiin voi vaikuttaa esimerkiksi yhtenä iltana valvominen ja tämän vuoksi lapsi voi olla ärtynyt monta päivää peräkkäin. Tällainen lapsi tarvitsee säännöllisyyttä, joten järjestys tuo hänelle turvaa ja elämän hallintaa. (Emt.)

Matalan rytmisyyden omaavalta lapselta puuttuu toiminnasta kaikki ennustettavuus. Lapsi voi esimerkiksi nukahtaa iltaisin milloin tahansa ja herätä milloin sattuu. Lapsen unirytmien löytäminen on tällöin vaikeaa. Tällä temperamentti- ja persoonallisuudella lapsi voi saada vanhempansa uupumuksen partaalle. Matalan rytmisyyden omaavalle lapselle on taipumus epäjärjestykseen. Hänellä on tavarat hukassa ja ne voivat löytyä mitä kummallisimmista paikoista. Matala rytmisyys on yhteydessä parempaan joustavuuteen. (Emt.)



### *Lähestyminen/vetäytyminen*

Lähestyminen saa ihmisen kiirehtimään innostuneesti kohti uusia asioita ja kokemuksia. Lapset, jotka ovat temperamentiltaan lähestyviä, ovat viehättyneet kaikkeen uuteen. Näitä lapsia houkuttaa yllätyksellisyys ja heihin vetoavat tuntemattomat asiat. Lähestyvä lapsi rakastaa uusia ihmisiä ja uusia kokemuksia ja he ovat aina yhtä luontevia uusissa tilanteissa. Tällaiset lapset ovat hyvin uteliaita ja he haluavat tutkia ympäristöönsä tarkkaan. Tämä lapsen temperamenttipiirre koettelee suuresti kasvattajan kärsivällisyyttä. Temperamentiltaan korkeasti lähestyvät lapset haluavat kokea kaikkea uutta, joten tämän vuoksi he ovat alttiimpia onnettomuuksille kuin muut lapset. Korkeasti lähestyvät lapset ovat sosiaalisia, sillä he haikautuvat aktiivisesti muiden seuraan. (Emt.)

Vetäytyvä lapsi voi olla varautunut ja hän voi aluksi haluta katsella asioita sivusta. Kun varautuneisuus ilmenee uusien ihmisten edessä, kutsutaan sitä ujoudeksi. Ujous on vetäytyvyyden tärkein ilmentymä, koska sillä on useita seurauksia kehittyvään itsetuntoon ja ihmisen sosiaaliseen elämään. Vetäytyvä lapsi astuu yleensä uusissa tilanteissa askeleen taaksepäin ja tarkastelee sieltä, missä mennään. Tällainen lapsi ei tunne oloaan miellyttäväksi, kun jotain yllättävää tapahtuu, joten hänellä on ensimmäisenä ajatuksena paeta tilannetta. Vetäytyvä lapsi on varautunut uusien ihmisten kanssa, epäröi uusien asioiden edessä, on ennakkoluuloinen esimerkiksi uusia ruokia kohtaan ja tarkkailee sivusta muuttuneita sosiaalisia tilanteita. Tällainen lapsi on varovainen, arka ja riskejä välttelevä. Lapsi tarvitsee aina aikaa totuttamiseen ja lämmitäkseen uusille asioille sekä ihmisille. Kun lapsi on tottunut tilanteeseen, hän on hyvinkin sosiaalinen, rohkea, puhelias ja ulospäin suuntautunut. (Emt.)

### *Intensiivisyys*

Intensiivisyys merkitsee voimaa, jolla ihminen ilmaisee tunteitaan ja mielialojaan. Se tarkoittaa sitä, miten voimakkaina ihminen tunteensa kokee ja sitä, miten voimakkaasti ihminen ne ilmaisee. Korkeasti intensiivisen lapsen tunneilmaisut ovat voimakkaampia, kuin muilla lapsilla. Lapset ovat esimerkiksi äänekkäitä, dramaattisia ja he ylireagoivat eri tunteidensa kanssa. Korkeasti intensiivinen lapsi ilmaisee kaikki tunteensa ulospäin, tällöin kasvattajan ei tarvitse koskaan arvella, mitä lapsi milloinkin tuntee. Intensiiviset lapset ovat yleensä erinomaisia esiintyjiä ja he pystyvät eläytymään voimakkaasti eri tilanteissa. Jos lapsi on poissa tolaltaan tai järkyttynyt, hän voi tulla hyvin aggressiiviseksi. Intensiivisellä lapsella saattavat tavarat lennellä ja ovet paukkua. Kontrolloivassa ympäristössä intensiivisellä lapsella on vaikeuksia, koska hän ei saa näyttää tunteitaan. Lapsi koetaan hankalana ja huonokäytöksisenä, jos hän näyttää tunteensa väärässä paikassa, väärään aikaan. (Emt.)

Matalasti intensiivisellä lapsella ovat tunneilmaisut rauhallisia, hiljaisia ja kontrolloituja. On vaikea ymmärtää, mitä tällaisen lapsen ajatuksissa liikkuu sekä mitä hän tuntee ja kokee. Lapsi on tasainen, eikä hän itke tai naura kovin usein. Hän selviää todennäköisesti koko elämänsä ilman ääripään tunteita. Matalasti intensiivinen lapsi ei helposti ilmaise tunteitaan kenellekään. Vanhemmat ja kasvattajat voivat kokea matalasti intensiivisen lapsen helposti kasvatettavaksi ilman minkäänlaista draamaa. Tosiasiassa tällaisilla lapsilla saattaa olla vaikeuksia erilaisten emootioiden ilmaisemisessa ja heidän tunteitaan on mahdoton tietää. Tällaisten lasten tunteita voidaan vähätellä, koska niistä ei ole haittaa ympäristölle. (Emt.)

### 3.2 Temperamentti ja vuorovaikutus

Vuorovaikutus on ajatusten ja tunteiden vaihtamista, yhdessä tekemistä ja olemista. Sen aikana viestitään tärkeitä asioita muille, luodaan yhteyttä toisiin ja saadaan palautetta omasta toiminnasta. Vuorovaikutuksen merkitys painottuu ammattilaisen toiminnassa, olipa asiakkaana esimerkiksi lapsi, vanhus, sokea tai kuuro. Vuorovaikutuksessa tulee antaa tilaa myös hiljaisuudelle, tunteille ja ajatuksille. Se on monipuolinen taito, jonka taustalla on usein tietoa ja oppimista. (Vilén, Leppämäki & Ekström 2002, 19 - 22.)

Vuorovaikutuksen käsite voi sisältää yksilöiden, yhteisöjen, organisaatioiden ja kulttuurien välistä vuorovaikutusta. Se voi olla valtaa ja vallankäyttöä, yhteistyötä tai sosiaalisesti jaettu- ja yhteisiä sääntöjä ja sopimuksia (Mönkkönen 2007, 15). Vuorovaikutus voidaan jakaa kahteen eri ilmaisumuotoon, sanalliseen ja sanattomaan viestintään. Sanallinen eli verbaalinen viestintä koostuu puheesta ja kirjoitetusta kielestä. Sanaton eli nonverbaalinen viestintä perustuu kehonkielelle eli eleisiin ja ilmeisiin. Nämä kaksi ilmaisumuotoa voivat olla myös ristiriidassa keskenään. (Vilén, Leppämäki & Ekström 2002, 19 - 20.)

Vuorovaikutuksessa ja sosiaalisissa suhteissa ilmenee lapsen temperamentti. Lapsen temperamenttia arvioitaessa pyritään arvioimaan aina myös hänen sosiaalisia suhteitaan. Kotona lapsen käyttäytyminen johtuu sekä lapsen että vanhempien välisestä vuorovaikutuksesta. Päiväkodissa lapsen vuorovaikutus muiden lasten kanssa on erilaista kuin vuorovaikutus esimerkiksi lastentarhanopettajan kanssa. Eri ympäristöissä aikuiset saattavat reagoida lapsen temperamenttiin samalla tavalla. Jotkut lasten vanhemmat ja lastentarhanopettajat näyttävät esimerkiksi tunteensa voimakkaasti ilmaiseviin lapsiin ystävällisesti, mutta he rajoittavat heidän tunneilmaisujaan. Lasten temperamentilla on yhteys henkilökunnan käyttäytymiseen päiväkodissa. Lapsen temperamentti on yksi keskeinen muuttuja lastentarhanopettajan ja lapsen vuorovaikutuksessa. Kuitenkin täytyy muistaa, että temperamentti on vain yksi vuorovaikutuksen tekijä. (Niiranen 1995, 111 - 113.)

Lastentarhanopettajan työ mahdollistaa kokonaisvaltaisen suhteen lapsiin arjen eri tilanteissa. Päiväkotityötä voi tehdä joko olemalla tai olematta henkisesti läsnä. Henkinen läsnäolo mahdollistaa kokonaisvaltaisen suhteen lapseen, kun taas henkisen läsnäolon vähäisyys heikentää lapsen ja lastentarhanopettajan välisen kokonaisvaltaisen suhteen luomista ja ylläpitämistä. (Kivijärvi & Keskinen 1999, 52.) Lapselle, jolle temperamentti tuottaa ongelmia sosiaalisissa suhteissa, tulisi lastentarhanopettajan tietoisesti pyrkiä tukemaan lasta eri päiväkodin tilanteissa (Keltikangas-Järvinen 2006, 158). Päiväkodin henkilökunnalta vaaditaan taitoa antaa tilaa ja pysytellä itse riittävästi taustalla, jotta lasten omaa aktiivisuutta voitaisiin tukea. Vuorovaikutus erilaisissa sosiaalisissa suhteissa on päiväkodissa usein aikuisten organisoimaa, joten heidän ajattelutavastaan on hyvin paljon kiinni se, millaisena vuorovaikutus näyttäytyy lasten arjessa. Sosiaaliset suhteet muokkaavat lasten identiteettiä. (Karila ym. 2006, 124 - 125.)

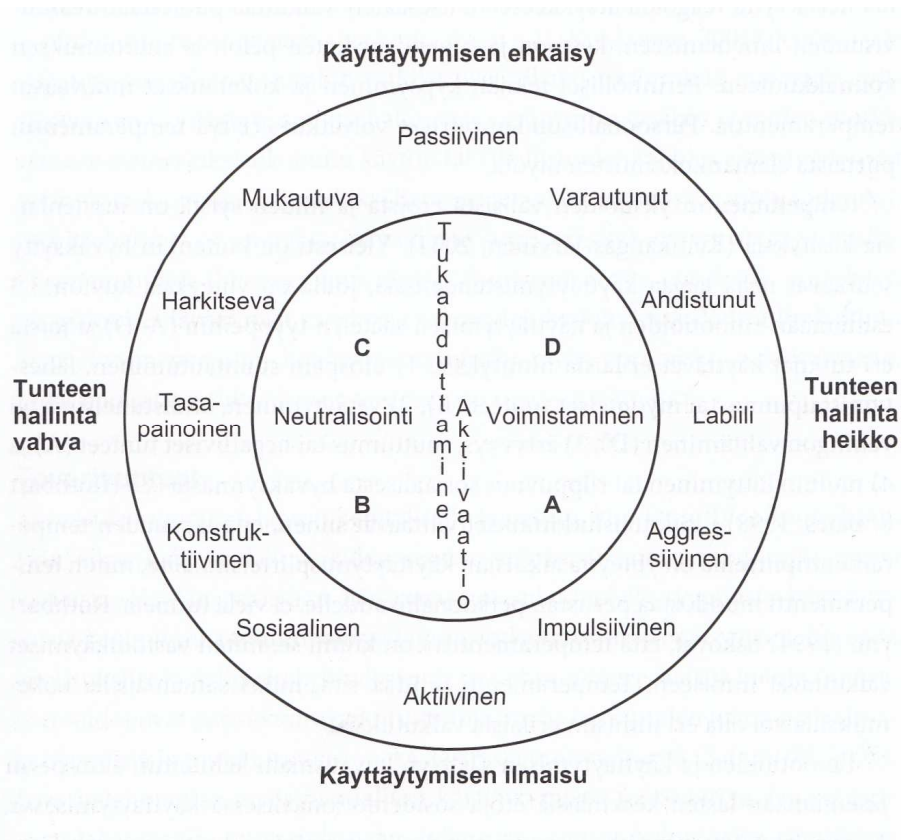
Temperamenttiltaan erilaisilta lapsilta ei voida edellyttää samoja vuorovaikutuksen muotoja kuin aikuisilta. Aikuisilla on paremmat mahdollisuudet hallita temperamenttiaan ja käyttäytymistään erilaisissa tilanteissa kuin lapsilla. Kasvattajan onkin ensisijaisesti tuettava lasta löytämään hänen luonteelleen sopivat selviytymiskeinot niin vuorovaikutuksessa toisten kanssa kuin itsenäisessä toiminnassa. (Raina & Haapaniemi 2005, 103.) Päiväkotito on hyvin erilainen sosiaalinen ympäristö kuin koti ja monelle lapselle se on elämän ensimmäinen varsinainen sosiaalinen haaste. Jotkin temperamenttipiirteet ilmenevät kotona ja päiväkodissa samalla tavalla. Jos lapsi pyrkii esimerkiksi hakemaan huomiota kotona, hän pyrkii tekemään niin myös päiväkodissa. Kuitenkin toiset piirteet ilmenevät taas kotona ja päiväkodissa erilaisina. Lapset, jotka ovat arkoja voivat olla hyvin aloitteellisia ja aktiivisia vanhempien kanssa, mutta päiväkodissa lapsi voi olla harvoin vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Niiranen 1995, 111.)

### 3.3 Temperamentin yhteys persoonallisuuteen

Temperamentti muodostaa persoonallisuuden kehityksen perustan. Temperamentti on persoonallisuuden pysyvä puoli. Ei voida sanoa, että vastasyntyneen temperamentti ennustaisi yksiselitteisesti lapsen tulevan persoonallisuuden kehityksen kulun tai luonteenpiirteet. Persoonallisuuden kehitysteoriat kuvaavat lapsuusajan eri vaiheita, joiden kautta ihmisten persoonallisuus kehittyy. Vaiheteoriat kuvaavat muutosta ja persoonallisuuden kehitystä jokaisessa ikäkaudessa ilmaantuvien uusien ominaisuuksien tai kehityksellisten aiheiden ja haasteiden kautta. Vaiheteoriat kuvaavat kehitystä tietystä järjestyksessä etenevien vaiheiden kautta. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 91 - 92.)

Temperamenttipiirteiden tunnusmerkkejä ovat pysyvyys, perinnöllisyys ja varhainen ilmaantuminen, joten näiden tuntomerkkien tulee näkyä, ennen kuin jotain piirrettä voidaan kutsua temperamentiksi. Temperamentti tarkoittaa eri asiaa kuin persoonallisuus. Temperamentti on

joukko yksilöllisiä taipumuksia ja valmiuksia, joista kasvatuksen myötä kehittyy persoonallisuus. Persoonallisuuteen kuuluvat seuraavat asiat: minuus, minäkuva, itsetunto, arvot, motiivit, eettiset tavoitteet, sosiaaliset taidot ja toimintamallit. Temperamentti on lähtökohtana persoonallisuuden kehittymiselle. (Keltikangas-Järvinen 2006, 36, 42.)



Kuvio 1. Emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn malli, Lea Pulkkisen (1995) mukaan (Nurmi ym. 2006, 107).

Lea Pulkkinen on esittänyt väitöskirjassaan, 1960-luvulla, tunteiden säätelymallin (Kuvio 1). Tunteiden säätelymallin keskeinen idea on säädellä tunneperäistä käyttäytymistä, olipa se luonteeltaan ulospäin suuntautuvaa tai sisäänpäin kääntyvää. Heikko tunteiden säätely liittyyneenä ulospäin suuntautuvaan käyttäytymiseen (tyyppi A) lisää aggressiivisen käyttäytymisen todennäköisyyttä. Vahva tunteiden säätely ulospäin suuntautuvaan käyttäytymiseen yhtyneenä (tyyppi B) lisää sosiaalisesti rakentavan ja muita huomioonottavan käyttäytymisen todennäköisyyttä. Tehokkaasti tunteitaan säätelevät, mutta kuitenkin sosiaalisesti vetäytyvät yksilöt (tyyppi C) puolestaan todennäköisesti joko välttävät sekaantumasta tunteita herättäviin asioihin, sillä perusteella, etteivät ne heille kuulu, tai mukautuvat tilanteeseen kertomalla asiat parhain päin. Heikko tunteiden säätely liittyneenä sosiaaliseen vetäytyvyyteen (tyyppi D) lisää kokemusta ahdistuneisuudesta ja voimattomuudesta. (Nurmi ym. 2006, 107.)

Ulos- tai sisäänpäin suuntautumisessa ja tunteiden säätelyssä ilmenevät erot pohjautuvat temperamenttiin. Temperamentti kattaa monenlaisia näkemyksiä, joille on yhteistä se, että ne kuvaavat ihmisen tunnereaktioita, erityisesti reaktioherkkyyttä ja reaktioiden voimakkuutta, sekä sosiaalisuutta. Yksilöllisen temperamentin tukeminen varhaiskasvatuksessa on tärkeää, jotta lapsi oppisi säätelämään tunneperäistä käyttäytymistä paremmin. (Nurmi ym. 2006, 108.) Mielestämme kuvio kuvaa hyvin sitä, kuinka aikuisen tulisi tukea lasta sopeutumaan käytöksellään paremmin ympäristöön.

