



**TURUN
YLIOPISTO**

Mitä temperamentti kertoo meistä?

Katsaus varhaiskasvatusikäisten lasten temperamentti-omaisuuksiin, haasteisiin ja pedagogiseen tukeen lapsen hyvinvoinnin edistämiseksi

Kasvatustiede
Kandidaatti -tutkielma
Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelma
Kasvatustieteen kandidaatti

Laatija:
Satu Ellmén

21.04.2026
Rauma

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Kandidaatintutkielma

Oppiaine: Varhaiskasvatuksen opettaja

Tekijä(t): Satu Ellmén

Otsikko: Mitä temperamentti kertoo meistä? Katsaus varhaiskasvatusikäisten lasten temperamenttipiirteisiin, haasteisiin ja pedagogiseen tukeen lapsen hyvinvoinnin edistämiseksi

Ohjaaja: KT, yliopistonlehtori Johanna Kortessalo-Ainasoja

Sivumäärä: 36 sivua

Päivämäärä: 21.04.2026

Tiivistelmä

Tässä kirjallisuuskatsauksessa tarkastellaan varhaiskasvatusikäisen lapsen temperamenttia sekä sen ilmenemistä ja merkitystä varhaiskasvatuksen arjessa. Tavoitteena on kuvata tutkimuskirjallisuuden perusteella varhaiskasvatusikäisen lapsen temperamenttia, siihen liittyviä arjen haasteita sekä pedagogisia keinoja temperamenttierojen huomioimiseen. Lisäksi tarkastellaan temperamentin keskeisiä teoreettisia näkökulmia varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Tutkimus toteutettiin systemaattisena kirjallisuuskatsauksena, ja aineisto koostui pääosin vertaisarvioituista artikkeleista. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla, ja analyysin perusteella muodostui kolme teemaa: temperamentin kuvaaminen, siihen liittyvät haasteet sekä pedagogiset keinot.

Tulosten mukaan temperamentti on synnynnäinen ja suhteellisen pysyvä piirre, joka vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen, vuorovaikutukseen ja itsesäätelyyn arjen tilanteissa. Keskeisiä piirteitä olivat reaktiivisuus, aktiivisuustaso, ujous ja itsesäätely. Tulokset osoittavat, että temperamenttiin liittyvät haasteet eivät synny pelkästään lapsen ominaisuuksista, vaan keskeistä on temperamentin ja ympäristön välinen yhteensopivuus. Tutkimuskirjallisuus korostaa pedagogisen sensitiivisyyden merkitystä temperamenttierojen tunnistamisessa ja lasten yksilöllisessä tukemisessa.

Johtopäätösten mukaan temperamentin huomioimista tulisi vahvistaa varhaiskasvatuksen pedagogisessa suunnittelussa, arjen käytännöissä ja henkilöstön osaamisen kehittämisessä. Sensitiivinen vuorovaikutus, oppimisympäristön muokkaaminen ja emotionaalisten taitojen tukeminen edistävät lapsen hyvinvointia ja osallisuutta. Kirjallisuuskatsauksen rajoituksena on aineiston valinnan subjektiivisuus ja mahdollisesti myös se, että jatkossa tarvitaan empiiristä tutkimusta varhaiskasvatuksen arjen kokemuksista.

Avainsanat: Temperamentti, varhaiskasvatus, vuorovaikutus, pedagoginen sensitiivisyys

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Temperamentti ja varhaiskasvatus	6
2.1	Temperamentti, mitä se on?	6
2.2	Temperamenttiteoriat	7
2.3	Varhaiskasvattajan ja lapsen temperamentin välinen vuorovaikutus	9
2.4	Varhaiskasvattajan rooli temperamentin huomioimisessa	10
2.5	Varhaiskasvatuksen arjen kuvaukset	10
3	Tutkimuksen toteutus	12
3.1	Menetelmä	13
3.2	Aineisto	13
3.3	Sisällönanalyysi	16
3.4	Luotettavuus ja eettisyys	18
4	Tulokset	20
4.1	Varhaiskasvatusikäisen lapsen temperamentin kuvaaminen	20
4.2	Temperamenttipiirteisiin liittyvät haasteet varhaiskasvatuksen arjessa	22
4.3	Pedagogiset keinot temperamenttierojen huomioimiseen	24
5	Yhteenveto	27
6	Pohdinta	29
	Lähteet	32

1 Johdanto

Jokaisella lapsella on yksilöllinen tapa toimia, reagoida ja olla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Näitä synnynnäisiä ja yksilöllisiä taipumuksia kutsutaan temperamentiksi. Tutkimuskirjallisuuden mukaan temperamentti on havaittavissa jo varhaislapsuudessa ja säilyy suhteellisen vakaana yksilön kehityksen aikana (Keltikangas-Järvinen, 2004, s. 5–6). Temperamenttia kuvataan tutkimuskirjallisuudessa biologisesti pohjautuvaksi käyttäytymistaipumukseksi, joka ilmenee esimerkiksi siinä, miten yksilö reagoi ärsykkeisiin, sopeutuu uusiin tilanteisiin ja säätelee mielialaansa (Rothbart & Bates, 2006, s. 99–102).

Varhaiskasvatusikäisen lapsen temperamentti vaikuttaa merkittävästi siihen, miten lapsi toimii päiväkodin arjessa. Temperamentti näkyy esimerkiksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, oppimisessa sekä siinä, millaisia haasteita lapsi kohtaa ryhmätilanteissa (Keltikangas-Järvinen, 2004, s. 45–47). Varhaiskasvatuksen ammattilaisten on tärkeää ymmärtää lasten temperamenttieroja ja yksilöllisiä tarpeita, jotta lapsen kehitystä, hyvinvointia ja oppimista voidaan tukea mahdollisimman hyvin (Keltikangas-Järvinen, 2012, s. 60).

Tässä kirjallisuuskatsauksessa tarkastellaan temperamenttia yksilöllisenä ominaisuutena sekä sen keskeisiä teoreettisia lähtökohtia ja merkitystä varhaiskasvatuksen arjessa.

Kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on tarjota tutkimusperustainen kokonaiskuva siitä, miten temperamenttia voidaan ymmärtää yleisellä tasolla ja miten tämä ymmärrys auttaa hahmottamaan temperamentin merkitystä varhaiskasvatuksen pedagogisessa arjessa.

Temperamentin yksilölliset erot viittaavat lapsen biologisesti pohjautuvaan reagointi- ja käyttäytymistyyliin (Rothbart & Bates, 2006, s. 99–102). Vuorovaikutustilanteilla tarkoitetaan niitä arjen kohtaamisia, joissa kasvattaja tunnistaa ja kohtaa lapsen emotionaalisia ja sosiaalisia tarpeita. Pedagoginen sensitiivisyys puolestaan tarkoittaa aikuisen herkkyyttä havaita ja tulkita lapsen viestejä sekä sovittaa oma toimintansa lapsen tarpeisiin (Pakarinen ym., 2020, s. 448). Varhaiskasvatuksen arjen haasteilla viitataan tilanteisiin, joissa temperamenttierot voivat edellyttää erityistä pedagogista herkkyyttä, kuten siirtymätilanteissa, ryhmätoiminnassa tai vuorovaikutuksen ristiriitatilanteissa.

Tämän kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on muodostaa kokonaiskuva temperamentin merkityksestä varhaiskasvatuksessa erityisesti lapsen ja kasvattajan välisen vuorovaikutuksen

sekä pedagogisen sensitiivisyyden näkökulmista. Lisäksi tavoitteena on kuvata, millaisilla pedagogisilla keinoilla kasvattajat voivat kohdata temperamenttierot käytännön varhaiskasvatustyössä ja millaisia mahdollisuuksia näiden keinojen avulla on vähentää arjen haasteita.

Aiemmissä tutkimuksissa temperamenttia on tarkasteltu erityisesti lapsen yksilöllisten reagoituvuuksien ja sosiaalisen sopeutumisen näkökulmasta (Rothbart & Bates, 2006). Temperamenttiin ja yksilöllisiin eroihin liittyviä kysymyksiä on tarkasteltu myös koulutuksen tasa-arvoa koskevassa keskustelussa (Keltikangas-Järvinen, 2018). Varhaiskasvatuksen kontekstissa tutkimusta on kuitenkin vähemmän siitä, miten temperamentin moninaisuus ja siihen liittyvät pedagogiset haasteet ilmenevät arjessa. Tämän kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on kuvata varhaiskasvatusikäisten lasten temperamenttipiirteitä ja tarkastella, miten niiden tunnistaminen voi vahvistaa lapsen hyvinvointia, osallisuutta ja turvallisuuden tunnetta päiväkodin arjessa.

2 Temperamentti ja varhaiskasvatus

Temperamenttia on tutkittu ja määritelty useilla eri tavoilla, ja sen ymmärtäminen on keskeistä lapsen yksilöllisen kehityksen ja hyvinvoinnin tukemisessa (Shiner ym., 2012, s. 436–438). Temperamentti ilmenee jo varhaisessa iässä esimerkiksi reaktiivisuutena, ärsykeherkkyytenä, vireystilan vaihteluna ja sopeutumiskyvyn eroina. Se voidaan ymmärtää biologisena käyttäytymistapumuksena, joka vaikuttaa siihen, miten yksilö toimii ja reagoi ympäristöönsä (Chess & Thomas, 1968, s. 30–31).

Varhaiskasvatuksessa temperamentin ymmärtäminen on tärkeää, sillä lapsen yksilölliset piirteet vaikuttavat hänen tapaansa toimia ja olla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Nämä piirteet ohjaavat sitä, miten lapsi osallistuu ryhmätoimintaan ja käsittelee arjen tilanteita (Rothbart & Bates, 2006, s. 99–102). Kun kasvattajat tunnistavat ja ymmärtävät lapsen temperamentin, he voivat sovittaa pedagogisia ratkaisuja lapsen yksilöllisiin tarpeisiin, tukea hänen itsesääätelytaitojaan sekä vahvistaa myönteisiä oppimiskokemuksia ja sosioemotionaalista kehitystä (Rubin ym., 2009, s. 45–47).

