

**Yhteistyötaitoja ja empatiaa: TUIKKU-intervention  
yhteys 3–6-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisiin  
taitoihin**

Elli Kärkkäinen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Artikkelimuotoinen  
Kevätlukukausi 2023  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Kärkkäinen, Elli. 2023. Yhteistyötaitoja ja empatiaa: TUIKKU-intervention yhteys 3–6-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisiin taitoihin. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 48 sivua.**

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää TUIKKU – tunnetaitoja ja osallisuutta varhaiskasvatukseen- hankkeessa toteutetun intervention yhteyttä lasten sosioemotionaalisiin taitoihin sekä aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Tätä tutkittiin varhaiskasvatuksen henkilöstön täyttämien lasten sosioemotionaalisia taitoja sekä heidän omaa vuorovaikutussuhdettaan lapsen mittaavien kyselyiden avulla, jotka kerättiin intervention alussa tammi–helmikuussa 2022 ja lopussa touko–kesäkuussa 2022. Vastauksia haluttiin erityisesti siihen oliko interventio- ja kontrolliryhmän välillä tilastollisesti merkitsevää eroa lasten sosioemotionaalisten taitojen sekä vuorovaikutussuhteen osalta alku- ja loppumittauksen välillä. Tutkimuksen käytännön tavoitteena oli myös koota tietoa siitä, miten lasten sosioemotionaalisia voitaisiin tukea.

Tutkimukseen osallistui 192 3–6-vuotiasta lasta, joista 141 kuului interventio- ja 51 kontrolliryhmään. Tutkimus toteutettiin määrällisenä tutkimuksena. Aineiston analyysi suoritettiin *t*-testien, ristiintaulukoinnin sekä toistettujen mittausten varianssianalyysin menetelmin. Intervention ei nähty olevan tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä lasten sosioemotionaalisiin taitoihin, mutta lapset kehittyivät yhteistyötaitojen, empatian, tunteiden vakauden ja impulsiivisuuden osalta tilastollisesti merkitsevästi kummassakin ryhmässä. Sukupuolella nähtiin olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä taitoihin yhteistyötaitojen, empatian sekä tunteiden säätelyn osalta. Vaikka tulokset eivät olleet tilastollisesti merkitseviä siinä määrin kuin oli toivottu, antoi tutkimus hyviä suuntaviivoja sille, että kehitystä kummassakin ryhmässä tapahtui. Osittain se voidaan selittää luonnollisella taitojen kehittymisellä.

Asiasanat: sosioemotionaaliset taidot, vuorovaikutus, interventio, varhaiskasvatus

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
1.1 Sosioemotionaaliset taidot alle kouluikäisellä lapsella .....	5
1.2 Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen.....	15
1.3 Tutkimustehtävä .....	18
<b>2 TUTKIMUSMENETELMÄT</b> .....	<b>20</b>
2.1 Tutkimuskonteksti .....	20
2.2 Tutkimusaineisto ja aineiston keruu .....	21
2.3 Mittarit ja muuttujat .....	23
2.4 Aineiston analyysi .....	25
2.5 Eettiset ratkaisut.....	28
<b>3 TULOKSET</b> .....	<b>29</b>
3.1 Oliko TUIKKU-interventio yhteydessä lasten sosioemotionaalisiin taitoihin?.....	29
3.2 Oliko TUIKKU-interventio yhteydessä aikuisten ja lasten välisiin vuorovaikutussuhteisiin?.....	35
<b>4 POHDINTA</b> .....	<b>37</b>
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>41</b>

# 1 JOHDANTO

Viimeisten vuosikymmenten aikana on huomattu varhaiskasvatuksen merkittävät vaikutukset lapsiin, mikä on johtanut siihen, että esimerkiksi Yhdysvalloissa suurin osa lapsista (69 %) osallistuu varhaiskasvatukseen (Bierman & Motamedi, 2015; OECD, 2020). Suomessa erittäin suuri osa lapsista (88 %) osallistuu varhaiskasvatukseen (OECD, 2022), mikä on positiivinen muutos, sillä vielä vuonna 2018 Suomi oli monia OECD-maita jäljessä (OECD, 2020). Tarkasteltaessa asiaa lasten sosioemotionaalisten taitojen valossa muutos on tärkeä, sillä Denhamin ja Burtonin (2003) mukaan varhaisvuosilla on erittäin merkittävä vaikutus niiden kehitykseen, sillä sosioemotionaalisten taitojen kehityksen herkkyyskausi sijoittuu kolmen ja kuuden ikävuoden välille (Denham ym., 2012; Bierman & Motamedi, 2015).

Vuorovaikutukseen, sosiaalisiin taitoihin ja tunnetaitoihin kiinnitetäänkin huomiota varhaiskasvatuksessa. Sekä esiopetuksen opetussuunnitelman (EOPS) että varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (VASU) nostetaan nämä taidot esiin tavoitteissa ja laaja-alaisen osaamisen alueissa. (OPH, 2014; OPH, 2022). Varhaiskasvatuksen tärkeys sosioemotionaalisten taitojen oppimisen kannalta on havaittu myös tutkimuksissa (Neitola & Koivula, 2020). Huolimatta siitä, että sosioemotionaalisten taitojen tärkeys tunnustetaan ja niiden kehittymistä varhaisvuosien aikana tulisi tukea (ks. Neitola & Koivula, 2020), koen, että opettajankoulutus ei ole tarjonnut riittävästi konkretiaa siihen. Omien ja muiden opiskelijoiden kokemusten pohjalta, ei olisi tavatonta, että tämän vuoksi näiden taitojen tukeminen jää työelämässä pienemmälle huomiolle verrattuna muihin taitoihin.

Määttä ym. (2017) ovat kartoittaneet sosioemotionaalisten taitojen tukemista varhaiskasvatuksessa, ja saaneet selville, että interventioiden vaikuttavuutta koskevaa tutkimusta on tehty Suomessa alle kouluikäisillä lapsilla vähän. Samaisessa selvityksessä myös pohjoismaiset tutkijat toivat ilmi sen, että sosioemotionaalista kehitystä tulisi tarkastella lisää, etenkin määrällisin

menetelmin. Määtän ja kollegoiden (2017) tutkimuksessa nousi esiin myös aikuisten ja lasten vuorovaikutussuhteeseen liittyvän tutkimuksen vähyys. Myös laajemmin kansainvälisesti on nostettu esiin, että aiheen tutkiminen varhaiskasvatusikäisten keskuudessa olisi tarpeen, ajatellen herkkyykskausia sosioemotionaalisten taitojen kehitykselle (Denham ym., 2012).

Tässä määrällisessä tutkimuksessa tutkimustehtävänä on tarkastella lasten sosioemotionaalisten taitojen sekä aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutussuhteen muutoksia intervention aikana. Koen, että tutkimukseni on tärkeä, sillä sekä kansainvälisessä että kotimaisessa tutkimuskentässä interventioiden vaikuttavuudesta kaivataan lisää tutkimusta. Tutkimuksen merkityksellisyyttä tukee myös se, että TUIKKU on uusi interventio, joten kyseisellä tavalla ei ole aiemmin aihetta tutkittu. Tutkimusaineisto koostuu varhaiskasvatusyksiköiden työntekijöiden täyttämistä kyselylomakkeista ( $n = 192$ ). TUIKKU - tunnetaitoja ja osallisuutta varhaiskasvatukseen- hankkeessa kehitettiin harjoituksia, joiden avulla lasten sosioemotionaalisia taitoja tuettiin osassa tutkimukseen osallistuneista varhaiskasvatusyksiköistä (interventioryhmät). Tässä tutkimuksessa tutkitaan sitä, onko interventio- ja kontrolliryhmien välillä eroa lasten sosioemotionaalisissa taidoissa, ja onko interventio yhteydessä aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutussuhteen laatuun. Tarkoituksena on nostaa esille sosioemotionaalisten taitojen merkityksellisyyttä, ja saada tietoa siitä, miten niitä voidaan tukea varhaiskasvatusympäristössä.

## **1.1 Sosioemotionaaliset taidot alle kouluikäisellä lapsella**

Sosioemotionaaliset taidot koostuvat erilaisista taidoista, kuten sosiaalisista- ja tunnetaidoista, itsesäätelytaidoista, prososiaalisista pyrkimyksistä, sosiaalisesta tietoisuudesta ja ongelmanratkaisukyvyistä (Rose-Krasnor & Denham, 2009), joita tarvitaan muun muassa tunteiden käsittelyyn ja sosiaaliseen toimintaan (Ahonen, 2017). Sosioemotionaalisten taitojen kehitys alkaa jo vauvana, kun lapsi muodostaa kiintymyssuhteen (ks. Bowlby, 1982) hänen lähellään oleviin aikuisiin. Varhaisessa vaiheessa lapsi myös ilmaisee tunteitaan ilmein ja elein, ja

harjoittelee omien tarpeiden säätelyä rutiinien avulla (Malik & Marwaha, 2018). Hiljalleen lapsen kasvaessa alkaa lapsi toimimaan yhä enemmän vuorovaikutuksellisesti, ja siirtyy tutkimaan myös ympäristöään (Malik & Marwaha, 2018).