### 3.4 Aiemmat tutkimukset temperamentista

Lasten temperamenttitutkimuksen uranuurtajina pidetään Alexander Thomasia ja Stella Chessiä. He olivat newyorkilaisia, pikkulasten parissa työtään tekeviä kliinisiä psykologeja. Thomasin ja Chessin temperamenttitutkimus alkoi 1950-luvulla, jolloin lasten käytöshäiriöiden luultiin johtuvan puutteellisesta vanhemmuudesta. He huomasivat, etteivät he saaneet olemassa olevista temperamenttiteorioista riittävästi apua käytännöntyöhönsä. Edelleen eräs tärkeimmistä temperamenttitutkimuksista on Thomasin ja Chessin klassinen tutkimus. Klassisessa temperamenttitutkimuksessa on seurattu 138 newyorkilaista yli kolmenkymmenen vuoden ajan muutaman kuukauden ikäisestä aikuisuuteen. He pyysivät äitejä kuvaamaan vauvojaan ja pikkulapsiaan arjessa esimerkiksi kuinka lapset söivät ja nukkuivat, kuinka he reagoivat muutoksiin, nälkään, väsymykseen ja uusiin ihmisiin. (Keltikangas-Järvinen 2004, 15, 23, 33, 129; Keltikangas-Järvinen 2009, 54 - 55; Thomas & Chess 1989, 251.)

Tutkijat totesivat, että äidit osasivat havainnoida vauvojaan tarkasti ja systemaattisesti ja että heidän kertomuksissaan toistuivat aina samat temperamenttipiirteet. Tämän tutkimuksen pohjalta Thomas ja Chess päätyivät nimeämään yhdeksän temperamenttipiirrettä, jotka olivat aktiivisuus, biologisten toimintojen rytmisyys, lähestyminen/vetäytyminen uuteen, sopeutuvuus, vastaus- eli responsiivisuuskynnys, reaktioiden voimakkuus, mieliala, häirittevyys sekä tarkkaavuuden kesto ja sinnikkyys. Thomasin ja Chessin tutkimus osoittaa synnynnäisen temperamentin merkityksen lasten kehityksessä ja antaa paljon tietoa lasten temperamentin merkityksestä heidän myöhemmälle elämälleen. Nämä temperamentin osa-alueet ovat pohjana Keltikangas-Järvisen temperamenttipiirteiden luokitukselle. (Keltikangas-Järvinen 2004, 15, 23, 33, 47 - 61, 129; Keltikangas-Järvinen 2009, 54 - 55.)

Pro gradu -tutkielmassa Haakana (2006) selvitti missä määrin temperamentti on yhteydessä tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriön piirteisiin 5-6-vuotiailla lapsilla vanhempien arvioimana. Vanhemmat arvioivat lapsensa temperamentin sekä tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriön piirteitä kyselylomakkeen avulla. Haakanan määrällisen tutkielman mittariston väittämistä selvisi, että temperamentti vaikuttaa tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriöihin. Temperamentin vai-

kutusta tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriön oireisiin tulisi kuitenkin edelleen tutkia, jotta voitaisiin tunnistaa jo varhaisessa vaiheessa tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriön piirteet lapsen käyttäytymisessä.

Haakanan (2006) temperamenttiin kohdentuvassa tutkielmassa kohderyhmänä olivat samanikäiset lapset kuin meidän opinnäytetyömme kohderyhmänä. Hyödynsimme myös Haakanan käyttämää 15 luokkaista Childrens´ s Behavior Questionnaire (CBQ:n) temperamenttipiirteiden taulukkoa, joka on kehitetty arvioimaan 3 - 7-vuotiaiden lasten temperamenttia. Löysimme CBQ-taulukosta samoja temperamenttipiirteiden luokituksia kuin tutkimuspäiväkodissa käytössä olevasta temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeesta. Myös Haakanan tutkielmassa lasten vanhemmat ovat arvioineet kyselylomakkeen avulla lasten temperamenttipiirteitä.

#### 4 Opinnäytetyön toteuttaminen

##### 4.1 Opinnäytetyön tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Opinnäytetyömme tarkoituksena oli osallistua tutkimuspäiväkodin kehittämistehtävään. Päiväkodin kehittämistehtävänä oli pyrkiä vastaamaan lasten temperamenttipiirteisiin yksilöllisesti. Opinnäytetyömme tutkimuskysymykset ovat: miten temperamenttipiirteiden kartoituslomake toimii työmenetelmänä varhaiskasvatuksessa ja miten lapsen temperamentti huomioidaan vuorovaikutuksessa pienryhmätilanteissa.

##### 4.2 Kohdejoukko

Opinnäytetyömme kohdejoukko oli päiväkodin esikouluryhmä, joka oli yksi pienryhmä 3-6-vuotiaiden lasten suuremmasta ryhmästä. Pienryhmään kuului neljä lasta. Ryhmässä työskentelivät lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Opinnäytetyössä havainnoimme esikoulu-pienryhmää ja sen lastentarhanopettajaa. Lastentarhanopettaja oli kiinnostunut temperamentista ja hän oli perehtynyt aiheeseen työssään varhaiskasvattajana. Hankimme tutkimusluvan opinnäytetyöllemme talvella 2009. Tutkimusluvan saatuaamme tiedotimme opinnäytetyöstä päiväkodin lasten vanhemmille ja pyysimme heiltä luvan lasten kuvaamiseen kirjeellä (liite 2). Saimme lastentarhanopettajalta lasten temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeet, jotka lasten vanhemmat ja päiväkodin henkilökunta olivat yhteistyössä täyttäneet syksyllä 2008. Helmikuun alussa 2009 tutustutimme lapset videokameraan, jotta he eivät jännittäisi kameraa kuvaustilanteissa, vaan pystyisivät toimimaan niissä mahdollisimman luonnollisesti.

Kohdejoukon lapsilla ilmeni vanhempien ja lastentarhanopettajan täyttämistä temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeista seuraavia piirteitä. Ensimmäisellä lapsella ilmeni temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeesta korkeaa sensitiivisyyttä, korkeaa aktiivisuutta, matalaa

häirittävyttä sekä korkeaa intensiivisyyttä. Toisella lapsella ilmeni lomakkeesta korkeaa sopeutumista/joustavuutta sekä korkeaa rytmisyyttä. Lomakkeessa esiintyi kolmannella lapsella matalaa aktiivisuutta, matalaa sopeutumista/joustavuutta, korkeaa sinnikkyyttä, korkeaa häirittävyttä ja korkeaa intensiivisyyttä. Neljännellä lapsella ilmeni lomakkeesta korkeaa sopeutumista/joustavuutta ja matalaa häirittävyttä.

### 4.3 Tiedonhankintamenetelmät

#### 4.3.1 Havainnointi

Opinnäytetyössä hankimme tietoa kahdella eri menetelmällä. Pääasiallisena tiedonhankintamenetelmänä oli havainnointi, jonka tukena käytettiin konsultaatiokeskustelua. Havainnointi on huolellista, hyväksytyjen metodien mukaan toteutettua ja tarkkaa havainnointia tutkimuskohteesta sekä kuuntelemista, kuten esimerkiksi ihmisen puheen havainnointia. Kun tutkimusaineisto pohjautuu pääasiallisesti havainnointiin, tutkija ei koskaan havainnoi ilman omia tunteitaan ja tuntemuksiaan (Vilka 2006, 8 - 9).

Havainnointia voidaan tehdä joko tutkimuskohteen luonnollisessa ympäristössä tai järjestetyissä tilanteissa. Sitä käytetään erityisesti toiminnan ja käyttäytymisen kuvaamiseen ja ymmärtävään tulkitsemiseen. Havainnointi sopii sellaisten ongelmien tutkimiseen, joista ei etukäteen ole kovin paljon tietoa. Tutkimusmenetelmänä havainnointi on joustava ja se soveltuu muuntuvien tilanteiden tutkimiseen sekä tilanteisiin, joissa on olennaista säilyttää tuntuma tutkimuskohteeseen kokonaisuutena. Havainnoinnissa tutkimuskohdetta ei irroteta ympäristöstään, vaan tutkimuskohdetta ja ympäristöä tarkastellaan suhteessa osana tutkimusta. (Törönen 1999, 221.)

Tutkimuksessa havaintojen tekeminen on suunnitelmallista, järjestelmällistä, johdonmukaista, luokiteltua ja eriteltyä. Havaintojen tekeminen on usein myös rajattua ja tietoisesti valikoitunutta. Yksi tutkimuksen onnistumisen ehdoista on, että tutkimusongelma ja havaintojen tekeminen on hyvin rajattu. (Vilka 2006, 11.) Tutkimusongelmasta, tutkimuskysymyksistä ja tutkimuksen tavoitteista riippuu se, mitä ja miten havainnoidaan. Nämä päätökset tehdään jo tutkimussuunnitelma vaiheessa. Opinnäytetyö prosessissa on tärkeää, että sen tekijöillä on yhteinen käsitys siitä, mikä on havainnointikohde ja -tapa ja miten muistiinpanoja kirjataan. (Vilka 2005, 125.)

Tutkijan on suunniteltava, milloin ja mitä hän havainnoi, kuinka kauan kerrallaan ja miten paljon aineistoa hän kaikkiaan kokoaa. Ratkaisut ovat yhteydessä siihen, millaista tietoa lapsista halutaan saada (Niiranen 1999, 242). Havainnointi sopii tiedonkeruumenetelmäksi, kun halutaan saada monipuolista tietoa lukuisista yksityiskohdista. Päiväkodin arki on niin moni-

muotoista, että siitä on hyvin vaikea saada syvällistä tietoa muulla tavoin kuin havainnoimalla (Grönfors 2007, 154 - 155). Havainnoinnin avulla saadaan tietoa myös siitä, toimivatko ihmiset niin kuin he sanovat toimivansa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 201). Havainnoinnin valinta tapahtuu yleensä vaihtoehtoisesti, joko substanssisesta tai teoreettisesta kiinnostuksesta käsin. Substanssisesta kiinnostuksesta tapahtuva valinta on helpommin tehtävissä, sillä tutkimusongelmien ilmeneminen tapahtuu luonnollisissa tilanteissa ja tällöin on helpompi nähdä havainnointikohteet. Teoreettisessa kiinnostuksessa tutkijalla on taas teoriasta johdettuja hypoteeseja ja niiden todentamista varten tarvitaan todellinen tilanne. Teoreettinen hypoteesi voi määrätä suoraan sen, millaisessa tilanteessa havainnointi on suoritettava. (Laitinen 1998, 64.)

Havainnointi voidaan jakaa osallistuvaan ja ei-osallistuvaan havainnointiin. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija toimii aktiivisesti kohdejoukkonsa kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 84). Toteutimme havainnoinnin ei-osallistuvalla havainnoinnilla. Ei-osallistuvassa havainnoinnissa tutkimuksen tiedonantajat tietävät osallistuvansa tutkimukseen ja tällöin heiltä on saatu lupa havainnointiin. Ei-osallistuvassa havainnoinnissa tutkimuksen tiedonantajien ja tutkijan välinen vuorovaikutustilanne ei ole tiedonhankinnan onnistumisen kannalta kovinkaan tärkeää. Tutkija on siis ulkopuolinen ja osallistumaton tarkkailija ja hän voi esimerkiksi havainnoida tilanteita videolta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 84.) Ei-osallistuvassa havainnoinnissa tutkija ei osallistu tutkimuskohteensa toimintaan, vaan havainnoi kohdetta ulkopuolisena (Vilka 2006, 43). Ei-osallistuva havainnointi on hyvä menetelmä myös silloin, kun tilanne on puitteiltaan ja vuorovaikutukseltaan niin rajattu, että tutkija voidaan sijoittaa lähestulkoon häiritsemättä tilanteeseen (Grönfors 2007, 157 - 158).

Tiedonkeruuvaiheessa kuvasimme kaikki havainnoitavat tilanteet videokameralla. Videointi on hyvä menetelmä silloin, kun siihen on mahdollisuus ja kun videointiin on saatu lupa. Kuvattavaa kohdejoukkoa olisi hyvä totuttaa videokameraan ennen varsinaista aineiston keruuta. Videoinnin avulla tehtävä havainnointi vaatii paljon valmistautumista. Videonauhoja tulee tarkasti analysoida ja niiden rikkaus on se, että niitä voidaan käydä yhä uudelleen ja uudelleen läpi. (Pennington 2005, 33.) Videokamera voidaan jättää paikalle vain pyörimään, koska tutkija ei viime kädessä tarvita paikalla edes fyysisesti. Jos tutkija on paikalla, hän voi varmistaa tekniikan toimimisen ja kuvattavien kohteiden tarkoituksenmukaisuuden tutkimuksen näkökulmasta (Grönfors 2007, 157).

Valitsimme opinnäytetyömme tiedonkeruumenetelmäksi ei-osallistuvan havainnoinnin, koska tutkittavista ja tutkittavasta ilmiöstä tiedetään hyvin vähän. Aineiston keruu tapahtui videoinnin avulla helmi-maaliskuussa 2009. Jokaisella meistä oli oma videointiviikko, jolloin keräsimme aineiston tutkielmaamme. Havainnoimme videoinnin avulla yhteensä kuusi kertaa päiväkodin eri toimintoja. Havainnointikertamme olivat erilaiset toimintatuokiot, kuten esi-



koulu-, hiihto-, satu-, piirustus- ja ompelutuokio sekä ruokailu- ja pukemistilanne ja vapaa-leikki. Saimme videomateriaalia päiväkodin tilanteista noin viiden tunnin verran. Havainnoimme tilanteita laatimallamme havainnointitaulukolla (liite 3). Havainnointitaulukolla havainnoimme sitä, miten lastentarhanopettaja huomioi lasten eri temperamenttipiirteitä vuorovaikutuksessa pienryhmätoiminnassa. Aineistonkeruun jälkeen katsoimme kuvatun materiaalin ja teimme niistä havainnointimuistiinpanot.

#### 4.3.2 Konsultaatiokeskustelu

Toinen tiedonhankintamenetelmä opinnäytetyössämme oli konsultaatiokeskustelu. Konsultaatiokeskustelun tarkoituksena on kerätä tietoa asiantuntijoilta haastattelun avulla. Konsultaatiokeskustelussa saatua tietoa pyritään käyttämään opinnäytetyössä samalla tavalla kuin lähdeaineistoa eli tulkinnan tukena sekä tuomaan teoreettista syvyyttä opinnäytetyössä käytyyn keskusteluun. Konsultaatiokeskusteluista voidaan kerätä ja tarkistaa faktatietoa asiantuntijoilta, jotka tulee valita tarkkaan. Ne ovat vapaamuotoisia tiedonhankinnantapoja, eikä niille tarvitse tehdä litterointia. Konsultaatiokeskustelut sopivat parhaiten faktatietojen tarkastamiseen. (Vilkka & Airaksinen 2003, 58, 64.)

Konsultaatiokeskustelu käytiin 24.4.2009. Keskustelussa oli läsnä pienryhmän lastentarhanopettaja ja opinnäytetyön tekijät. Laadimme konsultaatiokeskustelun teemakysymykset (liite 4) tutkielmamme tulosten pohjalta. Teemakysymykset olivat: miten temperamenttipiirteiden kartoituslomake toimii varhaiskasvatuksessa, mitä mieltä lasten vanhemmat olivat temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeesta, kuvaus pienryhmän lasten temperamenttipiirteistä, mitkä lasten temperamenttipiirteet lastentarhanopettaja kokee työssään haastaviksi tai helpoiksi, miten lastentarhanopettaja tukee lapsen yksilöllisiä temperamenttipiirteitä arjessa sekä miten lastentarhanopettaja kokee pienryhmätoiminnan kehittyneen, kun lasten temperamenttipiirteitä on alettu huomioida kuluneen toimintakauden aikana.

Teemakysymyksillä halusimme saada varmennusta saatuihin tuloksiimme. Annoimme teemakysymykset lastentarhanopettajalle etukäteen pohdittaviksi. Tavoitteenamme oli saada lastentarhanopettajalta hänen näkemyksensä siitä, millaiset ovat ryhmään kuuluvien lasten temperamenttipiirteet. Konsultaatiokeskustelun teemat nousivat kerätystä aineistosta ja teoriasta sekä työmme tuloksista. Teimme konsultaatiokeskustelusta muistiinpanot ja kuvasimme sen. Kuvattuun videomateriaaliin oli helppo palata tuloksia analysoitaessa. Analysoimme konsultaatiokeskustelusta saadun aineiston huhtikuun 2009 aikana. Konsultaatiokeskustelussa oli mukava ilmapiiri ja keskustelun perusteella saimme varmennusta saatuihin tuloksiimme.

#### 4.4 Teorialähtöinen sisällönanalyysi

Opinnäytetyössä käytimme analyysimenetelmänä teorialähtöistä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysin avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. Analyysimenetelmällä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Sisällönanalyysi voidaan muodostaa teorialähtöisesti, eli deduktiivisesti. Tällöin aineiston analyysin luokittelu perustuu aikaisempaan viitekehukseen, joka voi olla esimerkiksi teoria. Analyysia ohjaa yleensä jokin teema tai käsitekartta. Teorialähtöisen sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe on analyysirungon muodostaminen, sen sisälle muodostetaan erilaisia luokituksia tai kategorioita. Sisällönanalyysiä ei voi käyttää pelkkänä metodina, vaan se pitää sitoa teoreettiseen kokonaisuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93, 105, 116, 148.)

Opinnäytetyömme sisällönanalyysi muodostui teoreettisen viitekehksen pohjalta. Teoriasta nousi kahdeksan eri temperamenttipiirrettä, joista muodostuivat luokat sisällönanalyysirunkoon (liite 5). Luokat olivat sensitiivisyys, aktiivisuus, sopeutuminen/joustavuus, sinnikkyys, häirittevyys, rytmisyys, lähestyminen/vetäytyminen sekä intensiivisyys. Sisällönanalyysirunkona toimi laatimamme havainnointitaulukko, joka oli strukturoitu. Havaintojen kautta etsimme vastauksia tutkimuskysymyksiimme.