2.1 Temperamentti, mitä se on?

Keltikangas-Järvinen (2004, s. 45–47) määrittelee temperamentin synnynnäiseksi osaksi yksilön persoonallisuutta, joka ilmenee esimerkiksi aktiivisuutena, mielialana, sopeutuvuutena ja ärsykkeiden vastaanottotapana. Temperamentin tuntemus on tärkeää, sillä aiemmat tutkimukset osoittavat, että temperamenttierot voivat aiheuttaa väärinymmärryksiä eri yksilöiden välillä. Sama pätee myös aikuisen ja lapsen välisessä suhteessa, mikäli toimintaa ei tarkastella temperamentin näkökulmasta. Aikuisen sensitiivisyys ja pedagoginen herkkyys ovat avainasemassa, jotta lapsi voi kokea tulevansa hyväksytyksi ja ymmärretyksi. Lapsen kasvatuksen ja ohjauksen keskipisteenä on tasapainottaa temperamenttipiirteiden ääripäitä kohti tasaisempaa arkea (Keltikangas-Järvinen, 2004, s. 233).

Thomas ja Chess (1968) määrittelevät temperamentin keskeiseksi käsitteeksi lapsen kehityksessä, ja heidän mukaansa se vaikuttaa muun muassa siihen, miten lapsi reagoi ärsykkeisiin, toimii ryhmässä sekä suhtautuu uusiin ihmisiin ja tilanteisiin. Varhaiset temperamenttiteoriat keskittyivät usein yksinkertaistettuihin luokituksiin, kuten helppo, vaikea tai hitaasti lämpenevä lapsi. Myöhemmät mallit, kuten Rothbartin (2011) ja Keltikangas-Järvisen (2004) lähestymistavat, tarkastelevat temperamenttipiirteitä

monipuolisemmin ja painottavat yksilön reaktiivisuutta, itsesäätelyä ja sosiaalista sopeutumista. Bussin (1996) ja Goldsmithin (1993) tutkimukset korostavat temperamentin biologista perustaa ja yksilöllisiä eroja lapsen kehityksessä, kun taas myöhemmässä temperamenttitutkimuksessa on tarkasteltu laajemmin myös temperamentin ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. Tämä vertailu osoittaa, että vaikka terminologia ja painotukset vaihtelevat, keskeiset temperamenttipiirteet pysyvät tutkimuksissa pitkälti samoina. Temperamentin tunteminen auttaa kasvattajia ymmärtämään, miksi lapset käyttäytyvät eri tavoin tietyissä tilanteissa. Kun aikuinen osaa tulkita lapsen toimintaa temperamentin näkökulmasta, lapsi kokee tulevansa paremmin hyväksytyksi ja ymmärretyksi, mikä tukee hänen oppimistaan ja hyvinvointiaan (Keltikangas-Järvinen, 2012).

2.2 Temperamenttiteoriat

Temperamenttia kuvataan tutkimuksissa suhteellisen pysyvänä ja synnynnäisenä tapana reagoida ympäristöön. Se ilmenee jo varhaislapsuudessa ja vaikuttaa siihen, miten lapsi kokee, toimii ja oppii sosiaalisissa tilanteissa (Thomas & Chess, 1968, s. 28–30).

Varhaiskasvatuksessa temperamentin voi havaita esimerkiksi siinä, miten lapset reagoivat uusiin tilanteisiin, sopeutuvat ryhmätilanteisiin ja säätelevät tunteitaan. Thomasin ja Chessin (1968, s. 31–33) klassinen temperamenttiteoria jakaa lapset kolmeen eri temperamenttiryhmään, jotka ovat helppo, vaikea ja hitaasti lämpenevä. Kyseinen jako perustuu esimerkiksi aktiivisuustasoon, sopeutumiskykyyn, mielialaan ja ärsykkeiden intensiteettiin. Kyseinen teoria on ollut merkittävä myöhemmille tutkimuksille liittyen temperamenttitutkimuksiin (Thomas & Chess, 1968, s. 28–33).

Myöhemmin kehitettiin malli, joka on yksilöllisten piirteiden yhdistelmä. Se kuvaa negatiivista affektiivisuutta, säätelykykyä (effortful control) ja aktiivisuutta tai ulospäinsuuntautuneisuutta (surgenssia) (Rothbart ja Derryberry, 1981, s. 134–136). Caspi ja Silva (1995, s. 109–110) lisäsivät Rothbartin ja Derryberryn (1981) kuvaan mallin käyttäytymisen kontrolloinnin tasosta, kun taas McClowry (2002, s. 5–7) määritteli neljä eri temperamenttiprofiilia. Nämä profiilit olivat Social/Energetic (sosiaalinen/energinen), Industrious (ahkera/tehtäväkeskeinen), High Maintenance (emotionaalisesti vaativa) ja Creative/Introspective (luova/itsetutkiskeleva). Social/Energetic -lapset ovat sosiaalisia ja aktiivisia, kun taas Industrious -profiili kuvaa tehtäväkeskeisiä ja keskittyviä lapsia. High Maintenance -lapset reagoivat tunteellisesti voimakkaasti ja tarvitsevat usein tukea

itsesäätelyssä. Creative/Introspective -lapset puolestaan ovat vetäytyviä ja pohdiskelevia, ja hyötyvät rauhallisesta lähestymistavasta. Tämä profiilimalli tarjoaa käytännöllisen työkalun lasten yksilöllisten tarpeiden ymmärtämiseen kasvatuksessa ja opetuksessa. (McClowry, 2002, s.5–7). Alkuperäistä määritelmää temperamentin teoriasta on siis kehitetty jatkuvasti.

Vielä uudemmissa tutkimuksissa on kehitetty tarkempia temperamenttiprofiileja, jotka perustuvat useampiin ulottuvuuksiin ja lapsen kokonaisvaltaiseen arviointiin. Maine ym. (2025, s. 1809–1811) kertoivat soveltavansa klusterianalyysiä tunnistaakseen viisi erilaista temperamenttiryhmää varhaiskasvatusikäisillä lapsilla. He käyttivät tutkimuksessaan eläinmetaforia kuvaamaan näitä erilaisia temperamenttityyppejä, jotka olivat **koala**, **pingviini**, **koira**, **ilves** ja **kirahvi**. Kyseiset eläinmetaforat on kehitetty yhteistyössä tekoälyn (ChatGPT) kanssa, jotta temperamenttiprofiilit olisivat mahdollisimman selkeitä ymmärtää ja viestiä vanhemmille ja varhaiskasvatuksen ammattilaisille. Kyseinen luokittelu tuo temperamenttiteoriat lähemmäs varhaiskasvatuksen arkea ja tarjoaa käytännöllisen välineen lapsen yksilöllisten piirteiden tunnistamiseen ja huomioimiseen (Maine ym., 2025, s. 1809–1812).

Kuvio 1. Temperamenttiprofiilit ja niiden keskeiset piirteet aiemmissa luokitteluissa (Maine ym., 2025, s. 1809–1812).

Temperamenttiryhvät (Maine ym., 2025)	Vastaavuus aiemmissa malleissa (suomennettu)	Keskeiset piirteet
Penguins (Pingviini)	Helppo Äkillinen, räiskyvä	Positiivinen mieliala, hyvä sopeutumiskyky
Giraffes (Kirahvi)	Helppo, hyvin sopeutuva	Positiivisuus, herkkyys ärsykkeille, matala intensiteetti
Koalas (Koala)	Hyvin sopeutuva, hyvä itsesäätely	Rauhallisuus, matala aktiivisuus, vähäinen häiriintyvyys
Dogs (Koira)	Keskiverto, hyvin sopeutuva	Keskimääräinen kaikilla temperamenttiulottuvuuksilla
Bobcats (Ilves)	Vaikea, negatiivinen tunneilmaisu	Negatiivinen mieliala, matala sopeutumiskyky, epäsäännöllinen rytmi

Kuvion yhteenvedona voidaan todeta, että nykyisen tutkimuksen valossa eläinmetaforat kuvaavat eri temperamenttityyppejä, mutta ne vastaavat yllättävän paljon aiempia tunnettuja temperamenttityyppejä. Esimerkiksi Bobcats (ilves) vastaa hyvin ”difficult”-tyyppiä eli vaikeaa temperamenttityyppiä. Penguins eli pingviini kuvaa ”easy”-tyyppiä eli helppoa

temperamenttityyppiä. Koalat ja koirat ovat lähempänä niin sanottua average-tyyppiä eli keskivertoa tai hitaasti lämpenevää temperamenttityyppiä. Kirahvit taas edustavat herkempiä lapsia, joilla voi olla oma erityinen tapa reagoida, mutta ilman suuria haasteita (Maine ym., 2025 s. 1809–1812).

2.3 Varhaiskasvattajan ja lapsen temperamentin välinen vuorovaikutus

Temperamentin ilmeneminen voi riippua merkittävästi ympäristöstä ja sen kanssa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta. Thomas ja Chess (1977, s. 2–4) kehittivät ”goodness of fit” -ajattelun, jossa lapsen hyvinvointi rakentuu siitä, kuinka hyvin hänen temperamentti-piirteensä sopivat yhteen muun ympäristön, odotusten ja vaatimusten kanssa. Varhaiskasvattajilla tulee olla kykyä ja ymmärrystä temperamenttierojen tunnistamisesta ja niihin vastaamisesta, jotta he voivat tukea lapsen kehitystä ja hyvinvointia parhaalla mahdollisella tavalla (Prior ym., 2000, s. 123).

Temperamenttisen lapsen ja varhaiskasvattajan välinen vuorovaikutus on paljon kiinni siitä, miten odotukset, käytännöt ja persoonallisuus sopivat yksiin kahden ihmisen välillä. Yleisesti lapsen ja varhaiskasvattajan välinen vuorovaikutussuhde voi olla myönteinen tai pahimmassa tapauksessa kielteinen ja kylmä. Laadukas vuorovaikutus edistää lapsen akateemisia taitoja, emotionaalista hyvinvointia ja sosiaalisia valmiuksia, mistä osa tutkimuksista on saanut näyttöä *CLASS*-menetelmän avulla havaittuna (Pianta & Hofkens, 2023, s. 1–2).

Yleisesti vuorovaikutuksen laatuun vaikuttavat tunnetuki, toiminnan organisointi ja ohjauksellinen tuki, joista viimeiseen keskitymme tässä tutkimuksessa syvemmin (Opetushallitus, 2022) Sitä isompi merkitys on vuorovaikutuksen laadulla, mitä pienempi lapsi on kyseessä. Aikuisten tulee olla jatkuvasti läsnä ja tukea lapsen toimintaa (Alila & Parrila, 2011, s. 45). Yhtenä osana *CLASS* -menetelmää (Classroom Assessment Scoring System) korostuu lämmön, läheisyyden, huumorin ja välittämisen elementit. Siksi opettajan sensitiivisellä läsnäololla ja vuorovaikutuksella on tärkeä merkitys temperamentin huomioimisen lisäksi, kuten myös kyvyllä vastata lapsen tarpeisiin oikea-aikaisesti. Varhaiskasvattajan vuorovaikutus on hyvin tärkeässä roolissa varhaiskasvatusikäisten lasten kanssa, sillä varhaiskasvattaja voi tukea lapsen toimintaa oikea-aikaisella palautteella, kannustamisella ja muulla tuella (Ranta ym., 2021, s. 12).