Lapsen lähestyessä kolmen vuoden ikää vahvistuvat vuorovaikutuksen ja yhdessä oppimisen taidot. Etenkin tunteiden säätelyyn, itsesäätelyyn sekä yhteistyöhön liittyviä taitoja harjoitellaan, jotta voidaan toimia yhdessä vertaisten kanssa (Malik & Marwaha, 2018). Sosioemotionaalisten taitojen herkkyyksikausi (ks. Bierman & Motamedi, 2015; Edwards, 2018) mahdollistaa sen, että hiljalleen lapsi oppii uusia leikkitaitoja ja pystyy yhteistoimintaan useamman lapsen kanssa (Malik & Marwaha, 2018). Cooper kollegoineen (2009) on tuonut esiin sen, että ensimmäiset viisi vuotta ovat osoittautuneet tutkimuksissa merkittäväksi ajanjaksoksi sosioemotionaalisen kehityksen kannalta. 5–6 vuoden iässä ohjeiden mukaan toimiminen, sosiaaliset taidot ja leikkitaidot ovat tyypillisesti jo hyvin kehittyneet, jolloin yhdessä toimiminen on luontevaa (Malik & Marwaha, 2018).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen tukemisessa painotetaan henkilöstön aktiivisuutta esimerkiksi tunteiden havainnointiin, tiedostamiseen, nimeämiseen sekä ristiriitatilanteiden tunnistamiseen ja ratkaisuun. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2014) painottavat monipuolisuutta vuorovaikutus-, sosiaalisten- ja tunnetaitojen tukemisessa niin oppimisympäristöissä kuin työtavoissakin. Yhdessä toimiminen on keskeistä, jotta lapsi saa kokemuksia toisen asemaan asettumisesta ja oppii tarkastelemaan tilanteita myös toisten näkökulmista, mutta sen lisäksi vertaisryhmä on merkityksellinen yhteenkuuluvuuden tunteen kannalta (OPH, 2022). Odom kollegoineen (2008) on tuonut esiin sen, että sosioemotionaalisen kompetenssin rakentuminen tapahtuu lapsen ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Täten on luonnollista, että tunne- sekä vuorovaikutustaitoja harjoitellaan ja opetellaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa, esimerkiksi juuri varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Niin varhaiskasvatuksen kuin esiopetuksenkin opetussuunnitelman perusteet korostavat myönteisten tunne- ja vuorovaikutuskokemusten merkitystä oppimiselle (OPH, 2014; OPH, 2022). Tarkasteltaessa sosioemotionaalaisia taitoja hyvinvointia tukevan PERMA-teorian avulla (ks. Seligman, 2011), nousee esiin erityisesti kaksi viidestä elementistä; luottamuksellisten ihmissuhteiden (*relationship*) sekä myönteisten tunnekokemusten (*positive emotions*) tärkeys osana pienten lasten kasvua ja kehitystä (Leskisenoja, 2019). Sensitiivisten ja taitavien aikuisten rakentama vuorovaikutusympäristö tukee lapsen sosioemotionaalista kasvua (Koivula & Laakso, 2017), mikä mahdollistaa lapselle myönteisiä tunnekokemuksia, hyviä ihmissuhteita sekä vuorovaikutuksellista oppimista, ja tukee myöhempiä valmiuksia niin akateemisissa kuin sosiaalisissa taidoissa sekä oman hyvinvoinnin tukemisessa (Denham, 2015). Tässä tutkimuksessa tätä sosioemotionaalisten taitojen teemaa tarkastellaan sosioemotionaalisen kompetenssin käsitteen kautta, sillä se sisältää sekä tunnetaitojen että sosiaalisten taitojen oppimisen (Ahonen, 2017; Rose-Krasnor & Denham, 2009).

**Sosioemotionaalinen kompetenssi.** Sosioemotionaalinen kompetenssi on laaja käsite, joka pitää sisällään tietoja ja taitoja, joita tarvitaan vuorovaikutukseen sekä tehokkaaseen ja myönteiseen toimintaan toisten kanssa (Denham, 2015). Ahosen (2017) mukaan sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sosiaalis-emotionaaliset taidot ovat vakiintuneet varhaiskasvatuksessa käytetyiksi termeiksi puhuttaessa sosioemotionaalisista taidoista, joiden oppimista monesti tarkastellaan lapsen sosioemotionaalisen kompetenssin avulla (ks. McKown ym., 2009). Sosioemotionaaliseen kompetenssiin liittyy vahvasti sekä tunne- että sosiaalisia taitoja (Denham, 2015) ja niitä voitaisiinkin tulkita tämän jaon pohjalta myös toisistaan erillisinä taitoina. Koivulan ja Laakson (2017) mukaan on hyödyllistäkin tarkastella taitoja myös toisistaan erillisinä, kun taas Ahonen (2017) tarkastelee taitoja kokonaisuutena sen vuoksi, että niiden kehitys on hyvin limittäistä.

Sosioemotionaaliseen kompetenssiin syvennyttään CASEL-organisaation (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) määritelmän avulla (ks.

CASEL, 2013), koska tätä samaa määritelmää hyödynnettiin myös TUIKKU-hanketta toteutettaessa. Mallin eri osa-alueita tarkastellaan yksi kerrallaan ja niiden kunkin kohdalla tuodaan esiin niihin liittyviä keskeisiä elementtejä. CASEL-malli koostuu viidestä eri sosiaalisia ja tunnetaitoja (*SEL, social and emotional learning*) käsittävästä osa-alueesta: itsetietoisuus, itsesäätely, sosiaalinen tietoisuus, ihmissuhdetaidot sekä vastuullinen päätöksenteko, joiden kautta lapsi oppii mm. tunteiden käsittelyä, empatian tuntemista ja näyttämistä, positiivisten ihmissuhteiden ylläpitämistä sekä vastuullista päätöksentekoa. (Borowski, 2019; CASEL, 2013). Myös Weissberg kollegoineen (2015) määrittelee sosioemotionaalisten taitojen kokonaisuuden tämän jaon tavoin. Kuviossa 1 (Talvio & Klemola, 2017) on esitetty CASEL-mallista mukailtut osa-alueet, joista sosioemotionaalinen kompetenssi rakentuu.

### Kuvio 1

Sosioemotionaaliset taidot CASEL- periaatteesta mukailtuna (Talvio & Klemola, 2017)



**Itsesäätelytaito.** Itsesäätelytaito, jota on kuvattu kuviossa 1 ”itsensä johtaminen” termillä, liittyy kykyyn säädellä tunteita, ajatuksia ja käyttäytymistä erilaisissa tilanteissa (Aro, 2011; Borowski, 2019; CASEL, 2013). Tähän liittyvät myös stressin säätely, impulssikontrolli, motivaatio sekä tavoitteiden asettaminen ja niiden mukaan toimiminen. (Borowski, 2019; CASEL, 2013). Itsesäätelytaidon



kehitykseen vaikuttaa lapsen perimä temperamenttipiirteiden kautta (Ahonen, 2017; Aro, 2011). Aron (2011) mukaan itsesäätelykyvyn kehittymisen myötä joustava vuorovaikutus ympäristön kanssa sekä taidot toimia vuorovaikutussuhteissa kehittyvät.

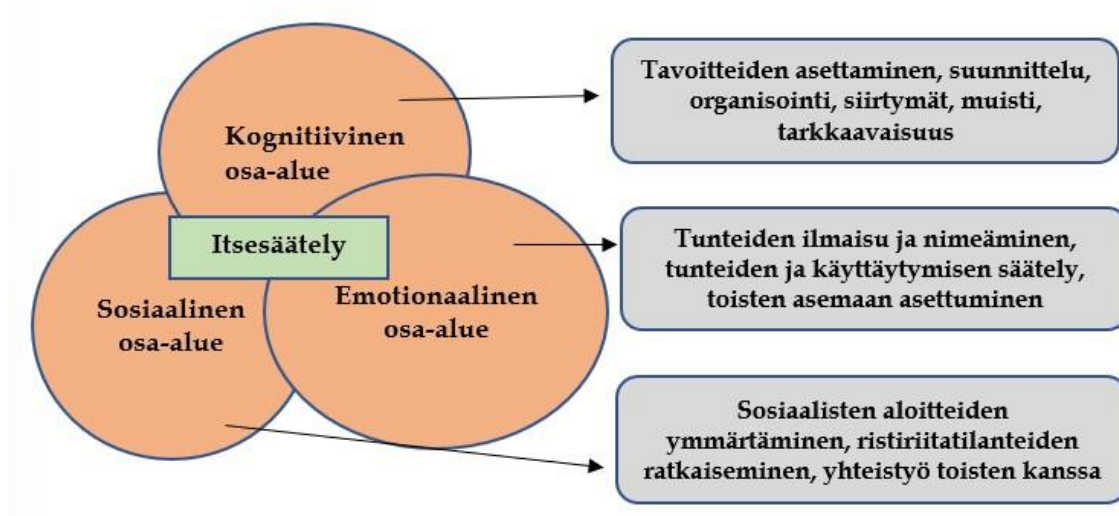
Tunteiden säätelyyn liittyen on tiedostettava se, että tunteiden säätely on osa laajempaa tunnetilan säätelyn prosessia, eikä vain yksittäinen toiminto (Gross & Thompson, 2006). Yalen yliopistossa kehitetyssä RULER-mallissa on määritelty viisi keskeistä emotionaalista taitoa, joista tunteiden säätely liittyy erityisesti itsesäätelytaidon oppimiseen (Brackett ym., 2019; Caruso ym., 2015). Sitä tarvitaan sekä omien että toisten tunteiden säätelyyn (Kokkonen, 2017), ja säätely voi tapahtua joko ennen tai jälkeen tunnekokemuksen (Gross & Thompson, 2006). Tunteiden säätelyä tarvitaan niin negatiivisissa kuin positiivisissakin tunnekokemuksissa (Denham, 2007).

Tunteisiin liittyvän säätelyn lisäksi itsesäätelyä voidaan tarvita tilanteissa, joissa täytyy toimia tietyllä tavalla, jolloin impulssit toimia tilanteeseen sopimattomasti voidaan hallita, ja sitä kautta säädellä omaa toimintaa (Aro, 2011; McClelland & Tominey, 2011). Aron (2011) mukaan kognitiivisen toiminnan säätely on muun muassa kykyä säädellä tietoisesti tarkkaavaisuutta ja muistia sekä suunnitella ja arvioida omaa toimintaa ja omaksua tietoa eri tilanteista.

Oman toiminnan säätelyn ja tunteiden säätelyn lisäksi prososiaalinen käyttäytyminen, esimerkiksi jakaminen, auttaminen ja vuorottelu (ks. Denham, 2015) edellyttävät kykyä säädellä omia tunteitaan sekä käyttäytymistä (Aro, 2011). Campbell ym. (2016) esittävät, että itsesäätelyä voidaan pitää keskeisenä taitona, jonka kautta tarkastellaan sosioemotionaalisten taitojen kokonaisuutta, joka muodostuu sosiaalisesta, emotionaalisesta ja kognitiivisesta osa-alueesta (kuvio 2).

**Kuvio 2**

Itsesäätely osana sosioemotionaalista kompetenssia (suom.) (Campbell ym., 2016)



Kuviosta 2 voidaan havaita, että itsesäätelytaito on keskiössä monen sosioemotionaalisen taidon oppimisessa. Itsesäätelytaidossa voi kuitenkin ilmetä myös haasteita. Robertsonin ja kollegoiden (2014) mukaan esimerkiksi tunteiden säätelyssä alisäätelyn pulmat tarkoittavat sitä, että tunteiden säätely ei onnistu siinä määrin, että impulsiiviset tunnereaktiot suodattuisivat pois ja toiminnan jatkaminen häiriöittä onnistuisi. Tämä on yhteydessä sekä itseä että toisia vahingoittavaan käyttäytymiseen, jonka tyypillisiä piirteitä ovat aggressiivisuus ja impulsiivisuus. Tunteiden ylisäätelyssä taas omaa toimintaa kontrolloidaan niin, että tunnekokemuksia ei syntyisi tai niiden syntyessä ne pyritään tukahduttamaan nopeasti.