Opinnäytetyömme analyysivaiheen aloitimme katsomalla tarkasti videomateriaalia ja tekemällä kerätystä aineistosta havainnointimuistiinpanoja. Jokaisella kohdejoukon lapsella oli oma havainnointitaulukko, jota täytimme. Taulukkoon etsittiin tietoja siitä, miten lastentarhanopettaja huomioi tai ei huomioinut lapsen yksilöllisiä temperamenttipiirteitä, jotka olivat nousseet temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeesta. Sen jälkeen karsimme opinnäytetyöstämme pois sellaisen aineiston, jonka koimme epäolennaiseksi työmme kannalta. Havainnointilomakkeesta jätimme sellaiset temperamenttipiirteet pois, jotka eivät olleet kohdejoukon lapsille merkityksellisiä. Tämän jälkeen yhdistimme merkityksellisen aineiston yhteen havainnointilomakkeeseen.

Laskimme aineistosta pelkistetyt ilmaukset, joita oli yhteensä 75 ja muodostimme niistä alaluokkia. Alaluokiksi muodostuivat lastentarhanopettajan huomioimisentapoja, kuten kuunteleminen, rajaaminen, kieltäminen ja ennakoiminen. Yhdistimme pelkistettyjä ilmauksia havaintojemme mukaan, jonka jälkeen laskimme alaluokat ja niiden mukaan eniten havaintoja esiintyi sensitiivisydessä, aktiivisuudessa sekä sopeutumisessa/joustavuudessa. Vähiten havaintoja ilmeni häirittevydessä ja intensiivisydessä. Temperamenttipiirteitä, joita ilmeni aineistossamme eniten, lastentarhanopettaja huomioi niitä hyvin eri toimintatuokioissa. Niitä piirteitä, joita ilmeni aineistossa vähiten, jäivät ne vähemmälle huomiolle toimintatuokioissa. Alaluokista muodostuivat opinnäytetyömme tulokset, jotka yhdistimme teoreettiseen viiteke-

hyksemme. Viimeiseksi muodostimme sisällönanalyysin yhdistävän luokan ”miten lastentarhanopettaja huomioi tai ei huomioi lasten temperamenttipiirteitä vuorovaikutuksessa pienryhmätilanteissa”. Havainnollistava runko analyysistä löytyy liitteestä 5.

## 5 Tulokset

### 5.1 Temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeen toimivuus

Tässä opinnäytetyössä haimme vastauksia kahteen eri tutkimuskysymykseen, mitkä olivat miten temperamenttipiirteiden kartoituslomake toimii työmenetelmänä varhaiskasvatuksessa ja miten lapsen temperamentti huomioidaan vuorovaikutuksessa pienryhmätilanteissa. Tutkimme temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeen toimivuutta konsultaatiokeskustelusta saadulla aineistolla. Konsultaatiokeskustelun aikana kirjoitimme muistiinpanoja ja kuvasimme tilanteen videokameralla. Keskustelun pohjalta voimme todeta, että temperamenttipiirteiden kartoituslomake toimii työmenetelmänä varhaiskasvatuksessa, mutta se vaatii kehittämistä.

Temperamenttipiirteiden kartoituslomake ohjaa varhaiskasvatuksessa toiminnan suunnittelua sekä auttaa kartoittamaan yhdessä lasten vanhempien kanssa heidän lastensa temperamenttipiirteitä. Temperamenttipiirteiden kartoituslomake on lapsilähtöinen työmenetelmä, koska sen pohjalta lastentarhanopettaja pystyy huomioimaan paremmin lasten yksilölliset temperamenttipiirteet arjen eri tilanteissa ja toiminnan suunnittelussa. Lomake toimii myös hyvänä pohjana varhaiskasvatuskeskusteluissa. Keskustelussa huomioidaan myös vanhempien näkemys heidän lastensa temperamenttipiirteistä ja pohditaan, miten lapsen temperamentti voitaisiin huomioida paremmin sekä kotona että päiväkodissa.

Tulostemme mukaan temperamenttipiirteiden kartoituslomaketta voitaisiin vielä selkeyttää. Lomakkeeseen voisi lisätä tilaa muistiinpanoille sekä paikan lapsen nimelle ja päivämäärälle. Temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeen kolmiluokkaisuus ei ole toimiva. Sana keskinkertainen ei kuvaa lapsen temperamenttia, koska keskinkertainen temperamenttipiirre ei ilmene lapsessa mitenkään. Havaitsimme temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeissa ristiriitaisia tuloksia, kuten esimerkiksi lapsen vanhempi oli arvioinut lapsen lähestymisen/vetäytymisen korkeaksi, mutta lastentarhanopettaja oli arvioinut sen matalaksi. Lomakkeessa olevia temperamenttipiirteitä ei ollut avattu tarkasti, vaan ne johtivat lukijan harhaan.

### 5.2 Temperamenttipiirteiden huomioiminen pienryhmätoiminnassa

Toista tutkimuskysymystämme varten laadimme havainnointilomakkeen, minkä avulla pyrimme löytämään vastauksia siihen, miten lastentarhanopettaja huomioi lasten eri temperamenttipiirteitä. Havainnoimme videomateriaalia havainnointilomakkeen avulla. Havainnointiloma-

ke on kaksijakoinen ja se on jaettu huomioi ja ei huomioi sarakkeisiin. Lomakkeella havainnoimme sitä, miten lastentarhanopettaja huomio lasten eri temperamenttipiirteitä pienryhmätoiminnassa. Havainnointilomakkeista teimme teorialähtöisen sisällönanalyysin. Sisällönanalyysin alaluokkien pelkistetyistä ilmauksista saimme alla olevat tulokset.

### *Sensitiivisyys*

Yhden lapsen temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeesta ilmeni korkeaa sensitiivisyyttä, mutta matalaa sensitiivisyyttä ei noussut lainkaan esille. Havaintojemme pohjalta voimme todeta, että lastentarhanopettaja huomioi lapsen korkean sensitiivisyyden. Lastentarhanopettaja tuki korkeasti sensitiivistä lasta kannustamalla ja kehumalla esimerkiksi piirustus-, esi-koulu-, ompelu- sekä satutuokioissa. Esimerkiksi piirustustuokiossa lapsi oli aistiherkkä huomioimaan ympäristön pieniä yksityiskohtia, jonka lastentarhanopettaja huomioi positiivisella tavalla, kuten kannustamalla ja kehumalla lasta. Hän ohjasi myös korkeasti sensitiivisen lapsen tutulle ja rauhalliselle työskentelypaikalle sekä antoi yksilöllistä ohjausta. Hän suunnitteli ryhmän istumajärjestyksen niin, että ympäristön häiriötekijät saatiin minimoitua.

### *Aktiivisuus*

Temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeesta nousi esiin sekä korkeaa että matalaa aktiivisuutta. Korkeaa aktiivisuutta ilmeni yhdellä lapsella, samoin kuin myös matalaa aktiivisuutta. Lastentarhanopettaja huomioi kohdejoukon aktiivisuutta hiihto-, ompelu-, piirustus-, satu- ja esikoulutuokiossa, sekä pukemistilanteessa ja vapaaleikissä. Aineistomme pohjalta voimme todeta, että lastentarhanopettaja huomioi korkeaa aktiivisuutta suunnittelemalla lapselle monipuolista toimintaa. Esikoulutuokioissa lastentarhanopettaja toteutti vuorotellen sekä toiminnallista ohjelmaa että vaativampia kirjallisia tehtäviä. Havaintojemme mukaan, tämä auttoi lasta keskittymään paremmin tuokioissa.

Lastentarhanopettaja huomioi myös korkeaa aktiivisuutta antamalla lapselle ohjeet hyvissä ajoin ja kertomalla tulevista tilanteista etukäteen. Lapsen korkeaa aktiivisuutta tuettiin myös haasteellisemmilla tehtävillä, jotta lapsi jaksoi keskittyä paremmin tilanteisiin. Tulostemme mukaan lastentarhanopettaja huomioi hyvin lapsen korkeaa aktiivisuutta asettamalla hänelle selkeät rajat. Aktiivisuutta tuettiin myös ottamalla katsekontakti, kuuntelemalla, kieltämällä, rajaamalla, ennakoimalla tilanteita etukäteen, ohjeistamalla, antamalla haasteellisempia tehtäviä sekä selittämällä tilanteet lapselle tarkasti.

Joissain havainnointitilanteissa lastentarhanopettaja ei huomionnut lapsen korkeaa aktiivisuutta. Näitä tilanteita olivat hiihto- ja esikoulutuokiot. Näissä tilanteissa lastentarhanopettaja ei ollut fyysisesti läsnä, joten hän ei pystynyt huomioimaan lapsen korkeaa aktiivisuutta.

Kun lapsen korkeaa aktiivisuutta ei huomioitu, lapsi alkoi hakea huomiota jostain muualta. Nämä tilanteet olivat meluisia ja rauhattomia. Joissakin tilanteissa aikuinen huomioi lapsen korkeaa aktiivisuutta, mutta paneutui saman tien omiin työtehtäviinsä, eikä hoitanut tilannetta loppuun. Lapsi toimi näissä tilanteissa sääntöjen vastaisesti, eikä totellut käskyjä.

Temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeessa aktiivisuuspiirre näkyi joidenkin lasten kohdalla sekä matalana että korkeana. Vanhempi luokitteli lapsen aktiivisuuden korkeaksi, kun taas lastentarhanopettaja matalaksi. Esimerkiksi esikoulutuokioissa jotkut lapset eivät olleet aktiivisia, vaan pyrkivät välttämään annettujen tehtävien suorittamista. Toiminnallisissa tuokioissa nämä lapset olivat aktiivisia ja innostuneita osallistumaan tilanteisiin. Matalasti aktiiviselta lapselta lastentarhanopettaja ei vaatinut aktiivisuutta esimerkiksi esikoulutuokioissa, vaan antoi lapsen touhuta omiaan.

#### *Sopeutuminen/joustavuus*

Sopeutuminen/joustavuus ilmenivät temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeissa sekä matalana että korkeana. Matalana piirre ilmeni yhdellä lapsella ja korkeana kahdella lapsella. Havaintojemme mukaan lastentarhanopettaja huomioi lasten korkeaa sopeutumista ja joustavuutta esikoulu-, piirustus-, ompelu- ja satutuokioissa sekä pukemistilanteessa ja vapaaleikissä. Hän kehui kyseisiä lapsia joustavuudesta ja hyvästä sopeutumiskyvystä. Lastentarhanopettaja antoi myös lapsille tilaa selvittää omat ristiriidat, joten näin ollen lapset saivat joustavasti sopeutua tilanteeseen. Joidenkin lasten sopeutumista edesauttoi se, että lastentarhanopettaja oli suunnitellut säännöllisen päivärytmin ryhmälle. Kun lapsilla oli selkeä kuva päivän kulusta, sopeutuivat he joustavammin uusiin tilanteisiin. Lastentarhanopettaja kielsi sanallisesti lapsia havainnointituokioissa. Kieltojen jälkeen lapset sopeutuivat paremmin haastaviin tilanteisiin. Korkeaa sopeutumista/joustavuutta lastentarhanopettaja tuki myös kehumalla, auttamalla sekä tarkkailemalla lapsia.

Lastentarhanopettaja ei huomioinut korkeaa sopeutumista/joustavuutta esikoulu-, ompelu- sekä hiihtotuokiossa. Hän ei pysähtynyt kuuntelemaan vapaaleikissä lasta, eikä ollut hiihtotuokiossa sekä ruokailu- ja pukemistilanteissa läsnä. Näissä tilanteissa lapset toimivat usein omatoimisesti, eivätkä he saaneet tilanteissa kehuja tai positiivista palautetta. Havaintojemme perusteella lapset kuitenkin sopeutuivat tilanteisiin, joissa lastentarhanopettaja ei huomioinut heidän sopeutumista/joustavuutta. Lastentarhanopettaja huomioi viiveellä muun muassa esikoulutuokioissa lasten avuntarpeisiin tehtävän teossa. Näissä tilanteissa lapset joutuivat odottamaan kauan lastentarhanopettajan apua.

Temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeesta löytyi myös yhden lapsen kohdalta matalaa sopeutumista/joustavuutta. Piirre ilmeni satutuokiossa ja vapaaleikissä. Lastentarhanopettaja

huomioi matalaa sopeutumista/joustavuutta suunnitteleamalla säännöllisen päivärytmin päiväkodin arkeen. Havaintojemme mukaan matalasti sopeutuva lapsi tarvitsi aikaa sopeutua muuttuviin tilanteisiin. Lastentarhanopettaja ei huomionnut lapsen matalaa sopeutumista/joustavuutta esikoulutuokioissa. Lapsi sai olla tilanteissa passiivinen, eikä lastentarhanopettaja motivoinut häntä kunnolla esimerkiksi tehtävän tekemiseen. Tälle lapselle esikoulutuokiot olivat liian haastavia ja monimutkaisia, eikä lapsi sopeutunut tuokioihin riittävästi. Näissä tilanteissa lastentarhanopettajalla oli liikaa suunniteltua toimintaa ja tehtävät vaihtuivat nopeasti.

### *Sinnikkyys*

Löysimme temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeesta korkeaa sinnikkyyttä kohderyhmämme yhdeltä lapselta. Lastentarhanopettaja huomioi lapsen korkeaa sinnikkyyttä järjestämällä ompelu- ja esikoulutuokioihin toiminnallista ohjelmaa pitkää keskittymistä vaativien tehtävien rinnalle. Silloin lapsi oli aktiivinen ja motivoitunut suorittamaan sinnikkäästi tehtävän loppuun saakka. Lapsen korkea sinnikkyys huomioitiin vastaamalla lapsen kommentteihin positiivisella tavalla. Havaintojemme mukaan lapsen sinnikkyys palkittiin esimerkiksi kuuntelemalla lasta.

Lastentarhanopettaja ei huomionnut matalaa sinnikkyyttä esikoulu- ja satutuokioissa. Havaintojemme mukaan lastentarhanopettaja ei motivoinut lasta riittävästi, jotta lapsi olisi jaksanut suorittaa tehtävän loppuun asti, näin ollen lapsi luovutti helposti tilanteessa. Kyseisissä tuokioissa hän ei antanut ohjeita johdonmukaisesti, vaan antoi lapselle kielloista huolimatta välillä helposti periksi. Lapsen sinnikkyyttä ei tuettu, vaan lapsi jatkoi toimintaa kielloista huolimatta. Näin ollen lastentarhanopettaja ei puuttunut tilanteisiin riittävästi.

### *Häirittävyys*

Temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeesta löytyi kahdelta lapselta matalaa häirittävyyttä ja korkeaa häirittävyyttä yhdeltä lapselta. Lastentarhanopettaja huomioi matalaa häirittävyyttä esikoulu-, piirustus- ja ompelutuokioissa. Hän tuki matalaa häirittävyyttä antamalla lapsille huomiota, sijoittamalla lapset istumaan viereensä, tukemalla ja kannustamalla lasten kuuntelutaitoa, ohjeistamalla lapsia riittävin väliajoin, antamalla tilaa lapsille kertoa omista asioistaan sekä auttamalla heitä suoriutumaan tehtävistään. Lastentarhanopettaja tuki yhden lapsen korkeaa häirittävyyttä esikoulutuokioissa. Hän karsi lapsen lähettyviltä liiat virikkeet pois, jotta lapsi jaksaisi kuunnella ohjeita paremmin ja hänen keskittymiskykynsä säilyisi. Tuokioissa lastentarhanopettaja asetti lapsen istumaan suunnitelmallisesti kauas muista lapsista säilyttääkseen lapsen huomion paremmin tilanteessa.

Matalaa häiritävyyttä lastentarhanopettaja ei huomionnut esikoulu- ja ompelutuokioissa eikä pukemis- ja ruokailutilanteissa. Lapset häiriintyivät ruokailutilanteissa, koska he eivät saaneet riittävää ohjausta ja huomiota, sillä lastentarhanopettaja söi eri tilassa kuin kohdejoukkomme lapset. Lastentarhanopettaja ei kannustanut ompelutuokiossa lasten keskittymiskykyä, vaan hän antoi lasten odottaa turhan kauan omaa vuoroaan. Satutuokiossa lastentarhanopettajaa häiritsi lapsen levoton liikehdintä ja hän puuttui siihen, vaikka liikehdintä auttoi lasta keskittymään paremmin tilanteeseen.

Korkeaa häiritävyyttä lastentarhanopettaja ei huomionnut esikoulutuokioissa ja pukemistilanteissa. Pukemistilanteissa hän poistui tilanteesta kesken kaiken ja tilanne muuttui rauhattomaksi, koska lapsi ei saanut tilanteissa kaipaamaansa ohjeistusta ja neuvoja. Esikoulutuokioissa lastentarhanopettaja ei ollut välillä tilanteissa läsnä, vaan hän hoiti muita asioita toimistossa. Korkeasti häiritävä lapsi ei kestänyt lastentarhanopettajan poissaoloa, vaan hän alkoi häiritä muita lapsia tilanteissa.

### *Rytmisyys*

Kohdejoukon yhdeltä lapselta ilmeni korkeaa rytmisyyttä temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeesta. Korkeaa rytmisyyttä lastentarhanopettaja huomioi vapaaleikissä. Hän kehui, tuki ja palkitsi lasta järjestelmällisyydestä. Lapsen rytmisyyttä tuettiin muun muassa säännöllisellä päivärytmillä. Vapaaleikki tuokioissa oli myös tilanteita, joissa lastentarhanopettaja ei huomionnut lapsen korkeaa rytmisyyttä. Lastentarhanopettaja ei ollut fyysisesti läsnä tilanteissa, eikä asettanut sääntöjä ja rajoja leikkiin. Näissä tuokioissa tilanteet muuttuivat rauhattomiksi ja lapsen rytmisyys häiriintyi. Lastentarhanopettaja huomioi toisinaan viiveellä lapsen korkeaa rytmisyyttä. Lapsi häiriintyi esimerkiksi päivärytmin muutoksista. Näissä tilanteissa lapsi alkoi käyttäytyä häiritsevästi, jolloin lastentarhanopettaja puuttui tilanteeseen.

