

Katri Takala

3-4-vuotiaiden päiväkotilasten sosioemotionaalisten taitojen ilmeneminen ja arviointi liikunnassa



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

STUDIES IN SPORT, PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH 213

Katri Takala

3–4-vuotiaiden päiväkotilasten
sosioemotionaalisten taitojen
ilmeneminen ja arviointi liikunnassa

Esitetään Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Sokos Hotelli Vuokatin auditoriossa
tammikuun 24. päivänä 2015 kello 12.15.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Sport and Health Sciences of the University of Jyväskylä,
in auditorium of Sokos Hotel Vuokatti, on January 24, 2015 at 12.15 pm.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2014

3-4-vuotiaiden päiväkotilasten
sosioemotionaalisten taitojen
ilmeneminen ja arviointi liikunnassa

STUDIES IN SPORT, PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH 213

Katri Takala

3–4-vuotiaiden päiväkotilasten
sosioemotionaalisten taitojen
ilmeneminen ja arviointi liikunnassa



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2014

Editors

Jarmo Liukkonen

The Department of Sport Sciences: Physical Education and Social Sciences of Sport,
University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Timo Hautala

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Kannen kuva: Katri Takala. Kuvassa Luka Parkkinen.

URN:ISBN:978-951-39-5915-9

ISBN 978-951-39-5915-9 (PDF)

ISBN 978-951-39-5914-2 (nid.)

ISSN 0356-1070

Copyright © 2014, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2014

ABSTRACT

Takala, Katri

Emergence and Assessment of 3-to 4-Year-Old Preschoolers' Socioemotional Skills in Physical Education.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2014, 98 p.

(Studies in Sport, Physical education, and Health,

ISSN 0356-1070; 213)

ISBN 978-951-39-5914-2 (nid.)

ISBN 978-951-39-5915-9 (PDF)

The first purpose of this study was to explore the effectiveness of a physical education (PE) intervention on developing socioemotional skills (phase 1). The socioemotional skills studied and assessed were connected to the following socioemotional competencies: self-management and relationship skills. A test group of 31 children (15 girls, 16 boys) and a control group of 10 children (6 girls, 4 boys) from 5 kindergartens participated in the PE intervention. Early educators assessed children's socioemotional skills in the beginning of the PE intervention, and 6 months (test group) or 7 months (control group) later. Data was also collected by studying diary entries written by 12 early educators and by interviewing 6 female early educators twice during the PE intervention. Dairy entries were written once a week during the PE intervention. The interviews were conducted in the middle and end of the PE intervention. The PE intervention had no effect on children's socioemotional skills. The socioemotional skills of both the test group that participated in the PE intervention and the control group showed statistically significant improvement during the research period. There were no statistically significant differences between the two groups in the two assessments. Nor were there statistically significant differences between the socioemotional skills of boys and girls. It emerged in the diary entries that the atmosphere during PE sessions that were part of the PE intervention was mainly positive. It also emerged in the interviews that early educators considered goal-directed activities, taking children's views into account, children's sense of belonging to a group and encouraging support for children important for the development of 3-4-year-old children's socioemotional skills. Pre-planned programs, goal internalization, cooperation between different actors and preparation of PE sessions in advance were regarded as central issues in kindergarten activities by early educators. *The second purpose* of this study was to develop a socioemotional skills assessment instrument with the help of collected data (phase 2). The socioemotional skills studied and assessed were connected to the following socioemotional competencies: self- and social awareness, self-management and relationship skills. 59 children (23 girls, 36 boys) from six kindergartens participated in the study. The early educators assessed the children's socioemotional skills in general kindergarten settings and during one PE session. Parents assessed their children's skills at home. The study did not indicate any differences in early educator-rated socioemotional competencies between general kindergarten settings and PE sessions. Parent-rated self- and social awareness was significantly higher than early educator-rated in general kindergarten settings, whereas early educator-rated self-management and relationship skills in general kindergarten settings were higher than parent-rated. Girls scored higher in self- and social awareness. There were no gender differences in self-management and relationship skills in kindergarten settings, PE session and home environment. The first assessment instrument developed for this study had five sections which provided the solution to one factor. In the second assessment instrument the construct of the socioemotional skills model was maintained as a three-factor model comprising self- and social awareness, self-management, and relationship skills competencies. These results may benefit the basic and continuing training of both early educators and physical education teachers.

Keywords: early education, PE intervention, socioemotional skills, assessment instrument

Author's address	Katri Takala, LitL Kajaanin ammattikorkeakoulu PL 58, 87101 Kajaani katri.takala@kamk.fi
Supervisors	Jarmo Liukkonen, PhD Liikuntakasvatuksen laitos Jyväskylän yliopisto Marja Kokkonen, PhD Liikuntakasvatuksen laitos Jyväskylän yliopisto
Reviewers	Maarit Silvén, PhD Kasvatustieteiden laitos Turun yliopisto Riitta-Leena Metsäpelto, PhD Kasvatustieteiden laitos Jyväskylän yliopisto
Opponent	Lasse Lipponen, PhD Opettajankoulutuslaitos Helsingin yliopisto

ESIPUHE

Liikunnallisena ja sosiaalisena lapsena vapaa-aikani kului tiiviisti muiden lasten kanssa leikkien ja liikkuen. Samalla käsittelin erilaisia tunteita ja opettelin ihmisten vuorovaikutukseen liittyviä asioita. Myöhemmin lapsuudessani harastin nais- ja telinevoimistelua, valmensin telinevoimisteluryhmää ja otin näin ensimmäisiä askeleitani liikunnan avulla kasvattamisen tiellä. Opiskellessani liikunnanopettajaksi minulla vahvistui käsitys siitä, että liikunnanopettajan työ on kasvattajana toimimista – ja tunsin olevani oikealla alalla. Toimiessani opettajana olen pitänyt tärkeänä liikuntatuntieni käyttäytymissäätöjä: toisten kunnoittamista ja sääntöjen noudattamista. Olin huomannut matkani varrella, että näissä asioissa lapset ja nuoret tarvitsevat kasvattajan ohjausta. Koin tärkeäksi, että tuntieni ilmapiiri oli myönteinen ja kannustava. Lisäksi halusin, että myös oppilaat saavat osallistua päätöksentekoon – suunnittelimmekin yhdessä liikuntakurssien sisältöjä. Lisäksi lapsieni Jessen ja Ellan kasvattajana olen saanut vanhemmuuden arvokasta kokemusta ja olen syventänyt ajatuksiani lapsen sosioemotionaalisen kehityksestä.

Työskennellessäni varhaiskasvatuksen lehtorina Oulun yliopistoon kuuluvassa Kajaanin yliopistokeskuksessa sain mahdollisuuden perehtyä päiväkotii-ikäisten ja alakouluikäisten lasten liikuntaan. Tutustuin myös varhaiskasvattajien työhön ohjatessani opiskelijoiden harjoittelua eri päiväkodeissa. Lisäksi työskentelin tiiviisti varhaiskasvattajien kanssa, kun suunnittelimme yhdessä tutkimukseeni liittyvän liikuntakasvatusohjelman alle 4-vuotiaille. Toteutin tutkimukseeni liittyneen liikuntaintervention useissa päiväkodeissa ja näin pääsin lähelle pienten, 3–4-vuotiaiden lasten kokemusmaailmaa. Syvensin käsitystäni lapsista sekä heidän sosioemotionaalista taidoistaan havainnoimalla yhtä lapsiryhmää lähes viikoittain liikuntatuokioilla ja kirjoittamalla havainnoistani päiväkirjaa.

Sosioemotionaalisten taitojen, kuten tunteiden tunnistamisen, yhteistyön tekemisen, auttamisen ja maltin säilyttämisen oppiminen on tärkeää pienillä lapsilla. Ne vaikuttavat lapsen ihmissuhteiden kehittymiseen ja koulumenestykseen, lisäksi niillä on vaikutusta lapsen syrjäytymiseen. Tänä päivänä sosioemotionaalisisissa taidoissa esiintyy ongelmia jo varhaiskasvatusikäisillä lapsilla.

Halusin tehdä väitöskirjani pienten lasten sosioemotionaalista taidoista varhaiskasvatuksen liikunnan kontekstissa ja tarjota tietoa liikunnan mahdollisuuksista tukea taitoja. Lisäksi artikkeliväitöskirjani auttaa tutkimukseni tuloksien leviämistä. Väitöskirjani valmistuttua on aika kiittää niitä ihmisiä, jotka ovat tukeneet ja kannustaneet minua tutkimukseni eri vaiheissa.

Lämpimät kiitokseni osoitan kaikille niiden päiväkotien ihmisille, jotka lähtivät mukaan vaatimaan interventiotutkimukseen sekä poikittaistutkimuksen avulla arvioimaan lasten sosioemotionaalisia taitoja eri konteksteissa. Osoitan kiitokseni myös tutkimukseen osallistuneille lapsille sekä heidän vanhemmilleen. Kiitän myös Kajaanin yliopistokeskuksessa kanssani työskennellyttä Anneli Pönkköä hänen avustaan tutkimukseni alkumetreillä sekä hänen kannustuksestaan pienten lasten tutkimuksen pariin. Kiitän lämpimästi Marja-Leena

Laaksoa lisensiaatintyöstäni saamastani palautteesta, mikä edesauttoi tämän työn valmistumista.

Työni ohjaajia Marja Kokkosta ja Jarmo Liukkosta kiitän lämpimästi ja vilpittömästi heidän tavastaan ohjata aloittelevaa tutkijaa – olette olleet ensiarvoisen tärkeitä tukijoitani, sillä ilman teitä tätä työtä ei olisi syntynyt. Olemme kulkeneet yhdessä pitkän ja opettavaisen tien, joka on tarjonnut minulle mahdollisuuden kehittyä niin tutkijana kuin ihmisenäkin.

Kiitän lämpimästi työni tarkastajaa ja vastaväittäjää Lasse Lipposta työstäni saamasta palautteesta sekä hänen asiantuntevasta tavastaan antaa palautetta. Kiitän työni esitarkastajia Maarit Silvéniä ja Riitta-Leena Metsäpeltoa arvokkaasta palautteesta. Kiitän lämpimästi Arto Gråstenia hänen tilastollisessa tietojenkäsittelyssä antamastaan avusta. Kiitän myös kollegaani ja ystävääni Arja Oikarista Kajaanin ammattikorkeakoulusta – tapasi antaa tukea ja jakaa asiantuntijuuttasi ovat auttaneet tämän työn valmistumisessa. Kiitän lämpimästi esimiestäni Eija Heikkistä tekstieni lukemisesta ja kaikesta siitä tuesta, jonka olen saanut häneltä näiden vuosien varrella. Kollegaani Jaana Härköstä haluan kiittää asiantuntevasta käänösavusta. Kollegaani Mervi Ruotsalaista kiitän siitä tuesta, jota sain kuvioiden laatimisessa.

Kaunis kiitos ystävilleni Minna Suutarille, Anita Ortjulle, Päivi Kuutille, Tea Lukkarille, Arja Stevanderille, Päivi Johanssonille, Sirpa Jokiselle, Sirpa Partaselle, Mervi Pikkaraiselle ja kaikille teille, joilta olen lainannut uskoa elämäni matkani varrella. Kiitos äidilleni Pirjolle ja sisarilleni Tiinalle, Helille ja Miljalle rinnalla kulkemisesta ja kannustuksen sanoistanne, ja siitä, että olette uskoneet minuun. Osoitan kiitokseni myös Pasille opintovapaiden aikana saamastani taloudellisesta tuesta. Omistan tämän tutkimuksen lapsilleni Jesselle ja Ellalle – te olette elämäni isoin saavutus, rakastan teitä niin kovasti.

Vuokatissa 24.9.2014 Katri Takala

KUVIOT

KUVIO 1	Tutkimuksen teoreettinen tausta.....	22
KUVIO 2	Pitkittäistutkimuksen toteutus ja tutkitut sosioemotionaaliset taidot.....	38
KUVIO 3	Poikittaistutkimuksen toteutus ja tutkitut sosioemotionaaliset taidot.....	39
KUVIO 4	Lasten sosioemotionaalisten taitojen muuttujat alku- ja loppumittauksessa erityisharjoitusta saaneella koeryhmällä (n=31) ja kontrolliryhmällä (n=10).....	53
KUVIO 5	Kahdentoista varhaiskasvattajan päiväkirjoista syntyneet liikuntatuokioiden ilmapiiirilokat 3-4-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisia taitoja kehittävän liikuntaintervention aikana päiväkodeissa (f=297).....	55
KUVIO 6	Kuuden varhaiskasvattajan haastatteluista syntyneet luokat varhaiskasvattajien tärkeiksi näkemistä toimenpiteistä kehitettäessä 3-4-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisia taitoja liikuntatuokioiden aikana (n= niiden varhaiskasvattajien lukumäärä, jotka tuottivat mainintoja kyseiseen luokkaan).....	56
KUVIO 7	Kuuden varhaiskasvattajan haastatteluista syntyneet luokat päiväkodin keskeisistä toimenpiteistä kehitettäessä 3-4-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisia taitoja liikuntatuokioiden avulla (n= niiden varhaiskasvattajien lukumäärä, jotka tuottivat mainintoja kyseiseen luokkaan).....	57
KUVIO 8	Konfirmatorinen kolmen faktorin malli pienten lasten (n=59) sosioemotionaalisten taitojen arviointilomakkeesta.....	62

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Sosioemotionaaliset taidot tässä tutkimuksessa eri teoreettisten käsitteiden näkökulmasta.....	26
TAULUKKO 2	Pienten lasten sosioemotionaalisten taitojen arviointilomakkeita.....	29
TAULUKKO 3	Pienten lasten sosioemotionaalisia taitoja tukevia, päiväkodeissa ja kouluissa toteutettuja ohjelmia.....	32
TAULUKKO 4	Tutkimuksen kohderyhmät, aineistojen keruumenetelmät ja analyysit.....	40
TAULUKKO 5	Esimerkki varhaiskasvattajien päiväkirjoista sisällönanalyysin avulla luokan "Iloinen" muodostamisesta.....	43
TAULUKKO 6	Pienten lasten sosioemotionaalisten taitojen arviointilomakkeen kehittämisen vaiheet.....	45

TAULUKKO 7	Liikuntakasvatusohjelman sisällöllinen ja ajallinen toteutus.....	49
TAULUKKO 8	Varhaiskasvattajien (VK) ja vanhempien (V) arviot lasten sosioemotionaalisista ydinpätevyysalueista ja taidoista (n=51).....	59
TAULUKKO 9	Varhaiskasvattajien arviot sosioemotionaalisten ydinpätevyysalueiden sukupuolieroista päiväkodin yleisissä tilanteissa ja liikuntatuokiolla.....	60

SISÄLLYS

ABSTRACT
ESIPUHE
KUVIOT JA TAULUKOT
SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	13
1.1	Tutkimuksen tausta.....	13
1.2	Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat ja tutkijan ihmiskäsitys.....	15
2	VARHAISKASVATUKSEN LIIKUNTA.....	18
2.1	Varhaiskasvatuksen tavoitteista liikuntakasvatuksen tavoitteisiin	18
2.2	Varhaiskasvatuksen liikunnan ilmapiiri	20
3	SOSIOEMOTIONAALISET TAIDOT.....	22
3.1	Sosioemotionaaliset taidot 3–4-vuotiailla lapsilla	23
3.2	Sosioemotionaalisten taitojen sukupuolierot.....	24
3.3	Sosioemotionaaliset taidot tässä tutkimuksessa	25
3.4	Pienten lasten sosioemotionaalisten taitojen arviointi	28
3.5	Sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen interventoiden avulla	30
3.5.1	Interventiotutkimuksen keskeiset periaatteet.....	30
3.5.2	Toteutettuja sosioemotionaalisia taitoja tukevia interventioita	31
4	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	36
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	38
5.1	Tutkimuksen kohderyhmät, aineistojen keruumenetelmät ja analyysit	39
5.2	Pienten lasten sosioemotionaalisten taitojen arviointilomakkeen kehittäminen.....	44
5.3	Liikuntaintervention kuvaus ja toteutus	48
6	TULOKSET.....	52
6.1	Sosioemotionaalisten taitojen erot liikuntaintervention alussa ja lopussa.....	52
6.2	Tyttöjen ja poikien väliset erot sosioemotionaalisissa taidoissa liikuntaintervention aikana	54
6.3	Liikuntatuokioiden ilmapiiri liikuntaintervention aikana	54
6.4	Sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen mahdollistavat toimenpiteet liikuntatuokioiden aikana	56

6.5	Sosioemotionaalisten taitojen erot päiväkodin eri tilanteissa ja kotona varhaiskasvattajien ja vanhempien arvioissa	58
6.6	Tyttöjen ja poikien väliset erot sosioemotionaalisissa taidoissa päiväkodin yleisissä tilanteissa ja liikuntatuokiolla sekä kotona	60
6.7	Pienten lasten sosioemotionaalisten taitojen arviointilomakkeen luotettavuus	60
7	POHDINTA	64
7.1	Liikuntainterventioon liittyvien tulosten tarkastelu	64
7.2	Arviointimenetelmän kehittämiseen liittyvien tulosten tarkastelu ..	69
7.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	72
7.4	Tutkimuksen yhteiskunnallinen merkitys	75
7.5	Jatkotutkimusaiheita	77
8	JOHTOPÄÄTÖKSET	78
	LÄHTEET	80
	LIITTEET	99
	TUTKIMUSARTIKKELIT	119

TUTKIMUSARTIKKELIT

1. Takala, K., Kokkonen, M. & Liukkonen, J. 2009. Päiväkotilasten sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen liikuntatuokioiden avulla. *Liikunta & Tiede* 46 (1), 22–29.
2. Takala, K., Oikarinen, A., Kokkonen, M. & Liukkonen, J. 2011. Päiväkotilasten sosioemotionaalisia taitoja liikuntatuokiolla edistävät tekijät varhaiskasvattajien kokemana. *Kasvatus* 42 (1), 69–80.
3. Takala, K., Oikarinen, A., Kokkonen, M. & Liukkonen, J. 2011. Sosioemotionaalisia taitoja kehittävän liikuntaintervention ilmapiiri päiväkodeissa. *Liikunta & Tiede* 48 (6), 40–45.
4. Takala, K., Kokkonen, M., Gråsten, A. & Liukkonen, J. 2014. Three- to four-year-old children's socioemotional competencies assessed by kindergarten teachers in general and physical education settings, and by parents at home. *Preschool and Primary Education*. Painossa.

1 JOHDANTO

Lasten ja nuorten terveyttä ja hyvinvointia edistettäessä pääpaino on ennalta ehkäisevässä työssä (STM 2013a, 2). Hyvinvoinnin tukeminen ja ehkäisevä työ tulee aloittaa jo varhaislapsuudessa ennen ongelmien ilmaantumista (Paananen, Ristikari & Gissler 2013, 21). Varhaiskasvatuksen ensisijaisena tavoitteena on edistää lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15) hoidon, kasvatuksen ja opetuksen avulla (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016 2012). Päivittäinen liikkuminen luo perustan hyvinvoinnille. Lisäksi lapsi saa liikkeessään luontevasti harjoitella sosiaalisia taitojaan sekä tunteiden ilmaisua. (Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset 2005, 14, 17). Myös suunnitteilla olevan uuden varhaiskasvatuslain tavoitteena on, että varhaiskasvatuksen merkitys sosiaalisuuteen kasvattajana korostuu (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016 2012, 21).

Tutkimukseni kohdistuu varhaiskasvatusikäisiin lapsiin varhaiskasvatuksen ja liikunnan kontekstissa valottaen sosioemotionaalisten taitojen ilmenemistä ja arviointia liikunnassa. Tutkimukseni sijoittuu kahden tieteenalan, liikuntakasvatuksen ja varhaiskasvatuksen, rajapinnalle. Lisäksi siihen liittyy kehityspsykologinen näkökulma. Liikuntatieteellisessä tutkimuksessa halutaankin kiinnittää huomiota monitieteisyyteen ja yhteistyöhön (OKM 2013, 6).

1.1 Tutkimuksen tausta

Opetusministeriön linjauksen mukaan liikuntapolitiisessa keskiössä ovat lapset ja nuoret sekä heidän liikkumisensa (Uusi suunta liikuntatutkimukseen 2009, 27). Huolena ovat muun muassa käytöshäiriöt (Kauhanen 2013) sekä vähäinen fyysinen aktiivisuus (Soini, Kettunen, Mehtälä, Sääkslahti & Tammelin 2012). Varhaiskasvatus on yksi toimintaympäristö, johon tarvitaan liikunnan kehittämistoimenpiteitä (STM 2013b, 5). Lasten ja Nuorten Aikuisten Sepelvaltimotaudin Riskit (LASERI) -tutkimuksen mukaan lapsuuden ja nuoruuden liikunnan yhteys aikuisiän terveyteen ja hyvinvointiin on selkeä (Telama, Yang & Hirven-

salon (2012). On tärkeää tukea jo varhaislapsuudessa lasten terveyteen liittyviä tekijöitä, jotta terveys olisi hyvä myös aikuisuudessa (Kauhanen 2013).

Lasten terveyteen ja hyvinvointiin ovat yhteydessä myös heidän sosioemotionaaliset taitonsa (Denham 2006), joita voidaan kehittää liikunnan avulla (Auweele 2007). Sosioemotionaaliset taidot, joita on mahdollista opettaa ja oppia, liittyvät läheisesti yksilön omaan, tasapainoiseen tunne-elämään sekä myönteisten sosiaalisten tavoitteiden saavuttamiseen (Kokkonen 2005). Ne ovat taitoja, joiden avulla lapsi hallitsee tunteitaan ja käyttäytymistään sekä on vuorovaikutuksessa rakentavasti toisten kanssa ratkaisujen saavuttamiseksi (Zins, Bloodworth, Weissberg & Wahlberg 2004). Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) -organisaatio on määrittellyt lasten kannalta keskeiset sosioemotionaaliset ydinpätevyysalueet, joihin sosioemotionaaliset taidot sisältyvät. Nämä ydinpätevyysalueet ovat tietoisuus itsestä ja toisista, itsehallinta, ihmissuhteiden hallinta ja vastuullinen päätöksenteko. (Denham & Brown 2010; Zins, Payton, Weissberg & O'Brian 2007.)

Hyvät sosioemotionaaliset taidot muodostavat perustan paitsi lapsen terveydelle, myös yhteiskunnan jäseneksi kasvamiselle (Schonert-Reichl & Hymel 2007), myöhemmille elämäntavoille (Richards & Hatch 2011) sekä elämässä menestymiselle (Durlak & Weissberg 2011). Sosioemotionaalisia taitoja suositellaan kehitettävän aina päiväkodista lukioon saakka (Zins ym. 2004), joten niiden tukeminen ja kehittäminen on yksi varhaiskasvatuksen tehtävistä (Varhaiskasvatus vuoteen 2020 2007).

Tutkimukseni alkoi Kajaanin yliopistokeskuksen Lasten liikunta- ja terveyskasvatuksen keskuksessa, jossa käynnistyi alle 4-vuotiaiden päivittäisen liikuntakasvatuksen tutkimus- ja kehittämishanke vuonna 2001. Hankkeen tarkoituksena oli kiinnittää huomiota nimensä mukaisesti alle 4-vuotiaiden lasten liikuntaan, johon ei ole panostettu yhtä paljon kuin 5–6-vuotiaiden tai kouluikäisten lasten liikuntaan. Tämän tutkimuksen ensimmäinen vaihe oli vuosina 2003–2004 pitkittäistutkimuksena toteutettu kahdeksan kuukauden mittainen liikuntainterventio, joka perustui oheisessa tutkimus- ja kehittämishankkeessa kehitettyyn Kaikki linnut lentämään -nimiseen päivittäiseen liikuntakasvatusohjelmaan alle 4-vuotiaille (Haatainen, Kaltiainen, Lehtola-Kettunen, Siipola & Takala 2004). Toisessa vaiheessa toteutetun poikittaistutkimuksen aineiston keräsin vuonna 2010 varhaiskasvattajilta ja tutkimukseen osallistuneiden lasten vanhemmilta sosioemotionaalisten taitojen arviointimenetelmän kehittämistä varten.

Tutkimuksessani oli kaksi päätavoitetta: 1) sosioemotionaalisia taitoja kehitettävän liikuntaintervention vaikuttavuuden arviointi sekä 2) sosioemotionaalisten taitojen arviointimenetelmän kehittäminen.

Liikuntapedagogiikan väitöstutkimukseni koostuu kahdesta määrällisellä ja kahdesta laadullisella tutkimusotteella tehdystä artikkelista ja niiden pohjalta laaditusta yhteenvedosta. Määrällinen artikkeli 1 (Takala, K., Kokkonen, M. & Liukkonen, J. Päiväkotilasten sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen liikuntatuokioiden avulla) on julkaistu Liikunta & Tiede -lehdessä tammikuussa 2009. Laadullinen artikkeli 2 (Takala, K., Oikarinen, A., Kokkonen, M. & Liukkonen, J.

Päiväkotilasten sosioemotionaalisia taitoja liikuntatuokioilla edistävät tekijät varhaiskasvattajien kokemana) on julkaistu *Kasvatus* -lehdessä tammikuussa 2011. Laadullinen artikkeli 3 (Takala, K., Oikarinen, A., Kokkonen, M. & Liukkonen, J. Sosioemotionaalisia taitoja kehittävän liikuntaintervention ilmapiiri päiväkodissa) on julkaistu *Liikunta & Tiede* -lehdessä joulukuussa 2011. Määrällinen artikkeli 4 (Three to four-year-old children's socioemotional competencies assessed by kindergarten teachers in general and physical education settings, and by parents at home) on hyväksytty julkaistavaksi *Preschool & Primary Education* -lehdessä.

1.2 Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat ja tutkijan ihmiskäsitys

Olen ohjannut tutkimuksessani pienten lasten sosioemotionaalisia taitoja kehittävän liikuntaintervention toteutusta ja tehnyt tutkimukseni laadullisista aineistoista tulkintoja. Valotan seuraavassa tämän tutkimuksen taustalla olevia teoreettisia lähtökohtia ja ihmiskäsitystäni. Perttula (1995, 108) painottaa, että tutkimuksen lähtöoletusten kuvaaminen liittyy oleellisesti tutkimuksen luotettavuuteen.

Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat

Tilannesidonnaisella sosiaalisella vuorovaikutuksella on katsottu olevan suuri merkitys oppimiselle (Tynjälä 1999). Tutkimukseni teoreettisena lähtökohtana on *sosiaalinen konstruktivismi*, joka painottaa erityisesti oppijan aktiivista roolia ja vuorovaikutuksellisuutta oppimistapahtumassa (Berger & Luckmann 1994, 207–212; Tynjälä 1999). Myös Vygotskyn (1978, 52) mukaan oppiminen alkaa ensin sosiaalisen vuorovaikutuksen tasolla, minkä jälkeen lapsi sisäistää opittavan asian. Pienet lapset oppivat yhdessä heidän opettajansa ja tovereidensa kanssa (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger 2011; Schonert-Reichl & Hymel 2007). Oleellista on luoda sellainen oppimisympäristö, jossa lapset pääsevät toimimaan yhteistyössä ja etsimään ratkaisuja (Powell & Kalina 2009.) Sosiaalisen konstruktivismin mukaan tieto rakentuu, kun yksilöt keskustelevat yhteisistä ongelmista ja tehtävistä. Merkityksen määrittely on näin dialogiin perustuva prosessi. (Ruohotie 2000.) Mielestäni tämä dialogi on tärkeä myös opettajan ja lasten välillä lasten oppimisen mahdollistamiseksi. Sosiaaliseen konstruktivismiin nojautuva ajattelu edistää tehokasta kaiken ikäisten ja -tasoisten lasten opettamista. Sen tuleekin läpäistä koko opetussuunnitelma. (Watson 2001.) Toisaalta Tynjälä (1999, 48) kehottaa pohtimaan sitä, ettei lapsen oppimisen liiallisella eteenpäin viemisellä aiheutettaisi pinnallista oppimista.

Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana on myös *konstruktivistinen* oppiminen siltä osin, että ihmisenä olemisen todellisuuteen vaikuttavat yksilön omat kokemukset ja sosiaalinen ympäristö (Ponterotto 2005). Konstruktivismi

huomioi myös emootiot erottamattomana osana oppimista. Aikaisemmin opittu tieto palautuu mieleen emootioiden ja mielikuvien kautta. (Patrikainen 1999, 57.) Lapsen tunne-elämä ja sen kehittäminen tulee näin huomioida opetukseen liittyviä ratkaisuja tehtäessä.

Tutkimukseni taustalla vaikutti Vygotskyn (1978, 52, 86) teoria *lähikehityksen vyöhykkeestä* eli lapsen nykyisen taito- ja tietotason ja potentiaalisen kehitystason välisestä alueesta. Lapsi oppii aikuisen ohjauksessa ja itseään kehittyneemmän toverin kanssa toimiessaan vaativiakin tehtäviä, joihin hän ei yksin pystyisi. Hän onnistuu tehtävissään muiden avustuksella. Tämän tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa ja siinä toteutetussa kahdeksan kuukautta kestäneessä 3–4-vuotiaiden lasten sosioemotionaalista taitoja kehittävässä liikuntainterventiossa tämä tarkoitti sitä, että varhaiskasvattajat tukivat lasten sosioemotionaalista kehitystä tarjoamalla heille mahdollisuuksia harjoitella muun muassa parija ryhmytyöskentelyä, muiden auttamista, palautteen antamista sekä omien tunteiden tiedostamista ja nimeämistä liikuntatuokioiden loppukeskusteluissa. Lisäksi varhaiskasvattajat pyrkivät muokkaamaan liikuntaympäristöä siten, että se innostaisi lapsia kokeilemaan uusia asioita.

Tutkimuksessa toteuttamani varhaiskasvattajien haastattelutilanne oli myös vuorovaikutuksellinen oppimistilanne (vrt. Berger & Luckman 1994, 207–212) sekä haastattelijalle että haastateltaville, jossa teemojen kautta mahdollistui sosioemotionaalisten taitojen tarkastelu liikunnan kontekstissa. Pienten lasten kasvattajilla on vastuu lasten oppimisen tukijana ja mahdollistajana. Heidän tulee tietää lapsen kehitystaso opettaessaan, jotta lapset voivat muodostaa itselle merkityksen uudesta tiedosta (Powell & Kalina 2009). Haastatellessani kuutta varhaiskasvattajaa tutkimustani varten koin, että he tiesivät tämän vastuunsa. Näin varhaiskasvattajien roolin tärkeänä tutkimustani varten, sillä heillä oli työnsä kautta kertynyttä tietoa lasten kasvusta ja kehityksestä sekä sosioemotionaalisisista taidoista.

Tutkijan ihmiskäsitys

Analysoidessani tämän tutkimuksen laadullista aineistoa taustalla vaikutti ihmiskäsitykseni, joka ohjaa tutkimukseen suuntautunutta ajattelua (Hirsjärvi 1982, 9). Hirsjärven (1982, 1, 5) mukaan ihmiskäsitys viittaa johonkin kokonaisvaltaiseen ihmisen mielessä vallitsevaan käsitykseen siitä, mitä ja millainen ihminen on ja mitä ihminen voi tehdä itsestään. Hänen mukaansa se on ihmistä koskeva uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmä. Tähän liittyy voimakas eettinen näkökulma; halutaan tuoda esille käsitys, mistä ihmisessä on kysymys. Ihmiskäsitys on osa yksilön maailmankuvaa. Rauhalan (1983, 13) mukaan ihmiskäsitys voi olla liukuva, ei jyrkkärajainen.

Holistisessa ihmiskäsityksessä ihmistä tarkastellaan kokonaisuutena (Rauhala 1983, 25), ja se onkin lähellä omaa ihmiskäsitystäni. Holistisessa ihmiskäsityksessä ihmisen olemisen perusta muodostuu tajunnallisuudesta, situationaalisuudesta ja kehollisuudesta. Ihminen tulee olemassa olevaksi näissä olomuodoissa. Tajunnallisuuden perusyksiköjä ovat elämys ja mieli. Uudet

mielen ilmentymät liitetään jo olemassa olevaan ja tunnettuun kokemusperustaan. Tämä kaikki tapahtuu ymmärtämisen kautta. Situaatio on ainutkertainen ja se muodostuu esimerkiksi ympärillä olevista ihmisistä, ystävyys-suhteista ja kodista. Kaikkia situationaalisia komponentteja ihminen ei voi valita, muun muassa vanhempiaan, mutta hän voi valita oman asenteensa elämää kohtaan ja mielipiteensä. Kehollinen elämä taas on orgaanisen olemassaolon perusta. (Rauhala 1983, 25, 27, 29–30.)

Näen ihmisen konstruktivistisena oppijana, jolle omat aikaisemmat kokemukset ovat merkityksellisiä asioiden ymmärtämisessä ja oppimisessa. Lisäksi ihmisenä olemisen ja oppimisen tärkeitä oivalluksia on juuri se, että hän voi omilla asenteillaan muokata elämää haluamaansa suuntaan. Ihminen voi siis valita tapansa suhtautua asioihin huolimatta siitä, millaiset hänen lähtökohtansa ovat. Tutkimukseeni peilaten voidaan todeta, että aikuinen voi itse vaikuttaa niin ammatilliseen kuin henkiseen kasvuunsaakin. Hän on vastuussa paitsi omasta kasvustaan myös pienen lapsen kasvusta ja kehityksestä.

Kehosta huolehtiminen on tärkeä osa ihmisyyttä ja kehon hyvinvointi heijastuu muihin elämän osa-alueisiin. Liikunta on yhteydessä kehon niin fyysiseen kuin psyykkiseenkin kuntoon. Liikunnan avulla opimme tuntemaan omaa kehoamme ja sitä kautta myös itseämme ja toisiamme.

2 VARHAISKASVATUKSEN LIIKUNTA

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) ohjaavat valtakunnallisesti varhaiskasvatuksen sisällöllistä toteuttamista, jota Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset (2005) osaltaan tukevat. Varhaiskasvatuksessa ja siinä toteutetussa liikunnassa vallitsevalla ilmapiirillä on merkitystä lapsen kehitykselle ja oppimiselle.

2.1 Varhaiskasvatuksen tavoitteista liikuntakasvatuksen tavoitteisiin

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 11) varhaiskasvatus määritellään pienten lasten kanssa tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, joka edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Varhaiskasvatuksen lähtökohtana on kasvatustiede, mutta se perustuu laaja-alaiseen, monitieteiseen tietoon ja tutkimukseen. Lapsiin kohdistuvia kasvatuspäämääriä ovat henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, toiset huomioonottavien käyttäytymistapojen vahvistaminen ja itsenäisyyden asteittainen lisääminen. Lapsi oppii tällöin muun muassa huolehtimaan itsestään ja muista kykyjensä mukaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11, 13–14.) Varhaiskasvatuksessa tuetaan myös lapsen tunteiden säätelyn kykyä (Aro 2011, 26–27).

Varhaiskasvattajien mielestä päiväkotien rooli lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittäjänä on tärkeä (Claessens 2012; Hujala, Junkkeri & Mattila 2006). Päiväkodissa sosioemotionaalisten taitojen harjoittelu käykin luontevasti (Laine 1998), koska siellä pienet lapset ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa vertaisensa kanssa (Silven & Toikka 1999). Vuorovaikutuksen laatu varhaiskasvattajien ja lasten välillä vaikuttaa lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymiseen (Whitted 2011), joten varhaiskasvattajilla on tärkeä merkitys niiden edistämisessä (Logue 2007). Hollingsworthin ja Winterin (2013) tutkimuksen mukaan esimerkiksi haastaviin tilanteisiin puuttumisella ja niiden selvittämällä voidaan tukea lasten sosioemotionaalisia taitoja. Laadukkaalla varhaiskasvatuksel-

la ja sen osaavalla ja riittävällä henkilöstöllä on keskeinen merkitys lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin, oppimisen (Varhaiskasvatus vuoteen 2020 2007, 21) ja sosiaalisen kehityksen tukemisessa (Thorpe, Staton, Morgan, Danby & Tayler 2012).

Varhaiskasvattajien ammattitaito on tärkeä myös pienten lasten liikunnan ohjauksessa lapsen mahdollisimman hyvän kasvun ja kehityksen tukemiseksi (Prskalo, Findak & Neljak 2007). Heidän tulee suunnitella ja järjestää tavoitteellista ja monipuolista liikuntakasvatusta päivittäin, ja liikunnan ohjaustilanteissa tulee käyttää erilaisia opetustyyplejä (Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset 2005, 3, 20). Kokkonen ja Klemola (2013, 212) painottavat rohkaisevan opetustyylin käyttämistä pienten lasten liikunnassa. Pienten lasten liikunnan ohjaukseen tarvitaan tutkittuja pedagogisia malleja ja menetelmiä (Uusi suunta liikuntatutkimukseen 2009, 20).

Maailman terveysjärjestön (World Health Organization; WHO) mukaan fyysinen aktiivisuus määritellään miksi tahansa luurankolihasen tuottamaksi kehon liikkeeksi, joka kuluttaa energiaa (WHO 2014). Varhaiskasvatuksen liikunnan suositusten (2005, 7, 11) mukaan liikunta tarkoittaa pienillä lapsilla fyysistä toimintaa ja leikkiä. Lisäksi se tukee lapsen psyykkistä kehitystä. Liikunta voi olla yksi lasten elämänhallinnan ja yhteisöllisyyden edistäjä (Uusi suunta liikuntatutkimukseen 2009, 27.)

Liikunnan tulee olla lapsilähtöistä, monipuolista ja tavoitteellista. Se muodostuu 3–6-vuotiailla lapsilla suurelta osin omaehtoisesta liikunnasta, mutta myös päiväkotien liikuntatuokioilla toteutetusta liikunnasta. Liikunnan vähimmäismäärä on kaksi tuntia päivässä. Aikuinen mahdollistaa lapsen liikkumisen innostavassa ympäristössä. Työyhteisön tulee pohtia, miten lapsen liikkumista voidaan tukea ja miten esimerkiksi lasten temperamentti ja sukupuoli-erot huomioidaan toiminnan sisältöä suunniteltaessa. (Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset 2005, 11, 17.)

Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset (2009) kuvaavat liikunnan merkitystä lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukijana ja ohjaavat alle kouluikäisten lasten kasvatuksellisen vuorovaikutuksen toteuttamista (Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset 2005, 3, 7). Liikunnallisten taitojen kartuttamisen lisäksi lapset tutustuvat liikkueessaan luontevasti itseensä ja toisiin ihmisiin, kokevat iloa ja ilmaisevat tunteitaan (Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2005). Varhaiskasvatuksen liikunnan suositusten (2005, 11, 14, 17–18) mukaan liikunnan tulee tukea myös lapsen sosioemotionaalaisia taitoja. Pelit ja leikit sekä niiden tarkat käyttäytymissäännöt antavat mahdollisuuden sosioemotionaalisten taitojen oppimiselle (Tsangaridou, Zachopoulou, Pickup & Liukkonen 2007). Parhaimmillaan liikunnassa opitaan itsehallintaa, sietämään turhautumista ja toimimaan yhteistyössä toisten kanssa (Eldar & Ayvazo 2009). Sosioemotionaalisten taitojen oppimista voidaan siis integroida liikuntaan. Sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseksi opettajien tulee suunnitella lasten kehitystasoon sopivia harjoitteita (Chen, Karpi & Davis 2010). Liikuntaa ohjaavien aikuisten antama palaute mahdollistaa sosioemotionaalisten taitojen oppimisen (Hromek & Roffey 2009). Wilson, Pianta ja Stulhman (2007) havaitsivat ensim-

mäisen luokan lapsia tutkiessaan, että rakentavan palautteen ohella ohjaajien antama tuki oli tärkeää lasten taitojen kehitettäessä. Lisäksi liikunnan kontekstissa voidaan arvioida sosioemotionaalisia taitoja. Ohjaajilla on mahdollisuus havainnoida miten lapsi suhtautuu itseensä ja omaan osaamiseensa sekä muihin lapsiin, esimerkiksi miten hän osaa työskennellä muiden kanssa ja auttaako lapsi tovereitaan (Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset 2005, 24).

2.2 Varhaiskasvatuksen liikunnan ilmapiiri

Liikuntakasvatuksen tutkimuksissa on yleensä tutkittu motivaatioilmastoa (Liukkonen, Barkoukis, Watt & Jaakkola 2010; Soini 2006; Wadsworth, Robinson, Rudisill & Gell 2013; Wang, Woon, Chatzisarantis & Lim 2010), kun on haluttu selvittää toiminnan psykologista, koettua ilmapiiriä (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 162). Liikunnassa vallitsevaa ilmapiiriä ei ole tutkittu pienillä lapsilla. Psykologisesti turvallinen ilmapiiri on kuitenkin tärkeä liikuntatilanteissa (Kokkonen & Klemola 2013, 212). Tässä tutkimuksessa ilmapiirillä tarkoitetaan varhaiskasvatuksen liikuntatuokioilla vallitsevaa ilmapiiriä, joka on havaittavissa lasten toiminnassa. Varhaiskasvatuksen liikunnan ilmapiiriin vaikuttavat ennen kaikkea opettajien pedagogiset ja didaktiset ratkaisut. Tärkeää olisi saada lapsille onnistumisen kokemuksia. (Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset 2005, 20–21.)

Yleisten opetustilanteiden ilmapiiriä on pääosin tutkittu analysoimalla opettajan toimintaa, esimerkiksi opettajan kykyä vastata lapsen tarpeisiin ja käyttää myönteisiä opetusmenetelmiä (Howes 2000) tai analysoimalla lapsi-opettaja suhteen laatua (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme & Maes 2008; Thomas, Bierman & Powers 2011). Hyvän lapsi-opettaja suhteen on todettu parantavan alle kouluikäisten (Hoffman, Hutchinson & Reiss 2009) ja kouluikäisten lasten opetustilanteen ilmapiiriä (Brown, Jones, LaRusso & Aber 2010) sekä sitä kautta lapsen sopeutumista kouluun (Byuse, Verschueren, Verachtert & Van Damme 2009).

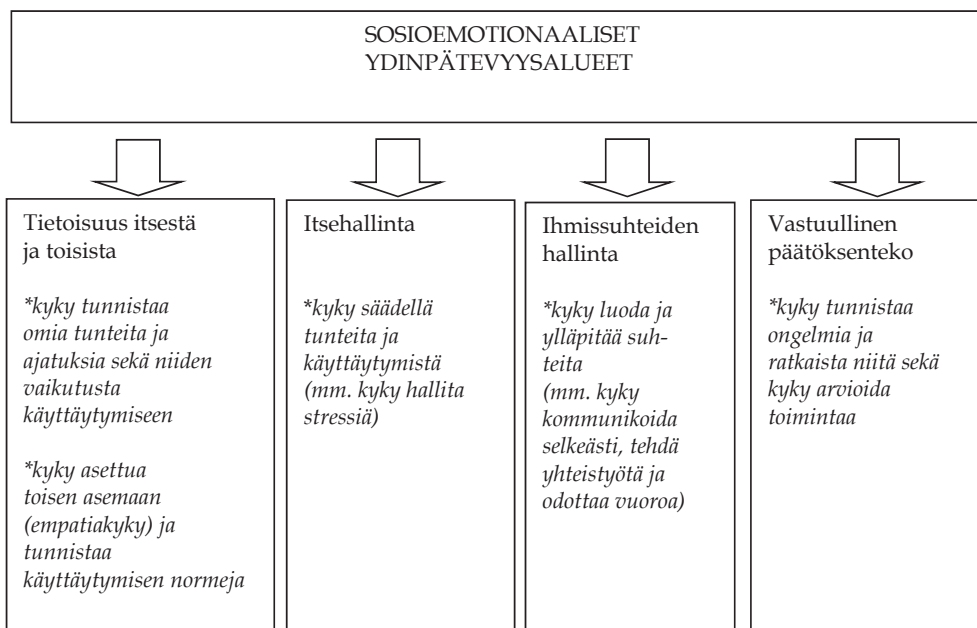
Päiväkodissa vallitsevan ilmapiirin on katsottu vaikuttavan 4-vuotiaan lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen (Brown ym. 2010), sosiaaliseen pätevytyteen (Howes 2000; Wilson ym. 2007), kouluvalmiuksien oppimiseen (Brown ym. 2010; Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant, Burchinal, Early & Howes 2008) sekä lapsen haluun sitoutua oppimiseen (Wilson ym. 2007). Tutkittaessa ilmapiirin vaikutusta lapsen sosiaaliseen kehitykseen ja koulunkäyntiin on todettu, että päiväkodin ilmapiiri ennusti lapsen sosiaalisia taitoja ja sitoutumista koulunkäyntiin ensimmäisellä ja toisella luokalla (Esposito 1999).

Sosioemotionaalisia taitoja parantavien interventioiden avulla voidaan luoda ilmapiiri, joka auttaa lapsen kehitystä ja edistää hänen oppimistaan (Jennings & Greenberg 2009). Varhaiskasvatuksen ilmapiiriä on voitu parantaa kiinnittämällä huomiota opettajan toimintaan, mikä on vaikuttanut myönteisesti myös lasten käyttäytymiseen sekä heidän osallistumiseensa ja innokkuuteensa (Baker-Henningham & Walker 2009).

Kouluttamalla opettajia voidaan parantaa merkittävästi heidän kykyään luoda hyvä ilmapiiri (vrt. Hoffman ym. 2009; Raver, Jones, Li-Grining, Metzger, Champion & Sardin 2008). Heidän tietoisuuttaan muun muassa luovan ilmapiirin muodostamisen keinoista tulee lisätä (Dababneh, Ihmeideh & Al-Omari 2010). Henkilökunnan määrä vaikuttaa myös varhaiskasvatuksen ilmapiiriin. Liian vähäinen päiväkodin henkilökunnan määrä edesauttaa huonon ilmapiirin syntymistä ja vähentää lapsikeskeistä toimintaa (Pianta, La Paro, Cox & Bradley 2002).

3 SOSIOEMOTIONAALISET TAIDOT

Lasten ja nuorten sosioemotionaalisia taitoja edistävä, tutkiva ja arvioiva organisaatio CASEL on määritellyt lapsen kannalta tärkeimmiksi sosioemotionaalisiksi ydinpätevyysalueiksi (engl. competencies) tietoisuuden itsestä ja toisista, itsehallinnan, ihmissuhteiden hallinnan sekä vastuullisen päätöksenteon (Denham & Brown 2010; Zins ym. 2007) (kuvio 1).



KUVIO 1 Tutkimuksen teorettinen tausta (Denham & Brown 2010; Zins ym. 2007)

Näitä Denham ja Weissberg (2004) pitävät tärkeinä myös 4-vuotiailla lapsilla. Tutkimukseni kohteena olivat ydinpätevyysalueet *tietoisuus itsestä ja toisista, itsehallinta ja ihmissuhteiden hallinta*. Näihin ydinpätevyysalueisiin kuuluvat ja tutkimani sosioemotionaaliset taidot on esitelty alaluvussa 3.3.

3.1 Sosioemotionaaliset taidot 3–4-vuotiailla lapsilla

Tutkimukset ovat osoittaneet, että 3–4-vuotiaat lapset ymmärtävät toisten tunteita ja pystyvät käyttäytymään prososiaalisesti ja sympaattisesti toisia kohtaan (Calkins & Hill 2006; Saarni 2000). Jo 2-vuotias, mutta yleensä viimeistään 7-vuotias lapsi alkaa ymmärtää tunteita ja hänen emotionaalinen itsesäätelynsä sekä empatiakykynsä alkavat kehittyä hänen toimiessaan muiden kanssa yhteistyössä. Aikuisen tuki on vielä tarpeen lapsen kiinnittyessä sosiaaliseen yhteisönsä tunteiden avulla. (Dettore 2002.) Esimerkiksi pettymyksen kohtaamisessa lapsi tarvitsee aikuisen rauhoittuakseen (Aro 2011, 26). Tunteiden säätelytaidolla on merkitystä lapsen käyttäytymisen kehittymiseen (McCoy & Raver 2011). Tunteiden säätely ja niiden ymmärtäminen ovat 3-vuotiailla lapsilla yhteydessä heidän sosiaaliseen pätevyyteensä (Leerkes, Paradise, O'Brien, Calkins & Lange 2008). Tunteiden säätely paranee koko ajan lapsen toimiessa vuorovaiikutuksessa muiden kanssa (Denham 2007). Viiteen ikävuoteen mennessä lapset ovat oppineet säätelämään tunteitaan jo siinä määrin, että he pystyvät muodostamaan ystävyyssuhteita ja noudattamaan sääntöjä (Calkins & Hill 2006), vaikka toisaalta ohjeiden noudattaminen voi olla vaikeaa voimakkaiden tunteiden vallassa (Denham 2007).

Hyvät yhdessä leikkimisen taidot ovat yhteydessä myönteisiin sosiaalisiin taitoihin, vähäiseen aggressiivisuuteen ja vähäisiin sopeutumisen ongelmiin 3–5-vuotiailla lapsilla (Fantuzzo, Sekino & Cohen 2004). Kahden 3-vuotiaan lapsen yhteisleikki voi usein katkeilla ja he voivat kiistellä esimerkiksi leluista. Pari vuotta vanhemmilta lapsilta voi jo löytyä joustavuutta ja halua leikin jatkamiseen. (Poikkeus 2011, 82–83.) Neljävuotias osaa jo paremmin kuin kolmi-vuotias ottaa kontaktia ja auttaa opettajaa, kuunnella ja toimia yhteistyössä muiden kanssa (Bulotsky-Shearer, Fantuzzo & McDermott 2008). On myös todettu, että 4–5-vuotias lapsi käyttäytyy prososiaalisemmin kuin 3–4-vuotias lapsi (Walker 2005). Kuitenkin McClellandin ja Morrisonin (2003) mukaan opettajien arvioimat 3-vuotiaiden lasten sosiaaliset taidot näyttävät pysyvän samantaisina päiväkodissa vietettyjen vuosien ajan.

Näyttää siltä, että lasten emotionaaliset taidot ovat perustana heidän sosiaalisille taidoilleen (Kokkonen 2010, 43). Tunteiden ilmaiseminen auttaa lasta mukautumaan erilaisiin sosiaalisiin konteksteihin (Stan 2012). Tutkimusten mukaan lasten puutteet emotionaalisissa taidoissa aiheuttavat puutteita myös heidän sosiaalisissa taidoissaan (Stefan 2012). Lasten tietoisuus tunteista (Denham, Bassett, Thayer, Mincic, Sirotkin & Zinsser 2012), kyky tunnistaa ja nimetä esimerkiksi valokuvissa näkyviä ilmeitä (Ensor & Hughes 2005) sekä 5-

vuotiaiden empatiakyky (Strayer & Roberts 2004) liittyvät heidän myöhempään prososiaaliseen käyttäytymiseensä. Lisäksi 3–4-vuotiaiden lasten päiväkodin leikki-tilanteissa osoittamien tunteiden tunnistamisen, ilmaisemisen ja säätelemisen taitojen on osoitettu ennustavan heidän paria vuotta myöhempää myönteistä sosiaalista käyttäytymistään, jolle tyypillistä on muun muassa toisten lasten näkökannan huomioon ottaminen, yhteistyökykyisyys ja toverisuosio (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan 2003).

3.2 Sosioemotionaalisten taitojen sukupuolierot

Aikaisemmissa tutkimuksissa on useimmiten havaittu sukupuolten välisiä eroja sosioemotionaalisisissa taidoissa. Jo 2-vuotiaat tytöt ovat parempia käytökseltään muita kohtaan sekä tunnetaidoissa kuin pojat (Kruizinga, Jansen, de Haan, van der Ende, Carter & Raat 2012). Myös myöhemmin 3–4-vuotiaina pojilla on tyttöihin verrattuna heikommalla vuorovaikutustaidot sekä tunteiden ilmaisemisen ja säätelyn taidot (Denham ym. 2012). Tyttöjen on todettu olevan poikia parempia myös toisen tunteisiin samaistumisessa (Romer, Ravitch, Tom, Merrell & Wesley 2011) sekä yhteistyötaidoissa (Herndon, Bailey, Shewark, Denham & Bassett 2013).

Chaplinin ja Aldaon (2013) ovat tehneet meta-analyysin pienistä lapsista aina aikuisiin saakka olevan kohderyhmän tunteiden ilmaisemiseen liittyvistä taidoista (yhteensä 21, 709 henkilöä). Tytöt osoittivat enemmän myönteisiä tunteita ja empatiaa kuin pojat, varsinkin iän karttuessa. Toisaalta kouluikäisten poikien on todettu olevan parempia tunteiden erottelukyvyyssä kuin tyttöjen (Lahaye, Luminet, Van Broeck, Bodart & Mikolajczak 2010). Parkerin, Mathisen ja Kupersmidin (2013) tutkimuksessa todettiin, että tunteiden tunnistamisen tarkkuudessa ei ollut eroja 3–6-vuotiaiden tyttöjen ja poikien välillä.

Neljävuotiaat tytöt ovat parempia itsesäätelytaidoissaan (mm. vuoron odottamisessa ja maltin säilyttämisessä) kuin kolmivuotiaat pojat (Bassett, Denham, Wyatt & Warren-Khot 2012). Viisivuotiaiden tyttöjen kyky toimia tovereiden kanssa, jakaa tavaroita ja odottaa vuoroa on parempi kuin poikien (Walker, Irving & Berthelsen 2002). Vaikka tavaroiden jakamisessa tytöt kehittyvät poikia aikaisemmin, tasoittuvat erot yhteentoista ikävuoteen mennessä (Malti, Gummerum, Keller, Chaparro & Buchmann 2012).

Vanhemmat pojat ovat alttiimpia häiriökäyttäytymiseen ja syrjäänvetäytyvyyteen kuin nuoremmat pojat, mitä ei ole havaittu tyttöjen käyttäytymisessä (Walker 2005). Poikien on toisaalta todettu olevan parempia vuorovaikutuksen aloittamisessa kuin tyttöjen (Santos, Peceguina, Daniel, Shin & Vaughn 2013). Tytöt aloittavat yleisesti ottaen koulun paremmilla sosiaalisilla taidoilla kuin pojat (DiPrete & Jennings 2012) ja heidän sosiaaliset taitonsa ovat parempia vielä 11-vuotiaina (Rudolph & Conley 2005). Kuitenkin sukupuolten väliset sosiaalisen käyttäytymisen (Conway 2005) ja empatiakyvyn (Oguz & Akyol 2008) erot saattavat hävitä myöhemmin.

3.3 Sosioemotionaaliset taidot tässä tutkimuksessa

Olen operationaalistanut tutkiini ydinpätevyysalueisiin sisältyvät sosioemotionaaliset taidot seuraavasti: *tietoisuus itsestä ja toisista* on sanojen löytämistä omille tunteille nimeämällä niitä ja tunteista puhumista, toisen tunteista kertomista ja toisen tunteiden tunnistamista ilmeistä ja kehon kielestä (Parker ym. 2013; Webster-Stratton & Reid 2004) sekä toisen tunteisiin samaistumista esimerkiksi juttelemalla myötätuntoisesti, silittämällä toista, halaamalla lohduttaakseen, onnitellakseen tai pyytämällä anteeksi (Miller, Couley, Shields, Dicstein, Seifer, Magee & Fox 2003). *Itsehallinta* on maltin säilyttämistä ristiriitatilanteissa suhtautumalla rauhallisesti erimielisyyksiin (Lane, Stanton-Chapman, Jamison & Phillips 2007; Niles, Reynolds & Roe-Sepowitz 2008; Webster-Stratton & Reid 2004), vuoron odottamista (Lane ym. 2007; Webster-Stratton & Reid 2004), ohjeiden tai muiden mielipiteiden kuuntelua sekä keskittymistä (Webster-Stratton & Reid 2004). Ihmissuhteiden hallinta on toisille sopivalla tavalla puhumista, luvan kysymistä toisen tavaran ottamiseen (Lane ym. 2007), ystävällisyyttä tovereita kohtaan (Niles ym. 2008), yhteistyön tekemistä pari- ja ryhmätehtävissä (Fantuzzo, Bulotsky, McDermott, Mosca & Lutz 2003; Lane ym. 2007; Webster-Stratton & Reid 2004) ja auttavaisuutta toisia kohtaan tai askareissa, kuten välineiden paikalleen laittamisessa, siirtelyssä ja poiskorjaamisessa (Webster-Stratton & Reid 2004). Myös kontaktin ottaminen toisiin kuuluu ihmissuhteiden hallintaan. CASELin määrittelemien ydinpätevyysalueiden lisäksi taidot liittyvät läheisesti emotionaalisen pätevyuden (Denham 2007; Saarni 2000) käsitteeseen, joka tarkoittaa muun muassa taitoa käyttää tunnekieltä, samaistua toisen tunteisiin sekä arvioida omia ja toisten tunnetiloja. Lisäksi taidot liittyvät sosiaalisen pätevyuden (Rose-Krasnor 1997) käsitteeseen, jonka mukaan vuorovaikutuksessa huomioidaan oma ja toisten näkökulma. Tässä tutkimuksessa arvioituja sosioemotionaalisia taitoja on valotettu eri teoreettisten käsitteiden näkökulmasta taulukossa 1.

TAULUKKO 1 Sosioemotionaaliset taidot tässä tutkimuksessa eri teoreettisten käsitteiden näkökulmasta

Tässä tutkimuksessa arvioidut sosioemotionaaliset taidot	Käsitteet			
	CASEL/Denham & Brown (2010); Zins ym. (2007) Sosioemotionaaliset ydinpätevyysalueet	Denham (2007) Emotionaalinen pätevyys	Saarni (2000) Emotionaalinen pätevyys	Rose-Krasnor (1997) Sosiaalinen pätevyys
Sanojen löytäminen omille tunteille nimeämällä niitä	Tietoisuus itsestä	Tunnekielen käyttäminen	Kyky käyttää tunnekieltä	
Tunteista puhuminen	Tietoisuus itsestä	Tunnekielen käyttäminen	Kyky käyttää tunnekieltä	
Toisen tunteista kertominen	Tietoisuus toisista	Kyky samaistua toisen tunteisiin	Kyky samaistua toisen tunteisiin	
Toisen tunteiden tunnistaminen ilmeistä ja kehon kielestä	Tietoisuus toisista	Oman ja toisen tunnetilan arviointikyky	Kyky arvioida ja ymmärtää toisen tunteita	
Toisen tunteisiin samaistuminen esimerkiksi juttelemalla myötätuntoisesti, silitämällä toista, halaamalla lohduttaakseen, onnitellakseen tai pyytämällä anteeksi	Tietoisuus toisista	Kyky samaistua toisen tunteisiin	Kyky samaistua toisen tunteisiin	
Maltin säilyttäminen ristiriitatilanteissa suhtautumalla rauhallisesti erimielisyyksiin	Itsehallinta	Omien kielteisten tunteiden säätely		
Vuoron odottaminen	Itsehallinta	Omien kielteisten tunteiden säätely		
Ohjeiden tai muiden mielipiteiden kuuntelu	Itsehallinta	Tietoisuus sosiaalisten suhteiden ja tunteiden yhteydestä		
Keskittyminen	Itsehallinta			
Sopivalla tavalla puhuminen	Ihmissuhteiden hallinta			Sosiaaliset taidot
Luvan kysyminen toisen tavaran ottamiseen	Ihmissuhteiden hallinta			Sosiaaliset taidot
Ystävällisyys tovereita kohtaan	Ihmissuhteiden hallinta			Sosiaaliset taidot
Yhteistyön tekeminen pari- ja ryhmätehtävissä	Ihmissuhteiden hallinta			Sosiaaliset taidot

Auttavuus toisia kohtaan tai askareissa, kuten välineiden paikalleen laittamisessa, siirtelyssä tai poiskorjaamisessa	Ihmissuhteiden hallinta			Sosiaaliset taidot
Kontaktin ottaminen toiseen	Ihmissuhteiden hallinta			Ihmissuhteet

Lasten sosioemotionaaliset taidot liittyvät siis läheisesti omien ja toisten tunteiden tunnistamiseen, omien tunteiden säätelyyn ja vuorovaikutukseen toisten kanssa. Alle kouluikäiset tarvitsevat sosioemotionaalisia taitoja onnistuneeseen vuorovaikutukseen ystävien ja sisarusten kanssa (Cutting & Dunn 2006; Elias & Weissberg 2000) ja tullakseen tovereidensa hyväksymiksi (Mostow 2005). Onnistunut vuorovaikutus leikin aikana vähentää lasten aggressiivisuutta ja vetäytymistä ryhmästä (Fantuzzo ym. 2004). Lisäksi varhainen sosiaalinen käyttäytyminen vaikuttaa myöhempien ystävyyssuhteiden syntymiseen (Lindsey 2002; Miller ym. 2003). Ystävyyssuhteilla on merkitystä myös siihen, miten lapsi sopeutuu kouluun (Asher & Rose 1997). Sosioemotionaaliset taidot linkittyvät kaiken kaikkiaan lasten koulunkäyntiin (Richards & Hatch 2011), sillä ne ovat yhteydessä koulumenestykseen (Duncan, Dowsett, Claessens, Magnuson, Huston, Klebanov, Pagani, Engel, Brooks-Gunn, Sexton, Duckworth & Japel 2007; Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, McDermott, McWayne, Frye & Perlman 2007; Stan 2012; Stoiber 2011; Welsh, Parke, Widaman & O'Neil 2001) ja parantavat lasten kouluvalmiutta (Baker-Henningham & Walker 2009). Esimerkiksi tunteiden säätelyn sekä itsehallinnan taitojen on todettu olevan yhteydessä kouluvalmiuteen (Arslan, Durmusoglu-Saltali & Yilmaz 2011).

Opettajat ja vanhemmat pitävät kouluvalmiuden kannalta tärkeinä taitoina ohjeiden noudattamista ja tunteiden säätelyä ristiriitatilanteissa niin aikuisten kuin tovereidenkin kanssa (Lane ym. 2007). Vanhemmat korostavat myös yhteistyössä toimimista (Riojas-Cortez & Flores 2009). Lisäksi ennen koulun alkamista 3–5-vuotiaiden lasten kannalta tärkeitä taitoja ovat keskittyminen, ohjeiden kuuntelu ja tunteiden viestiminen (Brigman, Lane, Switzer, Lane & Lawrence 1999; Hemmeter, Santos & Ostrosky 2008). Tarkkaavaisuus ja vähäinen aggressiivisuus ennustavat myönteistä luokkahuonekäyttäytymistä alakoulussa ja myöhempiä akateemista suoriutumista (Pagani, Fitzpatrick, Archambault & Janosz 2010). Toisaalta Claessens, Duncan ja Engel (2009) totesivat tutkimuksessaan alle kouluikäisten lasten akateemisten ja sosioemotionaalisten taitojen vaikutuksesta heidän koulumenestykseensä viidennellä luokalla, että ainoastaan kyky olla tarkkaavainen ennusti koulumenestystä. Lasten akateemisilla taidoilla oli myöhemmällä iällä enemmän merkitystä heidän koulumenestykseensä kuin sosioemotionaalisilla taidoilla.