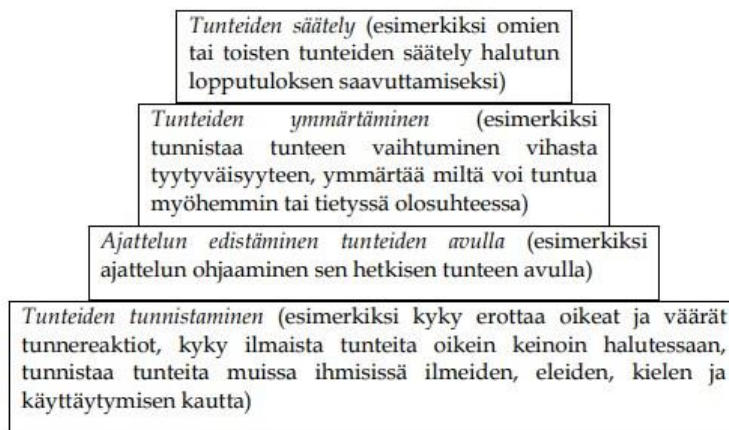
Robertson ja kollegat (2014) esittävät, että taustalla tällaisessa käyttäytymisessä on yleensä se, että tunteiden ymmärtämisessä ja säätelyssä on haasteita tai toiminta on muillakin osa-alueilla hyvin estoista ja rajoittunutta. Muissa tilanteissa syntyneet tai vallitsevat pelot, pakkoajatukset ja traumaperäiset kokemukset voivat liittyä tähän alisäätelyyn (Robertson ym., 2014). Kun pohditaan sosioemotionaalisten taitojen tukemista varhaiskasvatuksessa, on hyvä tiedostaa Gunterin ja kollegoiden (2012) esiin tuoma ilmiö: ulospäinsuuntautuva käyttäytyminen, kuten aggressiivisuus,

otetaan huomioon usein, kun taas sisäänpäin kääntynyt käyttäytyminen jää helposti niin tutkimuksessa kuin käytännön interventioissakin huomiotta.

**Itsetietoisuus.** Itsetietoisuudessa (kuviossa 1 ”minätietoisuus”) on kyse kyvystä tunnistaa omia tunteita ja ajatuksia sekä niiden vaikutusta omaan käyttäytymiseen. (Borowski, 2019; CASEL, 2013). Jotta itsesääteilyyn liittyvä tunteiden säätely onnistuisi, on tärkeää pystyä tunnistamaan tunteet (Joseph & Newman, 2010). Mayer kollegoineen (2016) kuvaa sekä itsesääteilyyn liittyvää tunteiden säätelyä että itsetietoisuuteen liittyvää tunteiden tunnistamista neljän vaiheen kautta, joiden on tarkoitus havainnollistaa sitä, mistä tunneäly ja siihen liittyvät tunnetaidot rakentuvat. Kuviossa 3 on esitetty Mayerin ym. (2016) ajatuksen pohjalta rakennettu pyramidi.

### Kuvio 3

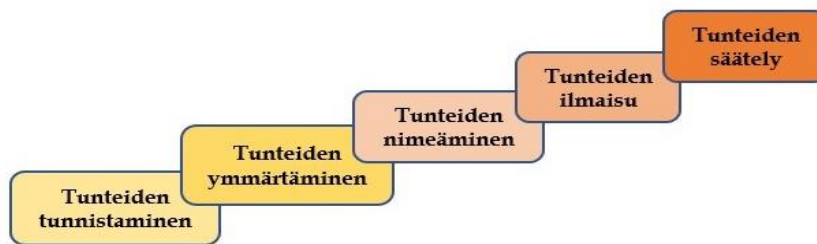
Tunneälyn rakentuminen ja siihen liittyvät tunnetaidot (Mayer ym., 2016)



Kuvion 3 rakenteesta voidaan havaita Josephin ja Newmanin (2010) ajatusta tukeva malli tunteiden tunnistamisen ja säätelyn yhteydestä. RULER-mallin (ks. Brackett ym., 2019) keskeisistä emotionaalisista taidoista itsetietoisuuteen voidaan nähdä kuuluvan tunteiden tunnistamisen lisäksi myös tunteiden syiden sekä seurausten ymmärtäminen. Mayerin ja kollegoiden (2016) mukaan (kts. kuvio 3) voidaan myös ajatella, että RULER:iin lukeutuvista taidoista kaksi jäljellä olevaa, tunteiden nimeäminen sekä tunteiden ilmaisu (ks. Brackett ym., 2019; Nathanson ym., 2016) lukeutuvat itsetietoisuuden osa-alueeseen. RULER-malli onkin hyvin samantapainen kuin kuviossa 3 esitetty pyramidi (ks. kuvio 4).

#### Kuvio 4

Viisiaskelmäinen RULER-malli emotionaalisista taidoista



Voidaan siis havaita, että kummassakin mallissa tunnetaitojen harjoittelu etenee tunteiden tunnistamisesta niiden säätelyyn, mutta välissä tapahtuvat prosessit poikkeavat hieman toisistaan. CASEL:in mallissa nämä kaksi ensimmäistä osaluuetta (itsesäätely ja itsetietoisuus) ovat vahvasti tunnetaitoihin liittyviä, ja näiden kautta voidaan harjoitella muun muassa tärkeitä perustunteita niin yksilö- kuin ryhmätasolla.

**Sosiaalinen tietoisuus.** Sosiaalinen tietoisuus on kykyä asettua toisen asemaan ja tuntea empatiaa, hyväksyä erilaisuutta, tunnistaa yhteisön normeja tietyissä käyttäytymistilanteissa. (Borowski, 2019; CASEL, 2013). Jotta lapsi pystyy refleктоimaan toisten tunteita ja tekemään vuorovaikutuksellisia aloitteita, tulee hänen ymmärtää, että toisten tunteet ja motivaatio eroavat hänen omistaan (Campbell ym., 2016). Tätä kutsutaan mielen teoriaksi (*theory of mind*), ja se kehittyy tyypillisesti noin neljän vuoden ikäisillä lapsilla (Bowlby, 1982; Flavell, 2004). Kuten mikään muukaan lapsen kehitys, ei mielen teoriakaan ole suoranaisesti sidoksissa ikään, vaan aikuisen tulee havainnoida lapsen kehitystä ylipäänsä. Vuorovaikutuksellisessa oppimisessa ja ryhmässä toimiessa on hyvä tiedostaa se, että esimerkiksi Smogorzewska kollegoineen (2018) on havainnut eroja mielen teorian kehityksessä riippuen siitä onko lapsella oppimisen haasteita vai ei, mikä painottaa sen tärkeyttä, että samanikäistenkin lasten sosioemotionaalinen kehitys voi vaihdella merkittävästi.

Aiemmin esitetyn kiintymyssuhteen merkitys on nähtävissä lapsen myöhemmässä kehityksessä. Pihlajan (2022) mukaan varhaiskasvatukseen lapsen sosioemotionaalisten taitojen oppimiseen heijastuu kiintymyssuhteen laatu, sillä se määrittää sekä fyysisen että psyykkisen hyvinvoinnin perustaa.

Turvallinen kiintymyssuhde edesauttaa lapsen itsesäätelyn ja itsetietoisuuden taitojen kehittymistä, kun hän saa kokemuksia siitä, että tulee nähdyksi (Ahonen, 2017). Lapsen sosiaaliset suhteet jakautuvat kahdenkeskisiin sekä ryhmämuotoisiin, joista ensin lapsi muodostaa kahdenkeskisiä kiintymyssuhteita, ja kasvaessaan myöhemmin myös ryhmämuotoisia (Pihlaja, 2022). Sosiaalisissa suhteissa toimimista tarkastellaan seuraavaksi ihmissuhdetaidot käsittävän osa-alueen kautta.

**Ihmissuhdetaidot.** Ihmissuhdetaidot tarkoittavat kykyä ylläpitää terveellisiä ja palkitsevia ihmissuhteita sekä yksilöiden että ryhmien tasolla. Tämä edellyttää esimerkiksi selkeän kommunikoinnin, aktiivisen kuuntelun, yhteistyön, neuvottelun sekä avun pyytämisen ja antamisen taitoja. (Borowski, 2019; CASEL, 2013). Campbell ym. (2016) määrittelevät sosiaalisesti kompetentin lapsen niin, että hän kykenee rakentamaan positiivisia ihmissuhteita, sovittamaan tunteiden ilmaisuaan eri konteksteihin sopivaksi sekä tuomaan ilmi omia tunteitaan. Lisäksi lapsen tulisi kyetä tunnistamaan ja säätelemään omia tunteitaan ja toimintaansa sosiaalisissa tilanteissa (Campbell ym., (2016). Vuorovaikutuksellisuus on avainasemassa varhaiskasvatikäisten lasten kehityksessä, sillä sen kautta opetellaan muun muassa yhteistyötä, empatiataitoja, ristiriitatilanteiden ratkaisua, tunnetaitoja, auttamista sekä keskustelua ja välittämistä (Neitola & Koivula, 2020).

Campbell kollegoineen (2016) tuo esiin sen, että sosiaalisella kompetenssilla on valtava merkitys juuri varhaisvuosina, kun lapset alkavat muodostaa vuorovaikutussuhteita ja olla tekemisissä vertaistensa kanssa. Keltikangas-Järvisen (2010) mukaan sosiaalisten taitojen kehittymiseen vaikuttaa lapsen temperamentti, ja se voi näkyä esimerkiksi siinä, kuinka aktiivisesti lapsi hakeutuu vuorovaikutukseen toisten kanssa. Temperamentti ei kuitenkaan yksin määritä lapsen sosiaalista kompetenssia, vaan Neitolan (2011) mukaan sitä opetellaan yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Onkin hyvä tiedostaa, että sosiaaliset taidot voivat olla samalla tasolla sekä lapsella, joka hakeutuu aktiivisesti vuorovaikutukseen että lapsella, joka lämpiää hitaammin ja tarvitsee tukea vuorovaikutusaloitteiden tekemiseen (Keltikangas-Järvinen, 2010).

Haasteet esimerkiksi tunteiden säätelyyn liittyen voivat hankaloittaa ihmissuhteiden muodostamista ja ylläpitämistä (Kokkonen, 2017), ja tuoda näin ollen merkittävänkin haasteen varhaiskasvatusikäisen lapsen elämään.

