

**”Hillitte ittes” Kasvattajien arviointeja
Papilio-ohjelman vaikuttavuudesta
lasten sosioemotionaalisiin taitoihin**

Ulla Juupaluoma

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2018
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Juupaluoma, Ulla. 2018. "Hillitte ittes" Kasvattajien arviointeja Papilio-ohjelman vaikuttavuudesta lasten sosioemotionaalisiin taitoihin. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 44 sivua.

Tässä määrällisessä tutkimuksessa selvitettiin kasvattajien tekemien arviointien perusteella saksalaista alkuperää olevan Papilio-ohjelman vaikuttavuutta lasten sosioemotionaalisiin taitoihin. Tutkimuksessa käytettiin Jyväskylän ja Turun yliopistojen Papilio-hankkeen tutkimusaineistoa, joka koostuu kasvattajille tehdystä, lasten sosioemotionaalisia taitoja tarkastelevista lomakekyselyistä.

Kasvattajat täyttivät kyselylomakkeet 153 iältään 5–6-vuotiaasta lapsesta, joista interventioon osallistuneessa ryhmässä oli 127 ja kontrolliryhmässä 26 lasta. Tutkimustehtävänä oli selvittää kasvattajien tekemien arviointien perusteella, millaista vaikuttavuutta Papilio-interventiolla on lasten sosioemotionaalisiin taitoihin. Intervention aikaisen muutoksen vertailua varten laskettiin interventio- ja kontrolliryhmien jokaisesta SDQ- ja PreBERS -lomakkeiden keskiarvomutujasta erotusmuuttuja, jolla selvitettiin, oliko interventio- ja kontrolliryhmissä eroja sosioemotionaalisten taitojen muutoksessa alku- ja loppumittauksen välillä.

Riippumattomien otosten t-testillä verrattiin alku- ja loppumittauksen välisen erotusmuuttujan erilaisuutta interventio- ja kontrolliryhmässä. Tarkastelu osoitti, että tilastollisesti merkitsevää muutosta tapahtui PreBERSin sosiaalisen itseluottamuksen alaskaalassa ($t(147) = -3.596, p < .05$). Tämä muutos oli suurempaa kontrolliryhmässä PreBERSin sosiaalisen itseluottamuksen alaskaalan osalta alku- ja loppumittauksen välillä. Interventionryhmän sisällä lasten sosioemotionaalisisissa taidoissa tapahtuneet muutokset olivat pieniä (efektikoko^d .00–.26), eikä niillä ollut tilastollista merkittävyyttä tässä tutkimuksessa.

Hakusanat: sosioemotionaalinen kompetenssi, sosiaaliset taidot, itsesäätely- ja tunnetaidot, interventio

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
1.1	Sosioemotionaalisen kompetenssin käsitteen määrittelyä	2
1.2	Kasvattaja lasten sosioemotionaalisten taitojen tukijana.....	10
1.3	Papilio-interventio	13
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	16
2.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	16
2.2	Tutkimuksen kohderyhmä.....	18
2.3	Tutkimusmenetelmä ja aineistonkeruu.....	19
2.4	Aineiston analyysi	25
2.5	Eettiset ratkaisut	26
3	TULOKSET	28
4	POHDINTA	31
	LÄHTEET	37

1 JOHDANTO

”Hillitte ittes” on eteläpohjalaisen kirjailijan Orvokki Aution lanseeraama sanonta, jossa tiivistyy kyky itsesäätelyyn ja tunteiden hallintaan. Sama ajatus on taustalla kehotuksessa laskea ensin kymmeneen, ennen kuin sanoo tai tekee jotakin tunnekuohun vallassa. ”Hillitte ittes”-sanonta kuvaa kansanomaisella tavalla sosiaalista kompetenssia. Sosiaalinen kompetenssi eli kyvykkyys on käytännössä hyväksytyksi tulemista vertaisryhmässä ja onnistumisen kokemista vuorovaikutustilanteissa (Ladd 2007, 4–5; Keltikangas-Järvinen 2012, 49–51), ja siten kyseessä on tärkeä opittava asia, jota pienet lapset harjoittelevat varhaiskasvatuksessa kasvattajien tukemana.

Neitola (2011) on tullut siihen tulokseen, että varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä tarvitaan enemmän lasten sosiaalista kyvykkyyttä lisääviä interventiomalleja, joita kasvattajien tulisi toteuttaa koko lapsiryhmälle yhteistyössä vanhempien kanssa (ks. myös Salmivalli 2005; Viitala 2014). Varhaiskasvatuksessa tällaisia interventioita ovat esimerkiksi Ihmeelliset vuodet (n.d.), Pieni oppiva mieli (n.d.) ja tämän tutkimuksen keskiössä oleva Papilio-ohjelma (Scheithauer, Bondü, Hess & Mayer 2016). Varsinaisten interventioiden lisäksi Tunneuku ja Mututoukka (Peltonen, Kullberg-Piilola & Kullberg-Turtiainen 2002) sekä Askeleittain (Hogrefe 2015) -materiaalit ovat olleet myös pitkään käytössä varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä. Uudenlaista pelillistä tunnetaitojen opettelua edustaa puolestaan Tunne-etsivät verkko-oppimateriaali (Huttunen, Hyvärinen, Laakso, Parkas & Waaramaa 2015). Varhaisilla interventioilla on todettu olevan kauaskantoiset positiiviset seuraukset, sillä ne voivat ehkäistä lapsen häiriökäyttäytymistä myöhempinä vuosina (Bornstein, Hahn & Haynes 2010, 735; Scheithauer & Mayer 2008, 222).

Tämän tutkimuksen kohteena olevaa saksalaista Papilio-ohjelmaa on toteutettu viidessä suomalaisessa päiväkodissa Keski-Suomessa, Varsinais-Suomessa ja Satakunnassa. Tutkin osana laajempaa Siivet kantamaan-tutkimushanketta määrällisiä menetelmiä hyödyntäen kasvattajien kyselylomakkeille täytettäviä arviointeja lasten sosioemotionaalista taidoista Papilio-intervention alussa ja loppussa. Tutkimuksessani pyrin selvittämään, millaisia vaikutuksia kasvattajat (N=44) arvioivat interventiolla olevan lasten (N= 153) sosioemotionaalisiin taitoihin. Tutkimuksen alkumittaukseen osallistui 150 ja loppumittaukseen 149 lasta.

Esiopetusikäisten on todettu olevan juuri otollisen ikäisiä sosioemotionaalista taitoja kehittäväälle interventiolle, sillä varhaisella ennaltaehkäisyllä on todettu olevan pysyviä suojaavia vaikutuksia riippuvuuksia ja väkivaltaa vastaan. Sosioemotionaalista kompetenssia voidaankin pitää kaikkien muiden taitojen oppimisen perustana. (Mayer 2016.) Kasvattajat kuitenkin kokevat, että heillä ei ole tarpeeksi tietoa lasten sosioemotionaalisen kompetenssin prosessista (Kurki, Järvenoja, Järvelä & Mykkänen 2016, 86) Könkään (2018) juuri julkaistun väitöskirjatutkimuksen mukaan kasvattajat ovat päiväkodeissa väsyneitä vastaamaan lasten emotionaalisiin viesteihin ja osa kasvattajista on väsymyksen ja stressin vuoksi kyvyttömiä tukemaan lasten tunnetaitoja, ja he ohjaavat niitä jopa huonompaan suuntaan. Suhonen (2009) onkin jo aiemmin todennut tärkeäksi kohdentaa interventioita kasvattajiin, jotta heidän osaamisensa ja kykynsä vastata lasten tarpeisiin lisääntyisi, sillä koulutettujen kasvattajien on todettu olevan sitoutuneita sensitiiviseen vuorovaikutukseen lasten kanssa.

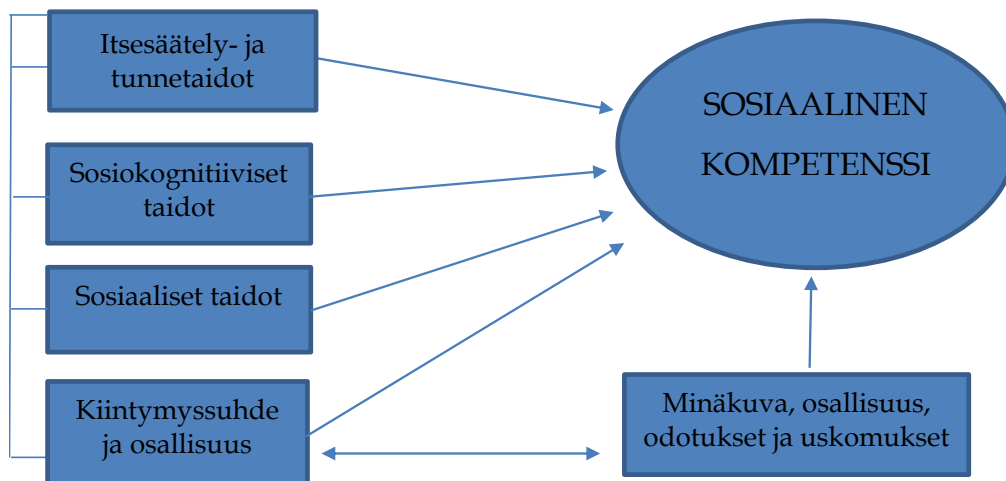
1.1 Sosioemotionaalisen kompetenssin käsitteen määrittelyä

Sosioemotionaalisen kompetenssin käsitteestä on olemassa erilaisia määrittelyjä ja se voidaan nähdä hyvin laaja-alaisena, kehitykseen liittyvänä osa-alueena. Siitä puhuttaessa voidaan korostaa esimerkiksi lapsen älyllistä tai emotionaalista kyvykkyyttä. Näiden sisäisten ominaisuuksien lisäksi sosioemotionaaliseen kompetenssiin liittyvät ulkoiset kyvyt, kuten lapsen käyttäytyminen ja toiminta.

(Ladd 2007, 3–4.) Denham (2006) määrittelee sosioemotionaaliseen kompetenssiin sisältyväksi sosiaalisten taitojen ja ongelmanratkaisukykyjen lisäksi tunneilmaisun ja tunteiden ymmärtämisen sekä tunteiden ja käyttäytymisen säätelytaidot. Sosiaaliset ja emotionaaliset taidot liittyvätkin monella tapaa läheisesti toisiinsa, jolloin niistä käytetään nimitystä sosioemotionaalinen kompetenssi (Mayer 2016).

Sosiaalinen kompetenssi. Keltikangas-Järvinen (2012) määrittelee sosiaalisen kompetenssin ihmisen kyvykkyydeksi olla vuorovaikutuksessa ja tulla toimeen toisten ihmisten kanssa. Sosiaaliseen kompetenssiin kuuluvat olennaisena osana yksilön sosiaaliset taidot, kuten kyky kommunikoida toisen ihmisen kanssa, kuunnella, neuvotella, sovitella, kyky toisten ihmisten mielialojen ymmärtämiseen ja yleensäkin toisiin ihmisiin reagointi. (Keltikangas-Järvinen 2012, 49–51; Poikkeus 2011, 86.) Tiivistetysti sosiaalisessa kompetenssissa on kyse yksilön ja ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta (Neitola 2013, 101–102). Se nähdään myös yksilön kyvykkyytenä positiivisten ihmissuhteiden muodostamiseen (Kurki, Järvelä, Mykkänen & Määttä 2015, 1239). Näissä suhteissa tulevat myös selkeimmin esille lasten ongelmat sosiaalisessa kompetenssissa (Neitola 2013, 101–102).

Taitava sosiaalinen vuorovaikutus pohjautuu yksilön kykyyn ilmaista ja säädellä tunteitaan. Tätä kutsutaan mm. tunneälyksi, tunnetaidoiksi, sosioemotionaaliseksi kompetenssiksi ja sosioemotionaaliseksi oppimiseksi. Hyvä itsesäätely edellyttää puolestaan kykyä tarkkaavuuteen ja omaan toiminnanohjaukseen. Se auttaa selviytymään sosiaalisissa tilanteissa ja kehittää sosiaalista kompetenssia. (Poikkeus 2011, 80, 95–96.) Myönteisten vuorovaikutussuhteiden luominen ja ylläpitäminen ovat osa sosiaalista kyvykkyyttä (Salmivalli 2005, 71). Poikkeus (2011) laajentaa Keltikangas-Järvisen määrittelemää sosiaalisen kompetenssin käsitettä (kuvio 1) ja liittää siihen sosiaalisten taitojen lisäksi itsesäätely- ja tunnetaidot, sosiokognitiiviset taidot, kiintymyssuhteen ja osallisuuden sekä yksilön minäkuvan ja itsetunnon, odotukset ja uskomukset. (Poikkeus 2011, 86–87.)