Heikot sosioemotionaaliset taidot haittaavat tutkimusten mukaan lapsen kehitystä ja oppimista sekä vaikeuttavat hänen ihmissuhteitaan. Haittoja ovat oppimista heikentävä häiriökäyttäytyminen (Fantuzzo ym. 2003), heikko oppimismotivaatio sekä toisten lasten kanssa leikkimisen vaikeudet (Fantuzzo, Bu-

lotsky-Shearer, Fusco & McWayne 2005). Lapsuuden käyttäytymishäiriöt vaikuttavat lapsen kouluvalmiuksiin heikentävästi (Montes, Lotyczewski, Halterman & Hightower 2012). Lapset, joilla oli huonot sosiaaliset taidot 4-vuotiaana olivat 10-vuotiaana joko syrjäänvetäytyviä tai aggressiivisesti käyttäytyviä (Bornstein, Hahn & Haynes 2010). Heikot sosiaaliset (Rich, Shepherd & Nangle 2008) ja emotionaaliset (Denham, Blair, Schmidt & DeMulder 2002) taidot 3–5-vuoden iässä voivat lisätä kiusaamista ja muuta epäsopivaa käyttäytymistä. Ne voivat myös edesauttaa heikon minäkäsityksen muodostumista ja heikentää oppimismahdollisuuksia (Johns, Crowley & Guetszloe 2005) sekä liittyä heikkoon tunteiden säätelyn taitoon (Barbarin 2007) ja yksinäisyyteen (Johns ym. 2005; Nakadai & Kanayama 2002).

3.4 Pienten lasten sosioemotionaalisten taitojen arviointi

Pienten lasten sosioemotionaaliset taidot ovat olleet tutkimuksen kohteena esimerkiksi seuraavien käsitteiden kautta: sosiaaliset taidot, tunteet, emotionaaliset taidot ja sosioemotionaalinen käyttäytyminen. Niiden arvioimiseen on kehitetty erilaisia arviointilomakkeita (taulukko 2).

TAULUKKO 2 Pienten lasten sosioemotionaalisten taitojen arviointilomakkeita

Arviointilomake	Ikävaihe	Käsite	Arvioinnin kohteena olevat taidot
<i>Affect Knowledge Test (AKT)</i> (Denham 1986)	2–3 v.	tunteet	mm. tunteiden ilmaise- minen, toisen tunteisiin vastaaminen
<i>Social Skills Rating System</i> (SSRS) (Gresham & Elliot 1990)	3–18 v.	sosiaaliset taidot, ongelmakäyttäy- tyminen, akateemi- nen pätevyys	mm. yhteistyö, vastuu, kiusaaminen, itsehallinta, motivaatio oppia
<i>The Preschool and Kindergarten</i> <i>Behavior Scales (RKBS)</i> (Merrel 1996)	3–6 v.	sosiaaliset taidot ja ongelmakäyttäy- tyminen	yhteistyö, vuorovaikutus sosiaalinen itsenäisyys, häiriökäyttäytyminen, sisäänpäin kääntyneisyys
<i>Adjustment Scales for Preschool</i> <i>Intervention (ASPI)</i> (Lutz, Fantuzzo & McDermott 2002)	alle 6 v.	myönteinen käyttäytyminen, ongelmakäyt- täytyminen	mm. vuorovaikutus opettajien ja tovereiden kanssa, osallistuminen, aggressiivisuus, yli- aktiivisuus
<i>The Profile of Peer Relations</i> (Walker 2004)	4–5 v.	toverisuhteisiin liittyvät sosiaaliset taidot	myönteinen sosiaalinen käyttäytyminen (mm. yhteistyö) kielteinen sosiaalinen käyttäytyminen (aggressiivisuus) leikkiin pääsyn menetelmät
<i>Assessment of Children's Emo-</i> <i>tional Skills (ACES)</i> (Schultz, Izard & Bear 2004)	4–8 v.	emotionaaliset taidot	täsmällisyys, taipumus vihaan, onnellisuuteen, suruun
<i>The Minnesota Preschool Affect</i> <i>Checklist, Revised (MPAC-R)</i> (Denham ym. 2012)	3–4 v.	sosioemo- tionaalinen käyttäytyminen	tunteiden ilmaiseminen ja säätely, ihmissuhteiden hallinta
<i>The Brief Infant-Toddler Social</i> <i>and Emotional Assessment</i> (BITSEA) (Kruizinga ym. 2012)	2 v.	psykososiaaliset ongelmat	käyttäytyminen, tunteet ja ihmissuhteet (ongelmat ja pätevyys)

Aikaisemmat arviointilomakkeet ovat keskittyneet varsinkin sosiaalisten taitojen ja ongelmakäyttäytymisen arviointiin. Lomakkeilla on arvioitu niin 3–18-vuotiata lapsia ja nuoria tai keskitytty vain alle kouluikäisiin. Pienten lasten taitoja ovat pääsääntöisesti arvioineet opettajat päiväkodissa (Denham ym. 2012; Lutz ym. 2002; Walker 2004). Kruizingan ym. (2012) tutkimuksessa taitoja arvioivat vanhemmat, jotka osallistuivat tutkimukseen terveydenhuollon kautta. Arviointi on suoritettu usein arviointilomakkeen avulla (Denham ym. 2012; Kruizinga ym. 2012; Walker 2004). Suomessa on tutkittu 4–6-luokkalaisten itse arvioitua sosiaalista pätevyyttä liikunnan kontekstissa heille suoritettuna kyselyn avulla (Kokkonen, Poutanen & Kokkonen 2014).

Pienten lasten sosioemotionaalaisia taitoja on mitattu muutenkin kuin arviointilomakkeiden avulla, kuten analysoimalla kuvattua videomateriaalia (Lewis, Lamey, & Douglas 1999) ja haastattelemalla vanhempia lastensa taidoista (Izzo, Weiss, Shanahan & Rodriguez-Brown 2000). Lisäksi päiväkotikäiset ovat itse arvioineet omia sosioemotionaalaisia taitojaan (Measelle, Ablow, Cowan & Cowan 1998). Viidesluokkalaisia on tutkittu haastattelun ja päiväkirjojen avulla (Karos, Howe & Aquan-Assee 2007).

Tässä tutkimuksessa kehitetyn ja raportoidun toisen arviointilomakkeen avulla voidaan arvioida pienten lasten sekä sosiaalisia että emotionaalaisia taitoja. Se on tarkoitettu taitojen arviointiin erilaisissa konteksteissa: päiväkodin yleisissä tilanteissa, liikuntatuokiolla ja kotona.

3.5 Sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen interventioiden avulla

Alle kouluikäisten lasten sosioemotionaalista kehitystä voidaan tukea kiinnittämällä huomiota sosioemotionaalisten taitojen opetukseen ja näitä taitoja tukeviin ympäristöihin (Bilmes 2012; Hemmeter, Ostrosky & Fox 2006) sekä kehittämällä interventioita tukea tarvitseville lapsille (Conner & Fraser 2011; Johnson, Seidenfeld, Izard & Kobak 2013; Tobin, Sansosti & McIntyre 2007). Lapsille suunnatuilla interventioilla voidaan tukea lapsen kasvua ja kehitystä laaja-alaisesti huomioimalla heidän sosioemotionaalinen, kognitiivinen sekä fyysinen kehityksensä (Sanson, Smart & Mission 2011). Lasten sosioemotionaalaisia taitoja kehittäviä interventiota tarvitaan myös edesauttamaan lasten sopeutumista kouluun (Whitted 2011) ja tukemaan heidän koulumenestystään (Rhoades, Warren, Domitrovich & Greenberg 2011).

3.5.1 Interventiotutkimuksen keskeiset periaatteet

Interventiotutkimuksissa keskeistä on tunnistaa sen kohderyhmä sekä sen eri vaiheet. Interventiotutkimusten ohjelmat voivat olla 1) yleisiä ohjelmia (universal intervention), jotka tukevat kaikkia osallistujia kaikissa tilanteissa, 2) kohdennettuja interventiota (target group intervention), joissa osallistujat tarvitsevat erityistä tukea ja 3) tehostettuja interventiota (intensive intervention), jotka on yksilöity tai suunnattu pienelle ryhmälle. (Castillo, Batsche, Curtis, Stockslager, March, Minch & Hines 2013.) Interventiotutkimuksen eri vaiheita ovat suunnittelu, toteutus, analysointi, raportointi ja tiedon siirtäminen käytäntöön (Melnyk & Morrison-Beedy 2012).

Suunnitteluvaiheessa keskeistä on valita teoria, johon interventio pohjautuu (Fleury & Sidani 2012, 11; Graig, Dieppe, Macinture, Michie, Nazareth & Petticrew 2008.) Tämä on tärkeää etenkin interventioissa, joissa halutaan vaikuttavuutta. Teoria ohjaa tavoitteiden asettamista ja kohderyhmän valintaa. (Fleury & Sidani 2012, 11–12.) Suunnitteluvaiheessa valitaan myös intervention kohderyhmä ja kontrolliryhmä (Melnyk, Morrison-Beedy & Moore 2012, 41). Näi-

den lisäksi tärkeää on pohtia sitä, mitä muutoksia interventiolla halutaan saada aikaan ja ketkä sen toteuttavat (Graig ym. 2008). Toteutusvaiheessa on keskeistä varmistaa koulu- tai päiväkotiympäristöissä toteutettaviin interventioihin osallistuvien opettajien, vanhempien ja johdon sitoutuminen (Gance-Cleveland 2012, 255). Interventio on myös hyvä kytkeä lasten päivittäisiin aktiviteetteihin (Grow & Snyder 1998) ja sen tulee tukea lasten kasvatuksellisia tavoitteita (Gance-Cleveland 2012, 255).

Analysointivaiheessa analysoidaan koe- ja kontrolliryhmien eroja (Szalache 2012, 315). Raportointivaiheessa kirjoitetaan selkeä raportti siitä, mitä on tehty, menetelmien valinnoista, analyyseistä sekä tuloksista (Melnik & Morrison-Beedy 2012, 362). Intervention tutkimuskäytänteitä voivat olla muun muassa päiväkirjat, kyselyt ja portfoliot. Niiden tulee tukea interventiota ja sen tavoitteita, toisin sanoen olla osa muutosta tuottavaa prosessia. (Vanhalakka-Ruoho 1999.) Tiedon siirtäminen käytäntöön voi olla useiden vuosien työ, esimerkiksi toiminnan rahoituksen miettiminen on tärkeää (Melnik 2012, 443, 449).

Kaiken kaikkiaan varhaisia interventioita toteutettaessa on tärkeää osallistujien kehitystason tunteminen, arviointiin perehtyminen ja yhteistyö vanhempien kanssa. Lisäksi tulee kiinnittää huomiota opetusmenetelmiin ja vuorovaikutukseen. (Grow & Snyder 1998.)

3.5.2 Toteutettuja sosioemotionaalaisia taitoja tukevia interventioita

Sosioemotionaalaisia taitoja tukevissa interventioissa on toteutettu erilaisia ohjelmia, joiden avulla taitoja voidaan edistää tehokkaasti, suunnitellusti ja tavoitteellisesti (Durlak & Weissberg 2011; Niles ym. 2008; Olsen & DeBoise 2007). Myös Zins ym. (2007) ovat kuvanneet sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen tapahtuvan tehokkaimmin erityisen ohjelman avulla kannustavassa ja hyvin organisoidussa oppimisympäristössä. Durlak kollegoineen (2011) on tehnyt meta-analyysin sosioemotionaalisten taitojen parantamiseen tähtäävistä ohjelmista, joissa oli mukana kaiken kaikkiaan 270 000 lasta päiväkodista lukioon saakka. Lasten sosioemotionaaliset taidot paranivat huomattavasti, samoin heidän asenteensa, käytöksensä ja akateemiset taitonsa. Januaryn, Casey ja Paulsonin (2011) tekemässä vastaavassa meta-analyysissä sosiaalisia taitoja parantavista ohjelmista selvisi niiden vaikutusten olleen myönteisiä, mutta pieniä. Tärkeä huomio oli kuitenkin se, että päiväkotikäisille lapsille tehdyt interventiot olivat tehokkaampia kuin vanhemmille lapsille tehdyt interventiot, mikä rohkaisee kasvattajia ja päättäjiä edistämään nimenomaan pienten lasten hyvinvointia tukemalla näiden ohjelmien toteuttamista varhaiskasvatuksessa. Alakouluikäisiä lapsia koskevissa tutkimuksissa on ilmennyt, että sosioemotionaalaisia taitoja kehitettäessä opettajien ja päiväkodin johdon tulee olla innostuneita ja tukea ohjelmien toteuttamista (Martin 2007). Päiväkodeissa ja kouluissa toteutettuja sosioemotionaalaisia taitoja kehittäviä kansainvälisiä ohjelmia on koottu taulukkoon 3.

TAULUKKO 3 Pienten lasten sosioemotionaalisia taitoja tukevia, päiväkodeissa ja kouluissa toteutettuja ohjelmia

Ohjelma	Totetusmaa	Ikäryhmä	Kehitetyt taidot	Käytetyt menetelmät	Päätulokset
<i>Ready to Learn (RTL)</i> (Brigman ym. 1999)	Yhdysvallat	4–5 v.	kuuntelu, sosiaaliset taidot	kehuskertomukset	Lasten kuuntelu ja sosiaaliset taidot paranivat.
<i>Second Step</i> (McMahon, Washburn, Felix, Yakin & Childrey 2000)	Yhdysvallat	päiväkoti-ikäiset	sosiaaliset taidot	laulut, nuket	Lasten sosiaaliset taidot paranivat.
<i>The Dina Dinosaur Treatment Program</i> (Webster-Stratton & Reid 2003)	Yhdysvallat	4–8 v.	empatia, vuorovaikutus, ystävällisyys, vihan hallinta	nuket, video, pienryhmätyöskentely	Lasten taidot paranivat.
<i>Reaching Educators, Children & Parents (RECAP)</i> (Han, Carton, Weiss & Marciel 2005)	Yhdysvallat	4–5 v.	yhteistyö, syrjäanvetäytyvyys, emotionaalinen reaktiivisuus, tarkkaavaisuus	myönteisen käyttäytymisen vahvistaminen, ongelmanratkaisutehtävät, keskustelut	Lasten yhteistyön taidot paranivat ja syrjäanvetäytyvyys, emotionaalinen reaktiivisuus ja tarkkaavaisuuden ongelmat vähenivät.
<i>An Intervention to Promote Social Emotional School Readiness in Foster Children</i> (Pears, Fisher & Bronz 2007)	Yhdysvallat	päiväkoti-ikäiset – 2. lk	sosiaalinen pätevyys (mm. jakaminen, yhteistyö) ja itsehallinta (mm. ongelmaratkaisu, kielteisten tunteiden hallinta)	ryhmäpelit ja -aktiviteetit	Lasten sosiaalinen pätevyys ja itsehallinta paranivat (vanhempien arvioinneissa).
<i>The Preschool PATHS Curriculum</i> (Domitrovich, Cortes & Greenberg 2007)	Yhdysvallat	3–4 v.	sosioemotionaalinen pätevyys (mm. itsehallinta, tunteiden tiedostaminen, sosiaaliset taidot)	ryhmätyöt, taide, kirjat	Lasten itsehallinta, tunteiden tiedostaminen ja sosiaaliset taidot paranivat.
<i>Head Start</i> (Ford, McDougall & Evans 2009)	Iso-Britannia	3–4 v.	kuuntelu, vuorovaikutus, sosiaaliset taidot	lelut, kirjat, askartelu	Lasten taidot paranivat.
<i>Tuning in to Kids (TIK)</i> (Havighurst, Wilson, Harley & Prior 2009)	Australia	4–5 v.	ongelmakäyttäytyminen kuten ”hakee jatkuvasti huomiota”, ”huutaa” ja ”kieltäytyy tekemästä askareita”	roolipelit, ohjemateriaalit vanhemmille	Lasten käyttäytymisen parani.

<i>The Roots of Empathy</i> (Santos, Chartier Whalen, Chateau & Boyd 2011)	Kanada	päiväkotikäiset - 8.lk	prososiaalinen käyttäytyminen (mm. toisen huomioon ottaminen, auttaminen ja lohduttaminen)	mm. musiikki, kuvataide, matematiikka	Lasten prososiaalinen käyttäytyminen parani ja heidän aggressiivinen käyttäytymisensä väheni.
<i>Peer Based Social Communication Intervention</i> (Stanton-Chapman & Snell 2011)	Yhdysvallat	päiväkotikäiset	vuorovaikutustaidot, vuoron odottaminen	leikkituokiot	Pääosin lasten vuoron odottaminen ja vuorovaikutus toisten kanssa paranivat.
<i>Social Skills Training Programme</i> (Kim, Doh, Hong & Choi 2011)	Etelä-Korea	4-5 v.	mm. sosiaaliset taidot ja ongelma-käyttäytyminen	piirtäminen, käsinuket	Lasten aggressiivinen käyttäytyminen väheni.
<i>Social-Emotional Prevention Program (SEP)</i> (Stefan 2012)	Romania	päiväkotikäiset	sosiaalinen pätevyys	vanhempien kouluttaminen	Lasten sosiaalinen pätevyys parani.
<i>Strong Start Pre-K</i> (Gunter, Caldarella, Korth & Young 2012)	Yhdysvallat	päiväkotikäiset	sosioemotionaalinen pätevyys	luokkahuoneharjoitukset käyttäen mm. eläinmaskotteja ja kirjoja	Lasten tunteiden säätely sekä lapsi-opettaja suhde paranivat. Lisäksi lasten sisäänpäin kääntynyt käytös väheni.
<i>Head Start REDI</i> (Nix, Bierman, Domitrovich & Gill 2013)	Yhdysvallat	4 v.	sosioemotionaaliset taidot (mm. tunteiden ymmärtäminen, myönteinen sosiaalinen käytös)	pelit	Lasten tunteiden ymmärtäminen ja myönteinen sosiaalinen käytös paranivat.
<i>Early Steps' Physical Education Curriculum (ESPEC)</i> (Tsangaridou, Zachopoulou, Liukkonen, Gråsten & Kokkonen 2013)	Kypros Kreikka Italia	4-5 v.	sosiaaliset taidot, kuten ryhmässä työskentely, tilan ja tavaroiden jakaminen toisten kanssa sekä toisen auttaminen	liikunta	Lasten sosiaaliset taidot paranivat.
<i>The Second Step Preschool/ Kindergarten Kit</i> (Upshur, Wenz-Gross & Reed 2013)	Yhdysvallat	4-5 v.	prososiaaliset taidot, ongelma-käyttäytyminen	kortit, julisteet, nuket, musiikki	Lasten prososiaaliin taitoihin ja ongelmakäyttäytymiseen ei saatu parannusta. Ilma-ppiiri parani.

Pienten lasten sosioemotionaalaisia taitoja tukevissa ohjelmissa näyttäisi korostuvan sosiaalisten taitojen kehittäminen. Ohjelmia on toteutettu pääsääntöisesti Yhdysvalloissa ja ensisijaisesti päiväkodeissa. Ohjelmilla on yleensä saatu parannusta aikaan lasten sosiaaliin taitoihin, itsehallintaan, käyttäytymiseen ja tunteiden säätelyyn.

Kansainvälisissä ohjelmissa pienten lasten sosioemotionaalaisia taitoja on tuettu esimerkiksi leikkituokioiden, lelujen, kirjojen ja askartelun sekä nukkien ja videoiden avulla. Pienten lasten sosioemotionaalaisia taitoja on siis harvoin tuettu tavoitteellisesti liikuntainterventioiden avulla. Poikkeuksena 4- ja 5-vuotiaiden päiväkotilasten sosiaalisia taitoja on parannettu neljän kuukauden liikuntaintervention aikana (Tsangaridou ym. 2013). Lisäksi Trevlas ja Tsigilis (2008) ovat toteuttaneet liikuntaohjelmaa 5–6-vuotiaille lapsille, joiden yhteistyötaidot kehittyivät ohjelman aikana. Liikuntaa on hyödynnetty myös tuettaessa vanhempien lasten sosiomoraalista kehitystä (Hassandra, Goudas, Hatzi-georgiadis & Theodorakis 2007), sosiaalisia taitoja (Goudas, Magotsiou & Hatzi-georgiadis 2009), tavoitteellisuutta ja myönteistä ajattelua (Goudas, Dermitzaki & Leondari 2006), riskinurorten sosioemotionaalaisia taitoja (Lubans, Plotnikoff & Lubans 2012) sekä maltin säilyttämistä, kuuntelun taitoa, ystävyysuhteiden luomista ja tehtävien loppuunsaattamista (Fraser & Robinson 2013).

Päiväkotilapsille suunnatut liikuntainterventiot ovat pyrkineet tukemaan ennen kaikkea lasten liikunnallisuutta ja lisäämään lasten fyysistä aktiivisuutta (Trost, Fees & Dzewaltovski 2008) sekä parantamaan motorisia taitoja (Roth, Mauer, Obinger, Ruf, Graf, Kriemler, Lenz, Lechmacher & Hebestrait 2010; Samouilidou & Válková 2008; Valentini & Rudisill 2004; Venetsanou & Kambas 2004), luovaa ajattelua, mielikuvitusta ja kekseliäisyyttä (Zachopoulou, Trevlas, Konstadinidou ym. 2006).

Lastentarhanopettajat ovat toteuttaneet pienten lasten sosioemotionaalaisia taitoja kehittäviä interventioita (Brigman ym. 1999; Han ym. 2005; Niles ym. 2008) niin lapsille kuin heidän vanhemmilleenkin (Conner & Fraser 2011). Opettajilla on nähty olevan iso rooli lasten sosioemotionaalisten taitojen kehitymisessä (Poulou 2005). Ohjelmien avulla on voitu parantaa myös opettajien taitoja tukea lasten sosioemotionaalista kehitystä (Green, Malsch, Kothari, Busse & Brennan 2012) ja lisätä opettajien tietoa lasten sosiaalisesta pätevyydestä (Cain & Carnellor 2008). Lisäksi vanhemmat (Fantuzzo ym. 2004; Ford ym. 2009; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen & Sekino 2004), koulutetut terapeutit, opettajat ja vanhemmat yhdessä (Webster-Stratton & Reid 2003) sekä tutkijat itse (Stanton-Chapman & Snell 2011) ovat olleet mukana kehittämässä lasten sosioemotionaalaisia taitoja interventioissa. Vanhempien koulutuksella on saatu erilaisia vaikutuksia lasten sosioemotionaalisiin taitoihin. Vaikutukset ovat olleet vähäisiä (Aral, Baran, Gursoy, Akyol, Ayhan, Bicakci & Erdogan 2011) tai myönteisiä (Stefan 2012).

Suomessakin on kehitetty ohjelmia pienten lasten kasvun tueksi, kuten Kokkosen (2011) koonti ohjelmista osoittaa. Pulkkinen, Heikkinen, Markkanen ja Ranta (1977) kehittivät Näin ohjaan lastani -harjoitusohjelman, jossa kehitettiin lasten itsehallintaa, yhteistoimintataitoja, vuorottelutaitoja, muiden ajatte-

lemista ja suuttumuksen käsittelyä. Tämä tapahtui erilaisen kuvamateriaalin, tarinoiden, leikkien, laulujen ja lorujen avulla. Peltosen, Kuhlberg-Piilolan ja Kuhlberg-Turtiaisen (2002) kehittämä Tunnemuksu ja mututoukka -tunnetaito-ohjelma on tarkoitettu esikouluun ja alkuopetukseen. Tämä ohjelma sisältää kuvia, tarinoita ja erilaisia toiminnallisia tehtäviä.

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksessani oli kaksi päätavoitetta: 1) sosioemotionaalaisia taitoja kehittävä liikuntaintervention vaikuttavuuden arviointi sekä 2) sosioemotionaalisten taitojen arviointimenetelmän kehittäminen.

Näihin tavoitteisiin liittyneet yksityiskohtaiset tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

Sosioemotionaalaisia taitoja kehittävä liikuntaintervention vaikuttavuuden arviointi

1. Millaisia koe- ja kontrolliryhmien välisiä sosioemotionaalisten taitojen eroja ilmeni päiväkodissa toteutetun liikuntaintervention alussa ja lopussa? (artikkeli 1)

Oletin, että liikuntainterventiolla pystytään parantamaan koeryhmään kuuluvien lasten sosioemotionaalaisia taitoja (Durlak ym. 2011; Tsangaridou ym. 2013).

2. Miten tytöt ja pojat erosivat toisistaan päiväkodissa havaittujen sosioemotionaalisten taitojen osalta liikuntaintervention aikana (artikkeli 1)?

Oletin aiemman alle kouluikäisiä lapsia koskevan tutkimustiedon perusteella tyttöjen sosioemotionaalisten taitojen olevan poikien taitoja parempia (Fantuzzo ym. 2007; Romer ym. 2011; Walker 2005).

3. Millainen oli 3–4-vuotiaiden päiväkotilasten liikuntatuokioiden ilmapiirin kahdeksan kuukautta kestäneen liikuntaintervention aikana? (artikkeli 3, laadullinen)

4. Mitkä toimenpiteet olivat tärkeitä ja tekivät mahdolliseksi 3–4-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen liikunta-tuokioiden aikana? (artikkeli 2, laadullinen)

Sosioemotionaalisten taitojen arviointimenetelmän kehittäminen

5. Millaisia sosioemotionaalisten taitojen eroja ilmeni päiväkodin eri tilanteissa varhaiskasvattajien arvioissa ja kotona lasten vanhempien arvioissa? (artikkeli 4)

Oletin aiemman tutkimustiedon perusteella, että varhaiskasvattajien ja vanhempien arvioissa on eroja (Swindells & Stagnitti 2006; Tsangaridou, ym. 2013).

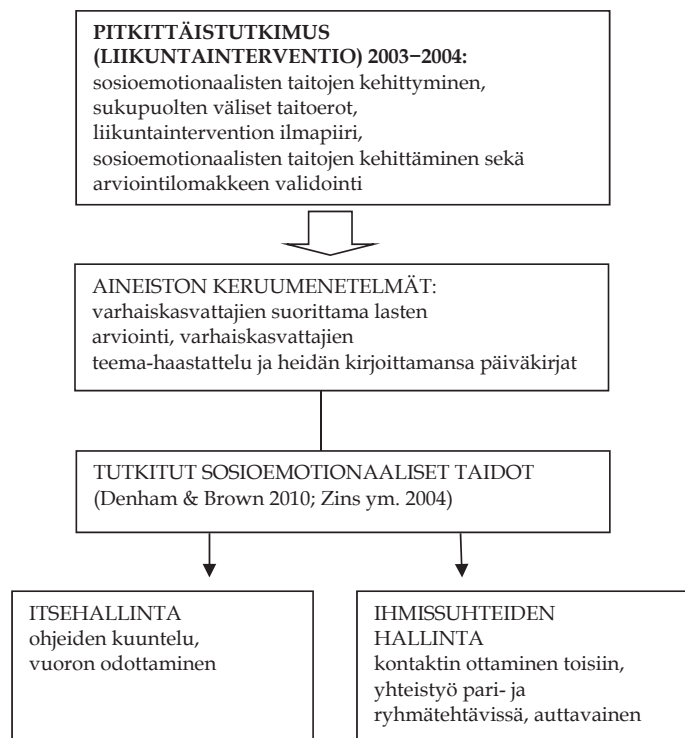
6. Miten tytöt ja pojat erosivat toisistaan päiväkodissa havaittujen sosioemotionaalisten taitojen osalta päiväkodin yleisissä tilanteissa ja liikunta-tuokiolla sekä kotona?

Oletin aiemman alle kouluikäisiä lapsia koskevan tutkimustiedon perusteella tyttöjen sosioemotionaalisten taitojen olevan poikien taitoja parempia (Fantuzzo ym. 2007; Romer ym. 2011; Walker 2005).

7. Kuinka luotettava pienten lasten sosioemotionaalisten taitojen arviointilomake oli? (artikkelit 1 ja 4)

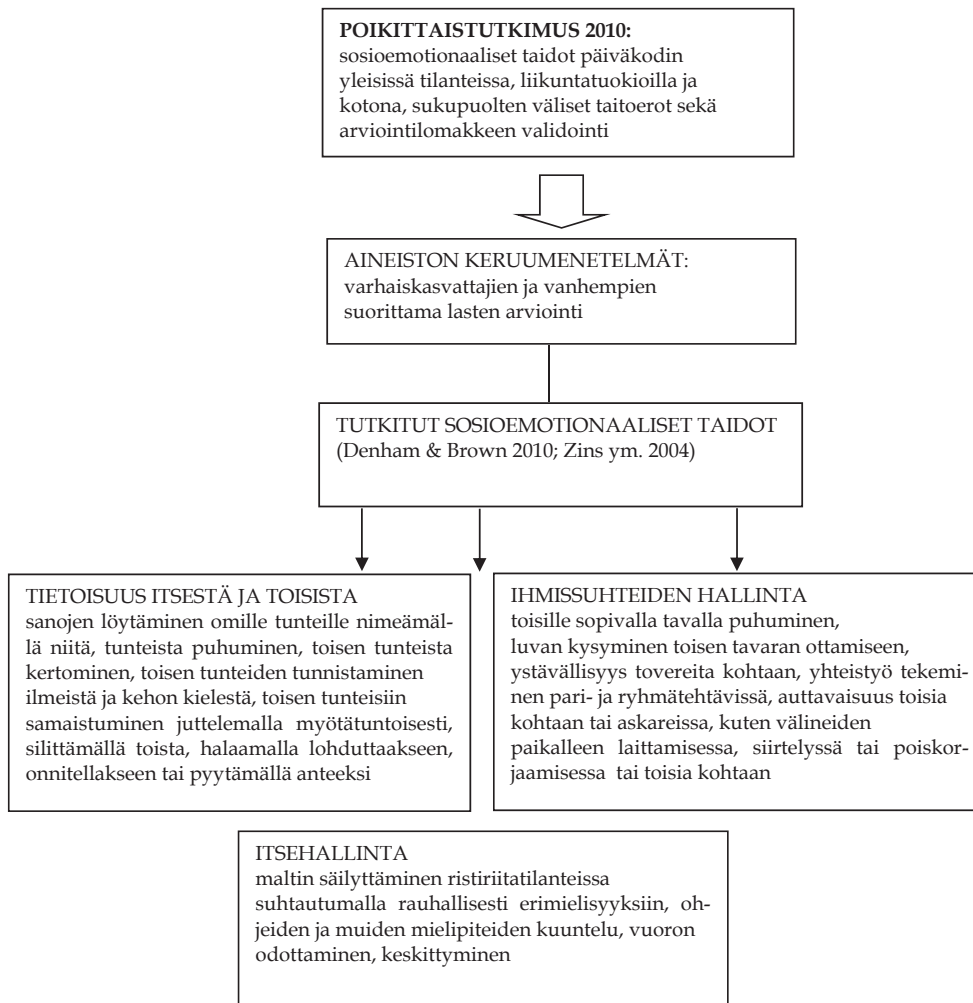
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimukseni koostuu sekä pitkittäis- että poikittaistutkimuksesta. Ensimmäisessä vaiheessa vuonna 2003–2004 toteutettu kahdeksan kuukauden liikuntainterventio edustaa pitkittäistutkimusta (artikkelit 1, 2 ja 3). Siinä tutkin pääasiassa *sosioemotionaalisia taitoja kehittävän liikuntaintervention vaikuttavuutta* (kuvio 2). Lisäksi siinä aloitettiin sosioemotionaalisten taitojen arviointimenetelmän kehittäminen.



KUVIO 2 Pitkittäistutkimuksen toteutus ja tutkitut sosioemotionaaliset taidot

Toisessa vaiheessa vuonna 2010 suoritin poikittaistutkimuksen, jossa kerätyn aineiston avulla tähdättiin *sosioemotionaalisten taitojen arviointimenetelmän kehittämiseen* (artikkeli 4) (kuvio 3).



KUVIO 3 Poikittaistutkimuksen toteutus ja tutkitut sosioemotionaaliset taidot

5.1 Tutkimuksen kohderyhmät, aineistojen keruumenetelmät ja analyysit

Olen käyttänyt määrällistä tutkimusotetta tutkimukseni ensimmäisen vaiheen pitkittäistutkimuksessa (liikuntainterventio) sekä toisen vaiheen poikittaistutkimuksessa (arviointimenetelmän kehittäminen). Laadullista tutkimusotetta olen käyttänyt tutkimukseni ensimmäisen vaiheen pitkittäistutkimuksessa (lii-

kuntainterventio). Taulukossa 4 on kuvattu tutkimukseni kohderyhmät, aineistojen keruumenetelmät ja analyysit artikkeleittain.

TAULUKKO 4 Tutkimuksen kohderyhmät, aineistojen keruumenetelmät ja analyysit

Osatutkimus	Kohderyhmät	Aineistojen keruumenetelmät	Analyysit
1. artikkeli	Koeryhmä: 31 lasta (15 tyttöä, 16 poikaa, iältään 36–59 kk) Kontrolliryhmä: 10 lasta (6 tyttöä, 4 poikaa, iältään 36–59 kk)	Arviointi	Riippuvien ja riippumattomien otosten t-testi, eksploratiivinen faktorianalyysi
2. artikkeli	6 naisvarhaiskasvattajaa	Teemahaastattelu	Sisällönanalyysi
3. artikkeli	12 naisvarhaiskasvattajaa	Päiväkirja	Sisällönanalyysi
4. artikkeli	59 lasta (23 tyttöä, 36 poikaa, iältään 38–59 kk)	Arviointi	Riippuvien ja riippumattomien otosten t-testi, konfirmatorinen faktorianalyysi

Kuvaan seuraavassa tarkemmin tutkimukseeni liittyneet kohderyhmät ja tutkimusluvut, aineistojen keruumenetelmät sekä aineistojen analyysit kahden päätavoitteeni mukaisesti (liikuntainterventio ja arviointimenetelmän kehittäminen).

Liikuntainterventioon liittyneet kohderyhmät ja tutkimusluvut

Ensimmäisessä artikkelissa raportoituun *pitkittäistutkimuksen* liikuntainterventioon varhaiskasvattajat valitsivat tutkimukseen osallistuneet lapset koe- ja kontrolliryhmiin sukupuolen (tyttöjä ja poikia tasapuolisesti) ja säännöllisen liikuntatuokioille osallistumismahdollisuuden perusteella. Tutkimukseen valikoituneet lapset olivat olleet päiväkodissa 2 kuukaudesta 2 vuoteen.

Koeryhmiä oli 6, joissa oli yhteensä 31 iältään 3–4-vuotiasta lasta (15 tyttöä, 16 poikaa) viidestä tutkimukseen vapaaehtoisesti osallistuneesta päiväkodista Kajaanista ja Sotkamosta. Yhteen liikuntaryhmään kuului 6–10 lasta, joista havainnoitiin 4 tai 6 lasta. Kontrolliryhmä muodostui 3 lapsiryhmästä, joissa oli yhteensä 10 iältään 3–4-vuotiasta lasta (6 tyttöä, 4 poikaa) 3 eri päiväkodista. Yhteen liikuntaryhmään kuului 10–12 lasta, joista havainnoitiin 3 tai 4 lasta.

Liikuntainterventiossa kerättyjen laadullisten aineistojen (artikkelit 2 ja 3) avulla tavoittelin syvällistä tietoa lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämisestä (Alasuutari 2007). Haastattelun kohderyhmänä oli 6 ja päiväkirjojen

osalta 12 naisvarhaiskasvattajaa, jotka olivat osallistuneet liikuntaintervention. Varhaiskasvattajat olivat 32–52-vuotiaita ja he olivat toimineet päiväkodissa 4–26 vuotta. Pitkittäistutkimukseen pyydettiin lupa lasten vanhemmilta, varhaiskasvattajilta, päiväkodin johdolta sekä Jyväskylän tutkimuseettiseltä toimikunnalta (liitteet 1, 2, 3 ja 4).

Arviointimenetelmän kehittämiseen liittyneet kohderyhmät ja tutkimusluvot

Neljännessä artikkelissa raportoituun *poikittaistutkimukseen* lapset valikoituivat sukupuolen ja liikuntatuokiolle osallistumismahdollisuuden perusteella. Poikittaistutkimukseen pyydettiin lupa vanhemmilta ja päiväkodin johdolta (liitteet 5 ja 6). Kohderyhmänä oli 59 lasta (23 tyttöä, 36 poikaa) 6 kunnallisesta päiväkodista Kajaanin ja Sotkamon alueelta.

Liikuntaintervention aineistojen keruumenetelmät

Pitkittäistutkimuksen koeryhmissä varhaiskasvattajat toteuttivat lapsille sosioemotionaalaisia taitoja kehittävää liikuntakasvatuksen interventiota 8 kuukauden ajan ja arvioivat näiden sosioemotionaalaisia taitoja liikuntatuokiolla kerran kuussa lokakuusta 2003 toukokuuhun 2004 tätä tarkoitusta varten kehittämäni arviointilomaketta käyttäen. Liikuntatuokioita oli kaiken kaikkiaan 22 ja arviointikertoja 8. Varhaiskasvattajat arvioivat arviointilomakkeen avulla sosioemotionaalaisia taitoja sen mukaan, miten lapsi käyttäytyi tuokiolla. Alku- ja loppumittausten arvioinnit tehtiin tuokion aikana tai sen jälkeen. Arvioija ja liikuntatuokion ohjaaja toimivat pääsääntöisesti pareina ja olivat näin ollen arvioijina niin alku- kuin loppumittauksessakin.

Kontrolliryhmissä varhaiskasvattajat ohjasivat lapsille erilaisia liikuntamuotoja kerran viikossa. Sosioemotionaalaisia taitoja kehittävä liikuntakasvatusohjelma ei kuitenkaan ollut heidän käytössään eivätkä he osallistuneet koeryhmän varhaiskasvattajille suunnattuihin liikuntakasvatusohjelman toteuttamiseen liittyviin koulutuksiin. Alku- ja loppumittausten arvioinnit tehtiin arviointilomakkeen avulla tuokion aikana tai sen jälkeen. Arvioijana toimi 1 varhaiskasvattaja, joka keskusteli havainnoistaan liikuntatuokion ohjaajan kanssa. Arvioijat olivat samat alku- ja loppumittauksissa.

Opetin kontrolliryhmien varhaiskasvattajille arviointilomakkeen käytön tunnin kestäneessä ja päiväkodissa tapahtuneessa koulutuksessa. Tutkimukseen osallistuneille koeryhmien varhaiskasvattajille järjestin koulutusta ennen intervention alkua ja intervention aikana. Yksi koulutuskerta kesti 2 tuntia ja kaiken kaikkiaan koulutuskertoja oli 3.

Pitkittäistutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä oli myös *teemahaastattelu*, jossa kävin läpi kaikkien haastateltavien varhaiskasvattajien (6) kanssa samat teemat, mutta kysymysten muotoilu ja järjestys vaihtelivat (Patton 2002, 342; Ruusuvoori & Tiittula 2005, 11). Samat kysymykset toivat selkeyttä haastatteluun (Patton 2002, 361). Haastatteluissa esittämäni pääkysymykset olivat: ”Mitkä toimenpiteet varhaiskasvattajat näkevät tärkeiksi kehittäessään las-

ten sosioemotionaalisia taitoja” sekä ”Mitkä toimenpiteet päiväkodissa mahdollistavat sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen liikuntaintervention avulla”. Lisäksi varhaiskasvattajat saivat kertoa haastattelun lopussa vapaasti ajatuksiinsa aiheesta, minkä uskoin täydentävän varsinaisten haastattelukysymysten tuottamaa tietoa (Burns & Grove 2010). Haastattelut kestivät 45–60 minuuttia, ja nauhoitin ne. Haastattelut suoritin vuosina 2003–2004. Haastattelukertoja oli 2 monipuolisen aineiston saamiseksi. Ensimmäisen haastattelun toteutin intervention puolivälissä ja toisen intervention lopussa.

Tutkimuksessani haastattelu osoittautui joustavaksi aineistonkeruumenelmäksi, koska pystyin haastattelun aikana selventämään kysymyksiä (Fielding 2003) ja sain myös perspektiiviä haastateltavan sanomisiin (Wright 2003). Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi 170 sivua rivivälin ollessa 1,5. Varhaiskasvattajat (12) kirjoittivat pyynnöstä *päiväkirjaa* lähes viikoittain toteuttaessaan liikuntainterventiota ohjattujen liikuntatuokioiden aikana tai niiden jälkeen. Varhaiskasvattajien päiväkirjojen kirjoittamista ohjasi kaksi teemaa: ”Mieleeni jäi erityisesti” ja ”Tuokion ilmapiiri”. Heidän kirjoittamaansa päiväkirjaaineistoa kertyi tekstiksi yhteensä 131 käsikirjoitettua sivua.

Arviointimenetelmän kehittämisen aineistojen keruumenetytmet

Pitkittäistutkimuksen koe- ja kontrolliryhmien aineistojen keruumenetytmet olivat käytössä ensimmäistä arviointilomaketta kehitettäessä. *Poikittaistutkimuksessa* lasten sosioemotionaalisia taitoja arvioivat varhaiskasvattajat päiväkodin yleisissä tilanteissa ja liikuntatuokiolla sekä vanhemmat kotona. Näistä päiväkodeista kahdessa oli kaksi arvioijaa yleisissä päiväkodin tilanteissa ja liikuntatuokiolla, ja neljässä päiväkodissa oli yksi arvioija molemmissa tilanteissa. Kotona taitoja arvioivat vanhemmat (70 % äidit, 20 % äidit ja isät yhdessä sekä 10 % isät). Lasten sosioemotionaalisten taitojen arvioinnissa varhaiskasvattajat ja vanhemmat käyttivät kehittämäni arviointilomaketta. Järjestin tapaamisen jokaisen päiväkodin kanssa ja kävin läpi tutkimuksen tarkoituksen, arviointilomakkeen ja liikuntatuokion, joka toteutettiin kerran arvioinnin suorittamiseksi. Toteutettu 45-minuuttinen liikuntatuokio (liite 7) oli samanlainen kaikissa päiväkodeissa; sen aiheena oli välineliikunta, jonka aikana varhaiskasvattajat loivat didaktisesti sosioemotionaalisia taitoja vaativia tilanteita. Varhaiskasvattajat toimittivat arviointilomakkeen vanhemmille.

Liikuntaintervention aineistojen analyysit

Pitkittäistutkimuksen määrällisen aineiston analyysi suoritettiin SPSS 17 -ohjelman (SPSS Statistics Base 17.0 User's Guide) avulla tekemällä riippuvien ja riippumattomien otosten t-testit yksittäisten sosioemotionaalisten taitojen osalta. Analyysit perustuvat koeryhmän osalta alkumittaukseen ja 6. mittauskertaan. Kahden viimeisen mittauskerran (7. ja 8.) aikana tutkimukseen osallistuneiden lasten kato oli niin suurta (13 lasta), että näiden mittauskertojen aineistoa ei voitu analysoida. Analyysit perustuvat kontrolliryhmän osalta alkumittaukseen ja 7. mittauskertaan. Koska tarkoituksena oli verrata koe- ja kontrolliryhmiä toi-

siinsa taitojen osalta, valikoituivat taidot ”Ohjeiden kuuntelu”, ”Ottaa kontaktia”, ”Auttavainen”, ”Tekee yhteistyötä pari- ja ryhmätehtävissä” ja ”Vuoron odottaminen” mukaan tutkimukseen. Vain näistä taidoista voitiin laskea alkua ja loppumittauksen t- testit myös kontrolliryhmälle, jossa oli 10 lasta. Eksploraatiivisella pääakselifaktorianalyysillä ja promax-rotatiolla saatiin yhden faktorin ratkaisu. Tyttöjen ja poikien eroja tutkittiin riippumattomien otosten t-testillä.

Pitkittäistutkimuksessa kerätyn, litteroidun *teemahaastatteluaineiston* ja varhaiskasvattajien kirjoittaman *päiväkirja-aineiston* analysoin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä (Dey 1993; Polit & Beck 2008; Tuomi & Sarajarvi 2009). Valitsin sisällönanalyysin aluksi analyysiyksikön, joka muodostui useista sanoista yhdessä tai lauseesta (Patton 2002, 429). Luin aineistot läpi useaan kertaan, jotta sain niistä kokonaiskuvan. Numeroin teemahaastattelu- ja päiväkirja-aineistoon kaikki valitsemani analyysiyksikön mukaiset sanat tai lauseet (alkuperäisilmaukset), minkä jälkeen pelkistin ne. Pelkistetyt ilmaukset ovat omaa tulkintaani aineistosta. Listasin pelkistetyt ilmaukset ja yhdistin ne saman sisältöisiin luokkiin tarkoitukseni etsiä ilmauksista yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tämän jälkeen muodostin aineistosta luokkia, jonka jälkeen tein abstrahointia eli annoin luokille niiden sisältöä mahdollisimman hyvin kuvaavan nimen. Numeroin alkuperäisilmaukset, joiden numerot kulkivat mukana koko sisällönanalyysin ajan. Näin pystyin hyödyntämään alkuperäisilmauksia kuvatessani tuloksia. Taulukossa 5 on esimerkki varhaiskasvattajien päiväkirjoista sisällönanalyysin avulla luokan ”Iloinen” muodostamisesta.

TAULUKKO 5 Esimerkki varhaiskasvattajien päiväkirjoista sisällönanalyysin avulla luokan ”Iloinen” muodostamisesta

Aineiston pelkistäminen, ryhmittely ja abstrahointi		
Alkuperäisilmaisu	Pelkistetty ilmaisu	Luokka
”iloinen, välillä äänekäskin”	iloinen ja äänekäs	
”mukava ja iloinen ilmapiiri, lapset tykkäsivät”	mukava ja iloinen	
” lapset kiljuivat riemusta”	kiljuivat riemusta	iloinen
”lapset juoksentelivät ympäri salia riemuissaan”	riemuissaan	

Arviointimenetelmän kehittämisen aineistojen analyysit

Pitkittäistutkimuksen määrällisen aineiston analyysit olivat mukana ensimmäisen arviointilomakkeen kehittämisessä. *Poikittaistutkimuksen* konfirmatorinen faktorianalyysi tehtiin Mplus 6.12-ohjelmalla (Muthén & Muthén 1998 - 2010). Mittarin alkuperäisistä 22 väittämästä 14 latautuivat 3 faktorille, jotka nimesin tietoisuudeksi itsestä ja toisista, itsehallinnaksi ja ihmissuhteiden hallinnaksi. Tyttöjen (n=23) ja poikien (n=36) eroja tutkittiin riippumattomien otosten t-testillä, joka on käyttökelpoinen, kun molempien ryhmien n=20 tai enemmän (Nummenmaa 2006, 163). Olen kuvannut poikittaistutkimuksessa tehdyt tilastolliset analyysit yksityiskohtaisemmin arviointilomakkeen kehittämisen yhteydessä.

5.2 Pienten lasten sosioemotionaalisten taitojen arviointilomakkeen kehittäminen

Olen kehittänyt pienten lasten sosioemotionaalisten taitojen arviointilomakkeen sekä ensimmäisen (pitkittäistutkimus) ja neljännen (poikittaistutkimus) artikkelin aineistojen keruun yhteydessä. Taulukossa 6 on esitetty arviointilomakkeen kehittämisen vaiheet.

TAULUKKO 6 Pienten lasten sosioemotionaalisten taitojen arviointilomakkeen kehittämisen vaiheet

Arviointilomakkeen kehittämisen vaiheet				
	Vaihe 1. arviointilomakkeen suunnittelu	Arviointi (1. artikkeli)	Vaihe 2. arviointilomakkeen suunnittelu	Arviointi (4. artikkeli)
Prosessi	kysymyksen asettelu - teorian valinta - osioiden määrittäminen ja operationalisointi - osioiden kriittinen tarkastelu	parametrien tarkistaminen - valmis arviointilomake: 12-osioisesta arviointilomakkeesta 5-osioinen (yhden faktorin ratkaisu) (kongruenssit: 2 varhaiskasvatustajaa arvioi 5 eri liikuntatuokiolla 4 lapsen taitoja)	teorian laajentaminen - osioiden määrittäminen ja operationalisointi - osioiden kriittinen tarkastelu	parametrien tarkistaminen - valmis arviointilomake: 22-osioisesta arviointilomakkeesta 14-osioinen (kolmen faktorin ratkaisu) (kongruenssit: 3 varhaiskasvatustajaparia arvioi kukin 2 tyttöä ja 2 poikaa, yhteensä 12 lasta)
Aineistot		3–4-vuotiaat päiväkotilapset (n=41, 21 tyttöä ja 20 poikaa)		3–4-vuotiaat päiväkotilapset (n=59, 23 tyttöä ja 36 poikaa)
Sisällön validiteetti	osioiden vertailu samaan ilmiöön liittyviin aikaisempiin arviointilomakkeisiin, face-validiteetti	face-validiteetti	osioiden vertailu samaan ilmiöön liittyviin aikaisempiin arviointilomakkeisiin face-validiteetti	face-validiteetti
Rakennevaliditeetti		eksploraatiivinen faktorianalyysi, osioiden väliset korrelaatiokertoimet, faktorilataukset, kommunaliteetit		konfirmatorinen faktorianalyysi, osioiden väliset korrelaatiokertoimet, faktorilataukset, yhteensopivuusindeksit
Sisäinen yhdenmukaisuus		Cronbachin alfa-kertoimet		Cronbachin alfa-kertoimet

Arviointilomakkeen kehittämisprosessi on edennyt seuraavasti vaiheessa 1: kysymyksen asettelu, teorian valinta, alustava osioiden määrittäminen ja operationalisointi, osioiden kriittinen tarkastelu (asiantuntija-avun käyttäminen), osioiden hyvyden ja parametrien tarkistaminen ja valmis arviointilomake (vrt. Metsämuuronen 2002, 30). Vaiheessa 2 kehittämäni arviointilomakkeen lähtö-

kohtana oli vaiheessa 1 kehitetty ensimmäinen arviointilomake. Laajensin toiseen arviointilomakkeeseen teoriaa ja osioiden lukumäärää sekä tarkistin parametrit ennen mittarin valmistumista.

Arviointilomakkeen kehittäminen lähtee liikkeelle *hyvin asetetusta kysymyksestä*, johon halutaan löytää vastaus (Metsämuuronen 2002, 23). Halusin vastauksen kysymykseen, millaiset ovat 3–4-vuotiaiden lasten sosioemotionaaliset taidot varhaiskasvatuksen ja liikunnan konteksteissa. *Teoriaa valittaessa* tulee kiinnittää huomioita siihen, että se kuvaa riittävällä laajuudella tutkittavaa ilmiötä. Tässä vaiheessa on hyvä tutustua myös aikaisempiin arviointilomakkeisiin, joilla on arvioitu samaa ilmiötä. Näin löydetään niitä osatekijöitä, joita on tarkoitus arvioida. (Metsämuuronen 2002, 23.) Tutkimukseeni valikoituivat CASEL -organisaation määrittelemät sosioemotionaaliset ydinpätevyysalueet (Denham & Brown 2010; Zins ym. 2007) (kuvio 1) ja niihin kuuluvat sosioemotionaaliset taidot.

Valittuun teoriaan pohjautuen *määritellään alustavasti osiot*, jotka muodostavat yhdessä arviointilomakkeen kokonaisuudessaan. *Operationalisointi* tarkoittaa sitä, että ilmiö muutetaan arvioitavaan muotoon eli käsitteille annetaan arvioitavissa oleva määritelmä. Tämä on tärkeä vaihe, jotta onnistutaan arvioimaan sitä mitä halutaan arvioida. Kiinnitin huomioita myös osioiden sananvalintojen selkeyteen. (Metsämuuronen 2002, 25.) Annoin ensimmäistä arviointilomaketta suunnitellessani arvioimilleni sosioemotionaalisille ydinpätevyysalueille ”itsehallinta” ja ”ihmissuhteiden hallinta” mitattavissa olevat määritelmät, joista muodostuivat arviointilomakkeen osiot. Toiseen arviointilomakkeeseen lisäsin ydinpätevyysalueet ”tietoisuus itsestä ja toisista” sekä ”vastuullinen päätöksenteko”. Lisäksi toisessa arviointilomakkeessa oli mukana käännettyjä osioita, joiden avulla varmistetaan vastaajan pysyvyys omissa vastauksissaan. Summamuuttujia luotaessa negatiiviset osiot käännettiin niin, että osioiden vastausasteikot ovat samat, jotta välttyttiin tulkintaongelmilta. (Metsämuuronen 2002, 19).

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa kehittämäni arviointilomakkeen (liite 8) vastausvaihtoehdot olivat 1= ei esiinny tuokiolla, 2= ei onnistu vielä, 3= onnistuu vaihtelevasti ja 4= onnistuu. Poistin arviointiasteikon luokan 1= ei esiinny tuokiolla, koska se ei kuvaa lapsen sosioemotionaalisten taitojen tasoa. Näin arviointiasteikoksi muodostui: 2 = ei onnistu vielä, 3 = onnistuu vaihtelevasti ja 4 = onnistuu. Näin viiden sosioemotionaalisia taitoja kuvaavan väittämän sekä niistä muodostetun keskiarvosummamuuttujan teoreettinen minimiarvo oli 2 ja maksimiarvo 4. Tutkimukseni toisessa vaiheessa kehittämäni arviointilomake (liite 9) oli Likert-asteikollinen ja sen vastausvaihtoehdot olivat 1= kuvaa heikosti lapsen käyttäytymistä, 2= kuvaa välttävästi lapsen käyttäytymistä, 3= kuvaa jotenkuten lapsen käyttäytymistä, 4= kuvaa melko hyvin lapsen käyttäytymistä ja 5= kuvaa hyvin lapsen käyttäytymistä. (vrt. Heikkilä 2008, 53). Kansainvälisissä sosioemotionaalisten taitojen arviointilomakkeissa on käytetty seuraavia asteikkoja: 1–4, 1–5, 1–6 ja 1–7 (Denham, Ji & Hamre 2010).

Osioiden kriittinen tarkastelu tapahtui asiantuntijoiden voimin. *Osioiden hyvyttä* arvioidaan laskemalla niille parametrit eli osion hyvyttä kuvaavat tun-

nusluvut. (Metsämuuronen 2009, 120, 123.) Arviointilomakkeen luotettavuutta testasin myös kongruenssien eli kahden mittaajan välisen yhdenmukaisuuden avulla. Arviointilomakkeiden tunnusluvut ja niiden validointiin liittyvät seikat raportoin yksityiskohtaisemmin tutkimukseni tulososassa.

Arviointilomakkeen sisäistä validiteettia tarkastelin molemmissa arviointilomakkeissa sisällön validiteetin ja rakennevaliditeetin kautta sekä tarkastelemalla arviointilomakkeen sisäistä yhdenmukaisuutta. Sisällön validius on arviointilomakkeen käsitteellinen ja teoreettinen ominaisuus. Siinä tarkastellaan, ovatko käsitteet teorian mukaiset ja kattavatko käsitteet ilmiön riittävän laajasti. On tärkeää selvittää, mistä osatekijöistä ilmiö muodostuu. Tutkimukseni käsitteiden operationaalistaminen teoriaan peilaten liittyi sisällön validiteettiin. (Metsämuuronen 2009, 126.) Face-validiteetilla voidaan arvioida sisällön validiteettia (vrt. Cavanagh 1997). Esittelin arviointilomakkeen varhaiskasvattajille, jotka tunsivat tutkittavan ilmiön ja pyysin heitä arvioimaan, vastasivatko sen osiot todellisuutta. Heidän mielestään osiot olivat todenmukaisia. Sisällön validiteetin arvioiminen oli tällöin asiantuntijoiden subjektiivinen arvio arviointilomakkeen soveltuvuudesta ilmiön mittaamiseen.

Rakennevaliditeetti menee sisällön validiteetista hieman pidemmälle (Metsämuuronen 2002, 35). Ilmiön sisällyttämisestä teoriaan on tärkeää löytää tukea aineistosta, jolloin rakennevaliditeettia arvioidaan matemaattisesti (Metsämuuronen 2009, 128). Rakennevaliditeetin arvioimisessa ensimmäisessä arviointilomakkeessani käytettiin eksploratiivista faktorianalyysia SPSS 17.0 -ohjelman (SPSS Statistics Base 17.0 User's Guide) avulla ja toisessa arviointilomakkeessani konfirmatorista faktorianalyysia Mplus 6.12 -ohjelman avulla (Muthén & Muthén 1998 - 2010). Rakennevaliditeetin tarkasteluun ensimmäisen 12 osiota sisältäneen arviointilomakkeen osalta käytettiin korrelaatiokertoimia, kommunaliteetteja sekä faktorilatauksia.

Toisessa 22 väittämää sisältäneessä arviointilomakkeessa käytettiin rakennevaliditeetin arvioimiseksi faktorilatauksia, korrelaatioita sekä rakenneyhtälömallintamiseen liittyviä yhteensopivuus-indeksejä. Näitä olivat: a) Khiin neliötesti ja siihen liittyvät vapausasteet, b) CFI (comparative fit index), mikä testaa mallin yleistä riittävyttä suhteessa teoreettiseen malliin (raja-arvo >0.95), c) TLI (Tucker-Lewis index), mikä tarkoittaa ei-normitettua fit indeksiä (raja-arvo $>.90$), d) RMSEA (root mean square error of approximation), mikä testaa mallin yleistä riittävyttä suhteessa täydelliseen malliin (raja-arvo <0.8) ja e) SMRM (standardized root mean square residual), mikä testaa mallin yleistä riittävyttä varianssien avulla (raja-arvo <0.5) (Browne & Cudek 1993). Raja-arvot kertovat mallin sopivuudesta aineistoon (Hu & Bentler 1998). Vain rakenneyhtälömallintamisen avulla voidaan määritellä tarkasti, mitkä havaitut muuttajat latautuvat millekin latentille muuttujalle (Nummenmaa 2006, 367). Jos käsitettä mittaavat osiot mittaavat tarkasti muuttujien taustalla olevaa latenttia muuttujaa, tulee kyseisten osioiden korreloida keskenään systemaattisemmin kuin muiden muuttujien kanssa (Metsämuuronen 2009, 129). Rakenneyhtälömallissa pyritään mallintamaan mahdollisimman tarkasti aineiston kovarianssirakenne (Nummenmaa 2006, 378). Molempien arviointilomakkeiden sisäistä

yhdenmukaisuutta tarkastelin Cronbachin alfa-kertoimen avulla (Metsämuuronen 2009, 76).

5.3 Liikuntaintervention kuvaus ja toteutus

Tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa toteutettu liikuntainterventio kesti kahdeksan kuukautta ja se perustui Kajaanin yliopistokeskuksen hankkeessa kehitettyyn liikuntakasvatusohjelmaan. Liikuntainterventiossa toteutetun alle 4-vuotiaille suunnatun Kaikki linnut lentämään -nimisen liikuntakasvatusohjelman (Haatainen ym. 2004) suunnittelua ohjasi Sosiaalihuollituksen julkaisema alle kolmivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma (1996). Ohjelma perustui Sarlinin (1992) ja Pönkön (1996) kehittämiin päivittäisen liikuntakasvatuksen malleihin ja sen lähtökohtana oli 3–4-vuotias lapsi ja hänen kehitystasonsa.

Liikuntakasvatusohjelman yleisiä tavoitteita olivat lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen liikunnan avulla, lapsen kannustaminen liikunnan avulla omatoimisuuteen ja toisten auttamiseen, lapsen opettaminen liikkumaan turvallisesti sekä lapsen päivittäisen ja monipuolisen liikkumisen tarpeen huomioiminen. Lisäksi tavoitteena oli, että lasta kuunnellaan ja hänen kysymyksiinsä vastataan kiirehtimättä. Varhaiskasvattajat kokivat tärkeäksi tähän tutkimukseen kehitetyn ohjelman, sillä alle 4-vuotiaiden liikuntaan oli kiinnitetty aiemmin vähemmän huomiota kuin esikouluikäisten ja koululaisten liikuntaan. Lisäksi varhaiskasvattajat kokivat tarvitsevansa työssään keinoja lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen.

Liikuntakasvatusohjelma huomioi lapsen kokonaisvaltaisen kasvun siten, että jokaisella liikuntatuokiolla oli kognitiiviset, psykomotoriset ja sosioemotionaaliset tavoitteet. Liikuntatuokio kesti 45 minuuttia. Pääpaino oli sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä. Varhaiskasvattajat tukivat näitä tavoitteita monipuolisten liikuntamuotojen avulla viikoittain lapsiryhmän, tilojen ja resurssien mukaan. Liikunnan aihealueita olivat muun muassa liikunta- ja perinneleikit (liikkuen ja leikkien tutuksi), palloilu (pallotellen), välineliikunta (välineillä vauhtiin), luova liikunta (luovasti liikkuen) ja telinevoimistelu (tempuilleen (taulukko 7).

TAULUKKO 7 Liikuntakasvatusohjelman sisällöllinen ja ajallinen toteutus

Ajankohta	Sisältö
Syyskuu 2003	Liikkuen ja leikkien tutuksi
Lokakuu 2003	Pallotellen
Marraskuu 2003	Välineillä vauhtiin
Joulukuu 2003	Liikutaan tunnelmoiden
Tammikuu 2004	Temppuillen
Helmikuu 2004	Ideoiden ja ihmetellen
Maaliskuu 2004	Luovasti liikkuen
Huhtikuu 2004	Pallotellen
Toukokuu 2004	Luonnossa liikkuen ja seikkaillen
Kesä-heinä-elokuu 2004	Kesäistä liikuntaa ulkona ja sisällä ohjattuna ja omaehtoisesti
Viikoittaisten liikuntatuokioiden rinnalla toteutettu liikunta syys- ja kevätlukukaudella	Ulko- ja luontoliikunta Seikkailuliikunta Uinti Nassikkapaini

Varhaiskasvattajat ohjasivat kutakin liikuntateemaa neljä viikkoa ja niiden rinnalla syyslukukaudella ulko- ja luontoliikuntaa sekä uintia ja nassikkapainia. Kevätlukukaudella oli ohjelmassa viikoittaisten liikuntatuokioiden lisäksi hiihtoa, luistelua ja seikkailuliikuntaa.