2.4 Varhaiskasvattajan rooli temperamentin huomioimisessa

Keltikangas-Järvinen (2004, s. 233–235) käsittelee kirjassaan laajasti temperamentin eri ulottuvuuksia. Ymmärtämällä temperamentin eri ulottuvuuksia voidaan paremmin tukea lapsen kasvua sekä suunnitella yksilöllistä kasvatusta ja opetusta. (Keltikangas-Järvinen, 2004, s. 233–235). Kuten jo aiemmin mainittua, varhaiskasvattajan asema ja vuorovaikutustaidot ovat hyvin tärkeässä roolissa varhaiskasvatusikäisten lasten kanssa. Varhaiskasvattajan rooli temperamentin huomioimisessa voi helpottaa pedagogisten ratkaisujen suunnittelua ja tukitoimien kohdentamista, erityisesti niille lapsille, joiden temperamentti voi aiheuttaa haasteita erilaisissa arkisissa tilanteissa (Ranta ym., 2021, s. 12).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) velvoitetaan kasvattajia toimimaan sensitiivisesti ja yksilöllisesti. Kasvattajan ammatillisuuteen kuuluu lapsen havainnointi, pedagoginen dokumentointi ja toiminnan mukauttaminen havaintojen perusteella. Näin varmistetaan, että lapsen osallisuus, hyvinvointi ja oppiminen toteutuvat. Varhaiskasvatustyön arki on kuitenkin kuormittavaa, ja suurissa ryhmissä kasvattajat voivat kokea vaikeuksia vastata kaikkien lasten yksilöllisiin temperamenttipiirteisiin. Tämä edellyttää yhteistyötä, reflektiota ja jaettua ymmärrystä tiimissä. Pedagoginen sensitiivisyys kehittyy kokemuksen, koulutuksen, oppimisen ja tiimityön kautta (Viitala ym., 2025, s. 12–14).

2.5 Varhaiskasvatuksen arjen kuvaukset

Varhaiskasvatuksen arki rakentuu erilaisista tilanteista, kuten läsnäolosta, leikistä, ruokailusta, siirtymistä ja vuorovaikutustilanteista aikuisten ja toisten lasten kanssa. Lapsen temperamentti vaikuttaa siihen, miten hän reagoi ja suhtautuu näihin tilanteisiin. Joissakin tilanteissa omien tunteiden säätely voi olla haastavaa ja erojen ymmärtäminen on keskeistä, jotta jokainen lapsi voidaan kohdata yksilöllisesti ja sensitiivisesti. Tämä tekee temperamentin tunnistamisesta ja huomioimisesta keskeisen tekijän varhaiskasvatuksen arjessa, sillä sen avulla voidaan tukea lapsen hyvinvointia, osallisuutta ja oppimista (Keltikangas-Järvinen, 2012, s. 60).

Varhaiskasvatuksen arjen tilanteet, kuten ryhmän yhteiset aktiviteetit, voivat korostaa temperamentin vaikutuksia. Viitala ym. (2025, s. 295–305) kertovat artikkelissaan, että arjen askareiden yhdistyminen voi tuoda temperamentin piirteitä, kuten turvattomuutta, vetäytymistä tai aktiivisuutta esille. Kun edellä mainittuja ilmiöitä tuodaan näkyväksi

pedagogisen dokumentoinnin avulla, voivat ne johtaa entistä herkempään ja yksilöllisempään pedagogiikkaan. Varhaiskasvatuksen arjen kuvauksia voi tukea myös dokumentoinnin kautta. Opetushallituksen (2025) pedagogisen dokumentoinnin ohjeistus auttaa tekemään arjesta näkyvämpää. Lasten toiminnan kautta ilmenevät erilaiset temperamenttipiirteet, kuten tutkiva ote, vetäytyvä ote, aktiivinen liikkuminen tai vahva tunteenilmaisu. Kun kyseisiä toimintoja ja havaintoja kootaan ja reflektoidaan päiväkodin työntekijöiden tai huoltajien kanssa, voidaan muodostaa parempi kokonaiskuva lapsen osallistumisesta päiväkodin arjessa.

Dokumentoinnin tarkoitus ei ole vain tilanteiden tallentaminen, vaan yleisen ymmärryksen rakentaminen ja lapsen yksilölliset tavat toimia yksin ja muiden kanssa (Opetushallitus, 2025). Pedagogisen dokumentoinnin ja refleктоivan ja kehittävän työtteen avulla henkilöstö voi tarkastella myös omaa toimintaansa ja löytää keinoja tukea lasta yksilöllisesti ja rakentavasti tarpeen vaatiessa (Opetushallitus, 2025).

Yhteenvedona voidaan todeta, että temperamenttipiirteiden näkyväksi tekeminen ja sensitiivinen kohtaaminen tukevat lapsen hyvinvointia ja oppimista varhaiskasvatuksen arjessa (Keltikangas-Järvinen, 2012). Kun taas pedagoginen dokumentointi auttaa henkilöstöä ymmärtämään lasta kokonaisuutena ja rakentamaan yksilöllistä, osallistavaa kasvatustyötä (Opetushallitus, 2025).

3 Tutkimuksen toteutus

Varhaiskasvatusikäisen lapsen temperamentti vaikuttaa siihen, miten lapsi reagoi ympäristöönsä, osallistuu ryhmätoimintaan ja muodostaa suhteita aikuisiin ja toisiin lapsiin. Lasten yksilölliset temperamenttiero-
tot voivat tuoda päiväkodin arkeen sekä mahdollisuuksia että haasteita, ja niiden tunnistaminen on keskeistä pedagogisen sensitiivisyyden kannalta (Keltikangas-Järvinen, 2012; Viitala ym., 2025).

Tämän työn tarkoituksena on kuvata, millaisia näkökulmia tutkimuskirjallisuudessa esitetään varhaiskasvatusikäisen lapsen temperamentista sekä millaisia pedagogisia keinoja kasvattajat käyttävät temperamenttiero-
jen huomioimiseen päiväkodin arjessa. Työn tavoitteena on tuottaa tietoa, jonka avulla varhaiskasvatuksen ammattilaiset voivat kehittää pedagogista sensitiivisyyttään.

Tämä kirjallisuuskatsaus pyrkii vastaamaan seuraavaan tutkimuskysymykseen:

1. Millaisia kuvauksia alle kouluikäisen lapsen temperamentista on esitetty tutkimuskirjallisuudessa?

Kirjallisuuskatsauksen alakysymyksiä ovat:

2. Millaisia haasteita eri temperamenttipiirteet voivat aiheuttaa päiväkotiryhmän toiminnassa?
3. Millaisia pedagogisia keinoja varhaiskasvatuksen kasvattajat käyttävät temperamenttiero-
jen huomioimiseen päiväkodin arjessa?

Kirjallisuuskatsauksen kysymysten tarkoituksena on kerätä, jäsentää ja analysoida aiempaa tutkimustietoa varhaiskasvatusikäisten lasten temperamentista sekä pedagogisista keinoista huomioida näitä yksilöllisiä eroja päiväkodin arjessa (Rudasill & Read, 2018; Susa-Erdogan ym., 2022). Näiden kysymysten avulla saadaan kokonaiskuva siitä, mitä aiempien tutkimusten perusteella tiedetään temperamentin ja varhaiskasvatuksen vuorovaikutuksesta ja miten ilmiöitä on kuvattu ja tulkittu.

3.1 Menetelmä

Tässä tutkimuksessa menetelmäksi valittiin systemaattinen kirjallisuuskatsaus, jonka tavoitteena on koota ja jäsentää aiempaa tutkimustietoa valitusta aiheesta systemaattisesti ja läpinäkyvästi (Salminen, 2011, s. 9–12). Systemaattinen kirjallisuuskatsaus mahdollistaa tutkimustiedon kokoamisen useista eri lähteistä sekä tutkimuskokonaisuuden kriittisen tarkastelun suhteessa asetettuihin tutkimuskysymyksiin (Booth ym., 2016, s. 3–6). Menetelmä soveltuu erityisesti tilanteisiin, joissa tavoitteena on muodostaa kokonaiskuva aiemmin tutkitusta ilmiöstä ja tunnistaa tutkimuskirjallisuudessa esiintyviä keskeisiä teemoja ja näkökulmia (Snyder, 2019). Kirjallisuuskatsauksen avulla voidaan lisäksi jäsentää aiempaa tutkimustietoa systemaattisesti ja tunnistaa tutkimusaiheeseen liittyviä keskeisiä käsitteitä ja ilmiöitä (Kangasniemi ym., 2013).

3.2 Aineisto

Kirjallisuuskatsauksen aineisto koostui 12 vertaisarvioidusta tutkimusartikkelista, jotka käsittelivät varhaiskasvatuskäisten lasten temperamenttia, opettaja–lapsisuhdetta sekä pedagogisia keinoja temperamenttierojen huomioimisessa varhaiskasvatuksessa. Aineisto valittiin systemaattisen tiedonhaun avulla Education Source Ultimate-, PsycINFO-, ProQuest-, Volter- ja ERIC-tietokannoista.

Hakusanoina ja hakusanayhdistelminä käytettiin muun muassa sanoja *temperament*, *early childhood*, *preschool*, *temperament AND preschool*, *early childhood education OR educators* sekä *temperament AND preschool AND (early childhood education OR educators)*. Hakuja rajattiin kielen perusteella suomen- ja englanninkielisiin julkaisuihin. Lisäksi rajauksina käytettiin vertaisarvioituja artikkeleita sekä pääosin vuosina 2015–2025 julkaistuja tutkimuksia. Mukaan otettiin harkitusti myös vanhempia tutkimuksia, mikäli ne olivat tutkimuskysymysten kannalta olennaisia.