KUVIO 1 Sosiaalinen kompetenssi Poikkeusta mukailten (Poikkeus 2011, 86)

Sosiaalisen kompetenssin osa-alueena itsesäätely- ja tunnetaidot ovat yksilön kykyä tunnistaa erilaisia tunteita itsessä ja toisissa sekä säädellä tunteiden ilmaisua. Myös empatiakyky toisia kohtaan ja impulssien hallinta omassa käyttäytymisessä liittyvät keskeisesti itsesäätely- ja tunnetaitoihin. (Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta 2015, 6–7). Sosiokognitiiviset taidot puolestaan osoittavat yksilön kykyä havaita ja tulkita ympäristöään sekä yksilön kykyä asettua toisen ihmisen asemaan. Vuorovaikutus toisten kanssa, toisten kuunteleminen, omaaloitteisuus sosiaalisiin kontakteihin pääsemisessä, toisten auttaminen ja yhteistyö muiden kanssa ovat esimerkkejä yksilön sosiaalisista taidoista. Yksilön tyytyväisyys perhe- ja kaverisuhteissa sekä yhteisöllisyyden kokemus ja ryhmään kuulumisen tunne kuvaavat kiintymyssuhteita ja osallisuuden kokemusta. Yksilön minäkuva ja itsetunto sekä odotukset ja uskomukset kehittyvät sosiaalisessa kompetenssissa, mutta myös vaikuttavat yksilön sosiaaliseen kyvykkyyteen. Parhaimmillaan sosiaalinen kompetenssi on yksilön kykyä päästä toivomiinsa vuorovaikutustilanteisiin myönteisiä suhteita solmien ja säilyttäen. (Poikkeus 2011, 86–87, 96.)

Sosiaaliset taidot. Sosiaaliset taidot tarkoittavat kykyä olla toisten kanssa. Sosiaalisten taitojen voidaan ymmärtää koostuvan sosiaalisesta tietoisuudesta, jolla tarkoitetaan kykyä tiedostaa muiden ihmisten tunnetiloja ja kykyä käyttää tätä tietoa onnistuneesti vuorovaikutussuhteissa sekä sosiaalisesta kyvykkyydestä, jossa keskeistä on toisen ihmisen tunteiden aistiminen ja toimiminen tästä saadun tiedon mukaisesti. (Virtanen 2015, 63, 73.) Ihminen voi opetella ja harjoitella sosiaalisia taitoja ja niihin kasvattaja voi vaikuttaa. Sosiaalisuus, joka on synnynäinen temperamenttipiirre, ei välttämättä tarkoita hyviä sosiaalisia taitoja, sillä sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot voivat olla toisistaan riippumattomia. (Keltikangas-Järvinen 2010, 13, 17–18.)

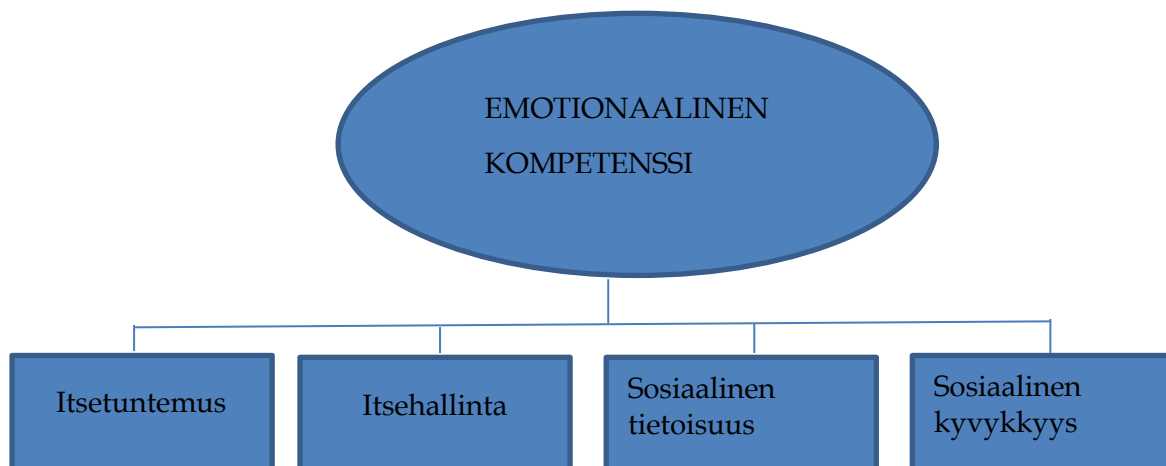
Laddin (2007) mukaan hyvät sosiaaliset taidot ilmenevät prososiaalisena käyttäytymisenä, kuten positiivisina vertaissuhteina ja vertaisten hyväksymisenä ryhmään. Toisille lapsille kaverisuhteiden muodostaminen, ryhmän jäseneksi pääseminen ja ryhmän hyväksynnän kokeminen syntyvät helpommin, kun taas toiset lapset tulevat torjutuksi ja kokevat jopa yksinäisyyttä. (Ladd 2007, 5–6.) Salmivalli (2002) korostaakin ryhmään liittymisen olevan yksi tärkeimmistä tehtävistä lapsen elämässä. Tehtävä on kuitenkin haasteellinen sekä ryhmän uusille että vanhoille jäsenille, sillä jopa neljäsosa lasten ryhmäänliittymisyrityksistä tulee torjutuksi tai jätetään huomioimatta. (Salmivalli 2002, 119–120.) Parhaimmillaan vertaisryhmässä toimiminen vahvistaa lapsen sosiaalisen kyvykkyyden taitoja (Laine & Talo 2002, 150; Poikkeus 2008, 122–123). Vertaisryhmää pidetään jopa kaikkein tärkeimpänä lapsen sosiaalisen kompetenssin kehittymisen kontekstina (Harris 2000, 217; Neitola 2013, 111).

Emotionaalinen kompetenssi. Sosiaaliseen kompetenssiin liittyy kiinteästi emotionaalinen kompetenssi, jonka voidaan ajatella olevan myös pohja sosiaaliselle kyvykkyydelle. (Laine 2005, 64; Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 119). Denham ja kumppanit (2003) liittävät emotionaalisen kompetenssin tunteiden tunnistamiseen ja ilmaisemiseen sekä lapsen kykyyn luoda vuorovaikutussuhteita. Lappalainen ja kumppanit (2008) korostavat lisäksi sitä, että yksilö tulee toimeen sekä omien että toisten ihmisten emootioiden

kanssa ja pystyy käsittelemään niitä. Denham (2007) toteaa kuitenkin, että tietoisuus tunteista ja niiden tunnistaminen eivät yksin riitä, vaan sen lisäksi tarvitaan emotionaalisen ilmaisun tehokasta säätelykykyä, joka on edellytyksenä sosiaalisen vuorovaikutuksen onnistumiselle.

Emotionaalinen kompetenssi voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen: yksilön tietoisuuteen omasta emotionaalisesta tilastaan (esimerkiksi omien emootioiden ja käyttäytymisen tarkkailu, tunnetilojen nimeäminen) (Laine 2005, 64.; Weissberg ym. 2015, 6–7), yksilön kykyyn tunnistaa toisten ihmisten emootioita (esimerkiksi virittäytyminen toisen emotionaaliseen tilaan ja siihen sopivalla tavalla vastaaminen) (Laine 2005, 64–65; Ladd 2007, 7–8; Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 94) ja emotionaalisten ilmausten itsesätelyn kykyyn (esimerkiksi omien emotionaalisten reaktioiden kontrollointi) (Laine 2005, 65).

Virtanen (2013, 2015) tarkastelee Golemaniin, Boyatzisiin & McKeehen (2002) viitaten emotionaalista kompetenssia sekä yksilön henkilökohtaisista taidoista eli itsetuntemusta ja itsehallinnasta että sosiaalista taidoista eli sosiaalisesta tietoisuudesta ja kyvykkyydestä muodostuvana kokonaisuutena (kuvio 2).



KUVIO 2 Emotionaalinen kompetenssi Virtasta mukailen (2013, 55–63; 2015, 31) Golemaniin, Boyatzisiin & McKeehen (2002) viitaten

Sosiaaliset ja emotionaaliset taidot ovat keskeisiä siinä, kuinka hyvin osaamme tunnistaa omat ja toisten tunteet, kuinka kohtelemme toisiamme ja miten toimimme sosiaalisissa konfliktitilanteissa (Mayer 2016). Tunteiden ilmaisemisen vaikeus ja niiden tunnistamattomuus itsessä ja toisissa ovat yhteydessä käyttöhäiriöihin (Denham 2017, 287). Lapsen kyky säädellä negatiivisia tunteitaan onkin pohjana myönteisille kaverisuhteille (Neitola 2011, 30; Ramani, Brownell & Campbell 2010, 245).

Itsesäätelytaidot. Itsesäätelytaidot liittyvät tiiviisti lapsen sosiaaliseen, emotionaaliseen, moraaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen ja niillä on tärkeä rooli kehityksen eri vaiheissa (Eisenberg, Smith & Spinrad 2011, 273). Aro (2011) kiteyttää *itsesäätelyn* tarkoittavan ihmisen kykyä säädellä emootioitaan, käyttäytymistään ja kognitiivista toimintaansa. Denhamin (2007) näkemys itsesäätelystä on samankaltainen. Laajemmin itsesäätelyllä ymmärretään ihmisen oman motivaation, tunteiden, halujen, suorituksien, impulssien, tarkkaavaisuuden ja ajatusten säätelyä. Hyvät itsesäätelytaidot omaava lapsi on sosiaalisesti taitava (Eisenberg, Smith & Spinrad 2011, 273). Heikot itsesäätelytaidot ovat puolestaan riskitekijä lapsen sosiaaliselle vetäytymiselle ja aggressiiviselle käyttäytymiselle (Calkins & Fox 2002, 496). Itsesäätely ja tunteiden säätely ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa, sillä itsesäätely toteutuu tilanteissa, joissa tunteiden kehittyminen on mahdollista. (Koole, van Dillen & Sheppes 2011, 22, 34). Taitava tunteiden säätely palvelee lapsen omien tarpeiden ja hyvinvoinnin lisäksi toisia ihmisiä, sillä lapsi pystyy olemaan loukkaamatta tai vahingoittamatta heitä (Laakso 2013, 8). Hän kykenee tunnistamaan myös erilaisia tunteita toisissa ihmisissä.

Emootioiden eli tunteiden ja myös käyttäytymisen säätelyn kehittyminen luovat pohjan lapsen vuorovaikutukselle toisten ihmisten ja ympäristön kanssa, ja hän oppii ymmärtämään ja hyväksymään omat tunnekokemuksensa. Hän osaa säädellä tunneilmaisuaan ja toimia tunteiden ilmaisemisessaan sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. (Aro 2011b, 11-13.) Esimerkiksi esiopetusikäisen lapsen hyvän itsesäätelykyvyn on todettu olevan yhteydessä hänen kykyynsä hallita sosiaalisesti vaikeita tilanteita ja edistävän sosiaalista kyvykkyyttä (Rose-Krasnor & Denham 2009, 166).

Riittävä itsesäätelykyky on Iivosen ja kollegoiden (2015) mukaan yhteydessä aivojen optimaaliseen kykyyn säädellä tunteita. Tunteiden, mielialojen ja käyttäytymisen säätelyssä on aivojen välittäjäaineilla keskeinen tehtävä, ja niillä on vaikutusta muun muassa yksilön oppimiskykyyn, muistiin, kivun tuntemukseen sekä tunne-elämään. (Iivonen, Paavola, Koskinen & Sarajuuri 2015, 168, 170; Kokkonen & Kinnunen 2009, 151.) Itsesäätelyä ohjaavissa hermostollisissa mekanismeissa on kuitenkin yksilöllisiä eroja (Aro 2011a, 34; McRae, Ochsner & Gross 2011, 199). Se, miten paljon aivosoluja aktivoituu ja välittäjäainetta erittyy eri tilanteissa, vaikuttaa aktivaation voimakkuustasoon eli muun muassa siihen, miten reagoimme ärsykkeisiin ja tulkitsemme niitä (Aro 2011a, 34).

Lapsen itsesäätelykykyyn ovat yhteydessä reaktioherkkyys eli se, miten paljon aivot tarvitsevat ärsytystä aktivoituakseen sekä yksilöllinen sietoraja, jonka sisäpuolella olevia tunteita ihmisen on helppo ilmaista ja käsitellä. Sietorajan ulkopuolella ja sen ylittyessä aktivaatiotaso nousee ja reaktioherkkyys on matala esimerkiksi kiukun purkautumiselle. Nämä reaktiomallit ovat osittain synnynnäisiä temperamentista johtuvia, mutta myös myöhemmin opittuja. Temperamenttierot ilmenevät yksilöllisinä reagoimis- ja käyttäytymistyyleinä, kuten herkkyytenä kokea myönteisiä tai kielteisiä tunteita ja näiden voimakkuuksia. (Aro 2011a, 31–32, 34–35; Kokkonen & Kinnunen 2009, 151–153.) ja ne säilyvät ihmisessä läpi elämän (Rothbart, Ellis, & Posner 2011, 454).

Lapsen sosioemotionaaliseen kyvykkyyteen vaikuttaa siis hänen persoonallisuutensa ja temperamenttinsa, mutta myös ympäristöllä on oma osuutensa. Vanhempien kasvatuksellinen epäjohtonmukaisuus, päihteiden väärinkäyttö, mielenterveyden ongelmat sekä taloudelliset vaikeudet ovat puolestaan riskitekijöitä lapsen tunne-elämän ja käyttäytymisen kehittämisessä lapsen geneettisen ja/tai neurologisen taipumuksen tai aliravitsemuksen lisäksi. (Kauffman & Landrum 2009, 46; Ruoho & Ihatsu 2000, 63; Zions, Zions & Simpson 2002, 41, 50.) Vanhemmuuden merkitys sosiaalisen kompetenssin tukemisessa on Neitolan (2011) tutkimuksen mukaan huomattava. Vanhemmuuden tukeminen ja mahdollisen tarpeellisen tuen oikea-aikainen tarjoaminen mahdollistavat van-

hemmuuskompetenssin toteutumisen (Neitola 2011, 238–240). Vanhempien lisäksi päiväkodin kasvattajilla on tärkeä merkitys lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa, ja tätä käsittelem seuraavassa luvussa.

Sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen on tärkeää, sillä Laineen ja Neitolan (2002) tutkimuksen tulokset osoittavat, että lasten ongelmat vertaissuhteissa ovat yleisiä ja ne usein kasautuvat samoille lapsille. Lapsilla, joilla on paljon ongelmia, on todennäköisesti heikompi minäkäsitys, puutteita sosiaalisissa ja vuorovaikutustaidoissa ja siten myös suurempi riski syrjäytyä (Laine & Neitola 2002, 5–6, 101). Lasten käyttäytymisongelmien taustalla onkin usein syynä heidän vaikeutensa ymmärtää emotionaalisia tilanteita (Denham ym. 2002, 913). Lapsilla, joilla on ollut tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia varhaislapsuudessa, on todettu olevan samoja ongelmia nuoruudessa ja myöhemminkin jopa aikuisiässä (Gimpel & Holland 2003, 13–14).

Lasten ongelmat eivät siis katoa itsestään, vaan niihin on puututtava ja kohdistettava ennaltaehkäisevää toimintaa jo päiväkotii- ja esiopetusikäisiin lapsiin. Tällä toiminnalla voidaan vähentää huomattavasti lasten tuen tarpeen määrää myöhemmin ja ongelmien vaikeutumista nuoruus- ja aikuisiässä. (Gimpel & Holland 2003, 1, 13–14, 19; Laine & Neitola 2002b, 101.) Varhaisella puuttumisella pyritään vaikuttamaan lasten ongelmiin ennen kuin ne ovat kasautuneet ja muuttuneet pysyviksi (Laine & Neitola 2002b, 105). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2016, 22–24) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014, 14–16, 23) velvoittavatkin tähän varhaiseen puuttumiseen. Päiväkotia toimintaympäristönä pidetään merkityksellisenä lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittäjänä ja vertaissuhteiden luojana (Järvinen & Mikkola 2015, 28; Laine & Neitola 2002b, 105; Scheithauer & Mayer 2008, 223). Näitä taitoja lapset harjoittelevat suhteessa vertaisiinsa ja päiväkodin aikuisiin (Koivula 2013, 22; Scheithauer & Mayer 2008, 223). Myös kasvattajien lapsilla antama tuki ja malli ovat tärkeitä (Laine & Neitola 2002b, 106).

1.2 Kasvattaja lasten sosioemotionaalisten taitojen tukijana

Lapsi oppii uusia asioita ja toimintamalleja havainnoimalla toisia ihmisiä ja ottamalla heistä mallia (Kauffman & Landrum 2009, 422). Oppimista tapahtuu myös itsenäisesti, mutta se on nopeampaa toisen ihmisen ohjaamana (Reeve 2015, 325). Tunne-elämän kehittymisessä onkin tärkeää, että lapsi saa harjoitella ja ilmaista erilaisia, myös negatiivisia tunteita, kasvattajien tukemana ja mallintamana (Aro 2011a, 30; Dowling 2014, 63). Lapsella on yleensä omasta takaa vain vähän keinoja sosioemotionaalisten ongelmatilanteiden ratkaisemiksi ja hän tarvitsee niissä kasvattajan apua (Junttila ym. 2002, 88). Näiden taitojen opettelussa on tarpeen ottaa huomioon lapsen kehitystaso (Bronson 2000, 35).

Vygotskyn (1978) oppimisteorian mukaan kaikki oppiminen tapahtuu avustettuna. Kokeneempi ja asian osaava lapsi tai aikuinen ohjaa ja opettaa kokemattomampaa lähikehityksen vyöhykkeellä (Zone of Proximal Development, ZPD). Jotta kasvattaja pystyisi tukemaan lapsen sosioemotionaalisten taitojen kasvua ja kehittymistä, hänen täytyy tuntea kyseinen lapsi ja hänen kehitystarpeensa; hänen lähikehityksen vyöhykkeensä. Lapsen kehityksen havainnointi ja hänen vahvuuksiensa ja vaikeuksiensa arviointi auttavat kasvattajaa kohdistamaan tarkoituksenmukaiset tukitoimet oikeaan aikaan. (Laine & Neitola 2002b, 104.)

Pedagogisesti taitava kasvattaja ymmärtää ohjauksen tarpeellisuuden oppimisessa unohtamatta lapsen yksilöllisiä tarpeita ja lapselle luontaista leikkiä (Järvinen & Mikkola 2015, 28; Laine & Neitola 2002b, 107–108). Viitalan (2014) mukaan kasvattajan antamalla tuella ja mallilla on huomattava merkitys myös lapsen myöhemmälle oppimiselle. Tämän tuen ja mallin pitäisi hänen näkemyksensä mukaan kohdistua kaikkiin lapsiin päiväkotiryhmässä.

Tuen ja mallin antamisessa on tärkeää, että kasvattaja huomioi lapset. Piironen-Malmi ja Strömberg (2008) painottavat aikuisen tehtävää lasten keskinäisten vuorovaikutussuhteiden ja yksittäisen lapsen sosiaalisen aseman havainnoijana. Lasten keskinäiset ystävyysuhteet, lapsiryhmän yhteinen toiminta ja toimiva vuorovaikutus sekä yhteenkuuluvuuden tunne edistävät yhteisöllisyyden

kokemusta ja ehkäisevät syrjäytymistä ja vähentävät konflikteja (Koivula 2010, 158; Koivula 2013, 23, 32; Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 67). Vaikeudet ja ongelmat vertaissuhteissa vaikuttavat lapsen sosiaaliseen kompetenssiin, minkä vuoksi on tärkeää tukea ja vahvistaa lasten sosioemotionaalaisia taitoja. Näiden taitojen opetteluksessa kasvattajan lapselle antama välitön ja usein toistuva positiivinen palaute heti silloin, kun siihen on aihetta, puolestaan kannustaa ja palkitsee lasta (Collins 2009, 477, 479).

Onnistuneissa vuorovaikutussuhteissa on yksilön taitojen ja ominaisuuksien lisäksi kyse yksilön ja ryhmän välisestä vuorovaikutuksesta, minkä vuoksi esimerkiksi sosioemotionaalisten taitojen interventioissa pitäisi pystyä vaikuttamaan ryhmän odotuksiin ja suhtautumiseen (Salmivalli 2005, 132). Tämä on haasteellista myös kasvattajille, sillä sosioemotionaalisesti vaativissa tilanteissa kasvattajien on todettu käyttävän vähän tunteiden käsittelemiseen ja ymmärtämiseen liittyviä menetelmiä (Kurki ym. 2016, 84). Ristiriitatilanteissa myös heidän omat tunteensa voivat vaihdella ja voimavaransa saattavat olla vähissä esimerkiksi, jos samaa hankalaa asiaa joutuu käsittelemään lasten kanssa moneen kertaan (Riihonen 2013, 43–44). Myös Köngäs (2018) on havainnut kasvattajien olevan välillä väsyneitä vastaamaan lasten emotionaalisiin tarpeisiin, ja hän peräänkuuluttaa kasvattajien tunneälytaitojen kehittämistä.

Kasvattajien ja lasten väliseen vuorovaikutukseen sisältyy erilaisten tunteiden kohtaamisen elementti, jossa harjoitellaan tunteiden vastaanottamista, suodattamista ja muuntelua (Riihonen 2013, 43). Bornsteinin, Hahnin ja Haynesin (2010) mukaan lapsen sosiaalisen kyvykkyyden harjoitteluun olisi hyvä kiinnittää huomiota mahdollisimman varhain ja varhaiskasvatuksen tehtävä nähdäänkin tässä merkittävänä. Pientenkin lasten kanssa toteutetut interventiot ovat tehokkaita, mutta erityisesti esiopetusvuoden on todettu olevan otollista aikaa sosioemotionaalisten taitojen kypsymiselle (Järvinen & Mikkola 2015, 28; Laine & Neitola 2002b, 102–103, 105–106; Laine & Talon 2002, 152).

Päiväkodissa interventiot pystytään kohdistamaan luontevasti sekä yksilöön että koko ryhmään samalla tukien niitä lapsia, joilla on eniten tuen tarvetta sosioemotionaalisisissa taidoissa yhteistyössä huoltajien ja muiden lapsen kanssa

toimivien tahojen kanssa. Intervention avulla pyritään ennaltaehkäisemään tai katkaisemaan negatiivisen vuorovaikutuksen kehä ja muuttamaan se positiiviseksi. (Laine & Talo 2002, 153–154, 156; Marjanen ym. 2013, 67.) Lasten sosiaalisen kompetenssin kehittymistä edistävät myönteisten tunteiden ilmaisu sekä toisten arvostaminen ja vuorovaikutuksen huomioiminen (Poikkeus 2011, 98).

Kasvattaja on keskeisessä roolissa lapsiryhmän tunneilmapiirin luomisessa. Tapa, jolla hän puhuu tunteista ja reagoi niihin, välittyy lapsille. Tärkeää on rohkaista lapsia puhumaan tunteista ja ilmaisemaan kaikenlaisia tunteita hyväksytyllä tavalla. (Laine 2005, 43, 68, 71.) Päiväkotiryhmissä lasten sosiaalisen kompetenssin on todettu kehittyvän, kun toiminnassa on paneuduttu edistämään myönteisten tunteiden ilmaisemista ja toisten arvostamista ja huomioimista. Lasten kaverisuhteiden tukeminen ei yksin riitä kehittämään lasten sosiaalista kyvykkyyttä, vaan lasten pitää tulla myös hyväksytyksi vertaisryhmässä. Parhaimmat tulokset on saatu sellaisilla lasten sosiaalista kompetenssia harjoittavilla interventioilla, joissa mukana ovat sekä vanhemmat että kasvattajat. (Poikkeus 2011, 98–99.)

Aikuisen ja lapsen välisellä myönteisellä ja rohkaisevalla vuorovaikutuksella vanhemman tai kasvattajan on mahdollista ohjata lapsen käyttäytymistä toivottuun suuntaan (Eklund & Heinonen 2011, 222). Suhonen (2009) on tutkimuksessaan tullut siihen tulokseen, että mitä sitoutuneempia kasvattajat ovat vuorovaikutukseen lasten kanssa, sitä sitoutuneemmin myös lapset toimivat. Emotionaalisesti lasten kanssa läsnä oleva kasvattaja voi vahvistaa vanhemman kyvykkyyttä oman lapsensa kohtaamiseen (Kanninen & Sigfrids 2012, 100). Kasvatushenkilöstön vanhemmille antaman tuen ja tiedon on todettu myös vaikuttavan positiivisesti lasten sosioemotionaalisten taitojen oppimiseen ja taitojen pysyvyyteen (Salmivalli 2005, 190).

1.3 Papilio-interventio

Papilio-ohjelma on Saksassa kehitetty interventiomalli, jonka avulla pyritään kehittämään lasten sosioemotionaalisia taitoja. Papilio-ohjelma on suunniteltu ennaltaehkäiseväksi, mutta myös olemassa olevia sosioemotionaalisia ongelmia korjaavaksi toimintamalliksi, jossa päivittäin opetellaan tunnetaitoja ja myönteistä sosiaalista vuorovaikutusta alle kouluikäisten lasten kanssa. Interventio kohdistuu lapseen, varhaiskasvatukseen kasvattajiin ja lasten huoltajiin. (Mayer 2016, Papilio 2017.)

Papilio-ohjelman vaikuttavuutta on tutkittu Saksassa vuoden kestäneen intervention aikana (The Augsburg Longitudinal Evaluation Study of the Programme Papilio, ALEPP), ja se on tällä hetkellä käytössä lähes kaikissa Saksan osavaltioissa. Kyseisessä tutkimuksessa on havaittu lasten käyttäytymisongelmien vähenevän ja prososiaalisen käyttäytymisen sekä sosioemotionaalisten taitojen lisääntyvän. Lisäksi Papilio-ohjelmaan osallistuneet kasvattajat olivat vähemmän stressaantuneita ja kokivat enemmän tyytyväisyyttä työhönsä. (Scheithauer & Mayer 2008, 228–234; Papilio 2017.)

ALEPP-tutkimuksessa lasten arvioinnissa on käytetty Goodmanin vahvuuksien ja vaikeuksien kyselylomaketta SDQ, jossa reliabiliteettia on arvoitu Cronbachin alfa-kertoimella, mikä tässä tutkimuksessa oli yli 0.80. Saksassa toteutetun tutkimuksen tuloksien perusteella Papilio-ohjelmasta on hyötyä aggressiivisen ja epäsosiaalisen käyttäytymisen ehkäisemisessä ja sosiaalisen kompetenssin vahvistamisessa. Erityisesti interventiosta hyötyvät ne lapset, joilla on ongelmia sosioemotionaalisessa kyvykkyydessä. Lasten ongelmat näkyvät kuitenkin usein juuri vertaisryhmässä toimittaessa, joten tämän interventiomallin maksimaalinen hyöty saadaan, kun se toteutetaan koko lapsiryhmälle. (Scheithauer & Mayer 2008, 228–234; Papilio 2017.)