Varhaiskasvattajat kiinnittivät erityistä huomiota sosioemotionaalisiin taitoihin: toisen auttamiseen tehtävissä ja välineiden korjaamisessa, vuoron odottamiseen esimerkiksi telineradalla, ohjeiden, palautteen ja toverin mielipiteiden kuuntelemiseen sekä pari- ja ryhmätyöskentelyyn. Jokaisen tuokion suunnitelmassa kuvattiin tuokiolla toteutettavat harjoitteet ja niiden tavoitteet, opetusnäkökohdat sekä työskentelymuodot. Opetusnäkökohdissa kiinnitettiin huomiota tavoitteiden toteuttamiseen erityisesti sosioemotionaalisten taitojen osalta. Varhaiskasvattajat loivat didaktisesti tilanteita, joissa oli mahdollista kehittää sosioemotionaalisia taitoja. Näitä tilanteita olivat esimerkiksi välineiden pois-korjaaminen yhdessä, toverin auttaminen ja pari- ja ryhmätyöskentely. Lapsille kerrottiin tuokiolla lyhyesti mitä tehdään ja mihin kullakin harjoituksella pyritään. Jokaisen tuokion tai harjoitteen lopussa oli palautekeskustelu, jossa lapset saivat itse arvioida tehtävistä suoriutumistaan (vrt. Ruohotie 2000). Tässä arvioinnissa varhaiskasvattajat käyttivät apuna kuvia, joissa eläinhahmot muun muassa odottivat vuoroa, auttoivat toisiaan ja tekivät yhteistyötä. Näiden avulla lapset pohtivat varhaiskasvattajien kannustamina muun muassa auttamisen tärkeyttä ja onnistumistaan harjoitteissa ja sosioemotionaalisia taitoja vaativissa tilanteissa. Lisäksi korostui lapsen aktiivinen rooli ideoijana; lapset saivat osallistua tuokion kulkuun valitsemalla alku- tai loppuleikin, keksimällä erilaisia liikkumistapoja liikuntaleikeissä ja liikkumalla välineillä myös omaehtoisesti. Varhaiskasvattajan tuli kuunnella lasta ja vastata hänen kysymyksiinsä kiireh-

timättä. Varhaiskasvattaja myös kannusti lapsia ja antoi palautetta heidän toiminnastaan.

Liikuntakasvatusohjelman sosioemotionaalisia taitoja tukeva temppuillu-tuokio (liite 10) toteutui edellä mainittuja periaatteita noudattaen. Tuokio sisälsi alkulämmittelyä, varsinaisen harjoitusosion ja loppurauhoittumisen. Alkulämmittelyn tavoitteena oli muun muassa reaktionopeuden harjoittaminen ja yhteisten sääntöjen ymmärtäminen. Tuokion ohjaajan puhaltaessa pilliin lapset pysähtyivät ja saivat uuden tavan liikkua (kuuntelun harjoite). Harjoitusosassa lapset rakensivat yhdessä ralliradan (auttamisen harjoite) ja ajoivat rallia penkkiä pitkin, pujottelivat keilojen välistä sekä kävivät välillä patjalla eli varikolla rauhoittumassa. Lisäksi lapset leikkivät autopesulaa, jossa he silittivät toisiaan kontatessaan solan läpi (toisen tunteisiin samaistumisen harjoite). Lopuksi lapset rauhoittuvat lattialla maaten, ja ohjaaja hieroi lapsia rauhallisen musiikin soidessa taustalla. Tuokion lopuksi käytiin palautekeskustelu.

Liikuntakasvatusohjelman tarkoituksena oli tukea kokonaisvaltaisesti lasten sosioemotionaalisia taitoja eri liikuntamuotojen avulla. Kaikilla tuokioilla lapset harjoittelivat muun muassa keskittymistä, ohjeiden kuuntelua, vuoron odottamista, ystävällisyyttä ja tunteiden nimeämistä. Eri liikuntamuodot antoivat kuitenkin mahdollisuuden harjoittaa joitakin taitoja erityisesti. Liikkuen ja leikkien tutuksi tuokioilla harjoiteltiin toisen kuuntelua, palloilussa taas yhteistyön tekemistä (pari- ja ryhmätyöskentely). Välineliikunnassa tärkeää oli luvan kysyminen toisen välineen ottamiseen ja temppuillen -tuokioilla toisen auttaminen. Lisäksi uinnissa korostuivat itsehallintaan kuuluvat taidot (vuoron odottaminen ja ohjeiden kuuntelu), sillä vedessä liikkuesssa turvallisuus oli tärkeää.

Varhaiskasvattajat arvioivat liikuntaintervention päätyttyä siinä toteutettua liikuntakasvatusohjelmaa sekä sosioemotionaalisten taitojen kehittämistä liikunnan avulla (liite 11). Kuvaan liikuntaintervention toteutuksen onnistumista varhaiskasvattajien tekemän itsearviointin avulla, jotta lukijalle muodostuu käsitys liikuntaintervention tavoitteiden toteutumisesta. Olen poiminut heidän kommenttinsa harkinnanvaraisesti.

Varhaiskasvattajien tuli mahdollistaa liikuntaintervention aikana lasten omaehtoinen liikunta muokkaamalla päiväkotiympäristöä siihen sopivaksi. Heidän mukaansa liikuntatuokiot toteutuivat hyvin viikoittain, mitä varhaiskasvattajat kuvasivat seuraavasti: *”Viikoittaiset tuokiot toteutettiin säännöllisesti”* ja *”Kaiken kaikkiaan lapset olivat erittäin innokkaita lähtemään jumppahetkille, siitä tuli yksi pysyvimmistä toimintatavoista viikko-ohjelmassa”*. Myös ulko- ja seikkailuliikuntaa toteutettiin aktiivisesti. Sen sijaan päivittäinen päiväkodin ympäristön muokkaus jäi vähäiseksi: *”Päivittäinen liikunta jäi vähäiseksi eli ympäristön muokkaus liikuntaan kannustavaksi oli huonoa.”* Yksi varhaiskasvattaja tosin totesi, että *”Päivittäistä liikuntaa on otettu jo syksypuolella aktiivisemmin”*. Vapaan leikin aikana tuli paljon tilanteita, joissa lasten sosioemotionaaliset taidot pääsivät kehittymään hyvin, sillä ne olivat koetuksella muun muassa riitatilanteissa. Eräs varhaiskasvattaja totesi, että myös lapset olisivat voineet arvioida omia taitojaan.

Yksi varhaiskasvattaja koki sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen itselle antoisaksi: *"Taitojen tukeminen ei tuonut työtä lisää vaan antoi itselle uutta ajateltavaa"*. Lisäksi hän totesi: *"Sitä mieltä etukäteen, miten voin tuokioilla tukea sosioemotionaalisia taitoja mahdollisimman paljon"*. Lisäksi yksi varhaiskasvattaja totesi, että sosioemotionaalisiin taitoihin *"On kiinnitetty huomiota, mietitty miten voisi toimia ja riitoihin puututtu heti"*.

Varhaiskasvattajat kävivät tuokion lopussa lasten kanssa keskustelua heidän omista tuntemuksistaan: mikä oli mukavaa, mikä ei tuntunut kivalta, missä he onnistuivat ja missä asioissa oli kehitettävää. Tuokioiden loppukeskusteluisa käytettiin apuna myös liikuntakasvatusohjelmassa olleita kuvia, joiden avulla voitiin kasvattaa lasta muun muassa yhteistyön tekemiseen, vuoron odottamiseen ja toisen auttamiseen: *"Kuvat toivat ryhtiä tuokioiden loppujutteluun"*. Aika oli kuitenkin välillä rajoittava tekijä, sillä joskus varhaiskasvattajat kokivat tuokioiden liian lyhyiksi ja näin keskustelulle ei jäänyt paljon aikaa. Toisaalta eräs varhaiskasvattaja arvioi, että: *"Jumpan lopuksi käytävät keskustelut tulivat ajan kanssa yhä tärkeämmiksi, lasten suusta kuulikin todellisen mielipiteen"*. Varhaiskasvattajat kirjoittivat, että he eivät ehtineet miettiä yksittäisten lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämistarpeita, vaan sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen tapahtui enemmän ryhmätasolla. Lisäksi liikuntaintervention lopussa varhaiskasvattajat alkoivat tuntea väsymystä työssään.

Liikuntaintervention toteuttamista ja sosioemotionaalisten taitojen kehittämistä helpotti valmiin liikuntakasvatusohjelman käyttäminen. Myös liikuntaintervention aikana toteutetut koulutukset antoivat ideoita taitojen kehittämiseen: *"Ideoita myös yhteisistä koulutuksista"*. Varhaiskasvattajien mielestä havainnointia helpotti tarkkailtavien lasten pieni lukumäärä: *"Helpoksi teki myös se, että tarkkailtavien lasten lukumäärä ei ollut sen suurempi ja lapset olivat kilttejä"*.

6 TULOKSET

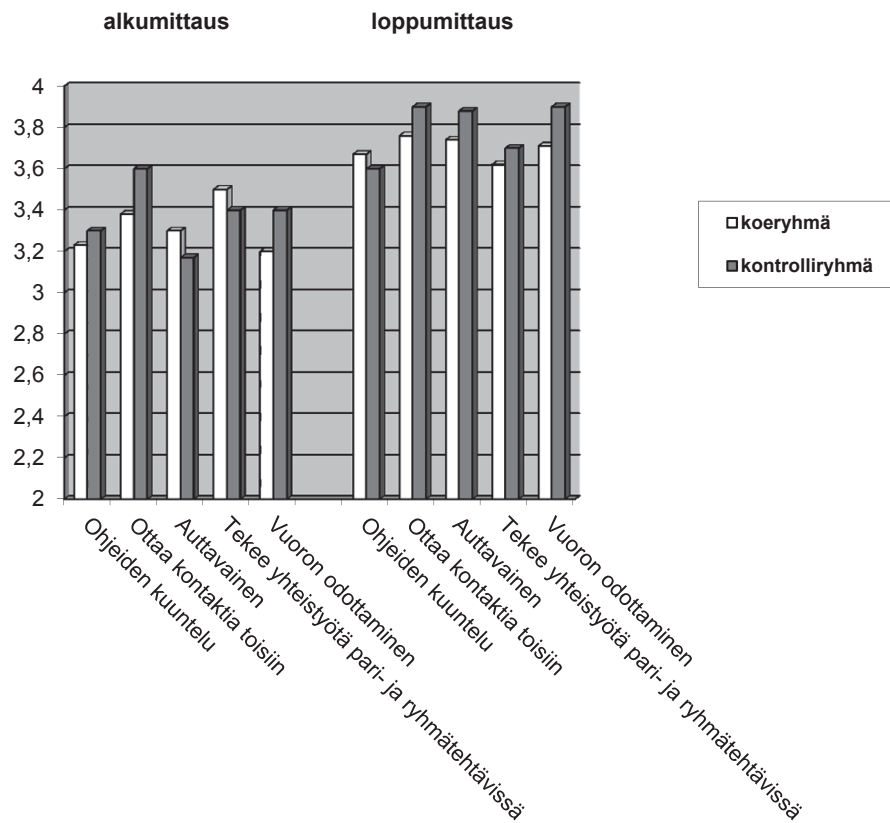
Tässä osiossa kokoan yhteen tutkimukseni päätulokset kahden päätavoitteeni mukaisesti. Tarkemmat tulosten kuvaukset löytyvät tutkimukseni liitteenä olevista julkaistuista alkuperäisartikkeleista.

Sosioemotionaalaisia taitoja kehittävän liikuntaintervention vaikuttavuuden arviointi

6.1 Sosioemotionaalisten taitojen erot liikuntaintervention alussa ja lopussa

Pääakselifaktorianalyysi (promax-rotatio) tuotti alkumittauksessa sosioemotionaalisten taitojen yhden faktorin ratkaisun. Faktorin osioiden faktorilataukset vaihtelivat välillä 0.56 - 0.85. Kokonaisselitysaste oli 60.1 %. Kommunaliteetit vaihtelivat välillä 0.31 - 0.73. Viidestä yksittäisestä väittämästä muodostetun sosioemotionaalaisia taitoja kuvaavan summamuuttujan sisäistä yhdenmukaisuutta ilmaiseva Cronbachin alfa-kerroin oli 0.84.

Koeryhmän (n=31) sosioemotionaalisten taitojen summamuuttujan keskiarvo oli alkumittauksessa 3.18 ja loppumittauksessa 3.63. Kontrolliryhmän (n=10) sosioemotionaalisten taitojen summamuuttujan keskiarvo oli alkumittauksessa 3.37 ja loppumittauksessa 3.73. Kuviossa 4 on esitetty yksittäisten muuttujien keskiarvot.



KUVIO 4 Lasten sosioemotionaalisten taitojen muuttujat alku- ja loppumittauksessa erityisharjoitusta saaneella koeryhmällä (n=31) ja kontrolliryhmällä (n=10)

Riippuvien otosten t-testi osoitti, että alkumittauksen ja loppumittauksen välinen muutos sosioemotionaalisten taitojen summamuuttujassa oli tilastollisesti merkitsevä sekä koeryhmällä ($p=.003$) että kontrolliryhmällä ($p=.002$).

Riippuvien otosten t-testi osoitti myös, että alkumittauksen ja loppumittauksen välinen muutos oli koeryhmällä tilastollisesti merkitsevä seuraavissa yksittäisissä taidoissa: "Ohjeiden kuuntelu" ($t(19)=-2.939$, $p=.008$), "Otaa kontaktia toisiin" ($t(19)=-3.587$, $p=.002$), "Auttavainen" ($t(15)=-2.782$, $p=.014$) ja "Vuoron odottaminen" ($t(19)=-4.765$, $p=.000$). Nämä taidot olivat paremmat loppumittauksessa kuin alkumittauksessa. Sen sijaan ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä muuttujassa "Tekee yhteistyötä pari- ja ryhmätehtävissä" ($t(19)=-1.422$, $p=.171$).

Kontrolliryhmässä lasten vuoron odottamisen taito parani tilastollisesti merkitsevästi ($t(9)=-3.000$, $p=.015$). Erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä seuraavissa taidoissa: "Ohjeiden kuuntelu" ($t(9)=-1.406$, $p=.193$), "Otaa kon-

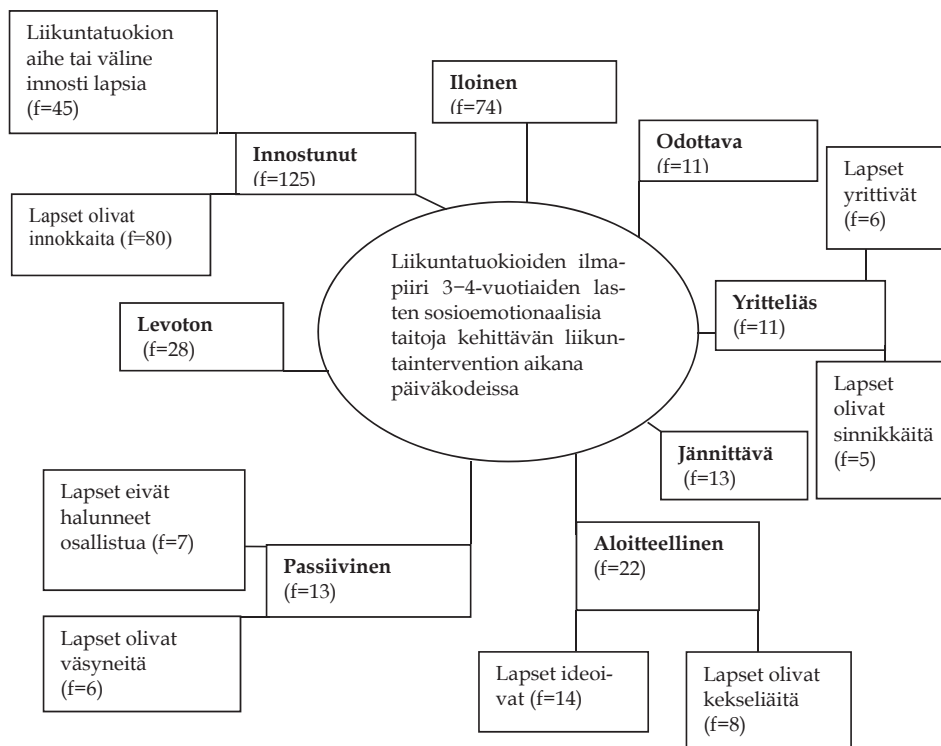
taktia toisiin" ($t(9)=-1.152, p=.279$), "Auttavainen" ($t(4)=-2.449, p=.700$), ja "Tekee yhteistyötä pari- ja ryhmätehtävissä" ($t(9)=-1.152, p=.279$).

6.2 Tyttöjen ja poikien väliset erot sosioemotionaalisissa taidoissa liikuntaintervention aikana

Ensimmäisen vaiheen pitkittäistutkimuksen aineistolle tehdyn riippumattomien otosten t-testin mukaan tyttöjen ja poikien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja sosioemotionaalisissa taidoissa liikuntaintervention alku- eikä loppumittauksessa.

6.3 Liikuntatuokioiden ilmapiiri liikuntaintervention aikana

Kuviossa 5 kuvaamieni tulosten mukaan 3–4-vuotiaiden lasten liikuntatuokioiden ilmapiiri sosioemotionaalisia taitoja kehittävän liikuntaintervention aikana päiväkodeissa oli pääosin myönteinen (yhteensä 256 mainintaa). Päiväkirjamerkinnöistä löytyneet myönteiset ilmaukset jakautuivat seuraaviin kuuteen alaluokkaan: innostunut ilmapiiri ($f=125; 49\%$), iloinen ilmapiiri ($f=74; 29\%$), odottava ilmapiiri ($f=11; 4\%$), yritteliäs ilmapiiri ($f=11; 4\%$), jännittävä ilmapiiri ($f=13; 5\%$) ja aloitteellinen ilmapiiri ($f=22; 9\%$).



KUVIO 5 Kahdentoista varhaiskasvattajan päiväkirjoista syntyneet liikuntatuokioiden ilmapiiriluokat 3-4-vuotiaiden lasten sosioemotionaalista taitoja kehittävän liikuntaintervention aikana päiväkodeissa (f=297)

Päiväkirjoista ilmeni useita innostuneisuutta kuvaavia merkintöjä. Lapset olivat innostuneita muun muassa leikkivarjoista, palloista, huiveista ja vanteista. Välineliikunta tuntui innostavan arimmat lapset mukaan. Luistelu ja hiihto olivat myös innostavia aiheita.

Varhaiskasvattajat kirjoittivat iloista ilmapiiriä kuvatessaan lasten iloisista ilmeistä ja naurusta. Myös tässä luokassa ilmeni lasten ilo välineliikunnan parissa. Tuloksissa nousi esiin myös se, että tämän ikäiset lapset pitivät vertaistensa kanssa tekemisestä. Myönteistä ilmapiiriä kuvaava alaluokka oli myös odottava ilmapiiri sekä yritteliäisyys. Mielikuvien ja tarinoiden käyttäminen liikuntatuokioilla paitsi motivoi lapsia liikkumaan, aiheutti lapsille myös jännitystä.

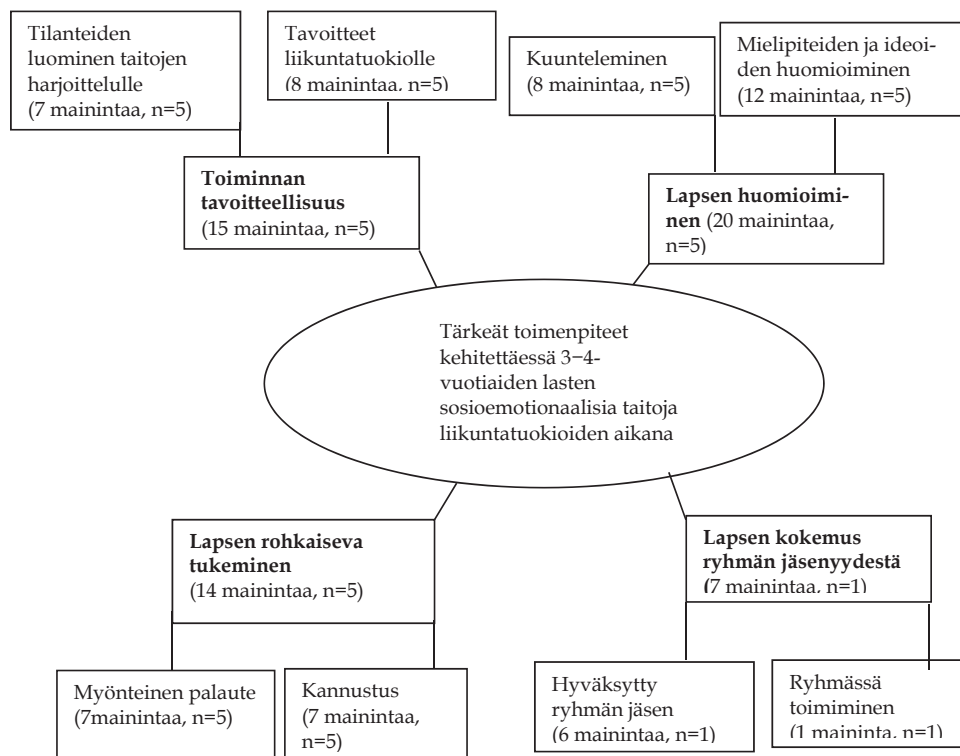
Lapset olivat aloitteellisia ja ideoivat itse ahkerasti esimerkiksi erilaisia tapoja liikkua alkuverryttelyjen aikana. Lapset innostuivat myös itse ehdottamaan tekemistä liikuntatuokioille.

Päiväkirjamerkinnoista löytyneitä kielteistä ilmapiiriä kuvaavia merkintöjä oli yhteensä 41 ja ne jakautuivat seuraavaan kahteen alaluokkaan: passiivinen (f=13; 4,4 %) ja levoton (f=28; 9,4 %). Ilmapiiriä kuvattiin passiiviseksi silloin, kun lapset olivat väsyneitä tai eivät halunneet osallistua liikuntatuokion toimintaan.

taan. Varsinkaan pienemmät lapset eivät halunneet välillä osallistua. Lisäksi ilmapiiri oli toisinaan levoton. Loppurentoutus osoittautui 3–4-vuotiailla lapsilla haasteelliseksi levottomuuden vuoksi. Päiväkirjoissaan varhaiskasvattaja kuvasivat suuren ryhmäkoon aiheuttavan lapsissa levottomuutta herkemmin kuin pienen ryhmäkoon. Kielteisiä merkintöjä tuottivat pääosin kahden päiväkodin varhaiskasvattajat.

6.4 Sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen mahdollistavat toimenpiteet liikuntatuokioiden aikana

Päiväkotilasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen kannalta liikuntainterventiota toteuttaneet varhaiskasvattajat ilmaisivat haastatteluissaan tärkeiksi *toimenpiteiksi* toiminnan tavoitteellisuuden, lapsen huomioimisen, lapsen kokemuksen ryhmän jäsenyydestä ja lapsen rohkaisevan tukemisen (kuvio 6).

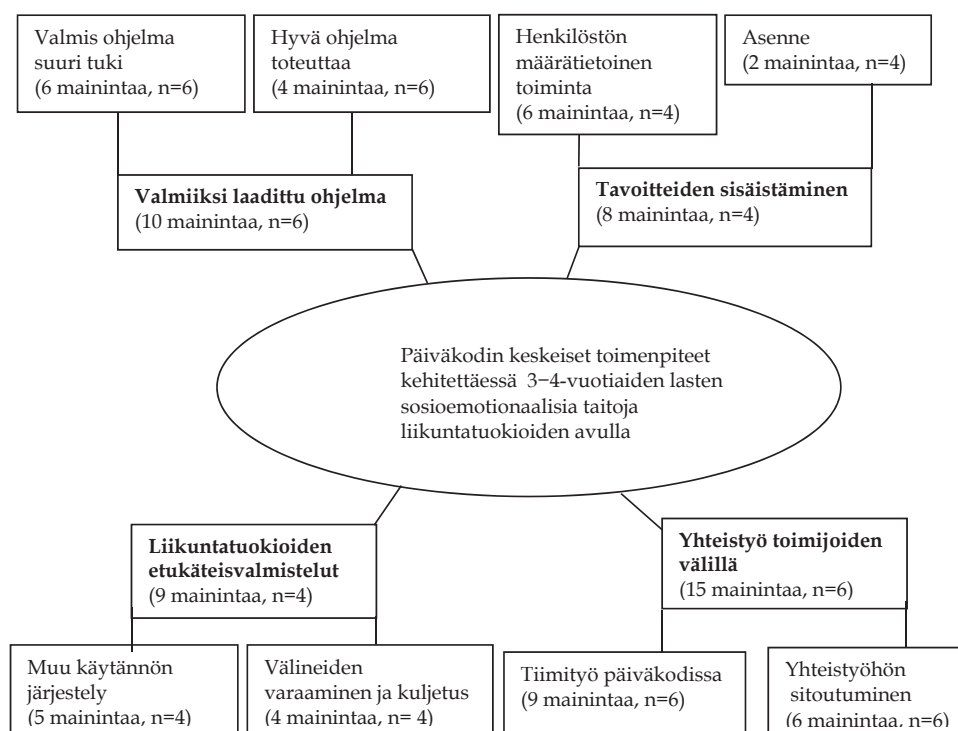


KUVIO 6 Kuuden varhaiskasvattajan haastatteluista syntyneet luokat varhaiskasvattajien tärkeiksi näkemistä toimenpiteistä kehitettäessä 3–4-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisia taitoja liikuntatuokioiden aikana (n= niiden varhaiskasvattajien lukumäärä, jotka tuottivat mainintoja kyseiseen luokkaan)

Varhaiskasvattajat kokivat tavoitteellisen toiminnan tärkeäksi. Lisäksi lapsille piti heidän mielestään järjestää tilanteita, joissa sosioemotionaalisia taitoja voidaan harjoitella. Varhaiskasvattajat pitivät tärkeänä lasten mielipiteiden ja ideoiden aitoa kuuntelemista, mikä vaati joskus omien suunnitelmien muuttamista. Lasten voi esimerkiksi antaa jatkaa mieluista leikkiä ja toteuttaa harjoitteita omalla tyyllillään. Varhaiskasvattajat näkivät, että on mahdollista kehittyä lasten mielipiteiden huomioimisessa.

Varhaiskasvattajat pitivät tärkeänä myös lapsen kokemusta ryhmän jäsenyydestä, lapsen rohkaisevaa tukemista kannustuksen ja myönteisen palautteen kautta. Heidän mielestään varhaiskasvattajien tulee antaa palautetta myös henkilökohtaisesti.

Lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen kannalta *päiväkodin keskeisiksi toimenpiteiksi* varhaiskasvattajat nimesivät valmiiksi laaditun ohjelman, tavoitteiden sisäistämisen, yhteistyön toimijoiden välillä ja liikuntatuokioiden etukäteisvalmistelun (kuvio 7).



KUVIO 7 Kuuden varhaiskasvattajan haastatteluista syntyneet luokat päiväkodin keskeisistä toimenpiteistä kehitettäessä 3-4-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisia taitoja liikuntatuokioiden avulla (n= niiden varhaiskasvattajien lukumäärä, jotka tuottivat mainintoja kyseiseen luokkaan)

Varhaiskasvattajat kokivat, että valmis liikuntakasvatusohjelma tuki liikuntatuokioiden ohjausta ja lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämistä. Lisäksi varhaiskasvattajien mielestä oli hyvä, että he pystyivät muokkaamaan tuokioita tilanteiden ja lasten mukaan. Varhaiskasvattajien kokemusten mukaan sosioemotionaalisia taitoja parantavan liikuntaintervention toteutus vaati kaikilta toimijoilta tavoitteiden sisäistämistä ja sitä kautta määrätietoista asioihin tarttumista. Lisäksi kaikkien varhaiskasvattajien tuli asennoitua myönteisesti taitojen kehittämistä kohtaan.

Päiväkodin sisäinen, eri osastojen välinen yhteistyö mahdollisti lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen liikunnan avulla. Se vaati myös etukäteissuunnittelua niin välineiden kuin muidenkin järjestelyjen osalta. Etukäteissuunnittelu oli tarpeen varsinkin silloin, kun päiväkodissa ei ollut varsinaista liikuntasalia ja muista tiloista järjestettiin tila liikuntatuokiolle.

Sosioemotionaalisia taitoja mittaavan arviointimenetelmän kehittäminen

6.5 Sosioemotionaalisten taitojen erot päiväkodin eri tilanteissa ja kotona varhaiskasvattajien ja vanhempien arvioissa

Toisen vaiheen poikittaistutkimuksen aineistolle tehdyn riippuvien otosten t-testin mukaan tutkittuihin ydinpätevyysalueisiin kuuluneet varhaiskasvattajien arvioimat lasten sosioemotionaaliset taidot eivät eronneet tilastollisesti merkittävästi toisistaan päiväkodin yleisissä tilanteissa ja liikuntatuokioilla. Riippuvien otosten t-testin mukaan varhaiskasvattajien ja vanhempien sosioemotionaalisten taitojen arvioissa sen sijaan oli tilastollisesti merkitseviä eroja (taulukko 8).

TAULUKKO 8 Varhaiskasvattajien (VK) ja vanhempien (V) arviot lasten sosioemotionaalisisista ydinpätevyysalueista ja taidoista (n=51)

Tutkimusmuuttujat	Päiväkodin yleiset tilanteet (VK)		Koti (V)		
	ka (kh)	ka (kh)	t	df	p
Tietoisuus itsestä ja toisista	3.5 (.70)	4.1 (.52)	-4.992	50	.000
Löytää sanat omille tunteilleen nimeämällä niitä	3.6 (1.0)	3.9 (.98)	-1.795	48	.079
Ei yleensä puhuu tunteistaan	3.5 (1.2)	4.2 (.84)	-3.765	48	.000
Osaa kertoa toisen tunteista	3.4 (.87)	3.8 (.74)	-3.076	46	.004
Osaa tunnistaa toisen tunteita ilmeistä ja kehon kielestä	3.5 (.87)	4.3 (.57)	-5.167	48	.000
Samaistuu toisen tunteisiin esimerkiksi juttelemalla myötätuntoisesti, silittämällä toista, halaamalla lohduttaakseen, onnitellakseen tai pyytämällä anteeksi	3.5 (.98)	4.1 (.77)	-3.592	48	.001
Itsehallinta	3.9 (.81)	3.6 (.59)	2.364	50	.022
Ei odota vuoroaan	4.1 (.97)	3.8 (.99)	1.218	50	.229
Säilyttää maltin ristiriitatilanteissa suhtautumalla rauhallisesti erimielisyyksiin	3.6 (1.1)	2.8 (.86)	4.127	48	.000
Kuuntelee ohjeet tai muiden mielipiteitä	4.0 (.87)	3.7 (.71)	2.364	49	.022
Osaa keskittyä	3.9 (1.1)	4.1 (.65)	-1.600	50	.116
Ihmissuhteiden hallinta	4.1 (.74)	3.9 (.54)	2.072	50	.043
On auttavainen toisia kohtaan tai askareissa, kuten välineiden paikalleen laittamisessa, siirtelyssä tai poiskorjaamisessa	4.1 (.98)	3.7 (.81)	2.369	48	.022
Tekee yhteistyötä pari- ja ryhmätehtävissä	3.9 (1.1)	3.8 (.91)	.647	48	.521
Osaa olla ystävällinen tovereitaan kohtaan	4.3 (.74)	4.2 (.77)	.444	49	.659
Ei yleensä kysy lupaa toisen tavaran ottamiseen	4.3 (.87)	3.8 (.83)	3.139	47	.003
Puhuu toisille sopivalla tavalla	4.0 (.81)	4.0 (.69)	.454	49	.652

Vanhemmat arvioivat lastensa olevan kotona tietoisempia itsestään ja toisistaan kuin varhaiskasvattajat päiväkodin yleisissä tilanteissa. Toisaalta varhaiskasvattajat arvioivat lasten itsehallinnan ja ihmissuhteiden hallinnan taidot päiväkodin yleisissä tilanteissa paremmaksi kuin vanhemmat kotona.

6.6 Tyttöjen ja poikien väliset erot sosioemotionaalisissa taidoissa päiväkodin yleisissä tilanteissa ja liikuntatuokiolla sekä kotona

Poikittaistutkimusaineistolle tehty riippuvien otosten t-testi osoitti tyttöjen olevan varhaiskasvattajien mielestä tietoisempia itsestään ja toisista kuin pojat sekä päiväkodin yleisissä tilanteissa että liikuntatuokiolla (taulukko 9).

TAULUKKO 9 Varhaiskasvattajien arviot sosioemotionaalisten ydinpätevyysalueiden sukupuolieroista päiväkodin yleisissä tilanteissa ja liikuntatuokiolla

Summa- muuttujat	α	Päiväkodin yleiset tilanteet					Liikuntatuokio				
		Tytöt (n=21) ka(kh)	Pojat (n=35) ka(kh)	t	df	p	Tytöt (n=23) ka(kh)	Pojat (n=36) ka(kh)	t	df	p
Tietoisuus itsestä ja toisista	.80	3.8(.56)	3.2(.79)	3.310	54	.002	3.7(.60)	3.1(.98)	3.055	57	.003
Itsehallinta	.84	3.9(.81)	3.8(.15)	.594	54	.553	3.7(.84)	3.6(.62)	-.113	52	.910
Ihmissuhteiden hallinta	.84	4.4(.66)	4.0(.81)	1.048	54	.299	4.1(.54)	3.8(.70)	1.516	57	.135

Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja ydinpätevyysalueessa tietoisuus itsestä ja toisista kotona vanhempien arvioimana. Eroja ei ollut myöskään itsehallinnan ja ihmissuhteiden hallinnan ydinpätevyysalueissa päiväkodin yleisissä tilanteissa, liikuntatuokiolla ja kotona.

6.7 Pienten lasten sosioemotionaalisten taitojen arviointilomakkeen luotettavuus

Pienten lasten sosioemotionaalisten taitojen arviointimenetelmän kehittämisen pääpaino oli tutkimukseni toisessa vaiheessa (poikittaistutkimus). Arviointimenetelmän kehittäminen aloitettiin kuitenkin jo tutkimukseni ensimmäisessä

vaiheessa liikuntainterventiota varten, joten arvioin ohessa molempien kehittämieni arviointilomakkeiden luotettavuutta.

Ensimmäisen pienten lasten sosioemotionaalaisia taitoja mittaavan arviointilomakkeen (liite 8) *sisällön validiteetin* varmistamiseksi operationaalistin CASEL -organisaation määrittelemiін sosioemotionaalisiin ydinpätevyysalueisiin 1) itsehallinta ja 2) ihmissuhteiden hallinta (Denham & Brown 2010; Zins ym. 2007) kuuluvat taidot yhdessä kokoneiden lastentarhanopettajien kanssa yksittäisiksi mitattaviksi osioiksi. Lisäksi arvioin osioita suhteessa samankaltaisten pienten lasten taitoja mittaavien mittareiden osioihin (Barbarin 2007; Brigman ym. 1999; Distefano & Kamphaus 2007; Hemmeter ym. 2006, 2008).

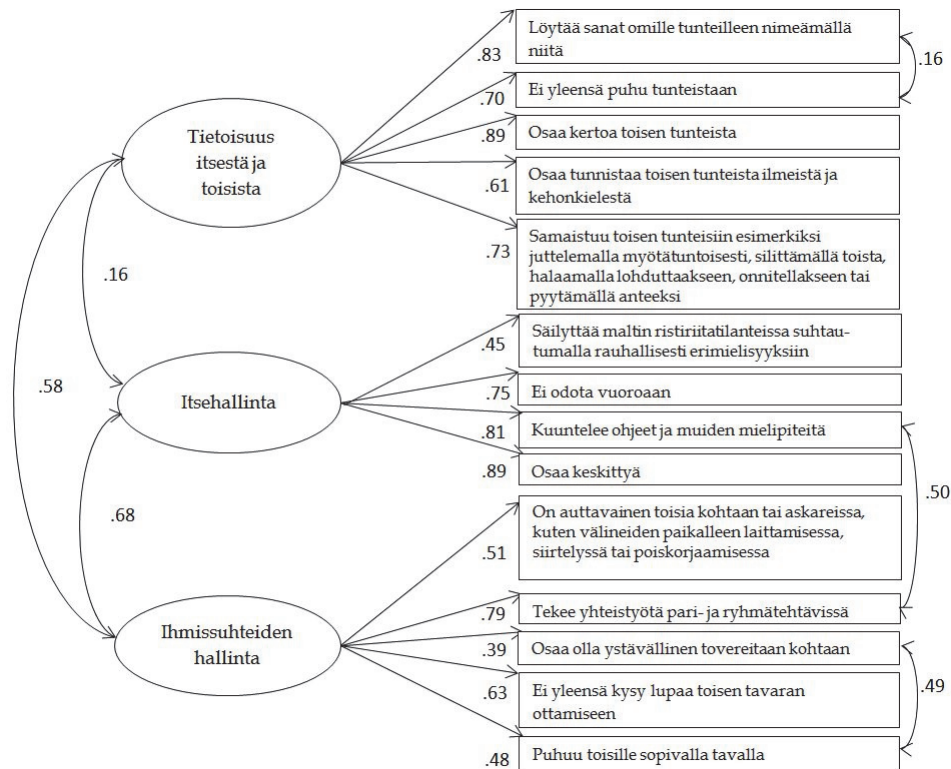
Arviointilomakkeen *rakennevaliditeettia* arvioitiin eksploratiivisen faktori-analyysin avulla. Lähtökohtaisesti 12 osiosta 5 osioita latautui 1 faktorille promax-rotatoidussa pääakselifaktoroinnissa. Arviointilomakkeesta tuli siis 5-osiainen (ks. liite 8). *Latautuneet osiot kuuluivat itsehallinnan ja ihmissuhteiden hallinnan ydinpätevyysalueisiin*. Muodostuneen faktorin osioiden lataukset vaihtelivat kuuden kuukauden liikuntaintervention alkumittauksessa välillä 0.56 - 0.85 (kokonaisuusaste 60.1 %). Kommunaliteetit vaihtelivat alkumittauksessa välillä 0.31- 0.73. Viidestä osiosta muodostetun sosioemotionaalaisia taitoja kuvaavan summamuuttujan *sisäistä yhdenmukaisuutta* ilmaisevat Cronbachin alfa-kertoimet olivat 0.84 (alkumittaus) ja 0.85 (loppumittaus).

Tarkastelin arviointilomakkeen luotettavuutta myös kahden arvioijan välisenä kongruenssina. Kaksi varhaiskasvattajaa arvioi koeryhmään kuuluvan neljän lapsen sosioemotionaalaisia taitoja. He arvioivat samalla arviointilomakkeen osioiden ymmärrettävyyttä (face-validiteetti). Varhaiskasvattajien arvioita verrattiin sen suhteen, kuinka monella tuokiolla viidestä he arvioivat lasten sosioemotionaaliset taidot täsmälleen samalla numerolla. Arvioijien väliset kongruenssit olivat seuraavat: "Ohjeiden kuuntelu" 3/5, "Ottaa kontaktia toisiin" 4/5, "Auttavainen" 3/5, "Tekee yhteistyötä pari- ja ryhmätehtävissä" 3/5 ja "Vuoron odottaminen" 4/5.

Ensimmäisessä arviointilomakkeessa oli heikkoutena reliabiliteetti ja validiteettitarkastelun perusteella 5-osioiseksi typistyneen lomakkeen osioiden niukkuus sekä asteikon karkeus (3-portainen). Lisäksi se mittasi vain kahta CASEL -organisaation ydinpätevyysaluetta. Tämän vuoksi rakensin uuden arviointilomakkeen toisen vaiheen poikittaistutkimuksessani (artikkeli 4). Sen *sisällön validiteetin* varmistamiseksi operationaalistin CASEL -organisaation määrittelemiін sosioemotionaalisiin ydinpätevyysalueisiin 1) tietoisuus itsestä ja toisista, 2) itsehallinta, 3) ihmissuhteiden hallinta ja 4) vastuullinen päätöksenteko (Denham & Brown 2010; Zins ym. 2007) kuuluvat taidot. Lisäksi arvioin osioita suhteessa samankaltaisten pienten lasten sosioemotionaalaisia taitoja mittaavien arviointilomakkeiden osioihin varmistaakseni, että taitoja voidaan mitata juuri 3-4-vuotiailla lapsilla (Fantuzzo ym. 2003; Lane ym. 2007; Miller 2003; Niles ym. 2008; Webster-Stratton & Reid 2004). Lomakkeen 22 osiosta 5 oli käännettyssä muodossa.

Rakennevaliditeettia arvioitiin konfirmatorisen faktorianalyysin (CFA) avulla. Ensin tehdyn konfirmatorisen faktorianalyysin mukaan sosioemotionaalisten

taitojen malli ei sopinut aineistoon ($\chi^2(74, N=52) = 99.714, p < .05, CFI = .91, TLI = .88, RMSEA = .082, SRMR = .088$). Seuraavaksi täytyi modifoida tarkoituksenmukainen faktorimalli. Mittausvirheet osioissa "Puhuu toisille sopivalla tavalla", "Osaa olla ystävällinen tovereitaan kohtaan", "Tekee yhteistyötä pari- ja ryhmätehtävissä", "Säilyttää maltin ristiriitatilanteissa suhtautumalla rauhallisesti erimielisyyksiin", "Löytää sanat omille tunteilleen nimeämällä niitä" ja "Puhuu tunteistaan" sallittiin korreloivan, koska osa yhteisestä varianssista johtui latentista faktorista. Kuviossa 8 esittelemäni lopullinen faktoriratkaisu tuotti tilastollisesti hyväksyttävän ja luotettavan sosioemotionaalisten taitojen kolmen faktorin mallin ($\chi^2(71, N = 52) = 74.046, p < .05, CFI = .99, TLI = .99, RMSEA = .029, SRMR = .080$).



KUVIO 8 Konfirmatorinen kolmen faktorin malli pienten lasten (n=59) sosioemotionaalisten taitojen arviointilomakkeesta

Tietoisuus itsestä ja toisista sekä *ihmissuhteiden hallinta*-faktorit muodostuivat viidestä ja *itsehallinta*-faktori neljästä osiosta. 22 osiosta siis valikoitui arviointilomakkeeseen mukaan 14 osiota (ks. liite 9).

Konfirmatorisen faktorianalyysin tuottamien faktoreiden pohjalta muodostettujen keskiarvosummamuuttujien *sisäistä yhdenmukaisuutta* tarkastelin

Cronbachin alfa-kertoimien avulla. Keskiarvosummamuuttujien Cronbachin alfa-kertoimet olivat seuraavat: tietoisuus itsestä ja toisista päiväkodin yleisissä tilanteissa ($\alpha=.80$), liikuntatuokiolla ($\alpha=.85$) ja kotona ($\alpha=.68$); itsehallinta päiväkodin yleisissä tilanteissa ($\alpha=.84$), liikuntatuokiolla ($\alpha=.81$) ja kotona ($\alpha=.68$); ihmissuhteiden hallinta päiväkodin yleisissä tilanteissa ($\alpha=.84$), liikuntatuokiolla ($\alpha=.75$) ja kotona ($\alpha=.73$).

Tarkastelin arviointilomakkeen luotettavuutta myös arvioijien välisen kongruenssin avulla. Kolme varhaiskasvattajaparia arvioi kukin 2 tyttöä ja 2 poikaa (yhteensä 12 lasta) 5-portaisella asteikolla (1 =kuvaa heikosti lapsen käyttäytymistä - 5 =kuvaa hyvin lapsen käyttäytymistä). Kongruenssiprosentti oli 100, jos molemmat arvioijat arvioivat lapsen samalla tavalla. Jos arviointien välillä oli yhden asteikon ero, prosentti oli 80 (yhden viidesosan erimielisyys), kahden asteikon erolla 60 jne. Koko mittarin kongruenssi oli 81 %. Eri osioiden osalta arvioiden yhdenmukaisuus vaihteli 73 - 88 % välillä seuraavasti: 78 % "Ei odota vuoroaan", 87 % "Säilyttää maltin ristiriitatilanteissa suhtautumalla rauhallisesti erimielisyyksiin", 87 % "Osaa olla ystävällinen tovereitaan kohtaan", 80 % " On auttavainen toisia kohtaan tai askareissa, kuten välineiden paikalleen laittamisessa, siirtelyssä tai poiskorjaamisessa", 85 % "Kuuntelee ohjeet tai muiden mielipiteitä", 78 % "Osaa tunnistaa toisen tunteita ilmeistä ja kehonkielestä", 75 % "Samaistuu toisen tunteisiin esimerkiksi juttelemalla myötätuntoisesti, silittämällä toista, halaamalla lohduttaakseen, onnitellakseen tai pyytämällä anteeksi", 88 % "Osaa keskittyä", 87 % "Osaa kertoa toisen tunteista", 80 % "Puhuu toisille sopivalla tavalla", 77 % "Tekee yhteistyötä pari- ja ryhmätehtävissä", 75 % "Ei yleensä puhu tunteistaan", 82 % "Ei yleensä kysy lupaa toisen tavaran ottamiseen" ja 73 % "Löytää sanat omille tunteilleen nimeämällä niitä".

7 POHDINTA

Tutkimuksessani oli kaksi päätavoitetta: 1) sosioemotionaalaisia taitoja kehittävä liikuntaintervention vaikuttavuuden arviointi sekä 2) sosioemotionaalisten taitojen arviointimenetelmän kehittäminen.

7.1 Liikuntaintervention liittyvien tulosten tarkastelu

Sosioemotionaalisten taitojen erot liikuntaintervention alussa ja lopussa

Sosioemotionaalisisissa taidoissa ei ollut koe- ja kontrolliryhmän välillä tilastollisesti merkitseviä eroja pitkittäistutkimuksen liikuntaintervention aikana. *Liikuntaintervention ei siis ollut vaikutusta lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymiseen.* Aikaisemmin on todettu, että neljä kuukautta kestäneen liikuntaintervention avulla on voitu kehittää pienten lasten sosiaalisia taitoja (Tsangaridou ym. 2013) ja muiden interventioiden avulla lasten sosioemotionaalisia taitoja (mm. Ford ym. 2009; Gunter ym. 2012; Nix ym. 2013). Sekä koe- että kontrolliryhmien sosioemotionaaliset taidot paranivat, mikä ilmentää sitä, että lasten sosioemotionaaliset taidot kehittyvät lasten varttuessa. Myös vanhemmat opettavat lapsille erilaisia taitoja ja valmiuksia sekä yhteisössä toimimisen sääntöjä (Laakso 2011, 60–61).

Liikuntaintervention pituus ja sen sisältämien liikuntatuokioiden tuntimääräkään ei välttämättä ollut riittävä. Taitojen kehittyminen edellyttäneen pidempää interventiota, jossa sosioemotionaalisten taitojen tukeminen ulotetaan myös päiväkodin liikuntatuokioiden ulkopuolelle. Toisaalta kestoltaan lyhyemmän liikuntaintervention aikana on saatu kehitystä aikaiseksi lasten sosiaaliin taitoihin (Tsangaridou ym. 2013). Koeryhmän lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen ei välttämättä kantanut hedelmää vielä kuudenteen mittauskertaan mennessä. Jos tutkimuksessa olisi pystytty käyttämään viimeisen mittauskerran havaintoja analyyseissä, koeryhmäläisten sosioemotionaaliset taidot olisivat kenties eronneet tilastollisesti merkitsevästi kontrolliryhmäläisten

taidoista ja näin toteutetun liikuntaintervention vaikutukset olisivat tulleet näkyviin. Olisi ollut myös kiinnostavaa suorittaa pysyvyyssmittaus esimerkiksi kuusi kuukautta intervention loppumisen jälkeen.

Liikuntainterventiossa toimineita varhaiskasvattajia olisi voitu ohjata kehittämään lasten taitoja yksilöllisemmin (vrt. Bell, Greenfield & Bulotsky-Shearer 2013) ja liikuntaintervention liittyvissä koulutuksissa olisi voitu kiinnittää enemmän huomiota taitojen havainnoimisen harjoitteluun. Liikuntaintervention loppuarvioinnissa tulikin ilmi, että vaikka liikuntakasvatusohjelma kannusti miettimään jokaisen lapsen kohdalla sosioemotionaalisten taitojen kehitystarpeita, olisivat varhaiskasvattajat voineet huomioida ne paremmin liikuntatuokioita toteuttaessaan. Myös Thijs, Koomen ja Leij (2008) toteavat, että opettajilla voi olla vaikeuksia löytää sopivia keinoja yksittäisten lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseksi ja että heitä pitäisikin tukea esimerkiksi erilaisten pedagogisten ratkaisujen hyödyntämisessä tehokkaammin. Varhaiskasvatuksen pedagoginen kehittäminen ja lasten oppimispolun huomioiminen ovatkin ajankohtaisia tämän päivän varhaiskasvatuksessa (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016 2012, 21).

Voi olla, että kaikkien liikuntainterventiossa toteutettujen harjoitteiden sisältö tavoitteineen ei kehittänytkaan sosioemotionaalisia taitoja tehokkaasti, joten niiden asettaminen olisi voinut olla selkeämpää. Liikuntainterventiossa olisi voitu kiinnittää huomiota tarkemmin myös sukupuolieroihin sosioemotionaalisia taitoja tuettaessa (Romer ym. 2011). Lisäksi lapset olivat olleet päiväkodissa kahdesta kuukaudesta kahteen vuoteen. Varhaiskasvattajat eivät välttämättä ennättäneet tutustua lapsiin lyhyessä ajassa ja toisaalta kahdessa vuodessa heille on voinut muodostua ennakkokäsityksiä lasten taidoista, mikä on saattanut vaikuttaa arviointeihin.

Varhaiskasvatussuunnitelman (2005) perusteiden mukaan varhaiskasvatuksen yhtenä kasvatuspäämääränä on opettaa lapsille sosiaalisia taitoja ja vahvistaa toiset huomioon ottavia käyttäytymis- ja toimintatapoja. Lisäksi vanhempien on aiemmin raportoitu pitävän päiväkotivuotia tärkeinä lapsille sosiaalisten taitojen oppimisen kannalta (Achhpal, Goldman & Rohner 2007). Liikuntatuokiot sisälsivät tilanteita, joissa lapsen oli mahdollista kehittyä sosioemotionaalisissa taidoissaan. Tämä ei kuitenkaan tapahdu pelkästään luomalla sosioemotionaalisten taitojen kehittymiselle sopivia tilanteita, vaan varhaiskasvattajan pitää antaa palautetta ja keskustella lasten kanssa tuokion tapahtumista asetettujen tavoitteiden suunnassa (Hromek & Roffey 2009). Liikuntatuokioiden lopussa käydyt palautekeskustelut tuokion kulusta toteutuivat tässä tutkimuksessa varhaiskasvattajien mukaan hyvin, vaikka kiire leimasikin näitä keskusteluja. Mielestäni pienten lasten liikuntatuokioiden olisi hyvä olla päiväkodeissa reilun tunnin mittaisia, jotta tuokion päätyttyä olisi hyvin aikaa rauhoittua ja käydä palautekeskustelua tuokion kulusta. Näin lapsi tulisi myös kuulluksi ja hänen mahdollisiin kysymyksiinsä olisi aikaa vastata (Eerola-Pennanen 2013). Lisäksi keskusteluja liikuntatuokioiden tapahtumista voisi jatkaa päiväkodin muissa tilanteissa.

Varhaiskasvattajien tekemän loppuarvioinnin mukaan liikuntaintervention viikoittaiset liikuntatuokiot toteutuivat hyvin, mutta päivittäinen ympäristön muokkaus liikunnan mahdollistamiseksi jäi vähäiseksi. Tähän tulisikin kiinnittää päiväkodeissa huomiota, jotta lapset saisivat tilaisuuden liikunnallisiin leikkeihin päivän aikana (McLaren, Edwards, Ruddick, Zabjek & McKeever 2011). Myös varhaiskasvatuksen liikunnan suositusten (2005, 16, 25) mukaan lasten tulisi liikkua päivittäin. Lisäksi vapaissa liikuntatilanteissa muiden kanssa toimiessaan lapset pääsisivät hyvin harjoittamaan sosioemotionaalisia taitojaan muun muassa ristiriitatilanteissa. Liikuntakasvatusta voidaan ylipäätään toteuttaa niin ohjatusti kuin vapaissa tilanteissakin (McEvilly, Atencio, Verheul & Jess 2011).

Tyttöjen ja poikien väliset erot sosioemotionaalisissa taidoissa liikuntaintervention aikana

Tämän tutkimuksen *pitkittäistutkimuksen aineistossa tyttöjen ja poikien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja* heidän sosioemotionaalisissa taidoissaan liikuntaintervention aikana. Tilastollisesti merkitsevien erojen puute sukupuolten välillä voi johtua monesta seikasta. Tutkimukseen valikoituneiden lasten määrä oli niin pieni, että tilastollisesti merkitsevät erot saattoivat jäädä ryhmien välillä löytymättä. Tämä lasten lukumäärän pienuus onkin pitkittäistutkimukseni suurimpia rajoitteita. Aikaisemmissa tutkimuksissa alle kouluikäisten tyttöjen sosioemotionaaliset taidot ovat osoittautuneet poikien taitoja paremmiksi (Fantuzzo ym. 2007; Walker 2005).

Liikuntatuokioiden ilmapiiri liikuntaintervention aikana

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan 3–4-vuotiaiden lasten liikuntatuokioiden ilmapiiri sosioemotionaalisia taitoja kehittävän liikuntaintervention aikana päiväkodeissa oli *pääosin myönteinen*. Näitä myönteisiä ilmapiirin ominaisuuksia kuvattiin sanoilla innostunut, iloinen, odottava, yritteliäs, jännittävä ja aloitteellinen. Näyttää siltä, että lapset ovat olleet sisäisesti motivoituneita liikuntaan ja he odottivat liikuntatuokioille pääsyä. Huomion arvoista tuloksissa on se, että välineliikunta tuntui innostavan myös arimmat lapset mukaan. Välineitä voisi-kin hyödyntää tehokkaasti pienten lasten liikuntatuokioilla, koska niillä voi olla innostava vaikutus pienten lasten osallistumiseen toimintaan. Liikuntavälineiden tulisi olla lasten käytettävissä myös omaehtoisen liikunnan ja leikin aikana (Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2005, 23).

Myönteinen ilmapiiri voi olla seurausta myös lasten motivoitumisesta liikuntatuokioiden sisällöstä ja varhaiskasvattajien lapsilähtöisestä ohjauksesta. On todettu, että lapsi-opettaja suhde vaikuttaa opetustilanteen ilmapiiriin (Buyse ym. 2008). Näyttää siltä, että varhaiskasvattajat ovat kyenneet luomaan hyvän suhteen lapsiin. Tähän on voinut vaikuttaa liikuntatuokioiden pieni ryhmäkoko, sillä se mahdollistaa myös hyvän vuorovaikutuksen lasten ja opettajan välillä (Mashburn ym. 2008; Pianta ym. 2002), ja lapsella on hyvä mahdollisuus osallistua toimintaan (Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2005, 18).

Pieni ryhmäkoko ehkäisee myös lasten syrjään vetäytymistä (Kiuru, Poikkeus, Lerkkanen, Pakarinen, Siekkinen, Ahonen & Nurmi 2012) ja se edesauttaa lasten yhteistyötä tovereiden kanssa (Rimm-Kaufman, La Paro, Downer & Pianta 2005).

Liikuntatuokioiden ilmapiirissä esiintyi *myös kielteisiä piirteitä*; se oli ajoittain passiivinen ja levoton. Huomionarvioista oli se, että pääosin kahden päiväkodin varhaiskasvattajat viidestä kirjasivat ilmapiiriin kielteisiä piirteitä. Lapset voivat välillä olla väsyneitä eivätkä halua osallistua toimintaan. Kielteisen ilmapiiriin syitä on kuitenkin hyvä pohtia päiväkodeissa. Esimerkiksi liikuntatuokion organisointi tai ohjaajan käyttämät pedagogiset ratkaisut ovat voineet aiheuttaa lasten levottomuutta ja passiivisuutta. Opettajien tulee myös ohjata eri tavoin lapsia, jotka käyttäytyvät levottomasti (Ocak 2010). Passiivisuutta osoitettiin tulosten mukaan suuttumalla ja olemalla tottelemattomia, joten voidaan pohtia myös sitä, vastasivatko liikuntakasvatusohjelman kaikki harjoitteet 3–4-vuotiaan lapsen kehitystasoa (Chen ym. 2010). Joka tapauksessa näyttää siltä, että lasten ollessa innokkaita ja motivoituneita liikuntaan, liikuntatilanteet antavat mahdollisuuden myös sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseen.

Sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen mahdollistavat toimenpiteet liikuntatuokioiden aikana

Liikuntainterventiota toteuttaneet varhaiskasvattajat näkivät päiväkotilasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen kannalta tärkeiksi toimenpiteiksi *toiminnan tavoitteellisuuden, lapsen huomioimisen, lapsen kokemuksen ryhmän jäsenyydestä ja lapsen rohkaisevan tukemisen*. Varhaiskasvattajat kokivat, että toiminnan tulee olla tavoitteellista, ja tavoitteiden laatiminen lapsikohtaisesti nähtiin arvokkaaksi, vaikka sitä ei ehdittykään liikuntaintervention aikana tehdä halutulla tavalla. Lapsen tulee kokea, että häntä arvostetaan ja hän tulee kuulluksi ja nähdyksi (Bilmes 2012; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005). Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että päiväkotien liikuntatuokioilla lapset voidaan huomioida kuuntelemalla heitä ja toteuttamalla harjoituksia lapsilta tulleiden ehdotusten pohjalta. Huomion arvoista oli, että varhaiskasvattajat katsoivat oppineensa kuuntelemaan lapsia sekä huomioimaan heidän mielipiteitään.

Yksi varhaiskasvattaja oli sitä mieltä, että kokemus ryhmän jäsenyydestä on lapsen sosioemotionaalisen kehityksen kannalta tärkeää. Vuorisalo (2013) toteaa, että myös tasavertaisuuden kokemiseksi tarvitaan näkyväksi tulemista ryhmässä. Ryhmässä toimimista tulee sosioemotionaalisia taitoja kehitettäessä suosia, sillä lapset eivät yleensä opi yksin vaan yhteistyössä heidän opettajansa ja tovereidensa kanssa (Durlak ym. 2011; Gjems 2013). Ryhmään kuulumista voidaan myös opettaa (Bilmes 2012). Liikuntatuokioilla toimitaan paljon ryhmässä esimerkiksi pelattaessa sekä pari- ja pienryhmätehtävissä. Lisäksi liikuntatuokioilla ryhmätehtävien avulla on mahdollisuus painottaa oppijan aktiivista roolia ja tukea vuorovaikutuksellisuutta oppimisessa (Berger & Luckmann 1994, 207–212).

Sosioemotionaalaisia taitoja kehitettäessä keskeistä on myös lapsen rohkaiseva tukeminen, sillä se edistää lapsen myönteistä käyttäytymistä ja oppimista. Zins ym. (2007) ovat kuvanneetkin sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen tapahtuvan tehokkaimmin kannustavassa oppimisympäristössä. Opettajille näyttää kuitenkin olevan haasteellista suhtautua myönteisesti vilkkaaseen lapseen (Thijs & Koomen 2009).

Varhaiskasvattajat nimesivät lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen kannalta päiväkodin keskeisiksi toimenpiteiksi *valmiiksi laaditun ohjelman, tavoitteiden sisäistämisen, yhteistyön toimijoiden välillä ja liikuntatuokioiden etukäteisvalmistelun*. Sosioemotionaalisten taitojen edistämiseksi tarvitaan hyvin suunniteltuja ja tavoitteellisia ohjelmia (Niles ym. 2008; Olsen & DeBoise 2007). Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen tapahtuukin tehokkaimmin erityisen ohjelman avulla hyvin organisoidussa oppimisympäristössä, jossa lapsille syntyy yhteenkuuluvuuden tunne (Zins ym. 2007). Lisäksi ohjelmien avulla on voitua kehittää myös opettajien tietoisuutta sosioemotionaalisisista taidoista (Baker-Henningham & Walker 2009). Ohjelmien käyttö on perusteltua varsinkin varhaiskasvatusikäisillä lapsilla, sillä ne ovat vaikuttaneet tehokkaasti juuri heihin (January ym. 2011). Tässä tutkimuksessa varhaiskasvattajat kokivat valmiiksi laaditun liikuntakasvatusohjelman pedagogisena tukena, joka ulottui päiväkodin kaikkiin tilanteisiin. Kun sosioemotionaalisiin taitoihin kiinnitettiin erityistä huomiota liikuntatuokioiden aikana, oli luonnollista, että niiden kehittämiseen kiinnitettiin huomiota myös muissa päiväkodin tilanteissa. Yleisesti ohjelmien haasteena voi kuitenkin olla se, että niiden tavoitteisiin ei keskitytä ohjelman ulkopuolelle ulottuvassa toiminnassa.

Tavoitteiden sisäistämisen kannalta on tärkeää, että koko päiväkodin henkilöstö on tietoinen ohjelmille asetetuista tavoitteista. Laadukas varhaiskasvatus vaatii koko kasvattajayhteisöltä vahvaa ammatillista osaamista ja tietoisuutta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005). Tiloista sopiminen on yksi yhteistyön ja etukäteissuunnittelun tärkeä toimenpide, ja varhaiskasvattajien tulee olla aktiivisia myös lähiympäristöjen liikuntatilojen käyttämisessä liikuntatuokioita toteutettaessa (Varhaiskasvatuksen liikuntasuosituksat 2005). Lapsille tulee muutenkin järjestää mahdollisuus ympäristöön, jossa he voivat vapaasti harjoittaa liikkumista (McLaren ym. 2011). Huomion arvoista on lisäksi se, että hyvin organisoitu oppimisympäristö vaikuttaa myönteisesti myös pienten lasten motivaatioon oppia (Pakarinen ym. 2010) muun muassa sosioemotionaalisia taitoja.

Lasten sosioemotionaalisia taitoja kehitettäessä liikuntatuokioiden avulla tarvitaan siis sitoutumista paitsi varhaiskasvattajilta myös päiväkodin johdolta (Durlak ym. 2011; Martin 2007), jotta edellä mainitut toimenpiteet toteutuvat. Varhaiskasvattajat tarvitsevat myös päättäjien tukea, jotta he voivat toimia kasvatustehtävässään hyvin (vrt. Leatherman 2007). Tuen erilaisiin muotoihin tulisi päättävien tahojen kiinnittää entistä enemmän huomiota.

7.2 Arviointimenetelmän kehittämiseen liittyvien tulosten tarkastelu

Sosioemotionaaliset taitoerot päiväkodin eri tilanteissa ja kotona varhaiskasvattajien ja vanhempien arvioissa

Varhaiskasvattajien arvioissa lasten sosioemotionaalisissa ydinpätevyysalueissa ei ollut eroja päiväkodin yleisissä tilanteissa ja liikuntatuokiolla. *Lasten sosioemotionaaliset taidot näyttäytyvät samanlaisina päiväkotien erilaisissa tilanteissa.* Olisi voinut olettaa, että lasten sosioemotionaaliset taidot olisivat olleet erilaiset liikuntatuokiolla, koska liikunta tarjoaa paljon mahdollisuuksia sosiaaliseen kanssakäymiseen (Eldar & Ayvazo 2009; Telama 1999; Telama & Polvi 2007, 88). Lisäksi liikunta tarjoaa lapselle mahdollisuuden säädellä käyttäytymistään (Fraser & Robinson 2013), sillä se tarjoaa muun muassa häviön kokemuksia. Toisin sanoen liikunnassa lapsi saa mahdollisuuden monipuoliseen kanssakäymiseen toisten kanssa ja kokemuksia erilaisista tunteista, joita voidaan nimetä ja oppia hallitsemaan. Toisaalta suomalaisessa päivähoidossa pyritään viemään lasten sosioemotionaalisia taitoja eteenpäin kaikessa toiminnassa (The National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland 2004), mikä voi olla yksi syy, miksi eroja ei löytynyt päiväkodin yleisten tilanteiden ja liikuntatilanteiden välillä.