Kaikki haut dokumentoitiin hakupäiväkirjaan. Hakupäiväkirjaan kirjattiin päivämäärä, tietokanta, hakustrategia, rajaukset, löytyneiden artikkelien määrä, jatkoon valitut artikkelit sekä valinnan perusteet. Seulonta toteutettiin kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa tutkimuksia tarkasteltiin otsikoiden ja tiivistelmien perusteella. Tämän jälkeen valitut artikkelit luettiin kokonaisuudessaan tai osittain, ja niiden soveltuvuutta arvioitiin tarkemmin.

Valintakriteerinä oli, että tutkimuksen tuli käsitellä lapsen temperamenttia ja olla relevantti varhaiskasvatuksen sekä pedagogisen sensitiivisyyden näkökulmasta.

Aineistoon valitut tutkimukset käsitelivät esimerkiksi temperamentin yhteyttä opettaja–lapsisuhteen laatuun, lapsen itsesääteilyyn, vuorovaikutukseen sekä pedagogisiin tukikeinoihin varhaiskasvatuksessa. Osa tutkimuksista tarkasteli lisäksi temperamentin yhteyttä leikkiin, sosiaaliseen toimintaan sekä erityisen tuen tarpeisiin varhaiskasvatuksen ympäristössä. Mukaan valittiin myös tutkimuksia, jotka eivät käsitelleet tutkimusaihetta suoraan, mutta jotka sisälsivät tutkimuskysymysten kannalta relevanttia tietoa temperamentin ilmenemisestä varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Kirjallisuushaun eteneminen on esitetty taulukossa 1. Taulukossa kuvataan käytetyt tietokannat, hakusanat, rajaukset, hakutulosten määrä sekä lopulliseen analyysiin valittujen tutkimusten määrä.

Taulukko 1. Hakupäiväkirja

	Tietokanta	Hakusana(t)	Rajaukset	Hakutulokset	Valittu artikkeli
1	EBSCO – Education Source Ultimate	<i>temperament</i>	Viimeinen 12 kk	1401	<i>Maine ym. (2025). A Penguin is Not a Giraffe: Categorizing Preschool Children According to Temperament.</i>
2	PsycINFO	<i>early childhood AND temp*</i>	Englanti, viimeinen 12 kk	311	<i>Peisch ym. (2025). Temperament and executive functioning correlates of ADHD symptom severity during early versus middle childhood.</i>
3	EBSCO – Education Source Ultimate	<i>temperament AND preschool AND (early childhood education OR educators)</i>	Englanti, vertaisarvioitu, 2015–2025	214	<i>Rudasill & Read (2018). Teacher–child relationship quality and early academic skills for young children with and without high-maintenance temperaments.</i>
4	PsycINFO	<i>Child temperament AND quality</i>	Englanti, vertaisarvioitu	314	<i>Susa-Erdogan ym. (2022). Child temperament and child–teacher relationship quality.</i>
5	ERIC	<i>temperament AND play behaviour</i>	Vertaisarvioitu	5	<i>Kesäläinen ym. (2022). The Interrelation between Children's Play Behaviour, Temperament, and Special Educational</i>

Tietokanta	Hakusana(t)	Rajaukset	Hakutulokset	Valittu artikkeli	
				<i>Needs (SEN) in Early Childhood Special Education (ECSE).</i>	
6	Education Source Ultimate	<i>emotional self-regulation</i>	2025 vertaisarvioitu	480	Nilfyr & Plantin Ewe, 2025. Thriving Children's Emotional Self-Regulation in Preschool: A Systematic Review Discussed from an Interactionist Perspective.
7	ERIC	<i>Teacher-child relationships</i>	2020–2025 vertaisarvioitu	395	Rudasill ym. 2020. Promoting Higher Quality Teacher-Child Relationships: The INSIGHTS Intervention in Rural Schools.
8	ERIC	<i>temperament AND problem-solving</i>	2020–2025 vertaisarvioitu	48	Walker & Henderson, 2012. Temperament and Social Problem-Solving Competence in Preschool: Influences on Academic Skills in Early Elementary School.
9	ERIC	<i>preschool temperament AND educational environment</i>	2020–2025 Vertaisarvioitu	170	Rudasill ym. 2016. Temperament and Teacher-Child Conflict in Preschool: The Moderating Roles of Classroom Instructional and Emotional Support.
10	ERIC	<i>preschool temperament AND educational environment</i>	2020–2025 Vertaisarvioitu	170	Kesäläinen, Suhonen, Alijoki & Sajaniemi (2022). The interrelation between children's play behaviour, temperament, and special educational needs in early childhood special education.
11	PsycINFO	<i>preschool temperament AND peer-play behaviour</i>	2010–2025 Vertaisarvioitu	3	Gagnon ym. (2014). <i>Help me play! Parental behaviors, child temperament, and preschool peer play.</i> Journal of Child and Family Studies.
12	ProQuest	<i>preschool temperament AND educational environment</i>	2010–2025 Vertaisarvioitu	9	Pistella ym. (2020). <i>Peer Victimization, Social Functioning, and Temperament Traits in Preschool Children: The Role of Gender, Immigrant Status and Sympathy.</i>

Kirjallisuuskatsaukseen valikoitujen tutkimusartikkeleiden tuli tukea tutkimuskysymyksen aihepiiriä niin, että siitä on tutkimuksen kannalta hyötyä. Vaikka osa tutkimuksista ei käsitellyt tutkimusaihetta suoraan, niin ne sisälsivät tutkimuskysymysten kannalta relevanttia tietoa temperamentin ilmenemisestä varhaiskasvatuksen kontekstissa.

3.3 Sisällönanalyysi

Tässä kirjallisuuskatsauksessa aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on laadullisessa tutkimuksessa laajasti käytetty menetelmä, jonka avulla aineistoa voidaan jäsentää systemaattisesti tutkittavan ilmiön näkökulmasta (Eskola & Suoranta, 2014, s. 181). Menetelmä soveltuu erityisesti tutkimuksiin, joissa tavoitteena on tunnistaa aineistosta nousevia keskeisiä teemoja ilman valmiita teoreettisia oletuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117–118; Elo & Kyngäs, 2008). Sisällönanalyysi etenee vaiheittain aineistoon perehtymisestä luokitteluun, teemojen muodostamiseen ja tulkintaan, mikä mahdollistaa tutkimusaineiston systemaattisen tarkastelun tutkimuskysymysten näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–127; Schreier, 2012). Lisäksi sisällönanalyysin avulla voidaan muodostaa tutkimusaineistosta loogisia kokonaisuuksia ja jäsentää aineiston merkityssisältöjä tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti (Vilkka, 2021).

Hakuprosessin jälkeen valitut artikkelit käytiin läpi kokonaisuutena. Tämän jälkeen artikkeleista poimittiin tutkimuskysymysten kannalta keskeisiä ilmauksia, jotka liittyivät lasten temperamentin kuvaukseen, temperamenttipiirteisiin liittyviin haasteisiin sekä pedagogisiin keinoihin temperamenttierojen huomioimisessa. Kunkin artikkelin osalta tarkasteltiin tutkimusongelmaa, tarkoitusta, kontekstia, temperamentin määrittelyä ja tutkimustuloksia.

Sisällönanalyysi eteni vaiheittain. Ensimmäisessä vaiheessa aineistoon perehdyttiin huolellisesti. Toisessa vaiheessa tutkimusartikkeleista poimittiin keskeiset ilmaukset ja havainnot. Kolmannessa vaiheessa samansisältöisiä ilmauksia ryhmiteltiin yhteen, minkä perusteella muodostettiin alateemoja. Näitä alateemoja yhdistämällä muodostettiin kolme yläteemaa: varhaiskasvatukseen lapsen temperamentin kuvaaminen, temperamenttipiirteisiin liittyvät haasteet varhaiskasvatuksen arjessa sekä pedagogiset keinot temperamenttierojen huomioimiseen.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteella muodostuneet teemat ja niihin liittyvät keskeiset havainnot on esitetty taulukossa 2. Taulukossa esitetyt teemat muodostavat tämän kirjallisuuskatsauksen tulosluvun rakenteen.

Taulukko 2. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin keskeiset teemat. Taulukko on tutkijan laatima.

Teema	Mitä aineistosta nousi	Esimerkkejä aineistosta
Temperamentin kuvaaminen	Lasten temperamenttipiirteitä kuvataan monipuolisesti, esim. aktiivisuus, sopeutuvuus ja tunneherkkyys	Useissa tutkimuksissa mainitaan temperamentin vaikutus vuorovaikutukseen ja lapsen sopeutumiseen päiväkotiympäristössä (Rudasill & Read, 2018; Susa-Erdogan ym., 2022)
Haasteet varhaiskasvatuksessa	Henkilöstö kohtaa erilaisten temperamenttien vuoksi vaikeuksia arjen tilanteissa	Esim. ryhmätoiminnassa, rajojen asettamisessa ja tunteiden säätelyssä (Pistella ym., 2020; Walker & Henderson, 2012)
Pedagogiset keinot	Käytetään yksilöllisiä ja ryhmäkohtaisia strategioita temperamenttierojen huomioimiseksi	Henkilökohtainen ohjaus, joustavat rutiinit, tunteiden nimeäminen ja emotionaalisen tuen tarjoaminen (Nilfyr & Plantin Ewe, 2025; Rudasill ym., 2020)

Analyysin tavoitteena oli tunnistaa keskeisiä teemoja siitä, miten varhaiskasvatusikäisten lasten temperamenttia kuvataan tutkimuskirjallisuudessa ja millaisia pedagogisia keinoja henkilöstö käyttää temperamenttierojen huomioimiseen. Analyysissa tutkimusartikkeleista poimittiin tutkimuskysymysten kannalta olennaiset aiheet ja epäolennainen tieto rajattiin pois (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Samansisältöiset ilmaukset ryhmiteltiin, minkä jälkeen niistä muodostettiin teemat, jotka kuvasivat pedagogisia toimintatapoja, päiväkodin arjen haasteita ja temperamentin ilmenemistä.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi mahdollisti tutkimustulosten jäsentämisen selkeiksi ja loogisiksi kokonaisuuksiksi. Menetelmä perustuu induktiiviseen etenemiseen, jossa analyysi rakentuu yksittäisistä havainnoista kohti laajempia käsitteellisiä kokonaisuuksia. Creswell (2013, s. 179–183, 185–186) puolestaan korostaa analyysin systemaattisuutta sekä tutkijan refleksiivistä roolia tulkintojen tekemisessä. Näiden periaatteiden mukaisesti analyysissä keskityttiin aineiston sisäisiin ilmiöihin ja tutkimuskysymysten kannalta keskeisiin merkityksiin. Analyysia ohjasivat tutkimuskysymykset, joiden perusteella aineistosta tunnistettiin keskeisiä merkityssisältöjä ja muodostettiin temaattisia kokonaisuuksia.