Papilio-ohjelmasta on todettu olevan hyötyä erityisesti esiopetusikäisten lasten sosioemotionaalisen kompetenssin kehittämisessä, mikä helpottaa heidän koulunaloittamistaan (Scheithauer ym. 2016, 173). Papilio-ohjelman lapsiin koh-

distuvan intervention tavoitteena on edistää lasten sosioemotionaalista kompetenssia, vuorovaikutustaitoja ja vertaisryhmään integroitumista. Ohjelman avulla pyritään ehkäisemään käyttäytymisongelmia vähentämällä siihen liittyviä riskitekijöitä ja vahvistamalla suojaavia tekijöitä, kuten positiivisia vertaissuhteita. Lisäksi tavoitteena on auttaa lasta selviytymään hänen ikäänsä liittyvistä kehitystehtävistä myös tunnepätevyuden kehittämisessä. (Scheithauer & Mayer 2008, 223–225, 235; Papilio 2017.)

Papilio-ohjelma koostuu seuraavista kolmesta toimintamallista:

1. Lelujen vapaapäivä

Kerran viikossa päiväkodin normaalisti käytetyt lelut lähtevät lomapäivälle, jolloin lapset leikkivät ja pelaavat yhdessä ilman tavallisesti käytettyjä leluja. Lapsia opetetaan integroitumaan vertaisryhmään rohkaisemalla ja tukeamalla heitä ryhmätoimintaan osallistumisessa ja vertaissuhteiden luomisessa. Lapset opetetaan samalla ratkaisemaan mahdollisia konfliktitilanteita ilman aggressiivista käyttäytymistä. Lelujen vapaapäivänä korostuu sosiaalisen vuorovaikutuksen harjoittelu erilaisten pelien tai roolileikkien ja muun ryhmänä toimimisen yhteydessä. Lapsia rohkaistaan löytämään ja ilmaisemaan omaa luovuttaan, valmistamaan itse leikissä tarvitsemansa lelut sekä eläytymään roolileikkeihin yhdessä. (Scheithauer & Mayer 2008, 226.)

2. Paula ja tunnepeikot

Paula ja tunnepeikot -tarinakokonaisuudessa lapset tutustuvat 5-vuotiaaseen Paulaan ja opettelevat hänen kanssaan tunnistamaan ja tiedostamaan itsessä ja toisissa neljää perustunnetta (suru, viha, pelko ja ilo) ja niihin liittyviä ilmeitä, eleitä ja kehon reaktioita. Tunteita konkretisoivat neljä tunnepeikkoa: Nyyhky, Äksy, Säikky ja Hymy -peikot, joista kukin yrittää ymmärtää omia tunteitaan. Peikkojen avulla ja erilaisia toimintatapoja hyödyntämällä lapset opettelevat tunnetaitoja. Emotionaalisen kompetenssin edistämisessä on keskeistä tunnetaitojen opettelu. Lapset esimerkiksi pyrkivät tunnistamaan, säätelemään ja käsittelemään omia tunteita, ilmaisemaan tunteita verbaalisesti ja nonverbaalisesti sekä ymmärtämään ja kunnioittamaan myös toisten tunteita. (Scheithauer & Mayer 2008, 225.)

3. Minun-sinun-meidän-peli

Minun-sinun-meidän-pelin kautta lapset harjoittelevat sosiaalisia sääntöjä. Peli opettaa lapsia noudattamaan varhaiskasvatusryhmässä lasten yhteisesti laattimia ja hyväksymiä sääntöjä pienryhmissä sekä harjoittaa ryhmätyöskentelytaitoja. Peli myös edistää lasten tarkkaavaisuuden taitoja ja käyttäytymisen säätelyä. Kun lapset onnistuvat noudattamaan pienryhmissä sääntöä, he saavat pisteen ja sovittun määrän pisteitä saanut ryhmä saa valita palkinnon koko lapsiryhmälle. Minun-sinun-meidän-pelin keskeisenä ajatuksena on, että vaikka positii-visesta käyttäytymisestä palkitaan, niin negatiivisesta käyttäytymisestä ei rangaista. Pelin avulla lapset oppivat ottamaan vastuuta ryhmän toiminnasta ja toimimaan yhdessä sovittujen sääntöjen ja ohjeiden mukaan. (Scheithauer & Mayer 2008, 225–226.)

Papilio-ohjelman toteuttamisessa kasvattajilla on keskeinen rooli, ja intervention tavoitteena onkin kehittää koko varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria. Kasvattajia tuetaan tässä tehtävässä kouluttamalla heitä lasten positiivisten vuorovaikutustaitojen edistämiseen ja käyttäytymisen säätelyyn. (Papilio 2017.) Kasvattajien ohella myös vanhemmillä on tärkeä rooli intervention onnistumisessa, jotta lasten sosioemotionaalisten taitojen vahvistaminen siirtyisi myös kotiympäristöön (Mayer 2016). Myönteisen vanhemmuuden tukemisen on todettu edistävän lasten itsesäätelytaitoja ja vähentävän käyttäytymisen ja emotionaalisten ongelmien ilmenemistä (Sanders 2008, 507).

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Varhaiskasvatuksessa lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen liittyvä interventiotutkimus on melko vähäistä, ja se on kohdistunut pääsääntöisesti erityistä tukea tarvitseviin lapsiin. Muissa Pohjoismaissa on tehty vielä vähemmän tutkimusta kuin Suomessa viimeisen viiden vuoden aikana, joten tämänkaltaiselle interventiotutkimukselle on selvästi tarvetta. (Määttä ym. 2017, 17, 24.) Pienten lasten sosiaaliset suhteet -tutkimusprojektissa on selvitetty 5–7-vuotiaiden päiväkotilasten vertaissuhteita ja niissä ilmeneviä ongelmia. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että lasten ongelmat vertaissuhteissa ovat yleisiä ja ne kasautuvat samoille lapsille. Lapsilla, joilla on paljon ongelmia, on todennäköisesti heikompi minäkäsitys, puutteita sosiaalisissa- ja vuorovaikutustaidoissa ja siten myös suurempi riski syrjäytyä. (Laine & Neitola 2002, 5–6, 101.)

Laineen ja Neitolan (2002) tutkimus on osoittanut, että sosiaalista kompetenssia kehittävät interventiot ovat hyödyllisiä varhaiskasvatuksen arjessa ja valmiille harjaannuttamisohjelmille on tarvetta. Suomessa varhaiskasvatuksen parissa tunnetuin ja eniten käytetty interventio-ohjelma on amerikkalaista alkuperää oleva Askeleittain (Määttä ym. 2017, 33). Askeleittain-ohjelman on todettu lisäävän ryhmässä viihtyvyyttä ja vähentävän kiusaamista. Myös lasten myönteisen sosiaalisen käyttäytymisen on todettu lisääntyneen. (Hogrefe 2015.) Sosiaalista kompetenssia kehittävien interventioiden tavoitteena on vahvistaa yksilön sosiaalista kyvykkyyttä koko ryhmään kohdistuvalla toiminnalla (Salmivalli 2005, 188–189). Interventio-ohjelmien positiivisista vaikutuksista huolimatta kuitenkin vain puolet päiväkodeista käyttää jotain interventio-ohjelmaa sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen kaikilla lapsilla eikä vain tukea tarvitsevilla (Määttä ym. 2017, 34).

Papilio-interventiossa pyritään tukemaan koko lapsiryhmän sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä hyödyntämällä lapsilähtöisiä toimintatapoja. Tut-

kimukseni tarkoituksena on selvittää kasvattajien päiväkodeissa toteuttaman Papilio-ohjelman vaikuttavuutta lasten sosioemotionaalisiin taitoihin. Tutkin kasvattajien arviointeja lasten sosioemotionaalisisista taidoista ennen interventiota ja niissä mahdollisesti tapahtuvia muutoksia Papilio-intervention jälkeen. Interventioryhmän arviointeja verrataan kontrolliryhmään. Koska Papilio on Suomessa uusi interventio-ohjelma, sen vaikuttavuudesta on tärkeää saada suomalaista tutkimustietoa.

Tutkimuskysymykseni muotoutui seuraavanlaiseksi:

1. Millaista kehitystä lasten sosioemotionaalisisissa taidoissa tapahtuu interventioryhmässä Papilio-ohjelman aikana kasvattajien arviointien perusteella verrattuna kontrolliryhmään?

Saksalaisissa Papilio-interventiota käsittelevissä tutkimuksissa on saatu tulokseksi, että interventiota saaneissa ryhmissä lasten käyttäytymisongelmat vähenivät sekä prososiaalinen käyttäytyminen ja sosioemotionaaliset taidot lisääntyivät verrattuna kontrolliryhmään. Papilio-ohjelmasta ei ole olemassa kansainvälistä tutkimustietoa. (Papilio 2017.) Suomessa Siivet kantamaan -tutkimushankkeeseen liittyen on valmistunut kaksi opinnäytetyötä Jyväskylän yliopistossa, joista Laukan (2017) Papilio-ohjelman vaikuttavuudesta lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymiseen käsittelevän pro gradu -tutkielman tulosten mukaan lasten sosioemotionaalisisissa taidoissa tapahtui muutosta. Muutokset eivät olleet kuitenkaan tilastollisesti merkitseviä koe- ja kontrolliryhmien välillä, joten interventiolla ei ollut tuossa tutkimuksessa vaikuttavuutta lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymiseen.

2.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimukseni perustuu syksyllä 2015 alkaneeseen Siivet kantamaan -hankkeeseen ja on osa tähän liittyvää laajempaa Jyväskylän ja Turun yliopistojen tutkimusta. Kyseisen hankkeen avulla pyritään selvittämään Papilio-ohjelman vaikuttavuutta varhaiskasvatuksessa olevien alle kouluikäisten lasten tunnetaitoihin ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tutkimusaineistoni koostuu kasvattajille tehdyistä lomakekyselyistä. Kyselyt on toteutettu hanketyöryhmän toimesta eli olen saanut tutkimukseeni valmiiksi kerätyn aineiston.

Papilio-ohjelmalla pyritään tukemaan lasten sosioemotionaalisia taitoja ja ennaltaehkäisemään itsesäätelyn pulmia. Papilio-ohjelmaa on toteutettu Keski-Suomessa kahdessa päiväkodissa ja Varsinais-Suomessa ja Satakunnassa yhteensä kolmessa päiväkodissa. Kyseiset päiväkodit olivat vapaaehtoisesti halukkaita osallistumaan Siivet kantamaan -hankkeeseen ja saamaan koulutusta Papilio-ohjelman toteuttamiseen. Tutkimusaineistoa kerättiin myös kontrolliryhmästä, jollaisena toimi yksi keskisuomalainen päiväkotiki, jossa ei ollut käytössä mitään sosioemotionaalisten taitojen tukiohjelmaa. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla on ollut mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta.

Papilio-ohjelmaan lähti mukaan viidestä päiväkodista 153 iältään 5–6-vuotiaasta lasta, joista alkumittaukseen osallistui 150 ja loppumittaukseen 149 lasta. Interventioon osallistuneessa ryhmässä oli 127 ja kontrolliryhmässä 26 lasta. Näistä lapsista 31:llä oli raportoitu tuen tarvetta, heistä 25 oli interventioryhmässä ja 6 kontrolliryhmässä. Päiväkotien kasvattajat täyttivät lasten sosioemotionaalisia taitoja mittaavat kyselyt jokaisesta lapsesta. Taulukosta 1 nähdään tutkimukseen osallistuneiden jakautuminen iän ja sukupuolen mukaan interventio- ja kontrolliryhmiin. Khiin neliö-testin mukaan ryhmissä ei ollut eroja sukupuolijakauman suhteen ($\chi^2(1, N=153)=.460; p=.497$).

TAULUKKO 1 Tutkimukseen osallistuneiden jakautuminen sukupuolen ja iän mukaan interventio- ja kontrolliryhmiin

	Interventioryhmä (n=127)	Kontrolliryhmä (n=26)	Yhteensä (N=153)
Sukupuoli tyttö	64 (50.39%)	15 (57.69%)	79 (51.6%)
poika	63 (49.61%)	11 (42.31%)	74 (48.4%)
Ikä 5-v.	9 (7.09%)	3 (11.54%)	12 (7.8%)
6-v.	118 (92.91%)	23 (88.46%)	141 (91.2%)

Interventioryhmän kasvattajat saivat neljän päivän koulutuksen Papilio-ohjelman toteuttamiseen ennen intervention aloittamista kesällä ja alkusyksystä 2015 ja intervention aikana koulutus- ja seurantapäiviä oli kolme. Papilio-interventio toteutettiin lokakuun 2015 – toukokuun 2016 välisenä aikana. Viiden viikon ajan toteutettiin Paula ja tunnepeikot -osiota, jossa jokaista tunnetta (suru, viha, pelko ja ilo) käsiteltiin eri tavoin viikon ajan. Lelujen vapaapäivää vietettiin seitsemän kuukauden ajan kerran viikossa. Minun-sinun-meidän-peli oli ohjelmassa noin kahden kuukauden ajan. Alkumittaus tehtiin joulukuussa 2015 ennen Paula ja tunnepeikot -osion alkamista. Loppumittaus tehtiin huhtikuussa 2016. Kontrolliryhmässä tehtiin alku- ja loppumittaukset samanlaisena aikavälillä.