Yleensä arvioitavien lasten määrä asettaa haasteita, sillä mitä enemmän arvioitavia lapsia on, sitä vaikeampi on arvioida kunkin lapsen käyttäytymistä (Junttila 2010). Tässä tutkimuksessa arvioitavia lapsia oli vähän (4–6), mutta liikuntatuokiolla oli kuitenkin 10–12 lasta yhteensä. Liikuntatuokio voi siis olla haasteellinen lasten arvioimiseen sen aktiivisen luonteen vuoksi. Arviointitilanteissa voisikin hyödyntää videointia arviointilomakkeen tukena.

Varhaiskasvattajien ja vanhempien arvioissa lasten sosioemotionaalisista ydinpätevyysalueista oli tilastollisesti merkitseviä eroja. Vanhemmat arvioivat lastensa olevan tietoisempia itsestään ja toisistaan kuin varhaiskasvattajat päiväkodin yleisissä tilanteissa. Toisaalta varhaiskasvattajat arvioivat lasten itsehallintaan ja ihmissuhteiden hallintaan kuuluvat taidot päiväkodin yleisissä tilanteissa paremmiksi kuin vanhemmat kotona. Erot voivat johtua myös siitä, että vanhemmat voivat olla harjaantuneempia arvioimaan lasten tunteisiin liittyviä taitoja varhaiskasvattajiin verrattuna, koska heillä on ollut pitkä ja syvä tunneside lapsiinsa. Lisäksi voi olla, että ihmissuhteiden hallintaan kuuluvat taidot eivät esiinny niin vahvana kotona kuin varhaiskasvatustilanteissa vertaisryhmässä, varsinkaan mikäli lapsella ei ole sisaruksia. Kaiken kaikkiaan on huomioitava päiväkodin ja kodin erot kasvatusympäristönä.

Aikaisemmissa tutkimuksissa vanhempien arviot lasten sosioemotionaalisista taidoista (Junttila, Voeten, Kaukiainen & Vauras 2006; Renk & Phares, 2004) ja ihmissuhteiden hallinnan taidosta (Swindells & Stagnitti 2006) ovat olleet parempia kuin opettajien arviot. Myös vanhempien arviot pienten lasten emotionaalisista ongelmista ovat olleet myönteisempiä kuin varhaiskasvattajien

arviot (Rescorla ym. 2012). Vanhempien tietoisuus lapsen sosioemotionaalises- ta kehityksestä voi siis olla eri tasolla kuin varhaiskasvattajilla (Majzub & Rashid 2012). Kuitenkin eri informanttien käyttäminen lasten käyttäytymisen tutkimuksessa on tärkeää (Junttila 2010; Kalyva 2010; Renk & Phares 2004), jotta käyttäytymisestä saadaan mahdollisemman monipuolista tietoa.

Tyttöjen ja poikien väliset erot sosioemotionaalisisissa taidoissa päiväkodin yleisissä tilan- teissa ja liikuntatuokiolla sekä kotona

Tämän tutkimuksen poikittais tutkimuksen aineistossa tyttöjen ja poikien välillä oli ti- lastollisesti merkitsevät erot ydinpätevyysalueessa tietoisuus itsestä ja toisista sekä päi- väkodin yleisissä tilanteissa että liikuntatuokiolla. Tytöt olivat parempia näissä ydinpätevyysalueissa molemmissa konteksteissa. Tyttöjen on todettu aikai- semminkin olevan parempia tunteisiin liittyvissä taidoissa (Onchwari & Keengwe 2011; Romer ym. 2011), jotka sisältyvät ydinpätevyysalueeseen tietoi- suus itsestä ja toisista. Mielestäni poikien tunteiden tunnistamisen taitoihin tu- lisikin kiinnittää enemmän huomiota. Tunteiden tunnistamisen vaikeudet voi- vat johtaa myöhemmin aggressiiviseen käyttäytymiseen (Denham, Caverly, Schmidt, Blair, DeMulder, Caal, Hamade & Mason 2002).

Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja ydinpätevyys- alueessa tietoisuus itsestä ja toisista kotona vanhempien arvioimana. Tähän voi vai- kuttaa se, että vanhemmilla oli arvioitavana vain yksi lapsi eikä perheessä ollut välttämättä toista, eri sukupuolta olevaa lasta vertailukohtana. Eroja ei ollut myöskään itsehallinnan ja ihmissuhteiden hallinnan ydinpätevyysalueissa päiväkodin yleisissä tilanteissa, liikuntatuokiolla ja kotona. Vuorovaikutustaitojen on aikai- semmin todettu olevan parempia tytöillä (Romer ym. 2011), toisaalta pojat taas ovat olleet aikaisempien tutkimusten mukaan parempia vuorovaikutuksen aloittamisessa toisten kanssa (Santos ym. 2013). Aiemman tutkimuksen valossa näyttää siltä, että tytöt aloittavat koulun paremmilla sosiaalisilla taidoilla kuin pojat (DiPrete & Jennings 2012). On tärkeää tunnistaa molempien sukupuolien haasteet sosioemotionaalisten taitojen suhteen ja panostaa niiden parantami- seen yhdessä vanhempien kanssa.

Pienten lasten sosioemotionaalisia taitoja mittaavan arviointilomakkeen luotettavuus

Arvioin arviointilomakkeen luotettavuutta sisällön validiteetin, rakennevalidi- teetin, summamuuttujien sisäisen yhdenmukaisuuden ja arvioijien välisten kongruenssien avulla.

Pitkittäistutkimuksessa kehitetyn ensimmäisen arviointilomakkeen luotettavuus oli pääosin hyöä. Sen sisällön validiteettia tuki se, että käsitteiden operationaalis- tamisessa sekä osioiden ymmärrettävyyden varmistamisessa oli mukana koke- neita varhaiskasvattajia (Cavanagh 1997). Lisäksi osioiden ymmärrettävyyttä parannettiin arvioitavien taitojen selityksillä. Lopulliseen arviointilomakkee- seen valikoituneet osiot sisältyivät CASEL -organisaation teoreettiseen malliin sosioemotionaalisisista taidoista (Denham & Brown 2010; Zins ym. 2007) (ks. ku- vio 1), joskin emotionaaliset taidot olivat edustettuina arviointilomakkeessa

suppeasti. Näin ollen sen osiot eivät kattaneet teoreettista mallia riittävästi. Sen sisältö sopi kuitenkin muihin pienten lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja määritteleviin käsitteisiin (Denham 2007; Rose-Krasnor 1997; Saarni 2000). Lisäksi arviointilomakkeeseen valitsemani sosioemotionaaliset taidot vastasivat aiemmissa kansainvälisissä tutkimuksissa 3–4-vuotiailta lapsilta arvioituja taitoja (Barbarin 2007; Brigman ym. 1999; Distefano & Kamphaus 2007; Hemmeter ym. 2006, 2008).

Arviointilomakkeen *rakennevaliditeetin* varmistamiseksi käytettiin eksploratiivista faktorianalyysiä, jonka perusteella saatiin yksi 5-osiainen faktori. *Faktorin osioiden faktorilataukset ja kommunaliteetit olivat hyväksyttävät*. Myös eksploratiivisen faktorianalyysin tuottaman *summamuuttujan sisäinen yhdenmukaisuus oli riittävä* (Nunnally & Bernstein 1994). Arvioijien välisiä *kongruensseja voidaan pitää riittävinä* osoittamaan arviointilomakkeen yhdenmukaisuutta. Kehitin uuden arviointilomakkeen poikittaistutkimustani varten, koska ensimmäisen arviointilomakkeeni osioiden määrä oli niukka ja sen vastausasteikko ei ollut riittävän erotteleva.

Poikittaistutkimuksessa kehitetyn toisen arviointilomakkeen luotettavuus oli hyvä. Sen *sisällön validiteetin* varmistamiseksi käytin face-validiteettia siten, että kokeineet varhaiskasvattajat olivat mukana varmistamassa osioiden ymmärrettävyyttä. Mielestäni arviointilomake vastasi hyvin CASEL -organisaation näkemystä sosioemotionaalisista ydinpätevyysalueista (ks. kuvio 1), sillä siinä oli laajasti mukana niin sosiaalisia kuin emotionaalisia taitoja. Myös toisen arviointilomakkeen sisältö sopi pienten lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja määritteleviin muihin käsitteisiin (Denham 2007; Rose-Krasnor 1997; Saarni 2000). Lomakkeeseen valitut sosioemotionaaliset taidot vastasivat aiemmissa kansainvälisissä tutkimuksissa 3–4-vuotiailta lapsilta arvioituja taitoja (Fantuzzo ym. 2003; Lane ym. 2007; Miller 2003; Niles ym. 2008; Webster-Stratton & Reid 2004). Toisessa vaiheessa kehittämäni arviointilomakkeen 5-portainen vastausasteikko oli tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa kehitettyä mittaria erotelevampi. Käännettyjä osioita oli noin yksi kutakin ulottuvuutta kohtaan. (vrt. Metsämuuronen 2002, 20.)

Riittävän *rakennevaliditeetin* varmistamiseksi käytettiin konfirmatorista faktorianalyysiä. Se vastasi kaikkien arviointilomakkeessa olleiden osioiden osalta teoreettista mallia ja se tuotti luotettavan kolmen faktorin ratkaisun. Osioita oli mukana 14, joten mielestäni arviointilomake kehittyi selkeästi tutkimukseni ensimmäisestä arviointilomakkeesta, jossa osioita oli 5. *Osioiden faktorilataukset ja yhteensopivuus-indeksit olivat hyväksyttävät*. Lisäksi kolmen keskiarvosummamuuttujan Cronbachin alfa-kertoimet osoittivat sisäisen yhdenmukaisuuden olevan riittävä (Nunnally & Bernstein 1994). Alhaisimmat alfa-kertoimet olivat kotona vanhempien mittaamissa taidoissa. Tämä voi johtua vanhempien kokemattomuudesta arvioida lastensa sosioemotionaalisia taitoja arviointilomakkeen avulla. Voi olla myös niin, että vanhempien on ollut vaikeampi ymmärtää osioita kuin pedagogisesti koulutettujen ja kokeneiden varhaiskasvattajien. Joukossa oli myös osioita, jotka mittasivat enemmän päiväkodin arjessa esiintyviä ilmiöitä, kuten "Tekee yhteistyötä pari- ja ryhmätehtävissä". Kahden itsenäisen ar-

vioijan *kongruensseja voidaan pitää riittävinä* arviointilomakkeen luotettavuuden kannalta.

Arviointilomakkeiden kehittämiseen liittyy rajoituksia. Sekä ensimmäisen että toisen arviointilomakkeen kehittämisen osalta tulee muistaa, että yksilölliset arvioijat tuovat mukanaan aina oman tulkintansa arviointiin (Olswang, Svensson, Coggings, Beilinson & Donaldson 2006), mikä saattaa vaikuttaa heikentävästi. Lisäksi puutteena oli se, että liikuntaintervention vetäjinä ja taitojen arvioijina toimivat samat varhaiskasvattajat.

Rajoituksiin kuului myös se, että tutkimukseni ensimmäisessä arviointilomakkeessa ei ollut riittävästi väittämiä. Toisaalta mitä vähemmän arvioitavia sosioemotionaalaisia taitoja arviointilomake sisältää, sitä helpompi sitä on varhaiskasvattajien käyttää arjen työssä. Kohderyhmät olisivat voineet olla isompia molempien arviointilomakkeiden osalta. Tämän vuoksi arviointilomakkeen kehittämistä voisi jatkaa keräämällä uutta aineistoa laajentaen kohderyhmän kokoa. Lisäksi pieni otoskoko vaikuttaa erityisesti SRMR-indeksiin konfirmatorisessa faktorianalysissä (Hu & Bentler 1998), jota käytettiin toisessa arviointilomakkeessa.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Arviointilomakkeen kehittäminen alkoi liikuntaintervention aikana. Siihen liittyneiden tulosten luotettavuutta olisi kuitenkin voitu parantaa kehittämällä arviointilomake ennen interventiota. Tätä tutkimusta varten kehittämäni arviointilomakkeet osoittautuivat kuitenkin melko luotettaviksi. Tutkimukseni ensimmäisen arviointilomakkeen (liite 8) lyhyys ja 3-portainen vastausasteikko saattoivat tosin osaltaan olla syynä siihen, että liikuntaintervention koe- ja kontrolliryhmät eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi sosioemotionaalisten taitojen suhteen. Muuttujien varianssi jäi tämän vuoksi pieneksi (Metsämuuronen 2009, 111, 147). Tosin esimerkiksi Lane ym. (2007) ovat tutkineet 3–6-vuotiaiden lasten taitoja arviointilomakkeella, jossa oli kolmiportainen vastausasteikko. Lisäksi ensimmäisen arviointilomakkeen väittämien muotoilu olisi voinut olla selkeämpi. Tutkimukseni pitkittäistutkimuksen liikuntaintervention arviointikerroilla oli pääsääntöisesti kaksi samaa arvioijaa luotettavuuden parantamiseksi Eskolan ja Suorannan (1998, 214) suositusten mukaisesti.

Tutkimukseni toinen arviointilomake (liite 9) oli luotettava sisällön ja rakennevaliditeetin osalta sekä mittarin yhdenmukaisuutta tarkasteltaessa. Luotettavuutta olisi voinut tarkastella arviointilomakkeen osalta myös kummalla tavalla käytettynä se tuottaa luotettavampaa tietoa: päiväkodin eri tilanteissa vai kotona. Hyvää lisätukea arviointilomakkeelle olisi saatu testaamalla sitä sukupuolittain, mutta tutkittavien pienen määrän vuoksi tämä ei ollut mahdollista. Lasten sosioemotionaalaisia taitoja arvioitiin toisella arviointilomakkeella liikuntatuokiolla aikarajan puitteissa, mutta päiväkodin yleisissä tilanteissa ja kotona niitä muisteltiin. Tämä on voinut vaikuttaa arviointeihin.

Molempien arviointilomakkeen vahvuuksiin kuuluu se, että havainnoitavat sosioemotionaaliset taidot olivat arvioitavissa 3–4-vuotiailla lapsilla, kun niitä vertasi aikaisemmissa tutkimuksissa käytettyihin arviointilomakkeisiin. Lisäksi taitojen operationaalistamisessa ja väittämien selkeyttämisessä oli mukana kokeneita varhaiskasvattajia. Näin heidän pitkäaikainen käytännön kokemuksensa sosioemotionaalisten taitojen ilmenemisestä päiväkodissa 3–4-vuotiailla lapsilla saatiin hyödynnettyä.

Laadullisella tutkimusotteella (artikkelit 2 ja 3) liikuntaintervention aikana keräämäni aineiston luotettavuutta arvioin Lincolnin ja Cuban (1985, 290) kriteereillä, joita ovat uskottavuus, todeksi vahvistettavuus ja siirrettävyys. Tutkimuksessani uskottavuutta ilmensi se, että tutkimukseen osallistuneilla varhaiskasvattajilla oli tutkimuksen kannalta olennaista tietoa ja kokemusta. He osallistuivat lasten sosioemotionaalisia taitoja kehittävään kahdeksan kuukautta kestäneeseen liikuntaintervention ja olivat toimineet päiväkodissa varhaiskasvattajina usean vuoden tai vuosikymmenen ajan. Varhaiskasvattajat olivat toteuttaneet liikuntakasvatusohjelmaa neljä kuukautta ennen ensimmäistä haastattelua, jolloin heille oli karttunut kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. He myös kirjoittivat päiväkirjaa koko liikuntaintervention ajalta ja näin heidän ymmärryksensä tutkittavasta ilmiöstä kasvoi myös tätä kautta. Tutkimukseni tuloksiin on voinut vaikuttaa haastateltujen varhaiskasvattajien sukupuoli sekä se, että osa oli lastentarhanopettajia ja osa lastenhoitajia. Voi olla, että naisvarhaiskasvattajat arvioivat lasten taitoja eri tavalla kuin miesvarhaiskasvattajat. Lisäksi lastentarhanopettajat voivat olla koulutustaustansa vuoksi muita tietoisempia sosioemotionaalista taidoista ja niiden ilmenemisestä lapsen käyttäytymisessä.

Todeksi vahvistettavuus tutkimuksessani ilmeni siten, että tulokset perustuivat litteroituun haastatteluaineistoon ja varhaiskasvattajien päiväkirjamerkintöihin eivätkä omiin käsityksiini asiasta. Esiymmärrykseni tutkittavasta ilmiöstä muodostui muun muassa toimiessani kolme vuotta varhaiskasvatuksen lehtorina yliopistossa, jolloin vastuualueenani oli pienten lasten liikunta. Lisäksi toimin tuolloin yhteistyössä useiden päiväkotien kanssa. Esiymmärrykseni muodostui myös osallistumisestani liikuntaintervention liikuntatuokioille keran kuukaudessa yhdessä tutkimukseen osallistuneessa päiväkodissa. Pidin tältä ajalta myös päiväkirjaa. Näin minulla oli mahdollisuus päästä haastateltavien varhaiskasvattajien kokemusmaailmaan. Aineistoa analysoidessani olen tiedostanut esiymmärrykseni ja oman subjektiivisuuteni (Eskola & Suoranta 1998). Siirrettävyys tarkoitti tulosten sovellettavuutta samankaltaisiin päiväkoteihin. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan tarkastella esimerkkinä sosioemotionaalisten taitojen kehittämisestä päiväkotien liikuntatilanteissa. Tulokset voidaan suhteuttaa osaksi muita päiväkoteja siten, että lukija voi päätellä tutkimusta lukiessaan missä suhteessa tulokset voidaan rinnastaa toisiin samankaltaisiin päiväkoteihin (Alasuutari 2007, 244, 249).

Laadullisella tutkimusotteella saamieni tulosten luotettavuutta arvioin myös aineiston analyysin ja tutkimustulosten tulkinnan osalta (Eskola & Suoranta 1998; Patton 2002, 434). Aineiston litteroinnin, pelkistämisen ja abstra-

hoinnin tein tarkasti sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti (Dey 1993; Tuomi & Sarajärvi 2009). Validoiminen on ollut läsnä koko tutkimusprosessissa, ja aineiston analyysissä tulkintaa on kyseenalaistettu palaamalla luokittelua tehtäessä alkuperäisiin ja pelkistettyihin ilmaisuihin käyden näin vuoropuhelua aineiston kanssa (Kvale 1989, 78). Alaluokkien abstrahoinnissa tein mahdollisimman tarkat kuvaukset. Olen tulkinut tutkimuksen tuloksia tiedostaen keskeisen roolini analyysissä ja tulkinnassa.

Luotettavuuden lisäämiseksi käytin myös face-validateettia (Cavanagh 1997) esittämällä aineiston tulokset Culverin, Cilbertin ja Trudelin (2003) member checking -menettelyn mukaisesti neljälle tutkimukseen osallistuneelle varhaiskasvattajalle, jotka arvioivat tulkintojeni paikkansapitävyyttä. Varhaiskasvattajat pitivät tuloksia paikkansapitävinä. Olen lisännyt tuloksiin suoria lainauksia keräämästäni haastatteluaineistosta ja päiväkirjoista. Tämä tuo aineiston lähemmäksi lukijaa, lisää sen läpinäkyvyyttä ja antaa mahdollisuuksia lukijan omille tulkinnoille (Nikander 2010, 433). Kun tuloksia ei ole esitetty pelkästään kuvailevalla tasolla, lukija voi myös arvioida tulosten tulkintaa ja tulkinnan luotettavuutta (Kvale 1996, 265).

Laadullisella otteella tekemässäni tutkimuksessa on *rajoituksia*. Olisin voinut tehdä harjoitushaastattelun eli esitestata haastattelurunkoni. Lisäksi haastattelut olisivat voineet olla pidempiä. Koska en ole työskennellyt päiväkodissa, esiymmärrykseni aiheesta muodostui pääsääntöisesti liikuntaintervention aikana sekä työskennellessäni varhaiskasvatuksen liikunnan lehtorina yliopistossa.

Liikuntaintervention osallistuneet varhaiskasvattajat toivat haastatteluisaan esiin intervention kuormittavuuteen liittyviä seikkoja, jotka ovat voineet vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Varhaiskasvattajat kokivat ajan puutteen hankaloittavan työtä. Myös liikuntatuokion sisällön sovittaminen omalle lapsiryhmälle toi lisätyötä. Koska varhaiskasvattajien tehtävänä oli liikuntatuokion etukäteisvalmistelujen ja toteuttamisen lisäksi myös havainnoida lasten sosioemotionaalisia taitoja, jotkut heistä kokivat sen haasteelliseksi.

Lasten tutkimuksen erityisvaatimus on lasten hyvinvoinnin huomioiminen. Lisäksi on eettisesti tärkeää saada lupa lasten vanhemmilta ja päiväkodin hallinnolta. (Ruoppila 1999, 29, 32–33.) Lapsia tutkittaessa havainnoinnin avulla on huomioitava, että heidän elämänsä ei voi vain ilmestyä (Törrönen 1999, 218). Havainnoinnin suorittivatkin tässä tutkimuksessa lapsille tutut varhaiskasvattajat ja heidän vanhempansa. Tutkimukseni tekemiseen olen saanut luvan lasten vanhemmilta, varhaiskasvattajilta, Kajaanin ja Sotkamon päivähoiton johdolta sekä puoltavan lausunnon Jyväskylän tutkimuseettiseltä toimikunnalta (ks. liitteet 1-6). Varhaiskasvattajat ja vanhemmat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja he olivat tietoisia tutkimuksen tarkoituksesta (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002).

Liikuntaintervention yhteydessä pidetyt koulutustilaisuudet edesauttoivat minua muodostamaan avoimen ja vuorovaikutuksellisen suhteen varhaiskasvattajiin. He tiesivät liikuntaintervention toteuttajina, että liikuntainterventio pyrki kehittämään liikunnan avulla päiväkotilasten sosioemotionaalisia taitoja ja että heidän haastattelunsa oli yksi tutkimuksen aineistonkeruumenetelmästä.

Tutkimuksessani käytetyt suorat lainaukset eivät paljasta haastateltavien henkilöisyyttä. Lisäksi varhaiskasvattajat kertoivat vanhemmille tarvittaessa lisätietoja tutkimuksesta ja heillä oli mahdollisuus ottaa yhteyttä myös tutkijaan.

7.4 Tutkimuksen yhteiskunnallinen merkitys

Tutkimuksen tuotteena valmistui varhaiskasvatuksen eri tilanteisiin, mukaan lukien koti, soveltuva sosioemotionaalisten taitojen arviointilomake. Arviointilomake kattaa lähes kaikki CASEL -organisaation teorian mukaiset sosioemotionaaliset ydinpätevyysalueet (Denham & Brown 2010; Zins ym. 2007) ja se auttaa arvioimaan kattavasti niin lapsen sosiaalisia kuin emotionaalisiakin taitoja. Toivon lopullisen arviointilomakkeen kiinnittävän huomiota entistä enemmän myös lapsen emotionaalisten taitojen arviointiin, sillä ne toimivat pohjana hänen sosiaalisille taidoilleen (Denham ym. 2012).

Tämän tutkimuksen tulokset antavat tärkeää tietoa lapsen kasvatuksesta kokonaisvaltaisesti, mutta on tärkeää tiedostaa myös liikuntakasvatuksen mahdollisuudet pienten lasten kasvun ja kehityksen tukijana. Tutkimuksessani olen painottanut yhtäaikaaisesti sosioemotionaalisia taitoja ja liikuntaa. Aikaisemmin päiväkotilapsiin kohdistetut sosioemotionaalisia taitoja kehittävät interventiot on yleensä toteutettu pääsääntöisesti muun toiminnan kuin liikunnan avulla (Ford ym. 2009; Webster-Stratton ym. 2003, poikkeuksena Tsangaridou ym. 2013; Trevlas & Tsigilis 2008). Liikuntainterventioissa on paneuduttu lasten fyysiseen aktiivisuuteen (Trost ym. 2008) tai motoristen taitojen edistämiseen (Roth ym. 2010; Samouilidou & Válková 2008; Valentini & Rudisill 2004; Venetsanou & Kambas 2004). Myös päiväkotien liikuntakasvatuksessa fyysisen aktiivisuuden ja motoristen taitojen edistäminen ovat keskiössä (Quality in early childhood education and care 2013).

Vaikka tässä tutkimuksessa liikuntainterventio ei vaikuttanutkaan lasten sosioemotionaalisiin taitoihin, se lisäsi tietoa 3–4-vuotiaiden päiväkotilasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseen liittyvistä toimenpiteistä liikunnan avulla. Lisäksi sosioemotionaalisia taitoja kehittävän liikuntainterventio ilmapiiri oli varsin myönteinen, mikä osaltaan kannustaa monipuoliseen ja tavoitteelliseen liikunnan toteuttamiseen päiväkodissa. Lisäksi näyttää siltä, että pienet ryhmäkoot mahdollistavat myönteisen ilmapiirin syntymisen liikuntatuokioille, ja tätä kautta lapsen oppiminen mahdollistuu parhaiten (Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2005, 18). On mahdollista, että kun tässä tutkimuksessa varhaiskasvattajien raportoima liikuntatuokioiden ilmapiiri oli pääosin myönteinen ja samalla kun ryhmäkoot olivat pieniä, on lasten ja opettajien välinen vuorovaikutus ollut laadukasta (Mashburn ym. 2008; Pianta ym. 2002) ja lasten oppimista edistävää (Varhaiskasvatus vuoteen 2020. 2008, 21). Yhteiskunnan päättäjien tulee taata laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutuminen: päiväkodeissa pitää olla tarpeeksi henkilökuntaa ja lapsiryhmien koko sopivan pieni (Pianta ym. 2002).

Tämän tutkimuksen pohjalta päiväkotien liikuntakasvatusta ja lastentarhanopettajien perus- ja täydennyskoulutusta voidaan kehittää pienten lasten sosioemotionaalaisia taitoja tukevampaan suuntaan, sillä opettajilla tulee olla valmiuksia ohjata ja tukea lapsia myös heidän sosiaalisissa suhteissaan (Ocak 2010). Koulutukset myös usein motivoivat opettajia kehittämään taitoja (Beneke & Ostrosky 2009). On tärkeää, että sekä varhaiskasvattajat että vanhemmat edistävät lasten sosioemotionaalaisia taitoja huomioiden kunkin lapsen kehitystason (McClelland & Morrison 2003). Huomion arvoista on se, että opettajat pitävät sosioemotionaalaisia taitoja lapsen kehityksen kannalta tärkeämpinä kuin akateemisia taitoja (Hollingsworth & Winter 2013). Myös vanhemmat näkevät tärkeäksi lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen päiväkodeissa (Achhpal ym. 2007). Tulokset voivat edesauttaa varhaiskasvattajien ja vanhempien yhteistyötä lasten taitojen kehittämisessä tarjoamalla tietoa pienten lasten taitojen ilmenemisestä päiväkodissa, liikuntatuokioilla ja kotona.

Pienten lasten liikunnan ohjaukseen tarvitaankin tutkittuja pedagogisia malleja ja menetelmiä (Uusi suunta liikuntatutkimukseen 2009, 20), ja tämä tutkimus voi osaltaan edesauttaa näiden menetelmien suunnittelussa. Lisäksi varhaiskasvatuksen ja päivähoitopalvelujen siirtyminen sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriöön (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016 2012, 21) voi vahvistaa pedagogiikan kehittymistä varhaiskasvatuksessa.

Perus- ja täydennyskoulutuksien aiheena voivat olla valmiit ohjelmat kehitettäessä päiväkotien varhaispedagogiikkaa sekä varhaiskasvattajien liikuntakasvatusosaamista. Uusien ohjelmien suunnittelussa on mahdollista hyödyntää tämän tutkimuksen tuottamaa tietoa lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukemisesta liikunnan avulla sekä tietoa siitä, mihin asioihin varhaiskasvattajien tulee kiinnittää huomiota niin liikuntatuokioilla kuin päiväkodin yleisissä tilanteissakin. Lisäksi tutkimus herättää kiinnittämään huomiota tyttöjen ja poikien vahvuuksiin ja kehittämistarpeisiin taitojen osalta. Tutkimuksen tuloksilla voi siis olla päiväkodin toimintaa ohjaava merkitys.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää myös liikunnanopettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa siten, että ne antavat tietoa liikunnan mahdollisuuksista lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittäjänä. Ne tulisi yhä tehokkaammin huomioida liikunnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa motoristen taitojen ja kognitiivisten taitojen rinnalla. Niemisen ja Salmisen (2010) mukaan suomalaiset liikunnanopiskelijat pitävät tärkeimpinä liikuntakasvatuksen tavoitteina myönteistä liikunta-asennetta ja fyysisesti aktiivisen elämäntavan synnyttämistä. Myös sosiaalisuuden kehittäminen liikunnan avulla koettiin tärkeäksi. Näin ollen liikunnanopiskelijoille tulisi tarjota keinoja lasten sosiaalisten taitojen tukemiseen, sillä niiden opettaminen on luontevaa liikunnan avulla (Jacobs, Knoppers & Webb 2013). Sosiaalisten taitojen pohjana ovat kuitenkin emotionaaliset taidot (Denham ym. 2012; Kokkonen 2010, 43), joten pidän myös niiden nivomista liikunnanopetukseen tärkeänä. Niitä tukevia harjoitteita tulisikin liittää liikuntatuokioiden ja -tuntien sisältöön.

Tutkimustani varten kehitettiin liikuntatuokioiden suunnittelun työvälineeksi soveltuva sekä käyttökelpoiseksi että motivoivaksi osoittautunut Kaikki

linnut lentämään -niminen päivittäinen liikuntakasvatusohjelma alle 4-vuotiaille (Haatainen ym. 2004). Tutkimukseen osallistunut lastentarhanopettaja oli sitä mieltä, että *"Ohjelma sisälsi monipuolista liikuntaa ja harjoitteita, joissa sosioemotionaaliset taidot korostuivat"*. Lisäksi hänen mielestään *"Harjoitteita pystyi muuntamaan lapsiryhmän ja yksittäisen lapsen taitotason mukaan"*. Toisaalta liikuntainterventioon osallistuneet varhaiskasvattajat raportoivat ajan puutteesta liikuntaa toteutettaessa. Hyvällä varhaiskasvattajien yhteissuunnittelulla sekä päiväkotien johdon tuella voidaan mahdollistaa niin motoristen taitojen kuin sosioemotionaalisten taitojenkin kehittäminen liikunnan avulla päiväkodissa.

7.5 Jatkotutkimusaiheita

Jatkossa tarvitaan enemmän tutkimusta sosioemotionaalisia taitoja pysyvästi tukevista interventioista (McCabe & Altamura 2011). Kaiken kaikkiaan leikki-ikäisten lasten tutkimus voi luoda uusia avauksia lasten liikunnan kokonaisvaltaiseen edistämiseen (Uusi suunta liikuntatutkimukseen 2009, 28). Vanhempien odotuksia lastensa sosioemotionaalisten taitojen kehittämisestä tulisi selvittää, jolloin varhaiskasvattajat voisivat yhä enemmän huomioida kasvatustyössään vanhempien toiveet. Toisaalta olisi tärkeää laajentaa vanhempien näkemyksiä pienten lasten sosioemotionaalisista taidoista ja niiden tukemisesta.

Jatkossa olisi tärkeää selvittää sitä, ovatko sosioemotionaalisten taitojen kehittämistä edistävät tekijät samat myös kouluikäisten lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittäessä ja mikä käsitys miespuolisilla varhaiskasvattajilla on taitojen kehittämisestä. Tulisi selvittää myös sitä, millaisia tuloksia saataisiin, jos lapset otettaisiin mukaan tutkimukseen ja huomioitaisiin heidän palautteensa. Jatkotutkimuksen kohteena tulisi olla myös ne tekijät opettajan toiminnassa, jotka lisäävät liikuntatuokioiden myönteistä ilmapiiriä.

Kaiken kaikkiaan liikuntatuokioihin tulisi kiinnittää huomiota yhä enemmän myös sosioemotionaalisten taitojen oppimisympäristönä, ei pelkästään lasten motoristen taitojen ja fyysisen aktiivisuuden kehittämisen välineenä.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni tuloksista olen tehnyt seuraavat johtopäätökset:

1. Liikuntainterventio ei vaikuttanut lasten sosioemotionaalisiin taitoihin.
2. Ilmapiiri 3–4-vuotiaiden lasten liikuntatuokioilla tämän tutkimuksen perusteella oli myönteinen ja lapset olivat innokkaita osallistumaan liikuntaan. Näin ollen liikuntatuokioita voi hyödyntää lasten sosioemotionaalisia taitoja kehitettäessä ja arvioitaessa. Tämän sekä lasten päivittäisen liikunnan mahdollistamiseksi päiväkodeissa tulee olla tarpeeksi henkilökuntaa.
3. Tuettaessa lasten sosioemotionaalisia taitoja liikunnan avulla toiminnan tulee olla tavoitteellista. Lisäksi varhaiskasvattajien tulee kuunnella ja rohkaista lasta sekä tukea häntä ryhmän jäsenenä toimimisessa. Myös varhaiskasvattajia tulee tukea koulutuksen erilaisten pedagogisten ratkaisujen hyödyntämisessä kasvatustyössään.
4. Varhaiskasvattajien tulee hyödyntää valmiiksi laadittuja ohjelmia ja sisäistää toiminnan tavoitteet, kun päiväkodin liikuntatuokioilla tuetaan pienten lasten sosioemotionaalisia taitoja. Lisäksi heidän tulee toimia yhteistyössä eri toimijoiden ja muiden varhaiskasvattajien kanssa. Myös liikuntatuokioiden etukäteisvalmisteluihin tulee kiinnittää huomiota. Tässä työssä varhaiskasvatuksen johdon tuki on tärkeä.
5. Tytöt ovat 3–4-vuotiaana taitavampia nimeämään ja tunnistamaan tunteitaan sekä puhumaan niistä (tietoisuus itsestä ja toisista ydinpätevyysalueeseen kuuluvia taitoja) kuin pojat. Poikia tulisikin tukea näissä taidoissa yhä enemmän, koska tunteiden tunnistamisen vaikeudet voivat johtaa aggressiiviseen käyttäytymiseen. Lisäksi päiväkodeissa tulisi tehdä yksityiskohtaisia suunnitelmia kunkin lapsen sosioemotionaalisten

taitojen eteenpäin viemiseksi huomioiden myös lapsen sukupuoli ja ulottaa sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen lapsen koko arkeen yhteistyössä vanhempien kanssa.

6. Pienten lasten sosioemotionaalisia taitoja tulee mitata yhä systemaattisemmin erilaisissa varhaiskasvatuksen konteksteissa sekä mahdollisuuksien mukaan kotona siihen tarkoitukseen kehitetyllä arviointilomakkeella. Arviointien perusteella varhaiskasvattajat voivat laatia yhdessä vanhempien kanssa kullekin lapselle tarkoituksenmukaiset tavoitteet sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseksi.
7. Tämän tutkimuksen pohjalta päiväkotien liikuntakasvatusta, lastentarhan- ja liikunnanopettajien perus- ja täydennyskoulutusta voidaan kehittää pienten lasten sosioemotionaalisia taitoja tukevampaan suuntaan.

LÄHTEET

- Achhpal, B., Goldman, J.A. & Rohner, R.P. 2007. A comparison of European American and Puerto Rican parent's goals and expectations about the socialization and education of preschool children. *International Journal of Early Years Education* 15 (1), 1–13.
- Alasuutari, P. 2007. Laadullinen tutkimus. Vaajakoski: Gummerus.
- Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma 1996. Sosiaalivaltiosihteerin julkaisu 1996: 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Aral, N., Baran, G., Gursoy, F., Akyol, A.K., Ayhan, A.B., Bicakci, M.Y. & Erdogan, S. 2011. The effects of parent education programs on development of children aged between 60 and 72 months. *Social Behavior and Personality* 39 (2), 241–250.
- Aro, T. 2011. Itsenäistyminen ja biologinen perusta. Teoksessa T.Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsenäistyminen ja tukeminen. Porvoo: Bookwell, 20–40.
- Arslan, E., Durmusoglu-Saltali, N. & Yilmaz, H. 2011. 6-year old children positive relationship between interpersonal skills and emotion regulation, school readiness, social confidence and family involvement. *Social Behavior and Personality* 39 (99), 1281–1288.
- Asher, S.R. & Rose, A.J. 1997. Promoting children's social-emotional adjustment with peers. Teoksessa P. Salovey & D.J. Sluyter (toim.) Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. New York: Basic Books, 197–224.
- Auweele, Y. 2007. Group development in the physical education class. Teoksessa J. Liukkonen, Y. Auweele, D. Alfermann, B. Vereijken, Y. Theodorakis (toim.) Psychology for physical education: Student in focus. Champaign: Human Kinetics, 101–119.
- Bager-Henningham, H. & Walker, S. 2009. A qualitative study of teacher's perception's of an intervention to prevent conduct problems in Jamaican pre-schools. *Child: Care, Health and Development* 35 (5), 632–642.
- Barbarin, O. A. 2007. Mental health screening of preschool children: Validity and reliability of ABLE. *American Journal of Orthopsychiatry* 77 (3), 402–418.
- Bassett, H.H., Denham, S., Wyatt, T.M. & Warren-Khot, H.K. 2012. Refining the Preschool Self-Regulation Assessment for use in preschool classrooms. *Infant and Child Development* 21 (6), 596–616.
- Bell, E.R., Greenfield, D.B. & Bulotsky-Shearer, R. 2013. Classroom age composition and rates in school readiness for children enrolled in Head Start. *Early Childhood Quarterly* 28 (1), 1–10.
- Beneke, S. & Ostrosky, M.M. 2009. Teachers' views of the efficacy of incorporating the project approach into classroom practice with diverse learners. *Early Childhood Research & Practice* 11 (1). Viitattu 16.10.2012 <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/ostrosky.html>
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: Tiedonsosiologinen tutkielma. Suom. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.

- Bilmes, J. 2012. Chaos in kindergarten? *Educational Leadership* 70 (2), 32–35.
- Brigman, G., Lane, D., Switzer, D., Lane, D. & Lawrence, R. 1999. Teaching children school success skills. *Journal of Educational Research* 92 (6), 323–329.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. 1993. Alternative ways of assessing model fit. Teoksessa K.A. Bollen & J.S. Long (toim.) *Testing structural equation models*. Beverly Hills: Sage, 136–162.
- Brown, J.L., Jones, S.M., LaRusso, M.D. & Aber, J.L. 2010. Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the - 4Rs Program. *Journal of Educational Psychology* 102 (1), 153–167.
- Bornstein, M.H., Hahn, C.S. & Haynes, O.M. 2010. Social competence, externalizing and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology* 22 (4), 717–735.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Fantuzzo, J. W. & McDermott, P. A. 2008. An investigation of classroom situational dimensions of emotional and behavioral adjustment and cognitive and social outcomes for Head Start children. *Developmental Psychology* 44 (1), 139–154.
- Burns, N. & Grove, S. K. 2010. *Understanding nursing research*. Philadelphia: Saunders.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J. & Maes, S. 2008. Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology* 46 (4), 367–391.
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P. & Van Damme, J. 2009. Predicting school adjustment in early elementary school: Relationship quality and relational classroom climate. *Elementary School Journal* 110 (2), 119–141.
- Cain, G. & Carnellor, Y. 2008. “Roots of Empathy”: A research study on its impact on teachers in Western Australia. *Journal of Student Wellbeing* 2 (1), 52–73.
- Calkins, S. D. & Hill, A. M. 2006. Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. Teoksessa J. J. Gross (toim.) *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press, 229–248.
- Castillo, N.M., Batche, G.M., Curtis, M.J., Stockslager, K., March, A., Minch, D. & Hines, C. 2013. *Evaluation tool technical assistance manual*. A collaborative project between the Florida Department of Education and the University of South Florida.
- Cavanagh, S. 1997. Content analysis: Concepts, methods and applications. *Nurse Researcher* 4 (3), 5–16.
- Chaplin, T.M. & Aldao, A. 2013. Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin* 139 (4), 735–765.
- Chen L., M., Karp, G.G. & Davis, D. 2010. Teaching learning-related social skills in kindergarten physical education. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 81 (6), 38–44.

- Claessens, A. 2012. Kindergarten child care experiences and child achievement and socioemotional skills. *Early Childhood Research Quarterly* 27 (3), 365–375.
- Claessens, A., Duncan, G. & Engel, M. 2009. Kindergarten skills and fifth-grade achievement: Evidence from the ECLS-K. *Economics of Education Review* 28 (4), 415–427.
- Conner, N. & Fraser, M.W. 2011. Preschool social-emotional skills training: A controlled pilot test of the making choice and strong families programs. *Research on Social Work Practice* 21 (6), 699–711.
- Conway, A.M. 2005. Girls, aggression, and emotion regulation. *American Journal of Orthopsychiatry* 75 (2), 334–339.
- Culver, D. M., Gilbert, W. & Trudel, P. 2003. A decade of qualitative research in three sport psychology journals: 1990–1999. *The Sport Psychologist* 17 (1), 1–15.
- Cutting, A. & Dunn, J. 2006. Conversations with siblings and with friends: Links between relationship quality and social understanding. *British Journal of Developmental Psychology* 24 (1), 73–87.
- Dababneh, K., Ihmeideh, F.M. & Al-Omari, A.A. 2010. Promoting kindergarten children's creativity in the classroom environment in Jordan. *Early Child Development and Care* 180 (9), 1165–1184.
- Denham, S. A. 1986. Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development* 57 (1), 194–201.
- Denham, S., Blair, K.A., Schmidt, M. & DeMulder, E. 2002. Compromised emotional competence: Seeds of violence sown early. *American Journal of Orthopsychiatry* 72 (1), 70–82.
- Denham, S.A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamade, H. & Mason, T. 2002. Preschool understanding for emotions: contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 43 (7), 901–916.
- Denham, S., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. 2003. Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development* 74 (1), 238–256.
- Denham, S.A. & Weissberg, R.P. 2004. Social-emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here. Teoksessa E. Chesebrough, P. King, T P. Gullotta & M. Boom (toim.) *A blueprint for the promotion of prosocial behaviour in early childhood*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 13–50.
- Denham, S.A. 2006. Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how we assess it? *Early Education and Development* 17 (1), 58–89.
- Denham, S. A. 2007. Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotion and social relationships. *Cognition, Brain & Behavior* 11 (1), 1–48.

- Denham, S.A. & Brown C. 2010. "Play nice with others": Social and Emotional learning and academic success. *Early Education and Development* 21 (5), 652-680.
- Denham, S. A., Ji, P. & Hamre, B. 2010. Compendium of preschool through elementary school social-emotional learning and associated assessment measures. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning and Social and Emotional Learning Research Group, University of Illinois at Chicago.
- Denham, S.A., Bassett, H.H., Thayer, S.K., Mincic, M.S., Sirotkin, Y.S. & Zinsler, K. 2012. Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *Journal of Genetic Psychology* 173 (3), 246-278.
- Dettore, E. 2002. Children's emotional growth: Adult's role as emotional archaeologists. *Childhood Education* 78 (5), 278-281.
- Dey, I. 1993. *Qualitative data analysis. User-friendly guide for social scientists.* London: Routledge.
- DiPrete, T.A. & Jennings, J.L. 2012. Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research* 41 (1), 1-15.
- Distefano, C.A. & Kamphaus, R.W. 2007. Development and validation of a behavioral screener for preschool-age children. *Journal of Emotional & Behavioral Disorder* 15 (2), 93-102.
- Domitrovich, C.E., Cortes, R.C. & Greenberg, M. T. 2007. Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention* 28 (2), 67-91.
- Duncan, G.J., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, P., Pagani, L.L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. & Japel, C. 2007. School readiness and later achievement. *Developmental Psychology* 43 (6), 1428-1446.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. & Schellinger, K.B. 2011. The impact of enhancing student's social and emotional learning: A 82 (1), 405-432.
- Durlak, J.A. & Weissberg, R.P. 2011. Promoting social and emotional development is an essential part of student's education. *Human Development* 54 (1), 1-3.
- Eerola-Pennanen, P. 2013. *Yksilönä vaan ei yksin - lapset minuuden muodostajina päiväkodeissa.* Jyväskylä studies in education, psychology and social research 464. University of Jyväskylä, Finland.
- Eldar, E. & Ayvazo, S. 2009. Educating through the physical-rationale. *Education and Treatment of Children* 32 (3), 471-486.
- Elias, M. J. & Weissberg, R. P. 2000. Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health* 70 (5), 186-190.

- Ensor, R. & Hughes, C. 2005. More than talk: Relations between emotion understanding and positive behaviour in toddlers. *British Journal of Developmental Psychology* 23 (3), 343–363.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Esposito, C. 1999. Learning in urban blight: School climate and its effect on the school performance of urban, minority, low income children. *School Psychology Review* 28 (3), 365–378.
- Fantuzzo, J., Bulotsky R., McDermott, P., Mosca, S. & Lutz, M. N. 2003. A multivariate analysis of emotional and behavioural adjustment and preschool educational outcomes. *School Psychology Review* 32 (2), 185–203.
- Fantuzzo, J., Sekino. Y. & Cohen, H.L. 2004. An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban Head Start children. *Psychology in the Schools* 41 (3), 323–335.
- Fantuzzo J., Bulotsky-Shearer, R., Fusco, R. A. & McWayne, C. 2005. An investigation of preschool emotional and behavioral adjustment problems and social-emotional school readiness competencies. *Early Childhood Research Quarterly* 20 (3), 259-275.
- Fantuzzo J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P.A., McWayne, C., Frye, D. & Perlman, S. 2007. Investigation of dimension of social-emotional classroom behavior and school readiness for low-income urban preschool children. *School Psychology Review* 36 (1), 44–62.
- Fielding, N. (toim.) 2003. *Interviewing I-IV*. London: Sage.
- Fleury, J. & Sidani, S. 2012. Using theory to guide intervention research. Teoksessa B.M. Melnyk & D. Morrison (toim.) *Intervention research. Designing, conducting, analyzing, and funding*. New York: Springer Publishing Company, 11–36.
- Ford, R. M., McDougall, S. J. P. & Evans, D. 2009. Parent-delivered compensatory education for children at risk of educational failure: Improving the academic and self-regulatory skills of a Sure Start preschool sample. *British Journal of Psychology* 100 (4), 773–797.
- Fraser, M. L. & Robinson, B. L. 2013. Development of social skills through physical education with a complex needs child population. *International Journal of Sport and Society* 3, 113-124.
- Gance-Cleveland, B. 2012. Conducting interventions in school settings. Teoksessa B.M. Melnyk & D. Morrison (toim.) *Intervention research. Designing, conducting, analyzing, and funding*. New York: Springer Publishing Company, 255–264.
- Gjems, L. 2013. Teaching in ECE: Promoting children’s language learning and cooperation on knowledge construction in everyday conversations in kindergarten. *Teaching & Teacher Education* 29 (1), 39–45.
- Goudas, M., Dermitzaki, I. & Leondari, A. 2006. The effectiveness of teaching a life skills program in a physical education context. *European Journal of Psychology of Education* 22 (4), 429–438.

- Goudas, M., Magotsiou, E. & Hatzigeorgiadis, A. 2009. Self- and peer-assessment of social competence. *Perceptual and Motor Skills* 108 (1), 94–96.
- Graig, P., Dieppe, P., Macintyre, S., Michie, S., Nazareth, I. & Petticrew, M. 2008. Developing and evaluating complex interventions: The new medical research council guidance. *British Medical Journal* 29 (337), 1–39.
- Green, B, Malsch, A., Kothari, B., Busse, J. & Brennan, E. 2012. An intervention to increase early childhood staff capacity for promoting children's social-emotional development in preschool settings. *Early Childhood Education Journal* 40 (2), 123–132.
- Gresham, F.M. & Elliot, S.N. 1990. *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Grow, R. & Snyder, P. 1998. Organizational behavior management in early intervention status and implications for research and development. *Journal of Organizational Behavioral Management* 18 (2-3), 131–156.
- Gunter, L., Caldarella, P., Korth, B.B. & Young, K.R. 2012. Promoting social and emotional learning in preschool students: A study of Strong Start Pre-K. *Early Childhood Education* 40 (3), 151–159.
- Haatainen, U., Kaltainen, R., Lehtola-Kettunen, P., Siipola, T. & Takala, K. (toim.) 2004. *Kaikki linnut lentämään. Päivittäinen liikuntakasvatusohjelma alle 4-vuotiaille*. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.
- Han, S. S., Catron, T., Weiss, B. & Marciel, K. K. 2005. A teacher-consultation approach to social skills training for pre-kindergarten children: Treatment model and short-term outcome effects. *Journal of Abnormal Child Psychology* 33 (6), 681–693.
- Hassandra, M., Goudas, M., Hatzigeorgiadis, A. & Theodorakis, Y. 2007. A fair play intervention program in school Olympic education. *European Journal of Psychology of Education* 22 (2), 99–114.
- Havighurst, S.S., Wilson, K.R., Harley, A.E. & Prior, M.R. 2009. Tuning into kids: An emotion-focused parenting program - initial findings from community trial. *Journal of Community Psychology* 37 (8), 1008–1023.
- Heikkilä, T. 2008. *Tilastollinen tutkimus. 7. uudistettu painos*. Helsinki: Edita.
- Hemmeter, M.L., Santos, R.M. & Ostrosky, M.M. 2008. Preparing early childhood educators to address young children's social-emotional development and challenging behavior: A survey of higher education programs in nine states. *Journal of Early Intervention* 30 (4), 321–340.
- Hemmeter, M.L., Ostrosky, M.M. & Fox L. 2006. Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review* 35 (4), 583–601.
- Herndon, C.J., Bailey, C.S., Shewark, E.A., Denham, S.A. & Bassett, H.H. 2013. Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *The Journal of Genetic Psychology* 174 (6), 642–663.
- Hirsjärvi, S. 1982. *Ihmiskäsitys kasvatusajattelussa*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisu B 1.

- Hoffman, L.L., Hutchinson, C.J. & Reiss, E. 2009. On improving school climate: Reducing reliance on rewards and punishment. *International Journal of Whole Schooling* 5 (1), 13–24.
- Hollingsworth, H.L. & Winter, M.K. 2013. Teacher beliefs and practices relations to development in preschool: Importance placed on socioemotional behaviours and skills. *Early Childhood Development and Care* 183 (12), 1758–1781.
- Howes, C. 2000. Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development* 9 (2), 191–204.
- Hromek, R. & Roffey, S. 2009. Promoting social and emotional learning with games: "It's fun and we learn things". *Simulation & Gaming* 40 (5), 626–644.
- Hu, L. & Bentler, P. M. 1998. Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods* 3 (4), 424–453.
- Hujala, E., Junkkeri, P. & Mattila, S. 2006. Päivähoidon toimivuuden arviointia. *Varhaiskasvatus tänään* 1/2006. Viitattu 16.10.2008.
http://www.peda.net/en/magazine/jyu/varhaiskasvatus?m=content&a_id=42
- Izzo, C., Weiss, L., Shanahan, T. & Rodriguez-Brown, F. 2000. Parental self-efficacy and social support as predictors of parenting practices and children's socioemotional adjustment in Mexican immigrant families. *Journal of Prevention & Intervention in the Community* 20 (1-2), 197–213.
- Jacobs, F., Knoppers, A. & Webb, L. 2013. Making sense of teaching social and moral skills in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 18 (1), 1–14.
- January, A.M, Casey, R.J. & Paulson, D. 2011 Meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills- Do they work? *School Psychology Review* 40 (2), 242–256.
- Jennings, P.A. & Greenberg, M.T. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research* 79 (1), 491–525.
- Johns B., Crowley, E. & Guetszloe, E. 2005. The central role of teaching social skills. *Focus on Exceptional Children* 37 (8), 1–8.
- Johnson, S.R., Seidenfeld, A.M., Izard, C.E. & Kobak, R. 2013. Can classroom emotional support enhance prosocial development among children with depressed caregivers? *Early Childhood Research Quarterly* 28 (2), 282–290.
- Junttila, N. 2010. Social competence and loneliness during the school years – issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission. *Annales Universitatis Turkuensis B* 325. Department of Teacher Education.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. & Vauras, M. 2006. Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurements* 66 (5), 874–895.

- Kalyva, E. 2010. Multirater congruence on the social skills assessment of children with Asperger syndrome: Self, mother, father, and teacher ratings. *Journal of Autism and Developmental Disorder* 40 (10), 1202-1208.
- Karos, L.K., Howe, N. & Aquan-Assee, J. 2007. Reciprocal and complementary sibling interactions, relationship quality, and socioemotional problem-solving. *Infant and Child Development* 16 (6), 577-596.
- Kauhanen, L. 2013. *Childhood Determinants of Later Health*. Dissertations in Health Studies 148. Publications of the University of Eastern Finland.
- Kim, M.J., Doh, H.S., Hong, J.S. & Choi, M.K. 2011. Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and Youth Services Review* 33 (6), 838-845.
- Kiuru, N., Poikkeus, A-M., Lerkkanen, M., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Ahonen, T. & Nurmi, J-E. 2012. Teacher-perceived supportive classroom climate protects against detrimental impact of reading disability risk on peer rejection. *Learning & Instruction* 22 (5), 331-339.
- Kokkonen, M. 2005. Sosioemotionaaliset taidot opettajan pääomana. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.) *Virikkeitä terveystiedon opetukseen*. Jyväskylän yliopisto, Terveystiedon edistämisen tutkimuskeskuksen julkaisuja 3, 67-77.
- Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Juva: Bookwell.
- Kokkonen, M. 2011. Multi-level promotion of social and emotional well-being in Finland. Teoksessa B. Heys (toim.) *Social and emotional education. An international analysis*. Santander: Fundacion, 105-141.
- Kokkonen, M. & Klemola, U. 2013. Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 204-235.
- Kokkonen, M., Poutanen, S. & Kokkonen, J. 2014. Alakoululaisten itse arvioidun sosiaalisen pätevyyden sukupuolierot ja yhteydet liikunnan työskentelytaitojen arvosanaan. *Liikunta & Tiede* 51 (1), 50-55.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016 2012. Kehittämissuunnitelma. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Helsinki: Kopijyvä.
- Kruizinga, I., Jansen, W., de Haan, C.L., van der Ende, J., Carter, A.S. & Raat, H. 2012. Reliability and validity of the Dutch version of the Brief Infant-Toddler Social and Emotional Assessment (BITSEA). *Plos One* 7 (6), 1-8.
- Kvale, S. 1989. To validate is to question. Teoksessa S. Kvale (toim.) *Issues of validity in qualitative research*. Lund: Studentlitteratur, 73-92. Kvale, S. 1996. *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage Publications.
- Laakso, M-L. 2011. Vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksen merkitys lapsen itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Porvoo: Bookwell, 60-79.

- Lahaye, M., Luminet, O., Van Broeck, N., Bodart, E. & Mikolajczak, M. 2010. Psychometric properties of the Emotion Awareness Questionnaire for children in a French-speaking population. *Journal of Personality Assessment* 92 (4), 317–326.
- Laine, K. 1998. Alkaako toveripiiristä syrjäytyminen jo päiväkodissa? *Kasvatus* 29 (5), 491–500.
- Lane, K.L., Stanton-Chapman, T., Jamison, K. & Phillips, A. 2007. Teacher and parent expectations of preschoolers' behavior: Social skills necessary for success. *Topics in Early Childhood Special Education* 27 (2), 86–92.
- Leatherman, J.M. 2007. "I just see all children as children": Teachers' perceptions about inclusion. *The Qualitative Report* 12 (4), 594–611.
- Leerkes, E.M., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S. & Lange, G. 2008. Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly* 54 (1), 102–124.
- Lewis, M.D., Lamey, A.V. & Douglas, L. 1999. A new systems method for the analysis of early socioemotional development. *Developmental Science* 2 (4), 457–475.
- Lincoln, S. Y. & Cuba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. California: Sage.
- Lindsey, E. 2002. Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal* 32 (3), 145–156.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnan opetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Jyväskylä: WSOY, 157–170.
- Liukkonen, J., Barkoukis, V., Watt, A. & Jaakkola, T. 2010. Motivational climate and student's emotional experiences and effort in physical education. *Journal of Educational Research* 103 (5), 295–308.
- Logue, M. E. 2007. Early childhood learning standards: Tools for promoting social and academic success in kindergarten. *Children & Schools* 29 (1), 35–43.
- Lubans, D.R., Plotnikoff, R.C. & Lubans, N.J. 2012. Review: A systematic review of the impact of physical activity programmes on social and emotional wellbeing in at-risk youth. *Child & Adolescent Mental Health* 17 (1), 2–13.
- Lutz, M.N., Fantuzzo, J.F. & McDermott, P. 2002. Contextually relevant assessment of the emotional and behavioural adjustment of low-income preschool children. *Early Childhood Research Quarterly* 17 (3), 338–355.
- Majzub, R.M. & Rashid, A.A. 2012. School readiness among preschool children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 46, 3524–3529.
- Malti, T., Gummerum, M., Keller, M., Chaparro, M.P. & Buchman, M. 2012. Early sympathy and social acceptance predict the development sharing in children. *PLoS ONE* 7(12): e52017. doi:10.1371/journal.pone.0052017
- Martin, B. 2007. Social and emotional learning in schools: A glimpse into the future? *Primary & Middle Years Education* 5 (1), 22–27.
- Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Hamre, B.K., Downer, J.T., Barbarin, O.A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D.M. & Howes, C. 2008. Measures of classroom

- quality in prekindergarten and children's development of academic, language and social skills. *Child Development* 79 (3), 732–749.
- McCabe, P.C. & Altamura, M. 2011. Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools* 48 (5), 513–540.
- McCoy, D.C. & Raver, C.C. 2011. Caregiver emotional expressiveness, child emotion regulation, and child behavior problems among Head Start families. *Social Development* 20 (4), 741–761.
- McClelland, M.M. & Morrison, F.J. 2003. The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly* 18 (2), 206–224.
- McEvelly, N., Atencio, M., Verheul, M. & Jess, M. 2011. Understanding the rationale for preschool physical education: Implications for practitioner's and children's embodied practices and subjectivity formation. *Sport, Education and Society*. Viitattu 30.10.2011. <http://www.fandfoline.com/doi/abs/10.1080.1357332.2011.6068070>
- McLaren, C., Edwards, G., Ruddick, S., Zabjek, K. & McKeever, P. 2011. Kindergarten kids in motion: Rethinking inclusive classrooms for optimal learning. *Educational & Child Psychology* 28 (1), 100–113.
- McMahon, S. D., Washburn, J., Felix, E. D., Yakin, J. & Childrey, G. 2000. Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied and Preventive Psychology* 9 (4), 271–281.
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H.L. & Sekino, Y. 2004. A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools* 41 (3), 363–377.
- Measelle, J.R., Ablow, J.C., Cowan, P.A. & Cowan, C.P. 1998. Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: An evaluation of the self-perception scales of the Berkeley Puppet Interview. *Child Development* 69 (6), 1556–1576.
- Melnyk, B.M. 2012. Translating evidence-based interventions into real-world practice setting. Teoksessa B.M. Melnyk & D. Morrison (toim.) *Intervention research. Designing, conducting, analyzing, and funding*. New York: Springer Publishing Company, 443–451.
- Melnyk, B.M. & Morrison-Beedy, D. 2012. (toim.) *Intervention research. Designing, conducting, analyzing, and funding*. New York: Springer Publishing Company.
- Melnyk, B.M. & Morrison-Beedy, D. 2012. Writing grants that fund! Teoksessa B.M. Melnyk & D. Morrison (toim.) *Intervention research. Designing, conducting, analyzing, and funding*. New York: Springer Publishing Company, 361–383.
- Merrell, K. W. 1996. Social-emotional assessment in early childhood: The preschool and kindergarten behavior scales. *Journal of Early Intervention*, 20 (2), 132–145.

- Metsämuuronen, J. 2002. Mittarin rakentaminen ja testiteorian perusteet. Vöru: Jaabes OÜ.
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Miller, A., Gouley, K., Shields, S., Dicstein, S., Seifer, R., Magee, K. & Fox, C. 2003. Brief functional screening for transition difficulties prior to enrolment predicts sosio-emotional competence and school adjustment in Head Start preschoolers. *Early Child Development and Care* 173 (6), 81–698.
- Montes, G., Lotyczewski, B., Halterman, J. & Hightower, A. 2012. School readiness among children with behavior problems at entrance into kindergarten: Results from a US national study. *European Journal Pediatrics* 171 (3), 541–548.
- Mostow, A. 2005. Longitudinal and concurrent prediction of peer acceptance: Direct and indirect effects of emotional, cognitive and behavioural factors. *Dissertation Abstracts International, Section B: The Sciences Engineering* 65 (8-B), 42–97.
- Muthén, L.K & Muthén, B.O. 1998-2010. Mplus user's guide. Sixth Edition. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Nakadai, S. & Kanayama, M. 2002. Social skills and loneliness in preschool children. *Japanese Journal of Counseling Science* 35 (3), 237–245.
- National curriculum guidelines on early childhood education and care in Finland (2004). Helsinki: STAKES.
- Nieminen, P. & Salminen, K. 2010. Viiden maan liikunnanopiskelijoiden arviot liikuntakasvatuksen tavoitteidne tärkeydestä. *Liikunta & Tiede* 47 (6), 45–53.
- Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 432–455.
- Niles, M. D., Reynolds, A. J. & Roe-Sepowitz, D. 2008. Early childhood intervention and early adolescent social and emotional competence: Second generation evaluation evidence from the Chicago longitudinal study. *Educational Research* 50 (1), 55–73.
- Nix, R., Bierman, K.L., Domitrovich, C.E. & Gill, S. 2013. Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education and Development* 24 (7), 1000–1019.
- Nummenmaa, L. 2006. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Vammala: Tammi.
- Nunnally, J.C. & Bernstein, I.M. 1994. *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Ocak, S. 2010. The effects of child-teacher relationship on interpersonal problem-solving skills of children. *Infants & Young Children* 23 (4), 312–322.