**Vastuullinen päätöksenteko.** Vastuullinen päätöksenteko tarkoittaa kykyä kunnioittavaan ja rakentavaan päätöksentekoon sekä itsensä kohdalla että sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sen perustana ovat eettiset normit, turvallisuus ja sosiaaliset normit. (Borowski, 2019; CASEL, 2013). Zhou ja Ee (2012) näkevät tämän taidon kaikista monimutkaisemmaksi, sillä se edellyttää lapselta yhtäaikaisesti kykyä ongelmanratkaisuun sosiaalisissa tilanteissa, ongelmien tunnistamista, prososiaalista toimintaa sekä ristiriitojen ratkaisua.

Vaikka sosioemotionaalinen kompetenssi on käsitteenä käytetty sekä kansainvälisessä että kotimaisessa tutkimuksessa, on sitä myös kritisoitu. Esimerkiksi Ahosen (2017) mukaan käsite on ongelmallinen, sillä siitä voidaan tulkita, että kompetenssin saavuttaessaan on taidoiltaan valmis, vaikka sosioemotionaaliset taidot kehittyvät läpi elämän. Myös esimerkiksi Denham ym. (2012) käyttävät termiä sosioemotionaalinen oppiminen, ja täsmentävät sen tarkoittavan etenkin emotionaalisia taitoja, emotionaalista ja sosiaalista käyttäytymistä, ongelmanratkaisua sekä itsesäätelyä. Tässä tulee kompetenssi sanaa vahvemmin esiin se, että oppimista sosioemotionaalisissa taidoissa tapahtuu läpi elämän. Huolimatta siitä, mitä termiä käytetään, voidaan kuitenkin huomata, että käsitteen piiriin sisältyvät taidot ovat eri teorioiden mukaan hyvin samassa linjassa keskenään, ja näin ollen voidaan todeta, että sosioemotionaalinen kompetenssi on käsitteenä varsin pätevä käytettäväksi tässä yhteydessä, kun kyse on lasten sosioemotionaalisista taidoista, jotka kehittyvät varhaisvuosina.

## 1.2 Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen

Kuten luvussa 1.1 tuli ilmi, sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys etenevät hyvin tiiviisti yhdessä. Tämä yhteys havaitaan myös sosioemotionaalisen kehityksen haasteiden kohdalla: haasteet sosiaalisessa kehityksessä heijastuvat emotionaaliseen kehitykseen ja päinvastoin (Kallio & Pihlaja, 2005). Alle kouluikäisillä lapsilla sosioemotionaalisten taitojen oppiminen etenee hyvin yksilöllistä tahtia. Joillakin lapsilla haasteet voivat johtaa siihen, että taitojen puuttuessa lapsi jää paitsi sosiaalisista vuorovaikutustilanteista ja syrjäytyy ryhmästä (ks. Neitola & Koivula, 2020). Haasteet voivat ilmetä esimerkiksi vuorovaikutuksessa sekä tunteiden ilmaisussa (Denham ym., 2016; Pihlaja, 2022). Pihlajan (2022) mukaan tärkeimmät askeleet lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa ovat 1) kehitystason tunnistaminen ja huomioiminen niin sosiaaliin kuin tunnetaitoihinkin liittyen, sillä usein haasteiden taustalla on se, että lapsen taidot eivät ole kehittyneet ikätasoisesti ja 2) kokonaisvaltainen pedagoginen tuki. Pedagogisella tuella Pihlaja (2022) tarkoittaa esimerkiksi sitä, että lapsen kanssa harjoitellaan asioita monipuolisin työtavoin ja huomioidaan niin ryhmä- kuin yksilötasoiset ratkaisut.

Koska sosioemotionaalinen oppiminen on vahvasti vuorovaikutuksellista (ks. Neitola, 2011), on selvää, että lapsen haasteet tai kypsymättömyys omien tunteiden ja käyttäytymisen säätelyssä tai toisten kanssa kommunikoinnissa voivat aiheuttaa haasteita sosioemotionaaliseen kehitykseen. Varhaiskasvatuksen arjessa sosioemotionaalisten taitojen haasteet voivat ilmetä esimerkiksi niin, että lapsen on haastavaa ottaa kontaktia vertaisiin, olla vuorovaikutuksessa vertaisten tai aikuisten kanssa, tarkastella asioita toisten näkökulmasta sekä ilmaista tai säädellä omia tunteitaan (Pihlaja, 2022). Jotta lapsen on mahdollista harjaantua sosioemotionaalisissa taidoissa, tulee hänelle tarjota varhaiskasvatuksessa sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen kokemuksia (Gunter ym., 2012). Pihlaja (2022) painottaa yhteisön merkitystä, mikä tarkoittaa sitä, että sosioemotionaaliset haasteet eivät synny vain lapsesta itsestään. Hän esittää myös tärkeän ajatuksen siitä, että eri konteksteissa voidaan

kokea lapsen toiminta haastavana tai normaalina, ja kontekstien välillä voi olla myös suuria eroja siinä, mitä lapselta odotetaan hänen toimintansa suhteen.

Tärkeintä on, että lapsi saa onnistumisen kokemuksia ja sosioemotionaalisten taitojen ohella huomioidaan myös muita taitoja, kuten motoriikkaa (Pihlaja, 2022). Aiempaan tutkimukseen pohjaten, ryhmään ja ympäristöön liittyvät tekijät ovat keskeisiä pohdittaessa sosioemotionaalisten taitojen tukemista, mutta myös aikuisten roolilla on suuri merkitys. Heidän tehtävänä on luoda edellytykset sille, että lapset voivat harjoitella sosioemotionaalisia taitoja varhaiskasvatuksessa (Määttä ym., 2017; Pihlaja, 2022). Tässä tutkimuksessa puhuttaessa aikuisista tarkoitetaan varhaiskasvatuksen henkilöstöä, jos taas kyse on lasten huoltajista, käytetään heistä termiä huoltajat.

**Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus.** Määttä ja kollegoiden (2017) mukaan aikuisten ja lasten väliset vuorovaikutussuhteet ovat keskeinen tutkittava asia, kun pohditaan varhaiskasvatuksen toiminnan kehittämistä. Poulou (2017) on havainnut, että aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutussuhteen luonne heijastuu lasten sosioemotionaalisiin taitoihin; kielteinen vuorovaikutussuhde altistaa sosioemotionaalisille haasteille. Neitola ja Koivula (2020) tuovat esille sen, että lapsen yksilöllinen huomiointi, sensitiivisyys ja sosioemotionaalisissa tilanteissa tukeminen ovat taitavan aikuisen tunnuspiirteitä. Näiden piirteiden voidaan ajatella lukeutuvan lämpimän vuorovaikutuksen taitoihin, mikä Ahosen (2015) mukaan näyttäytyy niin, että aikuinen huomioi lapsen tunteita ja tarpeita, toimii empaattisesti ja tukee sosioemotionaalisten taitojen harjoittelua sekä vuorovaikutus- että emotionaalisten taitojen osalta joko rauhoittavin tai rohkaisevin ottein.

Ranta (2021) painottaa aikuisen kykyä luoda lapselle tarjoumia vuorovaikutukseen ryhtymiseen silloin, kun lapsi on siihen valmis. Aikuisen tulee kuitenkin kohdata lapsi päivittäin ja luoda omalla läsnäolollaan merkityksellisyyden kokemuksia, vaikka lapsi itse ei aktiivisesti hakeutuisi vuorovaikutuksellisiin hetkiin (Ranta, 2021). Aikuinen, jolla on lämmin vuorovaikutussuhde lapseen, kykenee havainnoimaan lapsen tuen tarvetta ja



mukauttamaan omaa toimintaa siihen sopivaksi eri tilanteiden vaatimin tavoin (Ahonen, 2015). Pohjoismaissa aikuisten ja lasten vuorovaikutussuhteita tarkasteltaessa tilanne on verrattain hyvä, sillä lapset saavat osallistua päätöksentekoon ja arjen toimintaan, ja lapset kokevat näin ollen ympäristön turvalliseksi ja saavat kuulluksi tulemisen kokemuksia (Määttä ym., 2017).

Mikäli varhaiskasvatuksen arjessa on paljon konflikteja ja ryhmän ilmapiiri, toimintatavat sekä ympäristö (ks. mm. Pihlaja, 2022) eivät ole sosioemotionaalisten taitojen tukemisen näkökulmasta niitä tukevia, on lasten vaikeaa muodostaa vertaissuhteita (Neitola & Koivula, 2020) tai harjoitella aikuisen tuella sosioemotionaalisia taitoja, kun aikuisten vuorovaikutus kohdistuu ainoastaan niihin lapsiin, joilla on tyypillisesti toisia häiritsevää käyttäytymistä (Howes, 2014). Tällöin on mahdollista, että lasten puutteelliset sosioemotionaaliset taidot ilmenevät kielteisenä toimintana ryhmän arjessa ja vaikuttavat siten negatiivisesti myös lasten ja aikuisten välisiin vuorovaikutussuhteisiin (Howes, 2014). Tällaisissa tilanteissa voidaan ajautua siihen, että lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutussuhde on etäinen, mikä ilmenee muun muassa niin, että lapsen tunteet ja tarpeet jäävät huomiotta eikä hän saa tarvitsemaansa tukea oppiakseen sosioemotionaalisia taitoja (Ahonen, 2015). Tutkimuksissa niin kotimaassa kuin kansainvälisestikin on havaittu, että etäinen tai muuten kielteinen vuorovaikutussuhde aikuisen ja lapsen välillä vaikuttaa negatiivisesti lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehittymiseen (Siekkinen ym., 2013; Skalicka, ym., 2015). Määttä ym. (2017) toivat tutkimuksessaan esiin myös sen, että varhaiskasvatuksen henkilöstön vuorovaikutustaitoihin liittyvää koulutusta kaivattaisiin lisää.

Kuten aiemmin jo mainitsin, sekä kansainvälisesti että kansallisesti on todettu tarvetta sosioemotionaalisten taitojen tutkimukselle. Etenkin käytäntöä tukevaa tietoa kaivataan Heleniuksen ja Korhosen (2017) mukaan. Määttä ym. (2017) nostivat tutkimuksessaan kuitenkin esiin jo käytössä olevia keinoja, joilla sosioemotionaalisia taitoja voidaan tukea, ja tuetaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Näitä ovat esimerkiksi Molli- materiaalit (Haapsalo & Kirkkopelto, 2013), PIKI- materiaalit (Kirkkopelto, 2016), Huomaa hyvä!-

materiaalit (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016) sekä MiniVerso- menetelmä (VERSO-ohjelma). Määttä ja kollegat (2017) havaitsivat myös, että näiden valmiiden materiaalien lisäksi varhaiskasvatuksessa tuetaan sosioemotionaalaisia taitoja positiivisen oppimisympäristön, leikin, satujen, lasten osallistamisen sekä ryhmän toiminnan tukemisen kautta.