2.3 Tutkimusmenetelmä ja aineistonkeruu

Tutkimukseni on luonteeltaan kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus. Valmis tutkimusaineistoni koostuu kasvattajille joulukuussa 2015 ennen interventiota tehdystä alkukyselystä ja huhtikuussa 2016 intervention jälkeen tehdystä loppukyselystä. Kyselyaineisto kerättiin sekä Papilio-interventioon osallistuneilta (N=40) että kontrolliryhmän kasvattajilta (N=4). Kyselyissä on käytetty survey-tutkimukselle tyypillisiä strukturoituja kyselylomakkeita, joilla on kysytty kas-

vattajien näkemyksiä Papilio-ohjelman vaikuttavuudesta lasten sosioemotionaalisiin taitoihin. Kyselyt olivat kontrolloituja ja informoituja kyselyitä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 196–197, Soininen & Merisuo-Storm 2009, 96.) Niissä olivat valmiina numerokoodatut vastausvaihtoehdot (Kananen 2011, 31), joiden sisältö ja järjestys ovat kaikille vastaajille samat (Vilka 2007, 28). Sosiaalisen kompetenssin osa-alueita kartoitettiin lapsen vahvuuksia ja vaikeuksia mittaavalla SDQ-kyselyllä (Strengths and Difficulties Questionnaire) (Goodman 1997, Borg 2015) ja esiopetusikäisille suunnatulla PreBERS-kyselyllä (Preschool Behavioral and Emotional Rating Scale) (Epstein & Synhorst 2009). Nämä kyselylomakkeet valittiin aineistonkeruumenetelmiksi niistä saatujen aiempien hyvien kokemusten perusteella.

SDQ-kysely koostuu 25 lapsen tunne-elämän, käytösoireiden, yliaktiivisuuden, tarkkaavuuden ja sosiaalisten suhteiden vahvuuksia ja vaikeuksia koskevista väittämistä (taulukko 2), joita kasvattajat arvioivat kolmiportaisella Likertasteikolla (*ei päde=0, pätee jonkin verran=1 ja pätee varmasti=2*) (Goodman 1997). SDQ on kehitetty perusterveydenhuollon seulontatestiksi, jonka avulla on tarkoitus tunnistaa lapset, jotka ovat ylivilkkaita ja joilla psyykkisiä ongelmia. (Borg 2015). Borgin (2015, 100) mukaan SDQ-kyselyn tuloksien tulkitsijan tulisi olla terveydenhuollon ammattilainen.

TAULUKKO 2 SDQ:n lasten sosioemotionaalisia taitoja mittaavat alaskaalat

Tunneoireet

- 3. Valittaa usein päänsärkyä, vatsakipua tai pahoinvointia
 - 8. Hänellä on monia huolia, näyttää usein huolestuneelta
 - 13. Usein onneton, mieli maassa tai itkuinen
 - 16. Uusissa tilanteissa pelokas tai aikuiseen takertuva, vailla itseluottamusta
 - 24. Kärsii monista peloista, usein peloissaan
-

TAULUKKO 2 SDQ:n lasten sosioemotionaalaisia taitoja mittaavat alaskaalat

Käyttöoireet

- 5. Hänellä on usein kiukunpuuskia tai hän kiivastuu helposti
 - 7. On yleensä tottelevainen, tavallisesti tekee niin kuin aikuinen käskee
 - 12. Usein tappelee toisten lasten kanssa tai kiusaa muita
 - 18. Valehtelee tai petkuttaa usein
 - 22. Varastaa kotoa, koulusta tai muualta
-

Yliaktiivisuus

- 2. Levoton, yliaktiivinen, ei pysty olemaan kauan hiljaa paikoillaan
 - 10. Jatkuvasti hypistelemässä jotakin tai kiemurtelee paikoillaan
 - 15. Helposti häiriintyvä, mielenkiinto harhailee
 - 21. Harkitsee tilanteen ennen kuin toimii
 - 25. Saattaa tehtävät loppuun, hyvin pitkäjänteinen
-

Ongelmat vertaissuhteissa

- 6. Ei näytä kaipaavan seuraa, leikkii usein itsekseen
 - 11. Hänellä on ainakin yksi hyvä ystävä
 - 14. Yleensä muiden lasten suosiossa
 - 19. Muiden lasten silmätikku tai kiusaamisen kohde
 - 23. Tulee paremmin toimeen aikuisten kuin toisten lasten kanssa
-

Prosoiaalinen käytös

- 1. Ottaa muiden tunteet huomioon
 - 4. Jakaa auliisti tavaroitaan (karkkeja, leluja, värikyniä jne.) muiden lasten kanssa
 - 9. Tarjoutuu auttamaan, jos joku loukkaa itsensä, on pahoilla mielin tai huonovointinen
 - 17. Kiltti nuorempiaan kohtaan
 - 20. Tarjoutuu usein auttamaan muita (vanhempiaan, opettajia, muita lapsia)
-

PreBERS on standardoitu kysely, jolla kartoitetaan 42 väittämän avulla esiopetusikäisten osaamisia ja vahvuuksia tunteiden säätelyssä, kouluvalmiuksissa, sosiaalisissa taidoissa ja perhesuhteissa neljäportaisella Likert-asteikolla (0=*ei lainkaan*, 1=*ei kovin hyvin*, 2=*melko hyvin*, 3=*erittäin hyvin*) (taulukko 3). Taustatietoina lomakkeessa kysytään lapsen ikää ja sukupuolta. Lapsien, joilla on vaikeuksia käyttäytymisessä ja tunteidensäätelyssä, on todettu saavan *PreBERS*-kyselyssä matalampia pistemääriä kuin niiden lasten, joilla vaikeuksia ei ole havaittu (Epstein & Synhorst 2009, 9, 68).

TAULUKKO 3 *PreBERS*in lasten sosioemotionaalisia taitoja mittaavat alaskaalat

Sosiaalinen itseluottamus (Social Confidence)

- 4. Luottaa itseensä
- 5. Tunnistaa ikäviä tunteita
- 7. Pyytää apua
- 15. Puolustaa itseään
- 20. Hyväksyy muiden läheisyyden ja tuttavallisuuden
- 21. Tunnistaa omat tunteensa
- 22. Ystävystyy muiden kanssa
- 26. Pyytää muita mukaan leikkeihin ja peleihin
- 34. Suhtautuu innostuneesti elämään

Tunteiden säätely (Emotional Regulation)

- 8. Hallitsee muita kohtaan tuntemiaan kiukun tunteita
- 10. Osoittaa katumusta loukattuaan muita
- 11. Välittää toisten tunteista
- 13. Sietää pettymyksiä
- 16. Pystyy käsittelemään turhautumista haastavissa tehtävissä
- 18. Osaa vuorotella leikeissä ja peleissä
- 23. Ottaa vastuuta omista teoistaan
- 25. Pystyy häviämään pelissä
- 30. Hyväksyy perustellut kiellot

TAULUKKO 3 PreBERSin lasten sosioemotionaalisia taitoja mittaavat alaskaalat

Tunteiden säätely (Emotional Regulation)

- 35. Kunnioittaa toisten oikeuksia
 - 36. Puhuu tunteistaan
 - 37. Pyytää muilta anteeksi oltuaan väärässä
 - 39. On ystävällinen muita kohtaan
-

Kouluvalmiudet (School Readiness)

- 3. Ymmärtää sanojen merkityksiä kuten saman ikäiset lapset
 - 9. Pystyy keskustelemaan
 - 14. Tekee tehtävät sinnikkäästi loppuun saakka
 - 17. Huolehtii hygieniastaan ikänsä mukaisesti
 - 27. Ymmärtää monimutkaisia lauseita
 - 28. Kuuntelee toisia
 - 31. Keskittyy tehtäviinsä
 - 32. Kuuntelee tarkkaavaisesti satuja ja tarinoita
 - 33. Pystyy seuraamaan monivaiheisia ohjeita
 - 38. Osaa kertoa kuulemiaan tarinoita ja viimeaikaisista tapahtumista
 - 40. Käyttää yksityiskohtia jutellessaan toisten kanssa
 - 41. Työskentelee itsenäisesti
 - 42. Käyttää luku- ja värisanoja oikein
-

Perhesuhteet (Family Involvement)

- 1. Osoittaa kuuluvansa perheeseen
 - 2. Luottaa ainakin yhteen ihmiseen paljon
 - 6. Lapsella on myönteinen suhde muihin perheenjäseniin
 - 12. Lapsen ja vanhempien välinen vuorovaikutus on myönteistä
 - 19. Osallistuu perheen keskusteluihin
 - 24. Lapsen ja sisarusten välinen vuorovaikutus on myönteistä
 - 29. Osallistuu perheen toimintaan
-

Tutkimuksessa lasten sosiaalisen kompetenssin arvioinnissa käytettyjen kyselyjen väittämistä muodostettiin taulukoissa 2 ja 3 esiteltyt yhdeksän keskiarvomuuttujaa, yksi kullekin alaskaalalle SDQ:n ja PreBERSin käsikirjojen luokitusohjeiden mukaan mittareiden valmiista osioista. Kyselomaketutkimukselle on ominaista se, että samaa asiaa kysytään usealla eri väittämällä ja vastauksien korrelaatioista saadaan selville johdonmukaisuus vastauksissa (Heikkilä 2004, 56). Muuttujien yhdistämisellä keskiarvomuuttujiksi saadaan tiivistettyä samaa asiaa mittaavien muuttujien sisältämä tieto ja laskettua muuttujien havaintoarvojen keskiarvo (Nummenmaa 2009, 161).

TAULUKKO 4 SDQ:n ja PreBERS -kyselyjen keskiarvomuuttujien Cronbachin alfa-kertoimet alku- ja loppumittauksessa

	alkumittaus	loppumittaus
SDQ tunneoireet	.75	.68
SDQ käytösoireet	.78	.79
SDQ yliaktiivisuus	.88	.90
SDQ ongelmat vertaissuhteissa	.76	.74
SDQ prososiaalinen käytös	.75	.79
PreBERS sosiaalinen itseluottamus	.88	.84
PreBERS tunteiden säätely	.95	.94
PreBERS kouluvalmiudet	.94	.94
PreBERS perhesuhteet	.82	.82

Sekä SDQ:sta että PreBERSistä on aiemmissa tutkimuksissa saatu $\alpha > .80$, joten tämän tutkimuksen luotettavuusarviot (taulukko 4) ovat samaa luokkaa tai korkeampia (Epstein & Synhorst 2009, 49; Scheithauer & Mayer 2008, 228–234). PreBERSin osalta reliabiliteetti onkin tässä tutkimuksessa erinomainen ja sitä voidaan pitää luotettavana lapsen osaamisen ja vahvuuksien arviointimenetelmänä.

2.4 Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston analyysi suoritettiin SPSS 24 (Statistical Package for Social Sciences) -ohjelmistolla. Analysoitava aineisto oli valmiiksi syötetty lomakkeilta tietokoneohjelmaan. Tästä aineistosta tarkastettiin jokaisesta osiosta, että arvot olivat oikein valmiiksi saadussa tiedostossa.

Tutkimusaineiston analyysin aluksi tarkasteltiin jokaisesta SDQ:n ja Pre-BERSin alaskaaloja kuvaavien keskiarvomuuttujien reliabiliteetit Cronbachin alfa-kertoimella (taulukko 4). Ennen skaalasummien laskemista eri suuntaan mitattavien osioiden skaalat käännettiin niin, että kaikki yksittäiseen keskiarvomuuttujaan tulevat väittämät olivat samansuuntaisia. Kuten taulukosta 4 havaitaan, kaikki alfa-kertoimet ovat yhtä lukuun ottamatta $>.70$ eli muuttujat korreloivat voimakkaasti tai erittäin voimakkaasti toistensa kanssa. Mittareiden reliabiliteetti on siis melko korkea. Heikkilän (2004) mukaan alfa-kertoimen olisi toivotavaa olla $>.70$, sillä mitä korkeampi kertoimen arvo on, sitä paremmin mittarin osiot mittaavat samaa asiaa.

Seuraavaksi tarkasteltiin alaskaaloja mittaavien keskiarvomuuttujien jakaumien normalisuus alku- ja loppumittauksessa. SDQ:sta kaikki muut osiot paitsi prososiaalinen käytös olivat oikealle vinoja eli valtaosalla lapsista kasvatustajien arviointien mukaan ei ollut vaikeuksia tunne- ja käytösoireissa, yliaktiivisuudessa ja vertaissuhteissa. Tämä tarkoittaa, että he saivat paljon minimiarvoa 1, jonka prosentuaalinen osuus oli seuraavanlainen: alkumittauksessa tunneoireet 42.4 %, käytösoireet 57 %, yliaktiivisuus 31.1 % ja ongelmat vertaissuhteissa 35.8 % ja loppumittauksessa se tunneoireet 48.7 %, käytösoireet 62 %, yliaktiivisuus 42 % ja ongelmat vertaissuhteissa 38%. Prososiaalinen käytös ja kaikki Pre-BERSin osiot olivat vasemmalle vinoja eli saivat paljon suuria arvoja. Tämä osoittaa sitä, että kasvattajat ovat arvioineet valtaosan lapsista sosioemotionaalisesti kyvykkäiksi. Maksimiarvon 3 prosentuaalinen osuus eri osioissa oli seuraavanlainen: alkumittauksessa prososiaalinen käytös 15.9 %, sosiaalinen itseluottamus 21.3 %, tunteiden säätely 13.3 %, kouluvalmiudet 24 % ja perhesuhteet 62.7 % ja

loppumittauksessa prososiaalinen käytös 22 %, sosiaalinen itseluottamus 19.3%, tunteiden säätely 12.4%, kouluvalmiudet 34 % ja perhesuhteet 62 %.