- Oguz, V. & Akyol, A.K. 2008. Perspective-taking skills of 6-year-old children: preschool attendance and mothers' and fathers' education and emphatic skills. *Perceptual & Motor Skills* 107 (2), 481–493.
- OKM 2013. Linjaukset liikuntatutkimuksen tekemiseksi vuoteen 2017. Liikuntatutkimuksen suunta-asiakirjoja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 15.
- Olsen, L. & DeBoise, T. 2007. Enhancing school readiness: The Early Head Start model. *Children & Schools* 29 (1), 47–50.
- Olswang, L.B, Svensson, L., Coggins, T.E., Beilinson, J.S. & Donaldson, A.L. 2006. Reliability issues and solutions for coding social communication performance in classroom settings. *Journal of Speech, Language & Hearing Research* 49 (5), 1058–1071.
- Onchwari, G. & Keengwe, J. 2011. Examining the relationship of children's behaviour to emotion regulation ability. *Early Childhood Education Journal* 39 (4), 179–284.
- Paananen, R., Ristikari, T. & Gissler, M. 2013. Tilannekatsaus lasten ja nuorten hyvinvointiin ja palveluihin sekä kehittämisehdotukset. Teoksessa M. Pelkonen, T. Hakulinen-Viitanen, M. Hietanen-Peltola & T. Puumalainen (toim.) Hyvinvointia useammalle- Lasten ja nuorten palvelut uudistuvat. Lasten ja nuorten terveyden ja hyvinvoinnin neuvottelukunnan loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2013:36. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I. & Janosz, M. 2010. School readiness and later achievement: A French Canadian replication and extension. *Developmental Psychology* 46 (5), 984–994.
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. 2010. Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education - EJPE* 25 (3), 281–300.
- Parker, A.E., Mathis, E.T. & Kupersmidt, J.B. 2013. How is this child feeling? Preschool-aged children's ability to recognize emotion in faces and body poses. *Early Education and Development* 24(2), 188–211.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.
- Pears, K.C., Fisher, P.A. & Bronz, K.D. 2007. An intervention to promote social emotional school readiness in foster children: Preliminary outcomes from pilot study. *School Psychology Review* 36 (4), 665–673.
- Peltonen, A., Kuhlberg-Piilola, T. & Kuhlberg-Turtiainen, M. 2002. Tunnemuksu ja mututoukka: tunnetaito-ohjelma esikouluun ja alkuopetukseen. Helsinki: Lasten keskus.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Tampereen Yliopisto.

- Pianta, R.C., La Paro, K.N., Cox, M.J. & Bradley, R. 2002. The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal* 102 (3), 225–238.
- Poikkeus, A-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Porvoo: Bookwell, 80–104.
- Polit, D. F. & Beck, C. T. 2008. *Essentials of nursing research. Methods, appraisal and utilization*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Ponterotto, J.G. 2005. Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of Counseling Psychology* 52 (2), 126–136.
- Poulou, M. 2005. The prevention of emotional and behavioural difficulties in schools: Teachers' suggestions. *Educational Psychology in Practice* 21 (1), 37–52.
- Powell, K.C. & Kalina, C.J. 2009. Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education* 130 (2), 241–250.
- Prskalo, J., Findak, V. & Neljak, B. 2007. Educating future preschool and primary school teachers to teach physical education – Bologna process in Croatia. *Kinesiology* 39 (2), 171–183.
- Pulkkinen, L., Heikkinen, A., Markkanen, T. & Ranta, M. 1977. *Näin ohjaan lastani: Lasten itsehallinnan harjoitusohjelma*. Jyväskylä: Gummerus.
- Pönkkö, A. 1996 *Liikunnasta iloa lapsen elämään: Päivittäinen liikuntakasvatus 5–6-vuotiaiden päiväkotilasten koetun pätevyyden ja sosiaalisen hyväksynnän tukena*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteen lisensiaattityö.
- Quality in early childhood education and care 2013. Policy Department: Structural and Cohesion policies B. European Union.
- Rauhala, L. 1983. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Raver, C.C., Jones, S.M., Li-Grining, C.P., Metzger, M., Champion, K.M. & Sardin, L. 2008. Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start setting. *Early Childhood Research Quarterly* 23 (1), 10–26.
- Renk, K. & Phares, V. 2004. Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review* 24, 239–254.
- Rescorla, L.A., Achenbach, T.M., Ivanova, M.Y., Bilenberg, N., Bjarnadottir, G., Denner, S., Dias, P., Dobrea, A., Döpfner, M., Frigerio, A., Goncalves, M., Gutmundsson, H., Jusiene, R., Kristensen, S., Lecannelier, F., Leung, P.W.L., Liu, J., Löbel, S.P., Machado, B.C., Markovic, J., Mas, P.A., Esmaeili, E.M., Montiroso, R., Pluck, J., Pronaj, A.A., Rodriguez, J.T., Rojas, P.O., Schmeck, K., Shanini, M., Silva, J.R., van der Ende, J. & Verhulst, F.C. 2012. Behavioral/emotional problems of preschoolers: Caregiver/teacher reports from 15 societies. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 20 (2), 68–81.
- Rhoades, B.L., Warren, H.K., Domitrovich, C.E. & Greenberg, M.T. 2011. Examining the link between preschool socio-emotional competence and

- first grade academic achievement: The role of attention skills. *Early Childhood Quarterly* 26 (2), 182–191.
- Rich, E.C., Shepherd, E.J. & Nangle, D.W. 2008. Validation of the SSRS-T, preschool level as a measure of positive social behaviour and conduct problems. *Education and Treatment of Children* 31 (2), 183–202.
- Richards, M. & Hatch, S.L. 2011. A life course approach to the development of mental skills. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences & Social Sciences* 66B (1), 26–35.
- Rimm-Kaufman, S.E., La Paro, K.M., Downer, J.T. & Pianta, R.C. 2005. The contribution of classroom setting of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *Elementary School Journal* 105 (4), 377–394.
- Riojas-Cortes, M. & Flores, B. B. 2009. Supporting preschoolers' social development in school through funds of knowledge. *Journal of Early Childhood Research* 7 (2), 185–189.
- Romer, N., Ravitch, N.K., Tom, K., Merrell, K.W. & Wesley, K.L. 2011. Gender differences in positive social-emotional functioning. *Psychology in the Schools* 48 (10), 958–970.
- Rose-Krasnor, L. 1997. The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development* 6 (1), 111–135.
- Roth, K., Mauer, S, Obinger, M., Ruf, K.C., Graf, C., Kriemler, S., Lenz, D., Lehmacher, W. & Hebestreit, H. 2010. Prevention through Activity in Kindergarten Trial (PAKT): A cluster randomised controlled trial to assess the effects of an activity intervention in preschool children. *BMC Public Health* 10, 410–419.
- Rudolph, K.D. & Conley, C.S. 2005. The socioemotional costs and benefits of social-evaluative concerns: Do girls care too much? *Journal of Personality* 73 (1), 115–137.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena kustannus, 26–51.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Saarni, C. 2000. Emotional competence: A developmental perspective. Teoksessa R. Bar-On & J. D. A. Parker (toim.) *The handbook of intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 68–91.
- Samouilidou, A. & Válková, H. 2008. Motor skills assessment and early intervention for preschoolers with mental and developmental disorders (case studies). *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica* 37 (1), 19–30.
- Sanson, A., Smart, D. & Mission, S. 2011. Children's socio-emotional, physical, and cognitive outcomes: Do they share the same driver's? *Australian Journal of Psychology* 63 (1), 56–74.

- Santos, A., Peceguina, I., Daniel, J.R., Shin, N. & Vaughn, B.E. 2013. Social competence in preschool children: Replication of results and clarification of a hierarchical measurement model. *Social Development* 22 (1), 163–179.
- Santos, R.G., Chartier, M.J., Whalen, J.C., Chateau, D. & Boyd, L. 2011. Effectiveness of school-based violence prevention for children and youth: A research report. *Healthcare Quarterly* 14 (2), 80–91.
- Sarlin, E.L. 1992. Päivittäisen liikuntaohjelman yhteydet peruskoulun 1.-3. luokkalaisten koettuun fyysiseen ja yleiseen pätevyYTEEN sekä motoriseen kuntoon, pallonkäsittelytaitoihin ja voimistelutaitoihin. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteen lisensiaattityö.
- Schonert-Reichl, K. & Hymel, S. 2007. Educating the heart as well as the mind: Social and emotional learning for school and life success. *Education Canada* 47 (2), 20-25.
- Schultz, D., Izard, C. E. & Bear, G. A. (2004). Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development & Psychology* 16 (2) 371–387.
- Silven, M. & Toikka, H. 1999. Lapsen kehittyvä mieli: Löytyykö "mieli" vuorovaikutuksessa. *Psykologia* 32 (1), 4–12.
- Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. *Studies in sport, physical education and health* 120. University of Jyväskylä, Finland.
- Soini, A., Kettunen, T., Mehtälä, A., Sääkslahti, A. & Tammelin, T. 2012. Kolmivuotiaiden päiväkotilasten mitattu fyysinen aktiivisuus. *Liikunta & Tiede* 49 (1), 52–58.
- SPSS Statistics Base 17 .0 User's Guide. 2007. Publisher SPSS, Incorporated. ISBN.
- Stan, M.M. 2012. Socioemotional predictors of school success at the beginning of school years. *Social and Behavioral Sciences* 33 (3), 806–810.
- Stanton-Chapman, T.L. & Snell, M.E. 2011. Promoting turn-taking in preschool children with disabilities: The effects of a peer-related social communication intervention. *Early Childhood Research Quarterly* 26 (3), 303–319.
- Stefan, C.A. 2012. Social-emotional prevention program for preschool children: An analysis of a high risk sample. *Cognition, Brain & Behavior* 16 (3), 319–356.
- STM 2013a. Hyvinvointia useammille – Lasten ja nuorten palvelut uudistuvat. Lasten ja nuorten terveyden ja hyvinvoinnin neuvottelukunnan loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 36. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- STM 2013b. Muutosta liikkeellä! Valtakunnalliset yhteiset linjaukset terveyttä ja hyvinvointia edistävään liikuntaan 2020. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 10. Tampere: Suomen yliopistopaino.
- Stoiber, K.C. 2011. Translating knowledge of social-emotional learning and evidence-based practice into responsive school innovations. *Journal of Educational & Psychological Consultation* 21 (1), 46–55.

- Strayer, J. & Roberts, W. 2004. Empathy and observed anger and aggression in five-years-olds. *Social Development* 13 (1), 1–13.
- Swindells, D. & Stagnitti, K. 2006. Pretend play and parents' view of social competence: The construct validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal* 53 (4), 314–324.
- Szalache, L.A. 2012. Analyzing intervention studies. Teoksessa B.M. Melnyk & D. Morrison (toim.) *Intervention research. Designing, conducting, analyzing, and funding*. New York: Springer Publisher Company, 315–342.
- Telama, R. 1999. Moral development. Teoksessa Y. Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand & R. Seiler (toim.) *Psychology for physical educators*. Champaign: Human Kinetics, 321–342.
- Telama, R. & Polvi, S. 2007. Facilitating prosocial behavior in physical education. Teoksessa J. Liukkonen, Y.V. Auweele, B. Vereijken, D. Alferman & Y. Theodorakis (toim.) *Psychology for physical educators. Student in focus*. Champaign: Human Kinetics, 85–99.
- Telama, R., Yang, X. & Hirvensalo, M. 2012. Laseri-tutkimus: Lasten ja nuorten kannattaa panostaa liikuntaan. *Liikunta ja Tiede* 49 (6), 4–9.
- Thijs, J., Koomen, H. & Leij, A. 2008. Teacher -child relationships and pedagogical practices: Considering the teacher's perspective. *School Psychology Review* 37 (2), 24–260.
- Thijs, J. & Koomen, H.M.Y. 2009. Toward a further understanding of teachers' reports of early teacher-child relationship: Examining the roles of behavior appraisals and attributions. *Early Childhood Research Quarterly* 24 (2), 186–197.
- Thomas, D.E., Bierman, K.L. & Powers, C.J. 2011. The influence of classroom aggression and classroom climate on aggressive-disruptive behavior. *Child Development* 82 (3), 751–757.
- Thorpe, K., Staton, S., Morgan, R., Danby, S. & Tayler, C. 2012. Testing the vision: Preschool settings as places for meeting, bonding and bridging. *Children & Society* 26 (4), 328–340.
- Tobin, R.M, Sansosti, F.J. & McIntyre, L.L. 2007. Developing emotional competence in preschoolers: A review of regulation research and recommendations for practice. *The California School Psychologist* 1 (2), 107–120.
- Trevlas, E. & Tsigolis, N. 2008. Evaluation of the influence of a physical education programme on playfulness of preschool children: A qualitative approach. *Inquiries in Sport & Physical Education* 6 (1), 1–13.
- Trost, S., Fees, B. & Dzewaltovski, D. 2008. Feasibility and efficacy of a 'Move and Learn' physical activity curriculum in preschool children. *Journal of Physical Activity & Health* 5 (1), 88–103.
- Tsangaridou, N., Zachopoulou, E., Pickup, I., Liukkonen, J. 2007. Social skills in preschool aged children & how PE could affect them. Teoksessa Y. Theodorakis, M. Goudas, A. Papaioannou (toim.) *European Federation of Sport Psychology: Book of abstracts*. Halkidiki, Greece, 116.

- Tsangaridou, N., Zachopoulou, E., Liukkonen, J., Gråsten, A. & Kokkonen, M. 2013. Developing preschoolers' social skills through cross-cultural physical education intervention. *Early Child Development and Care*, DOI: 10.1080/03004430.2013.865616
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Vantaa: Hansaprint.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2002. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Saatavissa: <http://www.tenk.fi>.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 160–179.
- Törrönen, M. 1995. Lapsi ja osallistuva havainnointi. Teoksessa: I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen, M. Ojala, (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Gummerus, 218–233.
- Upshur, C., Wenz-Gross, M. & Reed, G. 2013. A pilot study of a primary prevention curriculum to address preschool behavior problems. *Journal of Primary Prevent* 34 (5), 309–327.
- Uusi suunta liikuntatutkimukseen 2009. Opetusministeriön strategia liikuntatutkimuksen suuntaamiseksi ja hyödyntämiseksi. Opetusministeriön julkaisuja 2009: 18. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Valentini, N.C. & Rudisill, M.E. 2004. An inclusive mastery climate intervention and the motor skill development of children with and without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly* 21 (4), 330–347.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 1999. Interventiokytketyt tutkimuskäytännöt: Toisenlaista tutkimusta? *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 30 (1), 59–64.
- Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset 2005. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön oppaita 2005:17. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön oppaita 2005: 56. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy.
- Varhaiskasvatus vuoteen 2020 2007. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön selvityksiä 2007:72. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Venetsanou, F. & Kambas, A. 2004. How can a traditional Greek dances programme affect the motor proficiency of pre-school children? *Research in Dance Education* 5 (4), 127–138.
- Vuorisalo, M. 2013. Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. *Studies in education, psychology and social research* 467. Jyväskylä, Finland.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.

- Wadsworth, D.D., Robinson, L.E., Rudisill, M.E. & Gell, N. 2013. The effect of physical education climates on elementary school students' activity behaviors. *Journal of School Health* 83 (5), 306–313.
- Walker, S. 2004. Teacher reports of social behaviour and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal* 34 (1), 13–28.
- Walker, S. 2005. Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *Journal of Genetic Psychology* 166 (3), 297–312.
- Walker, S., Irving, K. & Berthelsen, D. 2002. Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology* 163 (2), 197–209.
- Wang, J.C.K., Woon, C.L., Chatzisarantis, N.L.D. & Lim, C.B.S. 2010. Influence of perceived motivational climate on achievement goals in physical education: A structural equation mixture. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 32 (3), 324–338.
- Watson, J. 2001. Social constructivism in the classroom. *Support for Learning* 16 (3), 140–147.
- Webster-Stratton, C. & Reid, M. J. 2003. Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: The Dina Dinosaur Treatment Program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 11 (3), 130–143.
- Webster-Stratton, C. & Reid, J. 2004. Strengthening social and emotional competence in young children - The foundation for early school readiness and success. *Infants and Young Children* 17 (2), 96–113.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K. & O'Neil, R. 2001. Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology* 39 (6), 463–481.
- Whitted, K.S. 2011. Understanding how social and emotional skill deficits contribute to school failure. *Preventing School Failure* 55 (1), 10–16.
- Wilson, H.K., Pianta, R.C. & Stuhlman, M. 2007. Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competence. *Elementary School Journal* 108 (2), 81–96.
- WHO 2014. Physical Activity. http://www.who.int/topics/physical_activity/en/. 9.1.2014.
- Wright, H.K. 2003. Qualitative research in education: From an attractive nuisance to a dizzying array of traditions and possibilities. *Tennessee Education* 32 (2), 7–15.
- Zachopoulou, E, Trevlas, E., Konstadinidou, E. & Archimedes Project Research Group. 2006. The design and implementation of a physical education program to promote children's creativity in the early years. *International Journal of Early Years Education* 14 (3), 279–294.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Wahlberg, H. 2004. The scientific base linking social and emotional learning to school success.

- Teoksessa J. E. Zins, M. R. Bloodworth, R. P. Weissberg, M. Wang & H. J. Wahlberg (toim.) Building academic success on social and emotional learning: What the researcher says. New York: Teachers College Press, 3-22.
- Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P. & O'Brien, M. U. 2007. Social and emotional learning for successful school performance. Teoksessa G. Matthews, M. Zeidner & R. D. Roberts (toim.) Emotional intelligence:. New York: Oxford University Press, 376-395.

LIITE 1 Lupa-anomus vanhemmille (tutkimuksen ensimmäinen vaihe)

Olen Kajaanin opettajankoulutusyksikön liikunnan lehtori ja teen väitöstutkimusta 3–4-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisesta kehityksestä liikunnan avulla. Päiväkoti toteuttaa päivittäistä liikuntakasvatusohjelmaa, jossa korostetaan sosioemotionaalisia taitoja (yhteistyö, toisen auttaminen, häviön sietäminen jne.). Tarkoituksena on myös kehittää alle 4-vuotiaiden lasten liikuntaa ja kasvattamista liikunnan avulla.

Kaikki tutkimukseen liittyvä tapahtuu luottamuksellisesti, lastanne ei mainita nimeltä tutkimuksessa. Aineistoa keräävät lastanne ohjaavat lastentarhanopettajat havainnoimalla, mahdollisesti tutkija havainnoi myös ja joskus tuokioita videoidaan. Tutkimuksessa havainnoidaan lasten sosioemotionaalisia taitoja. Tutkimus kestää syyskuusta 2003 toukokuuhun 2004.

Pyydän Teiltä lupaa lapsenne osallistumiselle tutkimukseen (havainnointiin ja mahdolliseen videointiin). Tutkimuksen valmistuttua saatte tietoa sen tuloksista päiväkodin kautta.

Kunnioittavasti
Katri Takala
Kajaanin Opettajankoulutusyksikkö
p. 044- 559 9309

Lapseni _____ voi osallistua ohessa kuvattuun tutkimukseen. Hän on mukana liikuntatuokioilla (liikuntakasvatusohjelmassa) ja häntä voidaan havainnoida.

Vanhemman allekirjoitus _____

LIITE 2 Lupa-anomus varhaiskasvattajille

HYVÄ TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJA

Teen väitöstutkimusta 3–4-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisesta kehityksestä liikunnan avulla, jossa ohjaajina toimivat Jarmo Liukkonen ja Marja Kokkonen (Jyväskylän yliopisto).

Mitä ja miten tutkitaan?

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää 3–4-vuotiaiden päiväkotilasten liikuntatuokioiden aikana ilmeneviä sosioemotionaalisia taitoja (mm. vuoron odottaminen, kuunteleminen, kontaktin ottaminen toiseen, auttaminen ja yhteistyön tekeminen) ja niissä kahdeksan kuukauden intervention aikana tapahtuneita muutoksia tähän tarkoitukseen kehittämäni havainnointilomakkeen avulla. Lisäksi tutkimukseni tarkoitukseni on kartoittaa havainnointilomakkeiden, haastattelujen sekä päiväkirjojen pohjalta Teidän kokemuksia liikuntainterventiosta sekä analysoida 3–4-vuotiaiden päiväkotilasten sosioemotionaalisia taitoja liikuntatuokiolla. Tutkimukseen sisältyy suostumuslomake ja siinä kartoitetaan myös taustatietoja.

Tietosuoja

Kaikki tutkimukseen liittyvä tapahtuu luottamuksellisesti, lapsia eikä haastateltavia mainita nimeltä tutkimuksessa ja tutkimusaineistoa säilytetään huolella. Meitä kaikkia tutkijoita sitoo vaitiolovelvollisuus. Antamasi vastaukset jäävät ainoastaan tutkijoidemme käyttöön. Keräämämme tieto käsitellään laadullisin menetelmin. Tulokset raportoidaan siten, etteivät yksittäisen henkilön tiedot ole niistä tunnistettavissa. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista tutkittavien antaman kirjallisen suostumuksen perusteella. Pyydämme suostumustasi oheisella lomakkeella. Teillä on oikeus kysyä lisätietoja tutkimuksesta ja vastaan kysymyksiinne mielelläni. Pyydän Teiltä lupaa haastatteluaineistonne sekä päiväkirjojenne käyttämiseen tutkimuksessani.

Ystävällisin terveisin

Katri Takala

p. 044- 559 9309

SUOSTUMUSLOMAKE TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISEKSI

Olen saanut riittävästi tietoa väitöstutkimuksesta: 3–4-vuotiaiden lasten sosio-emotionaalisesta kehityksestä liikunnan avulla. Olen tietoinen siitä, että osallistumiseni on vapaaehtoista ja että voin keskeyttää osallistumiseni milloin tahansa ilman, että se vaikuttaa mitenkään kohteluuni nyt tai vastaisuudessa.

Ymmärrän, että antamani vastauksia käsitellään ehdottomasti luottamuksellisesti. Tulokset raportoidaan siten, etteivät henkilötietoni ole niistä tunnistettavissa. Osallistun vapaaehtoisesti tutkimukseen ymmärtäen, etteivät tutkimuksen tekijät luovuta henkilökohtaisia vastauksiani kenellekään ulkopuoliselle.

Paikka ja päiväys _____
Allekirjoitus _____
Nimen selvennys _____
Ikä _____
Päiväkodin varhais-
kasvattajan työssäoloaika vuosina _____

LIITE 3 Lupa-anomus päiväkodin johdolle (tutkimuksen ensimmäinen vaihe)

Teen väitöstutkimusta 3–4-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisesta kehityksestä liikunnan avulla.

Mitä ja miten tutkitaan?

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää 3–4-vuotiaiden päiväkotilasten liikunta-
tuokioiden aikana ilmeneviä sosioemotionaalisia taitoja (mm. vuoron odotta-
minen, kuunteleminen, kontaktin ottaminen toiseen, auttaminen ja yhteistyön
tekeminen) ja niissä kahdeksan kuukauden intervention aikana tapahtuneita
muutoksia tähän tarkoitukseen kehittämäni havainnointilomakkeen avulla.
Lastentarhanopettajat arvioivat lapsia liikuntatuokioilla ja tuokiot voidaan
nauhoittaa (arvioinnin tarkistamiseksi jälkepäin).

Tietosuoja

Kaikki tutkimukseen liittyvä tapahtuu luottamuksellisesti, lapsia ei mainita ni-
millä tutkimuksessa ja tutkimusaineistoa säilytetään huolella. Tutkijaa sitoo
vaitiolovelvollisuus. Tulokset raportoidaan siten, etteivät yksittäisen henkilön
tiedot ole niistä tunnistettavissa. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.
Pyydämme päiväkodin johdon suostumusta suorittaa tutkimus. Teillä on
oikeus kysyä lisätietoja tutkimuksesta ja vastaan kysymyksiinne mielelläni.
Tutkittavilla on oikeus keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen koska tahansa
ja se ei aiheuta heille mitään seuraamuksia.

Ystävällisin terveisin

Katri Takala, p. 044- 559 9309

Suostumus seuraavien päiväkotien osallistumiseen edellä mainittuun tutki-
mukseen:

Paikka ja päiväys _____
Allekirjoitus _____
Nimen selvennys _____

LIITE 4 Lupa-anomus Jyväskylän yliopiston tutkimuseettiselle toimikunnalle

Olen jatko-opiskelijana Jyväskylän yliopiston Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnassa liikuntatieteiden laitoksella pääaineenani liikuntapedagogiikka. Valmistelen parhaillaan väitöstutkimusta aiheesta Päiväkotilasten sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen liikuntatuokioiden avulla.

Tutkimuksen 3 ensimmäistä osatutkimusta muodostuvat seuraavista asioista: Tutkimuksen päätavoitteena on analysoida 3–4-vuotiaiden päiväkotilasten sosioemotionaalisia taitoja liikuntatuokiolla toteuttamalla päivittäistä liikuntakasvatuksen interventiota kahdeksan kuukauden ajan sekä kehittää pienten lasten sosioemotionaalisten taitojen arviointiin arviointilomake.

Tutkimukseen osallistui kuusi koeryhmää (31 lasta) ja neljä kontrolliryhmää (10 lasta) Kajaanin ja Sotkamon päiväkodeista. Koeryhmät toteuttavat suunniteltua liikuntakasvatusohjelmaa lapsille kehittäen sen avulla sosioemotionaalisten taitojen elementtejä päiväkodeissa. Kontrolliryhmät toimivat omien entisen käytäntöjensä mukaisesti liikunnassa. Varhaiskasvattajat arvioivat lasten sosioemotionaalisia taitoja havainnointilomakkeen avulla ja kirjoittamalla päiväkirjaa kerran kuussa. Lisäksi tutkija havainnoi kuutta lasta viikoittain ja haastatteli lastentarhanopettajia kaksi kertaa intervention aikana. Interventio ja tutkimuksen aineiston keruu kesti lokakuusta 2003 toukokuuhun 2004. Tutkija koulutti varhaiskasvattajat toteuttamaan tutkimusta varten kehitettyä liikuntakasvatusohjelmaa sekä arvioimaan sen vaikutuksia. Tutkimuksen tekemiseen on saatu kirjallinen lupa lasten vanhemmilta sekä Kajaanin ja Sotkamon päivähoidon johtajilta. Varhaiskasvattajat olivat tiedottaneet vanhempia tutkimuksesta. Lasten ja varhaiskasvattajien osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista. Lapsia koskeva data tuhotaan, kun tutkimus on saatu loppuun. Dataa säilytetään lukituissa tiloissa Kajaanin ammattikorkeakoulussa.

Tutkimuksen viimeinen osatutkimus muodostuu seuraavasti:

Tutkimuksen päätavoitteena on kehittää arviointilomake ja tehdä sillä aineiston keruu 3–4 päiväkodissa Kajaanissa ja Sotkamossa (n= 60 lasta) koskien päiväkotilasten sosioemotionaalisia taitoja päiväkodin yleisten tilanteiden, päiväkodin liikuntatilanteiden ja kodin näkökulmasta. Arvioijina ovat varhaiskasvattajat, lasten vanhemmat sekä päiväkodin muu henkilökunta tai tutkija ja tutkimus toteutetaan syksyn 2009- kevään 2010 aikana. Tutkimukseen pyydetään lupa lasten vanhemmilta ja päiväkotien johdolta (luvat ohessa).

Varhaiskasvattajat tiedottavat vanhempia tutkimuksesta. Lasten, vanhempien ja varhaiskasvattajien osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista. Tutkimusta koskeva data tuhotaan, kun tutkimus on saatu loppuun. Dataa säilytetään lukituissa tiloissa Kajaanin ammattikorkeakoulussa.

Pyydämme lausuntoa eettiseltä toimikunnalta tutkimuksemme eettisyydestä.

Tässä hakemuksessa ovat liitteinä:

Tutkimussuunnitelman tiivistelmä

Tutkimussuunnitelma

Tiedote ja suostumuslomake tutkittaville

Tietosuojavaltuutetun rekisteriselostelomake

LIITE 5 Lupa-anomus vanhemmille (tutkimuksen toinen vaihe)

HYVÄ TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJA

Teen väitöstutkimusta 3–4-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisesta kehityksestä liikunnan avulla yhdessä ohjaajani Jarmo Liukkosen ja Marja Kokkosen (Jyväskylän yliopisto) sekä Arja Oikarisen (Kajaanin ammattikorkeakoulu) kanssa.

Mitä ja miten tutkitaan?

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää 3–4-vuotiaiden päiväkotilasten liikunta-
tuokioiden aikana ilmeneviä sosioemotionaalisia taitoja (mm. vuoron odotta-
minen, kuunteleminen, kontaktin ottaminen toiseen, auttaminen ja yhteistyön
tekeminen) ja niissä kahdeksan kuukauden intervention aikana tapahtuneita
muutoksia tähän tarkoitukseen kehittämäni havainnointilomakkeen avulla.
Tarkoituksenani on kehittää interventiossa 2003–2004 käyttämäni havainnoi-
tilomaketta edelleen. Tämän vuoksi lastentarhanopettajat (yleisissä päiväkodin
tilanteissa), vanhemmat (kotona) ja tutkija/päiväkodin henkilöstö (päiväkodin
liikuntatuokiolla) arvioivat lasten sosioemotionaalisia taitoja käyttäen uutta
havainnointilomaketta. Lisäksi saamme tietoa lasten sosioemotionaalisista tai-
doista eri tilanteissa. Lastentarhanopettajat, vanhemmat ja tutkija/päiväkodin
henkilöstö arvioivat lapsia yhden kerran ja liikuntatuokiot voidaan videoida
(arvioinnin tarkistamiseksi jälkeenpäin).

Tietosuoja

Kaikki tutkimukseen liittyvä tapahtuu luottamuksellisesti, lapsia ei mainita ni-
millä tutkimuksessa ja tutkimusaineistoa säilytetään huolella. Tutkijoitamme
sitoo vaitiolovelvollisuus. Antamanne vastaukset jäävät ainoastaan tutki-
joidemme käyttöön. Keräämämme tieto käsitellään tilastollisin menetelmin.
Tulokset raportoidaan siten, etteivät yksittäisen henkilön tiedot ole niistä tun-
nistettavissa. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista tutkittavien van-
hempien antaman kirjallisen suostumuksen perusteella. Pyydämme suostumus-
tanne oheisella lomakkeella. Lapsenne on vakuutettu päiväkodin liikuntatuoki-
oita varten. Teillä on oikeus kysyä lisätietoja tutkimuksesta ja vastaan kysy-
myksiinne mielelläni.

Ystävällisin terveisin

Katri Takala

Kajaanin ammattikorkeakoulu

PL 52

87100 Kajaani

p. 044- 559 9309, 044- 710 1625

SUOSTUMUSLOMAKE TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISEKSI

Olen saanut riittävästi tietoa väitöstutkimuksesta: 3–4-vuotiaiden lasten sosio-emotionaalisesta kehityksestä liikunnan avulla. Olen tietoinen siitä, että osallistumiseni on vapaaehtoista ja että voin keskeyttää osallistumiseni milloin tahansa ilman, että se vaikuttaa mitenkään kohteluuni nyt tai vastaisuudessa.

Ymmärrän, että antamani vastauksia käsitellään ehdottomasti luottamuksellisesti. Tulokset raportoidaan siten, ettei henkilötietoni tai lapseni henkilötiedot ole niistä tunnistettavissa. Osallistun vapaaehtoisesti tutkimukseen ymmärtäen, etteivät tutkimuksen tekijät luovuta henkilökohtaisia vastauksiani kenellekään ulkopuoliselle. Annan tässä luvan lapseni _____ (nimi) osallistumisesta tutkimukseen sekä omien arviointieni käyttämisestä tutkimuksessa.

Paikka ja päiväys _____
Allekirjoitus _____
Nimen selvennys _____

LIITE 6 Lupa-anomus päiväkodin johdolle (tutkimuksen toinen vaihe)

Teen väitöstutkimusta 3–4-vuotiaiden lasten sosioemotionaalista kehityksestä liikunnan avulla yhdessä ohjaajani Jarmo Liukkosen ja Marja Kokkosen (Jyväskylän yliopisto) sekä Arja Oikarisen kanssa (Kajaanin ammattikorkeakoulu).

Mitä ja miten tutkitaan?

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää 3–4-vuotiaiden päiväkotilasten liikunta-
tuokioiden aikana ilmeneviä sosioemotionaalisia taitoja (mm. vuoron odotta-
minen, kuunteleminen, kontaktin ottaminen toiseen, auttaminen ja yhteistyön
tekeminen) ja niissä kahdeksan kuukauden intervention aikana tapahtuneita
muutoksia tähän tarkoitukseen kehittämäni havainnointilomakkeen avulla.
Tarkoitukseni on kehittää interventiossa 2003 - 2004 käyttämäni havainnoin-
tilomaketta edelleen. Tämän vuoksi lastentarhanopettajat (yleisissä päiväkodin
tilanteissa), vanhemmat (kotona) ja tutkija/päiväkodin henkilöstö (päiväkodin
liikuntatuokiolla) arvioivat lasten sosioemotionaalisia taitoja käyttäen uutta
havainnointilomaketta. Lisäksi saamme tietoa lasten sosioemotionaalisista tai-
doista eri tilanteissa. Lastentarhanopettajat, vanhemmat ja tutkija/päiväkodin
henkilöstö arvioivat lapsia yhden kerran ja liikuntatuokiot voidaan nauhoittaa
(arvioinnin tarkistamiseksi jälkeenpäin).

Kaikki tutkimukseen liittyvä tapahtuu luottamuksellista, lapsia ei mainita ni-
millä tutkimuksessa ja tutkimusaineistoa säilytetään huolella. Tutkijoitamme
sitoo vaitiolovelvollisuus. Saamamme vastaukset jäävät ainoastaan tutki-
joidemme käyttöön. Keräämämme tieto käsitellään tilastollisin menetelmin.
Tulokset raportoidaan siten, etteivät yksittäisen henkilön tiedot ole niistä tun-
nistettavissa. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Pyydämme päi-
väkodin johdon suostumusta suorittaa tutkimus. Teillä on oikeus kysyä lisätie-
toja tutkimuksesta ja vastaan kysymyksiinne mielelläni. Tutkittavilla on oikeus
keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen koska tahansa ja se ei aiheuta heille
mitään seuraamuksia.

Ystävällisin terveisin

Katri Takala

Kajaanin ammattikorkeakoulu

PL 52

87100 Kajaani

p. 044- 559 9309, 044- 710 1625

Suostumus seuraavien päiväkotien osallistumiseen edellä mainittuun tutkimukseen:

Paikka ja päiväys _____
Allekirjoitus _____
Nimen selvennys _____

LIITE 7 Poikittaistutkimuksen liikuntatuokio

TUOKIO: VÄLINELIIKUNTA 45 min.

VÄLINEET: Ilmapallot

YLEISTAVOITTEET: Välineliikunta: ilmapallot. Tunnin tavoitteena on kehittää lasten sosioemotionaalisia taitoja, kehon hahmotusta ja silmä-käsikoordinaatiota

TAVOITTEET	HARJOITTEET	OPETUS- NÄKÖKOHTIA	ARVIOINTI JA PALAUTE
<p>S-E: ohjeiden kuuntelu P-M: lihasten lämpeneminen K: lapset tietävät, mitä mitä tuokiolla tehdään</p> <p>S-E: ohjeiden kuuntelu, ratkaisujen hakeminen asetettuun ongelmaan P-M: silmä-käsi-koordinaation paraneminen K: käsitteet: heittää, ottaa kiinni, ylöspäin pomputtelu ja potkaiseminen</p> <p>S-E: yhteistyö, kontaktin ottaminen, ohjeiden kuuntelu, keskittyminen</p> <p>S-E: yhteistyö, ohjeiden kuuntelu, sääntöjen noudattaminen, maltin säilyttäminen P-M: sydän- ja verenkiertoelimistön harjoittaminen K: käsitteet: välissä, vartalon osat ja pelin säännöt</p> <p>S-E: toisille sopivalla</p>	<p>Aloitus: Lapset saavat juosta hetken vapaasti salissa, lapsille kerrotaan tuokion sisältö ja tavoitteet: yhteistyö, kuuntelu, sääntöjen noudattaminen, vuoron odottaminen.</p> <p>Alkulämmittely: <u>Oman ilmapallon pomputtelu ja tunnustelu:</u> Miten voit liikuttaa palloa/mitä voit tehdä pallolla, lapset kertovat ja ehdottavat, kaikki kokeilevat: heittäminen, kiinnittäminen, pomputtelu ylöspäin, potkiminen.</p> <p><u>Ilmapallon pomputtelu ilmassa pareittain:</u> Parit muodostetaan siten, että lapset ovat rivissä: ensimmäinen ja viimeinen lapsi ovat pari, toinen ja toiseksi viimeinen lapsi ovat pari, jne., parittomaksi jäänyt lapsi pomputtelee aikuisen kanssa.</p> <p>Harjoitusosio: <u>Ilmapallon kuljetusta parin kanssa:</u> vatsojen välissä, selkien välissä, kämmenien välissä, peppujen välissä, oma kuljetustapa, parin kanssa ilmapallon puhaltaminen maata pitkin, parin kanssa ilmapallon pitäminen ilmassa puhaltamalla.</p> <p><u>Oma puoli puhtaana</u></p>	<p>vapaasti salissa lapset piirissä salin keskellä välineet: oma istuinlusta</p> <p>vapaasti salissa välineet: ilmapallo</p> <p>pareittain vapaasti salissa välineet: ilmapallo</p> <p>pareittain vapaasti salissa välineet: ilmapallot</p> <p>rajatulla alueella,</p>	<p>Kuuntelevatko lapset?</p> <p>Kuuntelevatko lapset? Tekevätkö lapset ohjeiden mukaan? Hakevatko lapset erilaisia liikkumistapoja?</p> <p>Onnistuuko lapsilta parityöskentely? Keskittyvätkö lapset annettuihin harjoituksiin?</p> <p>Onnistuuko lapsilta parityöskentely?</p> <p>Puhuvatko lapset toisille</p>

<p>tavalla puhuminen, sääntöjen noudattaminen, osallistuminen</p> <p>S-E: kontaktin ottaminen, kuuntelu, yhteistyö K: mielikuvituksen käyttö</p> <p>S-E: auttaminen, tunteiden nimeäminen, vuoron odottaminen</p>	<p><u>ilmapallopeli:</u> Kaksi joukkuetta, jokaisella lapsella on oma ilmapallo, lisäksi pelissä on muutama ylimääräinen pallo, pillin vihellyksestä palloja toimitetaan vastajoukkueen puolelle heittämällä, lyömällä, tms., oma puoli pyritään pitämään tyhjänä palloista, pillin vihellyksestä peli "seis", lasketaan kummalla joukkueella on vähemmän palloja, yksi erä kestää noin 2 minuuttia, peliä voi pelata useamman erän, keskiraja rajataan kartioilla.</p> <p><u>Loppurentoutus:</u> <u>Ilmapallorentoutus:</u> Seisotaan alussa pienessä piirissä käsi kädessä, puhalletaan ilmaa, jolloin piiri kasvaa mahdollisemman isoksi, lopetetaan puhaltaminen, jolloin ilmapallo pienenee eli piiri palautuu pieneksi, toistetaan muutamia kertoja.</p> <p><u>Palautekeskustelu ja välineiden poiskorjaaminen:</u> Kuvien avulla keskustelu tuokiosta ja mitä tunteita tuokio herätti, keskustelun jälkeen kerätään yhdessä ilmapallot ja kartiot varastoon.</p>	<p>joukkueet omilla puolillaan välineet: kartiot, ilmapallot</p> <p>piirissä ohjaajajohtoisesti</p> <p>piirissä</p>	<p>sopivalla tavalla? Noudattavatko lapset sääntöjä?</p> <p>Ottavatko lapset toisiaan käsistä kiinni? Tekevätkö lapset yhteistyötä?</p> <p>Auttavatko lapset välineiden poiskorjaamisessa? Osaavatko lapset nimetä tunteitaan?</p>
--	---	---	--

LIITE 8 Lapsen arviointilomake (tutkimuksen ensimmäinen vaihe)

Tarkkaile lapsen käyttäytymistä liikuntatuokion aikana ja merkitse havainnot oheiseen asteikkoon.

Päivämäärä: _____ Lapsi ja ikä: _____ v.

	EI ESIINNY TUOKIOLLA	EI ONNISTU VIELÄ	ONNISTUU VAIHELE- VASTI	ONNISTUU
1. vuoron odottaminen	1	2	3	4
2. sietää häviön	1	2	3	4
3. ohjeiden kuuntelu	1	2	3	4
4. auttavainen	1	2	3	4
5. tekee yhteistyötä pari- ja ryhmätehtävissä	1	2	3	4
6. ottaa kontaktia toisiin	1	2	3	4
7. samaistuu toisen tunteisiin	1	2	3	4
8. pyytää oma-aloitteisesti anteeksi	1	2	3	4
9. pyytää anteeksi toisen puolesta	1	2	3	4
10. toisen itku ärsyttää	1	2	3	4
11. välineet, tila motivoi	1	2	3	4
12. pomppii	1	2	3	4

Huom.! Lihavoidut osiot ovat ensimmäisen vaiheen arviointilomakkeen lopulliset osiot.

Havainnoitavien asioiden selityksiä

- Vuoron odottaminen – lapsi malttaa odottaa vuoroaan esim. telineradalla
- Sietää häviön – lapsi sietää häviön peleissä ja leikeissä, esim. viesteissä sekä kahden lapsen tavoittellessa samaa välinettä
- Ohjeiden kuuntelu – lapsi kuuntelee ohjeet ja osoittaa olevansa tietoinen, mitä tehdään toimien ohjeiden mukaan
- Auttavainen – lapsi auttaa välineiden paikalleen laittamisessa, siirtelyssä, poiskorjaamisessa sekä auttaa toista harjoitteessa
- Tekee yhteistyötä – lapsi tekee yhteistyötä pari- ja ryhmätehtävissä
- Ottaa kontaktia – lapsi ottaa kontaktia aikuisiin ja muihin lapsiin puhumalla tai koskettamalla
- Samaistuu toisen tunteisiin – lapsi silittää toista, juttelee myötätuntoisesti
- Pyytää oma-aloitteisesti anteeksi – lapsi pyytää anteeksi loukatessaan toista lasta tai aikuista
- Pyytää anteeksi toisen puolesta – lapsi pyytää anteeksi toverin puolesta, jos huomaa, että toveri on loukannut toista
- Toisen itku ärsyttää – lapsi reagoi toisen itkuun kyselemällä toverin vointia tai miksi toveri itkee
- Välineet, tila motivoi – lapsi toimii välineen kanssa tai tilassa motivoituneena ollen aktiivisesti mukana
- Pomppii – lapsi innostuu tuokiosta/ sen sisällöstä ja pomppii, innostuu

LIITE 9 Lapsen arviointilomake (tutkimuksen toinen vaihe)

PIENTEN LASTEN SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN ARVIOINTILOMAKE

Lapsen nimi: _____

Ikä: _____ kk

Arvioijan nimi: _____

lapsen vanhempi _____

varhaiskasvattaja _____

varhaiskasvattaja liikuntatuokiolla _____

Arvioi lapsen käyttäytymistä alla olevien väittämien kautta. Merkitse, miten hyvin väittämä kuvaa lapsen käyttäytymistä.

Käytössäsi oleva vastausasteikko on seuraavanlainen:

1= kuvaa heikosti lapsen käyttäytymistä

2= kuvaa välttävästi lapsen käyttäytymistä

3= kuvaa jotenkuten lapsen käyttäytymistä

4= kuvaa melko hyvin lapsen käyttäytymistä

5= kuvaa hyvin lapsen käyttäytymistä

Lapsi _____

1. Ei odota vuoroaan

1 2 3 4 5

2. Säilyttää maltin ristiriitatilanteissa suhtautumalla rauhallisesti erimielisyyksiin

1 2 3 4 5

3. Pystyy arvioimaan omaa toimintaansa (esim. miten onnistui jonkin tehtävän tekemisessä)

1 2 3 4 5

4. Osaa olla ystävällinen tovereitaan kohtaan

1 2 3 4 5

5. On auttavainen toisia kohtaan tai askareissa, kuten välineiden paikalleen laittamisessa, siirtelyssä tai poiskorjaamisessa

1 2 3 4 5

6. Kuuntelee ohjeet ja muiden mielipiteitä

1 2 3 4 5

7. Pystyy arvioimaan toisten toimintaa (esim. miten toverit onnistuivat jonkin tehtävän tekemisessä)

1 2 3 4 5

8. Osaa tunnistaa toisen tunteita ilmeistä ja kehonkielestä

1 2 3 4 5

9. Ei yleensä noudata annettuja sääntöjä

1 2 3 4 5

10. Samaistuu toisen tunteisiin esimerkiksi juttelemalla myötätuntoisesti, silittämällä toista, halaamalla lohduttaakseen, onnitellakseen tai pyytämällä anteeksi

1 2 3 4 5

11. Osaa keskittyä

1 2 3 4 5

12. Ei yleensä ota kontaktia toisiin puhumalla tai koskettamalla

1 2 3 4 5

13. Osallistuu toimintaan

1 2 3 4 5

14. Ottaa vastaan kritiikkiä

1 2 3 4 5

15. Muuttaa oman mielipiteensä konfliktitilanteissa, jotta syntyy sopu

1 2 3 4 5

16. Osaa kertoa toisen tunteista

1 2 3 4 5

17. Puhuu toisille sopivalla tavalla

1 2 3 4 5

18. Tekee yhteistyötä pari- ja ryhmätehtävissä

1 2 3 4 5

19. Hakee ratkaisuja asetettuihin tai eteen tuleviin ongelmiin (lapsen kehitystason mukaisesti)

1 2 3 4 5

20. Ei yleensä puhu tunteistaan

1 2 3 4 5

21. Ei yleensä kysy lupaa toisen tavaran ottamiseen

1 2 3 4 5

22. Löytää sanat omille tunteilleen nimeämällä niitä

1 2 3 4 5

Huom.! Lihavoidut osiot ovat toisen vaiheen arviointilomakkeen lopulliset osiot.

LIITE 10 Esimerkki liikuntatuokiosta "tempuilleen"

TUOKIO: RALLIRATA

VÄLINEET: pilli, penkit, patja, narut, keilat, palikat, iso kangas

YLEISTAVOITTEET: rohkeus liikkua, tasapaino, toisten huomioon ottaminen

TAVOITTEET	HARJOITTEET	OPETUSNÄKÖKOHTIA	TYÖSKENTELYMUODOT
<p>S-E: ohjeiden kuuntelu ja toisten huomioiminen, rohkeus koskettaa toista, sääntöjen noudattaminen, muiden huomioiminen P-M: reaktionopeus K: omaan kehoon tutustuminen</p>	<p><u>Alkulämmittely:</u> Lapsilla leikkiratit, juostaan vapaasti, ohjaajalla poliisihattu ja pilli, vihellyksestä seis, ohjaaja antaa ohjeita: vaihda kaistaa, suunnan vaihto, peruuta, kiihdytä tai hiljennä, rengashuolto (rauhoitutaan korjaamolla), moottoritie (saa olla vauhtia), mutkainen tie jne.</p>	<p>käytä koko tilaa, ohjaaja voi näyttää aluksi mallia</p> <p>"liikennepoliisi" voi antaa ohjeita yksittäisillekin kaahareille/hidastelijoille</p>	<p>vapaasti tilassa</p>
<p>S-E: ohjeiden kuuntelu</p>	<p><u>Istutaan lattialle ja kerataan liikkumisen säännöt</u></p> <p><u>Harjoitusosio:</u> <u>Rallikuskienkin pitää venytellä:</u> Nostetaan kädet ylös ja venytään pitkäksi, mennään pieneksi palleroksi kyykkyy, toistetaan.</p>	<p>kysytään lapsilta mitä liikkumissääntöjä he tietävät</p>	<p>piirissä</p> <p>piirissä</p>
<p>S-E: yhteistyö, auttaminen</p>	<p><u>Rata-ajo:</u> Käydään rata yhdessä läpi, tasaiset ajovälit sillalla ajo = penkillä pujottelurata keiloista patja = varikko 2 narua teipattu lattiaan=</p>	<p>voi olla ratti mukana, radan kokoaminen ja purkaminen yhdessä</p>	<p>vapaasti tilassa</p>

<p>S-E:toisen tunteisiin samaistuminen K:käsitteet polvinistunta ja - seisonta</p>	<p>mutkainen tie palikat = kivinen tie tunneli.</p> <p><u>Loppurentoutus:</u> <u>Autopesula:</u> Autot ajetaan varikolle, pesukoneeseen ja huoltoon, lapset polvinistunnassa/ seisonnassa kahdessa rivissä vastakkain, ensimmäinen pari konttaa lapsikujan läpi ja toiset lapset hierovat konttaajia, "pesty" asettuvat aina rivien viimeisiksi, jotta kaikille riittää pesijöitä.</p> <p><u>Rauhoittuminen</u> Ohjaaja hieroo ja "rasvaa" lapset, maataan hetki paikallaan.</p>	<p>kujassa tila kontata silitys hellästi</p>	<p>kuja</p> <p>vapaasti tilassa omilla patjoilla</p>
--	--	--	--

LIITE 11 Varhaiskasvattajien loppuarviointi

Arvioikaa omin sanoin seuraavia liikuntainterventioon liittyneitä asioita.

- 1) Miten säännöllisesti noudatitte viikoittaista liikuntatuokiota ja liikuntakasvatusohjelmaa?
- 2) Toteutitteko liikuntatuokioiden lisäksi uintia, luistelua, hiihtoa ja seikkailuliikuntaa?
- 3) Miten päivittäinen liikunta toteutui, muokkasitteko ympäristöä liikuntaan kannustavaksi?
- 4) Kasvattaminen liikunnan avulla:
 - loppukeskustelun tuokion lopussa tai myöhemmin päivän aikana?
 - käytittekö kuvia apuna loppukeskusteluissa?
 - kiinnitittekö huomiota sosioemotionaalisiin taitoihin?
 - laaditteko lapsille henkilökohtaisia tavoitteita sosioemotionaalisiin taitoihin liittyen?

TUTKIMUSARTIKKELIT

I

PÄIVÄKOTILASTEN SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN KEHITTÄMINEN LIIKUNTATUOKIOIDEN AVULLA

by

Takala, K., Kokkonen, M. & Liukkonen, J. 2009

Liikunta & Tiede 46 (1), 22-29

PÄIVÄKOTILASTEN SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN KEHITTÄMINEN LIIKUNTATUOKIOIDEN AVULLA

KATRI TAKALA, MARJA KOKKONEN, JARMO LIUKKONEN

Yhteysthenkilö: Katri Takala, Kajaanin ammattikorkeakoulu, PL 52, Ketunpolku 4, 87101 Kajaani
Puh: 044- 710 1625, sähköposti: katri.takala@kajak.fi

TIIVISTELMÄ

Takala, K., Kokkonen, M., Liukkonen, J. 2009.
Päiväkotilasten sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen liikuntatuokioiden avulla. *Liikunta & Tiede* 46 (1), 22–29.

■ Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää 3–4-vuotiaiden päiväkotilasten liikuntatuokioiden aikana ilmeneviä sosioemotionaalisia taitoja ja niissä kahdeksan kuukauden intervention aikana tapahtuneita muutoksia tähän tarkoitukseen kehittämämme havainnointilomakkeen avulla. Tutkimuksen kohteena olleet sosioemotionaaliset taidot olivat kuuntelu, kontaktin ottaminen toiseen, yhteistyö pari- ja ryhmätehtävissä, auttaminen ja vuoron odottaminen. Tutkimukseen osallistui 31 koeryhmän lasta (15 tyttöä, 16 poikaa) ja 10 kontrolliryhmän lasta (6 tyttöä, 4 poikaa). Lastentarhanopettajat kehittivät koeryhmään kuuluneiden lasten sosioemotionaalisia taitoja liikuntatuokioiden aikana erityisesti tähän tarkoitukseen suunnitellun liikuntakasvatusohjelman avulla kerran viikossa. Myös kontrolliryhmäläiset osallistuivat omassa päiväkodissaan pidettyihin liikuntatuokioihin kerran viikossa, mutta he eivät seuranneet laadittua ohjelmaa eivätkä heidän opettajansa osallistuneet koulutuksiin. Lastentarhanopettajat arvioivat lasten sosioemotionaalisia taitoja liikuntatuokioiden aikana neliportaisella havainnointilomakkeella tutkimuksen alussa sekä koeryhmässä kuusi kuukautta myöhemmin (6. mittauskerta) ja kontrolliryhmässä kahdeksan kuukautta myöhemmin (7. mittauskerta eli loppumittaus). Sosioemotionaaliset taidot paranivat molemmilla ryhmillä tilastollisesti merkitsevästi. Ryhmät eivät kuitenkaan eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi kummassakaan mittauksessa. Tämä saattoi johtua liian niukasta tutkittavien määrästä, intervention liian lyhyestä kestosta tai käytetyn mitta-asteikon karkeudesta. Tytöt ja pojat eivät eronneet toisistaan sosioemotionaalisten taitojen suhteen tilastollisesti merkitsevästi kummassakaan mittauksessa. Tutkimuksen tuloksena syntyi lasten sosioemotionaalisten taitojen arviointiin käytettävä havainnointilomake. Kaiken kaikkiaan liikuntatuokioihin tulisi kiinnittää huomiota yhä enemmän myös sosioemotionaalisten taitojen oppimisympäristönä, ei pelkästään lasten motoristen taitojen kehittämisen välineenä.

Asiasanat : sosioemotionaaliset taidot, liikuntatuokio, interventiotutkimus, päiväkotito.

ABSTRACT

Takala, K., Kokkonen, M., Liukkonen, J. 2009.
The Development of Pre-school Children's Socio-emotional Skills through Physical Exercise Sessions. *Liikunta & Tiede* 46 (1), 22–29.

■ The aim of this study was to investigate 3–4-year-old preschool children's socioemotional skills during physical exercise sessions and the changes that had taken place during a period of eight months using an observation form specially designed for this study only. The socioemotional skills that were focussed upon in the study were listening, connecting to others, cooperation during pair and group work, helpfulness and waiting turn. A test group of 31 children (15 girls, 16 boys) and a control group of ten children (six girls, four boys) participated in the study. During an eight-month intervention period the pre-school teachers developed the socioemotional skills of the test group children once a week using a physical exercise programme specifically designed for this study. The control group also had physical exercise once a week in their own pre-school. However, the designed exercise programme was not used with them nor did their teachers participate in the training course. The pre-school teachers evaluated the children's skills during the physical exercise sessions using a four-step observation form at the beginning of the research period and six months later (sixth evaluation session) and in the control group eight months later (final evaluation). Although the socioemotional skills of the test and control group members showed significant statistical improvement developed during the research period, there was no significant statistical difference in either of the evaluations, which may have been due to the small number of subjects available for the study, too short an intervention period, or the use of an imprecise measuring scale. No statistically significant differences between the socioemotional skills of boys and girls were observed during the first and final evaluation. The study resulted in the development of an observation form specially designed for observing children's socioemotional skills. All in all, physical exercise sessions should increasingly be considered not only as a tool for developing children's motor skills in children but also as a learning environment for the acquisition of socioemotional skills.

Key words: socio-emotional skills, physical exercise session, intervention study, pre-school

JOHDANTO

Varhaiskasvatus pyrkii edistämään alle kouluikäisten lasten hyvinvointia sekä toiset huomioon ottavia käyttäytymis- ja toimintatapoja (Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2005). Hyvinvointiin kuuluvat erityisesti lasten tunnesuhteet, minkä takia varhaiskasvatuksen eräänä tavoitteena on nimenomaan lasten sosiaalisen elämän ja tunne-elämän tukeminen (Varhaiskasvatus vuoteen 2020). Näiden osa-alueiden lujittaminen on mahdollista sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen avulla. Nämä taidot viittaavat niihin opetettavissa ja opittavissa oleviin tunnetaitoihin ja sosiaalisiin taitoihin, jotka liittyvät vahvasti yksilön omaan, tasapainoiseen tunne-elämään ja sen tarkoituksenmukaiseen toimintaan sekä myönteisten sosiaalisten tavoitteiden saavuttamiseen tai ihmisten välisen vuorovaikutuksen parantamiseen (Kokkonen 2005).

Alle kouluikäisten sosioemotionaaliset taidot liittyvät onnistuneeseen vuorovaikutukseen ystävien ja sisarusten kanssa (Cutting & Dunn 2006) ja tovereiden hyväksyntään (Mostow 2005). Varhainen sosiaalinen käyttäytyminen ennustaa myös myöhempien ystävyyssuhteiden syntyvyyttä ja pysyvyyttä (Ladd 1990; Ladd ym. 1996; Lindsey 2002; Miller ym. 2003). Ystävyyssuhteet puolestaan vaikuttavat koulusopeutumiseen (Asher & Rose 1997; Ladd 1990; Ladd ym. 1996) ja ennustavat koulussa menestymistä (Webster-Stratton & Reid 2004). Ystävyyssuhteiden ja muiden myönteisten ihmissuhteiden muodostamisen taidon lisäksi koulumenestyksen kannalta on tärkeää, että 3–5-vuotiaat lapset osaavat keskittyä, olla tarkkaavaisia, kuunnella ohjeita ja viestiä tunteitaan tehokkaasti (ks. Brigman ym. 1999; Hemmeter ym. 2008).

Denhamin ja Weissbergin (2004) mukaan alle kouluikäisten lasten sosioemotionaalisia taitoja koskevat kehitystehtävät liittyvät ennen kaikkea onnistuneeseen vuorovaikutukseen ikätovereiden kanssa. Tutkimus onkin osoittanut pienten lasten emotionaalisilla taidoilla olevan merkitystä heidän sosiaalisille taidoilleen. Lasten 3–4-vuotiaina päiväkodin leikki-ilanteissa osoittamien tunteiden tunnistamisen, ilmaisemisen ja säätelämisen taitojen on osoitettu ennustavan heidän paria vuotta myöhempää myönteistä sosiaalista käyttäytymistään, jolle tyypillistä oli mm. toisten lasten näkökannan huomioon ottaminen, yhteistyökykyisyys ja toverisuus (Denham ym. 2003). Jo 2-vuotiaiden taaperoiden taitavuus tunnistaa ja nimetä esimerkiksi valokuissa ja nukkejen kasvoilla näkyneitä ilmeitä (Ensor & Hughes 2005) ja 5-vuotiaiden lasten empatian kyky (Strayer & Roberts 2004) näyttävät liittyvän heidän prososiaaliseen käyttäytymiseensä. Myös eri tavoin ilmenevät tarkkaavaisuuden muodot kytkeytyvät pikkulasten myönteiseen sosiaaliseen käyttäytymiseen (Murphy ym. 2007; van Hecke ym. 2007).

Sosioemotionaalisten taitojen varhainen tukeminen on perusteltua myös niiden puutteiden haittavaikutusten valossa. Heikot sosiaaliset (Rich ym. 2008) ja emotionaaliset (Denham ym. 2002) taidot 3–5 vuoden iässä näyttävät kytkeytyvän lasten taipumukseen kiusata toisia, joutua tappeluihin ja käyttäytyä muutoin aggressiivisesti ja epäystävällisesti. Heikot sosiaaliset taidot voivat myös edesauttaa huonon minäkäsityksen muodostumista ja heikentää oppimismahdollisuuksia (Johns ym. 2005) sekä liittyä heikkoon tunteiden säätelyn taitoon (Barbarin 2007) ja yksinäisyyteen (Johns ym. 2005; Nakadai & Kanayama 2002).

Alle kouluikäisten lasten sosioemotionaalista kehitystä voi tukea vahvistamalla lasten, vanhempien ja sidosryhmien kanssakäymistä, kiinnittämällä huomiota sosioemotionaalisten taitojen opetukseen ja taitoja tukeviin ympäristöihin sekä kehittämällä interventioita tukea tarvitseville lapsille (Hemmeter ym. 2006). Lapsille onkin kehitetty sosioemotionaalisia taitoja parantavia ohjelmia, joissa on keskitytty mm. vuorovaikutustaitoihin, tunteiden tunnistamiseen, ongelmanratkaisutaitoihin ja aggressiiviseen käyttäytymisen vähentämiseen (Joseph & Strain 2003). Vaikka sosioemotionaalisten taitojen opetta-

misen päävastuu on lasten vanhemmilla, julkisia varhaiskasvatuspalveluja tarjoavilla päiväkodeilla on tärkeä rooli varhaisen kotikasvatuksen tukijana ja täydentäjänä. Päiväkodit ovatkin merkittäviä kasvatusympäristöjä (Liikkuva ja hyvinvoiva Suomi 2010-luvulla 2008). Päiväkodissa sosioemotionaalisten taitojen harjoittelu käy luontevasti (Laine 1998), sillä pienet lapset ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa (Silven & Toikka 1999). Sosioemotionaalisten taitojen harjoittelu saa tukea myös päiväkotien ammattitaitoiselta henkilöstöltä, joka pitää päiväkotien tärkeimpinä tavoitteina juuri lasten sosiaalisen ja emotionaalisen kasvun tukemista (Hujala ym. 2006). Kansainväliset vertailut ovat lisäksi osoittaneet, että myös suomalaisten esikoulujen kulttuuriin kuuluu lasten sosiaalisiin taitoihin keskittyminen (ks. Ojala & Talts 2007).

Varhaiskasvatuksen liikunnan suosituksen (2005) mukaan lasten kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä on tärkeä tukea myös liikunnan avulla, sillä liikkumisen kaltaiset lapsille luontaiset toimintatavat lisäävät heidän hyvinvointiaan. Kansainvälinen tutkimuskirjallisuus osoittaa, että päiväkotilapsille suunnatut liikuntainterventiot ovat pyrkineet tukemaan juuri lasten liikunnallisuutta ja siinä ilmeneviä taitoja, kuten lisäämään lasten fyysistä aktiivisuutta (Trost ym. 2008) ja parantamaan motorisia taitoja (Samouilidou & Valková 2008; Valentini & Rudisill 2004; Venetsanou & Kambas 2004). Liikunnallisten taitojen kartuttamisen lisäksi lapset tutustuvat liikkueensa luontevasti itseensä ja toisiin ihmisiin, kokevat iloa ja ilmaisevat tunteitaan (Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2005). Näin ollen liikunta tarjoaa lapsille ympäristön, jossa sosioemotionaalisia taitoja on mahdollista oppia ja kehittää (Auwewe 2007) esimerkiksi pelien ja leikkien tarkkojen käyttäytymissääntöjen avulla (Tsangaridou ym. 2007). Vaikka päiväkotien sosioemotionaalisia taitoja arvostava henkilöstö ja liikkumaan motivoivat varhaiskasvatusympäristöt tarjoavat otollisen maaperän, päiväkodeissa on vain harvoin yritetty tukea sosioemotionaalisia taitoja suunnitelmallisesti liikuntainterventioiden avulla (ks. poikkeuksena Trevlas & Tsigilis 2008).