3.4 Luotettavuus ja eettisyys

Luotettavuus ja eettisyys ovat keskeisiä laadullisen tutkimuksen arviointikriteerejä, ja ne liittyvät olennaisesti tutkimusprosessin avoimuuteen ja systemaattisuuteen. Tässä kirjallisuuskatsauksessa tutkimuksen sisäistä luotettavuutta vahvistettiin kuvaamalla aineiston valinta ja analyysin eteneminen johdonmukaisesti tutkimuskysymysten ohjaamana, mikä tukee tulkintojen perusteltavuutta ja analyysin loogisuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–127, 158–164). Tutkimuksen läpinäkyvyys ja toistettavuus perustuvat siihen, että kirjallisuushaun vaiheet dokumentoitiin hakupäiväkirjaan. Hakupäiväkirjaan kirjattiin käytetyt tietokannat, hakusanat, rajaukset ja valintaperusteet. Näin tutkimusprosessi on läpinäkyvä ja periaatteessa toistettavissa, mikä on keskeinen osa luotettavaa tutkimusraportointia (Hirsjärvi ym., 2022, s. 232–233, 259–262).

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi ei perustu tilastollisiin mittareihin, vaan tutkimusprosessin kokonaisvaltaiseen tarkasteluun. Sisällönanalyysissä keskeistä on, että analyysin eteneminen on kuvattu selkeästi ja että tulkinnat perustuvat aineistoon eivätkä tutkijan ennako-oletuksiin. Tutkijan tekemät valinnat, kuten koodauksen ja teemojen muodostamisen perusteet, vaikuttavat suoraan analyysin luotettavuuteen, minkä vuoksi analyysiprosessin läpinäkyvä kuvaaminen on keskeinen osa tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–127, 158–164).

Tutkimuksen eettisyys on huomioitu noudattamalla hyvän tieteellisen käytännön periaatteita, kuten rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimuksen kaikissa vaiheissa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Lähteisiin on viitattu asianmukaisesti, ja viittauskäytännöt on toteutettu oppilaitoksen kirjoitusohjeiden mukaisesti. Lisäksi eettisyyttä

tukee lähteiden kriittinen arviointi ja tarkoituksenmukainen valinta. Tässä työssä on käytetty vertaisarvioituja ja ajantasaisia tutkimuksia, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin ja tukevat analyysin luotettavuutta.

Työn läpinäkyvyyden lisäämiseksi todetaan, että tutkimuksen alkuvaiheessa kokeiltiin ChatGPT:n hyödyntämistä lähdeluettelon jäsentämisessä. Tekoälyn tuottamaa sisältöä ei kuitenkaan käytetty lopullisessa työssä, koska se ei kaikilta osin täyttänyt tieteellisen kirjoittamisen vaatimuksia. Lopullinen työ on toteutettu itsenäisesti hyödyntäen ainoastaan luotettavia ja asianmukaisesti viitattuja lähteitä. Kirjallisuuskatsauksen tulokset perustuvat tutkijan tekemään tulkintaan valitusta aineistosta, mikä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle. Tutkimuksessa noudatettiin hyvän tieteellisen käytännön periaatteita koko tutkimusprosessin ajan.

4 Tulokset

Kirjallisuuskatsauksen perusteella temperamentti on keskeinen tekijä lapsen käyttäytymisessä, oppimisessa ja vuorovaikutuksessa varhaiskasvatuksen arjessa. Eri temperamenttipiirteet voivat tuoda ryhmään sekä haasteita että vahvuuksia, ja niiden ymmärtäminen on tärkeää pedagogisen sensitiivisyyden ja ryhmätoiminnan onnistumisen kannalta (Rudasill & Read, 2018; Susa-Erdogan ym., 2022; Kesäläinen ym., 2022; Rudasill ym., 2016).

Analyysin perusteella voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen henkilöstö tunnistaa temperamenttierot, kohtaa niihin liittyviä arjen haasteita ja soveltaa erilaisia pedagogisia keinoja lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimiseksi. Tuloksissa nousi esiin kolme keskeistä teemaa: varhaiskasvatusikäisen lapsen temperamentin kuvaaminen, temperamenttipiirteisiin liittyvät haasteet varhaiskasvatuksen arjessa sekä pedagogiset keinot temperamenttierojen huomioimiseen.

4.1 Varhaiskasvatusikäisen lapsen temperamentin kuvaaminen

Aineiston ensimmäisenä teemana tunnistettiin varhaiskasvatusikäisen lapsen temperamentin kuvaaminen. Tutkimuskirjallisuudessa lapsen temperamentti määritellään synnynnäiseksi ja suhteellisen pysyväksi reagointityyliksi, joka vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen, tunteiden säätelyyn ja toimintaan sosiaalisissa tilanteissa (Kesäläinen ym., 2023, s. 249–252; Rudasill & Read, 2018). Temperamenttipiirteitä kuvataan tyypillisesti Rothbartin mallin avulla (Rothbart & Bates, 2006; Susa-Erdogan ym., 2022, s. 1–2), jossa korostuvat erityisesti:

- reaktiivisuus (emotionaaliset ja käyttäytymiseen liittyvät reaktiot)
- itsesäätely (kyky säädellä tunteita ja toimintaa)
- sosiaalisuus ja ujous
- aktiivisuustaso ja impulsiivisuus

Tutkimusten mukaan temperamentilla on merkittävä vaikutus lapsen osallistumiseen, vuorovaikutukseen ja oppimisen edellytyksiin varhaiskasvatuksen ryhmässä. Esimerkiksi vetäytyvien lasten on havaittu osallistuvan vähemmän vertaisvuorovaikutukseen ja tarvitsevan enemmän aikuisen tukea ryhmätilanteissa (Susa-Erdogan ym., 2022). Korkean aktiivisuustason omaavat lapset taas hakeutuvat toimintaan, mutta heillä voi olla vaikeuksia

säädellä käyttäytymistään, mikä vaikuttaa herkästi koko ryhmän toimintaan (Kesäläinen ym., 2023, s. 249–252).

Rudasill ym. (2016) kuvaavat temperamenttia kolmea pääulottuvuutta pitkin:

- Tahdonalainen itsesäätely (effortful control): lapsen kyky säädellä tunteitaan ja käyttäytymistään
- Ujous (shyness): sosiaalinen vetäytyminen tai pidättyvyys
- Ärtävyys (anger): taipumus kokea ja ilmaista ärtymystä

Nämä piirteet kertovat, miten temperamentti ilmenee päiväkodin arjessa ja vaikuttaa lasten vuorovaikutukseen aikuisten kanssa (Rudasill ym., 2016, s. 859–874).

Kesäläinen ym. (2022) tarkastelevat varhaiskasvatusikäisten lasten temperamenttia osana leikkikäyttäytymistä ja erityistarpeita varhaiskasvatuksessa. Artikkelin mukaan temperamentti nähdään yksilöllisenä piirteenä, joka vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen, emotionaalisiin reaktioihin ja sosiaalisiin suhteisiin. Temperamenttipiirteitä käsitellään tutkimuksessa muun muassa seuraavien ulottuvuuksien kautta: aktiivisuustaso, ärtyvyys, sopeutuvuus, sosiaalinen aktiivisuus ja itsesäätelykyky. Tutkimuksessa korostetaan, että temperamenttipiirteet eivät ole itsessään ongelmallisia, mutta ne voivat vaikuttaa siihen, miten lapsi osallistuu ryhmätoimintaan, sopeutuu uusiin tilanteisiin ja reagoi ohjaukseen. Näin ollen varhaiskasvatuksessa temperamentti kuvataan sekä yksilöllisenä että kontekstuaalisena piirteenä, joka vaikuttaa lapsen osallistumiseen ja oppimiseen (Kesäläinen ym., 2022, s. 247–261).

Pistella ym., (2020, s. 2140–2146) osoittavat, että temperamenttipiirteet kuten reaktiivisuus ja tunteiden säätely vaikuttavat siihen, miten lapsi sopeutuu ryhmätoimintaan ja miten hän kokee sosiaalisia suhteita päiväkodissa. Tämä tukee tutkimuskirjallisuudessa esitettyä näkemystä siitä, että temperamentti on merkittävä yksilöllinen piirre, joka yhdessä ympäristön ja kasvatustapojen kanssa muokkaa lasten sosiaalista kokemusta (Kesäläinen ym., 2022, s. 247–261). Lisäksi tutkimus korostaa, että pedagoginen tuki ja myötätuntoinen ohjaus voivat vähentää riskitekijöiden vaikutusta, mikä antaa konkreettisia viitteitä siitä, miten varhaiskasvatuksessa voidaan tukea lasten sosiaalista sopeutumista ja turvallista oppimisympäristöä (Gagnon ym., 2014, s. 122–127).

Yhteenvedon voidaan todeta, että varhaiskasvatusikäisen lapsen temperamenttia kuvataan tutkimuksissa monipuolisesti mutta pääosin samansuuntaisesti. Temperamentin eri piirteet voivat joko tukea tai haastaa lapsen toimimista ryhmässä. Erityisesti vahva reaktiivisuus tai heikommat säätelytaidot voivat aiheuttaa haasteita sekä lapselle itselleen että ryhmän toiminnalle. Tutkimusten mukaan sensitiivinen pedagoginen tuki auttaa tasapainottamaan näitä eroja ja edistää lapsen hyvinvointia ja oppimista (Kesäläinen ym., 2022, s. 247–261; Pistella ym., 2020; Gagnon ym., 2014, s. 122–127).

4.2 Temperamenttipiirteisiin liittyvät haasteet varhaiskasvatuksen arjessa

Aineiston toisena teemana tunnistettiin temperamenttipiirteisiin liittyvät haasteet, jotka kuvattiin useissa tutkimuksissa konkreettisina arjen tilanteina. Tutkimukset osoittavat, että temperamenttipiirteet voivat tuoda päiväkodin arkeen hyvin erilaisia haasteita. Useat tutkimukset kuvaavat tilanteita, joissa temperamentti vaikuttaa suoraan lapsen toimintaan ryhmässä, ryhmädynamiikkaan ja opettajan työnkuvaan. Temperamenttipiirteisiin liittyvät haasteet varhaiskasvatuksen arjessa voivat näkyä erilaisina toimintoina päiväkodin arjessa. Yhtenä haasteena voi olla vetäytyneisyyteen ja varautuneisuuteen, sillä vetäytyvät tai hitaasti lämpenevät lapset voivat jäädä helposti ryhmän ulkopuolelle. Tällaiset lapset tarvitsevat aikuiselta enemmän tukea sosiaalisiin tilanteisiin osallistumisessa (Susa-Erdogan ym., 2022).