Koska tutkimusaineiston analyysin lähtöoletus muuttujien normaalijakautuneisuudesta ei toteutunut, analyysissä ei voitu käyttää toistettujen mittausten varianssianalyysia. Intervention aikaisen muutoksen vertailua varten laskettiin interventio- ja kontrolliryhmien jokaisesta SDQ- ja PreBERS -lomakkeiden keskiarvomuuuttujasta erotusmuuttujat vähentämällä loppumittauksen muuttujasta vastaava alkumittauksen muuttujan arvo. Tämä erotusmuuttuja kuvaa alku- ja loppumittauksen välillä tapahtunutta muutosta tarkastellulla skaalalla. Histogrammeja tarkastelemalla todettiin, että nämä erotusmuuttujat osoittautuivat normaalijakautuneiksi, joten niiden osalta päädyttiin tekemään riippumattomien otosten t-testit, joilla selvitettiin, oliko interventio- ja kontrolliryhmissä eroja sosioemotionaalisten taitojen muutoksessa alku- ja loppumittauksen välillä. Lopuksi laskettiin tilastollisiin testeihin liittyvä intervention vaikuttavuudesta kertova efektikoko (Cohenin d), joka raportoidaan taulukossa 5.

2.5 Eettiset ratkaisut

Kyselyt on toteutettu Siivet kantamaan -hankkeen työryhmän toimesta luvussa 2.3 kerrottuja valmiita kyselylomakkeita käyttäen. Vaikka en ole itse osallistunut tutkimusaineistoni keräämiseen, voidaan sitä pitää kuitenkin primääriaineistona, koska kyselyt on tehty tähän hankkeeseen osallistuneille kasvattajille Siivet kantamaan -tutkimusryhmän toimesta. Tutkimusluvut pyydettiin sekä kasvattajilta että lasten huoltajilta ja huoltajat antoivat samalla luvan lastensa taitojen arviointiin. Koko tutkimusprosessin ajan pyrittiin noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä ja tutkimuksen eettisiä periaatteita, joita ovat tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen sekä tutkittavien yksityisyys ja tietosuojat (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 4).

Kaikissa kyselylomakkeissa kysytään havainnoitavan lapsen nimeä ja ikää sekä kyselyyn vastaajan nimeä, mutta henkilötiedot eivät näy tutkimuksessani.

Tutkimusaineistoa säilytetään tiedekunnan tiloissa lukollisessa kaapissa. Tutkimusaineiston säilyttämisestä on ohjeistus, että tutkittavien yksityisyyden suoja ei saa loukata ja henkilötiedot tulee muuttaa tunnistamattomiksi (Vilka 2007, 95). Tutkimusaineiston analyysi suoritettiin huolellisesti ja tarkistettiin kahteen kertaan.

Käytettävässä kyselylomakkeessa tulisi ottaa huomioon vastausten syöttäminen tilasto-ohjelmaan. Likert-asteikkoista mittaria käytettäessä kyselylomakkeessa on yleensä pariton määrä vastausvaihtoehtoja ja vähintään viisi vaihtoehtoa, joista keskimmäisenä on vaihtoehto ”en osaa sanoa”. Näin kyselyyn vastaajalle annetaan mahdollisuus olla ilmaiseematta mielipidettään. Kyseisen vastausvaihtoehdon poisjättäminen on puolestaan perusteltua silloin, kun oletetaan, että vastaajalla on aiheen läheisyyden ja tuttuuden vuoksi mielipide tai näkemys asiasta ja hänen toivotaan ilmaisevan mielipiteensä (Kananen 2011, 34; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 133; Valli 2010, 106, 118–119; Vehkalahti 2008, 37). Tässä tutkimuksessa käytetyissä kyselylomakkeissa ei ole vastausvaihtona ”en osaa sanoa”. Tutkimusaiheeseen liittyen on syytä olettaa, että kyselyyn vastanneilla kasvattajilla on jokin mielipide tai näkemys ryhmänsä lasten kehityksestä ja sosioemotionaalisisista taidoista ja tutkittava aihepiiri on vastaajille tuttua. Valmiiden vastausvaihtoehtojen kohdalla voi vastaajille kuitenkin tulla väärinymmärryksiä, joten kyselyn onnistuneisuutta on vaikea todentaa (Hirsjärvi ym. 2010, 195).

Tutkimuksessa käytetty SDQ-kyselylomake on alun perin suunniteltu muuhun käyttöön, kuin tämän kvantitatiivisen tutkimuksen aineiston hankintaan. SDQ-kyselyn avulla on tarkoitus tunnistaa psyykkisesti oireilevat lapset terveydenhuollossa ja sitä voidaan käyttää lastenpsykiatrisen diagnoosin ennustamisessa (Borg, Joukamaa, Kaukonen, Salmelin & Tamminen 2014, 237; Borg 2015, 100). SDQ-kyselyä pidetään yleisesti luotettavana mittarina arvioitaessa lasten vahvuuksia ja vaikeuksia (Borg 2015, 30–31). PreBERS-kysely on puolestaan suunniteltu tutkimustarkoitukseen käytettävän tiedon keräämiseen nimenomaan arvioitaessa alle kouluikäisten sosioemotionaalisia taitoja (Epstein & Synhorst 2009, 74).

3 TULOKSET

Kasvattajien täyttämien arviointilomakkeiden perusteella tarkasteltiin, millaista kehitystä Papilio-ohjelman aikana tapahtui lasten sosioemotionaalisissa taidoissa interventioryhmässä verrattuna kontrolliryhmään. Tätä sosioemotionaalisten taitojen kehitystä tarkasteltiin SDQ- ja PreBERS-kyselyjen avulla. SDQ:n ja PreBERSin alaskaalojen keskiarvot ja -hajonnat alku- ja loppumittauksessa interventio- ja kontrolliryhmissä on raportoitu taulukossa 5. Keskiarvoista voidaan havaita, että kasvattajien arviointeihin perustuvat lukuarvot alku- ja loppumittauksessa poikkeavat toisistaan. Muutokset arvoissa olivat pieniä ja johtuvat kuitenkin ainakin osittain satunnaisvirheestä, koska muutokset eivät ole tilastollisesti merkitseviä. SDQ:ssa, lukuun ottamatta prososiaalisuuden alaskaalaa, keskiarvot ovat lähellä minimiarvoa eli kasvattajien arviointien mukaan lapsilla ei ollut näissä vaikeuksia. SDQ:n prososiaalisessa alaskaalassa ja kaikissa PreBERSin alaskaaloissa keskiarvot ovat puolestaan lähellä maksimiarvoa, joten kasvattajien mukaan lapset olivat sosiomotionaalisesti kyvykkäitä näissä arvioinneissa.

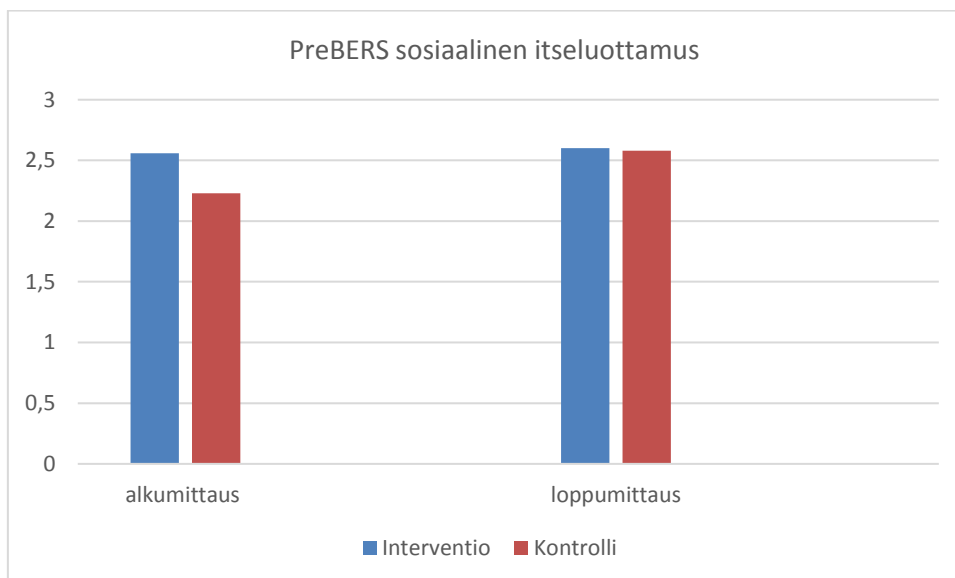
Intervention aiheuttaman muutoksen suuruutta tutkittiin laskemalla efektikoko (Cohenin d) interventioryhmän SDQ:n ja PreBERSin kaikista alaskaaloista (taulukko 5). Myös kontrolliryhmälle laskettiin vastaava muutoksen suuruutta kuvaava efektikoko. Interventionryhmän sisällä lasten sosioemotionaalisissa taidoissa tapahtuneiden muutoksien suuruudesta kertovat efektikoot olivat pieniä vaihdellen .00–.26 välillä. Kontrolliryhmän sisällä efektikoot olivat pieniä vaihdellen .00–.37 välillä kaikissa muissa alaskaaloissa, paitsi SDQ:n sosiaalisen itseluottamuksen alaskaalassa, jonka efektikoko oli suuri .89. Kontrolliryhmässä lasten sosiaalisen itseluottamuksen taidot vahvistuivat ja he saavuttivat näissä taidoissa saman tason kuin interventioryhmän lapsilla oli alkumittauksessa.

TAULUKKO 5 Sosioemotionaalisten taitojen keskiarvot ja -hajonnat interventio- ja kontrolliryhmissä alku- ja loppumittauksessa sekä erotusmuuttujien tilastollinen testaus riippumattomien otosten t-testillä tarkasteltuna ja efektikoosta kertova Cohenin d

	Alkumittaus		Loppumittaus		Erotusmuuttuja ^a		Efektikoko ^b		
	Interventio	Kontrolli	Interventio	Kontrolli	Interventio	Kontrolli	Interventio	Kontrolli	t
	ka(kh)	ka(kh)	ka(kh)	ka(kh)			d	d	
SDQ									
tunneoireet	1.27(0.35)	1.42(0.40)	1.19(0.26)	1.43(0.42)	-.08	.01	0.26	-0.02	-1.23
käytösoireet	1.22(0.38)	1.27(0.34)	1.22(0.35)	1.28(0.36)	-.00	.01	0	-0.03	-0.19
yliaktiivisuus	1.57(0.61)	1.77(0.69)	1.45(0.56)	1.58(0.63)	-.12	-.19	0.20	0.29	0.68
ongelmat vertaissuhteissa	1.33(0.39)	1.36(0.43)	1.29(0.33)	1.22(0.32)	-.05	-.15	0.11	0.37	1.68
prososiaalinen käytös	2.42(0.46)	2.36(0.45)	2.50(0.46)	2.36(0.29)	.09	.00	-0.17	0	1.34
PreBERS									
sosiaalinen itseluottamus	2.56(0.46)	2.23(0.49)	2.60(0.40)	2.58(0.26)	.03	.35	-0.09	-0.89	-3.55*
tunteidensäätely	2.50(0.56)	2.24(0.50)	2.54(0.49)	2.42(0.51)	.04	.18	-0.08	-0.36	-1.64
perhesuhteet	2.85(0.31)	2.77(0.27)	2.84(0.30)	2.87(0.20)	-.01	.10	0.03	-0.38	-1.95
kouluvalmiudet	2.56(0.53)	2.49(0.49)	2.65(0.47)	2.62(0.41)	.09	.13	-0.18	-0.31	-0.53

Huom. (SDQ (n=150) ja PreBERS (n=149), ^a Erotusmuuttuja = loppumittauksen arvo - alkumittauksen arvo, efektikoko (Cohenin d), * $p < .05$)

Riippumattomien otosten T-testillä verrattiin alku- ja loppumittauksen välisen erotusmuuttujan erilaisuutta interventio- ja kontrolliryhmässä. Tarkastelu osoitti, että tilastollisesti merkitsevää muutosta tapahtui vain PreBERSin sosiaalisen itseluottamuksen alaskaalassa ($t(147) = -3.596, p < .05$). Muutos oli suurempaa kontrolliryhmässä PreBERSin sosiaalisen itseluottamuksen alaskaalan osalta alku- ja loppumittauksen välillä (kuvio 3). Kaikissa muissa alaskaaloissa muutos oli samansuuruista sekä interventio- että kontrolliryhmässä. Näissä muutoksissa ei interventiolla ollut tilastollisesti merkittävää vaikutusta.