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää 3–4-vuotiaiden päiväkotilasten liikuntatuokioiden aikana ilmeneviä sosioemotionaalisia taitoja ja niissä puolen vuoden intervention aikana tapahtuneita muutoksia. Erityisen kiinnostuneita olimme mahdollisista koe- ja kontrolliryhmien sekä sukupuolten välisistä eroista; olemme aiemmin alle kouluikäisiä lapsia koskevan tutkimustiedon perusteella tyttöjen sosioemotionaalisten taitojen olevan poikien taitoja parempia (Fantuzzo ym. 2007; Schmidt ym. 2002; Walker 2005). Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) -tutkimusorganisaatio on määritellyt kouluikäisten hyvinvoinnin kannalta tärkeät sosioemotionaaliset taidot, jotka Zins ym. (2004) ryhmittelevät seuraaviin laajempiin osa-alueisiin: tietoisuus itsestä, sosiaalinen tietoisuus, vastuullinen päätöksenteko, itsehallinta ja ihmissuhteiden hallinta. Tässä tutkimuksessa sosioemotionaaliset taidot tarkoittavat kuuntelua, kontaktin ottamista toiseen, yhteistyötä pari- ja ryhmätöissä, auttamista ja vuoron odottamista, jotka olivat tarkastelumme kohteena havainnointilomakkeessa olevista sosioemotionaalisista taidoista (liite 1). Nämä sosioemotionaaliset taidot kuuluvat edellä mainittuihin CASELin tärkeinä pitämiin laajempiin osa-alueisiin ja ovat aiemmin osoittautuneet keskeisiksi myös alle kouluikäisiä lapsia koskevilla tutkimuksissa (ks. esim. Barbarin 2007; Brigman ym. 1999; Distefano & Kamphaus 2007; Hemmeter ym. 2006, 2008; Normandeau & Guay 1998). Tutkimuksen ontologisena lähtökohdanta on sosiaalinen konstruktivismi, joka painottaa erityisesti vuorovaikutuksellisuutta. Sen mukaan oppija on oppimistapahtumassa aktiivisessa roolissa, ja tilannesidonnaisella sosiaalisella vuorovaikutuksella on suuri merkitys oppimiselle. (Tynjälä 1999.)

TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT

Tutkimuksen koeryhmiä oli kuusi, joissa oli yhteensä 31 iältään 3–4-vuotiasta lasta (15 tyttöä, 16 poikaa) viidestä tutkimukseen vapaaehtoisesti osallistuneesta päiväkodista Kajaanista ja Sotkamosta. Yhteen liikuntaryhmään kuului 6–10 lasta, joista havainnointiin neljää tai kuutta. Koeryhmissä lastentarhanopettajat toteuttivat lapsille sosioemotionaalaisia taitoja kehittävää liikuntakasvatuksen interventiota kahdeksan kuukauden ajan ja havainnoivat heidän sosioemotionaalaisia taitoja liikuntatuokiolla kerran kuussa lokakuusta 2003 toukokuuhun 2004. Liikuntatuokioita oli kaiken kaikkiaan 22 ja havainnointikertoja kahdeksan. Havainnoijana oli yksi lastentarhanopettaja, joka täytti havainnointilomakkeen (liite 1) tuokion aikana. Hän katsoi havainnointilomakkeen läpi yhteistyössä liikuntatuokion ohjanneen opettajan kanssa. Havainnoitsija ja ohjaava opettaja toimivat pääsääntöisesti pareina ja olivat näin ollen havainnoijina niin alku- kuin loppumittauksessakin. Tämän artikkelin analyysit perustuvat koeryhmän osalta alkumittaukseen ja 6. mittaukseen. Kahden viimeisen mittauksen aikana tutkimukseen osallistuneiden lasten kato oli niin suurta, että emme pystyneet analysoimaan loppumittauksen aineistoa.

Kontrolliryhmiä oli kolme, joissa oli yhteensä 10 iältään 3–4-vuotiasta lasta (6 tyttöä, 4 poikaa) kolmesta eri päiväkodista. Yhteen liikuntaryhmään kuului 10–12 lasta, joista havainnointiin kolmea tai neljää lasta. Lastentarhanopettajat ohjasivat lapsille erilaisia liikuntamuotoja kerran viikossa. Sosioemotionaalaisia taitoja kehittävä liikuntakasvatusohjelma ei kuitenkaan ollut heidän käytössään eivätkä he osallistuneet koeryhmän opettajille suunnattuihin liikuntakasvatusohjelman toteuttamiseen liittyviin koulutuksiin. Havainnoijana toimi yksi lastentarhanopettaja, joka kävi havainnointilomakkeen läpi yhteistyössä liikuntatuokion ohjanneen opettajan kanssa. Opettajat olivat samat alku- ja loppumittauksissa. Lastentarhanopettajat tekivät alkumittauksen lokakuussa 2003 ja loppumittauksen (7. mittauskerta) toukokuussa 2004.

Kontrolliryhmien lastentarhanopettajille opetettiin havainnointilomakkeen käyttö tunnin kestäneessä ja päiväkodissa tapahtuneessa koulutuksessa. Tutkimukseen osallistuneille koeryhmien lastentarhanopettajille järjestettiin koulutusta ennen intervention alkua ja sen aikana. Yksi koulutuskerta kesti kaksi tuntia. Koulutuksia järjestettiin syksyllä 2003 kaksi ja keväällä 2004 kolme. Koulutuksen sisältöjä olivat liikuntakasvatusohjelmaan perehdyttäminen, lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen liikuntatuokioiden avulla ja havainnointilomakkeen käyttö. Lisäksi koulutuksissa keskusteltiin yleisesti liikuntatuokiolla eteen tulleista kasvatustilanteista. Sekä koe- että kontrolliryhmien lastentarhanopettajien kanssa käytiin läpi havainnointilomakkeessa mainittujen sosioemotionaalisten taitojen sisällön kuvauksia (liite 2); päämääränä oli se, että lastentarhanopettajien ymmärrys sosioemotionaalista taidoista ja havainnointilomakkeen vastausasteikosta tarkentui ja yhdenmukaistui. Lisäksi koulutusten aikana lastentarhanopettajat esittivät kysymyksiä havainnointilomakkeesta niin koe- kuin kontrolliryhmissäkin.

Päiväkotiryhmissä oli 12–20 lasta ja liikuntatuokiolla 6–12 lasta; sekä koe- että kontrolliryhmissä oli liikuntatuokiolla siis muitakin kuin tutkimukseen osallistuneita lapsia. Lastentarhanopettajat valitsivat tutkimukseen osallistuneet lapset koe- ja kontrolliryhmiin sukupuolen (tyttöjä ja poikia tasapuolisesti) ja säännöllisen liikuntatuokiolle osallistumismahdollisuuden perusteella. Tutkimukseen valikoituneet lapset olivat olleet päiväkodissa kahdesta kuukaudesta kahteen vuoteen. Tutkittaessa lapsia havainnoinnin avulla heidän elämänsä ei voi vain ilmestyä, joten havainnoinnin suorittivat lapsille tutut lastentarhanopettajat (Törrönen 1999, 218). Tutkimuksen tekemiseen saimme kirjallisen luvan lasten vanhemmilta sekä Kajaanin ja Sotkamon päivähoiton johtajilta. Lastentarhanopettajat olivat tiedottaneet vanhempia tutkimuksesta. Lasten ja lastentarhanopettajien

osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista.

Lastentarhanopettajat arvioivat sosioemotionaalaisia taitoja neljäportaisella asteikolla (1 = ei esiinny tuokiolla, 2 = ei onnistu vielä, 3 = onnistuu vaihtelevasti, 4 = onnistuu) sen mukaan, miten havainnoitava lapsi käyttäytyi tuokiolla. Esitetasimme havainnointilomakkeen ennen tutkimuksen aloittamista yhden tutkimukseen osallistuneen nelilapsisen koeryhmän avulla. Tarkastelimme havainnointilomakkeen luotettavuutta kahden mittauksen välisenä kongruenssina. Kaksi itsenäistä lomakkeen käyttöön koulutettua arvioitsijaa arvioi viidellä eri liikuntatuokiolla neljän lapsen sosioemotionaalaisia taitoja. Heidän havaintoja verrattiin sen suhteen, kuinka monella tuokiolla viidestä he arvioivat lasten sosioemotionaaliset taidot samalla tavalla. Arvioijien väliset kongruenssit olivat seuraavat: 'kuuntelee' 3/5, 'ottaa kontaktia' 4/5, 'auttavainen' 3/5, 'tekee yhteistyötä pari- ja ryhmätehtävissä' 3/5 ja 'malttaa odottaa vuoroaan' 4/5. Tämän jälkeen havainnoitavien sosioemotionaalisten taitojen sanallisia kuvauksia tarkennettiin lastentarhanopettajien kanssa. Tuloksia voidaan pitää riittävinä osoittamaan mittarin yhdenmukaisuutta.

Kaikki havainnoitavat sosioemotionaaliset taidot sisältävän 'sosioemotionaaliset taidot' -summamuuttujan sisäistä yhdenmukaisuutta tarkastelimme Cronbachin alfa-kertoimella, jonka avulla voi arvioida mittarin eri osioiden homogeenisyyttä eli sisäistä yhteneväisyyttä (Tähtinen & Isoaho 2000, 138). Lisäksi havainnointikerroilla oli pääsääntöisesti kaksi samaa havainnoijaa luotettavuuden parantamiseksi (Eskola & Suoranta 1998, 214).

Liikuntakasvatusohjelman suunnittelu ja toteutus

Interventiossa toteutetun päivittäisen alle 4-vuotiaille suunnatun liikuntakasvatusohjelman "Kaikki linnut lentämään" (2004) suunnittelua oli ohjannut Sosiaalihuollituksen v. 1996 julkaisema alle kolmivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma. Ohjelma perustui Sarlinin (1992) ja Pönkön (1996) kehittelemiä päivittäisen liikuntakasvatuksen malleihin ja sen lähtökohdaksi oli 3–4-vuotias lapsi (1–2-vuotiaat eriytetysti) ja hänen kehitystonsa. Tähän tutkimukseen kehitetty ohjelma koettiin tärkeäksi, sillä alle 4-vuotiaiden liikuntaan oli kiinnitetty aiemmin vähemmän huomiota kuin esikouluikäisten ja koululaisten. Lisäksi lastentarhanopettajat kokivat tarvitsevansa työnsä keinoja lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen.

Liikuntakasvatusohjelma huomioi lapsen kokonaisvaltaisen kasvun siten, että jokaisella liikuntatuokiolla oli kognitiiviset, psyykkiset ja sosioemotionaaliset tavoitteet. Pääpaino oli sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä. Lastentarhanopettajat tukivat näitä tavoitteita monipuolisten liikuntamuotojen avulla viikoittain lapsiryhmän, tilojen ja resurssien mukaan. Liikunnan aihealueita olivat liikunta- ja perinneleikit, palloilu, välineiliikunta, luova liikunta ja telinevoimistelu. Lastentarhanopettajat ohjasivat kutakin liikunnan aiheita neljä viikkoa ja niiden rinnalla syyslukukaudella ulko- ja luontoliikuntaa sekä uintia ja nassikkapainia. Kevätlukukaudella oli viikoittaisten liikuntatuokioiden lisäksi hiihtoa, luistelua ja seikkailuliikuntaa. Liikuntakasvatusohjelman sisällöllinen ja ajallinen toteutus on kuvattu liitteessä 3.

Lastentarhanopettajat kiinnittivät erityistä huomiota sosioemotionaalisiin taitoihin: toisen auttamiseen tehtävissä ja välineiden korjaamisessa, vuoron odottamiseen esim. telineradalla, ohjeiden, palautteen ja toverin mielipiteiden kuuntelemiseen sekä pari- ja ryhmätyöskentelyyn. Lapsille suunnatun liikuntakasvatusohjelman jokaisen tuokion suunnitelmassa kuvattiin harjoitteet ja niiden tavoitteet, opetusnäkökohdat sekä työskentelymuodot. Opetusnäkökohdissa kiinnitettiin huomiota tavoitteiden toteuttamiseen erityisesti sosioemotionaalisten taitojen osalta. Lastentarhanopettajat loivat didaktisesti tilanteita, joissa oli mahdollista kehittää sosioemotionaalaisia taitoja. Lapsille kerrottiin tuokiolla lyhyesti mitä tehdään ja mihin kullakin harjoituksella pyritään. Jokaisen tuokion tai harjoitteen lo-

pussa oli palautekeskustelu, jossa lapset saivat itse arvioida tehtävistä suoriutumistaan. Tässä arvioinnissa opettajat käyttivät apuna kuvia, joissa eläinhahmot mm. odottivat vuoroa, autoivat toisiaan ja tekivät yhteistyötä. Näiden avulla lapset pohtivat lastentarhanopettajien kannustamina mm. auttamisen tärkeyttä ja onnistumistaan harjoitteissa ja sosioemotionaalisissa taidoissa. Lisäksi korostui lapsen aktiivinen rooli ideoijana; lapset saivat osallistua tuokion kulkuun valitsemalla alku- tai loppuleikin, keksimällä erilaisia liikkumistapoja liikuntaleikeissä ja liikkumalla välineillä myös omaehtoisesti.

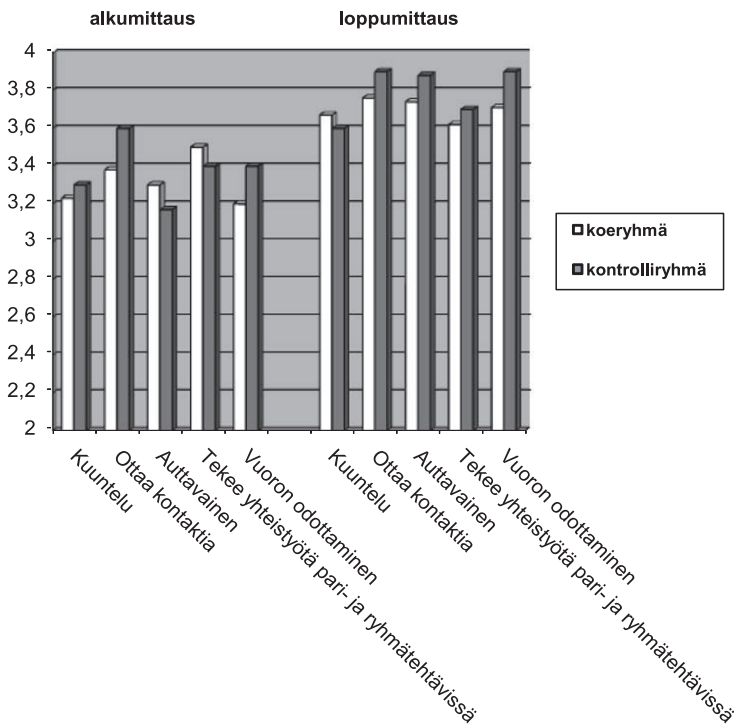
Esim. liikuntakasvatustahojelman sosioemotionaalaisia taitoja tukeva palloilutuokio toteutui edellä mainittuja periaatteita noudattaen. Tuokio sisälsi alkulämmittelyn, varsinaisen harjoitusosion, loppurauhoittamisen ja palautekeskustelun. Alkulämmittelyn tavoitteena oli kehon osien hahmotus ja nimeäminen. Taustamusiikin päätyttyä laitettiin joku kehon osa lattiaan ja lapset toimivat vuorotellen ohjeiden antajina (vuoron odottamisen harjoite). Harjoitusosassa tutustuttiin mm. erilaisiin palloihin ison pallokassin avulla. Ohjaaja kaatoi useaan kertaan pallot kassista lattialle, ja lasten tuli kerätä ne yhdessä takaisin kassiin (yhteistyöharjoite). Lisäksi ohjaaja vieritti palloja vuorotellen lapsille (vuoron odottamisen harjoite). Lopuksi lapset rauhoittuivat lattialla maaten, ja ohjaaja vieritti palloa heidän ylitseen rauhallisen musiikin soidessa taustalla. Tuokion lopuksi käytiin palautekeskustelu.

TULOKSET

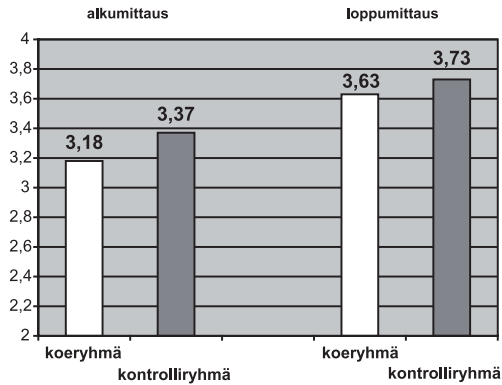
Sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen

Riippuvien otosten t-testi osoitti, että alkumittauksen ja loppumittauksen välinen muutos oli koeryhmällä tilastollisesti merkitsevä seuraavissa yksittäisissä taidoissa: 'vuoron odottaminen' (t (19) = -4.765, p = 0.000), 'kuuntelu' (t (19) = -2.939, p=0.008), 'auttavainen' (t (15) = -2.782, p=0.014) ja 'ottaa kontaktia' (t (19) = -3.587, p= 0.002). Nämä taidot olivat paremmat loppumittauksessa kuin alkumittauksessa. Sen sijaan ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä muuttujassa 'tekee yhteistyötä pari- ja ryhmätehtävissä' (t (19) = -1.422, p=0.171). Kontrolliryhmässä lasten vuoron odottamisen taito parani tilastollisesti merkitsevästi (t (9) = -3.000, p= 0.015). Erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä seuraavissa taidoissa: 'kuuntelu' (t (9) = -1.406, p=0.193), 'auttavainen' (t (4) = -2.449, p= 0.700), 'ottaa kontaktia' (t (9) = -1.152, p=0.279) ja 'tekee yhteistyötä pari- ja ryhmätehtävissä' (t (9) = -1.152, p=0.279). Yksittäisten muuttujien tulokset on esitetty graafisesti kuviossa 1.

Tiivistääksemme yksittäisten muuttujien antamaa tietoa, teimme eksploratiivisen pääakselifaktorianalyysin promax-rotatiolla, joka toi esiin yhden faktorin ratkaisun. Faktorin osioiden faktorilataukset vaihtelivat alkumittauksessa välillä 0.56–0.85 ja loppumittauksessa välillä 0.63–0.99 (kokonaisselitysaste 60.1 %). Kommunaliteetit



KUVIO 1. Lasten sosioemotionaalisten taitojen muuttujat alku- ja loppumittauksessa erityisharjoitusta saaneella koeryhmällä (n= 31) ja kontrolliryhmällä (n=10).



KUVIO 2. Lasten sosioemotionaalisten taitojen keskiarvot alku- ja loppumittauksessa erityisharjoitusta saaneella koeryhmällä (n=20) ja kontrolliryhmällä (n=10).

vaihtelivat alkumittauksessa välillä 0.31–0.73 ja loppumittauksessa välillä 0.40–0.98. Osioista muodostetun sosioemotionaalisten taitojen kuvaavan summamuuttujan sisäistä yhdenmukaisuutta ilmaisevat Cronbachin alfa-kertoimet olivat 0.84 (alkumittaus) ja 0.85 (loppumittaus). Koeryhmän sosioemotionaalisten taitojen summamuuttujan keskiarvo oli alkumittauksessa 3.18 ja loppumittauksessa 3.64. Kontrolliryhmän sosioemotionaalisten taitojen summamuuttujan keskiarvo oli alkumittauksessa 3.37 ja loppumittauksessa 3.73. Riippuvien otosten t-testi osoitti, että alkumittauksen ja loppumittauksen välinen parannus sosioemotionaalisten taitojen summamuuttujassa oli tilastollisesti merkitsevä sekä koeryhmällä (p=0.003) että kontrolliryhmällä (p=0.002). Sosioemotionaaliset taidot siis paraniivat molemmilla ryhmillä tilastollisesti merkitsevästi. Tulokset on esitetty graafisesti kuviossa 2.

Tyttöjen ja poikien väliset erot

Riippumattomien otosten t-testin mukaan tyttöjen ja poikien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja sosioemotionaalisisissa taidoissa alku- eikä loppumittauksessa. Tulokset on esitetty taulukossa 1.

POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää 3–4 -vuotiaiden päiväkotilasten liikuntatuokioiden aikana ilmeneviä sosioemotionaalisia taitoja ja niissä puolen vuoden intervention aikana tapahtuneita muutoksia tähän tarkoitukseen kehittämämme havainnointilomakkeen avulla. Erityisen kiinnostuneita olimme mahdollisista sukupuolten sekä koe- ja kontrolliryhmän välisistä eroista. Kaikki yksittäiset sosioemotionaaliset taidot sisältäneellä summamuuttujalla tutkittuna sekä koe- että kontrolliryhmän alku- ja loppumittauksen tulokset erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi eli molemmat ryhmät kehittivät intervention aikana sosioemotionaalisisissa taidoissaan.

Liikuntatuokioiden näyttivät siis tarjonneen haasteellisen ympäristön, jossa sosioemotionaalisia taitoja on ollut mahdollista oppia ja kehittää (Auweweel 2007). Tuloksia tarkasteltaessa täytyy kuitenkin huomioida 3–4-vuotiaan lapsen yleinen kehitys ja muistaa, että lasten sosiaaliset ja emotionaaliset taidot kehittyvät lasten varttuessa itsestäänkin.

TAULUKKO 1. Tyttöjen ja poikien yksittäisten sosioemotionaalisten taitojen sekä summamuuttujan keskiarvot alku- ja loppumittauksessa, t-testin t- ja p-arvot.

	Tytöt	Pojat		
	ka.	ka.	t	p
ALKUMITTAUS	n=14	n=16		
Koeryhmä				
vuoron odottaminen	3.36	3.06	1.000	.326
tekee yhteistyötä	3.57	3.44	.633	.532
auttavainen	3.44	3.18	.720	.481
ottaa kontaktia	3.31	3.44	-.507	.598
kuuntelu	3.43	3.06	1.505	.143
sos.emot. taidot	3.44	3.27	.867	.393
Kontrolliryhmä	n=6	n=4		
vuoron odottaminen	3.33	3.50	-.478	.645
tekee yhteistyötä	3.50	3.25	.531	.610
auttavainen	3.25	3.00	.243	.845
ottaa kontaktia	3.50	3.75	-.531	.610
kuuntelu	3.33	3.25	.253	.807
sos.emot. taidot	3.39	3.43	-.106	.918
LOPPUMITTAUS				
Koeryhmä	n=11	n=10		
vuoron odottaminen	3.91	3.50	1.442	.177
tekee yhteistyötä	3.73	3.50	1.048	.308
auttavainen	3.73	3.75	-.105	.918
ottaa kontaktia	3.82	3.70	.610	.549
kuuntelu	3.73	3.60	.593	.560
sos.emot. taidot	3.78	3.61	1.115	.287
Kontrolliryhmä	n=6	n=4		
vuoron odottaminen	3.83	4.00	-.800	.447
tekee yhteistyötä	3.83	3.50	1.079	.312
auttavainen	4.00	3.50	2.121	.078
ottaa kontaktia	4.00	3.75	1.000	.391
kuuntelu	3.67	3.50	.351	.735
sos.emot. taidot	3.87	3.68	1.164	.278

Usean yksittäisen sosioemotionaalisen taidon osalta kehittyminen oli koeryhmän lapsilla suurempaa kuin kontrolliryhmän lapsilla vaikkei kokonaisuutena eroja ryhmien väliin syntynytkään. Huomion arvoista on myös se, että koeryhmän lasten taso alkumittauksessa oli huonompi kuin kontrolliryhmällä useimmissa yksittäisissä sosioemotionaalisisissa taidoissa sekä sosioemotionaalisten taitojen summamuuttujan osalta.

Vaikka aikaisemmissa tutkimuksissa alle kouluikäisten tyttöjen sosioemotionaaliset taidot ovat olleet poikien taitoja parempia (esim. Fantuzzo ym. 2007; Schmidt ym. 2002; Walker 2005), tässä tutkimuksessa tyttöjen ja poikien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä

eroja. Voi olla, että tyttöjen ja poikien erot eivät tulleet esille tyttöjen ja poikien vähäisen lukumäärän vuoksi.

Tilastollisesti merkitsevien erojen puute koe- ja kontrolliryhmien ja sukupuolten välillä voi johtua monesta seikasta. Ensinnäkin tutkimukseemme valikoituneiden lasten määrä oli luultavasti niin pieni, että tilastollisesti merkitsevät erot ryhmien välillä jäivät löytymättä. Intervention pituus ja sen sisältämien liikuntatuokioiden tuntimääräkään ei välttämättä ollut riittävä; taitojen kehittyminen edellyttäne pitempää interventiota, jossa sosioemotionaalisten taitojen tukeminen ulotetaan myös päiväkodin liikuntatuokioiden ulkopuolelle. Toisaalta koeryhmän lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen ei välttämättä kantanut hedelmää vielä kuudenteen mittauskertaan mennessä. Mikäli olisimme pystyneet käyttämään viimeisen mittauskerran havaintoja analyysissämme, koeryhmäläisten sosioemotionaaliset taidot olisivat kenties eronneet tilastollisesti merkitsevästi kontrolliryhmäläisten taidoista. Saattaa olla myös niin, että tuettujen sosioemotionaalisten taitojen aiempaa parempi omaksuminen kestää päiväkotilapsilla kauemmin kuin puoli vuotta - ehkäpä toteutetun intervention vaikutukset tulevat näkyviin vasta viimeisimpien mittaustemme jälkeen. Lisäksi lasten päiväkodin ulkopuolella saamat sosioemotionaalisten taitojen mallit ja käytännöt ovat lisäksi saattaneet olla aivan erisuuntaisia kuin mihin tällä interventiolla pyrittiin, mikä saattoi viedä pohjaa pois intervention vaikutuksilta.

Thijs ym. (2008) toteavat, että opettajilla voi olla vaikeuksia löytää sopivia keinoja yksittäisten lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseksi ja että opettajia pitäisikin tukea esim. erilaisten pedagogisten ratkaisuja hyödyntämässä tehokkaammin. Voi olla, että tutkimukseemme lastentarhanopettajat eivät interventioon liittyvistä koulutuksista huolimatta pystyneet kehittämään koeryhmään kuuluneiden yksittäisten lasten sosioemotionaalisia taitoja.

Vaikka liikuntakasvatustavoitteen kannusti miettimään jokaisen lapsen kohdalta sosioemotionaalisten taitojen kehitystarpeita, olisi ne voinut huomioida vielä tarkemmin ja yksityiskohtaisemmin liikuntatuokioiden tavoitteissa. Toisaalta koska kontrolliryhmään kuuluneiden lasten määrä oli pieni, tulokset eivät välttämättä anna oikeaa kuvaa kontrolliryhmien lasten taidoista.

Tutkimusta varten kehittämämme havainnointilomake saattoi osaltaan olla syynä siihen, että ryhmät eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi sosioemotionaalisten taitojen suhteen. Havainnointilomakkeen neliportainen asteikko oli kenties liian karkea tavoittaakseen taidoissa esiintyneen vaihtelun. Lisäksi havainnointilomakkeen väittämien muotoilu olisi voinut olla yksiselitteisempi. Käyttämässämme lomakkeessa yhdellä lapsen auttavaisuutta mittaavalla väittämällä oli pyritty selvittämään, missä määrin lapsi auttoi laittamaan välineitä paikalleen, siirtämään välineitä, korjaamaan välineitä pois ja missä määrin hän auttoi toista lasta harjoitteissa.

Myös kuuntelun taitoa kartoittava väittämä koski opettajan antamien ohjeiden, palautteen ja muiden lasten mielipiteiden kuuntelemista. Mikäli nämä kaikki auttavaisuuden ja kuuntelemisen eri osa-alueet olisi kysytty omina väittiminään, havainnoijien arviot olisivat saattaneet olla tarkemmat.

Kehittämämme havainnointilomakkeen vahvuuksiin kuuluu kuitenkin se, että havainnoitavat sosioemotionaaliset taidot oli operationaalistettu kokeneiden lastentarhanopettajien kanssa. Näin lastentarhanopettajien taidokas käytännön kokemus sosioemotionaalisten taitojen ilmenemisestä liikuntatuokioiden aikana 3–4-vuotiailla lapsilla saatiin hyödynnettyä. Lisäksi havainnointilomakkeeseen sisällytetyt sosioemotionaaliset taidot vastasivat aiemmissa kansainvälisissä tutkimuksissa 3–4-vuotiailta lapsilta arvioituja taitoja (ks. Barbarin 2007; Brigman ym. 1999; Distefano & Kamphaus 2007; Hemmeter ym. 2006, 2008; Ladd & Profilet 1996; Normandeau & Guay 1998) ja ankuroituivat teoreettisesti myös CASEL-tutkimusorganisaation tärkeinä pitämiin kouluikäisten lasten sosioemotionaalisiin taitoihin (Zins ym. 2004).

Tutkimuksemme arvoa nostaa sosioemotionaalisten taitojen ja liikunnan yhtäaikainen painottaminen. Siinä missä päiväkotilapsiin kohdistetut sosioemotionaalisia taitoja kehittämään suunnitellut interventiot on yleensä toteutettu perinteisesti luokkahuoneessa tai liikuntapainotteisilla interventioilla on paneuduttu lasten fyysiseen aktiivisuuteen (Trost ym. 2008) tai motorisiin taitoihin (Samouilidou & Valková 2008; Valentini & Rudisill 2004; Venetsanou & Kambas 2004), tämä interventio pyrki kehittämään sosioemotionaalisia taitoja liikuntatuokioiden aikana liikunnan avulla. Lisäksi lasten sosioemotionaalisia taitoja ovat aiemmin arvioineet pääasiassa kouluikäisten lasten opettajat ja vanhemmat; tässä tutkimuksessa niitä arvioivat lastentarhanopettajat.

Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteiden (2005) mukaan varhaiskasvatuksen yhtenä kasvatuspäämääränä on opettaa lapsille sosiaalisia taitoja ja vahvistaa toiset huomioion ottavia käyttäytymis- ja toimintatapoja. Liikuntatuokioiden sisältävät tilanteita, joissa lapsen on mahdollista kehittää sosioemotionaalisia taitojaan. Tämä ei kuitenkaan tapahdu pelkästään luomalla sosioemotionaalisten taitojen kehittymiselle sopivia tilanteita, vaan kasvattajan pitää antaa palautetta ja keskustella lasten kanssa tuokion tapahtumista tavoitteiden suunnassa. Kasvattajan tulee olla herkkä ja kuunnella lasten mielipiteitä, sillä turvallisen oppimisympäristön saavuttaminen on tärkeää sosioemotionaalisia taitoja tuettaessa.

Intervention kokemusten pohjalta uskomme päiväkotien liikuntakasvatusta ja lastentarhanopettajien koulutusta voitavan kehittää pienten lasten sosioemotionaalisia taitoja tukevampaan suuntaan. Tutkimuksen tuotteena valmistui sosioemotionaalisten taitojen arvioinnin avuksi ja tunteiden suunnittelun työvälineeksi soveltuva havainnointilomakkeen lisäksi myös käyttökelpoiseksi ja motivoivaksi osoittautunut ”Kaikki linnut lentämään: päivittäinen liikuntakasvatustavoite alle 4-vuotiaille (2004)”. Tutkimukseen osallistunut lastentarhanopettaja oli sitä mieltä, että ”ohjelma sisälsi monipuolista liikuntaa ja harjoitteita, joissa sosioemotionaaliset taidot korostuivat”. Lisäksi hänen mielestään ”harjoitteita pystyi muuntamaan lapsiryhmän ja yksittäisen lapsen taitotason mukaan”.

Toivoisimme jatkotutkimusten selvittävän, mitkä ovat ne asiat päiväkodin toiminnassa, jotka mahdollistavat lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen liikunnan työvälineeksi soveltuva ja yhteistyötä tarvitaan? Lisäksi päiväkodeissa tulisi tehdä yksityiskohtaisia suunnitelmia kunkin lapsen sosioemotionaalisten taitojen eteenpäin viemiseksi ja ulottaa sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen lapsen koko arkeen yhteistyössä vanhempien kanssa. Kaiken kaikkiaan liikuntatuokioiden tulisi kiinnittää huomiota yhä enemmän myös sosioemotionaalisten taitojen oppimisympäristönä, ei pelkästään lasten motoristen taitojen kehittämisen välineenä.

LÄHTEET

- Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoitojen toimintasuunnitelma.** Sosiaalihallituksen julkaisuja 1996: 4. Helsinki.
- Asher, S.R. & Rose, A.J.** 1997 Promoting children's social-emotional adjustment with peers. Teoksessa: P. Salovey & D.J. Sluyter, (toim.) Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. New York, Basic Books, 197-224.
- Auweele, Y.** 2007 Group development in the physical education class. Teoksessa: J. Liukkonen, Y. Auweele, D. Alfermann, B. Vereijken & Y. Theodorakis, (toim.) Psychology for physical education: Student in focus. Champaign ILL., Human Kinetics, 101-119.
- Barbarin, O.A.** 2007 Mental health screening of preschool children: Validity and reliability of ABLE. American Journal of Orthopsychiatry, 77, 402-418.
- Brigman, G., Lane, D., Switzer, D., Lane, D. & Lawrence, R.** 1999 Teaching children school success skills. Journal of Educational Research, 92, 323-329.
- Brownell, C. & Carriger, M.S.** 1998 Collaborations among toddler peers: Individual contributions to social contexts. Teoksessa: M. Woodhead, D. Faulkner,

- K. Littelton, (toim.) *Cultural worlds of early childhood*. London, Routledge, 365-397.
- Cutting, A. & Dunn, J.** 2006 Conversations with siblings and with friends: Links between relationship quality and social understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 24 (1), 73-87.
- Denham, S., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., Queenan, P.** 2003 Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, 74, 238-256.
- Denham, S., Blair, K.A., Schmidt, M. & DeMulder, E.** 2002 Compromised emotional competence: Seeds of violence shown early. *American Journal of Orthopsychiatry*, 72, 70-82.
- Denham, S.A. & Weissberg, R.P.** 2004 Social-emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here. Teoksessa: E. Chesebrough, P. King, T.P. Gullotta, M. Boom, (toim.) *A blueprint for the promotion of prosocial behaviour in early childhood*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 13-50.
- Distefano, C.A. & Kamphaus, R.W.** 2007 Development and validation of a behavioral screener for preschool-age children. *Journal of Emotional & Behavioral Disorder* 15, 93-102.
- Ensor, R. & Hughes, C.** 2005 More than talk: Relations between emotion understanding and positive behaviour in toddlers. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 343-363.
- Eskola, J. & Suoranta, J.** 1998 Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylän, Gummerus.
- Fantuzzo J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P.A., McWayne, C., Frye, D. & Perlman, S.** 2007 Investigation of dimensions of social-emotional classroom behavior and school readiness for low-income urban preschool children. *School Psychology Review*, 36, 44-62.
- Hemmeter, M.L., Santos, R.M. & Ostrosky M.M.** 2008 Preparing early childhood educators to address young children's social-emotional development and challenging behavior: A survey of higher education programs in nine states. *Journal of Early Intervention*, 30, 321-340.
- Hemmeter, M.L., Ostrosky, M.M. & Fox L.** 2006 Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, 35, 583-601.
- Hujala, E., Junkkeri, P. & Mattila, S.** 2006 Päivähoidon toimivuuden arviointia. *Varhaiskasvatus* tänään 1/2006. Viitattu 16.10.2008. http://www.peda.net/en/magazine/jyu/varhaiskasvatus?m=content&a_id=42
- Johns B., Crowley, E. & Guetszloe, E.** 2005 The central role of teaching social skills. *Focus on Exceptional Children*, 37 (8), 1-8.
- Joseph, G.E. & Strain, P.S.** 2003 Comprehensive evidence-based social-emotional curricula for young children: An analysis of efficacious adoption potential. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23 (2), 65-76.
- Kaikki linnut lentämään: Päivittäinen liikuntakasvatusohjelma alle 4-vuotiaille.** Kajaanin opettajankoulutusyksikkö 2004. Kajaani.
- Kokkonen, M.** 2005 Sosioemotionaaliset taidot opettajan pääomana. Teoksessa: L. Kannas & H. Tyrväinen, (toim.) *Virikkeitä terveystiedon opetukseen*. Jyväskylän yliopisto, Terveystiedon tutkimuskeskuksen julkaisuja 3, 67-77.
- Ladd, G.W.** 1990 Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Ladd, G.W. & Profilet, S.M.** 1996 The child behaviour scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn and prosocial behaviour. *Developmental Psychology*, 32 (6), 1008-1024.
- Ladd, G.W., Kochenderfer, B.J., & Coleman, C.C.** 1996 Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.
- Laine, K.** 1998 Alkaako toveripiiristä syrjäytyminen jo päiväkodissa? *Kasvatus* 29 (5), 491-500.
- Lane, K.** 1999 Young students at risk for antisocial behaviour: The utility of academic and social skills interventions. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 7 (4), 211-223.
- Liikkuva ja hyvinvoiva Suomi 2010-luvulla.** Ehdotus kansalliseksi liikuntaohjelmaksi julkisen ohjauksen näkökulmasta. Opetusministeriön työryhmämuitioita ja selvityksiä 2008:14.
- Lindsey, E.** 2002 Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal*, 32 (3), 145-156.
- Miller, A., Gouley, K., Shields, S., Dicstein, S., Seifer, R., Magee, K. & Fox, C.** 2003 Brief functional screening for transition difficulties prior to enrolment predicts socio-emotional competence and school adjustment in head start preschoolers. *Early Child Development and Care*, 173 (6), 681-698.
- Mostow, A.** 2005 Longitudinal and concurrent prediction of peer acceptance: Direct and indirect effects of emotional, cognitive and behavioural factors. *Dissertation Abstracts International, Section B: The Sciences Engineering*, 65 (8-B), 4297.
- Murphy, K.M.B., Laurie-Rose, C., Brinkman, T.M. & McNamara, K.** 2007 Sustained attention and social competence in typically developing preschool-aged children. *Early Childhood Development and Care* 177, 133-149.
- Nakadai, S. & Kanayama, M.** 2002 Social skills and loneliness in preschool children. *Japanese Journal of Counseling Science*, 35 (3), 237-245.
- Normandeau, S. & Guay, F.** 1998 Preschool behaviour and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology*, 90, 111-121.
- Ojala, M. & Talts, L.** 2007 Preschool achievement in Finland and Estonia: Cross-cultural comparison between the cities of Helsinki and Tallinn. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 205-221.
- Pönnkö, A.** 1996 Liikunnasta iloa lapsen elämään: päivittäinen liikuntakasvatus 5-6-vuotiaiden päiväkotilasten koetun pätevyyden ja sosiaalisen hyväksynnän tukena. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Lisensiaatintutkimus.
- Rich, E.C., Shepherd, E.J. & Nangle, D.W.** 2008 Validation of the SSRS-T, preschool level as a measure of positive social behaviour and conduct problems. *Education and Treatment of Children*, 31, 183-202.
- Samouilidou, A. & Valková, H.** 2008 Motor skills assessment and early intervention for preschoolers with mental and developmental disorders (case studies). *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 37, 19-30.
- Sarlin, E.L.** 1992 Päivittäisen liikuntaohjelman yhteydet peruskoulun 1.-3. luokkalaisten koettuun fyysiseen ja yleiseen pätevyteen sekä motoriseen kuntoon, pallonkäsittelytaitoihin ja voimistelutaitoihin. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Lisensiaatintutkimus.
- Schmidt, M.E., DeMulder, E.K. & Denham, S. A.** 2002 Kindergarten social-emotional competence: Developmental predictions and psychosocial implications. *Early Child Development and Care*, 172, 451-462.
- Silven, M. & Toikka, H.** 1999 Lapsen kehittyvä mieli: Löytyykö "mieli" vuorovaikutuksessa. *Psykologia*, 32, 4-12.
- Thijs, J., Koomen, H. & Leij, A.** 2008 Teacher-child relationships and pedagogical practices: Considering the teacher's perspective. *School Psychology Review*, 37 (2), 24-260.
- Trevlas, E. & Tsigilis, N.** 2008 Evaluation of the influence of a physical education programme on playfulness of preschool children: A qualitative approach. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 6, 1-13.
- Trost, S., Fees, B. & Dziewaltowski, D.** 2008 Feasibility and efficacy of a 'Move and Learn' physical activity curriculum in preschool children. *Journal of Physical Activity & Health*, 5, 88-103.
- Tsangaridou, N., Zachopoulou, E., Pickup, I. & Liukkonen, J.** 2007 Social skills in preschool aged children & how PE could affect them. Teoksessa: Y. Theodorakis, M. Goudas, A. Papaioannou, (toim.) *European federation of sport psychology: Book of abstracts*. Halkidiki, Greece, 116.
- Tynjälä, P.** 1999 Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa: A. Etäpelto & P. Tynjälä, (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Porvoo, WSOY, 160-179.
- Tähtinen, J. & Isoaho, H.** 2000 Tilastollisen analyysin lähtökohia: Ensiaskeleet kvantitatiivisen aineiston käsittelyyn, analyysiin ja tulkitaan SPSS-ohjelmaympäristössä. Turku.
- Törrönen, M.** 1995 Lapsi ja osallistuva havainnointi. Teoksessa: I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen, M. Ojala, (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä, Gummerus, 218-233.

Valentini, N.C. & Rudisill, M.E. 2004 An inclusive mastery climate intervention and the motor skill development of children with and without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21, 330-347.

Van Hecke, A.V., Mundy, P.C., Acra, C.F., Block, J.J., Delgado, C.E.F., Parlade, M.V., Neal, A.R., Meyer, J.A. & Pomares, Y.B. 2007 Infant joint attention, temperament, and social competence in preschool children. *Child Development*, 78, 53-69.

Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset. Sosiaali- ja terveysministeriön oppaia 2005:17. Helsinki.

Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2005. Helsinki.

Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet. Stakes 2005. Helsinki.

Venetsanou, F. & Kambas, A. 2004 How can a traditional Greek dances programme affect the motor proficiency of pre-school children? *Research in Dance Education*, 5, 127-138.

Walker, S. 2005 Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *Journal of Genetic Psychology*, 166, 297-312.

Webster Stratton, C., Reid, J. 2004 Strengthening social and emotional competence in young children – The foundation for early school readiness and success. *Infants and Young Children*, 17 (2), 96-113.

Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P. & Wahlberg, H. 2004 The scientific base linking social and emotional learning to school success. Teoksessa: J.E. Zins, M.R. Bloodworth, R.P. Weissberg, H. Wahlberg, (toim.) *Building academic success on social and emotional learning: What the researcher says.* New York, Teachers College Press, 3-22.

LIITE 1. Lapsen havainnointilomake

Tarkkaile lapsen käyttäytymistä liikuntatuokion aikana ja merkitse havainnot oheiseen asteikkoon.

Päivämäärä: _____

Lapsi ja ikä: _____ v.

	EI ESIIN- NY TUO- KIOLLA	EI VIELÄ	VAIH- TELE- VASTI	ONNIS- TUU
1. vuoron odottaminen	1	2	3	4
2. kestää tappion	1	2	3	4
3. kuuntelu	1	2	3	4
4. auttaminen	1	2	3	4
5. tekee yhteistyötä	1	2	3	4
6. ottaa kontaktia aikuisiin/muihin lapsiin	1	2	3	4
7. samaistuu toisen tunteisiin	1	2	3	4
8. pyytää oma-aloitteisesti anteeksi	1	2	3	4
9. pyytää anteeksi toisen puolesta	1	2	3	4
10. toisen itku ärsyttää	1	2	3	4
11. välineet, tila motivoi	1	2	3	4
12. lapsi pomppii	1	2	3	4
13. sinnikäs	1	2	3	4

LIITE 2.

HAVAINNOITAVIEN ASIOIDEN SELITYKSIÄ:

- Vuoron odottaminen - lapsi malttaa odottaa vuoroaan esim. telineradalla
- Kestää tappion - lapsi kestää tappion peleissä ja leikeissä, esim. viesteissä sekä kahden lapsen tavoittellessa samaa välinettä
- Kuuntelu - lapsi kuuntelee ohjeet ja osoittaa olevansa tietoinen, mitä tehdään toimien ohjeiden mukaan; lapsi kuuntelee tovereidensa mielipidettä sekä palautetta
- Auttavainen - lapsi auttaa välineiden paikalleen laittamisessa, siirtelyssä, poiskorjauksessa sekä auttaa toista harjoitteessa
- Tekee yhteistyötä - lapsi tekee yhteistyötä pari- ja ryhmätehtävissä
- Ottaa kontaktia - lapsi ottaa kontaktia aikuisiin ja muihin lapsiin puhumalla tai koskettamalla
- Samaistuu toisen tunteisiin - lapsi silittää toista, juttelee myötätuntoisesti
- Pyytää oma-aloitteisesti anteeksi - lapsi pyytää anteeksi loukatessaan toista lasta tai aikuista
- Pyytää anteeksi toisen puolesta - lapsi pyytää anteeksi toverin puolesta, jos huomaa, että toveri on loukannut toista
- Toisen itku ärsyttää - lapsi reagoi toisen itkuun kyselemällä toverin vointia tai miksi toveri itkee
- Välineet, tila motivoi - lapsi toimii välineen kanssa tai tilassa motivoituneena ollen aktiivisesti mukana
- Pomppii - lapsi innostuu tuokiosta/ sen sisällöstä ja pomppii, innostuu
- Sinnikäs - lapsi jaksaa yrittää epäonnistumisista huolimatta, ei anna periksi

LIITE 3. Liikuntakasvatusohjelman sisältö ja ajallinen toteuttaminen 3–4-vuotiailla

AJANKOHTA	SISÄLTÖ
Syyskuu 2003	Liikkuen ja leikkien tutuksi
Lokakuu 2003	Pallotellen
Marraskuu 2003	Välineillä vauhtiin
Joulukuu 2003	Liikutaan tunnelmoiden
Tammikuu 2004	Temppuillen
Helmikuu 2004	Ideoiden ja ihmetellen
Maaliskuu 2004	Luovasti liikkuen
Huhtikuu 2004	Pallotellen
Toukokuu 2004	Luonnossa liikkuen ja seikkaillen
Kesä-heinä-elokuu 2004	Kesäistä liikuntaa ulkona ja sisällä ohjattuna ja omaehtoisesti
Viikoittaisten liikuntatuokioiden rinnalla syys- ja kevätlukukaudella	Ulko- ja luontoliikunta Seikkailuliikunta Uinti Nassikkapaini

II

PÄIVÄKOTILASTEN SOSIOEMOTIONAALISIA TAITOJA LIIKUNTATUOKIOILLA EDISTÄVÄT TEKIJÄT VARHAISKASVATTAJIEN KOKEMANA

by

Takala, K., Oikarinen, A., Kokkonen, M. & Liukkonen, J. 2011

Kasvatus 42 (1), 69–80



Artikkeleita

KATRI TAKALA – ARJA OIKARINEN – MARJA KOKKONEN – JARMO LIUKKONEN

Päiväkotilasten sosioemotionaalaisia taitoja edistävät tekijät varhaiskasvattajien kokemana

Takala, Katri – Oikarinen, Arja – Kokkonen, Marja – Liukkonen, Jarmo. 2011. PÄIVÄKOTILASTEN SOSIOEMOTIONAAALISIA TAITOJA EDISTÄVÄT TEKIJÄT VARHAISKASVATTAJIEN KOKEMANA. *Kasvatus* 42 (1), 69–80.

Tutkimuksessa analysoitiin ja kuvattiin varhaiskasvattajien kokemuksia kahdeksan kuukauden mittaisesta 3–4-vuotiaiden päiväkotilasten sosioemotionaalaisia taitoja liikuntatuokioilla kehittävästä interventtiosta. Tutkimuksessa selvitettiin, mitkä pedagogiset toimenpiteet varhaiskasvattajat kokivat tärkeiksi kehittäessään 3–4-vuotiaiden päiväkotilasten sosioemotionaalaisia taitoja liikuntatuokioiden aikana. Tutkimuksen kohteena olivat myös ne päiväkodin toimenpiteet, jotka varhaiskasvattajien mielestä mahdollistavat 3–4-vuotiaiden päiväkotilasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen liikuntatuokioiden avulla. Tutkimuksen kohderyhmän muodostivat viiden eri päiväkodin kuusi varhaiskasvattajaa, jotka olivat ohjanneet liikuntatuokioita kyseisessä interventiossa. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla jokainen varhaiskasvattaja kahdesti: intervention puolivälissä ja lopussa. Litteroitu, 170 sivun laajuinen teemahaastatteluaineisto analysoitiin sisällön analyysillä. Tulosten mukaan varhaiskasvattajat pitivät 3–4-vuotiaiden päiväkotilasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen kannalta tärkeinä lapsen huomioimista, lapsen kokemusta ryhmän jäsenyydestä, lapsen rohkaisevaa tukemista ja toiminnan tavoitteellisuutta. Päiväkodin keskeisiksi toimenpiteiksi varhaiskasvattajat mainitsivat liikuntatuokioiden etukäteisvalmistelun, tavoitteiden sisäistämisen, valmiiksi laaditun ohjelman ja yhteistyön toimijoiden välillä.

Asiasanat: varhaiskasvatus, liikuntakasvatus, sosioemotionaaliset taidot, teemahaastattelu, sisällön analyysi

Johdanto

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on edistää lapsen tasapainoista kasvua ja kehitystä (Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2005, 11), johon kuuluu lapsen tunne-elämän ja

sosiaalisen kehityksen edistäminen (Hujala 2007; Ojala 2004). Lasten tunne-elämään ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä sosioemotionaalaisia taitoja suositellaan kehitettävän aina päiväkodista lukioon saakka (Zins,

Bloodworth, Weissberg & Wahlberg 2004) ja integroitavan liikuntaan, sillä liikuntatilanteissa lapsi saa luontevasti harjoitella sosiaalisia taitoja ja tunteiden säätelyä (Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset 2005). Lasten sosioemotionaalisten taitojen systemaattinen kehittäminen onkin tarpeen, sillä niiden on todettu parantavan lasten kouluvalmiutta (Baker-Henningham & Walker 2009), koulumenestystä (Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, McDermott, McWayne, Frye & Perlman 2007; Welsh, Parke, Widaman & O’Neil 2001) ja lasten suhteita tovereihin ja perheenjäseniin (Elias & Weissberg 2000). Sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen on perusteltua myös heikkoihin sosioemotionaalisiin taitoihin liittyvien haittojen, kuten oppimistuloksia heikentävän häiriökäyttäytymisen, alisuoriutumisen (Fantuzzo, Bulotsky, McDermott, Mosca & Lutz 2003), heikon oppimismotivaation sekä yhdessä leikkimisen vaikeuden (Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, Fusco & McWayne 2005) takia.

Lasten ja nuorten sosioemotionaalaisia tai-

toja edistäviä interventioita tutkiva ja arvioiva tutkimusorganisaatio Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) on määritellyt lapsen kannalta tärkeimmiksi sosioemotionaaliksi taidoiksi ne taidot, jotka liittyvät hänen tietoisuuteensa itsestä ja toisista, vastuulliseen päätöksentekoon, itsehallintaan sekä ihmissuhteiden hallintaan (Zins ym. 2004). Näitä taitoja Denham ja Weissberg (2004) pitävät tärkeinä myös 4-vuotiailla lapsilla. Tässä tutkimuksessa kehitettiin seuraavia 3–4-vuotiaiden päiväkotilasten sosioemotionaalaisia taitoja: kuuntelu, kontaktin ottaminen toiseen, yhteistyö pari- ja ryhmätehtävissä, toisen auttaminen ja toisen tunteisiin samaistuminen, vuoron odottaminen sekä häviön sietäminen. Tämän tutkimuksen sosioemotionaalaisia taitoja on valotettu eri suositusten ja käsitteiden näkökulmasta taulukossa 1.

Toisen tunteisiin samaistumisen ja häviön sietämisen taidot sisältyvät myös Denhamin (2007, ks. myös Saarni 2000, 77) kehityspsykologiseen emotionaalisen pätevyyden (emo-

TAULUKKO 1. Sosioemotionaaliset taidot tässä tutkimuksessa eri suositusten ja käsitteiden näkökulmasta

Suositukset ja käsitteet				
	CASEL/Zins ym. (2004)	Denham (2007)	Rose-Krasnor (1997)	Denham (2006)
	Sosioemotionaaliset taidot	Emotionaalinen pätevyys	Sosiaalinen pätevyys	Sosioemotionaalinen pätevyys
Kuuntelu	Itsehallinta			
Kontaktin ottaminen toiseen	Ihmissuhteiden hallinta		Ihmissuhteet	Sosiaaliset taidot
Yhteistyö pari- ja ryhmätehtävissä	Ihmissuhteiden hallinta		Sosiaaliset taidot	Sosiaaliset taidot
Toisen auttaminen	Ihmissuhteiden hallinta		Sosiaaliset taidot	Sosiaaliset taidot
Toisen tunteisiin samaistuminen	Sosiaalinen tietoisuus	Kyky samaistua toisen tunteisiin	Sosiaaliset taidot	Tunteiden ymmärtäminen
Vuoron odottaminen	Itsehallinta			Tunteiden ja käyttäytymisen säätely
Häviön sietäminen	Itsehallinta	Omien kielteisten tunteiden säätely		Tunteiden ja käyttäytymisen säätely

tional competence) käsitteeseen, joka Ashia- bin (2007) mielestä vaikuttaa sopeutumiseen päiväkotiin ja myöhemmin kouluun sekä kaverisuhteisiin. Kontaktin ottaminen toiseen, yhteistyö pari- ja ryhmätehtävissä, toisen auttaminen ja toisen tunteisiin samaistuminen ovat keskeisiä sosiaalisen pätevyyden (social competence) eli sosiaalisesti hyväksyttävän käyttäytymisen ja sosiaalisissa suhteissa menestymisen kannalta (Rose-Krasnor 1997). Lisäksi kontaktin ottaminen toiseen, yhteistyö pari- ja ryhmätehtävissä, toisen auttaminen, toisen tunteisiin samaistuminen, vuoron odottaminen ja häviön sietäminen sisältyvät Denhamin (2006) sosioemotionaalisen pätevyyden käsitteeseen.

Tässä tutkimuksessa kehittämisen kohteeksi valitut taidot ovat perusteltuja siksi, että 3–4-vuotiaan lapsen sosioemotionaalinen kehitys on saavuttanut vaiheen, jolloin taitojen oppiminen on mahdollista. Tutkimukset ovat osoittaneet jo 2–7-vuotiaan lapsen alkavan ymmärtää tunteita ja hänen emotionaalisen itsesäätelynsä sekä empatiakykynsä kehittyvän hänen toimiessaan muiden kanssa yhteistyössä. Aikuisen tuki on vielä tarpeen lapsen kiinnittyessä sosiaaliseen yhteisöön tunteiden avulla. (Dettore 2002.) Viiteen ikävuoteen mennessä lapset ovat oppineet säätelämään tunteitaan jo siinä määrin, että he pystyvät muodostamaan ystävyyssuhteita ja noudattamaan sääntöjä (Calkins & Hill 2006), vaikka toisaalta ohjeiden noudattaminen voi olla vaikeaa voimakkaiden tunteiden ollessa vallassa (Denham 2007). Tämän ikäiset lapset ymmärtävät myös toisten tunteita ja pystyvät käyttäytymään prososiaalisesti ja sympaattisesti toisia kohtaan (Calkins & Hill 2006; Saarni 2000). Myös tunteiden säätely paranee koko ajan lapsen toimiessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Lapsella alkaa olla valmiuksia yhteistyöhön, vaikka neuvottelutaito on vasta kehittymässä. (Denham 2007.) 4-vuotias osaa jo paremmin ottaa kontaktia ja auttaa opettajaa, kuunnella ja toimia yhteistyössä muiden kanssa kuin 3-vuotias (Bulotsky-Shearer, Fantuzzo & McDermott 2008).

Päiväkotien opetushenkilöstöllä on tärkeä merkitys lasten sosioemotionaalisten taitojen edistämisessä (Logue 2007). Opettajilla tuleekin olla valmiuksia ohjata ja tukea lapsia ja heidän sosiaalisia suhteitaan (Ocak 2010). Alakouluikäisiä lapsia koskevissa tutkimuksissa on lisäksi ilmennyt, että sosioemotionaalisia taitoja kehitettäessä opettajien ja päiväkodin johdon tulee olla innostuneita ja tukea ohjelmien toteuttamista (Martin 2007). Sosioemotionaalisten taitojen edistäminen näyttää onnistuvan suunniteltujen ja tavoitteellisten ohjelmien avulla (Niles, Reynolds & Roe-Sepowitz 2008; Olsen & DeBoise 2007). Zins, Payton, Weissberg ja O'Brien (2007) ovat kuvanneet sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen tapahtuvan tehokkaimmin erityisen ohjelman avulla kannustavassa ja hyvin organisoidussa oppimisympäristössä, jossa lapsille syntyy yhteenkuuluvuuden tunne. Head Start -ohjelman avulla voitiin parantaa 3–5-vuotiaiden lasten kuuntelun taitoa (Ford, McDougall & Evans 2009) ja 4-vuotiaiden lasten yhteistyössä toimimisen taitoa (Fantuzzo ym. 2003). Family Institute for Early Literacy Development (FIELD) -toiminnan avulla vanhemmat ovat kyenneet kehittämään alle kouluikäisten lastensa auttamiskäyttäytymistä ja aktiivista kuuntelua (Riojas-Cortez & Flores 2009). Ready to Learn (RTL) -ohjelman avulla on saatu kohennettua yhteistyössä toimimista ja ystävyyssuhteiden solmimista ja ylläpitämistä (Brigman, Lane, Switzer, Lane & Lawrence 1999; Villares, Brigman & Peluso 2008). Lukuvuoden mittainen Reaching Educators, Children & Parents (RECAP) -ohjelma on lastentarhanopettajien mielestä kohentanut 4–5-vuotiaiden päiväkotilasten yhteistyökykyä ja vähentänyt lasten syrjäänvetäytyvyyttä, emotionaalista reaktiivisuutta, ulos- ja sisäänpäin suuntautuneita häiriöitä sekä tarkkaavaisuuden ongelmia (Han, Carton, Weiss & Marciel 2005). Myös vuoden kestänyt Second Step -ohjelma on kehittänyt päiväkotikäisten lasten sosiaalisia taitoja (McMahon, Washburn, Felix, Yakin & Childrey 2000). The Dina Dinosaur Treatment Program -ohjelman

avulla on autettu 4–8-vuotiaiden käyttäyty-mishäiriöisten lasten sopeutumista kouluun (Webster-Stratton & Reid 2003) ja Perry School (myöhemmin High Scope) -ohjelman avulla on parannettu muun muassa lasten sopeutu-mista ryhmään ja tuettu osallistumista toimin-taan (Sylva & Evans 1999).

Päiväkoti-ikäisille suunnatut sosioemotio-naalisia taitoja kehittävät interventiot on pää-sääntöisesti toteutettu Yhdysvalloissa muun toiminnan kuin liikunnan avulla. Tyypillises-ti interventioissa on taitoja kehitettäessä tu-keuduttu erilaiseen kuvalliseen materiaaliin, kuten videoon, nukkeihin (Webster-Stratton ym. 2003), kehyskertomuksiin (Brigman ym. 1999), tarinoiden käyttämiseen (Ford ym. 2009) sekä piirtämiseen (Riojas-Cortez ym. 2009). Liikunnan avulla on toistaiseksi tuet-tu päiväkotiiän ohittaneiden lasten sosiomo-raalista kehitystä (Hassandra, Goudas, Hatzigeorgiadis & Theodorakis 2007) ja sosiaalis-ta pystyvyyttä (Goudas, Magotsiou & Hatzigeorgiadis 2009) sekä tavoitteellisuutta ja myön-teistä ajattelua (Goudas, Dermitzaki & Leon-dari 2006).

Päiväkoti-ikäisten lasten sosioemotionaa-listen taitojen kehittäminen liikunnan avulla on toistaiseksi ollut kansainvälisestikin kat-sottuna harvinaista (ks. poikkeuksena Takala, Kokkonen & Liukkonen 2009; Trevlas & Tsigi-lis 2008). Päiväkoti-ikäisten sosioemotionaa-listen taitojen opetuksen nivomista liikuntaan puoltaa se, että päiväkotilasten tarkkaavaisuu-teen liittyvien taitojen ja vähäisen aggressii-visen käyttäytymisen lisäksi hienomotoriset taidot näyttävät ennustavan myönteistä luok-kaahuonekäyttäytymistä alakoulussa ja myö-hempää akateemista suoriutumista (Pagani, Fitzpatrick, Archambault & Janosz 2010). Päi-väkoti-ikäisille lapsille suunnatuille sosioemotio-naalisia taitoja kehittäville interventiotut-kimuksille on ollut ominaista paneutuminen siihen, *kuinka* lapset ja heitä ohjanneet varhais-kasvattajat ovat interventioista hyötäneet ja *mi-ten* päiväkotien ja perheiden välinen yhteistyö on interventioiden myötä kohentunut. Tietoa tarvitaan myös siitä, *miksi* päiväkotii-ikäisten

lasten interventiot toimivat. Tämän tutkimuk-sen tarkoituksena oli analysoida ja kuvata var-haiskasvattajien kokemuksia kahdeksan kuu-kauden mittaisesta 3–4-vuotiaiden päiväkoti-lasten sosioemotionaalisia taitoja liikuntatuokioilla kehittävästä interventiosta. Tutkimuk-sella haettiin vastauksia seuraaviin tutkimus-tehtäviin:

- 1) Mitkä pedagogiset toimenpiteet varhaiskas-vattajat kokevat tärkeiksi kehittäessään 3–4-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisia taitoja liikuntatuokioiden aikana?
- 2) Mitkä päiväkodin toimenpiteet mahdollis-tavat 3–4-vuotiaiden lasten sosioemotio-naalisten taitojen kehittämisen liikuntatuokioiden avulla?

Tutkimuksen ontologisena lähtökohtana oli sosiaalinen konstruktivismi, joka painot-taa erityisesti oppijan aktiivista roolia ja vuo-rovaikutuksellisuutta oppimistapahtumas-sa (ks. Berger & Luckmann 1994, 207–212; Tynjälä 1999). Tutkimuksen taustalla vaikutti myös Vygotskyn (1978, 86) teoria lähikehi-tyksen vyöhykkeestä, joka tässä tutkimukses-sa ja siinä toteutetussa kahdeksan kuukautta kestäneessä 3–4-vuotiaiden lasten sosioemotio-naalisia taitoja kehittävässä liikuntainterventiossa tarkoittaa lapsen nykyisen taito- ja tietotason ja potentiaalisen kehitystason vä-listä aluetta. Lapsi oppii aikuisen ohjaukses-sa ja itseään kehittyneemmän toverin kanssa toimiessaan vaativiakin tehtäviä, joihin hän ei yksin pystyisi. Liikuntainterventiossa kehitet-tiin 3–4-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisia taitoja päivittäisen liikuntakasvatusohjelman ”Kaikki linnut lentämään” (2004) avulla. Liikuntakasvatusohjelma huomioi tavoitteissaan 3–4-vuotiaiden lasten kognitiiviset, psykomo-toriset sekä sosioemotionaaliset taidot, mutta painotti erityisesti sosioemotionaalisten tai-tojen kehittämistä. Ohjelman sisältö oli muo-kattavissa kunkin lapsiryhmän mukaan sopi-vaksi. (Ks. tarkemmin Takala ym. 2009). Tässä tutkimuksessa toteutetussa liikuntainterven-tiossa varhaiskasvattaja on tukenut lasten so-sioemotionaalista kehitystä tarjoamalla lapsil-le mahdollisuuksia harjoitella muun muassa

pari- ja ryhmätyöskentelyä, välineiden paikalleen laittamista ja pois korjaamista sekä omien tunteiden tiedostamista ja nimeämistä. Lisäksi varhaiskasvattaja on muokannut liikuntaympäristöä siten, että se on innostanut lapsia kokeilemaan uusia asioita. (Ks. Takala ym. 2009.)