### *Intensiivisyys*

Temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeesta ilmeni kahdella lapsella korkeaa intensiivisyyttä. Lastentarhanopettaja huomioi lasten korkeaa intensiivisyyttä esikoulutuokioissa ja piirustustuokiossa. Hän vastasi intensiivisten lasten voimakkaisiin tunteisiin esimerkiksi lohduttamalla, iloitsamalla ja kehumalla lapsia. Lastentarhanopettaja huomioi lasten negatiivisia tunteita siirtämällä lasten tunteet mukavampiin asioihin. Hän huomioi pienryhmän kaikkia lapsia tasapuolisesti olemalla vuorovaikutuksessa heidän kanssaan esimerkiksi esikoulutuokioissa.

Lastentarhanopettaja ei huomionnut lasten korkeaa intensiivisyyttä joissakin esikoulutuokioissa ja vapaaleikissä. Esikoulutuokioihin lastentarhanopettaja suunnitteli liian haasteellista

toimintaa lapsille, jolloin lasten keskittymiskyky heikkeni ja lapsista tuli haastavia ympäristölle. Näissä tilanteissa lastentarhanopettaja ei motivoinut eikä vaatinut lapsia rauhoittumaan, vaan jätti lapset yksin tilanteeseen. Vapaaleikissä lastentarhanopettaja ei ollut tilanteessa läsnä, kun lapset käyttivät valtaa väärin komentamalla toisiaan. Näissä tuokioissa lapset olivat haasteellisia ympäristölle, koska heitä ei rajattu tilanteissa. Vaikka lastentarhanopettaja oli tilanteessa fyysisesti läsnä, hän ei reagoinut lasten haastavaan käytökseen. Lastentarhanopettaja huomioi lasten korkeaa intensiivisyyttä välillä viiveellä. Kun lapset esimerkiksi häirit-sivät toisiaan ja olivat haasteellisia ympäristölle, ei lastentarhanopettaja aluksi puuttunut tilanteeseen.

## 6 Tulosten tarkastelu ja päätelmät

Tulosten mukaan temperamenttipiirteiden kartoituslomake toimii varhaiskasvatuksessa, mutta se vaatii parannusta. Kehitysehdotuksemme on temperamenttipiirteiden kartoitusajan (liite 6) käyttöön otto. Jana antaisi mahdollisuuden arvioida lapsen temperamenttia matalasta korkeaan, kun taas kolmiluokkaisessa mallissa temperamentti jaetaan matalaan, keskinkertaiseen ja korkeaan. Kartoituslomakkeessa ei ole selitetty korkean, matalan tai keskinkertaisen merkitystä, vaan sen sijaan on selitetty pelkästään itse temperamenttipiirteet. Lasten vanhempi ei välttämättä voi tietää, mitä tarkoittavat esimerkiksi käsitteet korkea sopeutuminen/joustavuus tai matala sopeutuminen/joustavuus.

Janallisessa lomakkeessa on kahdeksan eri temperamenttipiirrettä, johon lastentarhanopettajalla ja lasten vanhemmillä on mahdollisuus kirjoittaa myös muistiinpanoja lapsesta. Janaan on helpompi merkitä lapsen temperamenttipiirre, koska sitä ei tarvitse luokitella tiettyyn luokkaan. Uskomme, että janallinen lomake olisi helpompi ja selkeämpi täyttää. Janallisessa mallissa emme jaotelleet temperamenttipiirteitä pelkästään korkeiksi tai mataliksi. Pohdimme sitä voidaanko kaikkia piirteitä kuvata sanoilla korkea ja matala. Tulimme siihen tulokseen, että esimerkiksi aktiivisuus piirteen ääripäitä kuvaavat paremmin sanat aktiivinen ja passiivinen kuin korkea ja matala. Näin ollen ääripäät ovat helpommin ymmärrettävissä sekä päiväkodin henkilökunnalle että lasten vanhemmille. Lisäsimme myös janalliseen lomakkeeseen tarkemmat kuvaukset eri temperamenttipiirteistä.

Keltikangas-Järvisen mukaan kaikkia lapsia ei voida luokitella kolmeen eri temperamentti-luokkaan, vaan he kuuluvat jonnekin välimaastoon ja heitä voidaan kuvailla paremmin yksittäisten piirteiden avulla. Jotkut helpon temperamentin omaavat lapset ovat esimerkiksi äärimmäisen helppoja kaikissa tilanteissa, toiset suhteellisen helppoja, mutta saattavat joissakin tilanteissa olla yllättäen hyvinkin joustamattomia. Hyvin harvat vaikean temperamentin omaavat lapset ovat vaikeita kaikissa tilanteissa. Joillekin vaikean temperamentin omaaville lapsille ovat tyyppillisiä vain jotkin piirteet, ja niiden esiintulo vaatii määrätyn temperamentin



kannalta epäedulliset olosuhteet. Erilaiset temperamenttiluokat osoittavat normaalien lasten välisiä eroja. Jotkut lapset ovat aktiivisia, jotkut taas hitaasti lämpeneviä, toiset sopeutuvia, toiset taas muutoksia karttavia. Tällainen kuvaus lapsesta ei viittaa sopeutumis- tai muihin häiriöihin vaan pelkästään lapsen yksilöllisyyteen, ja osoittaa sitä kattavaa käyttäytymisen kirjoa, joka lapsilta löytyy, ja sitä, miten erilaisia normaalit lapset saattavat olla. (Keltikangas-Järvinen 2004, 67 - 68.)

Olemme ihmetelleet temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeen kolmijakoa matalaan, keskinkertaiseen ja korkeaan luokkaan. Kolmijako poikkeaa eri temperamenttiteorioista, sillä eri temperamenttiteoksissa mainitaan, että temperamenttipiirteet ilmenevät ihmisellä joko matalana tai korkeana. Keskinkertaisuus ei kuvaa hyvin ihmisten temperamenttia. Meissä sana keskinkertaisuus herätti hieman negatiivisia tunteita, koska emme luokittelisi kenenkään ihmisen temperamenttipiirrettä keskinkertaiseksi.

Havaintojemme perusteella totesimme, että temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeen piirteiden kuvaukset ovat epäselviä ja harhaanjohtavia. Tämä aiheutti ristiriitaisia näkemyksiä lasten vanhempien ja lastentarhanopettajan välille. Kuitenkin on hyvä, että temperamenttipiirteiden kartoituslomake täytetään yhdessä lasten vanhempien kanssa varhaiskasvatuskeskusteluissa. Myös Haakanan (2006, 27) pro-gradu tutkielmassa todettiin, että on hyvä asia, kun lasten temperamenttipiirteitä arvioitiin yhdessä sekä lastentarhanopettajan että lasten vanhempien kanssa. Artikkelissaan Chess (1968) painottaa, että yhteistyö lasten vanhempien ja opettajien välillä on erityisen tärkeää, jotta molemmat osapuolet oppivat ymmärtämään lapsen temperamenttia paremmin.

Konsultaatiokeskustelun avulla haimme varmennusta saatuihin tuloksiin. Lastentarhanopettajan mukaan temperamenttipiirteiden kartoituslomake on ollut mielekäs työmenetelmä, mutta siinä on vielä kehitettävää. Lomake vei varhaiskasvatuskeskusteluissa paljon aikaa, mutta se auttoi vanhempia tiedostamaan paremmin lastensa temperamenttipiirteet. Lomakkeessa ei ollut avattu tarpeeksi temperamenttipiirteiden käsitteitä, joten ne jäivät vanhemmille hieman epäselviksi. Lomakkeen luokka keskinkertainen oli lastentarhanopettajan mukaan epämääräinen. Temperamenttipiirteiden kartoituslomake pysäyttää miettimään syvällisemmin kunkin vanhemman kanssa lapsen temperamenttia. Vanhemmat saivat keskusteluissa keskenään pohtia lapsensa piirteitä ja näin ollen henkilökunnan ja vanhempien parempi ymmärrys lapsesta kasvoi. Lomake on hyvä apuväline arjen työssä ja tietoihin voi aina palata uudelleen.

Vanhemmat ottivat temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeen positiivisesti vastaan, mutta lomakkeen käsitteet olivat heille vieraita. Lomakkeen epätarkat käsitteet herättivät ristiriitoja vanhemmissa. Varhaiskasvatuskeskustelu aloitettiin käymällä lomake läpi. Aluksi kartoitettiin lasten temperamenttipiirteiden ääripäät, jonka jälkeen oli helpompi asettaa lapsikohtai-

set tavoitteet niiden pohjalta. Vanhempia alkoi kiinnostaa enemmän keskustelun jälkeen temperamentti käsitteenä. Lastentarhanopettaja painotti, että on hyvä tiedostaa omat temperamenttipiirteet, jotta ymmärtäisi paremmin esimerkiksi lasten eri temperamenttipiirteitä.

Konsultaatiokeskustelun avulla halusimme saada varmennusta siitä, että temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeen tiedot pitivät paikkansa ja olimme ymmärtäneet ja havainnoineet lasten temperamenttipiirteet oikein. Kartoituslomakkeiden tiedot verrattuna havainnointituloksiimme pitivät suurelta osin paikkansa, mutta niistä löytyi kuitenkin pieniä eroavaisuuksia. Konsultaatiokeskustelussa kävi ilmi, että olimme arvioineet lasten temperamenttipiirteet suurelta osin samalla tavalla kuin lasten vanhemmat ja lastentarhanopettaja. Lastentarhanopettajan kuvaus lasten temperamenttipiirteistä oli tarkentunut vuoden aikana, joten saimme konsultaatiokeskustelusta varmempaa tietoa lasten temperamenttipiirteistä.

Haastavina temperamenttipiirteinä lastentarhanopettaja koki lasten joustamattomuuden, häirittelevyyden sekä korkeasti aktiivisen ja sensitiivisen lapsen. Lastentarhanopettaja kertoi työskentelevänsä aikuislähtöisesti, joten hänen on vaikeaa toimia hyvin aktiivisen lapsen kanssa, koska hänellä on tarkat suunnitelmat tuokioiden kulkuun. Havainnoimme lastentarhanopettajan toiminnasta, että hänen oli vaikea ottaa huomioon lasten ehdotuksia ja ideoita suunnittelun toiminnan aikana. Lastentarhanopettaja kuvaili keskustelussa myös sellaisia temperamenttipiirteitä, jotka hän koki työssään helpoiksi. Näitä piirteitä olivat muun muassa joustavuus, sinnikkyys, intensiivisyys, helposti lähestyttävä, sekä ei häiriintyvä lapsi.

Lastentarhanopettaja korosti, että on tärkeää tiedostaa lapsen temperamentti ja varsinkin ne piirteet, jotka aiheuttavat hankaluuksia arjen toiminnoissa. Hän kertoi tukevansa lasten eri temperamenttipiirteitä suunnittelemalla toimintaa tarkasti, auttamalla lasta, eliminoimalla häiriötekijät tuokioista, suunnittelemalla istumajärjestyksen, ennakoimalla tilanteita, miettimällä tuokioiden rakenteita, järjestämällä tuokioihin aktiivista toimintaa, lohduttamalla, ymmärtämällä, kannustamalla, rohkaisemalla sekä tukemalla lasta. Näitä samoja asioita havainnoimme videomateriaalista, joten tätä kautta saimme varmennusta tuloksillemme.

Lastentarhanopettajan mukaan temperamentin huomiointi auttoi pienryhmätoiminnan suunnittelussa. Sen vuoksi lastentarhanopettaja pystyi tukemaan lapsia ja hyväksyi jokaisen lapsen erilaiset temperamenttipiirteet. Temperamenttipiirteiden tiedostaminen auttoi ennakoimaan tilanteita ja välttämään konflikteja, joten pienryhmän toiminta sujui paremmin. Lastentarhanopettajan mukaan lapset tuntevat tulevansa kokonaisvaltaisesti hyväksytyksi, kun lasten temperamenttipiirteet huomioidaan, joten heidän itsetuntonsa paranee ja vahvistuu.

Havainnoimme, miten lastentarhanopettaja huomioi lasten eri temperamenttipiirteitä pienryhmätoiminnassa. Havaintojemme mukaan lastentarhanopettaja huomioi temperamenttipiir-

teistä parhaiten sensitiivisyyttä, aktiivisuutta ja sopeutumista/joustavuutta. Sensitiivisyyttä lastentarhanopettaja huomioi kannustamalla ja kehumalla lapsia. Aktiivisuutta hän tuki ennakkoimalla tilanteita, suunnittelemalla tilanteet johdonmukaisiksi ja monipuolisiksi sekä antamalla haasteellisempia tehtäviä taitavammille lapsille. Suunnittelemalla säännöllisen päivärutmin ja rajoittamalla lapsia lastentarhanopettaja tuki lasten sopeutumista/joustavuutta.

Sensitiivinen lapsi häiriintyy melusta ja näin hänen keskittymiskykynsä heikkenee. Päiväkotiryhmien korkeaan melutasoon tulisikin suhtautua vakavasti. Sensitiivinen lapsi vaatii enemmän rauhoittumisen hetkiä kuin muut lapset. Päiväkotipäivän aikana on hyvä olla lepoa hetkiä, jotta sensitiivisesti herkkä lapsi pääsisi rauhoittumaan esimerkiksi touhukkaan ulkoiluhetken jälkeen. (Keltikangas-Järvinen 2006, 192 - 193.) Havaintojemme mukaan lastentarhanopettaja rauhoitti lasten ympäristön, jotta ympäristön melutaso olisi alhaisempi. Toiminta pienryhmässä edesauttoi tätä asiaa. Lastentarhanopettaja suunnitteli kohdejoukkomme lapsille lepoa hetken, jossa lapset saivat mahdollisuuden rauhoittumiseen päivän aikana.

Fyysisuus ja liikunnan tarve kuuluvat korkeaan aktiivisuuteen. Lastentarhanopettajan tulisi ennaltaehkäistä lapsen korkean aktiivisuuden aiheuttamia häiriötilanteita. Hänen tulisi järjestää pientä, luvallista ja hallinnassa olevaa liikuntaa toimintatuokioihin. Aktiivinen lapsi haluaa tarttua kaikkeen, kokeilla kaikkea ja tehdä asiat itse. (Keltikangas-Järvinen 2006, 81, 190 - 191.) Havaintojemme mukaan lastentarhanopettaja suunnitteli monipuolista toimintaa, jossa oli sekä liikunnallisia että kognitiivisia taitoja vaativia tehtäviä. Lastentarhanopettaja ennakoiti tilanteita siten, että hän otti ylimääräiset virikkeet lapsien lähettyviltä pois, jottei tuokioihin syntyisi pahempia häiriötekijöitä.

Temperamenttipiirteeltään matalasti sopeutuva lapsi tarvitsee aikaa, jotta hän pystyisi sopeutumaan muutoksiin joustavasti. Lastentarhanopettajan tulee jäsentää päiväkotipäivä siten, että hän varoittaisi lasta muutoksista ja korostaisi rutiinien tärkeyttä toiminnassa. Tämä auttaa lasta sopeutumaan paremmin eri tilanteisiin ja samalla se lisää asioiden hallinnan tunnetta. (Keltikangas-Järvinen 2006, 197, 204 - 205). Havaintojemme mukaan lastentarhanopettaja valmisti lapsia tuleviin muutoksiin päivän aikana. Hänellä oli myös tietty ja selkeä päivärutiini, jota hän noudatti tarkasti toiminnassaan. Lastentarhanopettaja tuki lasten sopeutumista/joustavuutta, joten päiväkodin arki sujui paremmin.

Lastentarhanopettaja ei kiinnittänyt riittävästi huomiota lasten häirittevävyyteen ja intensiivisyyteen. Häirittevävyyttä lastentarhanopettaja ei pystynyt huomioimaan, koska hän ei ollut tilanteissa fyysisesti läsnä, eikä hän kannustanut lapsia keskittymiseen. Lastentarhanopettajan henkinen läsnäolo mahdollistaa kokonaisvaltaisen suhteen lapsiin, kun taas henkisen läsnäolon vähäisyys heikentää lasten ja lastentarhanopettajan välisen kokonaisvaltaisen suhteen luomista ja ylläpitämistä (Kivijärvi & Keskinen 1999, 52). Intensiivisyyttä lastentarhanopettaja ei

tukenut riittävästi, koska hän suunnitteli esikoulutuokioista liian haasteellisia ja pitkiä. Esikoulutuokioiden sisälsivät monia pieniä tehtäviä, jotka vaihtuivat lyhyessä ajassa.