KUVIO 3 PreBERSin sosiaalisen itseluottamuksen alaskaalan keskiarvot alku- ja loppumittauksessa interventio- ja kontrolliryhmissä

4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kasvattajien tekemien arviointien perusteella Papilio-ohjelman vaikuttavuutta lasten sosioemotionaalisiin taitoihin. Interventiojakso toteutettiin lokakuun 2015 – toukokuun 2016 välisenä aikana. Alkumittaus tehtiin joulukuussa 2015 ja loppumittaus huhtikuussa 2016. Tutkimuksen tarkoituksena oli myös selvittää, oliko Papilio-ohjelman mahdollinen vaikutus erilaista interventio- ja kontrolliryhmien välillä. Tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia Laukan (2017) tutkimuksen kanssa. Hän tutki Papilio-ohjelman vaikuttavuutta lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä 5–6-vuotiailta lapsilta kerätyllä aineistolla. Laukan tutkimuksessa muutokset eivät olleet tilastollisesti merkitseviä interventio- ja kontrolliryhmien välillä, joten interventiolla ei ollut tuossa tutkimuksessa vaikuttavuutta lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseen.

Tässä tutkimuksessa SDQ:n osiot, lukuun ottamatta prososiaalista käytöstä, olivat oikealle vinoja eli lapset saivat paljon pieniä arvoja. Kasvattajien arviointien mukaan suurimmalla osalla tutkimukseen osallistuneista lapsista ei siten ollut vaikeuksia tunne- ja käytösoireissa, yliaktiivisuudessa tai vertaissuhteissa. Prososiaalinen käytös ja kaikki PreBERSin osiot olivat vasemmalle vinoja eli lapset saivat niissä paljon suuria arvoja. Kasvattajat arvioivat siten valtaosan tutkimukseen osallistuneista lapsista sosioemotionaalisesti kyvykkäiksi. Koska kasvattajat antoivat jo alkumittauksessa hyviä arvoja lasten sosioemotionaalisisista taidoista, niissä ei päässyt tapahtumaan kohentumista loppumittauksessa. Vaikka keskiarvomuuuttajat eivät olleet normaalijakautuneita, niin samoja asioita mittaavat skaalat olivat samaan suuntaan vinoja eli kasvattajien vastaukset olivat yhdenmukaisia ja samansuuntaisia alku- ja loppumittauksessa. Tähän vaikuttivat osaltaan myös käytettyjen kyselyjen vastausasteikot, jotka eivät tuoneet mitareihin riittävää vaihtelua.

Kasvattajat arvioivat jo alkumittauksessa lasten sosiaalisen kompetenssin melko hyväksi. Tilastollisesti merkittävää muutosta tapahtui tässä tutkimuksessa

vain kontrolliryhmän PreBERSin sosiaalisen itsetuottamuksen alaskaalassa. Tässä alaskaalassa tarkasteltiin lapsen kykyä luottaa itseensä, tunnistaa erilaisia tunteita, pyytää apua, puolustaa itseään, hyväksyä muiden läheisyyden ja tuttavallisuuden, kykyä ystävystyä muiden kanssa tai pyytää muita leikkeihin ja peleihin sekä innostunutta suhtautumista elämään. Sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden onnistumisessa on olennaista toisten ihmisten tunneilmaisujen sekä tunteisiin liittyvien ilmeiden ja eleiden tunnistaminen ja niistä tehtävät oikeat päätelmät (Ladd 2007, 7–8; Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 94). Myös toisten aloitteellisuuden huomaaminen vuorovaikutustilanteissa ja tarkkaavaisuuden suuntaaminen toiseen ihmiseen ovat pohjana vahvalle sosiaaliselle kompetenssille (Neitola 2011, 30; Ramani, Brownell & Campbell 2010, 245). Yksilön kyvykyys erottaa omat sisäiset emootiot niiden ulkoisesta ilmaisusta ja kyky säädellä emotionaalisia reaktioitaan ovat tärkeitä taitoja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Laine 2005, 65).

Vaikka tämä tutkimus oli määrällinen, kasvattajien arvioita ei voi silti pitää täysin luotettavina. Alku- ja loppumittausten arvoissa voi olla vaihtelua, vaikka lasten ominaisuudet olisivatkin pysyneet samoina. Lisäksi on mahdollista, että samat kasvattajat eivät arvioineet lasta alku- ja loppumittauksessa. Kasvattajan tekemään arvioon lapsesta voi vaikuttaa myös kyseisen kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde, mikä puolestaan saattaa haitata arvion objektiivisuutta (Salmivalli 2002, 122). SDQ-lomakkeen väittämässä olevat lisämääreet, kuten usein, auliisti, helposti, yleensä, jatkuvasti, ainakin ovat saattaneet tuottaa tulkinnan varaa, pohdintaa ja hankaluuksia valita, päteekö jokin asia lapsen kohdalla varmasti, jonkin verran tai ei ollenkaan ja siten vaikuttaa lopulliseen tutkimustulokseen. Saadut tutkimustulokset ovat määrällisessä tutkimuksessa suoraan seurausta käytetyistä mittareista (Kananen 2011, 122). Tässä tutkimuksessa käytetyt mittarit ovat hyviä lasten sosioemotionaalisten taitojen ja niissä ilmenevien oireiden kartoittamisessa, mutta eivät tutkimusmittareina välttämättä parhaimpia. Kananen (2011) suosittelee, että tutkimuskäytössä käytettäisiin vähintään viisiportaista Likert-asteikollista kyselylomaketta.

Saksalaisissa Papilio-ohjelman vaikuttavuuteen liittyvissä tutkimuksissa on havaittu lasten käyttäytymisongelmien vähenevän sekä prososiaalisen käyttäytymisen ja sosioemotionaalisten taitojen lisääntyvän. Tässä ALEPP-tutkimuksessa on interventioista todettu olevan hyötyä aggressiivisen ja epäsosiaalisen käyttäytymisen ehkäisemisessä ja sosiaalisen kompetenssin vahvistamisessa erityisesti niiden lasten kohdalla, joilla oli ollut ongelmia sosioemotionaalisisessa kyvykkyydessä. Tutkimus myös osoitti, että kasvattajat olivat vähemmän stressaantuneita ja tyytyväisempiä työhönsä. Näiden myönteisten tutkimustulosten innoittamana Papilio-ohjelma on otettu Saksassa laajaan käyttöön varhaiskasvatuksessa ja kasvattajia on koulutettu ohjelman toteuttamiseen. (Scheithauer & Mayer 2008, 228–234; Papilio 2017).

Oman tutkimukseni tulokset poikkeavat saksalaisista tutkimustuloksista, sillä Papilio-interventiota saaneen ryhmän sosioemotionaalissa taidoissa ei tapahtunut tilastollisesti merkittävää muutosta. Yhtenä selittävänä tekijänä voi olla eri pituiset tutkimusjaksot ja erot mittauskertojen määrässä, sillä Saksassa interventiojakso kesti lähes vuoden ja mittauskertoja oli kolme, kun taas Suomessa tutkimusjakso kesti vain puoli vuotta ja mittauskertoja oli kaksi. Tämän tutkimuksen heikommat tutkimustulokset voivat selittyä puolet lyhyemmällä interventiojaksolla, jonka aikana lasten sosioemotionaalisisissa taidoissa ei ehtinyt tapahtua suuria muutoksia. Kasvattajien alkumittauksen hyvät arviot lasten sosiaalisesta kompetenssista eivät tue tätä selitystä. Toinen selittävä tekijä intervention tulokseen voi olla se, että tutkimusaineisto kerättiin ajankohtana, jolloin kasvattajat alkoivat toteuttaa Papiliota, ja ohjelma oli heille uusi. Siivet kantamaan -hankeen muut tutkimusaineistot osoittavat, että kasvattajilla oli vaikeuksia Papilio-ohjelman käytännön toteutuksessa, eli toisin sanoen, tämän tutkimuksen aineiston keräämisajankohtana ohjelma ei vielä toiminut täydellä teholla. Partasen (2018) tutkimukseen osallistuneiden kasvattajien kokemukset olivat vaihtelevia. Toisaalta he kokivat uutuuden pelkoa, koska ohjelmassa oli paljon sisäistettävää, toisaalta he kokivat saavansa välineitä lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen.

Tämä tutkimuksen aineisto perustui kasvattajien tekemiin arviointeihin lasten sosioemotionaalista taidoista. Interventiolla ei ollut tässä tutkimuksessa vaikutusta lasten sosioemotionaalissa taidoissa tapahtuneisiin muutoksiin, koska tilastollisesti merkittävä muutos tapahtui kontrolliryhmässä. Tätä muutosta voidaan selittää ajan kulumisella ja lasten taitojen kehitymisellä puolen vuoden aikana. Tällainen kypsymisvaikutus tarkoittaa tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden muuttumista ja kehittymistä luonnostaan ilman erillistä koevaikutusta (Metsämuuronen 2005, 13). Tämä kontrolliryhmän lapsien sosiaalisen itseluottamuksen taitojen koheneminen tutkimusjakson aikana voi selittyä myös vertaisryhmän myönteisellä vaikutuksella ja sen roolista tärkeänä kehityskontekstina (Harris 2000, 217; Neitola 2013, 111). Myös kasvattajan antamalla tuella ja mallilla on merkitystä lapsen kehitykselle, kuten Viitalan (2014) tutkimus on osoittanut.

Tässä tutkimuksessa käytetyt SDQ- ja PreBERS -kyselyt ovat kuitenkin hyviä apuvälineitä, joilla saadaan tietoa sekä yksittäisen lapsen että lapsiryhmän sosioemotionaalista taidoista. Laine & Neitola (2002, 104) pitävät tärkeänä, että kasvattaja havainnoi lapsen kehitystä ja arvioi hänen vahvuuksiansa ja vaikeuksiansa. Näin kasvattaja saa tietoa, missä kasvun ja kehityksen asioissa lapsi mahdollisesti tarvitsee kokeneemman apua tai erityisiä tukitoimia. Näiden kyselyjen avulla kasvattaja saa tietoa myös koko lapsiryhmän sosiaalisesta kyvykkyydestä omien havaintojensa avuksi ja tueksi. Viitalan (2014) mukaan lapsen taitojen arvioiminen ei yksistään riitä hänen käyttäytymisensä ymmärtämiseen, vaan myös se konteksti, jossa lapsi elää ja toimii, on otettava huomioon. Hänen mukaansa päiväkodeissa lapsen haasteellinen käyttäytyminen tulkitaan pääsääntöisesti lapsesta itsestään johtuvaksi (Viitala 2014, 124).

Tämän tutkimuksen heikkoutena voidaan pitää sitä, että tutkimusjoukko ei kattanut koko Suomea, vaan se koostui viiden päiväkodin lapsista Keski-Suomessa, Varsinais-Suomessa ja Satakunnassa. Kyseessä ei ollut myöskään satunnaisotos, vaan kyseiset päiväkodit olivat vapaaehtoisesti halukkaita osallistumaan tähän tutkimukseen. Myös kontrolliryhmän pieni koko (n=26) suhteessa interventioiryhmään (n=127) voi vääristää tutkimustulosta. Näihin mainittuihin

heikkouksiin en ole itse voinut vaikuttaa, sillä kyselyt tehtiin tähän hankkeeseen osallistuneille kasvattajille Siivet kantamaan -tutkimusryhmän toimesta. Kyselylomakkeet tarkastettiin huolella ja tiedot syötettiin SPSS:ään ja vielä tarkastettiin, että ne olivat oikein. Tutkimuksessani käytettiin määrällisen tutkimuksen analyysimenetelmiä ja tulokset raportoitiin huolellisesti ja totuudenmukaisesti. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tulosten tilastollinen merkitsevyys on selvää ja siihen ei tutkija pysty vaikuttamaan.

Vaikka tämän tutkimuksen tulokset eivät osoittaneet annetulla interventio-olla olleen tilastollisesti merkittävää vaikutusta, niin esimerkiksi Neitola (2011) on omassa tutkimuksessaan tullut siihen tulokseen, että lasten sosiaalista kompetenssia tukeville interventio-ohjelmille on tarvetta. Erityisesti esiopetuksen on todettu olevan lapsille otollista aikaa tunteiden nimeämisen ja tunnistamisen oppimisessa. Tämän ikäiset lapset ovat myös kykeneviä puhumaan tunteiden syistä ja seurauksista, sekä vastaamaan mahdollisiin haasteisiin sosiaalisissa suhteissa. (Denham 2007, 16; Rose-Krasnor & Denham 2009, 166.) Tunnetaitojen tukemisen tavoitteena on kokonaisvaltainen lapsen sosioemotionaalinen hyvinvointi. Myös lapsen kielellisten taitojen on todettu olevan vahvasti yhteydessä hänen emotionaaliseen kyvykkyyteensä. Hyvän kielitaidon omaava lapsi pystyy helpommin kommunikoidaan toisten kanssa; kieli on hänelle sosiaalisen viestinnän ja tunteiden ilmaisun väline. (Pons, Lawson, Harris & de Rosney 2003, 352.)