Tutkimuksen kohderyhmä ja tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen kohderyhmän muodostivat kuusi 32–52-vuotiaasta naisvarhaiskasvattajaa: neljä lastentarhanopettajaa ja kaksi lastenhoitajaa viidestä eri päiväkodista. He olivat toimineet varhaiskasvattajina päiväkodissa 4–26 vuotta ja olleet mukana kahdeksan kuukauden mittaisessa 3–4-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisiin taitoja liikuntatuokioilla kehittävässä interventiossa.

Menetelmällisiltä lähtökohdiltaan tutkimus nojaa laadulliseen tutkimusperinteeseen, sillä tutkimuksessa tavoiteltiin syvällistä, kokemusperäistä tietoa lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämisestä (Alasuutari 1999). Tutkimuksen keskiössä olivat varhaiskasvattajien kokemukset pienten lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämisestä liikuntatuokioiden avulla. Aineistonkeruumenetelmänä oli teemahaastattelu, jossa kaikkien haastatteluvierien kanssa käytiin läpi samat teemat, mutta kysymysten muotoilu ja järjestys vaihtelivat (Patton 1990; Ruusuvaori & Tiittula 2005, 11). Haastateltavilta kysyttiin, mitkä pedagogiset toimenpiteet varhaiskasvattajat kokevat tärkeiksi kehittäessään lasten sosioemotionaalisten taitojen ja taitojen kehittämisen liikuntaintervention avulla. Näitä kysymyksiä täsmennettiin kunkin sosioemotionaalisen taidon osalta erikseen. Lisäksi varhaiskasvattajat saivat kertoa haastattelun lopussa vapaasti ajatuksiaan aiheesta, minkä uskottiin täydentävän varsinaisten haastattelukysymysten tuottamaa tietoa (Burns & Grove 2010). Haastattelut suoritettiin tammi – huhtikuussa vuosina 2003–2004. Haastattelukerhoja oli kaksi monipuolisen aineiston saami-

seksi. Ensimmäinen haastattelu toteutettiin intervention puolivälissä ja toinen intervention lopussa. Kukin haastattelu kesti noin tunnin, ja ne nauhoitettiin. Tässä tutkimuksessa haastattelu osoittautui joustavaksi aineistonkeruumenetelmäksi, koska haastattelun aikana kysymyksiä voitiin selventää (Fielding 2003) ja sen aikana saatiin tiedon lisäksi myös perspektiiviä haastateltavan sanomisiin (Wright 2003).

Tutkimusaineisto analysoitiin laadullisella sisällön analyysillä (Dey 1993; Polit & Beck 2008). Litteroitu, 170-sivuinen haastatteluai- neisto luettiin läpi useaan kertaan kokonaiskuvan saamiseksi. Tämän jälkeen analyysissä etsittiin vastauksia tutkimustehtäviin. Ajatuskokonaisuudet ja lauseet, jotka vastasivat tutkimustehtäviin, alleviivattiin tekstiin. Seuraavaksi ne pelkistettiin. Tämän jälkeen pelkistetyt ilmaukset yhdistettiin samansisältöisiin luokkiin, joille annettiin niiden sisältöä mahdollisimman hyvin kuvaava nimi. Aineisto myös kvantifioitiin laskemalla, kuinka monta kertaa luokan sisältämä asia ilmenee tutkimusaineistossa (Catanzaro 1988).

Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioitiin Lincolnin ja Cuban (1985, 290) kriteereiden mukaan. Luotettavuuden kriteerit ovat uskottavuus, todeksi vahvistettavuus ja siirrettävyys. Luotettavuutta arvioitiin myös aineiston keruun, analyysin ja tutkimustulosten tulkinnan osalta (Eskola & Suoranta 1998). Tässä tutkimuksessa uskottavuutta ilmensi se, että tutkimukseen osallistuneilla varhaiskasvattajilla oli tutkimuksen kannalta olennaista tietoa ja kokemusta. He olivat osallistuneet lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittävässä kahdeksan kuukautta kestäneeseen liikuntaintervention ja toimineet päiväkodissa varhaiskasvattajina usean vuoden ajan.

Varhaiskasvattajat olivat toteuttaneet liikuntakasvatusohjelmaa neljä kuukautta ennen ensimmäistä haastattelua, jolloin heille oli kertynyt kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Todeksi vahvistettavuus ilmeni tässä tutkimuksessa siten, että tulokset perustuivat litteroi-

tuun haastatteluaineistoon eivätkä tutkijoiden omiin käsityksiin asiasta. Ensimmäisen kirjoittajan esiyttäminen muodostui hänen osallistumisestaan intervention liikuntatuokioille kerran kuukaudessa yhdessä tutkimukseen osallistuneessa päiväkodissa. Hän piti tältä ajalta myös päiväkirjaa. Näin ensimmäisellä kirjoittajalla oli mahdollisuus päästä haastateltavien varhaiskasvattajien sekä päiväkotilasten kokemusmaailmaan. Aineistoa analysoidessaan ensimmäinen kirjoittaja on tiedostanut esiyttämisensä ja oman subjektiivisuutensa (Eskola & Suoranta 1998). Siirrettävyys tarkoitti tulosten sovellettavuutta samankaltaisiin päiväkoteihin ja näin niiden laajempaa hyödynnettävyyttä.

Aineiston litterointi, pelkistäminen ja abstrahointi tapahtuivat tarkasti sisällön analyysin periaatteiden mukaisesti (Dey 1993). Tutkija palasi ryhmittelyä tehdessään alkuperäisiin ja pelkistettyihin ilmaisuihin käyden vuoropuhelua aineiston kanssa. Alaluokkien abstrahoinnissa tehtiin mahdollisimman tarkat kuvaukset. Tutkimuksen tuloksia on tulkittu tiedostaan tutkijan keskeinen rooli analyysissä ja tulkinnassa. Luotettavuuden lisäämiseksi on käytetty myös face-validiteettia (Cavanagh 1997) esittämällä aineiston tulokset Culverin, Gilbertin ja Trudelin (2003) member checking -menettelyn mukaisesti neljälle tutkimukseen osallistuneelle varhaiskasvattajalle, jotka arvioivat tulosten paikkansa-pitävyyttä.

Tutkimuksen tekemiseen saatiin kirjallinen lupa lasten vanhemmilta, varhaiskasvattajilta sekä päivähoiton johtajilta. Varhaiskasvattajat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja he olivat tietoisia tutkimuksen tarkoituksesta. Intervention yhteydessä pidetyt koulutustilaisuudet (Takala ym. 2009) edesauttoivat ensimmäistä kirjoittajaa muodostamaan avoimen ja vuorovaikutuksellisen suhteen varhaiskasvattajiin. He tiesivät liikuntaintervention toteuttajina, että interventio pyrki kehittämään liikunnan avulla päiväkotilasten sosioemotionaalaisia taitoja ja että heidän haastattelunsa oli yksi tutkimuksen aineistonkeruumenetel-

mistä. Tässä tutkimuksessa käytetyt suorat launaukset eivät paljasta haastateltavien henkilöisyyttä.

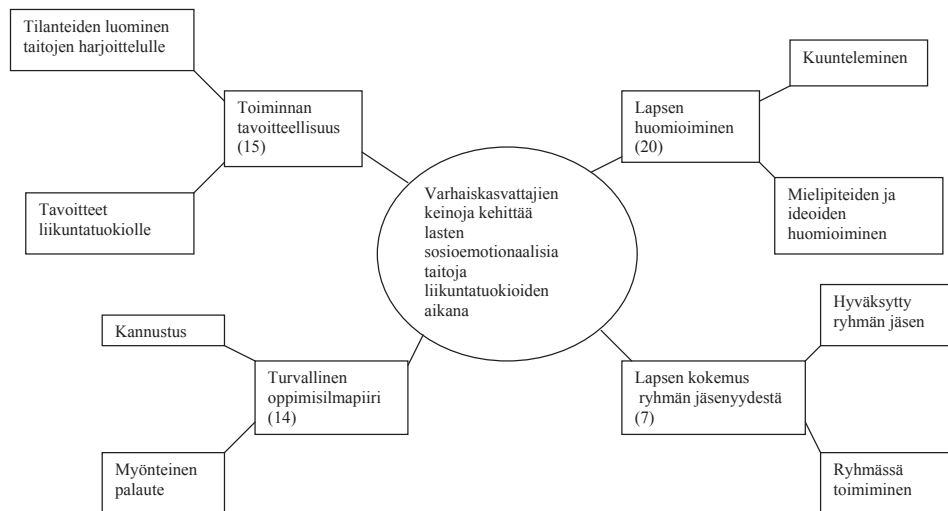
Tutkimuksen tulokset

Tärkeiksi koetut pedagogiset toimenpiteet

Päiväkotilasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen kannalta liikuntainterventiota toteuttaneet varhaiskasvattajat kokivat tärkeiksi pedagogisiksi toimenpiteiksi lapsen huomioimisen, lapsen kokemuksen ryhmän jäsenyydestä, lapsen rohkaisevan tukemisen ja toiminnan tavoitteellisuuden (kuviot).

Varhaiskasvattajat pitivät tärkeänä lasten mielipiteiden kuuntelemista – tätä he nimittivät myös aidoksi kuuntelemiseksi – sekä huomioimista: ”Se lapsen kuunteleminen, vaikka ne on ohjattuja tilanteita, niin kyllä siellä jonkun verran nousee näiltä luovemmilta lapsilta niitä ajatuksia, niin minusta pitää kuunnella ja ottaa huomioon”. Lapsilta tulevien ideoiden tärkeyttä yksi haastateltava kuvasi seuraavasti: ”Olipa lapsi erilainen kuin aikuinen, niin yhtä arvokas on se lapsen ajatus ja idea kuin aikuisen”. Varhaiskasvattajat olivat huomanneet myös itse kehittyvänsä lasten mielipiteiden huomioimisessa: ”Ja kun itse huomaan että en varmaan niin kuin mahdollisimman taitava ole, mutta seuraavan kerran kun vedät jumppaa, niin otat sitten heidän ideoitaan”. Varhaiskasvattajat pitivät lapsen huomioimisena myös omien suunnitelmien muuttamista silloin, kun leikki oli lapselle mieluista ja hän halusi jatkaa sitä, sekä lapsen mahdollisuutta toteuttaa harjoitteita omalla tyylillään. Yhden varhaiskasvattajan mielestä lapselle on sosioemotionaalisen kehityksen kannalta tärkeää kokemus siitä, että hän on hyväksytty ryhmän jäsenenä: ”Niin se on ollut minusta tällaisen sosioemotionaalisen kehityksen kannalta tärkeää, että on kokenut olevansa yksi ryhmässä”.

Lapsen rohkaisevaan tukemiseen kuuluivat kannustuksen ja myönteisen palautteen antaminen. Varhaiskasvattajat kokivat, että lapsi tarvitsee ennen kaikkea onnistumisia ja kehuista oppiakseen ja jatkaakseen yrittämistä:



KUVIO 1. Varhaiskasvattajien haastatteluista syntyneet luokat varhaiskasvattajien keinoista kehittää lasten sosioemotionaalisia taitoja liikuntatuokioiden aikana

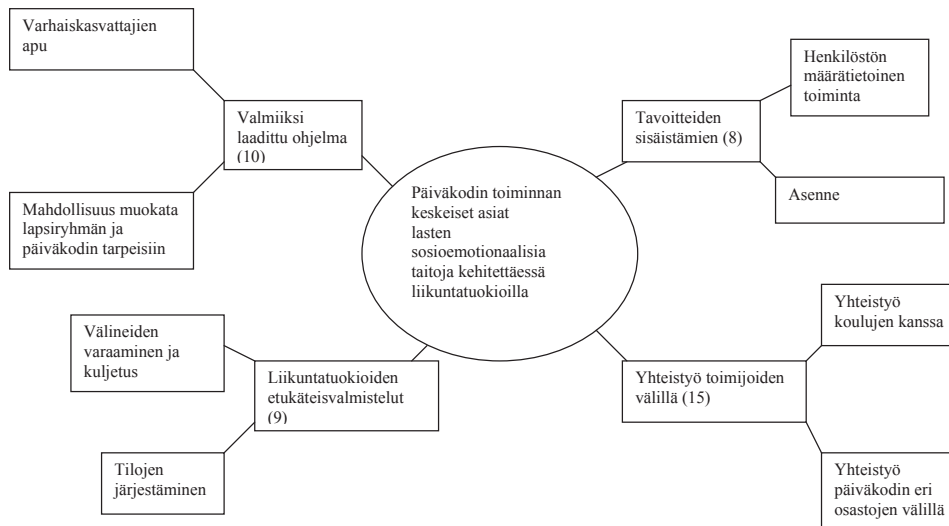
"Ja sitten varmaan kannustus ja se positiivinen palaute, että sitä kautta ne lapset jaksavat yrittää uudelleen". Heidän mielestään varhaiskasvattajien tuli antaa palautetta myös yksilöllisesti: "Muistat kannustaa ja antaa positiivista palautetta yksilökohtaisesti joka lapselle". Lapsen rohkaisevaan tukemiseen kuuluu myös rajojen asettaminen: "On sellainen salliva se ilmapiiri eli sellainen että siinä on tietyt rajat". Varhaiskasvattajat kokivat myös tavoitteellisen toiminnan tärkeäksi. Lapsille tulee järjestää tilanteita, joissa taitoja voidaan harjoitella: "Eli silloin sinä menet himpun verran pidemmälle ja järjestät siinä tuokiossa sellaisia juttuja, että he joutuvat sitä taitoa harjoittelemaan" ja "He niin kuin saisivat niitä onnistumisen kokemuksia, mutta kuitenkin, että he joutuvat vähän niin kuin sinnittelemään ja harjoittelemaan, sitä järjestetään heille niitä tilanteita niin, että he joutuvat taitoja harjoittelemaan". Toiminnan tuli siis olla tavoitteellista, sosioemotionaalisten taitojen tietoista eteenpäinviemistä. Liikuntatuokioiden olivat hyvä tilaisuus kasvattaa lasta, sillä liikuntatuokiolla esiin-

tyi monipuolisia tilanteita, joissa sosioemotionaalisten taitojen harjoittaminen oli mahdollista.

Sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen mahdollistavat toimenpiteet päiväkodissa

Varhaiskasvattajat nimesivät lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen kannalta päiväkodin keskeisiksi toimenpiteiksi liikuntatuokioiden etukäteisvalmistelun, tavoitteiden sisäistämisen, valmiiksi laaditun ohjelman ja yhteistyön toimijoiden välillä (kuvio 2).

Lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen liikuntatuokioiden avulla vaatii etukäteissuunnittelua niin välineiden kuin muidenkin järjestelyjen osalta. Etukäteissuunnittelu oli tarpeen varsinkin silloin, kun päiväkodissa ei ollut varsinaista liikuntasalia ja muista tiloista järjestettiin tila liikuntatuokiolle: "Ja niin paljon tavaroita että ensin se raikkaus sieltä että nukkekotia pannaan ympäri ja palikka-laatikot ympäri että ärsykettä on paljon". Liikuntatuokion ollessa muissa kuin omassa ti-



KUVIO 2. Varhaiskasvattajien haastatteluista syntyneet luokat päiväkodin toiminnan keskeisistä asioista lasten sosioemotionaalisten taitoja kehitettäessä liikuntatuokioilla

loissa välineitä täytyi kuljettaa rakennuksesta toiseen. Etukäteisvalmisteluja varhaiskasvattaja kuvasi haastatteluissa seuraavasti: ”Ja sehän vaatii että se homma kuitenkin suunnitellaan etukäteen, otetaan välineet siihen ja katsotaan ne jutut”.

Varhaiskasvattajien kokemusten mukaan sosioemotionaalaisia taitoja parantavan liikuntaintervention toteutus vaati kaikilta toimijoilta tavoitteiden sisäistämistä ja sitä kautta määrätietoista asioihin tarttumista. Lisäksi kaikkien varhaiskasvattajien tuli asennoitua myönteisesti taitojen kehittämistä kohtaan. Tavoitteiden sisäistäminen ilmeni haastatteluissa muun muassa seuraavalla tavalla: ”Vaikka itsehän minä ajattelen että nämähän on kaikki sitä meidän arkipäivää ei nämä ole mitään hienompaa, mutta nyt ne on tietoisia mitä me tehdään siellä päiväkodissa” sekä ”Eli se on tietoista ja sellaista määrätietoista, että siinä on sellaista tavoitteellistakin kun ajatellaan että nämä on ylhäällä ollut että mitä taitoja lapsilla on ja missä he tarvitsevat apua vielä”.

Varhaiskasvattajat kokivat, että valmis liikuntakasvatusohjelma tuki liikuntatuokioi-

den ohjausta ja lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämistä. Paneutuminen valmiiseen ohjelmaan synnytti ideoita päiväkodin muuhunkin toimintaan: ”Silloin syksyllä kun me tosiaan aloitimme niin oli että siitä on niin kuin kaikkeen muuhun ja muihin tilanteisiin ja muuten tähän työhön apua”. Valmiin ohjelman noudattaminen koettiin hyväksi: ”Se on ollut helpompi kuin ennen, siinä on ollut se valmis ohjelma, jota olen noudattanut niin sehän on suuri tuki” ja ”Että sinun ei ole tarvinnut miettiä niin paljon taas sitä että ’mitä minä tekisinkään’”. Varhaiskasvattajien mielestä oli hyvä, että he pystyivät muokkaamaan tuokioita tilanteiden ja lasten mukaan: ”Olin hyvin innokas ja ajattelin että ihanaa kun saa tuollaisia valmiita tuokioita ja sitten tietysti muokata niitä tilanteen ja lasten mukaan, on ollut tosi kiva”.

Päiväkodin sisäinen, eri osastojen välinen yhteistyö mahdollisti lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen liikunnan avulla. Varhaiskasvattajat korostivat työryhmän tuen tärkeyttä: kaiken kaikkiaan työ pitää kokea yhteiseksi asiaksi ja työhön tulee sitoutua. He

muistuttivat myös yhteisten suunnitelmien tarpeellisuudesta vastuuden jakamista ja aikataulun laatimista varten: "No kyllähän se lähtee minun mielestä siitä yhteistyöstä ja suunnitelmista, että jaetaan ne vastuut ja että jokainen tietää sen että mikä kuuluu kenellekin ja se aikataulu pysyy millä tavalla lähdetään liikkeelle". Työparia varhaiskasvattajat pitivät hyvänä apuna, sillä yhdessä työparin kanssa voitiin jakaa vastuuta: "Juuri se, että sitä ei voi niin kuin yhden ihmisen vastuulle jättää, että siinä on mieluummin sellainen työryhmä mikä sitä tekee, juuri niin kuin meillä on ollut kaksi". Varhaiskasvattajat pitivät tärkeänä myös sitä, että kukaan ei vastustanut toimintaa.

Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä tutkimuksessa analysoitiin ja kuvattiin varhaiskasvattajien kokemuksia kahdeksan kuukauden mittaisesta 3–4-vuotiaiden päiväkotilasten sosioemotionaalista taitoja liikuntatuokioilla kehittävistä interventioista. Tutkimuksessa selvitettiin, mitkä pedagogiset toimenpiteet varhaiskasvattajat kokivat tärkeiksi kehittäessään 3–4-vuotiaiden päiväkotilasten sosioemotionaalista taitoja liikuntatuokioiden aikana. Tutkimuksen kohteena olivat myös ne päiväkodin toimenpiteet, jotka varhaiskasvattajien mielestä mahdollistavat 3–4-vuotiaiden päiväkotilasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen liikuntatuokioiden avulla. Liikuntainterventiota toteuttaneet varhaiskasvattajat kokivat päiväkotilasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen kannalta tärkeiksi pedagogisiksi toimenpiteiksi lapsen huomioimisen, lapsen rohkaisevan tukemisen, toiminnan tavoitteellisuuden ja lapsen kokemuksen ryhmän jäsenyydestä.

Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteiden (2005) mukaan lapsen tulee kokea, että häntä arvostetaan ja hän tulee kuulluksi ja nähdyksi. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että päiväkotien liikuntatuokioilla lapset voidaan huomioida kuuntelemalla heitä ja toteuttamalla harjoituksia lapsilta tulleiden ehdotusten pohjalta. Huomion arvoista

oli, että varhaiskasvattajat kokivat oppineensa kuuntelemaan lapsia sekä huomioimaan heidän mielipiteitään. Yksi varhaiskasvattaja oli sitä mieltä, että lapselle on sosioemotionaalisen kehityksen kannalta tärkeää kokemus ryhmän jäsenyydestä. Liikuntatuokioilla toimitaan paljon ryhmässä esimerkiksi pelattaessa sekä paritehtävissä, jolloin lapsella on mahdollisuus kokea kuuluvansa ryhmään. Sosioemotionaalista taitoja kehitettäessä keskeistä on myös lapsen rohkaiseva tukeminen, sillä se edistää lapsen myönteistä käyttäytymistä ja oppimista. Kaiken kaikkiaan varhaiskasvattajat kokivat, että toiminnan tulee olla tavoitteellista ja tavoitteiden laatiminen lapsikohtaisesti nähtiin arvokkaaksi.

Varhaiskasvattajat nimesivät lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen kannalta päiväkodin keskeisiksi toimenpiteiksi liikuntatuokioiden etukäteisvalmistelun, tavoitteiden sisäistämisen, valmiiksi laaditun ohjelman ja yhteistyön toimijoiden välillä. Lasten sosioemotionaalista taitoja kehitettäessä liikuntatuokioiden avulla tarvitaan siis sitoutumista paitsi opettajilta myös päiväkodin johdolta (Martin 2007), jotta edellä mainitut toimenpiteet toteutuvat. Tiloista sopiminen on yksi etukäteissuunnittelun tärkeä toimenpide, ja varhaiskasvattajien tulee olla aktiivisia myös lähiympäristöjen liikuntatilojen käyttämisessä liikuntatuokioita toteutettaessa (Varhaiskasvatuksen liikuntasuosituksen 2005). Tavoitteiden sisäistämisessä on tärkeää, että koko päiväkodin henkilöstö on tietoinen liikuntainterventiolle asetetuista tavoitteista. Laadukas varhaiskasvatus vaatii koko kasvattajayhteisöltä vahvaa ammatillista osaamista ja tietoisuutta (Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2005). Sosioemotionaalista taitoja kehittävä liikuntainterventio paransi varhaiskasvattajien käsitystä sosioemotionaalista oppimisesta (Baker-Hennigham ym. 2009). Lasten kasvatuksesta vastuussa olevien aikuisten tietoisuuden parantaminen onkin yksi kouluksellinen menetelmä, jonka avulla voidaan edistää lasten sosioemotionaalista taitoja.

Sosioemotionaalisten taitojen edistämi-

seksi tarvitaan hyvin suunniteltuja ja tavoitteellisia ohjelmia (Niles ym. 2008; Olsen & DeBoise. 2007). Varhaiskasvattajat kokivat valmiiksi laaditun liikuntakasvatusohjelman pedagogisena tukena, joka ulottui päiväkodin kaikkiin tilanteisiin (ks. Brigman ym. 1999). Kun sosioemotionaalisiin taitoihin kiinnitettiin erityistä huomiota liikuntatuokioiden aikana, oli luonnollista, että niiden kehittämiseen kiinnitettiin huomiota myös muissa päiväkodin tilanteissa. Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen tapahtuu siis tehokkaimmin erityisen ohjelman avulla kannustavassa ja hyvin organisoidussa oppimisympäristössä, jossa lapsille syntyy yhteenkuuluvuuden tunne (Zins ym. 2007). Oleellista on, että päiväkodissa tunnistetaan ne arjen tilanteet, joissa sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen on mahdollista. Aikuinen asettaa päiväkotikäisten lasten toiminnalle tavoitteita, muokkaa ympäristöä oppimiselle suotuisaksi sekä toimii yhteistyössä muiden kanssa lapsen kasvun ja kehityksen edistämiseksi. Hänellä tulee olla myös valmiuksia ohjata ja tukea lapsia ja heidän sosiaalisia suhteitaan (Ocak 2010). Kaiken kaikkiaan sekä varhaiskasvattajan että koko kasvattajayhteisön tulee tiedostaa lapsen kasvun mahdollisuudet (Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2005) ja siihen tarvittava yhteistyö.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää varhaiskasvattajien sekä päiväkodin johdon perus- ja täydennyskoulutuksissa. Valmiit ohjelmat voisivat olla koulutusten aiheena kehitettäessä päiväkotien varhaispedagogiikkaa ja varhaiskasvattajien kasvatosaamista. Uusien ohjelmien suunnittelussa on mahdollista hyödyntää tämän tutkimuksen tuottamaa tietoa lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukemisesta liikunnan avulla ja sekä tietoa siitä, mihin asioihin varhaiskasvattajien tulee kiinnittää huomiota. Tutkimuksen tuloksilla voi siis olla päiväkodin toimintaa ohjaava merkitys. Liikuntainterventioiden avulla on aikaisemmin tuettu vanhempien lasten sosiomoraalista kehitystä (Hassandra ym. 2007) ja sosiaalista pystyvyyttä (Goudas

ym. 2009) sekä tavoitteellisuutta ja myönteistä ajattelua (Goudas ym. 2006). Pienten lasten sosioemotionaalaisia taitoja taas on raportoitu kehitetyn aikaisemmin muun toiminnan kuin liikunnan avulla (Ford ym. 2009, Riojas-Cortez ym. 2009; Webster-Stratton ym. 2003). Tässä tutkimuksessa lapsia kasvatettiin sekä liikunnalla että liikuntaan ja näin edistettiin kouluvalmiuksia (Pagani ym. 2010). Lisäksi tässä tutkimuksessa ei selvitetty intervention seurauksia eri osapuolille vaan keskityttiin seuraukset mahdollistaviin asioihin. Tämä tutkimus tuotti aiempia tutkimuksia tarkempaa tietoa 3–4-vuotiaiden päiväkotilasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen edellytyksistä liikunnan avulla.

Tämän tutkimuksen rajoituksiin kuuluu se, että tutkimuksessa oli rajattu näyte, joka ei ole edustava. Sen sijaan tämän tutkimuksen tuloksia voidaan suhteuttaa samankaltaisiin päiväkoteihin, joissa tutkimus on toteutettu (Ks. Alasuutari 1999, 248–250). Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvattajat toivat haastatteluissaan esiin myös sellaisia intervention kuormittavuuteen liittyviä seikkoja, jotka huomioimalla tulevat päiväkodeissa toteutettavat interventiot tukevat toteuttajien työssä jaksamista entistä paremmin. Ensinnäkin varhaiskasvattajat kokivat ajanpuutteen hankaloittavan työtä. Toisaalta liikuntatuokion sisällön sovittaminen omalle lapsiryhmälle toi lisätyötä. Koska varhaiskasvattajien tehtävänä oli liikuntatuokion etukäteisvalmistelujen ja toteuttamisen lisäksi myös havainnoida lasten sosioemotionaalaisia taitoja, jotkut heistä kokivat sen haasteelliseksi. Haastatellut varhaiskasvattajat olivat kahta lukuun ottamatta lastentarhanopettajia, joten heidän koulustaustansa oli varsin yhtenäinen. Tutkimuksen tuloksiin on voinut vaikuttaa haastatelluiden varhaiskasvattajien sukupuoli sekä heidän työkokemuksensa erilaisuus. Tämän tutkimuksen tulokset ovat tärkeitä kaikessa lapsen kasvatuksessa, mutta on tärkeää muistaa myös liikuntakasvatuksen mahdollisuudet pienen lapsen kasvun ja kehityksen tukijana. Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää sitä, ovatko sosio-

emotionaalisten taitojen kehittämistä edistävät tekijät samat myös kouluikäisten lasten sosioemotionaalisia taitoja kehitettäessä ja mikä käsitys miespuolisilla varhaiskasvattajilla on taitojen kehittämisestä.

Lähteet

- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Helsinki: Gummerus.
- Ashiabi, G. S. 2007. Play in the preschool classroom: Its' socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal* 35 (2), 199–207.
- Bager-Henningham, H. & Walker, S. 2009. A qualitative study of teacher's perception's of an intervention to prevent conduct problems in Jamaican pre-schools. *Child: Care, Health and Development* 35 (5), 632–642.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: Tiedonsosiologinen tutkielma. Suom. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Brigman, G., Lane, D., Switzer, D., Lane, D. & Lawrence, R. 1999. Teaching children school success skills. *Journal of Educational Research* 92 (6), 323–329.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Fantuzzo, J. W. & McDermott, P. A. 2008. An investigation of classroom situational dimensions of emotional and behavioral adjustment and cognitive and social outcomes for Head Start children. *Developmental Psychology* 44 (1), 139–154.
- Burns, N. & Grove, S. K. 2010. Understanding nursing research. Philadelphia: Saunders WB.
- Calkins, S. D. & Hill A. M. 2006. Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. Teoksessa J. J. Gross (toim.) *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press, 229–248.
- Catanzaro, M. 1988. Using qualitative analytical techniques. Teoksessa N. Woods & M. Catanzaro (toim.) *Nursing research: Theory and practice*. St. Louis: Mosby C.V., 437–456.
- Cavanagh, S. 1997. Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse Researcher* 4 (3), 5–16.
- Culver, D. M., Gilbert, W. & Trudel, P. 2003. A decade of qualitative research in three sport psychology journals: 1990–1999. *The Sport Psychologist* 17 (1), 1–15.
- Denham, S. A. 2006. Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development* 17 (1), 57–89.
- Denham, S. A. 2007. Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotion and social relationships. *Cognition, Brain & Behavior* 11 (1), 1–48.
- Denham, S. A. & Weissberg, R. P. 2004. Social-emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here. Teoksessa E. Chesebrough, P. King, T. P. Gullotta & M. Boom, (toim.) *A blueprint for the promotion of prosocial behaviour in early childhood*. New York: Kluwer, 13–50.
- Dettore, E. 2002. Children's emotional growth: Adult's role as emotional archaeologists. *Childhood Education* 78 (5), 278–281.
- Dey, I. 1993. *Qualitative data analysis. User-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Elias, M. J. & Weissberg, R. P. 2000. Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health* 70 (5), 186–190.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fantuzzo J., Bulotsky-Shearer, R., Fusco, R. A. & McWayne, C. 2005. A multivariate analysis of emotional and behavioral adjustment and preschool educational outcomes. *School Psychology Review* 32 (2), 185–203.
- Fantuzzo J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P.A., McWayne, C., Frye, D. & Perlman, S. 2007. Investigation of dimension of social-emotional classroom behavior and school readiness for low-income urban preschool children. *School Psychology Review* 36 (1), 44–62.
- Fantuzzo, J., Bulosky R., McDermott, P., Mosca, S. & Lutz, M. N. 2003. A multivariate analysis of emotional and behavioural adjustment and preschool educational outcomes. *School Psychology Review* 32 (2), 185–203.
- Fielding, N. (toim.) 2003. *Interviewing I-IV*. London: Sage.
- Ford, R. M., McDougall, S. J. P. & Evans, D. 2009. Parent-delivered compensatory education for children at risk of educational failure: Improving the academic and self-regulatory skills of a Sure Start preschool sample. *British Journal of Psychology* 100 (4), 773–797.
- Goudas, M., Dermitzaki, I. & Leondari, A. 2006. The effectiveness of teaching a life skills program in a physical education context. *European Journal of Psychology of Education* 22 (4), 429–438.
- Goudas, M., Magotsiou, E. & Hatzigeorgiadis, A. 2009. Self- and peer-assessment of social competence. *Perceptual and Motor Skills* 108 (1), 94–96.
- Han, S. S., Carton, T., Weiss, B. & Marciel, K. K. 2005. A teacher-consultation approach to social skills training for pre-kindergarten children: Treatment model and short-term outcome effects. *Journal of Abnormal Child Psychology* 33 (6), 681–693.
- Hassandra, M., Goudas, M., Hatzigeorgiadis, A. & Theodorakis, Y. 2007. A fair play intervention program in school Olympic education. *European Journal of Psychology of Education* 22 (2), 99–114.
- Hujala, E. 2007. Varhaiskasvatustiede varhaispedagogiikan suuntaajana. *Kasvatus* 38 (1), 51–58.
- Kaikki linnut lentämään: Päivittäinen liikuntakasvatusohjelma alle 4-vuotiaille. 2004. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.
- Lincoln, S. Y. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. California: Sage.
- Logue, M. E. 2007. Early childhood learning standards: Tools for promoting social and academic success in kindergarten. *Children & Schools* 29 (1), 35–43.

- McMahon, S. D., Washburn, J., Felix, E. D., Yakin, J. & Childrey, G. 2000. Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied and Preventive Psychology* 9, 271–281.
- Martin, B. 2007. Social and emotional learning in schools: A glimpse into the future? *Primary & Middle Years Education* 5 (1), 22–27.
- Niles, M. D., Reynolds, A. J. & Roe-Sepowitz, D. 2008. Early childhood intervention and early adolescent social and emotional competence: Second generation evaluation evidence from the Chicago longitudinal study. *Educational Research* 50 (1), 55–73.
- Ocak, S. 2010. The effects of child-teacher relationship on interpersonal problem-solving skills of children. *Infants & Young Children* 23 (4), 312–322.
- Ojala, M. 2004. Helsinki Study: Learning in the modern preschool settings for six-year-old children. *Journal of Teacher Education and Training* 4, 45–56.
- Olsen, L. & DeBoise, T. 2007. Enriching school readiness: The Early Head Start model. *Children & Schools* 29 (1), 47–50.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I. & Janosz, M. 2010. School readiness and later achievement: A French Canadian replication and extension. *Developmental Psychology* 46 (5), 984–994.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Polit, D. F. & Beck, C. T. 2008. *Essentials of nursing research. Methods, appraisal and utilization*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Riojas-Cortes, M. & Flores, B. B. 2009. Supporting preschooler's social development in school through funds of knowledge. *Journal of Early Childhood Research* 7 (2), 185–189.
- Rose-Krasnor, L. 1997. The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development* 6 (1), 111–135.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Saarni, C. 2000. Emotional competence: A developmental perspective. Teoksessa R. Bar-On & J. D. A. Parker (toim.) *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 68–91.
- Sylva, K. & Evans, E. 1999. Preventing failure at school. *Children & Society* 13 (4), 278–286.
- Takala, K., Kokkonen, M. & Liukkonen, J. 2009. Päiväkotilasten sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen liikuntatuokioiden avulla. *Liikunta & Tiede* 46 (1), 22–29.
- Trevlas, E. & Tsigilis, N. 2008. Evaluation of the influence of a physical education programme on playfulness of preschool children: A qualitative approach. *Inquiries in Sport & Physical Education* 6, 1–13.
- Tynjälä, P. 1999. *Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa*. Teoksessa A. Etäpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 160–179.
- Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset. 2005. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2005:17.
- Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet. 2005. Helsinki: Stakes.
- Villares, E., Brigman, G. & Peluso, P. R. 2008. Ready to learn: An evidence-based individual psychology linked curriculum for prekindergarten through first grade. *Journal of Individual Psychology* 64 (4), 403–415.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
- Webster-Stratton, C. & Reid, M. J. 2003. Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: The Dina Dinosaur Treatment Program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 11 (3), 130–143.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. & Stoolmiller, M. 2008. Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high risk schools. *Journal of Child Psychology & Psychiatry* 49 (5), 471–488.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K. & O'Neil, R. 2001. Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology* 39 (6), 463–481.
- Wright, H. K. 2003. Qualitative research in education: From an attractive nuisance to a dizzying array of traditions and possibilities. *Tennessee Education* 32 (2), 7–15.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Wahlberg, H. 2004. The scientific base linking social and emotional learning to school success. Teoksessa J. E. Zins, M. R. Bloodworth, R. P. Weissberg, M. Wang & H. J. Wahlberg (toim.) *Building academic success on social and emotional learning: What the researcher says*. New York: Teachers College Press, 3–22.
- Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P. & O'Brien, M. U. 2007. Social and emotional learning for successful school performance. Teoksessa G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (toim.) *Emotional intelligence: Applications*. New York: Oxford University Press, 376–395.

Saapunut toimitukseen 16.11.2009

Hyväksytty julkaistavaksi 9.1.2011

III

SOSIOEMOTIONAALISIA TAITOJA KEHITTÄVÄN LIIKUNTAINTERVENTION ILMAPIIRI PÄIVÄKODEISSA

Takala, K., Oikarinen, A., Kokkonen, M. & Liukkonen, J. 2011.

Liikunta & Tiede 48 (6), 40-45

SOSIOEMOTIONAALISIA TAITOJA KEHITTÄVÄN LIIKUNTAINTERVENTION ILMAPIIRI PÄIVÄKODEISSA

KATRI TAKALA, ARJA OIKARINEN, MARJA KOKKONEN, JARMO LIUKKONEN

Yhteyshenkilö: Katri Takala, Kajaanin ammattikorkeakoulu, PL 52, Ketunpolku 4, 87101 Kajaani.
Puh. 044-710 1625, sähköposti: katri.takala@kajak.fi

TIIVISTELMÄ

Takala, K., Oikarinen, A., Kokkonen, M., Liukkonen, J. 2011. Sosioemotionaalisia taitoja kehittävän liikunta-intervention ilmapiiri päiväkodeissa. Liikunta & Tiede 48 (6), 40–45.

■ Tässä artikkelissa kuvataan tutkimusta, joka tehtiin kahdeksan kuukautta kestäneessä 3–4-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisia taitoja kehittävässä liikuntainterventiossa päiväkodeissa. Tutkimuksen tarkoituksena oli analysoida ja kuvata lastentarhanopettajien kokemuksia liikuntatuokioilla ilmenneestä ilmapiiristä. Tutkimuksen kohderyhmänä oli viiden eri kajaanilaisen ja sotkamolaisen päiväkodin kaksitoista (n=12) lastentarhanopettajaa, jotka olivat ohjanneet liikuntatuokioita kyseisessä liikuntainterventiossa.

Tutkimusaineisto muodostui lastentarhanopettajien liikunta-intervention aikana kirjoittamista päiväkirjoista. Litteroitu, 131 käsinkirjoitetun sivun laajuinen päiväkirja-aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä. Tulosten mukaan 3–4-vuotiaiden lasten liikuntatuokioiden ilmapiiri sosioemotionaalisia taitoja kehittävän liikunta-intervention aikana päiväkodeissa oli pääosin myönteinen. Ilmapiiriä kuvattiin käsitteillä innostunut, iloinen, odottava, yritteliäs, jännittävä ja aloitteellinen. Ilmapiirissä ilmeni myös kielteisiä piirteitä, joita kuvattiin käsitteillä passiivinen ja levoton. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää lastentarhanopettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa.

Asiasanat: varhaiskasvatus, liikuntakasvatus, sosioemotionaaliset taidot, ilmapiiri, sisällönanalyysi

ABSTRACT

Takala, K., Oikarinen, A., Kokkonen, M., Liukkonen, J. 2011. Climate during a physical exercise intervention aimed at development of socioemotional skills in day care centers. Liikunta & Tiede 48 (6), 40–45.

■ This article discusses a study conducted during an eight-month-long physical education (PE) intervention that aimed at developing 3–4-year-old children's socioemotional skills in day care centres. The purpose of the study was to analyse and describe preschool teachers' experiences of the climate during PE sessions. The target group of this study was twelve preschool teachers from five different day care centres in Kajaani and Sotkamo who had instructed PE sessions during the PE intervention.

The data for this study consisted of diaries written by the preschool teachers during the PE intervention. The transcribed, handwritten 131-page-long diary-based data was analysed using content analysis. The results showed that the climate of 3–4-year-old children's PE sessions during the PE intervention that aimed at developing children's socioemotional skills in day care centres was mainly positive. The climate was described with concepts such as enthusiastic, happy, expectant, enterprising, exciting and full of initiative. Some negatives features, described with such concepts as passive and restless, were also noted in the climate. The results of this study can be used in the basic and further training of preschool teachers.

Keywords: early education, physical education, socioemotional skills, climate, content analyse

JOHDANTO

Tutkimus on osa laajempaa hanketta, jossa toteutettiin kahdeksan kuukauden mittainen liikuntainterventio 3–4-vuotiaille päiväkotilapsille. Liikuntainterventio perustui Kaikki linnut lentämään -nimiseen päivittäiseen liikuntakasvatusohjelmaan alle 4-vuotiaille (Haatainen ym. 2004). Ohjelma on sovellettu Sarlinin (1992) ja Pönkön (1996) päivittäisistä liikuntakasvatuksen opetusmalleista ja sen lähtökohdanna on 3–4-vuotias lapsi ja hänen kehitystasonsa. Ennen liikuntainterventio alkua ja sen aikana lastentarhanopettajat koulutettiin toteuttamaan liikuntakasvatusohjelmaa. Lastentarhanopettajat tukivat lasten sosioemotionaalisia taitoja liikuntatuokiolla tarjoamalla näille mahdollisuuksia ideoida itse, harjoitella muun muassa pari- ja ryhmätyöskentelyä, välineiden paikalleen laittamista ja pois korjaamista sekä omien tunteiden tiedostamista ja nimeämistä. Lisäksi lastentarhanopettajat muokkasivat liikuntaympäristöä siten, että se innosti lapsia oppimaan uusia asioita. Liikuntakasvatusohjelman harjoitteissa oli sosioemotionaalisten tavoitteiden lisäksi kognitiiviset ja psykomotoriset tavoitteet. Ohjelman sisältö oli muokattavissa kunkin lapsiryhmän mukaan sopivaksi. (Takala ym. 2009, 2011.)

Tässä tutkimuksessa analysoidaan ja kuvataan lastentarhanopettajien kokemuksia liikuntainterventio aikana pidettyjen liikuntatuokioiden ilmapiiristä.

VARHAISKASVATUKSEN ILMAPIIRI PÄIVÄKODISSA

Laadukkaalla varhaiskasvatuksella on keskeinen merkitys lapsen hyvinvoinnin, oppimisen (Varhaiskasvatus vuoteen 2020, 2008, 21) ja kehityksen tukemisessa (Love ym. 2009). Lapsi oppii parhaiten ollessaan aktiivinen ja kiinnostunut, joten varhaiskasvatuksen ilmapiiriin tulee olla myönteinen (Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2005,18). Lapselle tulee myös antaa mahdollisuus toiminnan suunnitteluun (Geiken ym. 2009; Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2005, 18; Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset 2005, 21).

Päiväkodin ilmapiirillä on katsottu olevan vaikutusta 4-vuotiaan lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen (Brown ym. 2010), sosiaaliseen pätevyteen (Howes 2000) ja kouluvalmiuksien oppimiseen (Brown ym. 2010; Mashburn ym. 2008). Toisaalta esimerkiksi lasten sosiaalisen pätevyden on katsottu olevan yhteydessä oppimistilanteen ilmapiiriin (Brophy-Herb ym. 2007). Tutkittaessa ilmapiirin vaikutusta lapsen sosiaaliseen kehitykseen ja koulunkäyntiin on todettu, että päiväkodin ilmapiiri ennusti lapsen sosiaalisia taitoja ja sitoutumista koulunkäyntiin ensimmäisellä ja toisella luokalla (Esposito 1999). Pienten lasten sosioemotionaalisten taitojen taas on todettu olevan yhteydessä lasten myöhempään koulumenestykseen (Duncan ym. 2007). Toisaalta Claessens ym. (2009) totesivat tutkimuksessaan alle kouluikäisten lasten akateemisten ja sosioemotionaalisten taitojen vaikutuksesta heidän koulumenestykseensä viidennellä luokalla, että ainoastaan kyky olla tarkkaavainen ennusti koulumenestystä. Akateemisilla taidoilla oli enemmän merkitystä koulumenestykseen myöhemmin. Kolmevuotiailla lapsilla tunteiden ymmärtäminen ja niiden säätely on yhteydessä heidän sosiaaliseen pätevyteensä (Leerkes ym. 2008). Hyvät yhdessä leikkimisen taidot ovat yhteydessä myönteisiin sosiaalisiin taitoihin, vähäiseen aggressiivisuuteen ja vähäisiin sopeutumisen ongelmiin 3–5-vuotiailla lapsilla (Fantuzzo ym. 2004).

Lapsi-opettaja suhteella on merkitystä kouluikäisten luokkahuoneen ilmapiiriin (Brown ym. 2010). Kouluttamalla opettajia voidaan parantaa merkittävästi heidän kykyään luoda hyvä ilmapiiri myös päiväkodin toimintaan (Raver ym. 2008). Heidän tietoisuuttaan muun muassa luovan ilmapiirin muodostamisen keinoista tuleekin lisätä (Dababneh ym. 2010). Pianta ym. (2002) ovat todenneet liian

vähäisen päiväkodin henkilökunnan määrän edesauttavan huoneen ilmapiiriin syntymistä ja vähentävän oppilaskesteistä toimintaa. Wilsonin ym. (2007) mukaan ensimmäisen luokan lapsia tutkittaessa havaittiin, että opettajien tuella ja rakentavalla palautteen annolla oli merkittävä rooli lasten sosiaalisen pätevyden kehittymiseen. Mashburn ym. (2008) ovat todenneet, että myös lasten sosiaaliset taidot, kuten toimintaan osallistuminen, tehtävän loppuun suorittaminen sekä tovereiden hyväksyntä, ovat yhteydessä opettajan vuorovaikutustaitojen tasoon. Chen Liun ym. (2010) mukaan opettajien tulee suunnitella lasten kehitystasoon sopivia harjoitteita tukessaan lasten sosiaalisia taitoja liikuntatuokiolla. Opettajan ammattitaito on siis tärkeä myös pienten lasten liikunnan ohjauksessa, jotta lapsen optimaalinen kasvun ja kehityksen tukeminen mahdollistuu (Prskalo ym. 2007). Varhaiskasvatuksen liikunnan suositusten (2005, 17, 20) mukaan opettajien tulee mahdollistaa lasten päivittäinen liikunta päiväkodeissa ja liikuntaa ohjatessa tulee käyttää monipuolisia opetus-tyylejä. Opettajan pedagogiset ja didaktiset ratkaisut vaikuttavatkin merkittävästi liikuntatuokioiden ilmapiiriin.

Sosioemotionaalisia taitoja parantavien interventioiden avulla voidaan luoda ilmapiiri, joka auttaa lapsen kehitystä ja edistää hänen oppimistaan (Jennings & Greenberg 2009).

Lapsi tarvitseekin turvallisen, terveellisen ja virikkeellisen kasvuympäristön, joka tukee sosiaalisen ja tunne-elämän kehitystä, luovaa toimintaa ja mielikuvitusta (Varhaiskasvatus vuoteen 2020, 2008, 29, 32). Liikuntatuokiot tarjoavat lapselle virikkeellisen kasvuympäristön, sillä siellä lapset voivat osoittaa tunteitaan ja harjoittaa sosiaalisia taitojaan. Liikuntatilanteet edistävät lapsen prososiaalista käyttäytymistä, sillä he oppivat muun muassa itsehallintaa, sietämää turhautumista ja toimimaan yhteistyössä toisten kanssa (Eldar & Ayyazo 2009). Zachopouloun ym. (2006) kymmenen viikkoa kestäneen liikuntainterventio avulla kehitettiin 4–5-vuotiaiden lasten luovaa ajattelua, mielikuvitusta ja kekseliäisyyttä. Interventioon osallistuneet lapset osoittivat aktiivisuutta liikunnassa ideoidella ja löytämällä ratkaisuja asetettuihin ongelmiin. Baker-Henninghamin ym. (2009) toteuttaman Incredible Years Dina Dinosaur Classroom Curriculum -ohjelman avulla parannettiin päiväkodin ilmapiiriä kiinnittämällä huomiota opettajan toimintaan, ja sillä oli myönteinen vaikutus lasten käyttäytymiseen sekä heidän osallistumiseensa. Myös lasten innokkuus lisääntyi.

TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tässä tutkimuksessa sosioemotionaalisilla taidoilla tarkoitetaan kuuntelua, kontaktin ottamista toiseen, yhteistyötä pari- ja ryhmätehtävissä, toisen auttamista ja toisen tunteisiin samaistumista, vuoron odottamista sekä häviön sietämistä (Takala ym. 2011). Nämä sosioemotionaaliset taidot liittyvät tietoisuuteen itsestä ja toisista, vastuulliseen päätöksentekoon, itsehallintaan sekä ihmissuhteiden hallintaan (Zins ym. 2004), jotka ovat lasten ja nuorten sosioemotionaalisia taitoja edistäviä interventioita tutkivan ja arvioivan tutkimusorganisaatio CASELin (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning) määrittelemiä taitoja. Kontaktin ottaminen toiseen, yhteistyö pari- ja ryhmätehtävissä, toisen auttaminen ja toisen tunteisiin samaistuminen ovat keskeisiä sosiaalisen pätevyden kannalta (Rose-Krasnor 1997). Lisäksi Denhamin (2006) sosioemotionaalisen pätevyden käsitteeseen sisältyvät tutkimistamme taidoista kontaktin ottaminen toiseen, yhteistyö pari- ja ryhmätehtävissä, toisen auttaminen, toisen tunteisiin samaistuminen, vuoron odottaminen ja häviön sietäminen. Toisen tunteisiin samaistumisen ja häviön sietämisen taidot sisältyvät myös Denhamin (2007; ks. myös Saarni 2000,77) emotionaalisen pätevyden käsitteeseen.

Konstruktivistisen ajattelun mukaan ihmisenä olemisen todellisuuteen vaikuttavat yksilön omat kokemukset ja sosiaalinen ympä-

ristö (Ponterotto 2005). Tutkimuksessa oppimisen tieteenfilosofisena lähtökohdana on sosiaalinen konstruktivismi, joka painottaa oppijan aktiivista roolia ja toimijoiden keskeistä vuorovaikutusta oppimista- pahtumassa (ks. Berger & Luckmann 1994, 207-212; Tynjälä 1999). Vygotskyn (1978, 86) mukaan oppimisessa lähikehityksen vyöhyke tarkoittaa lapsen nykyisen taito- ja tietotason ja potentiaalisen kehitystason välistä aluetta. Tällöin lapsen ajatellaan oppivan vaativiakin tehtäviä aikuisen ohjauksessa ja itseään kehittyneemmän toverin kanssa toimiessaan. Lisäksi lapsi oppii toisten kanssa olemisen pelisääntöjä, joita hän ei oppisi yksin leikkiessään.

Tutkimus on osa laajempaa hanketta, joka perustuu kahdeksan kuukauden mittaiseen liikuntainterventioon päiväkodeissa. Tutkimuksessa analysoidaan ja kuvataan lastentarhanopettajien kokemuksia liikuntainterventio aikana pidettyjen liikuntatuokioiden ilmapiiristä. Vastauksia haetaan siihen, millaiseksi lastentarhanopettajat kokivat 3–4-vuotiaiden päiväkotilasten liikuntatuokioiden ilmapiirin, kun he toteuttivat sosioemotionaalaisia taitoja kehittävää liikuntakasvatustohjelmaa kahdeksan kuukautta kestäneen liikuntainterventio aikana päiväkodeissa.

TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksella haluttiin syvällistä ja ymmärtämiseen pyrkivää tietoa (Alasuutari 2007, 51) kahdentoista lastentarhanopettajan kokemuk- sista 3–4-vuotiaiden lasten liikuntatuokiolla ilmenneestä ilmapiiristä kahdeksan kuukautta kestäneen sosioemotionaalaisia taitoja kehittä- vän liikuntainterventio aikana päiväkodeissa. Liikuntainterventio- sa kehitettiin seuraavia sosioemotionaalaisia taitoja: kuuntelu, kon- taktin ottaminen toiseen, yhteistyö pari- ja ryhmätehtävissä, toisen auttaminen ja toisen tunteisiin samaistuminen, vuoron odottaminen sekä häviön sietäminen (Takala ym. 2011).

Tutkimuksen kohderyhmänä olleet kaksitoista naislastentarhan- opettajaa valikoituivat tutkimukseen niistä kunnallisista Kajaanin ja Sotkamon alueen päiväkodeista, jotka olivat osallistuneet liikun- tainterventioon. Lastentarhanopettajat olivat 32–52-vuotiaita ja he olivat toimineet päiväkodissa 4–26 vuotta. Lapsiryhmiä oli kuusi ja yhdessä ryhmässä oli 6–12 lasta. Liikuntainterventioon osallistu- nut tutkija koulutti lastentarhanopettajia ennen intervention alkua ja sen aikana yhteensä viisi kertaa. Yksi koulutuskerta kesti kaksi tuntia. Koulutuksen sisältöjä olivat liikuntakasvatustohjelmaan perehdyttäminen, lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen liikuntatuokioiden avulla ja ohjeistus päiväkirjojen kirjoittamiseen. Lastentarhanopettajat kirjoittivat päiväkirjaa toteuttaessaan liikun- tainterventiot lähes viikoittain ohjattujen liikuntatuokioiden aikana tai niiden jälkeen. Lastentarhanopettajien päiväkirjojen kirjoittamista ohjasi kaksi teemaa: ”mieleeni jäi erityisesti” ja ”tuokion ilmapiiri”. Heidän kirjoittamaansa päiväkirja-aineistoa kertyi tekstiksi yhteensä 131 käsikirjoitettua sivua. Aineiston analysoi liikuntainterventioon osallistunut tutkija aineistolähtöisellä sisällön analyysillä (Dey 1993; Polit & Beck 2008). Aineisto luettiin läpi useaan kertaan, jotta siitä sai kokonaiskuvan. Päiväkirja-aineistoon alleviivattiin kaikki lauseet, jotka vastasivat tutkimuskysymykseen, minkä jälkeen ne pelkistet- tiin. Pelkistetyt ilmaukset yhdistettiin samansisältöisiin luokkiin tar- koituksena etsiä ilmauksista yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Aineis- ton luokille annettiin niiden sisältöä mahdollisimman hyvin kuvaava nimi. Taulukko 1. sisältää esimerkin yhden luokan muodostamisesta.

TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli analysoida lastentarhanopettajien kokemuksia liikuntatuokioiden ilmapiiristä kahdeksan kuukautta kestäneen 3–4-vuotiaiden lasten sosioemotionaalaisia taitoja kehittä-

TAULUKKO 1. Esimerkki varhaiskasvattajien päiväkir- joista sisällön analyysin avulla luokan ”innostunut” muodostamisesta

Aineiston pelkistäminen, ryhmittely sekä abstrahointi		
Alkuperäisilmaisu	Pelkistetty ilmaisu	Luokka
”kaikki olivat innostuneita jäähallilla luistelusta”	innostuneita jäähallilla luistelusta	
”ilmapiiri innostunut, väline innosti kovasti lapsia”	ilmapiiri innostunut	innostunut
”mukavan innokas, lapset antau- muksella mukana”	mukavan innokas	

tävän liikuntainterventio aikana päiväkodeissa. Tulosten mukaan 3–4-vuotiaiden lasten liikuntatuokioiden ilmapiiri sosioemotionaa- lisia taitoja kehittävän liikuntainterventio aikana päiväkodeissa oli pääosin myönteinen (yhteensä 256 mainintaa). Ilmapiirissä ilmeni myös joitakin kielteisiä piirteitä (yhteensä 41 mainintaa).

Päiväkirjamerkinnoista löytyneet myönteiset ilmaukset jakautuivat seuraaviin kuuteen alaluokkaan: innostunut ilmapiiri (f = 125; 49 prosenttia), iloinen ilmapiiri (f = 74; 29 prosenttia), odottava ilma- piiri (f = 11, 4 prosenttia), yritteliäs ilmapiiri (f = 11; 4 prosenttia), jännittävä ilmapiiri (f = 13; 5 prosenttia) ja aloitteellinen ilmapiiri (f = 22; 9 prosenttia).

Päiväkirjamerkinnoista ilmenee seuraavia innostunutta ilmapiiriä kuvaavia merkintöjä: ”haluttiin jatkaa leikkimistä”, ”lapsille mie- luinen jumppa ja jaksoivat myös erittäin kauan tehdä” sekä ”lasten loputon innostus”. Huomionarvoista on se, että välineliikunta tuntui innostavan myös arimmat lapset mukaan: ”leikkivarjo innostaa arim- matkin lapset mukaan leikkiin”. Lapset olivat innostuneita muun muassa leikkivarjoista, palloista, huiveista ja vanteista. Luistelu ja hiihto olivat myös innostavia aiheita.

Lastentarhanopettajat kirjoittivat iloista ilmapiiriä kuvatessaan lasten iloisista ilmeistä ja naurusta sanoilla ”markkinahumun tun- nelma”, ”lasten silmät loistivat” ja ”riemunkiljauksia”. Myös tässä luokassa ilmeni lasten ilo välineliikunnan parissa: ”riemu ja ihastus välineeseen, se miten pallo motivoi välineenä”. Tuloksissa nousi esiin myös se, että tämänikäiset lapset pitävät vertaistensa kanssa tekemi- sestä: ”yhdessä tekemisen meininki, näyttää tuottavan iloa” ja ”lapset pursusivat energiaa ja iloa yhdessä olemisesta ja isossa tilassa liik- kumisesta”. Seuraava päiväkirjamerkintä kiteyttää välineliikunnan ja yhdessä tekemisen tuottavan iloa: ”leikkivarjossa on taikansa, en tiedä mikä siinä on, mutta se vain motivoi lapsia liikkumaan ja se yhdessä tekeminen ja onnistumisen riemuko sen tuntuu nostavan tunnelman kattoon”. Kolmas myönteistä ilmapiiriä kuvaava alaluok- ka oli odottava ilmapiiri. Lapset odottivat liikuntatuokioita: ”lapset odottivat jumppaan pääsyä” ja ”odottava tunnelma”. Liikuntatuokio oli siis odotettu tapahtuma lasten päivässä ja oli aiheita, joita lapset odottivat innolla: ”lapset odottivat hiihtoa”.

Yritteliäisyyttä liikuntatuokiolla lastentarhanopettajat kuvasivat seuraavasti: ”yritystä ja sinnikkyyttä riittää” ja ”sisua löytyy” sekä ”halu yrittää on kova”. Kun lapsi kokee liikuntatuokioiden aiheen mielenkiintoiseksi, hän myös yrittää suoriutua tehtävistä. Joitakin lapsia varhaiskasvattajat kuvasivat myös ”urheiksi kävelijöiksi”. Mielikuvien ja tarinoiden käyttäminen liikuntatuokiolla paitsi moti- voi lapsia liikkumaan, aiheutti lapsille myös jännitystä, sillä välillä ”kaikki kiljuivat jännityksestä”. Jännittävää oli esimerkiksi aarteen etsiminen ja noidan ilmestyminen: ”jännittynyt, ihan käsin kosketel- tava ilmapiiri, kun jännitti niin noidan ilmestyminen”.

Lapset olivat aloitteellisia ja ”kehittelivät itse kivoja juttuja”. Lapset siis ideoivat itse ahkerasti esimerkiksi aikuisen kysyessä miten erilailla voi liikkua: ”peikkoverryttelyssä hyvin keksivät, miten erilailla voidaan liikkua, kurkistella jne.” tai aikuisten antaessa lapsille mahdollisuuden keksiä itse: ”halusivat innokkaasti ehdotella Jaakko kulta -laululeikkiin toimintatehtäviä”. Lapset innostuivat myös itse ehdottamaan lisätekemistä liikuntatuokioidelle: ”lapsilta tuli ehdotuksia lisäleikeistä”.

Päiväkirjamerkinnoista löytyneitä kielteisiä merkintöjä oli yhteensä 41 ja ne jakautuivat seuraavaan kahteen alaluokkaan: passiivinen (f=13; 32 prosenttia) ja levoton (f=28; 68 prosenttia).

Ilmapiiriä kuvattiin myös passiiviseksi, sillä lapset olivat välillä väsyneitä tai eivät halunneet osallistua liikuntatuokion toimintaan. Toimintaan osallistumattomuutta kuvattiin seuraavasti: ”pari lasta suuttui, lähtivät pois”, ”totelevaisuusongelmia” ja ”joku ei halunnut tehdä vaan olisi ollut harjoittelijan kanssa”. Varsinkin pienemmät lapset eivät halunneet välillä osallistua. Lisäksi ilmapiiri oli välillä levoton: ”yksi lapsi aiheutti levottomuutta, muut mukaan”. Yksi lapsi voi siis esimerkiksi saada muut mukaansa toimimaan levottomasti. Loppurentoutus on näin pienillä lapsilla, 3–4-vuotiailla, haasteellinen: ”loppurentoutuksessa ei jaksettu olla patjoilla paikoillaan”. Liikuntatuokiolla esiintyi riitelyäkin, jota kirjoittajat kuvasivat seuraavasti: ”riidanpoikastakin esiintyi välillä”. Päiväkirjojen kirjoittajat kuvasivat suuren ryhmäkoon aiheuttavan lapsissa levottomuutta herkemmin kuin pienen ryhmäkoon. Suuren ryhmäkoon aiheuttamaa levottomuutta kuvattiin muun muassa näin: ”lasten paljoudesta johtuen oli vähän turhan paljon hälinää ja levottomuutta” ja ”levoton, paljon lapsia”. Ohjeiden kuunteleminen oli levottomina päivinä vaikeaa: ”eivät oikein jaksaneet kuunnella ja muutenkin lapset olivat vähän levottomia”. Myös väsymys näkyi pienten lasten liikuntatuokiolla: ”osa lapsista hyvin väsyneitä, pienet törmäilyt tuottivat suuren itkun”. Kuviossa 1. on kuvattu tämän tutkimuksen keskeiset tulokset.

POHDINTA

Tulosten tarkastelu

Tutkimuksen tarkoituksena oli analysoida lastentarhanopettajien kokemuksia liikuntatuokioiden ilmapiiristä kahdeksan kuukautta

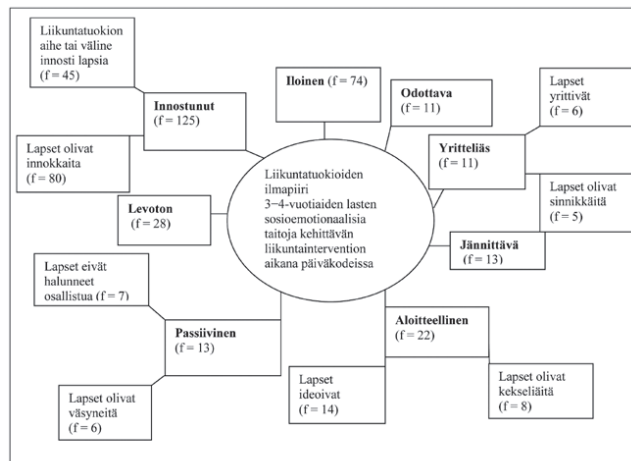
kestäneen 3–4-vuotiaiden lasten sosioemotionaalaisia taitoja kehittävän liikuntaintervention aikana päiväkodeissa. Tulosten mukaan 3–4-vuotiaiden lasten liikuntatuokioiden ilmapiiri sosioemotionaalaisia taitoja kehittävän liikuntaintervention aikana päiväkodeissa oli pääosin myönteinen (yhteensä 256 mainintaa). Ilmapiirissä esiintyi myös kielteisiä piirteitä (yhteensä 41 mainintaa).