Korkeaa häirittevyttä lastentarhanopettajan tulisi tukea muun muassa ulkoisilla olosuhteilla, kuten suunnitellulla istumajärjestyksellä päiväkodissa. Lasten häirittevyden ollessa korkea, lastentarhanopettajan tulisi ottaa lapseen katsekontakti tai antaa sille jokin selkeä merkki, kun hän ryhtyy antamaan ohjeita. Lastentarhanopettajan tulisi myös tarkkailla lasten työkentelyä ja ohjata heidät välittömästi takaisin tehtävien pariin, jos lasten mielenkiinto lähtee harhailemaan muualle. Korkeasti häirittevä lasta tulisi ohjata erityisesti päiväkodin siirtymävaiheissa. Korkea häirittevyys on oppimista haittaava tekijä ja on ensimmäinen niistä temperamenttipiirteistä, jotka tulisi ehdottomasti ottaa huomioon lasta ohjattaessa. Muuten lapsi voi helposti jäädä alisuoriutujaksi. (Keltikangas-Järvinen 2006, 103, 211 - 213). Havaintojemme mukaan lastentarhanopettaja ei ollut tarpeeksi läsnä esimerkiksi päiväkodin siirtymätilanteissa. Pukemistilanteessa hän poistui kesken kaiken ja näin ollen lapset jäivät keskenään ilman valvontaa. Tämän vuoksi pukemistilanteet olivat havainnointi kerroillamme rauhattomia. Välillä lastentarhanopettaja antoi lasten odottaa mielestämme kohtuuttoman kauan vuoroaan eri tuokiossa ja tämän vuoksi lapsen keskittymiskyky häiriintyi.

Lastentarhanopettajan tulisi tukea korkeaa intensiivisyyttä tiedostamalla ne tilanteet, joissa intensiiviset lapset yleensä kiihtyvät tai ylireagoivat. Kun lapsi ylireagoi asioihin, lastentarhanopettajan tulisi pysyä tyynenä, mutta kuitenkin kovana. Kun tilanne on rauhoittunut, lapsen kanssa tulisi keskustella ja miettiä, miten samoja tunteita voisi seuraavalla kerralla ilmaista. Lastentarhanopettajan tulisi ottaa huomioon, miten paljon lapsen käytöksestä on tilannesidonnaista ja miten paljon käytökseen voidaan vaikuttaa tilanteita muuttamalla. Jo pelkkä lastentarhanopettajan läsnäolo voi ehkäistä suuren määrän tunteen purkauksia. (Keltikangas-Järvinen 2006, 215 - 217). Havaintojemme mukaan lastentarhanopettaja pysyi tilanteissa rauhallisena, mutta hän antoi tilanteissa lapsille yleensä liian helposti periksi. Lastentarhanopettaja ei puuttunut joihinkin lasten tunteen purkauksiin riittävästi, esimerkiksi vaapeleikissä hän ei puuttunut lapsien keskinäiseen vallankäyttöön.

Yhtä temperamenttipiirrettä, lähestymistä/vetäytymistä, ei ilmennyt havainnointimateriaalitamme. Pohdimme, miksi tätä piirrettä ei tullut esille havainnointituokioiden aikana. Keltikangas-Järvisen (2006, 110 - 111) mukaan tämä piirre tarkoittaa ihmisen ensimmäistä reaktiota uuteen ja yllättävään asiaan. Ihmiset luokitellaan joko lähestyjiksi tai vetäytyjiksi sen mukaan, onko ensimmäinen reaktio uudessa ja yllättävässä tilanteessa askel eteenpäin vai askel taaksepäin. Emme havainnoineet lähestyvää/vetäytyvää temperamenttipiirrettä kohdejoukkomme lapsista, koska päiväkotiympäristönä oli jo heille entuudestaan hyvin tuttu ja turvallinen paikka.

Temperamentin merkitystä arvioitaessa on ympäristö aina otettava huomioon, koska siinä on kyse kuitenkin vuorovaikutuksesta. Temperamentti tulee mukauttaa ympäristön vaatimuksiin ja odotuksiin. Lastentarhanopettajan ja lapsen kohtaamisessa on aina kyse vuorovaikutuksesta. Tämän vuorovaikutuksen laadun yhteensopivuutta säätelee temperamentti. Lastentarhanopettajan ja lapsen temperamenttien yhteensopivuus lopulta määrää sen, miten hyvin he ymmärtävät toisiaan. (Keltikangas-Järvinen 2004, 301, 307.) Havaintojemme mukaan lastentarhanopettajan vuorovaikutus oli ammattitaitoista ja tämän vuoksi lasten päiväkotiympäristö toimi hyvin. Päiväkotiympäristö oli suunniteltu lapsilähtöiseksi, lastentarhanopettaja puhui lapsille asioista heidän ikätasonsa mukaisesti sekä oli vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Lasten päiväkotipäivä oli suunniteltu niin, että kohdejoukkomme lapsille oli varattu rauhallinen ympäristö tehtävien suorittamiseen, tällöin lastentarhanopettajalla oli mahdollisuus huomioida ja tukea paremmin lasten eri temperamenttipiirteitä.

Lapset, joilla on erilainen temperamentti saavat erilaista tukea, ohjausta ja opetusta päiväkotipäivän aikana (Keltikangas-Järvinen 2004, 300). Lastentarhanopettajat ovat usein vuorovaikutuksessa sellaisten lasten kanssa, joilla on positiivinen temperamentti. Positiivinen temperamentti tarkoittaa sitä, että lapsi sopeutuu ja suostuu useimmiten kaikkeen, mitä lastentarhanopettaja ehdottaa, tekee kaiken odotetulla tavalla, ei koskaan aiheuta ongelmia, ei kyseenalaista opettajan toimia, on aina tasainen, on positiivisella mielellä sekä selviytyy hyvin päiväkodin arjen sosiaalisissa kuvioissa. (Keltikangas-Järvinen 2006, 143, 149.)

Havaintojemme mukaan lastentarhanopettaja huomioi paremmin lapsia, joilla oli positiivisia temperamenttipiirteitä. Tämä näkyi eri tilanteissa, kuten esikoulutuokioissa. Lastentarhanopettaja oli vuorovaikutuksessa enemmän näiden lasten kanssa ja hän antoi heille myös enemmän omaa aikaansa. Näin ollen lastentarhanopettajan oli helpompi toimia niiden lasten kanssa, joilla oli positiivinen temperamentti. Temperamentiltaan positiivisten lasten kanssa vuorovaikutus on yleensä sekä määrällisesti suurempaa että laadullisesti parempaa. Tämä toimintatapa on ihmisille tyypillistä. Kasvava ja kehittyvä lapsi on kuitenkin niin riippuvainen lastentarhanopettajan antamasta positiivisesta palautteesta, että se, mikä on normaalia, ei ole tässä yhteydessä suotavaa ja hyväksyttävää. (Keltikangas-Järvinen 2006, 149 - 150.)

Pulkkisen emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn malli (Kuvio 1) kuvaa selventävästi tunnetiloja. Mallin keskeisenä ideana on, että lapsilla on mahdollisuus säädellä tunneperäistä käyttäytymistä, olipa se sitten luonteeltaan ulospäin suuntautuvaa tai sisäänpäin kääntyvää käyttäytymistä (Nurmi ym. 2006, 107). Lapsen tunteet tulee ottaa huomioon tilanteissa, jotta he eivät joutuisi epäonnistumisten kehään. Epäonnistumisen kehällä tarkoitetaan muun muassa koulusopeutumisen vaikeuksia ja opiskeluhaluttomuutta (Pulkinen 2009, 328 - 329). Havaintojemme mukaan temperamentin ja tunnetilojen huomioiminen auttaa lapsilähtöisempään työskentelyyn varhaiskasvatuksessa. Koimme haasteelliseksi havainnoida ja arvioida ammatti-

laisen työtä ja sitä miten hän huomioi lasten eri temperamentti-  
piirteitä. Oli vaativaa havainnoida lasten ja lastentarhanopettajan vuorovaikutusta, joka oli sekä sanallista että sanatonta viestintää. Vuorovaikutuksesta oli haasteellista havainnoida lomakkeeseen niitä temperamentti-  
piirteitä joita lastentarhanopettaja huomio tai ei huomioinut.

## 7 Opinnäytetyön luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka raportointi tutkimuksen toteutumisesta ja kaikkia sen vaiheita tulee kuvata tarkasti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 217). Laadullisen tutkimuksen voidaan sanoa olevan luotettava, kun tutkimuksen kohde ja tulkittu materiaali ovat yhteensopivia eikä teoriamuodostukseen ole vaikuttanut epäolennaiset tai satunnaiset tekijät. Laadullisessa tutkimuksessa sen toteuttamista ja luotettavuutta ei voida pitää toisistaan erillisinä tapahtumina. Viime kädessä tutkimuksen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja hänen rehellisyytensä, koska arvioinnin kohteena ovat tutkijan tekemät teot, valinnat ja ratkaisut. Näin ollen tutkijan tulee arvioida tutkimuksensa luotettavuutta jokaisen tekemänsä valinnan kohdalla. Luotettavuuden arviointia tehdään siis koko ajan suhteessa teoriaan, analyysitapaan, aineistonryhmittelyyn tai luokitteluun, tutkimiseen, tulkitaan ja johtopäätöksiin. Laadullista tutkimusta ei voida käytännössä toistaa koskaan sellaisenaan, koska jokainen laadullisella tutkimusmenetelmällä tehty tutkimus on ainutkertainen. (Vilka 2005, 158 - 159.)

Opinnäytetyössä pyrimme perustelemaan kaikki valintamme kriittisesti. Opinnäytetyöprosessissa raportoimme omat henkilökohtaiset näkemyksemme, valintamme sekä tulokset rehellisesti ja avoimesti, jotta tutkielmamme olisi mahdollisimman luotettava. Olimme tietoisia siitä, että prosessin aikana voi tapahtua tulkintavirheitä ja niihin pyrimme suhtautumaan kriittisesti, jotta työn luotettavuus ei horjuisi. Kerätyn aineiston säilytimme luottamuksellisesti, niin ettei kukaan muu päässyt katsomaan ja tutkimaan niitä. Sovimme tutkimuspäiväkodin kanssa etukäteen, että tuhoamme kuvatun aineiston prosessin lopussa, jotta kohdejoukkomme anonymiteetti säilyisi mahdollisimman hyvin.

Ennen kuvauskertoja kerroimme lapsille itsestämme ja siitä, miksi videoimme heitä. Videointikertojen jälkeen näytimme lapsille kerättyä aineistoa päiväkodin tilanteista ja muistimme heitä osallisuudestaan pienellä lahjalla. Avoin ja rehellinen vuorovaikutussuhde työelämäohjaajamme kanssa auttoi meitä jakamaan kokemuksia aiheesta ja syventämään keskinäistä luottamustamme. Luottamuksen kehittyminen välillemme edesauttoi työmme onnistumisessa ja se mahdollisti suunnitellussa aikataulussa pysymisen. Opinnäytetyössä suunnittelimme tarkasti aineiston keruun. Pidimme työelämäohjaajan kanssa kokouksen, jossa päätimme yhdessä, mitä asioita havainnoimme päiväkodin arjessa. Valitsimme erilaisia toimintatuokioita ha-

vainnoitaviksi sekä muita arjen perustilanteita. Halusimme saada aineistostamme mahdollisimman kattavan ja sen vuoksi havainnoimme päiväkodin useita eri tilanteita.

Koimme, että onnistuimme valitsemaan oikeat tilanteet havainnoinnin kohteeksi, koska saimme aineistosta luotettavat tulokset työllemme. Jäimme pohtimaan sitä, että oliko kohdejoukkomme liian pieni. Kuitenkin pienryhmästä oli helpompi havainnoida sitä, kuinka lastentarhanopettaja huomioi lasten eri temperamenttipiirteitä toiminnassa. Aluksi kohdejoukkoomme kuului kuusi lasta ja lastentarhanopettaja, mutta prosessin edetessä kaksi kohdejoukon lasta muutti toiselle paikkakunnalle. Aineistomme saattoi jäädä hieman suppeaksi, koska neljästä lapsesta ja lastentarhanopettajasta emme saaneet kerättyä haluamaamme laajempaa aineistoa. Jälkeenpäin voimme todeta, että olisi ollut hyvä, jos kohdejoukkoomme olisi kuulunut kaksi lastentarhanopettajaa.

Läsnäolomme kuvaustilanteissa lisäsi opinnäytetyömme aineiston luotettavuutta, koska olimme itse nähneet ja kokeneet eri tilanteet konkreettisesti sekä tarkistimme samalla videokameran tekniikan toimimisen. Työmme kattava teoriapohja ja aiempiin tutkimuksiin perehtyminen lisäsi opinnäytetyömme luotettavuutta. Teoriaosuuden kokoaminen oli työlästä, koska aiheen rajaus oli haastavaa. VKK-Metro -hankkeen havainnointikoulutuksista saimme hyvää materiaalia ja opetusta lapsihavainnoinnin tärkeydestä. Uskomme kuitenkin, että tutkielman luotettavuutta heikentää kokemattomuutemme tutkielman tekijöinä, joten virhepäätelmiä on voinut tulla prosessin aikana. Virhepäätelmiä on voinut tapahtua esimerkiksi tietojen siirtämisessä havainnointilomakkeeseen ja näin ollen meidän olisi pitänyt tarkemmin pohtia, kuinka olisimme saaneet havainnot johdonmukaisemmin ja selkeämmin lomakkeeseen esille. Tämä olisi lisännyt opinnäytetyömme tulosten luotettavuutta. Kuitenkin täytyy muistaa, että opinnäytetyömme tulokset pohjautuvat viiden tunnin havainnointimateriaaliimme, eikä päiväkodin jokapäiväiseen toimintaan.

Pohdimme työmme luotettavuutta Eskolan ja Suorannan (2000) mukaan. Laadullisen tutkielman luotettavuuskriteerejä ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistavuus. Uskottavuus tarkoittaa sitä, että tutkijan on tarkistettava vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 2000, 211 - 212). Konsultaatiokeskustelussa varmensimme vastaavatko tuloksista tehdyt johtopäätökset lastentarhanopettajan ajatuksien kanssa. Konsultaatiokeskustelun aikana ilmeni, että lastentarhanopettaja tulkitsi lasten temperamenttipiirteet lähes samalla tavalla kuin olimme havainnoineet ne videomateriaalista. Konsultaatiokeskustelu varmensi työmme tuloksia ja johtopäätöksiä. Konsultaatiokeskustelu lisäsi työmme uskottavuutta, mutta kuitenkin arvioimme kriittisesti käytyä keskustelua, koska lastentarhanopettajan tekemät tulkinnat saattoivat olla hänen näkemyksiinsä ja kokemuksiinsa sidottuja.

Opinnäytetyön tulosten siirrettävyys on mahdollista tietyin ehdoin, koska yleistyksiset eivät välttämättä ole mahdollisia (Eskola & Suoranta 2000, 211 - 212). Työmme tulokset eivät ole yleistettävissä, koska työmme on laadullinen tutkielma ja kohdejoukkomme on pieni. Opinnäytetyömme tuloksissa saattaa olla joitakin tulkintavirheitä, koska olemme kokemattomia opinnäytetyön tekijöitä. Kehityimme kuitenkin prosessin aikana havainnoijina ja voimme käyttää opittuja tietoja ja kokemuksia tulevaisuuden työssämme. Temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeen ideaa voi kuitenkin käyttää työmenetelmänä esimerkiksi muissa päiväko-deissa ja kouluissa. Työmme tuloksista voi saada monipuolista ja uutta tietoa siitä, kuinka tukea lasten eri temperamenttipiirteitä arjen eri tilanteissa.

Tutkielmaan lisätään varmuutta ottamalla huomioon tutkijan ennakko-oletukset (Eskola & Suoranta 2000, 212). Opinnäytetyössä lisäsimme omaa varmuuttamme pohtimalla etukäteen aiheeseen liittyviä ennakko-oletuksia. Pyrimme olemaan mahdollisimman rehellisiä ja avoimia koko prosessin ajan. Raportoimme työmme eri vaiheet mahdollisimman tarkasti ja täsmällisesti, jotta työmme varmuus säilyisi. Keräsimme aiheesta kattavasti materiaalia ja lähdimme työstämään teoreettista viitekehystä. Keltikangas-Järvinen on jaotellut temperamenttipiirteet kahdeksaan luokkaan, joita käytimme myös tutkimassamme temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeessa. Keltikangas-Järvinen on Suomen temperamenttitutkimuksen uranuurtaja, joten on ollut perusteltua käyttää hänen teoksiaan kattavasti työssämme.

Analysointivaiheessa videomateriaalin läpikäyminen useaan otteeseen oli vaativaa ja aikaa vievää. Katsoimme kuitenkin videomateriaalia moneen kertaan läpi, koska halusimme kerätä mahdollisimman laadukkaan aineiston. Selkeämpi suunnitelma videomateriaalin havainnoimiseen olisi auttanut meitä välttymään usealta videonkatselu kerralta. Analysointi oli monivaiheinen ja haastava prosessi, joten sen eri vaiheissa on voinut tapahtua joitakin virheitä. Konsultaatiokeskustelu kuitenkin varmensi tulostemme luotettavuutta, koska keskustelussa ilmeni useita yhteneväisyyksiä tulostemme kanssa. Prosessin aikana tiedostimme omat asenteemme tutkittavaa aihetta kohtaan, jottei tutkielman tuloksissa esiintyisi tulkintavirheitä. Työmme varmuutta lisäsi perusteellisesti ja tarkasti tehdyt prosessin eri vaiheet.

Havainnot, niiden analysointi ja niistä tehdyt johtopäätökset lisäsivät työmme varmuutta, koska prosessia toteutti kolme opiskelijaa. Havainnointiin perustuvassa tutkimuksessa tulisi olla useampi, kuin yksi havainnoija (Tuomi & Sarajärvi 2002, 142). Päädyimme ei-osallistuvaan havainnointiin, koska jos me kaikki olisimme osallistuneet pienryhmän toimintaan osallistuvan havainnoinnin kautta, olisimme muuttaneet ryhmän toimintaa oleellisesti. Näin ollen lopputulokset eivät olisi olleet luotettavia. Videomateriaalista teimme havainnoinnin strukturoidulla havainnointilomakkeella ja se lisäsi työmme luotettavuutta.