Könkään (2018) tuore väitöskirjatutkimus osoittaa kasvattajien olevan päi-väkodeissa väsyneitä vastaamaan lasten emotionaalisiin viesteihin, he ovat kyvyttömiä tukemaan lasten tunnetaitoja ja ohjaavat niitä jopa huonompaan suuntaan. Hän korostaakin kasvattajien koulutuksen, osaamisen ja työviihtyvyyden merkitystä. Lasten kehityksen ymmärtämisen lisäksi hän pitää tärkeänä kasvattajien kykyä lasten sensitiiviseen ohjaukseen ja vuorovaikutukseen. Kasvattajien saama tunneälykoulutus antaa heille valmiuksia lasten tunneälytaitojen ohjaamiseen, sillä ne ovat keskeinen osa lasten emotionaalista kehitystä. (Köngäs 2018, 5, 200–201.)

Mielenkiintoista jatkotutkimuksen kannalta olisikin selvittää, millaista vaikutusta kasvattajat arvioivat olevan heidän omalla toiminnallaan intervention toteuttajina lasten sosioemotionaalisiin taitoihin. Myös pitempikestoisen interventiojakson, suuremman tutkimusjoukon ja jonkin vastausasteikoltaan laajemman mittarin käyttäminen kasvattajien arviointimenetelmänä Papilio-ohjelman vaikuttavuuden tutkimisessa voisi olla jatkotutkimuksen kannalta hyödyllistä, sillä tutkimukseen osallistuneet kasvattajat ovat viestittäneet intervention positiivisia vaikutuksia lasten sosioemotionaalisiin taitoihin.

LÄHTEET

- Aro, T. (2011a). Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 20–41). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T. (2011b). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 10–19). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Borg, A-M. (2015). *Early development of children's mental health problems*. (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Acta Universitatis Tamperensis 2076. Tampere: Tampere University Press.
- Borg, A-M., Joukamaa, M., Kaukonen, P., Salmelin, R. & Tamminen, T. (2014). Feasibility of the Strengths and Difficulties Questionnaire in assessing children's mental health in primary care: Finnish parents', teachers' and public health nurses' experiences with the SDQ. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 26(3), 229–238.
- 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. *Developmental Psychopathology*, 22(4), 713–735.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood. Nature and nurture*. New York: The Guilford Press.
- Calkins, S. D. & Fox, N. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A Multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14(3), 477–498.
- Collins, N. (2009). Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications. *The Journal of Higher Education*, 80(4), 476–479.
- 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 emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11, 1–48.
- Denham, S. A. (2017). Assessment of SEL in educational contexts. Teoksessa J.A.Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, & T.P Gullotta (toim.) *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (s. 285–300). New York: The Guilford Press.

- Denham, S. A., 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., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H. & Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 43(7), 901–916.
- Dowling, M. (2014). *Young children's personal, social and emotional development*. Great Britain: Paul Chapman Publishing.
- Eisenberg, N., Smith, C. L. & Spinrad, T. L. (2011). Effortful control. Relations with emotion regulation, adjustment and socialization in childhood. Teoksessa K. D. Vohs & R. F. Baumeister (toim.) *Handbook of self-regulation. Research, theory, and applications* (s. 263–283). New York: The Guilford Press.
- Eklund, K. & Heinonen, J. (2011). Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 216– 235.) . Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Epstein, M. H. & Synhorst, L. (2009). *Preschool Behavioral and Emotional Rating Scale*. USA: PRO-ED.
- Gimpel, G. A. & Holland, M. L. (2003). *Emotional and behavioral problems of young children*. New York: The Guilford Press.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E. & McKee, A. (2002). *Primal leadership. Raelizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 581–586.
- Harris, J. R. (2000). *Kasvatuksen myytti*. Helsinki: Art House.
- Heikkilä, T. (2004). *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hogrefe Psykologien Kustannus Oy (2015). *Askeleittain ja Pienin Askelin*. Haettu 12.3.2018 <http://www.hogrefe.fi/testit/askeleittain/>
- Huttunen, K., Hyvärinen, H., Laakso, M-L., Parkas, R. & Waaramaa, T. (2015). *Tunne-etsivät. Tietokoneohjelma tunteiden tunnistamisen harjoitteluun*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 5.4.2018 http://www.edu.fi/verkko_oppimateriaalit/tunne_etsivat
- Ihmeelliset vuodet*. N.d. Haettu 5.4.2018 <http://ihmeellisetvuodet.fi/ihmeelliset-vuodet>

- Iivonen, T., Paavola, L., Koskinen, S. & Sarajuuri, J. (2015). Tunne-elämän ja käyttäytymisen säätelyn muutokset. Teoksessa M. Jehkonen, T. Saunamäki, L. Paavola & J. Viikki (toim.) *Kliininen neuropsykologia* (s. 167–179). Helsinki: Duodecim.
- Junttila, N., Kaarakainen, M-T., Neitola, M., Salminen, T., Talo, J. & Votkin, H. (2002). Lasten minäkäsitys ja käyttäytymispiirteet. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä* (s. 51–94). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Järvinen, K. & Mikkola, P. (2015). *Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Pedatieto Oy.
- Kananen, J. (2011). *Kvantti: Kvantitatiivisen opinnäytetyön kirjoittamisen käytännön opas*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 118. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. (2012). *Tunne minut. Turva ja tunteet lapsen silmin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. (2009). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Helsinki: WSOY.
- Koivula, M. (2010). *Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 390. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koivula, M. (2013). Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (s. 19–45). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. & Kinnunen, M-L. (2009). Tunteiden säätelyssä persoonallisuus pelissä. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet* (s. 145–158). Jyväskylä: PS-kustannus
- Koole, S. L, van Dillen, L. F. & Sheppes, G. (2011). The self-regulation of emotion. Teoksessa K. D.Vohs & R. F. Baumeister (toim.) *Handbook of self-regulation. Research, theory, and applications* (s. 22–40). New York: The Guilford Press.
- Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S. & Mykkänen A. (2016). How teachers co-regulate children's emotions and behaviour in socio-emotionally challenging situations in day-care settings. *International Journal of Educational Research*, 76, 76–88.

- Kurki, K., Järvelä, S., Mykkänen, A. & Määttä, E. (2015). Investigating children's emotion regulation in socio-emotionally challenging classroom situations. *Early Child Development and Care*, 185(8), 1238–1254.
- Köngäs, M. (2018). *"Eihän lapsil ees oo hermoja"*. Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa. (Väitöskirja, Lapin yliopisto) Acta Universitatis Lapponiensis 368. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Haettu 12.3.2018
http://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63145/K%c3%b6ng%c3%a4s_Mirja_ActaE_235pdfA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ladd, G. W. (2007). Social competence: An important educational objective? *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 1(1), 3–37.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.
- Laine, K. & Neitola, M. (toim.) (2002a). *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Laine, K. & Neitola, M. (2002b). Interventioiden mahdollisuus. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä* (s. 101–108). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Laine, K. & Tallo, J. (2002). Interventiomallin kehittelyä päiväkodin vertaisryhmästä syrjäytymiseen. *Kasvatus*, 33, 148–159.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. (2008). Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 111–131). Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Laukka, M. (2017). *Papilio-ohjelman vaikutus lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymisessä*. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Marjanen, P., Ahonen, J. & Majoinen, J. (2013). Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (s. 47–73). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mayer, H. (2016). *Frühe Prävention wirkt nachhaltig: Sozial-emotionale Kompetenzen schützen vor Sucht- und Gewaltentwicklung*. Haettu 4.5.2017
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/2371.html>
- McRae, K., Ochsner, K. N. & Gross, J. J. (2011). The reason in passion. A social cognitive neuroscience approach to emotion regulation. Teoksessa K. D. Vohs & R. F. Baumeister (toim.) *Handbook of self-regulation. Research, theory, and applications* (s. 186–203). New York: The Guilford Press.

- Metsämuuronen, J. (2005). *Kokeellisen tutkimuksen perusteet ihmistieteissä*. Metodologia- sarja 10. Helsinki: International Methelp.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M-L. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Tilannekartoitus*. (Raportit ja selvitykset 2017:17). Helsinki: Opetushallitus.
- Neitola, M. (2011). *Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen - vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat*. (Väitöskirja, Turun yliopisto). Turku: Turun yliopisto.
- Neitola, M. (2013). Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisöissä. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) *Lasten- ja nuorisopsykiatria* (s. 99–140). Helsinki: Duodecim.
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Opetushallitus (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Haettu 9.5.2018 http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2016:17 Haettu 9.5.2018 http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf
- Papilio N.d. Haettu 4.5.2017. <http://www.papilio.de>
- Papilio (2015). *Lehdistötiedote: Tunteet tutuiksi ja siivet kantamaan - Papilio-ohjelma lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa ja käyttäytymisen pulmien ennaltaehkäisyssä*. Haettu 12.3.2018. www.papilio.de/papilioista
- Partanen, H. (2018). *"Uuden edessä hän sitä ollaan" Kasvattajien kokemuksia Papilio-ohjelmasta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa*. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Peltonen, A., Kullberg-Piilola, T. & Kullberg-Turtiainen, M. (2002). *Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelma esikouluun ja alkuopetukseen*. Helsinki: Lasten Keskus Oy.
- Pieni Oppiva Mieli N.d. Haettu 5.5.2017 <https://lassotaaperot.com/pieni-op-piva-mieli-pom/>
- Piironen-Malmi, U. & Strömberg, S. (2008). *Välittämisen pedagogiikka*. Helsinki: Tammi.
- Poikkeus, A-M. (2008). Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan* (s. 122–138). Helsinki: WSOY.

- Poikkeus, A-M. (2011). Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 80–105). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. I. & de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 347–353.
- Ramani, G. B., Brownell, C. A. & Campbell, S. B. (2010). Positive and negative peer interaction in 3- and 4-year-olds in relation to regulation and dysregulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(3), 218–250.
- Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion*. USA: Wiley.
- Riihonen, R. (2013). Ammatilaisen omat tunteet haasteena ja työkaluna. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.) *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet* (s. 41–46). Helsinki: Väestöliitto.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. A. (2009). Social-emotional competence in early childhood. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 162–179). New York: The Guilford Press.
- Rothbart, M. K., Ellis, L. K. & Posner, M. I. (2011). Temperament and self-regulation. Teoksessa K. D. Vohs & R. F. Baumeister (toim.) *Handbook of self-regulation. Research, theory, and applications* (s. 441–460). New York: The Guilford Press.
- Ruoho, K. & Ihatsu, M. (2000). Moral insanity as a concept referring to deviant behaviour in Finland. Teoksessa K. Ruoho (toim.) *Emotional and behavioral difficulties. Global problem – local practices: cultural, theoretical, and practical definitions on emotional and behavioral difficulties*. (Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 78). Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Salmivalli, C. (2002). Näkökulmia sosiaaliseen kompetenssiin. Teoksessa P. Niemi & E. Keskinen (toim.) *Taitavan toiminnan psykologia* (s. 116–164). (Oppimateriaaleja 2). Turku: Turun yliopiston psykologian laitos.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sanders, M. R. (2008). Triple P-positive parenting program as a public health approach to strengthening parenting. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 506–517.
- Scheithauer, H., Bondü, R., Hess, M. & Mayer, H. (2016). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter: Ergebnisse der Augsburger Längsschnittstudie zur Evaluation des primärpräventiven Programms Papilio®

- (ALEPP). Teoksessa T. Malti & S. Perren (toim.) *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (s. 155–176). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Scheithauer, H & Mayer, H. (2008). Papilio: Ein Programm zur entwicklungsorientierten Primärprävention von Verhaltensproblemen und Förderung sozialemotionaler Kompetenzen im Kindergarten. Teoksessa Bundesministeriumdes Innern (toim.) *Theorie und Praxis gesellschaftlichen Zusammenhalts. Aktuelle Aspekte der Präventionsdiskussion um Gewalt und Extremismus* (s. 221–239). (Referat GI5). Berlin: Bundesministeriumdes Innern.
- SDQ, *Vahvuudet ja vaikeudet - kysely*. Haettu 7.4.2017 <http://www.thl.fi/toimia/tietokanta/mittariversio/147/>
<https://thl.fi/fi/web/lastenneuvolakasikirja/ohjeet-ja-tukimateriaali/menetelmat/psykososiaalinen-kehitys/vahvuudet-ja-vaikeudet-kysely>
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. (2009). *Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turku: Turun yliopisto, Rauman opettajakoulutuslaitos.
- Suhonen, E. (2009). *Eriytyistä tukea tarvitsevan taaperon päiväkotiryhmään sopeutuminen. Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta*. (Väitöskirja, Helsingin yliopisto). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009). *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi*. Haettu 9.5.2018 <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>
- Valli, R. (2010). Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 103–127). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vehkalahti, K. (2008). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Viitala, R. (2014). *Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista eriytyistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto) Jyväskylä studies in education, psychology, and social research 501. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vilkka, H. (2007). *Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Virtanen, M. (2013). *Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä*. (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Acta Universitas Tampereensis 1823. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Virtanen, M. (2015). *Kuusi askelta tunnetaitajaksi. Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning. Past, present, and future. Teoksessa J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg & T.P. Gullotta (toim.) *Handbook of social and emotional learning: research and practice* (s. 3–19). New York: The Guilford Press.

Zionts, P., Zionts, L. & Simpson, R. L. (2002). *Emotional and behavioral problems. A handbook for understanding and handling students*. USA: Corwin Press, Inc.