Tämän tutkimuksen pohjana oleva TUIKKU - tunnetaitoja ja osallisuutta varhaiskasvatukseen on uusi interventio, jossa lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen tapahtui niin varhaiskasvatuksessa ryhmässä tehtävien harjoitusten kuin myös kotona tehtävien harjoitusten kautta. Lisäksi tässä tutkimushankkeessa huomioitiin niin varhaiskasvatuksessa työskentelevien aikuisten kuin huoltajienkin näkökulmia, mikä tukee aiemmin esitettyä tutkimustietoa aikuisten ja lasten suhteen merkityksestä sosioemotionaalisiin taitoihin. McClelland kollegoineen (2017) on nimennyt kolme tekijää hyvän intervention pohjaksi: 1) opettajien omien sosioemotionaalisten taitojen tukeminen, 2) sosioemotionaalaisia taitoja tukevien harjoitusten monipuolinen käyttö arjen toiminnassa sekä 3) huoltajien sitouttaminen interventioon, jotta lapsi voi harjoitella sosioemotionaalaisia taitoja myös kotona. TUIKUssa on otettu huomioon kokonaisvaltaisesti nämä osa-alueet, mikä vahvistaa kiinnostusta perehtyä interventioon.

### **1.3 Tutkimustehtävä**

Määttä kollegoineen (2017) toi ilmi, että sekä kansainvälisesti että Suomessakin interventioiden vaikuttavuuteen keskittyvä tutkimus alle kouluikäisten sosioemotionaalisisista taidoista on hyvin suppeaa. Samanaikaisesti tiedetään, että lapsen haastava käyttäytyminen kertoo usein sosioemotionaalisesta tuen tarpeesta (Ahonen, 2017) ja sosioemotionaaliset haasteet ovat hyvin tyypillisiä varhaisvuosien aikana, kun lapset harjoittelevat vielä monia vuorovaikutukseen, tunteisiin ja sosiaalisuuteen liittyviä taitoja (Egger & Angold, 2006). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) arviointiraportista (2019) tulee ilmi myös se, että varhaiskasvatussuunnitelman toteuttamiseen ja toimintakulttuurin

kehittämiseen liittyen kaivattaisiin tukea ja täydennyskoulutusta erityisesti lasten tunnetaidoista, jotta voitaisiin konkreettisesti kehittää toimintakulttuuria.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää TUIKKU - tunnetaitoja ja osallisuutta varhaiskasvatukseen- hankkeessa tehdyn intervention yhteyttä lasten sosioemotionaalisiin taitoihin sekä aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Tätä mitattiin alku- ja loppukyselyin interventio- ja kontrolliryhmissä. Lisäksi kiinnostuksen kohteena oli löytää tulosten pohjalta apua käytännön työhön lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen tukemisen osalta.

Tutkimuskysymykset olivat:

1. Oliko TUIKKU-interventio yhteydessä lasten sosioemotionaalisiin taitoihin?
  - 1.1 Havaittiinko lasten sosioemotionaalisisissa taidoissa eroja intervention eri osa-alueiden välillä?
  - 1.2 Havaittiinko lasten sosioemotionaalisisissa taidoissa sukupuolten välisiä eroja?
  - 1.3 Havaittiinko lasten sosioemotionaalisisissa taidoissa eri ikäryhmien välisiä eroja?
2. Oliko TUIKKU-interventio yhteydessä aikuisten ja lasten välisiin vuorovaikutussuhteisiin?

## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 2.1 Tutkimuskonteksti

Tässä tutkimuksessa selvitettiin intervention yhteyttä varhaiskasvatusikäisten lasten sosioemotionaalisiin taitoihin sekä aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutussuhteeseen. Sosioemotionaalisia taitoja tarkasteltiin interventio- ja kontrolliryhmissä, jotka olivat mukana keväällä 2022 toteutetussa Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa TUIKKU- hankkeessa. TUIKKU-hanke (TUIKKU, 9.1.2023) on Jyväskylän yliopiston ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun yhteistyö, joka perustuu aiemman tutkimuksen pohjalta rakennettuun toimintamalliin ja koulutuskokonaisuuteen. Hankkeen tarkoituksena on vahvistaa lasten tunnetaitoja sekä osallisuutta ja ehkäistä kiusaamista niin varhaiskasvatuksessa kuin esiopetuksessakin. TUIKKU tarjoaa työkaluja tunteisiin ja vuorovaikutukseen liittyvien taitojen harjoitteluun niin lapsiryhmissä tehtävään työhön kuin myös huoltajien ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden väliseen yhteistyöhön.

TUIKKU-intervention toteutus tapahtui valmiiksi suunnitellun aikataulun tammikuun ja kesäkuun alun välillä keväällä 2022 (TUIKKU, 14.2.2023). Interventiota toteutettiin (TUIKKU, 2.12.2022) lapsiryhmissä tehtävin tunne- ja sosiaalisiin taitoihin sekä osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen liittyvin harjoituksin, jotka henkilöstö sai ohjeineen ja materiaaleineen käyttöönsä hankkeen Moodle-sivuston kautta. Näiden rinnalla henkilöstön toiminnan tueksi oli aikataulutettu kasvatusvuorovaikutukseen, osaamiseen ja hyvinvointiin sekä kasvatusyhteistyöhön liittyviä materiaaleja. Myös vanhempien osallisuuteen liittyvät kotitehtävät kulkivat aikataulussa samantahtisesti ryhmässä toteutettavan toiminnan kanssa.

## 2.2 Tutkimusaineisto ja aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto on kerätty kevään 2022 aikana. Tutkimus on toteutettu määrällisen tutkimuksen keinoin, ja aineisto on kerätty määrälliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan strukturoidulla kyselylomakkeella (Taanila, 2019). Aineisto koostui varhaiskasvatuksen työntekijöiden täyttämistä kyselylomakkeista, joissa he arvioivat 3–6-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisia taitoja alku- ja loppumittauksissa. Kyselylomakkeen oikeellisuuden kannalta on tärkeää, että se on laadittu teoreettisen tiedon pohjalta ja testattu toimivaksi (Ronkainen ym., 2020). Tässä tutkimuksessa kyselylomake rakentui kansainvälisten tai kotimaisten mittarien pohjalta, joten se tiedettiin toimivaksi. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta valmiit mittarit ovat suositeltavia, sillä ne on testattu laajalla otoksella ja niille on tehty luotettavuustarkasteluja (Metsämuuronen, 2006).

Aineiston keräämistä varten sekä varhaiskasvatuksen henkilöstöltä että lasten huoltajilta kerättiin tutkimusluvut. Tutkimukseen osallistuneet kunnat valittiin ositetun otannan keinoin, jotta saatiin tutkittavia tietyistä ennalta halutuista ryhmistä (Metsämuuronen, 2006). Tässä ositettu otanta takasi sen, että mukana on eri kokoisia kuntia eri puolilta Suomea sekä suomen- että ruotsinkielisistä päiväkodeista (TUIKKU, 14.2.2023). Valituista yksiköistä poimittiin satunnaisotannalla riittävä määrä havaintoyksiköitä haluttuihin ryhmiin (Metsämuuronen, 2006), tässä tapauksessa osallistujia sekä interventio- että kontrolliryhmään.

Sain aineiston käyttöön tutkielmaani varten valmiiksi SPSS-ohjelmaan koodattuna. Alkumittausaineisto kerättiin tammikuun 2022 lopussa ja helmikuun 2022 alussa, ja siihen vastauksia saatiin 249. Loppumittausaineisto kerättiin toukokuun 2022 lopussa ja kesäkuun 2022 alussa, ja siihen vastauksia tuli 209. Koko aineiston koko oli  $N = 374$ , mutta alku- ja/tai loppumittausten osalta puutteelliset vastaukset huomioiden jäljelle jäi vain 203 vastausta, kun kriteerinä oli, että mukaan otettavissa vastauksissa tulee olla osallistuttu sekä alku- että loppumittaukseen, jotta intervention toteutumista voidaan arvioida.

Alku- ja loppumittausten toteutumisen lisäksi tarkasteltiin sitä, että tutkimukseen otettavien ikä on 3–6 vuotta, ja sen perusteella alku- ja loppumittauskriteereistä jäljelle jääneestä aineistosta ( $n = 203$ ) jätettiin pois lapset, joiden ikä oli joko 2 tai 7 vuotta ( $n = 11$ ). Lopullisen aineiston koko oli  $n = 192$ , ja sen muodostivat interventioryhmä ( $n = 141$ ) ja kontrolliryhmä ( $n = 51$ ). Tutkittavien taustatiedot on esitetty taulukossa 1.

### Taulukko 1

#### Tutkittavien taustatiedot

	n	%
Status		
Interventioryhmä	141	73
Kontrolliryhmä	51	27
Ikä		
3- vuotta	22	12
4- vuotta	41	21
5- vuotta	55	29
6- vuotta	74	39
Sukupuoli		
Tyttö	96	50
Poika	96	50

Huom.  $N = 192$ .

Aineiston keruussa käytetyn kyselylomakkeen väittämät muodostettiin kolmen mittarin pohjalta; MASK: monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista (Kaukiainen ym., 2005), ERC (*The Emotion Regulation Checklist*) (Shields & Cicchetti, 1995) sekä STRS (*Student-Teacher Relationship Scale*) (Pianta, 2001a). Käytetyt väittämät on otettu suoraan alkuperäisistä mittareista, ja ne on tarvittaessa suomennettu. Mitään mittaria ei käytetty kokonaan, vaan niitä oli vastaajia ajatellen lyhennetty sekä poistettu väittämiä, joiden ei koettu olevan relevantteja varhaiskasvatuksen kontekstissa tai niistä oli epäluotettavia tuloksia aiemmista tutkimuksista. Hankkeessa käytetty kyselylomake sisälsi neljä eri teemaa, joista yksi (I) käsitteli lapsen taustatietoja ja loput kolme eri näkökulmista lasten sosioemotionaalisia taitoja (II), aikuisen suhdetta lapseen (III) ja huoltajien sekä aikuisten välistä yhteistyötä (IV). Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena olivat kyselylomakkeen osiot I–III.