Valitsimme tutkimusmenetelmät opinnäytetyöhömmе tarkasti, jotta saisimme mahdollisimman luotettavaa aineistoa analyysiä varten. Videointi oli hyvä menetelmä tutkielmaamme, koska temperamentti aiheena ei ollut meille kovinkaan tuttu ja pystyimme palaamaan kerättyyn videomateriaaliin aina jälkeensä. Ei-osallistuva havainnointi ja konsultaatiokeskustelu tuottivat työllemme tietoa, joka vastasi hyvin tutkimuskysymyksiimme. Onnistuimme rajaamaan työmme aiheen hyvin yhdessä työelämän edustajan ja ohjaavien opettajien kanssa.

Vahvistavuudella tarkoitetaan sitä, että prosessissa tehdyt tulokset saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 2000, 212). Aiheestamme oli haasteellista löytää aikaisempia tutkimuksia työhömmе. Opinnäytetyössämme käytetyt aiemmat tutkimukset ovat kuitenkin vahvistaneet hyvin tehtyjä tulkintojamme. Tulkintamme ovat saaneet vahvistusta eri temperamenttitutkimuksista.

Aineiston kuvaaminen havainnointi ja konsultaatiokeskustelutilanteissa lisäsi työmme varmuutta, koska pystyimme palaamaan jälkikäteen kerättyyn aineistoon. Opinnäytetyön aineisto kerättiin alle kuukaudessa, joten tämä saattoi heikentää työmme tuloksia. Jos materiaalia olisi kerätty pidemmällä aikavälillä, olisimme oppineet tuntemaan kohdejoukon lapset ja lastentarhanopettajan paremmin. Joistain kuvaustilanteista puuttui myös kohdejoukon lapsia, joten olisimme saaneet työllemme lisää varmuutta, jos jokaista lasta olisi kuvattu hieman enemmän. Näin ollen olisimme oppineet tuntemaan lasten yksilölliset temperamenttipiirteet syvällisemmin. Opinnäytetyömme on kuitenkin luotettava, koska aineistomme alkoi toistaa itseään ja konsultaatiokeskustelussa ilmeni, että saamamme tulokset olivat luotettavia.

Opinnäytetyöprosessin aikana olemme pyrkineet jatkuvaan arviointiin, jotta tutkielmastamme tulisi mahdollisimman luotettava. Arviointi viittaa esimerkiksi projektin arvoon. Hyvä arviointi vaatii hyvin harkittua tutkimusasetelmaa ja havaintoaineiston keräämistä, analyysiä ja tulkittaa (Robson 2001, 24 - 25). Arvioinnin ja kehittämisen tulisi kulkea kiinteästi yhdessä. Arviointi vastaa kysymyksiin, saavutettiinkö tavoitteet, mitä saatiin aikaan ja käytettiinkö resurssit tehokkaasti. Arvioinnin tulisi auttaa ja ohjata opinnäytetyötä parempaan suuntaan. Sen tehtävä on systemaattisin menetelmin avata moniulotteista kehittämisprosessia. Arvioinnissa palautteen ja reflektion pohjalta tehdään luotettavampia johtopäätöksiä. Prosessin arvioinnilla pyritään toiminnan edistämiseen ja parantamiseen sekä se toimii opinnäytetyötä tukevana palautteena ja työnohjaamisen välineenä. Omakohtainen arviointi tuottaa välittömän hyödyn opinnäytetyön kehittämiseen. (Seppänen-Järvelä & Vataja 2008, 217 - 221.)

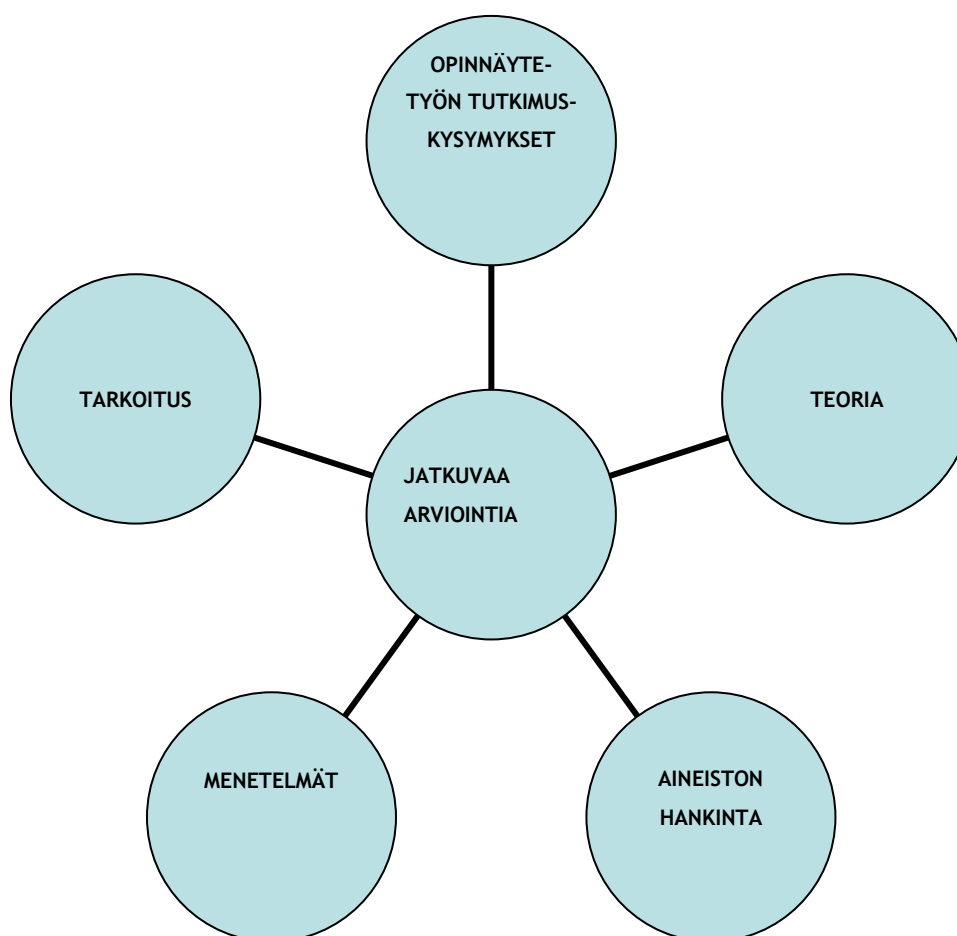
Arviointi voidaan luokitella tarpeisiin, prosesseihin, vaikutuksiin ja tehokkuuteen. Tarpeiden arvioinnissa voidaan tarkastella, missä määrin kohderyhmän tarpeisiin kyetään vastaamaan. Prosessiarvioinnissa kyetään selvittämään esimerkiksi mitä tapahtuu, kun projektia toteutetaan tai toimiiko se niin kuin on suunniteltu. Vaikutusten arvioinnilla tarkoitetaan sitä, millai-

sia vaikutuksia tai seurauksia opinnäytetyöllä on niille, jotka osallistuvat opinnäytetyöprosessiin. Tehokkuuden arvioinnilla tarkoitetaan sitä, miten resursseja on käytetty tehokkaasti, eli ovatko prosessin hyödyt ja kustannukset tasapainossa keskenään. Näillä neljällä arvioinnin tyypillä on johdonmukainen järjestys: ilman tarpeen mittaamista, suunnittelu ei voi olla todenmukaista; ilman tehokasta toteutusta, ei voida odottaa hyviä toteutuksia; ja ilman vaikutavuutta, ei ole syytä olla huolissaan tehokkuudesta. (Robson 2001, 77 - 78.)

Tarkkaan tehdyn opinnäytetyösuunnitelman pohjalta, oli helpompi lähteä toteuttamaan opinnäytetyötä. Prosessissa etenimme suunnitelman mukaisesti, vaikka prosessin aikana kohdasimme joitakin vastoinkäymisiä liittyen esimerkiksi analysointivaiheeseen ja havainnointikertoihin. Vastoin käymisten kautta refleктоimme jatkuvasti toimintaamme. Reflektointi selkeytti ajatuksiamme ja antoi mahdollisuuden syvällisempään pohdintaan ryhmässämme. Opinnäytetyöprosessin aikana olemme arvioineet säännöllisesti kehitystämme, jotta saisimme tutkimuskysymyksiimme vastaukset. Työmme oli tarpeellinen tutkimuspäiväkodille, koska heidän työmenetelmäänsä ja lasten temperamentti- ja persoonallisuuden yksilöllisempää tukemista kehitettiin. Annoimme tutkimuspäiväkodin henkilökunnalle kehitysehdotuksia temperamentti- ja persoonallisuuden kartoituslomakkeesta.

Kävimme lastentarhanopettajan kanssa opinnäytetyöprosessin lopussa arviointikeskustelun. Arviointikeskustelussa lastentarhanopettajalla oli mahdollisuus antaa palautetta työstämme ja kommentoida saatuja tuloksia. Lastentarhanopettajan mukaan opinnäytetyömme on vaikuttanut heidän työhönsä ja päiväkodin toimintaan. Hänen mukaansa prosessimme on lisännyt heidän työmotivaatiota ja mielenkiintoa kehittämistä kohtaan. Työmme kautta päiväkodin henkilökunta on saanut paljon tietoa ja oppinut uutta temperamentista ja tämän ansiosta he pystyvät vastaamaan nykyään paremmin lasten tarpeisiin.

Opinnäytetyössä olemme pyrkineet jatkuvaan arviointiin kuvion 2 mukaisesti. Kuvio perustuu sovellettuna Robsonin kirjassa (2001, 123) esitettyyn malliin, jossa esiintyy jatkuvan arvioinnin merkitys. Kuvion joka ympyrässä jatkuva arviointi on oleellista ja tutkijan tulisi tiedostaa tämä seikka koko opinnäytetyöprosessin ajan. Mielestämme jokaisessa kuvion 2 ympyröiden kohdissa arvioinnin merkitys on tärkeää, jotta opinnäytetyöprosessi onnistuisi mahdollisimman hyvin. Jatkuva arviointi on kuvattu kuviossa 2.



Kuvio 2. Jatkuvan arvioinnin prosessi (Robson 2001, 123).

Käytimme opinnäytetyöprosessin aikana Robsonin (2001) mukautettua jatkuvan arvioinnin kuviota arviointimme tukena. Prosessimme jokaisessa vaiheessa on tapahtunut kuvion mukaisesti jatkuva arviointia. Prosessin alussa laadimme työllemme tutkimuskysymykset. Jatkuvan reflektoinnin ja palautteen jälkeen tutkimuskysymyksemme tarkentuivat entisestään. Opinnäytetyöprosessin alussa meiltä kului paljon aikaa aiheen selkiyttämiseen ja jouduimme muuttamaan tutkimuskysymyksiämme muutaman kerran. Prosessin edetessä pääsimme syvällisemmin aiheeseen kiinni ja pystyimme etenemään suunnitelmallisesti. Tutkimuskysymykset antoivat suunnan opinnäytetyöllemme ja ne ohjasivat meitä rakentamaan teoreettisen viitekehyksen työllemme. Teoreettista viitekehystä oli vaikea rajata, koska aiheeseen löytyi paljon lähdekirjallisuutta. Näin jälkikäteen voimme todeta, että olisimme voineet perehtyä paremmin eri temperamenttiteorioihin, jolloin olisimme saaneet vielä syvällisemmän ymmärryksen aiheesta.

Tutkimusmenetelmät antoivat hyvin vastaukset tutkimuskysymyksiimme. Keräsimme aineistomme ei-osallistuvalla videohavainnoinnilla helmi- ja maaliskuun aikana. Kuvauskertoja oli yhteensä kuusi ja videomateriaalia kertyi kaiken kaikkiaan reilu viisi tuntia. Kuvauskerrat sujuivat suhteellisen hyvin ja ne antoivat meille monipuolisen aineiston opinnäytetyöllemme. Videokuvaaminen ei selkeästi häirinnyt kohdejoukkomme lapsia, vaan he käyttäytyivät luonnollisesti kuvaustilanteissa. Lapset olivat tottuneita kameran käyttöön esimerkiksi kotioiloissa ja heidät tutustutettiin kameraan etukäteen. Päiväkodin arjen toiminta oli hyvin suunniteltua ja strukturoitua, joten kuvausmateriaalitamme tuli kattava ja laadukas.

Haasteina koimme henkilökunnan poissaolot, jotka vaikuttivat päiväkodin arjen eri tilanteisiin. Näissä tilanteissa aikataulu ja suunnitellut kuvaustilanteet muuttuivat hieman. Koimme myös hankalaksi kuvatun ruokailutilanteen, jossa lastentarhanopettaja ei ollut tilanteessa läsnä. Tämän tilanteen kuvattua materiaali emme voineet käyttää aineistossamme, koska se ei vastannut toiseen tutkimuskysymykseen. Muutamilta kuvauskerroilta puuttui osa lapsista, joten joidenkin lasten osalta materiaali jäi suppeammaksi. Joillakin havainnointikerroilla jouduimme myös puuttumaan kuvaustilanteisiin, koska lapset tarvitsivat apua eikä päiväkodin henkilökuntaa ollut tilanteissa läsnä. Näissä tilanteissa emme pystyneet toteuttamaan ei-osallistuvaa havainnointia. Kuitenkin ei-osallistuva havainnointi oli hyvä tapa hankkia aineistoa, koska kohdejoukon lapset eivät tunteneet meitä entuudestaan. Tämän vuoksi kuvaustilanteet eivät häiriintyneet siitä, että lapset olisivat kiinnittäneet meihin liikaa huomiota.

Konsultaatiokeskustelu kesti reilun tunnin verran ja se varmensi tutkielmamme tuloksia. Lastentarhanopettajalta oli hyvä saada asiantuntevaa tietoa lasten temperamenttipiirteistä ja pienryhmän toiminnasta. Konsultaatiokeskustelu pidettiin rauhallisessa tilassa, jossa keskustelimme vapaasti aiheesta. Lastentarhanopettaja oli valmistautunut keskusteluun hyvin pohtimalla etukäteen annettuja teemakysymyksiä. Keskusteluun oli varattu myös riittävästi aikaa.

Opinnäytetyömme tarkoitus palveli hyvin tutkimuspäiväkotimme tarpeita, koska he olivat kiinnostuneita aiheesta. Työelämälähtöinen aihe motivoi koko tutkimuspäiväkotia ja kaikki olivat hyvin positiivisella asenteella prosessissa mukana. Henkilökunnalla oli mahdollisuus käyttää aikaa opinnäytetyömme eri vaiheisiin. Olisi ollut hyvä, että lastentarhanopettajan lisäksi prosessiin olisi osallistunut päiväkodin muuta henkilökuntaa, jotta hanke olisi juurtunut paremmin päiväkodin toimintaan. Työelämäohjaajamme oli erittäin motivoitunut työskentelyyn opinnäytetyöprosessissamme. Tämä motivoi ja innosti myös meitä syvälliseen työskentelyyn aiheen parissa. Työelämäohjaajamme luotti meihin koko prosessin ajan ja antoi meidän vapaasti havainnoida hänen työskentelyään päiväkodissa. Koimme tämän suureksi kunnianosoitukseksi, sillä saimme arvioida ammattilaisen työskentelyä opiskelijan näkökulmasta. Kattavan teoreettisen viitekehyksen tuntemisen kautta pystyimme havainnoimaan paremmin lasten temperamentti- ja lastentarhanopettajan toimintaa.

## 8 Opinnäytetyön eettisyys

Kaikki Suomen ammattikorkeakoulut ovat sitoutuneet noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita hyvistä tieteellisistä käytänteistä, sekä niiden loukkausten käsittelemisestä. Tutkimuseettinen neuvottelukunta on opetusministeriön asiantuntijaelin, joka on perustettu vuonna 1991 käsittelemään tieteellisiin tutkimuksiin liittyviä eettisiä kysymyksiä ja näin ollen edistämään tutkimusetiikkaa. Luomalla yleiset tutkimuseettiset ohjeet, pyritään edistämään tieteellistä käytäntöä ja ehkäisemään tieteellistä epärehellisyyttä. Jotta tieteellinen tutkimus voisi olla eettisesti hyväksyttävää ja sen tulokset luotettavia ja uskottavia, on tutkijoiden tärkeää muistaa noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. (Mäkinen 2006, 172.)

Opinnäytetöissä tutkimuksen ja etiikan yhteys on kahdenlainen. Toisaalta opinnäytetöissä tutkimuksen tulokset vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin ja taas toisaalta eettiset kannat vaikuttavat tutkijan työssään tekemiin ratkaisuihin. Tätä jälkimmäistä etiikan ja tutkimuksen yhteyttä kutsutaan varsinaiseksi tieteen etiikaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 122 - 123.) Opinnäytetyössämme koimme eettisyyden yhdeksi tärkeimmäksi työn onnistumisen kriteeriksi. Eettiset kannat vaikuttivat tekemiimme päätöksiin prosessin aikana. Opinnäytetyön tekijän tulee tehdä eettisesti kestäviä valintoja ainutkertaisissa tutkimustilanteissa. Tekijöiden tulisi ymmärtää ja kunnioittaa tutkittaviensa intymiteettiä. Tekijät käyttävät aina valtaa opinnäytetyön jokaisessa vaiheessa esimerkiksi jo tutkimuksen aiheen valinnassa. Tutkijan tulisi tiedostaa vallankäytön voima. (Ruoppila 1999, 26.)