Myönteisen luokan alaluokissa ”innostunut” ja ”iloinen” oli erityisen paljon mainintoja, 199 kappaletta. Voidaan todeta, että 3–4-vuotiaat lapset osallistuivat liikuntatuokiolle mielellään ja he odottivat niille pääsyä. Huomion arvoista on se, että välineliikunta tuntui innostavan myös arimmat lapset mukaan. Välineitä voisikin hyödyntää tehokkaasti pienten lasten liikuntatuokiolla, koska ne motivoivat kaikkia osallistumaan. Liikuntavälineiden tulisi olla lasten käytettävissä myös omaehtoisien liikunnan ja leikin aikana (Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2005, 23).

Tutkimuksessa liikuntatuokioiden ilmapiiri oli myös yritteliäs ja jännittävä. Lapset osoittautuivat sinnikkäiksi ja he halusivat yrittää. He olivat tällöin motivoituneita intervention liikuntatuokioiden aiheista ja halusivat suoritua tuokioiden tehtäviä. Varhaiskasvattajat olivat onnistuneet luomaan tekemiseen kannustavan ilmapiirin liikuntatuokiolle. Lisäksi lapsia motivoi jännittävä ilmapiiri ja liikuntatuokion aihe, jossa on voimakkaasti mielikuvia mukana.

Tutkimuksen mukaan liikuntatuokioiden ilmapiiri oli myös aloitteellinen: lapset keksivät ja ideoivat itse aikuisen antaessa heille siihen mahdollisuuden. Koska pienillä lapsilla on luontaista uteliaisuutta ja mielikuvitusta, opettajan tuleekin antaa heille tilaisuuksia liikunnan kautta kuvitella, etsiä ja löytää (Zachopoulou ym. 2006). Tutkimuksessa intervention liikuntatuokiolle osallistuneissa ryhmässä oli 6–12 lasta. On mahdollista, että pieni ryhmäkoko edesauttoi lasten innokasta ideomisesta ja keksimisestä, sillä Sieglerin (2000) mukaan pienessä ryhmässä lapsella on aikaa myös omalle ajattelulle. Pieni ryhmäkoko mahdollistaa myös hyvän vuorovaikutuksen lasten ja opettajan välillä (Mashburn ym. 2008; Pianta ym. 2002), ja lapsella on mahdollisuus osallistua toimintaan (Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2005, 18). Sen sijaan lapset kärsivät monin tavoin ylisuurista ryhmistä (Varhaiskasvatus vuoteen 2020. 2008, 33).

Liikuntatuokioiden ilmapiiri ei ollut ainoastaan myönteinen, sillä se oli ajoittain myös passiivinen ja levoton. Lapset voivat välillä olla väsyneitä eivätkä halua osallistua toimintaan. Kielteisen ilmapiirin



KUVIO 1. Kahdenoista varhaiskasvattajan päiväkirjoista syntyneet liikuntatuokioiden ilmapiirilokat 3–4-vuotiaiden lasten sosioemotionaalaisia taitoja kehittävän liikuntaintervention aikana päiväkodeissa (f=297)

syitä on kuitenkin hyvä pohtia päiväkodeissa. Esimerkiksi liikuntatuokion organisointi tai ohjaajan käyttämät pedagogiset ratkaisut ovat voineet aiheuttaa lasten levottomuutta ja passiivisuutta. Passiivisuutta osoitettiin tulosten mukaan suuttumalla ja olemalla tottelemattomia, joten voisi pohtia myös sitä, vastasivatko liikuntakasvatusohjelman kaikki harjoitteet 3–4-vuotiaan lapsen kehitystasoa (Chen Liu ym. 2010).

Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteereitä ovat uskottavuus, todeksi vahvistettavuus ja siirrettävyys (Lincoln & Cuba 1985, 290). Tässä tutkimuksessa uskottavuus tarkoitti sitä, miten hyvin lastentarhanopettajien päiväkirjamerkinnoista saadut tulokset vastasivat todellisuutta. Tutkimukseen osallistuneilla lastentarhanopettajilla oli olennaista tietoa lasten sosioemotionaalista taidoista liikunnan kontekstissa. He olivat ohjanneet aikaisemmin työssään liikuntaa päiväkodeissa ja osallistuneet lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittävään kahdeksan kuukautta kestäneeseen liikuntaintervention ja siihen sisältyneisiin koulutuksiin. Koulutuksia järjestettiin ennen intervention alkua ja sen aikana yhteensä viisi kertaa. Koulutuksen sisältöjä olivat muun muassa liikuntakasvatusohjelmaan ja päiväkirjojen kirjoittamiseen perehdyttäminen, lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen liikuntatuokioiden avulla sekä sosioemotionaalisten taitojen teoriataustan valottaminen. Tutkimuksessa todeksi vahvistettavuus merkitsi sitä, että tulokset perustuivat päiväkirja-aineistoon. Tutkimukseen osallistuneen tutkijan esiyymmärrys aiheesta muodostui pääsääntöisesti hänen osallistumisestaan intervention liikuntatuokiolle kahdeksan kuukauden ajan lähes viikoittain yhdessä tutkimukseen osallistuneessa päiväkodissa ja hänen tältä ajalta tekemistä päiväkirjamerkinnoistaan. Näin hän pääsi lastentarhanopettajien sekä päiväkotien lasten kokemusmaailmaan. Siirrettävyys tarkoitti tulosten sovellettavuutta samankaltaisiin päiväkoteihin. Myös lukija voi arvioida tulosten siirrettävyyttä muihinkin kuin tutkimuksen kontekstin kaltaisiin päiväkoteihin lukiessaan tutkimuksen kuvausta (vrt. Kvale 1996, 231, 232).

Validoiminen on ollut läsnä koko tutkimusprosessissa, ja aineiston analyysissä tulkintaa on kyseenalaistettu palaamalla luokittelua tehtäessä alkuperäisiin ja pelkistettyihin ilmaisuihin käyden näin vuoropuhelua aineiston kanssa (Kvale 1989, 78). Aineiston alaluokkien käsitteellistäminen kuvattiin mahdollisimman tarkasti. Tutkimuksen tuloksia on tulkittu tiedostaen tutkijan keskeinen rooli analyysissä ja tulkinnassa (Eskola & Suoranta 1998). Luotettavuuden lisäämiseksi käytettiin myös member checking -menettelyä (Culver ym. 2003) näyttämällä tulokset neljälle tutkimukseen osallistuneelle lastentarhanopettajalle, jotka arvioivat tulosten paikkansapitävyyttä. Tuloksia ei ole esitetty pelkästään kuvailevalla tasolla, sillä lukija voi arvioida tulosten tulkintaa ja tulkinnan luotettavuutta myös suorien lainausten (Kvale 1996, 265) ja taulukon 1. avulla.

Lasten tutkimuksen erityispiirre on huomioida lasten hyvinvointi ja terve kehitys. Lisäksi on tärkeää saada lupa lasten vanhemmilta ja päiväkodin hallinnolta. (Ruoppila 1999, 29, 32–33.) Tutkimus on suoritettu lapsille tutussa päiväkotikontekstissa. Tutkimuksen

tekemiseen saatiin kirjallinen lupa lasten vanhemmilta, lastentarhanopettajilta sekä Kajaanin ja Sotkamon päivähoiton johtajilta. Lastentarhanopettajat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja he olivat tietoisia tutkimuksen tarkoituksesta (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002). Tutkimukseen on saatu lupa myös Jyväskylän yliopiston eettiseltä toimikunnalta.

Tutkimuksen yhteiskunnallinen merkitys

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää lastentarhanopettajien perus- ja täydennyskoulutuksissa. Näyttää siltä, että sosioemotionaalisten taitojen kehittävän liikuntaintervention ilmapiiri oli varsin myönteinen. Tämän vuoksi niitä sekä liikuntatuokioita yleensäkin kannattaa toteuttaa päiväkodeissa tuettaessa lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Liikuntatuokioiden aiheiden tulee olla vaihtelevia, ja erilaisia välineitä tulee hyödyntää monipuolisesti. Lisäksi näyttää siltä, että pienet ryhmäkoot mahdollistavat myönteisen ilmapiirin syntymisen liikuntatuokiolle ja tätä kautta lapsen oppiminen mahdollistuu parhaiten (Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2005, 18). Myös yhteiskunnan päättäjien tulee taata laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutuminen: päiväkodeissa pitää olla tarpeeksi henkilökuntaa ja lapsiryhmien koko sopivan pieni (Pianta ym. 2002).

Voidaan olettaa, että kun tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajien raportoima liikuntatuokioiden ilmapiiri oli pääosin myönteinen ja samalla kun ryhmäkoot olivat pieniä, on lasten ja opettajien välinen vuorovaikutus ollut laadukasta (Mashburn ym. 2008; Pianta ym. 2002) ja lasten oppimista edistävää (Varhaiskasvatus vuoteen 2020, 2008, 21). Lastentarhanopettajien tuleekin tiedostaa vastuunsa lasten kasvua ja kehitystä tukevan ilmapiirin luomisessa pienten lasten ohjaajina ja opettajina. Tämän tutkimuksen rajoituksiin kuuluu se, että kohderyhmän pienuuden vuoksi tulokset eivät ole yleistettävissä kaikkiin päiväkoteihin. Tulokset voi kuitenkin suhteuttaa osaksi muiden päiväkotien liikuntatuokioita (Alasuutari 2007, 244, 249). Tutkimuksen tuloksiin on voinut vaikuttaa myös se, että liikuntakasvatusohjelma on ohjannut liikuntatuokioiden ja koko intervention toimintaa. Lisäksi tämän tutkimuksen sisällön analyysin suorittanut päättökä ei ole työskennellyt varhaiskasvatuksen parissa vaan hänen esiyymmärryksensä aiheesta muodostui pääsääntöisesti liikuntaintervention aikana.

Jatkotutkimusaiheita

Jatkotutkimuksen avulla olisi tärkeää selvittää ilmapiirin merkitystä kunkin yksittäisen sosioemotionaalisen taidon oppimisen kannalta. Näitä taitoja olivat kuuntelu, kontaktin ottaminen toiseen, yhteistyö pari- ja ryhmätehtävissä, toisen auttaminen ja toisen tunteisiin samaistuminen, vuoron odottaminen sekä häviön sietäminen. Lisäksi jatkotutkimuksen avulla tulisi selvittää sitä, millaisia tuloksia saataisiin, jos lapset otettaisiin mukaan tutkimukseen ja huomioitaisiin heidän palautteensa. Jatkotutkimuksen kohteena tulisi olla myös ne tekijät, jotka lisäävät liikuntatuokioiden ilmapiirin levottomuutta ja passiivisuutta.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2007. Laadullinen tutkimus. Vaajakoski: Gummerus.
Baker-Henningham, H., Walker, S., Powell, C. & Gardner, J.M. 2009. A pilot study of the Incredible Years Teacher Training programme and a curriculum unit on social and emotional skills in community pre-schools in Jamaica. *Child: Health, Care and Development* 35 (5), 624–631.
Berger, P. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: Tiedonsosiologinen tutkielma. Suom. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
Brophy-Herp, H.E., Lee, R.E., Nievar, M.A. & Stollak, G. 2007. Preschooler's

social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology* 28 (2), 134–148.

Brown, J.L., Jones, S.M., LaRusso, M.D. & Aber, J.L. 2010. Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the - 4Rs Program. *Journal of Educational Psychology* 102 (1), 153–167.

Chen Liu, M., Karp, G.G. & Davis, D. 2010. Teaching learning-related social skills in kindergarten physical education. *JOPERD: The Journal of Physical Edu-*

cation, Recreation & Dance 81 (6), 38–44.

Claessens, A., Duncan, G. & Engel, M. 2009. Kindergarten skills and fifth-grade achievement: Evidence from the ECLS-K. *Economics of Education Review* 28 (4), 415–427.

Culver, D. M., Gilbert, W. & Trudel, P. 2003. A decade of qualitative research in three sport psychology journals: 1990–1999. *The Sport Psychologist* 17 (1), 1–15.

Dababneh, K., Ihmeideh, F.M. & Al-Omari, A.A. 2010. Promoting kindergarten children's creativity in the classroom environment in Jordan. *Early Child Development and Care* 180 (9), 1165–1184.

Denham, S.A. 2007. Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotion and social relationships. *Cognition, Brain & Behavior* 11 (1), 1–48.

Denham, S. A. 2006. Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development* 17 (1), 57–89.

Dei, I. 1993. *Qualitative data analysis. User-friendly guide for social scientists.* London: Routledge.

Duncan, G.J., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, P., Pagani, L.L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. & Japel, C. 2007. School readiness and later achievement. *Developmental Psychology* 43 (6), 1428–1446.

Eldar, E. & Ayzazo, S. 2009. Educating through the physical-rationale. *Education and Treatment of Children* 32 (3), 471–486.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Tampere: Vastapaino.

Esposito, C. 1999. Learning in urban blight: School climate and its effect on the school performance of urban, minority, low income children. *School Psychology Review* 28 (3), 365–378.

Fantuzzo, J., Sekino, Y. & Cohen, H.L. 2004. An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban Head Start children. *Psychology in the Schools* 41 (3), 323–335.

Geiken, R., Van Meeteren, B.D. & Kato, T. 2009. Putting the cart before the horse: The role of a socio-moral atmosphere in an inquiry-based curriculum. *Childhood Education* 85 (4), 260–263.

Haatainen, U., R. Kaltiainen, P. Lehtola-Kettunen, T. Siipola, K. Takala (toim.) 2004. *Kaikki linnut lentämään. Päivittäinen liikuntakasvatustilaisuusohjelma alle 4-vuotiaille.* Kajaani: Kajaaniin opettajankoulutusyksikkö.

Howes, C. 2000. Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development* 9 (2), 191–204.

Jennings, P.A. & Greenberg, M.T. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research* 79 (1), 491–525.

Kvale, S. 1989. *To validate is to question.* Teoksessa S. Kvale (toim.) *Issues of validity in qualitative research.* Lund: Studentlitteratur, 73–92.

Kvale, S. 1996. *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing.* London: Sage Publications.

Leerkes, E.M., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S. & Lange, G. 2008. Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly* 54 (1), 102–124.

Lincoln, S.Y. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry.* Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Love, I.M., Harrison, L., Sagi-Swartz, A., van Ijzendoorn, M.H., Ross, C., Ungerer, J.A., Raikes, H., Brandy-Smith, C., Boller, K., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Kisker, E.E. & Chazan-Cohen, R. 2009. Child care quality matters: How conclusions may vary with context. *Child Development* 74 (4), 1021–1033.

Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Hamre, B.K., Downer, J.T., Barbarin, O.A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D.M. & Howes, C. 2008. Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language and social skills. *Child Development* 79 (3), 732–749.

Pianta, R.C., La Paro, K.N., Cox, M.J. & Bradley, R. 2002. The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal* 102 (3), 225–238.

Polit, D.F. & Beck, C.T. 2008. *Essentials of nursing research. Methods, appraisal and utilization.* New York: Lippincott Williams & Wilkins.

Ponterotto, J.G. 2005. Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of Counseling Psychology* 52 (2), 126–136.

Prskalo, J., Findak, V. & Neljak, B. 2007. Educating future preschool and primary school teachers to teach physical education – Bologna process in Croatia. *Kinesiology* 39 (2), 171–183.

Pönnkö, A. 1996. Liikunnasta iloa lapsen elämään: päivittäinen liikuntakasvatus 5–6-vuotiaiden päiväkotilasten koetun pätevyyden ja sosiaalisen hyväksynnän tukena. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Lisensiaatintutkimus.

Raver, C.C., Jones, S.M., Li-Grining, C.P., Metzger, M., Champion, K.M. & Sardin, L. 2008. Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start setting. *Early Childhood Research Quarterly* 23 (1), 10–26.

Rose-Krasnor, L. 1997. The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development* 6 (1), 111–135.

Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa: I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä.* Jyväskylä: Atena Kustannus, 26–51.

Saarni, C. 2000. Emotional competence: A developmental perspective. Teoksessa: R. Bar-On & J. D. A. Parker (toim.) *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace.* San Francisco, CA: Jossey-Bass, 68–91.

Sarlin, E.L. 1992. Päivittäisen liikuntaohjelman yhteydet peruskoulun 1.–3. luokkalaisten koettuun fyysiseen ja yleiseen pätevyteen sekä motoriseen kuntoon, pallonkäsittelytaitoihin ja voimistelutaitoihin. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Lisensiaatintutkimus.

Siegler, R.S. 2000. The re-birth of children's learning. *Child Development* 71 (1), 26–35.

Takala, K., Kokkonen, M. & Liukkonen, J. 2009. Päiväkotilasten sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen liikuntatuokioiden avulla. *Liikunta & Tiede* 46 (1), 22–29.

Takala, K., Oikarinen, A., Kokkonen, M. & Liukkonen, J. 2011. Päiväkotilasten sosioemotionaalisia taitoja liikuntatuokiolla edistävät tekijät varhaiskasvattajien kokemana. *Kasvatus* 42 (1), 69–80.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2002. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Saatavissa: <http://www.tenk.fi>.

Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa: A. Etäpelto ja P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia.* Porvoo: WSOY, 160–179.

Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset. Sosiaali- ja terveysministeriön oppaia 2005:17. Helsinki: Yliopistopaino.

Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet. 2005. Helsinki: Stakes.

Varhaiskasvatus vuoteen 2020. 2008. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:72. Helsinki: Yliopistopaino.

Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes.* London: Harvard University Press.

Wilson, H.K., Pianta, R.C. & Stuhlman, M. 2007. Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competence. *Elementary School Journal* 108 (2), 81–96.

Zachopoulos, E., Trevas, E., Konstadinidou, E. & Archimedes Project Research Group. 2006. The design and implementation of a physical education program to promote children's creativity in the early years. *International Journal of Early Years Education* 14 (3), 279–294.

Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P. & Wahlberg, H. 2004. The scientific base linking social and emotional learning to school success. Teoksessa: J.E. Zins, M.R. Bloodworth, R.P. Weissberg, M. Wang & H. J. Wahlberg (toim.) *Building academic success on social and emotional learning: What the researcher says.* New York: Teachers College Press, 3–22.

IV

THREE-TO FOUR-YEAR-OLD CHILDREN'S SOCIOEMOTIONAL COMPETENCIES ASSESSED BY KINDERGARTEN TEACHERS IN GENERAL AND PHYSICAL EDUCATION SETTINGS, AND BY PARENTS AT HOME.

Takala, K., Kokkonen, M., Gråsten, A. & Liukkonen, J. 2014.

Preschool and Primary Education. Painossa.

**Three-to four-year-old children's socioemotional competencies assessed by
kindergarten teachers in general and physical education settings, and by parents
at home**

Abstract

Early childhood education programs represent a valuable early learning opportunity for promoting the socioemotional skills. The aims of the study were to validate the socioemotional skills observation scale, to compare 3-4 year-old children's socioemotional competencies in general kindergarten settings and in PE session, separately by gender, and to compare 3-4 year-old children's socioemotional competencies in general kindergarten settings and at home. The participants were 59 children (23 girls, 36 boys) from six communal kindergartens in Finland, their parents, and early educators. The data were analyzed using the confirmatory factor analysis and t-tests. The results showed that the construct of the socioemotional skills model was maintained as a three-factor model comprising self- and social awareness, self-management, and relationship competencies. No differences in teacher-rated socioemotional competencies between general kindergarten settings and PE session appeared. Girls scored higher in self- and social awareness. There were no gender differences in self-management and relationship skills in kindergarten settings, PE session and home environment. Parent-rated self- and social awareness was significantly higher than teacher-rated in general kindergarten settings, whereas teacher-rated self-management and relationship skills in general kindergarten settings were higher than parent-rated. These results may benefit the basic and continuing training of both early educators and physical education teachers.

Keywords: socioemotional skills, kindergarten, physical education session, home environment

Introduction

Early childhood is a time of rapid and significant physical (Malina, 2012), cognitive (Greenwood, Walker, Carta, & Higgins, 2006), emotional and social development (Denham & Weissberg, 2004). Early child care outside home plays a significant role in supporting children's learning and socialization, and is now considered common practice in many Western countries such as Finland, whereby 69% of 3-year-olds and 74% of 4-5-year-olds are involved in formal day care (OECD Family database, 2008). Early childhood education has also been shown to be valuable for promoting positive development in socioemotional skills (Achhpal, Goldman, & Rohner, 2007; Peisner-Feinberg et al., 2001; Thorpe, Staton, Morgan, Danby, & Tayler, 2012). Furthermore, parents can actively promote children's social and emotional skills at home and engage in regular contact with kindergarten, resulting in children demonstrating positive engagement with their peers, adults, and learning (McWayne, 2004).

The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) has identified a set of social and emotional competencies, which include self-awareness, social awareness, self-management, relationship skills, and responsible decision making (Lantieri & Nambiar, 2012; Zins, Payton, Weissberg, & O'Brien, 2007). According to Denham and Weissberg (2004) these competencies are also relevant for small children.

In this study the socioemotional competencies considered were: 1) *self- and social awareness*, which includes the skills of finding words for different feelings, talking about feelings, assessing how someone is feeling, assessing how someone is feeling from nonverbal expressions (e.g. Parker, Mathis, & Kupersmidt, 2013; Webster-Stratton & Reid, 2004) and identifying other's feelings for example talking in emphatic way (e.g. Miller et al., 2003); 2) *self-management*, which includes the skills of controlling temper in conflict situations by reacting calmly to disagreements (e.g., Lane et al., 2007; Niles, Reynolds, & Roe-Sepowitz, 2008; Webster-Stratton & Reid, 2004), waiting one's turn (e.g., Lane et al., 2007; Webster-Stratton & Reid, 2004), listening to instructions and concentrating (e.g., Webster-Stratton & Reid, 2004); and 3) *relationship skills*, which include the skills of being helpful in different chores (e.g., returning or moving equipment or to others) (e.g., Webster-Stratton & Reid, 2004), cooperating with peers (e.g. Fantuzzo, Bulosky, McDermott, Mosca, & Lutz, 2003; Lane et al., 2007; Webster-Stratton & Reid, 2004), being friendly toward peers (e.g. Niles et al., 2008), asking permission before using others property (e.g. Lane et al., 2007) and speaking with an appropriate tone of voice (e.g. Lane et al., 2007).

Previous research has found socioemotional competence to be important in several aspects related to children's overall development. Teachers' and parents perceive social skills to be associated with children's school readiness (McBryde, Ziviani, & Cuskelly, 2004). Socially and emotionally competent children enjoy more academic success (Duncan et al., 2007; Hotulainen & Lappalainen, 2011; Stan, 2012) and they have better relationships with their family members and friends (Elias & Weissberg, 2000). Children with high social competence also showed greater increases in peer popularity (Blandon, Calkins, Grimm, Keane, & O'Brien, 2010). In contrast, children with low social competence at age 4 years exhibit more externalizing (e.g. problems with attention and self-regulation) and internalizing (e.g. depression and withdrawal) behaviors at age 10 (Bornstein, Hahn, & Haynes, 2010). Keane and Calkins (2004) found in their research involving a sample of toddlers that teachers' reports of kindergarten problem behaviors and parental reports of externalizing behavior, as indexed by low emotion regulation and social skills, were predictive of children being disliked by peers. Emotional competence contributes to later emotionally prosocial behavior (Denham et al., 2012), various social skills, such as listening (Arslan, Durmusoglu-Saltali, & Yilmaz, 2011), and adaptation in different social contexts (Stan, 2012). In the physical education (PE) context, social and emotional competencies have been shown to be associated with junior and

senior high school students' integrative conflict resolution strategies and the experience of positive emotions in PE classes (Siskos, Proios, & Lykesas, 2012).

Previous studies have shown gender differences in children's socioemotional skills. Parents and teachers perceive girls as demonstrating more social and emotional strengths and knowledge of skills, such as empathy, emotion regulation, and interpersonal relationship (Romer, Ravitch, Tom, Merrell, & Wesley, 2011). Girls generally score higher in self-regulation (Bassett, Denham, Wyatt & Warren-Khot, 2012), emotion regulation, and display of appropriate behavior in social settings (Onchwari & Keengwe, 2011), whereas boys score higher in emotionally negative-aggressive behavior (Denham, Bassett, Thayer, Mincic, Sirotkin, & Zinsler 2012). Peer group entry, sharing, and taking turns are linked with higher levels of competence (e.g. reflective of successful functioning with peers) for girls (Walker, Irving, & Berthelsen, 2002). Apart from a limited number of findings highlighting stronger social and emotional skills in boys (e.g. Lahaye, Luminet, van Broeck, Bodart, & Mikolajczak, 2010; Parker et al., 2013; Reid et al., 2013), girls generally begin school with more advanced social, emotional and behavioral skills (DiPrete & Jennings, 2012; Barbarin, 2013; Herndon, Bailey, Shewark, Denham, & Bassett, 2013). Results reported in the PE domain regarding school-aged children have generally resembled the abovementioned findings, and shown, for example, that girls score higher in helping than boys in PE class (Christodoulides, Derri, Tsvitanidou, & Kioumourtoglou, 2012; Kokkonen, Kokkonen, Telama, & Liukkonen, 2011).

In this study, socioemotional skills were assessed in general kindergarten settings and in one PE session by teachers and at home by parents. In order to get a comprehensive view of children's behavior in different contexts, collecting data from several sources is recommended (Junttila, 2010; Kalyva, 2010; for a meta-analysis, see Renk & Phares, 2004). Various studies, in which disagreement between data sources has been reported to be substantial and rather robust (for a review, see De Los Reyes & Kazdin, 2005), will produce different information of children's behavior (Vierikko, Pulkkinen, Kaprio, Viken, & Rose, 2003), due to, for example, differences in expectations, behavior norms, and rules between home and school contexts (Junttila, Voeten, Kaukiainen, & Vauras, 2006). There has been an inconsistent pattern of relationships demonstrated between parent and teacher ratings of social competencies (Fagan & Fantuzzo, 1999). Parents have been shown to evaluate their kindergarten children sometimes more positively (Swindells & Stagnitti, 2006; Tsangaridou et al., 2013), and sometimes less positively (Rescorla et al., 2012) than teachers. Although the discrepancies between parent and teacher ratings might be linked to the characteristics of the rater (Reed & Osborne, 2013), they have more commonly been suggested to reflect meaningful, real-world variations in children's behavior (De Los Reyes, Henry, Tolan, & Wakschlag, 2009) which is why information on children's social behavior should be collected from both teachers and parents.

The context of PE has been seen as ideal for enhancing children's socioemotional skills, because it offers opportunities for social interaction (Eldar & Ayvazo, 2009; Telama, 1999; Telama & Polvi, 2007, 88), and for learning self-regulation strategies (Fraser & Robinson, 2013). Similarly to the views of the abovementioned scholars, high school PE teachers have also reported that PE classes are suitable situations for teaching and monitoring social skills (Jacobs, Knoppers, & Webb, 2013), and preservice PE teachers identify social development as an important curricular outcome (Sofa, Beard, Slattery, & Howard, 2012). Social skill programmes delivered within PE programs have indeed been reported to support school-aged children's sociomoral development (Hassandra, Goudas, Hatzigeorgiadis, & Theodorakis, 2007), goal setting, positive thinking (Goudas, Dermitzaki, & Leondari, 2006), increases in control over behavior and temper, listening skills, and confidence when making friends and completing desk work (Fraser & Robinson, 2013), and decreases in blaming other team members when handling of failure (Ang & Penney, 2013).

In the early childhood physical education context the development of gross-motor and fine-motor skills as well as fitness are generally in focus (Quality in early childhood education and care 2013). Only a limited number of studies, however, have explored pre-school aged children's socioemotional skills in PE. Children's skills to cooperate and understand individual differences improved during the PE program for 5 to 6-year olds (Trevlas, & Tsigilis, 2008). Four to 5-year old children's social skills, as evaluated by teachers and parents, improved during the implementation of a four-month PE curriculum (Tsangaridou et al., 2013). Children's socioemotional skills of both the test and the control group showed improvement in an eight-month PE intervention conducted by Takala, Kokkonen, and Liukkonen (2009).

Purpose of the study

The purpose of the present study was fourfold: 1) to validate the socioemotional skills observation scale, 2) to compare kindergarten teachers' ratings of three-to four-year-old children's socioemotional competencies in general kindergarten settings and within PE session, 3) to compare kindergarten teachers' ratings of three-to four-year-old girl's and boy's socioemotional competencies in general kindergarten settings and within PE session and 4) to compare kindergarten teachers' ratings of three-to four-year-old children's socioemotional competencies in general kindergarten settings and parent-ratings in home environment. According to the previous study of Walker et al. (2002) we hypothesized that the girls score higher in socioemotional skills than the boys. We also hypothesized that the parents' ratings would differ from those of teachers' (e.g. Fagan & Fantuzzo, 1999; Swindells & Stagnitti, 2006; Tsangaridou et al., 2013).

Method

Participants

Participants were 59 children (23 girls, 36 boys, $M=50.1$ months, $SD 7.05$) from six communal kindergartens in northern Finland. Children were recruited from kindergartens with three-to four-year-old children and where the teachers, parents, and children consented to be involved in the study.

Design and materials

The first author attended a staff meeting in each kindergarten in order to present the purpose of the study, the socioemotional skills observation scale as well as the implementation of the PE session for the children. Children's socioemotional skills were assessed generally in kindergarten based on a wide range of experiences as well as immediately after one, standardized PE session by the same female kindergarten teachers in both settings. At two kindergartens two observers did the evaluation together, whereas four kindergartens used one observer. All observers had over 10 years of teacher experience with 3-4-year old children in kindergarten. The implementation of the 45 -minute PE session was similar in each kindergarten. The theme of the PE session was exercising using equipment. The curriculum of the session was constructed in detail and consisted of four different parts: warm-up, work out, relaxation, and feedback. Kindergarten teachers were advised to facilitate didactically the learning tasks and environment so that it would enable children to use socioemotional skills, such as learning words for different feelings, understanding the importance of rules, waiting for one's own turn, listening, co-operating with peers, and helping others. The children were advised shortly the course of the PE session, as well as the aims of the exercises.

In order to assess children's socioemotional skills at home, the observation scale was sent to parents by the teachers, who also informed them how to execute the assessment. Parents returned the completed scale to the teachers in two weeks' time. Children were assessed by mothers only in

70%, by mothers and fathers together in 20%, and by fathers only in 10% of cases. The written informed consent was obtained both from the heads of the kindergarten and from the parents, who were able to ask more information about the study from the first author.

Instrument

The theoretical background of the socioemotional skills observation scale (Figure 1) is based on classification of Lantieri and Nambiar (2012) and it comprises 14 items (see the original instrument in Appendix 1), for instance “Does not usually talk about the feelings”, “Concentrating” and “Being friendly towards peers”.

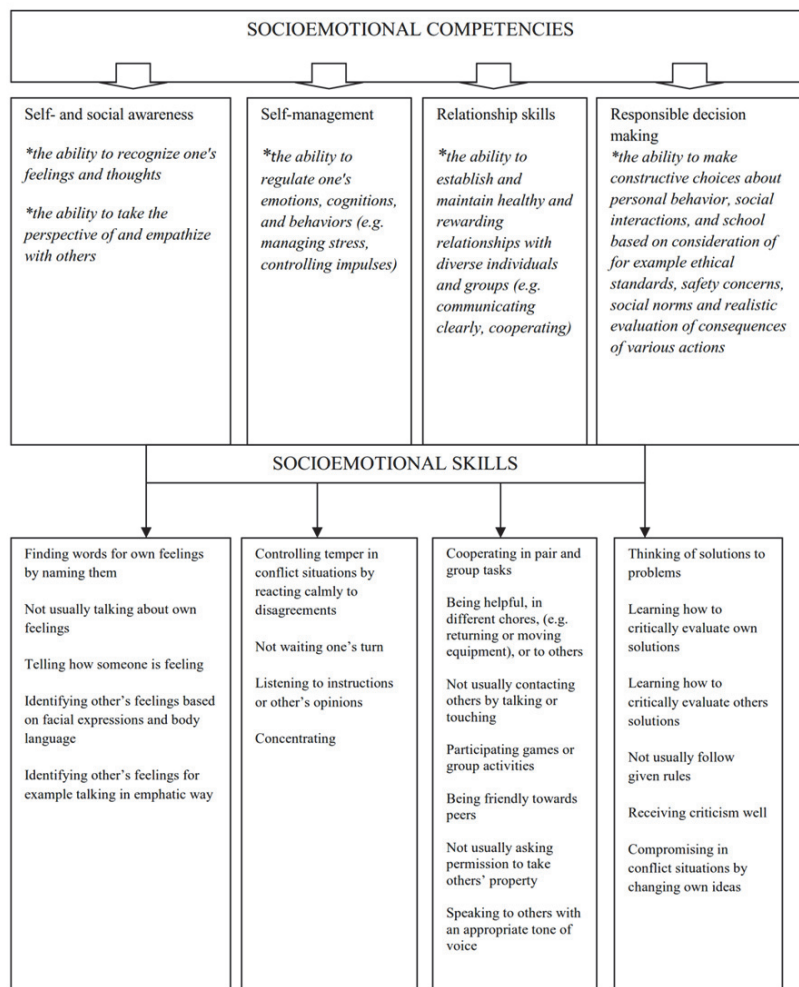


Figure 1. The theoretical background of the socioemotional skills observation instrument (Lantieri & Nambiar 2012)

In assessing the children's socioemotional skills the teachers and parents used a five-point Likert-scale anchored by 1 = describes the child's behavior poorly and 5 = describes the child's behavior well. Before the start of the assessment period the teachers were trained to use the observation scale which was pre-tested with 12 children (6 boys, 6 girls). The reliability of the observation scale was analyzed using inter-observer congruencies. Three pairs of kindergarten teachers assessed 2 boys and 2 girls each. The congruence percentages were calculated for the child evaluations of each pair by using the five-point scale (1-5). If both evaluators marked the same value, the congruence percentage was 100, if there was a one-unit difference, the percentage was 80, for a two-unit difference the percentage was 60 etc.

The inter-rater reliability of the entire observation system was 81%. The pairwise reliabilities for individual items varied between 73% and 88% and were as follows: 78% for "Not waiting one's turn", 87% for "Controlling temper in conflict situations", 87% for "Being friendly towards peers", 80% for "Being helpful in different chores (e.g. returning or moving equipment or to others)", 85% for "Listening to instructions or others' opinions", 78% for "Telling how someone feels from nonverbal expressions", 75% for "Identifying other's feelings for example talking in emphatic way", 88% for "Concentrating", 87% for "Telling how someone is feeling", 80% for "Speaking with an appropriate tone of voice", 77% for "Cooperating with peers", 75% for "Not usually talking about feelings", 82% for "Not usually asking permission before using other's property", and 73% for "Finding words for different feelings".

Statistical analyses

Paired samples t-tests were used to analyze children's teacher-rated socioemotional skills between general kindergarten settings and PE session as well as between parents' ratings at home and teachers' ratings in general kindergarten settings.

A confirmatory factor analysis (CFA) was conducted on items measuring socioemotional skills in general kindergarten settings to examine the construct validity of the measures. The data were entered as a covariance matrix and maximum likelihood procedures were used. The indices were selected on the basis of the examination of the literature associated with the best practice determination of model fit suggested with multivariate analysis texts, whereby, the indices used are representative of the absolute fit, incremental fit, and model parsimony categories (e.g. Holmes-Smith & Coote, 2002; Hair, Andersson, Tatham, & Black, 2006). To determine the goodness-of-fit chi-square (χ^2), chi-square degrees of freedom, the comparative fit index (CFI), the Tucker-Lewis index (TLI), the root mean square error of approximation (RMSEA), and the standardized root mean square residual (SRMR) indices were used. A non-significant χ^2 indicates the model to be an acceptable fit for the data. Values greater than .90 for CFI and TLI, less than .08 for RMSEA, and less than .05 for SRMR indicate good model fit (Browne & Cudeck, 1993). The bias in SRMR is greater for small N and for low df studies (Hu & Bentler, 1998). Statistical analyses were completed using Mplus 6.12 version (Muthén & Muthén, 1998-2010).

Results

The construct of the socioemotional skills model was maintained as a three-factor model because the four-factor model including the "Responsible decision making" resulted in non-acceptable fit for the data. After omitting the "Responsible decision making" factor from the model, the self- and social awareness and relationship skills factors consisted of five, and self-management factor of four items. The CFA revealed a non-acceptable fit for the data ($\chi^2(74, N = 59) = 122.458, p < .05, CFI = .89, TLI = .86, RMSEA = .108, SRMR = .096$). The next step was to modify the most reasonable factor model for children. Eight variables were dropped from the final model due to low

factor loadings and non-acceptable fit for the data. In addition, the measurement errors of the items “Speaking to others with an appropriate tone of voice”, “Being friendly towards peers”, “Cooperating in pair and group tasks”, “Controlling temper in conflict situations by reacting calmly to disagreements”, “Finding words for own feelings by naming them” and “Talking about own feelings” were allowed to correlate, because some of the shared variance in the indicators was due to the latent factor or an outside cause. The final CFA (Figure 2) revealed an acceptable fit for the modified model ($\chi^2(71, N = 52) = 74.046, p < .05, CFI = .99, TLI = .99, RMSEA = .029, SRMR = .080$). The small sample size may have an excessive effect on the SRMR indices. The SRMR has no penalty for model complexity. Based on the results of the CFA, a scale was constructed for the emotional and social skills. Taken together, these results indicated that measures for the socioemotional competence of children produced reliable and valid scores in this study. Cronbach alpha coefficients for the competence of self- and social awareness were .80 for general kindergarten settings, .85 for PE session and .68 for home environment. For self-management the coefficients were .84, .81 and .68 and for relationship skills .84, .75 and .73, respectively.

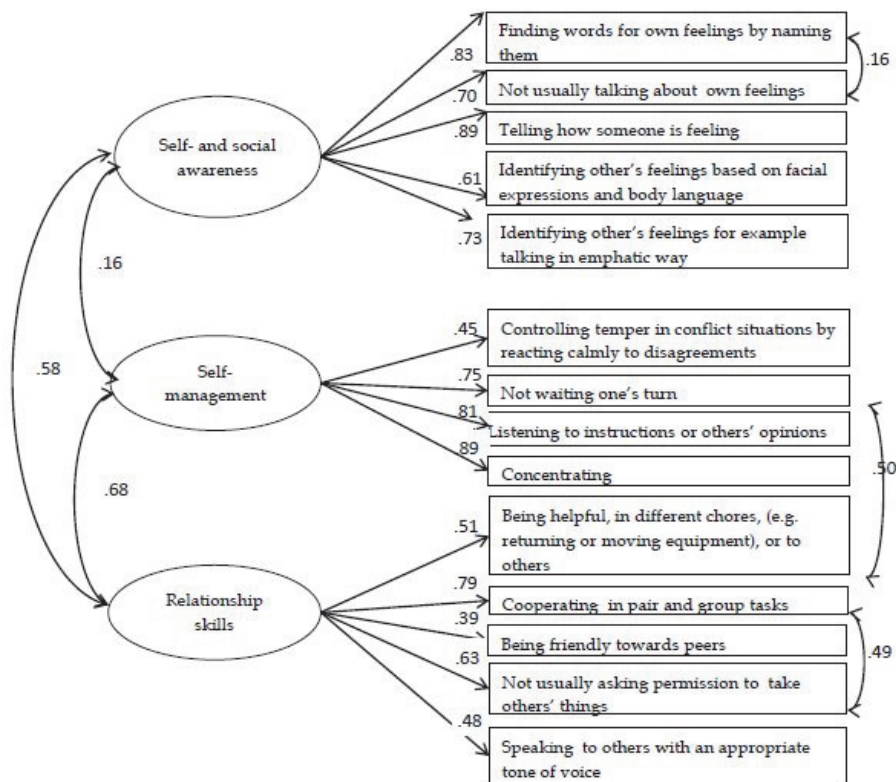


Figure 2. Measurement model of the hypothesized three-factor structure of the socioemotional skills observation scale

Paired samples t-tests revealed no differences in teacher-rated socioemotional skills between general kindergarten settings and PE session. Independent samples t-test showed that girls scored higher than boys in teacher-rated self- and social awareness in general kindergarten settings and in PE session (Table1).

Table 1. Teacher ratings of socioemotional competencies in general kindergarten settings and PE session, and separately by gender

Variables	Kindergarten settings					PE session									
	General		PE session			General		PE session							
	n=56 M(SD)	n=56 M(SD)	t	df	p	n=21 M(SD)	n=35 M(SD)	t	df	p	n=23 M(SD)	n=36 M(SD)	t	df	p
Self- and social awareness	3.4(.78)	3.3(.88)	1.019	55	.313	3.8(.56)	3.2(.79)	3.310	54	.002	3.7(.60)	3.1(.98)	3.055	57	.003
Self-management	3.9(.85)	3.7(.86)	1.704	55	.094	3.9(.81)	3.8(.15)	.594	54	.553	3.7(.84)	3.6(.62)	-.113	52	.910
Relationship skills	4.1(.76)	3.9(.66)	1.625	55	.110	4.4(.66)	4.0(.81)	1.048	54	.299	4.1(.54)	3.8(.70)	1.516	57	.135

Paired samples t-tests revealed that children's parent-rated self- and social awareness was higher than teacher-rated self- and social awareness in general kindergarten settings. On the contrary, teacher-rated self-management and relationship skills in general kindergarten settings were significantly higher than parent-rated (Table 2).

Table 2. Children's socioemotional competencies assessed by teachers at general kindergarten settings and parents at home (n=51)

Variables	Teacher- ratings at kindergarten		Parent- ratings at home				
	M	SD	M	SD	t	df	p
Self- and social awareness	3.5	.70	4.1	.52	-4.992	50	.000
Self-management	3.9	.81	3.6	.59	2.364	50	.022
Relationship skills	4.1	.74	3.9	.54	2.072	50	.043

Implications and conclusions

The aims of the study were to validate the socioemotional skills observation scale, to compare children's socioemotional competencies rated by kindergarten teachers between general kindergarten settings and PE session, separately by gender, and to analyze differences in children's socioemotional competencies rated by teachers in general kindergarten settings and parents in home environment.

The CFA results provided a reliable and valid three-factor model of socioemotional competencies. The second-order factors maintained self- and social awareness, self-management, and relationship skills. It looks like that "Responsible decision making" factor is not applicable on kindergarten children. The fit indices and the Cronbach alpha coefficients were mostly acceptable. Also the inter-rater reliability of the entire observation system was satisfactory. Individual items with the lowest inter-rater reliabilities belonged to the self- and social awareness competence's factor. It might be that skills particularly related to self-awareness are difficult to observe, because they are intrapersonal. More education would be needed for the teachers in order to get more reliable observation results. The highest inter-rater reliabilities were for the individual items representing self-management and relationship skill competencies. The skill of "Controlling temper in conflict situations by reacting calmly to disagreements" had a low factor loading to the competence of self-management as well as the skills of "Being friendly towards peers" and "Speaking to others with an appropriate tone of voice" to the competence of relationship skills.

Although it is generally assumed that PE offers children a different behavioral setting compared to general educational settings, because it offers plenty of opportunities for social interaction (Eldar & Ayvazo, 2009; Telama, 1999; Telama & Polvi, 2007, 88), no differences were found in this study in children's socioemotional competencies across general kindergarten settings and PE session. The national curriculum guidelines on early childhood education and care in Finland (2004) generally emphasize the development of SE competencies as central goals regardless of content area in day care. It may also be that teachers' perceptions about the children are so constant that they have difficulties in separating their evaluations in different kindergarten contexts. The two kindergarten assessment procedures of SE skills were different. In the general kindergarten context, children's socioemotional skills were assessed generally based on a wide range of experiences, whereas in the PE context the assessment was executed immediately after the standardized PE session.

The girls demonstrated higher self- and social awareness in both kindergarten settings, which supports previous findings showing, for example, that girls score higher in various dimensions of empathy (Belacci & Farina, 2012; Merrell, Felver-Gant, & Tom, 2011; Romer et al., 2011) and emotional awareness (Bajgar, Ciarrochi, Lane, & Deane, 2005; Bender, Reinholdt-Dunne, & Pons, 2012) both of which are included in the self- and social awareness competence. On the other hand, this finding might also reflect gender-bias in teacher-ratings because, as argued by Herndon and her colleagues (2013), teachers' beliefs about boys and girls are based on emotion-laden experiences with different genders. Previous studies have reported that girls score higher in self-regulation (Bassett et al., 2012), emotion regulation or management (Onchwari & Keengwe, 2011; Romer et al., 2011), peer group entry, as well as sharing and taking turns (Walker et al., 2002). However, in this study no gender differences were found in the self-management and relationship skills competencies.

This study utilized two different informants, specifically parents and kindergarten teachers in order to get a comprehensive view of children's behavior in general home settings and both general kindergarten and PE settings. The use of different informants has been considered important in the study of any behavior in children (Junttila, 2010; Kalyva, 2010; Renk & Phares, 2004). In our study, children's parent-rated self- and social awareness was higher than teacher-rated self- and

social awareness in general kindergarten settings. This finding makes sense, because, most likely the parents have deeper and more long-lasting relationship and emotional bond with their children, compared to teachers. Parents might have also had more time and peace to observe the less visible behavior related to their child's self-awareness, in particular. Detecting children's self-awareness in a group of ten might have been rather challenging to the teachers.

On the contrary, teacher-rated self-management and relationship skills in general kindergarten settings were significantly higher than parent-rated. The teachers, who are trained through their early childhood teacher education, to pay attention to children's socioemotional skills, operate with children in group settings in kindergarten whereas the parents may not have much experience of their children operating in as big child groups as in kindergartens. Also children's social skills are not necessarily clearly identifiable or visible at home because of few opportunities for interaction with other children (Tsangaridou et al., 2013), especially in single child families, and because the parents had only one child to assess. For example 'Not usually asking permission before using others property' may have been difficult to assess at home, especially if there was only one child in the family.

Limitations of the study

The limitations of the present study included the small number of participants, due to which our results of the psychometric properties of the instrument are preliminary. Future attempts are needed with larger samples in order to draw more firm conclusions about the reliability and validity of the instrument. Also a face-to-face educational meeting with the parents could have been organized in order to help them understand the assessment items more thoroughly. Another limitation was that there was only one PE session for the assessments of socioemotional skills in this study. In addition, given that children's socioemotional skills in both kindergarten settings were assessed by the same teachers, there might have been the carryover from the assessment of the socioemotional skills in the general kindergarten settings to the assessment of the socioemotional skills in one PE session, typical for the halo effect (Nisbett & Wilson, 1977).

Future recommendations

This study gained the understanding of small children's socioemotional competencies in several settings: general kindergarten settings, PE session, and home. Previous research has supported that PE may increase social skills in four-to-five-year-olds (Tsangaridou et al., 2013) and in five-to-six-year-olds (Trevlas & Tsigilis, 2008). Novelty value of this research is that the socioemotional skills have been assessed in various settings and by two different informants.

These results may help teachers to support children's socioemotional skills in kindergarten. The results also help teachers and parents to define and differentiate children's socioemotional skills as well as to support each child together in their socioemotional growth. Parents view the early kindergarten years as an important period for children to acquire social skills and behaviors (Achhpal et al., 2007). Well-developed social skills influence parents' as well as teachers' perceptions of school readiness (McBryde et al., 2004). The results of this study are valuable also in teacher education. First, the results help the teachers to pay attention to existence of the socioemotional skills as well as gender differences and secondly, the teachers can define the differences in evaluation between teachers and parents.

Further studies should explore why girls and boys differ in certain competencies and if interventions can dispel gender differences. Also more PE interventions should be implemented to develop small children's socioemotional skills.

References

- Achhpal, B., Goldman, J.A., & Rohner, R.P. (2007). A comparison of European American and Puerto Rican parent's goals and expectations about the socialization and education of preschool children. *International Journal of Early Years Education, 15*, 1–13.
- Ang, S. C., & Penney, D. (2013). Promoting social and emotional learning outcomes in physical education: Insights from a school-based research project in Singapore. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport, and Physical Education, 4*, 267-286.
- Arslan, E., Durmusoglu-Saltali, N., & Yilmaz, H. (2011). 6-year old children positive relationship between interpersonal skills and emotion regulation, school readiness, social confidence and family involvement. *Social Behavior and Personality, 39*, 1281–1288.
- Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R. & Deane, F.P. (2005). Development of the levels of emotional awareness scale for children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology, 23*, 569-586.
- Barbarin, O. (2013). A longitudinal examination of socioemotional learning in African American and Latino boys across the transition from pre-K to kindergarten. *American Journal of Orthopsychiatry, 83*, 156-64.
- Bassett, H., Denham, S., Wyatt, T. & Warren-Khot, H. (2012). Refining the preschool self-regulation assessment for use in preschool classrooms. *Infant and Child Development, 21*, 596-616.
- Belacchi, C. & Farina, E. (2012). Feeling and thinking of others: Affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive Behavior, 38*, 150-165.
- Bender, P.K., Reinhold-Dunne, M.L., Esbjorn, B.H. & Pons, F. (2012). Emotion dysregulation and anxiety in children and adolescents: Gender differences. *Personality and Individual Differences, 53*, 284-288.
- Blandon, A. Y., Calkins, S. D., Grimm, K. J., Keane, S. P., & O'Brien, M. (2010). Testing a developmental cascade model of emotional and social competence and early peer acceptance. *Development and Psychopathology, 22*, 737–748.
- Bornstein, M.H., Hahn, C.S., & Haynes, O.M. (2010). Social competence, externalizing and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology, 22*, 717–735.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K.A. Bollen & J.S. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (pp. 136–162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Chae, Y.I., & Lee, K.I. (2011). Impacts of Korean fathers' attachment and parenting behavior on their children's social competence. *Social Behavior and Personality, 39*, 627–644.
- Christodoulides, E., Derri, V., Tsivitanidou, O., & Kioumourtzoglou, E. (2012). Differences in social skills of Cypriot students in the physical education class. *Journal of Physical Education & Sport, 12*, 371-380.
- De Los Reyes, A., Henry, D. B., Tolan, P. H., & Wakschlag, L. S. (2009). Linking informant discrepancies to observed variations in young children's disruptive behavior. *Journal of Abnormal Psychology, 37*, 637-652.
- De Los Reyes, A. & Kazdin, A. E. (2005). Informant discrepancies in the assessment of childhood psychopathology: A critical review, theoretical framework, and recommendations for future study. *Psychological Bulletin, 131*, 483-509.
- Denham, S.A., Bassett, H.H., Thayer, S.K., Mincic, M.S., Sirotkin, Y.S., & Zinsler, K. (2012). Observing Preschoolers' Social-Emotional Behavior: Structure, Foundations, and Prediction of Early School Success. *Journal of Genetic Psychology, 173*, 246–278.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotion and social relationships. *Cognition, Brain & Behavior, 11*, 1–48.
- Denham, S. A., & Weissberg, R. P. (2004). Social-emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here. In E. Chesebrough, P. King, T. P. Gullotta, & M. Boom

- (Eds.), *A blueprint for the promotion of prosocial behaviour in early childhood* (pp. 13–50). New York: Kluwer.
- DiPrete, T.A., & Jennings, J.L. (2012). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research, 41*, 1–15.
- Duncan, G.J., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, P., Pagani, L.L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology, 43*, 1428–1446.
- Eldar, E. & Ayvazo, S. (2009). Education through the physical – rationale. *Education and Treatment of Children, 32*, 471–486.
- Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health, 70*, 186–190.
- Fagan, J., & Fantuzzo, J. W. (1999). Multirater congruence on the social skills rating system: Mother, father, and teacher assessments of urban Head Start children's social competencies. *Early Childhood Research Quarterly, 14*, 229-242.
- Fantuzzo, J., Bulosky R., McDermott, P., Mosca, S., & Lutz, M. N. (2003). A multivariate analysis of emotional and behavioural adjustment and preschool educational outcomes. *School Psychology Review, 32*, 185–203.
- Fraser, M. L., & Robinson, B. L. (2013). Development of social skills through physical education with a complex needs child population. *International Journal of Sport and Society, 3*, 113-124.
- Greenwood, C.R., Walker, D., Carta, J.J, & Higgins, S.K. (2006). Developing outcome measure of growth in the cognitive abilities of children 1 to 4 years old: The early problem-solving indicator. *School Psychology Review, 35*, 535–551.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., & Leondari, A. (2006). The effectiveness of teaching a life skills program a physical education context. *European Journal of Psychology of Education, 22*, 429–438.
- Hair, J., Black, B., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2006). *Multivariate Data Analysis* (6th edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Hassandra, M., Goudas, M., Hatzigeorgiadis, A., & Theodorakis, Y. (2007). A fair play intervention program in school Olympic education. *European Journal of Psychology of Education, 22*, 99–114.
- Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *Journal of Genetic Psychology, 174*, 642-663.
- Holmes-Smith, P., & Coote, L. (2002). *Structural equation modeling: From the fundamentals to advanced topics*. Melbourne, Australia: School Research, Evaluation, and Measurement Services.
- Hotulainen, R., & Lappalainen, K. (2011). Pre-school socio-emotional behavior and its correlation to self-perceptions and strengths of young adults. *Emotional & Behavioural Difficulties, 16*, 365-381.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods, 3*, 424–453.
- Jacobs, F., Knoppers, A., & Webb, L. (2013). Making sense of teaching social and moral skills in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 18*, 1-14.
- Junttila, N. (2010). Social competence and loneliness during the school years – issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission. *Annales Universitatis Turkuensis B 325*. Department of Teacher Education.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurements, 66*, 874–895.
- Keane, S.P., & Calkins, S.D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddlers and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*, 409–423.

- Kalyva, E. (2010). Multirater congruence on the social skills assessment of children with Asberger syndrome: Self, mother, father, and teacher ratings. *Journal of Autism and Developmental Disorder, 40*, 1202-1208.
- Kokkonen, J., Kokkonen, M., Telama, R., & Liukkonen, J. (2011). Teachers' behaviour and pupils' achievement motivation as determinants of intended helping behaviour in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 57*, 199-216.
- Lahaye, M., Luminet, O., van Broeck, N., Bodart, E., & Mikolajczak, M. (2010). Psychometric properties of the emotion awareness questionnaire for children in a French-speaking population. *Journal of Personality Assessment, 92*, 317-326.
- Lane, K.I., Stanton-Chapman, T., Jamison, K., & Phillips, A. (2007). Teacher and parent expectations of preschoolers' behavior: Social skills necessary for success. *Topics in Early Childhood Special Education, 27*, 86-92.
- Lantieri, L., & Nambjar, M. (2012). Cultivating the social, emotional, and inner lives of children and teachers. *Reclaiming Children & Youth, 21*, 27-33.
- Malina, R.M. (2012). Movement proficiency in childhood: Implications for physical activity and youth sport. *Kinesiology Slovenica, 18*, 19-34.
- McBryde, C., Ziviani, J., & Cuskelly, M. (2004). School readiness and factors that influence decision making. *Occupational Therapy International, 11*, 193-208.
- McWayne, C. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the School, 41*, 363-377.
- Merrell, K.W., Felver-Gant, J.C., & Tom, K.M. (2011). Development and validation of a parent report measure for assessing social-emotional competencies of children and adolescents. *Journal of Child Family Studies, 20*, 529-540.
- Miller, A., Gouley, K., Shields, S., Dicstein, S., Seifer, R., Magee, K., & Fox, C. (2003). Brief functional screening for transition difficulties prior to enrolment predicts socio-emotional competence and school adjustment in head start preschoolers. *Early Child Development and Care, 173*, 681-698.
- Muthén, L.K & Muthén, B.O. (1998-2010). *Mplus User's Guide*. Sixth Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- National curriculum guidelines on early childhood education and care in Finland (2004). Helsinki: STAKES.
- Niles, M. D., Reynolds, A. J., & Roe-Sepowitz, D. (2008). Early childhood intervention and early adolescent social and emotional competence: Second generation evaluation evidence from the Chicago longitudinal study. *Educational Research, 50*, 55-73.
- Nisbett, R. E., & Wilson, T. D. (1977). The halo effect: Evidence for unconscious alteration of judgments. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*, 250-256.
- OECD Family database (2008). *OECD - Social Policy Division - Directorate of Employment, Labour and Social Affairs*. Retrieved December 2013 from www.oecd.org/els/social/family/database.
- Onchwari, G., & Keengwe, J. (2011). Examining the relationship of children's behaviour to emotion regulation ability. *Early Childhood Education Journal, 39*, 179-284.
- Parker, A. E., Mathis, E. T., & Kupersmidt, J. B. (2013). How is this child feeling? Preschool-aged children's ability to recognize emotion in faces and body poses. *Early Education and Development, 24*, 188-211.
- Peisner-Feinberg, E.S., Burchinal, M.R., Clifford, R.M., Culkin, M.L., Howes, C., Lynn Kagan, S., & Yazejian, N. (2001). The relation of pre-school child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development, 72*, 1543-1553.
- Quality in early childhood education and care (2013). *Policy Department: Structural and Cohesion policies B*. European Union.

- Reed, P., & Osborne, L. A. (2013). The role of parenting stress in discrepancies between parent and teacher ratings of behaviour problems in young children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43*, 471-477.
- Reid, C., Davis, H., Horlin, C., Anderson, M., Baughman, N., & Campbell, C. (2013). The Kids' Empathic Development Scale (KEDS): A multi-dimensional measure of empathy in primary school-aged children. *British Journal of Developmental Psychology*, *31*, 231-256.
- Renk, K., & Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, *24*, 239-254.
- Rescorla, L.A., Achenbach, T.M., Ivanova, M.Y., Bilenberg, N., Bjarnadottir, G., Denner, S., Dias, P., Dobrean, A., Döpfner, M., Frigerio, A., Goncalves, M., Gutmundsson, H., Jusiene, R., Kristensen, S., Lecannelier, F., Leung, P.W.L., Liu, J., Löbel, S.P., Machado, B.C., Markovic, J., Mas, P.A., Esmaeili, E.M., Montiroso, R., Pluck, J., Pronaj, A.A., Rodriguez, J.T., Rojas, P.O., Schmeck, K., Shanini, M., Silva, J.R., van der Ende, J., & Verhulst, F.C. 2012. Behavioral/emotional problems of preschoolers: Caregiver/teacher reports from 15 societies. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *20*, 68-81.
- Romer, N., Ravitch, N.K., Toma K., Merrel, K.W., & Wesley, K.L. (2011). Gender differences in positive social-emotional functioning. *Psychology in the Schools*, *48*, 958-970.
- Siskos, B., Proios, M., & Lykesas, G. (2012). Relationships between emotional intelligence and psychological factors in physical education. *Studies in Physical Culture and Tourism*, *19*, 154-159.
- Sofa, S., Beard, D. H., Slattery, A., & Howard, S. (2012). Preservice teachers' beliefs about the curricular goals for physical education. *Missouri Journal of Health, Physical Education, Recreation, and Dance*, *22*, 18-35.
- Stan, M.M. (2012). Socioemotional predictors of school success at the beginning of school years. *Social and Behavioral Sciences*, *33*, 806-810, <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.233>
- Swindells, D., & Stagnitti, K. (2006). Pretend play and parents' view of social competence: The construct validity of the child-initiated pretend play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, *53*, 314-324.
- Takala, K., Kokkonen, M., & Liukkonen, J. (2009). Päiväkotilasten sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen liikuntatuokioiden avulla. *Liikunta & Tiede [Sport and Science]*, *46*, 22-29.
- Telama, R. (1999). Moral development. In Y. Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand & R. Seiler (Eds.), *Psychology for physical educators* (pp. 321-342). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Telama, R., & Polvi, S. (2007). Facilitating prosocial behavior in physical education. In J. Liukkonen, Y.V. Auweele, B. Vereijken, D. Alferman, & Y. Theodorakis (Eds.), *Psychology for physical educators. Student in focus* (pp. 85-99). Champaign: Human Kinetics.
- Thorpe, K., Staton, S., Morgan, R., Danby, S., & Tayler, C. (2012). Testing the vision: Preschool settings as places for meeting, bonding and bridging. *Children & Society*, *26*, 328-340.
- Trevlas, E., & Tsigilis, N. (2008). Evaluation of the influence of a physical education programme on playfulness of preschool children: A qualitative approach. *Inquiries in Sport & Physical Education*, *6*, 1-13.
- Tsangaridou, N., Zachopoulou, E., Liukkonen, J., Gråsten, A., & Kokkonen, M. (2013). Developing preschoolers' social skills through cross-cultural physical education intervention. *Early Child Development and Care*, *1-16*. DOI:10.1080/03004430.2013.865616
- Vierikko, E., Pulkkinen, L., Kaprio, J. Viken, R., & Rose, R. (2003). Sex differences in genetic and environmental effects on aggression. *Aggressive Behavior*, *29*, 55-68.
- Walker, S., Irving, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, *163*, 197-209.

- Webster-Stratton, C., & Reid, J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children – The foundation for early school readiness and success. *Infants and Young Children, 17*, 96–113.
- Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2007). Social and emotional learning for successful school performance. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: Applications* (pp. 376–395). New York: Oxford University Press.

Appendix 1.

SOCIOEMOTIONAL SKILLS OBSERVATION INSTRUMENT

Name of the child _____

Age: _____ months

Observer: _____

Assess the child's behavior by using following scale:

1= describes poorly child behavior

2= describes sufficiently child behavior

3= describes somewhat child behavior

4= describes rather well child behavior

5= describes well child behavior

The child:

1. Is not waiting one's turn

1 2 3 4 5

2. Can control temper in conflict situations by reacting calmly to disagreements

1 2 3 4 5

3. Can learn how to critically evaluate own solutions

1 2 3 4 5

4. Can be friendly towards peers

1 2 3 4 5

5. Can be helpful, in different chores, (e.g. returning or moving equipment), or to others

1 2 3 4 5

6. Can listen to instructions or other's opinions

1 2 3 4 5

7. Can learn how to critically evaluate others solutions

1 2 3 4 5

8. Can identify other's feelings based on facial expressions and body language

1 2 3 4 5

9. Does not usually follow given rules

1 2 3 4 5

10. Can identify other's feelings for example talking in emphatic way

1 2 3 4 5

11. Can concentrate

1 2 3 4 5

12. Does not usually contact others by talking or touching

1 2 3 4 5

13. Can participate games or group activities

1 2 3 4 5

14. Can receive criticism well

1 2 3 4 5

15. Can compromise in conflict situations by changing own ideas

1 2 3 4 5

16. Can tell how someone is feeling

1 2 3 4 5

17. Can speak to others with an appropriate tone of voice

1 2 3 4 5

18. Can cooperate in pair and group tasks

1 2 3 4 5

19. Can think of solutions to problems

	1	2	3	4	5
20. Does not usually talk about own feelings					
	1	2	3	4	5
21. Does not usually ask permission to take others' property					
	1	2	3	4	5
22. Can find words for own feelings by naming them					
	1	2	3	4	5

Note. Bolded items selected to the final socioemotional skills observation instrument