## 2.3 Mittarit ja muuttujat

Osiosta I käytettiin tässä tutkimuksessa statusta, ikää sekä sukupuolta. Nämä tiedot on esitetty luvussa 2.2 taulukossa 1. Sosioemotionaalisten taitojen mittarina käytettiin suomalaista monitahoarviointia sosiaalisesta kompetenssista (MASK), joka on kehitetty vuonna 2005 (Kaukiainen ym., 2005). MASKin on validoinut Niina Junntila. Se koostuu viidestätoista väittämästä, jotka muodostavat neljä sosioemotionaalisiin taitoihin liittyvää osa-alueita: yhteistyötaidot (5 väittämää), empatia (3), impulsiivisuus (3) ja häiriökäyttäytyminen (4) (Kaukiainen ym., 2005). Väittämistä 13:a hyödynnettiin tässä tutkimuksessa. Yhteistyötaitoja mittaava väittämä oli esimerkiksi ”Tekee yhteistyötä muiden lasten kanssa”, empatiaa taas mitattiin muun muassa väitteellä ”Otaa huomioon muiden lasten tunteet”, impulsiivisuutta kuvasi ”Ärsyyntyy helposti” ja häiriökäyttäytymistä esimerkiksi ”Häiritsee ja ärsyttää muita lapsia”. MASK:in vastausasteikkona toimi lapsen toimintaa ilmaisevista väittämistä koostuva järjestysasteikko, jossa vastausvaihtoehdot olivat 1 = ei koskaan, 4 = erittäin usein.

Ennen varsinaisia analyysejä väittämien reliabiliteetit tarkasteltiin McDonald’s omegalla, minkä jälkeen niistä muodostettiin keskiarvosummamuuttujia. MASK:in väittämistä muodostettiin alkuperäisen mittarin mukaan neljä lapsen sosioemotionaalisia taitoja erityisesti käyttäytymisen ja ryhmässä toimimisen näkökulmasta kuvaavaa keskiarvosummamuuttujaa: yhteistyötaidot ( $\omega = .85$ ), empatia ( $\omega = .89$ ), impulsiivisuus ( $\omega = .93$ ) ja häiriökäyttäytyminen ( $\omega = .92$ ). Reliabiliteetit olivat hyvät ( $> .80$ ) (Nájera Catalán & Nájera Catalán, 2019).

Tunteiden itsesäätelyn mittarina käytettiin The Emotion Regulation Checklistä (ERC) (Shields & Cicchetti, 1995). Koska alkuperäinen mittari on englanninkielinen, käännettiin väittämät suomeksi. Shieldsin ja Cicchettin (1995, 1997) mukaan 24-osainen validoitu ERC soveltuu 6–12-vuotiaiden lasten mittaamiseen. Se rakentuu kahdesta eri osiosta. Toinen on 8 väittämää sisältävä tunteiden säätely (esimerkiksi tunteiden ilmaisu, empatia, itsetietoisuus) ja 15 väittämää sisältävä tunteiden vakaus (esimerkiksi joustavuus, säätelyn häiriöt,

mieliala), yhden väittämän on havaittu latautuvan kumpaankin osioon, minkä vuoksi sitä ei aina käytetä. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin kummankin asteikon väittämistä kolmea eli yhteensä kuutta väittämää. Tunteiden säätelyä mitattiin esimerkiksi väittämän ”Pystyy viivästyttämään tyydytystä (odottamaan hyviä asioita)” avulla. Tunteiden vakautta mitattaessa taas käytettiin esimerkiksi seuraavaa väittämää: ”Siirtyy hyvin toiminnasta toiseen – ei muutu levottomaksi, vihaiseksi, ahdistuneeksi tai yli-innostuneeksi siirryttäessä toiminnasta toiseen”. ERC:n vastausasteikkona oli MASK:in tavoin lasta kuvailevista väittämistä koostuva järjestysasteikko, jossa vastausvaihtoehdot olivat 1 = ei koskaan, 4 = lähes aina.

Esitarkastelussa selvitettiin eksploraatiivisen faktorianalyysin avulla, latautuivatko ERC:n väittämät kahdelle faktorille, kuten olisi oletettua valmiin mittarin pohjalta, mutta faktorianalyysi tuotti tulokseksi vain yhden faktorin. Tähän saattoi vaikuttaa se, että käytössä oli vain pieni osa alkuperäisestä mittarista. Alkuperäisen mittarin osalta myös muissa tutkimuksissa on saatu eräviä tuloksia siitä, kuinka monta väittämää latautuu millekin faktorille. Tässä tutkimuksessa teorian ja alkuperäisen mittarin pohjalta päätettiin luoda kaksi keskiarvosummamuuttujaa (tunteiden säätely  $\omega = .82$ ; tunteiden vakaus  $\omega = .86$ ), jotka kuvaavat erityisesti lapsen tunnetaitoja osana sosioemotionaalisten taitojen kokonaisuutta. Reliabiliteetit olivat hyvät ( $> .80$ ) (Nájera Catalán & Nájera Catalán, 2019).

Aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutussuhteen mittarina oli The Student Teacher Relationship Scale (STRS). Piantan (2001a) mukaan mittari on validoitu, ja se koostuu 28 väittämästä, joilla arvioidaan aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutussuhdetta. Väittämistä muodostuu lämmintä (11 väittämää), etäistä (12) ja riippuvaista (5) suhdetta kuvaavat osa-alueet. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin mittarista niin sanottua lyhyttä versiota (*short form*), joka koostuu 15 väittämästä, jotka liittyvät lämpimän (8 väittämää) ja etäisen (7) vuorovaikutussuhteen osa-alueisiin (Pianta, 2001b). Alkuperäiset väittämät käännettiin suomeksi. Lämmintä vuorovaikutussuhdetta mitattiin mm. väittämällä ”Jos tämä lapsi on poissa toltaan, hän hakee lohtua minulta”



ja ”Tämä lapsi kertoo oma-aloitteisesti itsestään”. Etäistä vuorovaikutusta taas kuvattiin esimerkiksi tällaisten väittämien tavoin: ”Tämän lapsen ja minun välillä tuntuu olevan aina hankaluuksia” ja ”Tämän lapsen kanssa toimiminen vie minulta valtavasti energiaa”. Edellisten tapaan tässäkin oli järjestysasteikollisia väittämiä, jotka kuvasivat aikuisen ja lapsen suhdetta niin, että 1 = ei ehdottomasti sovi, 5 = sopii erittäin hyvin.

STRS:n väittämistä muodostettiin kaksi aikuisen ja lapsen välistä suhdetta kuvaavaa summamuuttujaa alkuperäisen lyhyen version mittarin perusteella: lämmin ( $\omega = .90$ ) ja etäinen ( $\omega = .95$ ). Reliabiliteetit olivat hyvät ( $> .80$ ) (Nájera Catalán & Nájera Catalán, 2019).

## 2.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi toteutettiin SPSS 28- tilasto-ohjelmalla. Analyysi tehtiin käyttäen parittaisia *t*-testejä, ristiintaulukointia sekä toistettujen mittausten varianssianalyysia. Parittaisten *t*-testien avulla tarkasteltiin tutkimusjakson alku- ja loppumittausten keskiarvojen tilastollisia merkitsevyyksiä interventio- ja kontrolliryhmissä. Tämä valikoitui menetelmäksi sen vuoksi, että otos on riittävän suuri, riittävän normaalijakautunut ja välimatka-asteikollinen (Metsämuuronen, 2004). Normaalijakautuneisuutta tarkasteltiin vinous- ja huipukkuusarvojen sekä histogrammien avulla.

Etäistä vuorovaikutussuhdetta kuvaava keskiarvosummamuuttuja oli niin vino, että sen tarkastelu *t*-testillä ei ollut mahdollista. Sen vuoksi siitä muokattiin kaksiluokkainen dummy-muuttuja. Katkaisupisteenä käytettiin arvoa 1,5, jolloin saatiin riittävä määrä tutkittavia kumpaankin ryhmään. Tällöin dummy-muuttujan arvon 0 muodostivat ne, joiden vastaukset saivat alkuperäisen pisteytyksen mukaan arvoja 1-1,49 väliltä ( $n = 133$ ), ja arvon 1 muodostivat ne, joiden vastaukset saivat arvoja 1,5-5 ( $n = 56$ ) väliltä. Muuttujamuunnoksen jälkeen suoritettiin tarkastelu ristiintaulukoinnin avulla, sillä se on luokitteluasteikolliselle muuttujalle sopiva analyysimenetelmä, mikä kuitenkin mahdollistaa mittausten välisten muutosten tutkimisen

(Metsämuuronen, 2004). Taulukossa 2 on esitetty lasten sosioemotionaalisia taitoja sekä vuorovaikutussuhdetta kuvaavien keskiarvosummamuuttujien keskiarvot (KA) ja keskihajonnat (KH) muuttujamuunnosten jälkeen.

**Taulukko 2**

*Ryhmien keskiarvot ja -hajonnat sosioemotionaalisisissa taidoissa sekä vuorovaikutussuhteessa*

	Interventoryhmä, t (n = 65)		Kontrolliryhmä, t (n = 30)		Interventoryhmä, p (n = 75)		Kontrolliryhmä, p (n = 19)	
	KA	KH	KA	KH	KA	KH	KA	KH
	<b>Sosioemotionaaliset taidot</b>							
<b>Alkumittaus</b>								
Yhteistyötaidot <sup>a</sup>	3.21	0.56	3.12	0.50	2.90	0.52	2.81	0.71
Empatia <sup>a</sup>	3.25	0.49	3.14	0.64	3.02	0.56	2.93	0.64
Impulsiivisuus <sup>b</sup>	1.70	0.67	1.86	0.75	1.83	0.76	1.98	0.69
Häiriökäyttäytyminen <sup>b</sup>	1.69	0.61	1.88	0.74	1.94	0.62	1.93	0.73
Tunteiden säätely <sup>a</sup>	3.36	0.56	3.31	0.54	3.12	0.54	3.09	0.46
Tunteiden vakaus <sup>a</sup>	3.32	0.62	3.20	0.68	3.04	0.62	3.07	0.60
<b>Loppumittaus</b>								
Yhteistyötaidot <sup>a</sup>	3.38	0.48	3.36	0.63	3.05	0.58	2.91	0.60
Empatia <sup>a</sup>	3.36	0.47	3.30	0.65	3.10	0.60	3.00	0.70
Impulsiivisuus <sup>b</sup>	1.65	0.67	1.79	0.85	1.67	0.75	1.93	0.89
Häiriökäyttäytyminen <sup>b</sup>	1.62	0.58	1.88	0.74	1.87	0.68	1.86	0.74
Tunteiden säätely <sup>a</sup>	3.43	0.48	3.37	0.66	3.22	0.57	3.12	0.55
Tunteiden vakaus <sup>a</sup>	3.44	0.58	3.21	0.68	3.21	0.61	3.14	0.73
<b>Vuorovaikutussuhde</b>								
<b>Alkumittaus</b>								
Lämmin <sup>a</sup>	4.19	0.61	4.22	0.57	3.88	0.69	3.91	0.83
Etäinen <sup>b</sup>	0.09	0.29	0.20	0.41	0.11	0.31	0.26	0.45
<b>Loppumittaus</b>								
Lämmin <sup>a</sup>	4.28	0.57	4.42	0.51	4.07	0.65	3.98	0.73
Etäinen <sup>b</sup>	0.09	0.29	0.20	0.41	0.11	0.31	0.26	0.45

*Huom.* <sup>a</sup> = korkeampi luku kertoo hyvistä taidoista, <sup>b</sup> = korkeampi luku kertoo vähäisemmistä taidoista. t = tyttö, p = poika.