Tutkijan etiikka joutuu koetukselle useita kertoja tutkimusprosessin aikana, koska jokainen tutkimus sisältää monia eri päätöksiä. Prosessin eri vaiheissa tulee huomioida tarkkaan seuraavia eettisiä asioita, kuten tutkimuslupaan liittyvät kysymykset, aineiston keruuseen liittyvät ongelmat, osallistumiseen liittyvät ongelmat, lasten yksityisyyteen eli anonymiteettiin ja luottamuksellisuuteen liittyvät ongelmat sekä tutkimuksen tiedottamiseen liittyvät eettiset ongelmat. Opinnäytetyöprosessin tietojenkäsittelyssä on kaksi keskeistä käsitettä: luottamuksellisuus ja anonymiteetti. Tutkijan tulee muistaa myös tietoja julkistettaessa, että hänen täytyy pitää huolta luottamuksellisuuden säilyttämisestä ja anonymiteettisuojasta. (Eskola & Suoranta 2000, 52, 56 - 57; Ruoppila 1999, 28.)

Eettinen herkkyyks on ammatillisessa toiminnassa tärkeässä asemassa, koska ilman sitä ei eettistä toimintaa ole käytännössä olemassa. Se edellyttää taitoa tunnistaa ja huomioida eettinen jännite arkielämän monimutkaisissa tilanteissa. Eettiseen herkkyyteen liittyy taito huomioida tilanteessa mukana olevien ihmisten erityispiirteet, tarpeet, oikeudet ja velvollisuudet. Siihen sisältyy esimerkiksi kysymys siitä, kuinka oma toiminta vaikuttaa toisten ihmisten hyvinvointiin. Eettiseen herkkyyteen liittyy myös tilanteessa heräävien omien tunteiden, omi-

en asenteiden ja ennakkoluulojen tunnistaminen ja reflektointi. (Juujärvi, Myyry & Pessa 2007, 21 - 22.)

Opinnäytetyössä toimimme eettisesti kestäväillä tavoilla. Pyrimme tietoisesti tekemään valintoja prosessin aikana ja huomioimaan eettiset kysymykset työssämme. Pyrimme olemaan eettisesti herkkiä koko prosessin ajan, jottei tutkimuksessa olevien lasten anonymiteettiä rikotaisi. Koimme tärkeäksi sen, ettei kohdejoukkomme henkilöllisyyttä voida lopullisesta raportista tunnistaa ja ettei se aiheuta heille vahinkoa. Mietimme hyvin tarkasti raporttia kirjoittaessa, kuinka kirjoitamme esimerkiksi tuloksiamme, jottei lasten nimiä ilmenisi työstämme. Emme myöskään maininneet tutkimuspäiväkotiä nimeltä, jotta kohdejoukon anonymiteetti säilyisi mahdollisimman hyvin. Tiedostimme kuitenkin sen, että tutkimuspäiväkotimme voidaan tunnistaa VKK-Metro -hankkeeseen osallistuvien päiväkotien joukosta. Opiskelijoina tiedostimme meitä koskevan vaitiolovelvollisuuden tutkimuspäiväkotiin liittyvissä asioissa.

Lähteiden käytössä pyrimme niiden asianmukaiseen merkitsemiseen. Työssämme lainasimme rehellisesti eri lähteitä, emmekä lisänneet niihin mitään omaa tulkintaa. Lähdeviitteet merkitsimme työhömmme asianmukaisella tavalla. Olemme pyrkineet välttämään epärehellisyyttä prosessissa, joten emme ole käyttäneet työssämme vilppiä, kuten plagiointia tai harhaanjohtavaa raportointia. Rehellisyyttä lisäsi myös se, että olimme ajallaan hankkineet työllemme tutkimusluvan. Olimme yhdessä vastuussa työssämme tekemistämme ratkaisuihin ja päätöksiin. Opinnäytetyöprosessimme on noudattanut hyviä tieteellisiä käytäntöjä, kuten avoimuutta ja eettisiä ratkaisuja.

Opinnäytetyöprosessin aikana noudatimme sekä Laurea-ammattikorkeakoulun että sosiaalialan eettisiä ohjeita. Tiedonhankintamme oli eettisesti kestävä ja pyrimme arvioimaan sitä kriittisesti. Teimme tarkan opinnäytetyösuunnitelman, josta oli hyvä jatkaa prosessia eteenpäin. Opinnäytetyöprosessi eteni suunnitelmallisesti ja johdonmukaisesti, koska olimme laatineet tarkan aikataulun työllemme (liite 7). Jokaisessa prosessin vaiheessa pohdimme eettisiä kysymyksiä ja pyrimme toimimaan yleisten ohjeiden mukaisesti. Opinnäytetyöstämme saatava tieto on julkista. Työmme esiteltiin opinnäytetyöseminaarissa, jossa emme kertoneet mitään epäeettisiä asioita, kuten kohdejoukon henkilöllisyyksiä, joten heidän anonymiteettinsä säilyi prosessin loppuun saakka. Olemme hankkineet opinnäytetyöhön tarvittavat luvat kaupungilta ja lasten vanhemmilta. Tiedostimme käyttävämme valtaa jo opinnäytetyöaihetta valittaessa. Opinnäytetyömme on laadullinen tutkielma, joten tulokset kuvaavat vain kyseistä kohdejoukkoa eivätkä ne ole yleistettävissä.

Aihetta voisi jatkaa tutkimalla toimiiko kehrittelemämme temperamenttipiirteiden kartoitusjona työmenetelmänä varhaiskasvatuksessa. Aihetta voisi tutkia myös koulumaailmassa esimerkiksi siten, miten temperamenttipiirteet huomioidaan opetuksessa ja sen suunnittelussa.

Mielenkiintoista olisi myös tutkia kahden eri päiväkodin lapsia, joista toisessa päiväkodissa huomioitaisiin lasten eri temperamentti- ja persoonallisuuspiirteet suunnitelmallisesti ja toisessa normaalisti. Sen jälkeen päiväkotiteoria voisi verrata keskenään ja arvioida eroavatko ne toiminnallaan toisistaan. Temperamentti- ja persoonallisuuspiirteitä olisi hyvä tutkia pidemmällä aikavälillä esimerkiksi koko lapsen päivähoitovaiheen ajan, jotta piirteistä saisi syvällisempää tietoa.

Opinnäytetyömme antaa katsauksen siitä, miksi on tarpeellista huomioida lasten temperamentti- ja persoonallisuuspiirteitä varhaiskasvatuksessa. Kun lasten temperamentti- ja persoonallisuuspiirteet huomioidaan yksilöllisesti, toiminta on lapsilähtöisempää, tavoitteellisempää ja suunnitelmallisempää. Tulostemme mukaan lasten temperamentti- ja persoonallisuuspiirteiden tiedostaminen varhaiskasvatuksessa auttaa arjen hallinnassa ja näin ollen aikuinen ymmärtää paremmin lasten käytöstä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissakin sanotaan, että lapsi tulee kohdata huomioon ottaen hänen yksilölliset tarpeet ja persoonallisuuden. Opinnäytetyössä kehittämäämme temperamentti- ja persoonallisuuspiirteiden kartoitusjanaa voidaan käyttää mahdollisesti hyödyksi myös tulevaisuudessa työmenetelmänä varhaiskasvatuksessa. Lukijat voivat saada työstämme tietoa ja hyviä käytännön esimerkkejä siitä, miten lasten temperamentti- ja persoonallisuuspiirteitä tulisi huomioida arjessa. Työmme tulokset tukevat sitä, miten tärkeää on ottaa huomioon lasten yksilölliset temperamentti- ja persoonallisuuspiirteet varhaiskasvatuksessa.

## Lähteet

Asetus lasten päivähoidosta. 1973. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239>. Luettu 4.8.2009.

Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOY.

Chess, S. 1968. Temperament and learning ability of school children. New York: University Medical Center.

<http://www.pubmedcentral.nih.gov/picrender.fcgi?artid=1229127&blobtype=pdf>. Luettu 29.7.2009.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4. painos. Jyväskylä: Gummerus.

Grönfors, M. Havaintojen teko aineiston keräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Juva: PS-kustannus. 151 - 167.

Haakana, R. 2006. Temperamentti ja tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriön piirteet 5-6 -vuotiaana vanhempien arvioimana. Helsingin yliopisto.

Helenius, A. Lapset ryhmässä. Teoksessa Helenius, A. & Korhonen, R. (toim.) 2008. Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY. 56 - 68.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 12. painos. Helsinki: Tammi.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Vantaa: Edufin.

Juujärvi, S., Myyry, L. & Pessa, K. 2007. Eettinen herkkyys ammatillisessa toiminnassa. Helsinki: Tammi.

Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Karlsson, L. & Riihelä, M. 1995. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Helsinki: Painatuskeskus.

Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti. Ihmisen yksilöllisyys. 3. painos. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. 2. painos. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. Temperamentti- persoonallisuuden biologinen selkäranka. Teoksessa Metsäpelto, R-L. & Feldt, T. (toim.) 2009. Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. Juva: PS-kustannus. 49 - 69.

Kivijärvi, K. & Keskinen, S. Psykkinen läsnäolo päiväkodin vuorovaikutuksessa. Teoksessa Keskinen, S. & Virtanen, N. (toim.) 1999. Päiväkoti työyhteisönä. Helsingin yliopisto. 52 - 65.

Kronqvist, E-L. & Pulkkinen, M-L. 2007. Kehityopsykologia. Matkalla muutokseen. Helsinki: WSOY.

Laitinen, H. 1998. Havainnointitutkimuksen perinteiset koulukunnat. Kuopion yliopisto.

Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.

Mönkkönen, K. 2007. Vuorovaikutus. Dialoginen asiakastyö. Helsinki: Edita.



Niiranen, P. 1995. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. Joensuun yliopisto.

Niiranen, P. Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, N. (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus. 234 - 254.

Nummenmaa, A. & Virtanen, J. Esiopetuksen opetussuunnitelma oppimis-ympäristönä ja pedagogisena strategiana. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) 2001. Esiopetus. Ta-voitteellisen oppimispolun alkuna. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus. 19 - 26.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.

Opetushallitus 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. <http://www.oph.fi/ops/esiopetus/esiops.pdf>. Luettu 4.8.2009.

Peltonen, H. 1995. Kasvattajana sosiaali- ja terveysalan ammattiteissa. 4. painos. Tampere: Tammi.

Pennington, D. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki: Gaudeamus.

Perusopetusasetus 1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>. Luettu 29.7.2009.

Pulkkinen, L. Lapsesta aikuiseksi, mutta miten millaiseksi. Kehityksellinen ja yhteiskunnallinen näkökulma persoonallisuuteen. Teoksessa Metsäpelto, P-L. & Feldt, T. (toim.) 2009. Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. Juva: PS-kustannus. 323 - 339.

Raina, L. & Haapaniemi, R. 2005. Yksilöt yhdessä. Kasvatus ja persoonan laatu. Tallinna: Arator.

Robson, C. 2001. Käytännön arvioinnin perusteet. Opas evaluaation tekijöille ja tilaajille. Tampere: Tammi.

Romanoff, K. 2004. Luokan pellet ja puurtajat. Temperamentti muovaa yksilöitä. Spektri 3, 32 - 33.

Romppainen, P. 2007. Oikeus temperamenttiin. Lapsen maailma 1, 9 - 11.

Ruoppila, I. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, N. (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus. 26 - 48.

Seppänen-Järvelä, R. & Vataja, K. Prosessiarviointi. Mahdollisuus lujittaa kehittämissuunnitelmaa. Teoksessa Seppänen-Järvelä, R. & Karjalainen, V. (toim.) 2008. Kehittämistyön risteyskysymyksiä. Helsinki: Stakes. 216 - 230.

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2002. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. <http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/varhais2/kasvatus.pdf>. Luettu 26.7.2009.

Thomas, A. & Chess, S. Temperament and personality. Teoksessa Kohnstamm, G.A., Bates, J.A. & Rothbart, M.K. (toim.) 1989. Temperament in childhood. Essex: Wiley. 249 - 261.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Törrönen, M. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus. 218 - 233.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes.

<http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/DD04983E-D154-4FE4-90A1-E2690175BE26/0/vasu.pdf>.

Luettu 4.8.2009.

Vilén, M., Leppämäki, P. & Ekström, L. 2002. Vuorovaikutuksellinen tukeminen sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: WSOY.

Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

Vilka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.

Vilka, H. & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki: Tammi.

VKK-Metro 2008. VKK-Metro, varhaiskasvatuksen kehittämissyksikkö. <http://www.socca.fi/vkk-metro/index.html>. Luettu 28.7.2009.

Wiklund, S. 2009. Viilipytyt ja kuumakallet. Kaks Plus 3, 16 - 19.

## Liitteet

Liite 1 Temperamenttipiirteiden kartoituslomake.....	51
Liite 2 Kirje lasten vanhemmille .....	52
Liite 3 Havainnointitaulukko.....	53
Liite 4 Konsultaatiokeskustelun teemakysymykset .....	54
Liite 5 Analyysirunko .....	55
Liite 6 Temperamenttipiirteiden kartoitusjana .....	62
Liite 7 Opinnäytetyön etenemisen kuvaus .....	67

## Liite 1 Temperamenttipiirteiden kartoituslomake

Temperamenttipiirteiden kartoitus	sensitiivisyys	aktiivisuus	sopeutuminen	sinnikkyys	häiritävyys	rytmisyys	lähestyminen	intensiivisyys
KORKEA			/ joustavuus				/ vetäytyminen	
KESKINKERTAINEN								
MATALA								

<b>1. Sensitiivisyys:</b>	ärsytysherkyys/ aistiherkyys kaikille ympäristön ärsykkeille ( tunto, näkö, kuulo ym)
<b>2. Aktiivisuus:</b>	toiminnallisuus, liikunnan tarve, voima,tempo, nopeus
<b>3. Sopetuminen/ Joustavuus:</b>	uusien asioiden vastaanottaminen/ jännittäminen
<b>4. Sinnikkyys:</b>	luovuttaako helposti, järkeväisyys, tarkkaavaisuus
<b>5. Häiritävyys:</b>	onko helposti häiriintyvä--> matala keskittymiskyky/ korkea keskittymiskyky
<b>6. Rytmisyys:</b>	onko säännöllinen; sisäinen rytmi esim.nälkä, pitääkö järjestyksestä
<b>7. Lähestyminen:</b>	Ensi reaktio uusia asioita kohtaan lähestyy/ vetäytyy( pelko)
<b>8. Intensiivisyys:</b>	Haastava persoona ympäristölle; tapahtuuko kaikki voimakkaasti( tunteet/ toiminta)

Liite 2 Kirje lasten vanhemmille

Hyvät vanhemmat!

26.1.2009

Olemme kolme sosionomiopiskelijaa Laurea ammattikorkeakoulusta. Teemme opinnäytetyötä lastenne päiväkotiin. Opinnäytetyöaiheemme on päiväkodin pienryhmätoiminnan kehittäminen lasten temperamenttipiirteiden pohjalta. Olette täyttäneet syksyn 2008 kasvatustieteiden tutkimuskeskusteluissa temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeen, jota tutkimme myös opinnäytetyössä. Keräämme opinnäytetyöaineiston videoimalla esikouluryhmän lapsia ja lasten pienryhmätoimintaa.

Tarvitsemme teidän vanhempien luvan lastenne videointiin, joten voisitteko ystävällisesti täyttää ja palauttaa alla olevan lomakkeen mahdollisimman pian päiväkotiin. Opinnäytetyön valmistuttua tuhoamme ja hävitämme kaiken videoidun materiaalin. Lapsenne eivät ole tunnistettavissa opinnäytetyöstämme, koska emme käytä lastenne nimiä työssämme!

Jos haluatte kysyä lisätietoja opinnäytetyöstämme, voitte ottaa meihin yhteyttä sähköpostilla.

Ystävällisin terveisin

Tiina Niemi (Tiina.Niemi@Laurea.fi)

Tanja Räsänen (Tanja.Rasanen@Laurea.fi)

Jenni Sokka (Jenni.Sokka@Laurea.fi)

-----  
Lapsen nimi \_\_\_\_\_

Lasta saa videoida ( )

Lasta ei saa videoida ( )

Vanhemman allekirjoitus ja nimenselvitys: \_\_\_\_\_

Liite 3 Havainnointitaulukko

**HAVAINNOINTITÄULUKKO**

Havainnointituokio: \_\_\_\_\_ Päivämäärä: \_\_\_\_\_

Havainnoitavat: \_\_\_\_\_ Kellonaika: \_\_\_\_\_

TEMPERAMENTTIPIIRTEET	HUOMIOI	EI HUOMIOI	MITEN HUOMIOIDAAN/ MITEN EI HUOMIOIDA
SENSITIIVISYYS			
AKTIIVISUUS			
SOPEUTUMINEN/ JOUSTAVUUS			
SINNIKKYYS			
HÄIRITTÄVYYS			
RYTMISYYS			
LÄHESTYMINEN/ VETÄYTYMINEN			
INTENSIIVISYYS			

- **Sensitiivisyys:** ärsytysherkkyys/aistiherkkyys kaikille ympäristön ärsykkeille (tunto, näkö, kuulo ym.)
- **Aktiivisuus:** toiminnallisuus, liikunnan tarve, voima, tempo, nopeus
- **Sopeutuminen/joustavuus:** uusien asioiden vastaanottaminen/jännittäminen
- **Sinnikkyy:** luovuttaako helposti, jääräpäisyys, tarkkaavaisuus
- **Häirittävyys:** onko helposti häiriintyvä--> matala keskittymiskyky/korkea keskittymiskyky
- **Rytmiisyys:** onko säännöllinen; sisäinen rytmi esim. nälkä, pitääkö järjestyksestä
- **Lähestyminen/vetäytyminen:** ensi reaktio uusia asioita kohtaan lähestyy/vetäytyy (pelko)
- **Intensiivisyys:** haastava persoona ympäristölle; tapahtuuko kaikki voimakkaasti (tunteet/toiminta)

#### Liite 4 Konsultaatiokeskustelun teemakysymykset

Konsultaatiokeskustelun teemakysymykset lastentarhanopettajalle:

1. Miten temperamenttipiirteiden kartoituslomake toimi varhaiskasvatuksessa?
2. Mitä mieltä lasten vanhemmat olivat temperamenttipiirteiden kartoituslomakkeesta?
3. Kuvailisitko pienryhmän lasten temperamenttipiirteitä lapsikohtaisesti.
4. Mitkä lasten temperamenttipiirteet koet työssäsi haastaviksi/helpoksi?
5. Miten tuet lapsen yksilöllisiä temperamenttipiirteitä arjessa?
6. Miten koet pienryhmätoiminnan kehittyneen, kun lasten temperamenttipiirteitä on alettu ottamaan huomioon kuluneen toimintakauden aikana?