Toisena haasteena voi olla korkea aktiivisuus ja impulsiivisuus. Aktiiviset ja impulsiiviset lapset voivat kuormittaa ryhmätilanteita toiminnallaan, mikä lisää erityisesti siirtymätilanteiden haastavuutta. Tämä voi näkyä keskittymisvaikeuksina, sääntöjen noudattamisen haasteina sekä konfliktialttiutena (Kesäläinen ym., 2023 s. 250–254). Yhtenä haasteena voi olla emotionaalinen herkkyys, joka vaatii henkilöstöltä sensitiivistä työtettä ja ennakoivaa suunnittelua arjen tilanteissa. Emotionaalisesti herkillä lapsilla on taipumus reagoida voimakkaasti muutoksiin tai ympäristön ärsykkeisiin (Rudasill & Read, 2018). Lisäksi temperamentin ja ympäristön yhteensopivuus voi tuoda haasteita päiväkodin arkeen. Useat tutkimukset korostavat "goodness of fit" -periaatetta, jonka mukaan lapsen temperamentin ja varhaiskasvatuksen toimintaympäristön yhteensopivuus vaikuttaa merkittävästi lapsen hyvinvointiin. Haasteet syntyvät usein siitä, ettei kasvatuksellinen ympäristö vastaa lapsen yksilöllisiä tarpeita (Susa-Erdogan ym., 2022).

Nilfyr & Plantin Ewe (2025) korostavat, että temperamentin ja ympäristön vuorovaikutus muokkaa lasten käyttäytymistä, jolloin lapsi, jonka temperamentti on kuormittava, voi kokea arjen sosiaaliset tilanteet haastavina. INSIGHTS-intervention* tulokset tukevat tätä havaintoa: lasten, joilla on haastava temperamentti, esiintyi enemmän konfliktia opettajan kanssa ennen interventiota, mutta tavoitteellisesti suunnatut pedagogiset toimet vähensivät haasteita merkittävästi (Rudasill ym., 2020).

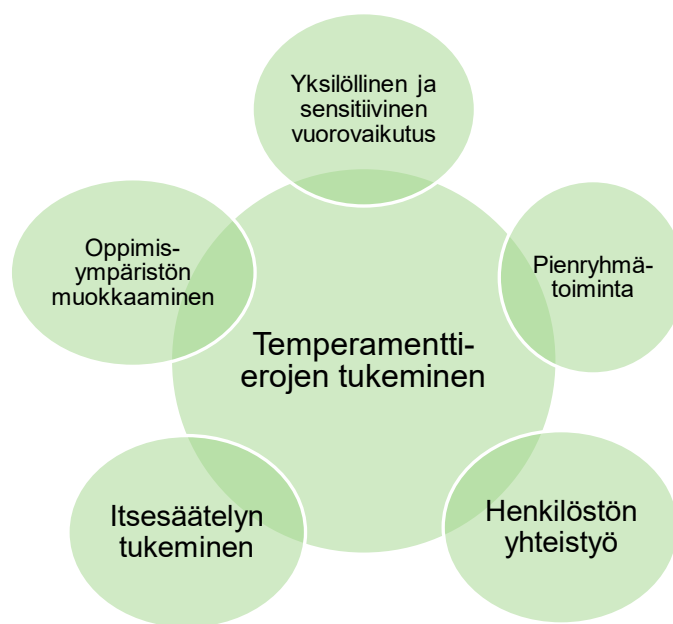
Rudasill ym. (2016) kertovat, että heikko tahdonalainen itsesäätely lisää opettaja–lapsikonflikteja, erityisesti luokissa, joissa emotionaalinen tai pedagoginen tuki on vähäistä. Ujous ja ärtyvyys vaikuttavat myös konfliktien määrään, mutta näiden vaikutus riippuu ympäristön tarjoamasta tuesta. Tämä osoittaa, että temperamentti-piirteet voivat luoda merkittäviä haasteita ryhmädynamiikkaan ja vuorovaikutukseen päiväkodissa (Rudasill ym., 2016). Myös Gagnon ym. (2014) vahvistavat temperamentti-piirteisiin liittyviä haasteita. Heidän mukaan lapsen korkea reaktiivisuus voi olla riskitekijä erityisesti silloin, jos vanhemmat tai kasvattajat käyttävät autoritaarista ohjaustyyliä. Tämä ilmenee häiritsevänä leikkinä ja vähäisenä sosiaalisena osallistumisena ryhmässä. Toisin sanoen, temperamentin piirteet voivat vaikuttaa siihen, kuinka lapsi sopeutuu ryhmätoimintaan, reagoi ohjaukseen ja vuorovaikuttaa muiden lasten kanssa (Gagnon ym., 2014). Pistella ym. (2020) korostavat, että korkea ahdistuneisuus-vetäytyminen ja viha-aggressio olivat yhteydessä korkeampaan kiusaamiseen, kun myötätuntoisuus osaltaan vähensi kiusaamista. Erityisesti myötätuntoiset lapset, joilla oli matala ahdistuneisuus-vetäytyminen, koettiin vähemmän kiusatuksi (Pistella ym., 2020).

Yhteenvedona temperamentti-piirteisiin liittyvät haasteet näkyvät varhaiskasvatuksen arjessa erilaisina tilanteina, joissa lapsen yksilölliset reagoitavat vaikuttavat toimintaan ja ryhmädynamiikkaan. Vetäytyneet lapset saattavat jäädä helposti sivuun ja tarvitsevat enemmän aikuisen tukea sosiaalisiiin tilanteisiin, kun taas korkea aktiivisuus ja impulsiivisuus voivat haastaa ryhmätilanteita ja lisätä konfliktialttiutta. Myös emotionaalinen herkkyys voi tehdä arjesta kuormittavaa sekä lapselle että henkilöstölle. Tällaisia tilanteita helpottaa usein sensitiivinen ja ennakoiva pedagogiikka (Susa-Erdogan ym., 2022; Kesäläinen ym., 2022, 2023).

4.3 Pedagogiset keinot temperamenttierojen huomioimiseen

Kolmantena teemana aineistosta nousi esiin pedagogiset keinot, joiden avulla varhaiskasvatuksen henkilöstö voi tukea temperamentiltaan erilaisia lapsia. Keskeisiä keinoja ovat: yksilöllinen ja sensitiivinen vuorovaikutus, pienryhmätoiminta, itsesäätelyn tukeminen, oppimisympäristön muokkaaminen ja henkilöstön yhteistyö.

Kuvio 2. Erilaisia keinoja temperamenttierojen tukemiseen. Kuvio on tutkijan laatima ja perustuu kirjallisuuskatsauksen analyysissä muodostuneisiin keskeisiin pedagogisiin keinoihin.



Tutkimuksissa korostuu opettajan kyky tunnistaa lapsen temperamentti ja vastata siihen sensitiivisesti. Oppimisympäristöjen muokkaaminen, rauhallisen tuen tarjoaminen sekä lapsen kokemusten sanoittaminen ovat keskeisiä tukikeinoja (Rudasill & Read, 2018). Erityisesti vetäytyville ja hitaasti lämpeneville lapsille pienryhmätoiminta tarjoaa mahdollisuuden turvalliseen osallistumiseen. Samoin korkean aktiivisuustason lapsille voidaan tarjota toiminnallisempia ja liikkeeseen perustuvia tehtäviä (Susa-Erdogan ym., 2022). Impulsiiviset ja tunteikkaat lapset hyötyvät strukturoitujen itsesäätelyharjoitusten, kuten tunteiden nimeämisen, rauhoittumiskeinojen ja "odottamisen harjoittelun", systemaattisesta ohjauksesta (Kesäläinen ym., 2023). Fyysisen ympäristön järjestelyillä, esimerkiksi rauhallisilla leikkipisteillä, siirtymätilanteiden selkeyttämisellä ja päivän rytmittämällä, voidaan huomioida temperamenttierot tehokkaasti (Susa-Erdogan ym., 2022). Tutkimuksissa korostui

myös opettajien välinen dialogi lapsen temperamentista, jaetut havainnot ja yhteiset pedagogiset ratkaisut, jotka vahvistavat sensitiivistä työtettä koko ryhmässä (Rudasill & Read, 2018).

Tutkimukset kuvaavat varhaiskasvatusikäisen lapsen temperamenttia monipuolisesti ja yksilöllisenä piirteenä, joka muodostuu lapsen synnynnäisistä taipumuksista ja ympäristön vuorovaikutuksesta (Nilfyr & Plantin Ewe, 2025). Lapsen temperamenttipiirteet, kuten reaktiivisuus, sopeutuvuus tai vetäytyvyys, vaikuttavat hänen kykyynsä säädellä tunteitaan ja osallistua sosiaaliin tilanteisiin. Pedagogisia keinoja, joilla kasvattajat voivat huomioida näitä temperamenttieroja, ovat muun muassa tunteiden sanoittaminen, rauhoittumisstrategioiden ohjaaminen, yksilöllinen tuki, ennakoivat siirtymät sekä ympäristön muokkaaminen kuormittavien ärsykkeiden vähentämiseksi (Nilfyr & Plantin Ewe, 2025; Rudasill ym., 2020). INSIGHTS-intervention* tulokset osoittavat, että opettajien tietoinen toiminta temperamenttierojen mukaan parantaa opettaja–lapsi -suhteita ja luo lapselle turvallisen oppimisympäristön (Rudasill ym., 2020).