T-testien ja ristiintaulukoinnin lisäksi tutkimuskysymyksiä analysoitiin toistettujen mittauksen varianssianalyysin avulla. Tämä analyysimenetelmä valikoitui käytettäväksi, koska sen avulla voidaan tarkastella ajassa tapahtuvaa muutosta (alku- ja loppumittauksen välinen ero) sekä muutoksen mahdollisia eroja eri tutkimusryhmissä (interventio- ja kontrolliryhmä, tytöt, pojat)

(Metsämuuronen, 2004). Selitettävänä muuttujana käytettiin kaikkia MASK:in ja ERC:n muuttujia sekä toista STRS:n muuttujaa, kutakin vuorollaan eli toistomittausten varianssianalyysi tehtiin jokaiselle eri sosioemotionaalisen kompetenssin sekä vuorovaikutussuhteen alueelle erikseen. Selittävänä muuttujana käytettiin alku- ja loppumittauksia, joista saatiin kaksi eri mittauskertaa. Ajan lisäksi selittävänä tekijänä tarkasteltiin statusta (interventio- ja kontrolliryhmä) sekä sukupuolta (tyttö ja poika). Muuttujiin liittyvät oletukset toteutuivat, koska tutkittavien määrä oli riittävä, muuttujien mitta-asteikot olivat vaatimusten mukaiset (selitettävä muuttuja vähintään välimatka-asteikollinen ja selittävä muuttuja luokitteluasteikollinen) sekä muuttujat riittävän normaalisti jakautuneita sekä alku- että loppumittauksissa (Metsämuuronen, 2006; Tabachnik & Fidell, 2013).

Toistomittausten varianssianalyysin oletuksena on kovarianssimatriisin yhtäsuuruus vertailtavissa ryhmissä. Oletusten tarkastelun tunnusluvut on esitetty taulukossa 3.

### Taulukko 3

*MASK-, ERC- ja STRS-mittareista muodostettujen keskiarvosummamuuttujien oletusten tarkastelun tunnuslukuja*

Muuttujan nimi	Box M
Yhteistyötaidot	$F(9,38159) = 1.25, p = .26$
Empatia	$F(9,38159) = 1.24, p = .26$
Impulsiivisuus	$F(9,38159) = .88, p = .54$
Häiriökäyttäytyminen	$F(9,38159) = .74, p = .67$
Tunteiden säätely	$F(9,38159) = 1.56, p = .12$
Tunteiden vakaus	$F(9,38159) = .61, p = .79$
Lämmin suhde	$F(9,38159) = 5.32, p < .001$

Havaittiin, että kovarianssimatriisien yhtäsuuruus oletus täyttyi kaikkien MASK- ja ERC- mittareista muodostettujen keskiarvosummamuuttujien osalta ( $p > .05$ ), joten tulokset tulkittiin Multivariate tests -taulukosta Wilks lambda -riviltä (Tabachnik & Fidell, 2013). STRS:n osalta kovarianssimatriisin yhtäsuuruus oletus ei toteutunut ( $p < .05$ ), mutta koska mittapisteitä on vain kaksi, tulkinta etenee samoin tavoin kuin muissakin tapauksissa.

## 2.5 Eettiset ratkaisut

Sitouduin tutkimustani tehdessä noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) hyviä tieteellisiä käytäntöjä, mikä toteutui niin, että aineistoa ja tuloksia käsitellessäni toimin tavalla, joka on tiedeyhteisön toimintatapojen mukainen. Huolehdin myös siitä, että läpi koko tutkimuksen työni pohjautuu tieteelliseen tietoon (Kuula, 2015), mutta on läpinäkyvää toisten tutkijoiden tekemän työn osalta eli lähdeviittaukset ovat oikeellisia (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). TUIKKU-hanke on saanut Jyväskylän yliopiston eettiseltä toimikunnalta hyväksyvän lausunnon (TUIKKU, 7.1.2022).

Hankkeeseen osallistuneelle henkilöstölle ja huoltajille on lähetetty 7.1.2022 tiedote sekä tietosuojailmoitus, jossa kerrottiin hankkeen tavoitteesta sekä aineiston keruusta. Osallistujat ovat hyväksyneet ilmoituksessa kerrottujen periaatteiden mukaisen toiminnan. Heille tuotiin kuitenkin ilmi myös TENK:in periaatteiden mukainen vapaaehtoisuus tutkimukseen osallistumiseen (Kuula, 2015). Tutkimuksessa kerättiin joitakin henkilötietoja, jotka tietosuojailmoituksessa kerrottiin, mutta lopullinen aineisto oli pseudonymisoitu, mikä takaa tutkittavien henkilötietojen salassa pysymisen eikä heitä voida suoraan yhdistää tutkimuksen tuloksiin (TUIKKU, 7.1.2022). Aineiston keruuseen liittyvistä luvista on vastannut Jyväskylän yliopisto toteuttaessaan hanketta, enkä ole missään vaiheessa saanut haltuuni alkuperäistä aineistoa, jossa olisi tunnistetietoja osallistujista.

Tutkimusaineiston säilytys tapahtui tietoturvakäytänteiden mukaisesti (Kuula, 2015). Aineisto on tallennettu Jyväskylän yliopisto S-asemalle, johon tutkimuksen tekijänä sain aineistonkäyttöluvan tehtyäni tietojenkäsittelysopimuksen hankkeen johtajan kanssa. Omalla toiminnallani huolehdin siitä, että aineisto säilytettiin asianmukaisesti läpi tutkimusprosessin, turvaten näin osallistujien pseudonymiteetin. TUIKUn (7.1.2022) periaatteiden mukaan tutkimuksen päätyttyä aineisto hävitetään asianmukaisesti. Tietojenkäsittelysopimuksessa olen sitoutunut siihen, että käyttöoikeus aineistoon päättyy sen jälkeen, kun tutkimukseni on valmis ja hyväksytty.

### 3 TULOKSET

Seuraavaksi tulokset esitetään tutkimuskysymyksittäin muuttujakohtaisesti, ja lopuksi tehdään yhteenveto saaduista tuloksista kunkin kysymyksen osalta.

#### 3.1 Oliko TUIKKU-interventio yhteydessä lasten sosioemotionaalisiin taitoihin?

Alustavat tarkastelut tutkimuskysymykseen vastaamiseksi tehtiin parittaisilla *t*-testeillä (taulukko 4).

**Taulukko 4**

*Alku- ja loppumittauksen vertailu parittaisella t-testillä*

Muuttuja	Alkumittaus		Loppumittaus		<i>t</i> ( <i>n</i> )	<i>p</i>	Cohen <i>d</i>
	<i>KA</i>	<i>KH</i>	<i>KA</i>	<i>KH</i>			
<b>Interventioryhmä</b>							
Yhteistyötaidot <sup>a</sup>	3.04	0.56	3.20	0.56	-3.81	<.001	-0.32
Empatia <sup>a</sup>	3.12	0.54	3.22	0.56	-2.43	.02	-0.21
Impulsiivisuus <sup>b</sup>	1.77	0.71	1.66	0.71	2.63	.01	0.22
Häiriökäyttäytyminen <sup>b</sup>	1.82	0.63	1.75	0.65	1.63	.11	0.14
Tunteiden säätely <sup>a</sup>	3.23	0.56	3.31	0.54	-2.30	.02	-.20
Tunteiden vakaus <sup>a</sup>	3.17	0.64	3.31	0.61	-4.06	<.001	-0.34
<b>Kontrolliryhmä</b>							
Yhteistyötaidot <sup>a</sup>	3.00	0.60	3.18	0.65	-2.67	.01	-0.38
Empatia <sup>a</sup>	3.06	0.64	3.18	0.68	-1.64	.11	-0.24
Impulsiivisuus <sup>b</sup>	1.91	0.72	1.84	0.86	0.96	.34	0.14
Häiriökäyttäytyminen <sup>b</sup>	1.90	0.72	1.87	0.73	0.58	.56	0.83
Tunteiden säätely <sup>a</sup>	3.22	0.52	3.27	0.63	-0.75	.46	-0.11
Tunteiden vakaus <sup>a</sup>	3.15	0.65	3.18	0.70	-0.50	.62	-0.07

*Huom.* <sup>a</sup> suurempi luku kertoo hyvistä taidoista, <sup>b</sup> suurempi luku kertoo vähäisemmistä taidoista. Interventioryhmä (*n* = 139), kontrolliryhmä (*n* = 48).

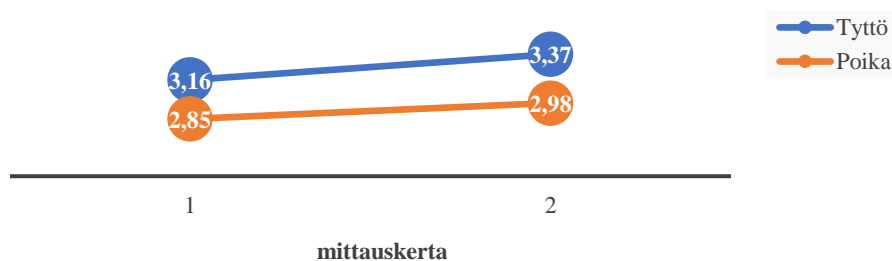
*T*-testeistä selvisi, että yhteistyötaitojen kohdalla taitojen lisääntyminen oli tilastollisesti merkitsevää sekä interventio- että kontrolliryhmissä. Empatian, impulsiivisuuden, tunteiden säätelyn ja tunteiden vakauden osalta taidot taas paranivat tilastollisesti merkitsevästi vain interventioryhmässä. Häiritsevän käyttäytymisen osalta tilastollisesti merkitsevää tulosta ei havaittu. Tarkasteluista saatiin viitteitä siitä, että lasten taidoissa tapahtui positiivisia muutoksia intervention aikana. Toistettujen mittausten varianssianalyysillä selvitettiin vielä tarkemmin intervention mahdollista yhteyttä havaittuihin

muutoksiin, sekä sitä havaittiinko eri osa-alueiden, sukupuolten sekä iän välillä olevan eroavaisuuksia suhteessa sosioemotionaalisiin taitoihin.