## Liite 5 Analyysirunko

## Esimerkki Aktiivisuus temperamenttipiirteen analyysistä

TEMPERAMENTTIPIIRTEET	HUOMIOI	EI HUOMIOI	MITEN HUOMIOIDAAN/ MITEN EI HUOMIOIDA
AKTIIVISUUS (korkea)	<b>X</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esikoulutuokio: hyvä vuorovaikutus lapseen, ottaa katsekontaktin ja kuuntelee lasta. Esim. lapsi on tilanteessa innokas ja motivoitunut harjoittelemaan kirjaimia. Lto tukee lapsen aktiivisuutta erilaisilla toiminnoilla tuokioissa, esim. fyysisillä ja psyykkisillä toimintatavoilla.</li> <li>- Esikoulutuokio: kuuntelee lasta ja antaa lapselle tilaa kertoa omista asioistaan. Esim. lapsi saa kertoa viikonlopun tapahtumista ilman, että toiset lapset keskeyttävät häntä.</li> <li>- Ompelutuokio: ennakoi tilanteita kertomalla ohjeita lapselle etukäteen. Kieltää ja rajaa lasta, mutta voisi olla ohjeissaan tiukempi. Esim. lapsi ottaa tavaroita itselleen ennen luvan saantia.</li> <li>- Esikoulutuokio: ennakoi tilanteita kertomalla ohjeita lapselle etukäteen. Kieltää ja rajaa lasta, mutta voisi olla ohjeissaan tiukempi. Esim. lapsi ottaa tavaroita itselleen ennen luvan saantia.</li> <li>- Piirustustuokio: ennakoi tilanteita kertomalla ohjeita lapselle etukäteen. Kieltää ja rajaa lasta, mutta voisi olla ohjeissaan</li> </ul>



			<p>tiukempi. Esim. lapsi ottaa tavaroita itselleen ennen luvan saantia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Satutuokio: ennakoi tilanteita kertomalla ohjeita lapselle etukäteen. Kieltää ja rajaa lasta, mutta voisi olla ohjeissaan tiukempi. Esim. lapsi ottaa tavaroita itselleen ennen luvan saantia</li> <li>- Ompelutuokio: Antaa lapselle haasteellisemman tehtävän, jotta lapsi jaksaa keskittyä tuokioon paremmin. Esim. lapsi omaaloitteisesti pyytää lto:lta vaativampaa tehtävää, koska ei koe tarpeeksi haasteellisuutta tuokiossa.</li> <li>- Pukemistilanne: Selittää tilanteen tarkasti lapselle ja vertaa tilannetta koulun välituntiin (muuttaa arkisen tilanteen oppimistilanteeksi.) Esim. lapsi saa motivaatiota pukeutumiseen ja suoriutuu siitä nopeasti.</li> <li>- Esikoulutuokio: Tukee lapsen osaamista antamalla mahdollisuuden vaativampaan lukutehtävään. Esim. lapsi pyytää, että saa suorittaa haastavamman tavutustehtävän.</li> </ul>
AKTIIVISUUS (korkea)		<b>X</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hiihtotuokio: Ei ole lapsen kanssa tilanteessa fyysisesti läsnä. Esim. lapsella on hyvät motoriset taidot ja hiihtää taitavasti, mutta ei saa kannustusta ja tukea tilanteen suorittamiseen keneltäkään. (Ei työntekijää paikalla lainkaan.)</li> <li>- Esikoulutuokio: Ei ole lapsen tehtävän suoritustilanteessa läsnä. Esim. lapsi suorittaa tehtä-</li> </ul>

			vän omatoimisesti, mutta ei saa mitään palautetta suoritukseltaan aikuiselta.
AKTIIVISUUS (korkea)	X	X	- Vapaaleikki: Kielteä lasta, mutta ei vie tilannetta loppuun. Kielon jälkeen jatkaa paneutumista omiin työtehtäviin. Esim. lapsi käyttää tilannetta hyväkseen. Kun lto jatkaa tehtäviään, lapsi jatkaa kiellettyä tekemistä.
AKTIIVISUUS (korkea/matala)		X	- Hiihtotuokio: Lto ei ole fyysisesti läsnä tilanteessa. Esim. lapsi hiihtää aktiivisesti eikä saa toiminnastaan palautetta. - Eskarituokiot: Lto antaa ohjeet lapselle useimmiten viimeisenä eikä motivoi lasta suoritukseen. Esim. lapsi makoilee pöydällä eikä osaa aloittaa tehtävän suorittamista.

Esimerkki aktiivisuus temperamenttipiirteen pelkistetyistä ilmauksista, alaluokista ja yhdistävästä luokasta.

PELKISTETYT ILMAUKSET	ALALUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
<p>AKTIIVISUUS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hiihtotuokio: hyvä vuorovaikutus lapseen, ottaa katsekontaktin ja kuuntelee lasta. Esim. lapsi on tilanteessa innokas ja motivoitunut harjoittelemaan kirjaimia. Lto tukee lapsen aktiivisuutta erilaisilla toiminnoilla tuokioissa, esim. fyysisillä ja psyykkisillä toimintatavoilla.</li> <li>- Esikoulutuokio: kuuntelee lasta ja antaa lapselle tilaa kertoa omista asioistaan. Esim. lapsi saa kertoa viikonlopun tapahtumista il-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kuuntelee ja tukee</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Miten lastentarhanopettaja huomioi tai ei huomioi lasten temperamenttipiirteitä vuorovaikutuksessa pienryhmätilanteissa?</li> </ul>

<p>man, että toiset lapset keskeyttää.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ompelutuokio: ennakoi tilanteita kertomalla ohjeita lapselle etukäteen. Kieltää ja rajaa lasta, mutta voisi olla ohjeissaan tiukempi. Esim. lapsi ottaa tavaroita itselleen ennen luvan saantia.</li> <li>- Esikoulutuokio: ennakoi tilanteita kertomalla ohjeita lapselle etukäteen. Kieltää ja rajaa lasta, mutta voisi olla ohjeissaan tiukempi. Esim. lapsi ottaa tavaroita itselleen ennen luvan saantia.</li> <li>- Piirustustuokio: ennakoi tilanteita kertomalla ohjeita lapselle etukäteen. Kieltää ja rajaa lasta, mutta voisi olla ohjeissaan tiukempi. Esim. lapsi ottaa tavaroita itselleen ennen luvan saantia.</li> <li>- Satutuokio: ennakoi tilanteita kertomalla ohjeita lapselle etukäteen. Kieltää ja rajaa lasta, mutta voisi olla ohjeissaan tiukempi. Esim. lapsi ottaa tavaroita itselleen ennen luvan saantia.</li> <li>- Ompelutuokio: Antaa lapselle haasteellisemmän tehtävän, jotta lapsi jaksaa keskittyä tuokioon paremmin. Esim. lapsi oma-aloitteisesti pyytää lto:lta vaativampaa tehtävää, koska ei koe tarpeeksi haasteellisuutta tuo-</li> </ul>	<hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ennakoi, kieltää ja rajaa</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Antaa lapselle vaativamman tehtävän ja selittää lapselle tilanteen tarkasti</li> </ul>	
---	---	--

<p>kiossa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esikoulutuokio: Tukee lapsen osaamista antamalla mahdollisuuden vaativampaan lukutehtävään. Esim. lapsi pyytää, että saa suorittaa haastavamman tavutustehtävän.</li> <li>- Pukemistilanne: Selittää tilanteen tarkasti lapselle ja vertaa tilannetta koulun välituntiin. (muuttaa arkisen tilanteen oppimistilanteeksi). Esim. lapsi saa motivaatiota pukeutumiseen ja suoriutuu siitä nopeasti.</li> <li>- Vapaaleikki: Kieltää lasta, mutta ei vie tilannetta loppuun. Kiellon jälkeen jatkaa paneutumista omiin työtehtäviin. Esim. lapsi käyttää tilannetta hyväkseen. Kun lto jatkaa tehtäviään, lapsi jatkaa kiellettyä tekemistä.</li> <li>- Esikoulutuokio: Lto antaa ohjeet lapselle useimmiten viimeisenä eikä motivoi lasta suoritukseen. Esim. lapsi makoilee pöydällä eikä osaa aloittaa tehtävän suorittamista.</li> <li>- Ompelutuokio: ennakoi tilanteita kertomalla ohjeita lapselle etukäteen. Kieltää ja rajaa lasta, mutta voisi olla ohjeissaan tiukempi. Esim. lapsi ottaa tavaroita itselleen ennen luvan saantia.</li> <li>- Esikoulutuokio: ennakoi tilanteita kertomalla ohjeita</li> </ul>	<hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kieltää ja rajaa lasta sanallisesti</li> </ul>	
--	---	--

<p>lapselle etukäteen. Kieltää ja rajaa lasta, mutta voisi olla ohjeissaan tiukempi. Esim. lapsi ottaa tavaroita itselleen ennen luvan saantia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Piirustustuokio: ennakoi tilanteita kertomalla ohjeita lapselle etukäteen. Kieltää ja rajaa lasta, mutta voisi olla ohjeissaan tiukempi. Esim. lapsi ottaa tavaroita itselleen ennen luvan saantia.</li> <li>- Satutuokio: ennakoi tilanteita kertomalla ohjeita lapselle etukäteen. Kieltää ja rajaa lasta, mutta voisi olla ohjeissaan tiukempi. Esim. lapsi ottaa tavaroita itselleen ennen luvan saantia</li> <li>- Hiihtotuokio: Lto ei ole fyysisesti läsnä tilanteessa. Esim. lapsi hiihtää aktiivisesti eikä saa toiminnastaan palautetta.</li> <li>- Hiihtotuokio: Ei ole lapsen kanssa tilanteessa fyysisesti läsnä. Esim. lapsella on hyvät motoriset taidot ja hiihtää taitavasti, mutta ei saa kannustusta ja tukea tilanteen suorittamiseen keneltäkään. (Ei työntekijää paikalla lainkaan.)</li> <li>- Esikoulutuokio: Ei ole lapsen tehtävän suoritus tilanteessa läsnä. Esim. lapsi suorittaa tehtävän omatoimisesti, mutta ei saa mitään palautetta suorituksestaan aikuis-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ei ole tilanteessa fyysisesti läsnä</li> </ul>	
---	---	--

selta.		
--------	--	--

Liite 6 Temperamenttipiirteiden kartoitusjana

## LAPSEN TEMPERAMENTTI

Lapsi: \_\_\_\_\_ Syntymäaika: \_\_\_\_\_

Vanhemmat: \_\_\_\_\_ Päivämäärä: \_\_\_\_\_

### 1. Lapsen sensitiivisyyden taso

matala |-----|-----| korkea

---

---

---

---

---

### 2. Lapsen aktiivisuuden taso

passiivinen |-----|-----| aktiivinen

---

---

---

---

---

### 3. Lapsen sopeutumisen/joustavuuden taso

hidas |-----|-----| nopea

---

---

---

---

---

4. Lapsen sinnikkyuden taso

lyhytjännteinen |-----|-----| pitkäjännteinen

---

---

---

---

---

5. Lapsen häiritävyyden taso

matala |-----|-----| korkea

---

---

---

---

---

6. Lapsen rytmisyyden taso

epäsäännöllinen |-----|-----| säännöllinen

---

---

---

---

---

7. Lapsen lähestymisen/vetäytymisen taso

vetäytyminen |-----|-----| lähestyminen

---

---



---

---

---

8. Lapsen intensiivisyyden taso

matala |-----|-----| korkea

---

---

---

---

---

## TEMPERAMENTTIPIIRTEET

## 1. SENSITIIVISYYS

Sensitiivisyydellä tarkoitetaan aistiherkkyyttä. Hyvin sensitiivinen lapsi on kuin radiovastaanotin, joka ottaa kaikkien taajuuksien ohjelmat vastaan yhtä aikaa. Sensitiivinen lapsi kärsii melusta ja kiireisestä ympäristöstä. Jos lapsen sensitiivisyys on matala, hän ei häiriinny metelistä. Tällainen lapsi ei aina huomaa, milloin hänen käytöksensä häiritsee muita.

## 2. AKTIIVISUUS

Aktiivisuus tarkoittaa voimaa ja nopeutta, jolla ihminen tekee asioita: miten nopeasti ihminen esimerkiksi syö, puhuu ja kävelee. Jos lapsen aktiivisuuspiirre on passiivinen, syöminen, pukeminen ja oppiminen sujuvat verkkaisesti. Lapsen verkkainen tahti voi herättää kärsimättömyyttä aikuisissa.

## 3. SOPEUTUMINEN/JOUSTAVUUS

Sopeutuvuus kertoo, miten helposti ihminen sopeutuu muutoksiin. Hyvä sopeutuja säilyttää toimintakykynsä yllättävissäkin tilanteissa. Jos sopeutuvuuden taso on hidas, kuuluu siihen tarve pitää kiinni tutuista kaavoista. Yllättävät tapahtumat, siirtymätilanteet ja muutokset ahdistavat lasta. Selkeät säännöt, rutiinit ja aikataulut helpottavat elämää.

## 4. SINNIKKYYS

Sinnikkyyteen kuuluu jääräpäisyys ja pedantti loppuun saattamisen tarve. Sinnikäs lapsi harjoittelee asiaa uudestaan ja uudestaan. Hänen on myös vaikea lopettaa keskeneräistä leikkiä aikuisen pyynnöstä. Vähäinen sinnikkyys on lyhytjänteisyyttä. Jos tehtävä on vaikea tai tylsä, lapsi jättää sen kesken.

## 5. HÄIRITTÄVYYS

Korkeasti häirittävälle lapselle on haastavaa keskittyä asioihin. Heikosta keskittymiskyvystä kärsivä lapsi on unohtelija. Hän karkaa helposti sivuraiteille, tekemään jotain muuta kuin sitä, mitä hänen alun perin piti tehdä. Matala häirittävyys tarkoittaa erinomaista keskittymiskykyä, josta on hyötyä esimerkiksi opinnoissa.

## 6. RYTMISYYS

Hyvin rytmisen lapsen käytöstä on helppo ennustaa. Hän nukahtaa ja on nälkäinen aina samaan aikaan. Tilanne voi muuttua vaikeaksi, jos aikataulut muuttuvat. Jos lapsen rytmisyyden taso on epäsäännöllinen, hänen toiminnastaan puuttuu ennustettavuus. Hän nukkuu ja on nälkäinen milloin sattuu. Lasta helpottaa kärsivällinen ja johdonmukainen ohjaus ja selkeistä rajoista kiinni pitäminen.

## 7. LÄHETYSTYMINEN/VETÄYTYMINEN

Lähestymistaipumus saa lapsen kiirehtimään innostuneena kohti uutta. Tällaisen lapsen motivaatio nousee, kun hän saa uusia haasteita. Vetäytyminen on ujoutta. Usein vetäytyvän lapsen ensimmäinen ajatus uusissa ja oudoissa tilanteissa on halu paeta. Lapsi tarvitsee aikaa tottua uusiin tilanteisiin ja ihmisiin.

## 8. INTENSIIVISYYS

Intensiivisyys tarkoittaa voimaa, jolla ihminen ilmaisee tunteitaan. Jos intensiivisyys on korkea, lapsen tunneilmaisut ovat voimakkaampia kuin muilla lapsilla. Tällainen lapsi on yleensä äänekkäs ja dramaattinen. On tärkeää, että tunteenpuuskia ymmärretään. Jos lapsen intensiivisyys on matala, hänen tunneilmaisunsa on rauhallista. On vaikea arvata, mitä lapsen mielessä liikkuu. Matala intensiivisyys on parhaimmillaan oppimista tukeva temperamenttipiirre. Ikävimmillään sen taakse kätkeytyy nieltyjä tunteita.

Temperamenttipiirteiden kuvaukset on lainattu Kaks Plus -lehestä, Wiklundin artikkelista (3/2009).

Wiklund on käyttänyt artikkelissaan lähteenä Keltikangas-Järvistä, 2006. & Rantalaa, 2006.

## Liite 7 Opinnäytetyön etenemisen kuvaus

TYÖN ALOITUS	VKK-Metro - hankkeeseen liittymi- nen syyskuussa 2008.	Tutkimuspäiväkodin etsiminen syyskuun 2008 aikana.	Tutustuminen tutki- muspäiväkotiin loka- kuussa 2008.
TIEDONKERUU	Teoreettisen viiteke- hyksen kokoamisen aloitimme syksyllä 2008.	Aiesopimuksen esit- täminen 24.10.2008.	Suunnitelman esittä- minen 23.1.2009 --> tutkimuslupa.
TOTEUTUS	Annoimme lasten vanhemmille tiedot- teen toiminnastamme helmikuussa 2009.	Havainnointi ja kon- sultaatiokeskustelu keväällä 2009.	Aineiston analysointi ja raportointi (viimeisteltiin kesällä 2009.)
ARVIOINTI	Arviointia tapahtui koko prosessin ajan. Arviointikeskustelu käytiin päiväkodin kanssa keväällä 2009.	Opinnäytetyö esitel- tiin syksyllä 2009.	Työ viimeisteltiin syk- sällä 2009.