*INSIGHTS into Children's Temperament -interventio on ohjelma, joka tähtää lasten ja opettajien ymmärryksen parantamiseen lasten temperamentista ja sen vaikutuksesta opettaja–lapsi -suhteeseen. Tutkimukset ovat osoittaneet, että tämä interventio voi parantaa opettaja–lapsi -suhteiden laatua, erityisesti vähentämällä konflikteja negatiivisesti reagoivilla lapsilla. Tämä tutkimus osoitti, että INSIGHTS-ohjelma edisti läheisyyttä opettajien ja lasten välillä riippumatta lasten temperamentista. Kyseinen ohjelma oli erityisen hyödyllinen lapsille, joilla oli vaikeuksia säädellä tunteitaan (Rudasill ym., 2020)

Tutkimukset osoittavat, että varhaiskasvatuksen työntekijät käyttävät monipuolisia pedagogisia keinoja, jotka perustuvat lapsen temperamentin tunnistamiseen ja yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen. Nilfyr & Plantin Ewe (2025) korostavat emotion coaching -menetelmiä, kuten tunteiden sanoittamista ja rauhoittumisen ohjaamista, sekä ympäristön ja päivärutiinien muokkaamista, jotta lapsen kuormitus vähenee. Lisäksi Walker & Henderson (2012) painottavat, että sosiaalisten ongelmanratkaisutaitojen harjoittelu tukee temperamentiltaan haastavia lapsia, parantaa ryhmässä toimimista ja edistää oppimista. Näin pedagogiset keinot eivät pyri muuttamaan lapsen temperamenttia, vaan auttavat lasta toimimaan sen kanssa varhaiskasvatuksen arjessa (Walker & Henderson, 2012).

Rudasill ym. (2016) korostaa, että luokan emotionaalinen ja pedagoginen tuki voivat lieventää temperamenttipiirteistä johtuvia haasteita. Emotionaalinen tuki tarkoittaa läsnäoloa, lämpimiä

vuorovaikutustilanteita ja myönteistä ohjausta, jotka tukevat lapsen tunteiden säätelyä. Pedagoginen tuki sisältää selkeät rakenteet ohjatun toiminnan ja tavoitteellisen opetuksen, jotka auttavat lapsia hallitsemaan käyttäytymistään. Näin kasvattajat voivat käytännössä huomioida lasten temperamenttieroja ja vähentää konflikteja päiväkodin arjessa (Rudasill ym., 2016, s. 220–222).

Yhteenvedona voidaan todeta, että pedagogiset keinot temperamenttieroja huomioimiseen perustuvat ennen kaikkea lapsen yksilöllisen temperamentin tunnistamiseen ja sensitiiviseen vuorovaikutukseen. Tutkimusten mukaan ennakoiva ympäristön muokkaaminen, pienryhmätoiminta, itsesäätelyn vahvistaminen ja emotionaalinen tuki auttavat lasta toimimaan oman temperamenttinsa kanssa, joka helpottaa arjen kulkua. Lisäksi opettajien välinen yhteistyö ja tavoitteellinen pedagoginen suunnittelu vahvistavat koko ryhmän hyvinvointia ja vähentävät temperamenttiin liittyviä haasteita. Näin pedagogiset ratkaisut eivät pyri muuttamaan lasta, vaan luomaan sellaiset olosuhteet, joissa jokainen lapsi voi toimia ja oppia omana itsenään (Rudasill ym., 2016; Nilfyr & Plantin Ewe, 2025; Susa-Erdogan ym., 2022).

5 Yhteenveto

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteella varhaiskasvatusikäisen lapsen temperamentti ilmenee monin tavoin päiväkodin arjessa ja vaikuttaa merkittävästi lapsen käyttäytymiseen, vuorovaikutukseen ja oppimisen edellytyksiin. Analyysissa tunnistettiin kolme keskeistä teemaa, jotka olivat: temperamentin kuvaaminen tutkimuskirjallisuudessa, temperamenttipiirteisiin liittyvät haasteet varhaiskasvatuksen arjessa sekä pedagogiset keinot temperamenttierojen huomioimiseksi. Nämä teemat muodostavat yhdessä kokonaisuuden, joka havainnollistaa, miten temperamentti ilmenee käytännössä ja miten sitä voidaan tukea varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuskirjallisuuden perusteella lapsen temperamentti nähdään synnynnäisenä ja suhteellisen pysyvänä reagointityylinä, joka ohjaa lapsen tunteita, käyttäytymistä ja toimintaa sosiaalisissa tilanteissa. Keskeisiä temperamenttipiirteitä ovat reaktiivisuus, aktiivisuustaso, impulsiivisuus, ujous, sosiaalisuus ja itsesäätely. Nämä piirteet auttavat ymmärtämään, miten temperamentti ilmenee erilaisissa päiväkotitilanteissa, kuten leikissä, siirtymissä ja ryhmätoiminnassa.

Temperamenttipiirteisiin liittyvät haasteet nousevat esiin erityisesti silloin, kun yksilölliset piirteet ja ryhmän vaatimukset eivät kohtaa. Emotionaalinen herkkyys, reaktiivisuus ja ujous voivat ilmetä stressinä, vetäytymisenä tai konfliktialttiutena. Aktiivisuus ja impulsiivisuus puolestaan voivat aiheuttaa häiriöitä ryhmätilanteissa, vaatia tarkkaa ohjausta ja vaikuttaa opettajan työnkuvaan. Tutkimukset korostavat, että lapsen yksilöllisten reagointityylien tunnistaminen on välttämätöntä, sillä ympäristön ja temperamentin yhteensopivuus tukee lapsen hyvinvointia, osallisuutta ja myönteistä oppimiskokemusta (Elo & Kyngäs, 2008, s. 107–110; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 95–100).

Pedagogiset keinot muodostavat keskeisen välineen temperamenttierojen huomioimiseksi. Tutkimuskirjallisuus nostaa esiin useita strategioita, kuten yksilöllisen ja sensitiivisen vuorovaikutuksen, ympäristön ja oppimisympäristön muokkaamisen, pienryhmätoiminnan ja lapsen itsesäätelyn tukemisen (Rudasill ym., 2016; Nilfyr & Plantin Ewe, 2025). Näiden keinojen tavoitteena on vahvistaa opettaja–lapsi -suhteita, ehkäistä arjen haasteita ja edistää kaikkien lasten osallisuutta. Pedagoginen tuki ei kuitenkaan rajoitu yksittäisiin menetelmiin, vaan sen tulisi olla osa kokonaisvaltaista ajattelutapaa, jossa kasvattajan sensitiivisyys ja

joustavuus rakentuvat jatkuvassa vuorovaikutuksessa lapsen temperamentin kanssa (Susa-Erdogan ym., 2022).

Rudasill ym. (2016) osoittavat, että tehokas tuki vaatii ennakoitua: kasvattajan tulee tunnistaa lapsen yksilölliset tarpeet, huomioida ryhmän dynamiikka ja muokata toimintaa siten, että kaikki lapset voivat osallistua ja toimia omista lähtökohdistaan. Myös ympäristön joustavuus ja pedagogisten ratkaisujen mukauttaminen ovat ratkaisevia tekijöitä, sillä hyvin tuettu ryhmä voi lieventää temperamenttiin liittyviä haasteita ja edistää lasten sosiaalista ja emotionaalista kehitystä. Samalla tutkimuskirjallisuus osoittaa, että pedagoginen tuki voi vahvistaa lasten sosiaalisia taitoja, lisätä ryhmään kuulumisen kokemusta ja tukea myönteistä oppimispolkua pitkällä aikavälillä (Gagnon ym., 2014; Rudasill ym., 2020).

Kokonaisuutena kirjallisuuskatsaus osoittaa, että temperamentin huomioiminen varhaiskasvatuksessa vaatii ympäristön ja pedagogiikan systemaattista muokkaamista siten, että jokainen lapsi voi toimia omista lähtökohdistaan käsin. Tämä edellyttää kasvattajilta sensitiivisyyttä, joustavuutta ja kykyä tunnistaa yksilöllisiä tarpeita. Temperamentin tarkastelu kokonaisuutena, jossa lapsen piirteet, ympäristön vaatimukset ja kasvattajan toiminta ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa, tarjoaa perustan tutkimusperustaiselle ja lapsikeskeiselle kasvatustyölle varhaiskasvatuksessa.

6 Pohdinta

Tässä kirjallisuuskatsauksessa muodostetut tulokset osoittavat, että temperamentti näyttäytyy merkittävänä tekijänä varhaiskasvatusikäisen lapsen käyttäytymisessä, oppimisessa ja sosiaalisessa toiminnassa. Tässä kirjallisuuskatsauksessa havaittiin, että eri temperamenttipiirteet tuottavat moninaisia tarpeita varhaiskasvatuksen arjessa ja vaikuttavat lapsen osallistumiseen, ryhmädynamiikkaan sekä vuorovaikutussuhteisiin muiden kanssa. Erityisesti vetäytyvyys, impulsiivisuus ja emotionaalinen herkkyys nousivat esiin keskeisinä piirteinä, jotka jäsentävät lapsen toimintaa arjessa. Tämä havainto on linjassa Rudasillin ym. (2016) ja Kesäläisen ym. (2023) tutkimusten kanssa, joissa samat temperamenttipiirteet tunnustetaan merkittäviksi varhaiskasvatusympäristössä. Tässä katsauksessa korostuu kuitenkin aiempaa tutkimusta painokkaammin se, että haasteet eivät synny temperamentista itsestään, vaan temperamentin ja ympäristön välisestä yhteensopimattomuudesta. Tämä näkökulma tarkentaa aiempaa tutkimusta tuomalla esiin ympäristön aktiivisen roolin lapsen toiminnan muovaajana.

Analyysin perusteella pedagogisilla ratkaisuilla on keskeinen merkitys temperamenttierojen huomioimisessa ja lapsen hyvinvoinnin tukemisessa. Tässä katsauksessa korostuivat erityisesti yksilöllinen vuorovaikutus, pienryhmätoiminta, oppimisympäristön muokkaaminen sekä itsesääteilytaitojen tukeminen keskeisinä toimintatapoina. Samansuuntaisia pedagogisia ratkaisuja on tunnustettu myös aiemmassa tutkimuksessa, mutta tässä analyysissä ne jäsenyivät nimenomaan temperamentin ja ympäristön yhteensopivuuden rakentamisen välineinä. Tämä tuo lisäsyvyyttä aiempaan keskusteluun, jossa painotus on usein ollut yksittäisissä menetelmissä. Tavoitteena ei ole muuttaa lapsen temperamenttia, vaan luoda olosuhteet, joissa lapsi voi toimia omien ominaisuuksiensa mukaisesti ja kokea itsensä hyväksytyksi. Tämä tulkinta vahvistaa käsitystä lapsikeskeisestä pedagogiikasta, mutta samalla korostaa kasvattajan reflektiivisen toiminnan merkitystä aiempaa eksplisiittisemmin.

Tutkimustulokset osoittavat myös, että varhaiskasvatuksen toimintaympäristön joustavuus ja pedagoginen ennakointi voivat lieventää temperamenttipiirteisiin liittyviä haasteita ja edistää lasten sosiaalista ja emotionaalista hyvinvointia. Tässä kirjallisuuskatsauksessa havaittiin, että kasvattajan sensitiivisyys, kyky tunnistaa lasten yksilöllisiä reagointityylejä sekä tilannetaju vaikuttavat keskeisesti siihen, miten lapsen osallistuminen ja oppiminen toteutuvat käytännössä. Tämä havainto on yhteneväinen Nilfyrin & Plantin Ewenin (2025) sekä Susa-Erdoganin ym. (2022) tutkimusten kanssa. Toisaalta Gagnonin ym. (2014) tutkimus korostaa

ryhmän koon ja ympäristön rakenteiden merkitystä, ja sama ilmiö nousi esiin myös tässä katsauksessa. Näin ollen voidaan todeta, että pelkkä temperamentin tunnistaminen ei ole riittävää, vaan keskeistä on, miten pedagogiset ratkaisut ja rakenteelliset tekijät tukevat lapsen toimintaa. Tämä havainto syventää aiempaa tutkimusta yhdistämällä yksilöllisen ja rakenteellisen näkökulman toisiinsa.

On kuitenkin tärkeää tarkastella tuloksia kriittisesti. Tutkimusaineisto koostui rajatusta määrästä artikkeleita, joiden teoreettiset lähtökohdat ja tutkimusasetelmat vaihtelivat. Tässä kirjallisuuskatsauksessa tehdyt tulkinnat perustuvat tekijän analyysiin, mikä voi vaikuttaa siihen, millaiset näkökulmat tässä korostuvat. Lisäksi temperamentin käsitteelliset määrittelyt vaihtelivat tutkimusten välillä, mikä heikentää tulosten suoraa vertailtavuutta. Tämä havainto on linjassa aiemman metodologisen kirjallisuuden kanssa (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Elo & Kyngäs, 2008), joissa korostetaan laadullisen analyysin tulkinnallisuutta. Lisäksi aineiston painottuminen kansainvälisiin tutkimuksiin voi vaikuttaa siihen, miten hyvin tulokset ovat siirrettävissä suomalaiseen varhaiskasvatuskontekstiin. Tässä katsauksessa korostunut ympäristön merkitys voi esimerkiksi ilmetä eri tavoin suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, jossa ryhmäkoot, resurssit ja pedagogiset käytännöt eroavat kansainvälisestä kontekstista. Näin ollen tuloksia tulee tarkastella suuntaa antavina, ei suoraan yleistettävinä.

Jatkossa olisi perusteltua syventää ymmärrystä lapsen temperamentista, haasteista ja pedagogisesta tuesta empiirisen tutkimuksen avulla. Tässä kirjallisuuskatsauksessa tunnistettiin useita pedagogisia keinoja temperamentin huomioimiseen, mutta niiden toteutuminen arjessa jäi vähemmän tarkastelluksi. Empiirinen tutkimus voisi tarkentaa tätä näkökulmaa selvittämällä, miten varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee temperamentin huomioimisen käytännössä ja millaisia haasteita siihen liittyy. Erityisesti olisi hyödyllistä tarkastella, miten eri temperamenttipiirteiden tunnistaminen vaikuttaa konkreettisesti ryhmädynamiikkaan, lapsen osallisuuteen ja pedagogisiin ratkaisuihin. Tämä täydentäisi aiempaa tutkimusta tuomalla esiin käytännön tason näkökulmia, joita kirjallisuuskatsaus ei yksin tavoita.

Kokonaisuutena kirjallisuuskatsaus vahvistaa, että temperamentin tunnistaminen ja sen huomioiminen pedagogisessa suunnittelussa ovat keskeisiä keinoja lapsen hyvinvoinnin, osallisuuden ja turvallisuuden tunteen tukemisessa. Tässä katsauksessa saatujen tulosten perusteella voidaan todeta, että pelkkä temperamenttipiirteiden tunnistaminen ei riitä, vaan keskeistä on niiden ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen ymmärtäminen. Tämä näkökulma

yhdistää aiempaa tutkimusta ja tuo siihen tarkentavan painotuksen, jossa lapsen, kasvattajan ja ympäristön välinen suhde nähdään dynaamisena kokonaisuutena. Henkilöstön tietoisuus lasten yksilöllisistä piirteistä, vuoropuhelu aiemman tutkimuksen kanssa sekä jatkuva reflektio pedagogisista valinnoista tukevat lapsen oppimista ja kokemusta hyväksytyksi tulemisesta omana itsenään. Näin temperamentin tarkastelu muodostaa perustan lapsikeskeiselle, sensitiiviselle ja tutkimusperustaiselle kasvatustyölle.

Lähteet

- Alila, K., & Parrila, S. (toim.) (2011). *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa: katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010*. Jyväskylä: Ediva Oy.
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review* (2nd ed.). Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buss, A. H. (1996). *The handbook of temperament*. Wiley.
- Caspi, A., & Silva, P. A. (1995). Temperamental qualities at age three predict personality traits in young adulthood: Longitudinal evidence from a birth cohort. *Child Development*, 66(2), 486–498. Luettavissa: <https://www.jstor.org/stable/1131592?origin=crossref>.
- Chess, S., & Thomas, A. (1968). *Temperament and development*. New York, NY: Brunner/Mazel.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Gagnon, S. G., Huelsman, T. J., Reichard, A. E., Kidder-Ashley, P., Griggs, M. S., Struby, J., & Bollinger, J. (2014). *Help me play! Parental behaviors, child temperament, and preschool peer play*. *Journal of Child and Family Studies*, 23(5), 872–884.

- Goldsmith, H. H. (1993). Temperament: Individual differences in emotionality, activity, and sociability. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, pp. 103–176). Wiley.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2022). *Tutki ja kirjoita* (27. uud. p.). Tammi.
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S.-M., Pietilä, A.-M., Jääskeläinen, P., & Liikanen, E. (2013). Integratiivinen kirjallisuuskatsaus: Suositeltava menetelmä hoitotieteellisessä tutkimuksessa. *Hoitotiede*, 25(4), 291–301.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2004) Temperamentti ihmisen yksilöllisyys. WSOY. Juva.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2012) Pienen lapsen sosiaalisuus. WSOY. Helsinki.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2018). *Suomalainen peruskoulu on tasa-arvoinen – vai onko?* Lääkärilehti, 73(22), 1456.
- Kesäläinen, T., Suhonen, E., Alijoki, A., & Sajaniemi, N. (2022). *The interrelation between children's play behaviour, temperament, and special educational needs in early childhood special education*. *Early Child Development and Care*.
- Kesäläinen, T., Virtanen, P., & Niemi, H. (2023). *The interrelation between children's play behaviour, temperament, and special educational needs in early childhood*. *Early Child Development and Care*, 193(2), 245–262.
- Maine, J., Huelsman, T. J., Gagnon, S. G., Webb, R. M., & Kidder-Ashley, P. (2025). A penguin is not a giraffe: Categorizing preschool children according to temperament. *Early Childhood Education Journal*, 53(3), (sivut) <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01696-8>
- McClowry, S. G. (2002). The temperament profiles of school-age children. *Journal of Pediatric Nursing*, 17(1), 3–10. <https://doi.org/10.1053/jpdn.2002.30930>.

- Nilfyr, P., & Plantin Ewe, S. (2025). *Thriving children's emotional self-regulation in preschool: A systematic review discussed from an interactionist perspective*. *Education*, 15(2).
- Opetushallitus. (2025). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2025*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2025>.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K. & von Suchodoletz, A. (2020). *Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms*. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(4), 444-460.
- Pianta, R. C., & Hofkens, T. (2023). Defining early education quality using CLASS-observed teacher-student interaction. *Frontiers in Psychology*, 14, 1110419. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1110419>
- Pistella, J., Zava, F., Sette, S., Baumgartner, E., & Baiocco, R. (2020). *Peer victimization, social functioning, and temperament traits in preschool children: The role of gender, immigrant status and sympathy*. *Child Indicators Research*, 13(6), 2135–2156.
- Prior, M., Smart, D., Sanson, A., & Oberklaid, F. (2000). *Pathways from infancy to adolescence: Australian Temperament Project 1983–2000*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M., & Lämsä, T. (2021). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen: Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 60–72. <https://doi.org/10.33350/ka.103194>.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 3, s. 99–166). Wiley. Luettavissa:
- Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In M. E. Lamb & A. L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology* (Vol. 1, s. 37–86). Lawrence Erlbaum. Luettavissa:

https://www.researchgate.net/publication/285885145_Development_of_individual_differences_in_temperament?

Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are: Temperament and personality in development*. Guilford Press.

Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141–171. Luettaavissa:
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642>

Rudasill, K. M., Gallagher, K. C., & White, J. M. (2016). *Temperament and teacher-child conflict in preschool: The moderating roles of classroom instructional and emotional support*. *Early Education and Development*, 27(5), 665–682.

Rudasill, K. M., & Read, A. (2018). *Teacher-child relationship quality and early academic skills for young children with and without high-maintenance temperaments*. *Early Education and Development*, 29(5), 629–646.

Rudasill, K. M., Reichenberg, R. E., Eum, J., Barrett, J. S., Joo, Y., Wilson, E., & Sealy, M. (2020). Promoting higher quality teacher-child relationships: The INSIGHTS intervention in rural schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9371).

Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopisto.

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.

Shiner, R. L., Buss, K. A., McClowry, S. G., Putnam, S. P., Saudino, K. J., & Zentner, M. (2012). What Is Temperament Now? Assessing Progress in Temperament Research on the Twenty-Fifth Anniversary of Goldsmith. (1987). *Child Development Perspectives*, 6(4), 436-444. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00254>.

- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, *104*, 333–339.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Susa-Erdogan, G., Benga, O., Albu-Răduleş, M., & Macovei, T. (2022). Child temperament and child–teacher relationship quality: Implications for children’s emotional functioning during preschool period. *Frontiers in Psychology*, *13*, 992292.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.992292>
- Thomas, A., & Chess, S. (1968). *Temperament and behavior disorders in children*. New York: New York University Press.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu painos). Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-materiaalit/hyva-tieteellinen-kaytanta>
- Viitala, R., Pihlaja, P., Heinonen, M., & Puolakka, S. (2025). Päiväkodin työntekijöiden näkemyksiä taaperopedagogiikasta. *Journal of Early Childhood Education Research*, *14*(1), 285-315. <https://doi.org/10.58955/jecer.147503>
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5. uud. p.). PS-kustannus.