**Yhteistyötaidot.** Toistettujen mittausten varianssianalyysissa aika x ryhmä -yhdysvaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä tutkituissa ryhmissä [status ( $F(1, 185) = 0.01, p = .92, \eta_p^2 = .00$ ), sukupuoli ( $F(1, 185) = 0.87, p = .35, \eta_p^2 = .01$ )]. Toisin sanoen ryhmien yhteistyötaitojen kehitys oli samanlaista tutkimusjakson aikana eli interventiolla ei ollut vaikutusta lasten yhteistyötaitojen kehittymiseen, vaan ne keskimäärin paranivat interventio- ja kontrolliryhmällä (ks. taulukko 2). Tämän vuoksi siirryttiin tarkastelemaan ajan päävaikutusta, joka osoittautui tilastollisesti merkitseväksi ( $F(1, 185) = 15.59, p < .001, \eta_p^2 = .08$ ), ja taidot paranivat kaikissa ryhmissä alku- ja loppumittauksen välillä. Efektikoolla arvioituna selitysosuus oli kohtalainen. Ryhmän päävaikutuksen osalta tilastollisesti merkitseväksi osoittautui lapsen sukupuoli ( $F(1, 185) = 17.10, p < .001, \eta_p^2 = .09$ ), mutta jatkotarkastelua sen osalta ei voitu tehdä, sillä tutkittavia ryhmiä oli vain kaksi. Statuksella ei havaittu olevan tilastollista merkitsevyyttä ( $F(1, 185) = 1.01, p = 0.32, \eta_p^2 = .01$ ). Kuvaajasta (kuvio 5) voidaan havaita, että tytöillä kehitys oli hieman suurempaa suhteessa poikiin. Sukupuolen selitysosuus on efektikoolla tarkasteltuna kohtalainen.

#### Kuvio 5

*Kuvaaja tyttöjen ja poikien yhteistyötaitojen muutoksista tutkimusjakson aikana*

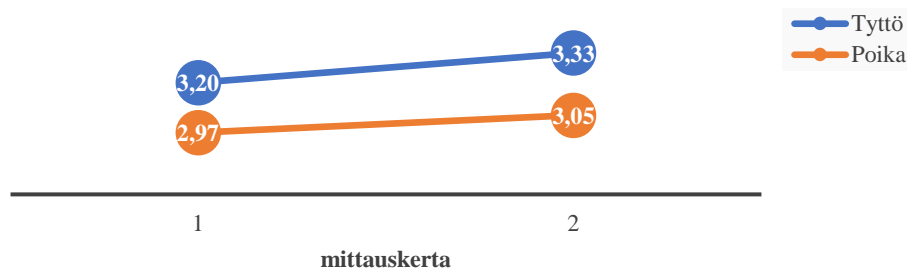


**Empatia.** Toistettujen mittausten varianssianalyysissa aika x ryhmä -yhdysvaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä tutkituissa ryhmissä [status ( $F(1, 185) = 0.04, p = .84, \eta_p^2 = .00$ ), sukupuoli ( $F(1, 185) = 0.46, p = .51, \eta_p^2 = .00$ )]. Empatiataidot kehittyivät samalla tavalla, eikä interventiolla ollut vaikutusta lasten empatiataitojen kehittymiseen, vaan ne keskimäärin paranivat interventio-

ja kontrolliryhmällä (ks. taulukko 2). Tämän vuoksi siirryttiin tarkastelemaan ajan päävaikutusta, joka osoittautui tilastollisesti merkitseväksi ( $F(1, 185) = 6.58$ ,  $p = .01$ ,  $\eta_p^2 = .03$ ) eli taidot kasvoivat kaikissa tutkituissa ryhmissä mittauskertojen välillä. Efektikoon mukaan ajan vaikutus oli kuitenkin pieni. Ryhmän päävaikutuksen osalta tilastollisesti merkitseväksi osoittautui lapsen sukupuoli ( $F(1, 185) = 8.10$ ,  $p = .005$ ,  $\eta_p^2 = .04$ ), mutta jatkotarkastelua sen osalta ei voitu tehdä, sillä tutkittavia ryhmiä on vain kaksi. Statuksella ei havaittu olevan tilastollista merkitsevyyttä ( $F(1, 185) = 0.98$ ,  $p = 0.32$ ,  $\eta_p^2 = .01$ ). Kuvaajasta (kuvio 6) voidaan havaita, että tytöillä kehitys oli hieman suurempaa suhteessa poikiin. Efektikoon mukaan sukupuolen selitysosuus on kuitenkin pieni.

### Kuvio 6

*Kuvaaja tyttöjen ja poikien empatiaan liittyvien taitojen muutoksista tutkimusjakson aikana*



**Impulsiivisuus.** Toistettujen mittausten varianssianalyysissä aika x ryhmä - yhdysvaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä tutkituissa ryhmissä [status ( $F(1, 185) = 0.19$ ,  $p = .66$ ,  $\eta_p^2 = .00$ ), sukupuoli ( $F(1, 185) = 0.27$ ,  $p = .60$ ,  $\eta_p^2 = .00$ )]. Näin ollen impulsiivisuudessa tapahtuneet muutokset olivat samanlaisia tutkituissa ryhmissä eikä interventiolla havaittu vaikutuksia niihin, vaan taidot lisääntyivät sekä interventio- että kontrolliryhmällä (ks. taulukko 2). Tämän vuoksi siirryttiin tarkastelemaan ajan päävaikutusta, joka osoittautui tilastollisesti merkitseväksi ( $F(1, 185) = 4.21$ ,  $p = .04$ ,  $\eta_p^2 = .02$ ). Impulsiivisuuden ilmeneminen pieneni siis kaikissa tutkituissa ryhmissä tutkimusjakson aikana. Koska mittauskertoja oli vain kaksi, ei suoritettu jatkotarkasteluja. Efektikoolla arvioituna ajan päävaikutus oli pientä. Ryhmän päävaikutuksen osalta mikään ryhmistä ei ollut tilastollisesti merkitsevä [status ( $F(1, 185) = 2.30$ ,  $p = .13$ ,  $\eta_p^2 = .01$ ), sukupuoli ( $F(1, 185) = 0.78$ ,  $p = .38$ ,  $\eta_p^2 = .00$ )].

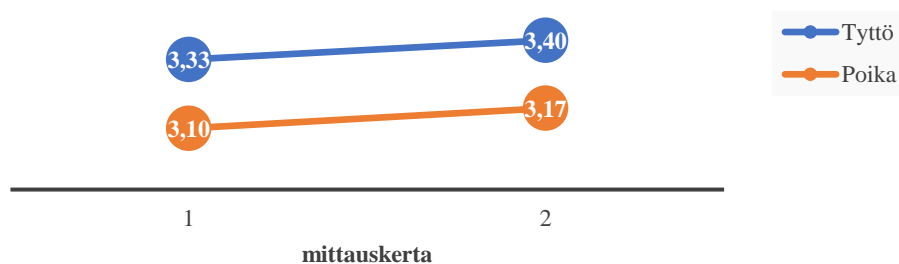
**Häiriökäyttäytyminen.** Toistettujen mittausten varianssianalyysissa aika x ryhmä -yhdysvaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä tutkituissa ryhmissä [status ( $F(1, 185) = 0.10, p = .75, \eta_p^2 = .00$ ), sukupuoli ( $F(1, 185) = 0.12, p = .73, \eta_p^2 = .00$ )]. Tämä osoittaa sen, että ryhmien häiriökäyttäytyminen muuttui samoin tavoin tutkituissa ryhmissä eikä interventiolla havaittu olevan vaikutusta muutokseen (ks. taulukko 2). Tämän vuoksi siirryttiin tarkastelemaan ajan päävaikutusta, joka ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä ( $F(1, 185) = 1.89, p = .17, \eta_p^2 = .01$ ). Häiriökäyttäytymisen osalta ei havaittu merkitsevää tulosta sen osalta, että se olisi vähentynyt alku- ja loppumittausten välillä tutkituissa ryhmissä. Myöskään ryhmän päävaikutuksen osalta tilastollisesti merkitseviä tuloksia ei saatu [status ( $F(1, 185) = 1.08, p = .30, \eta_p^2 = .01$ ), sukupuoli ( $F(1, 185) = 1.67, p = .20, \eta_p^2 = .01$ )].

**Tunteiden säätely.** Toistettujen mittausten varianssianalyysissa aika x ryhmä -yhdysvaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä missään tutkituissa ryhmissä [status ( $F(1, 185) = 0.28, p = .60, \eta_p^2 = .00$ ), sukupuoli ( $F(1, 185) = 0.00, p = .97, \eta_p^2 = .00$ )]. Toisin sanoen ryhmien kehitys tunteiden säätelyssä oli samanlaista kaikissa ryhmissä eikä interventiolla ollut vaikutusta siihen (ks. taulukko 2). Tämän vuoksi siirryttiin tarkastelemaan ajan päävaikutusta, joka ei myöskään osoittautunut tilastollisesti merkitseväksi ( $F(1, 185) = 2.99, p = .09, \eta_p^2 = .02$ ). Tunteiden säätelyssä ei saatu tilastollisesti merkitseviä tuloksia sen suhteen, että taidot kasvaisivat tutkimusjaksolla. Ryhmän päävaikutuksen osalta tilastollisesti merkitseväksi osoittautui lapsen sukupuoli ( $F(1, 185) = 7.21, p = .008, \eta_p^2 = .04$ ), mutta jatkotarkastelua sen osalta ei tehty, kun tutkittavia ryhmiä oli vain kaksi. Status ei ollut tilastollisesti merkitsevä ( $F(1, 185) = 0.46, p = .50, \eta_p^2 = .00$ ). Kuvaajasta (kuvio 7) voidaan havaita, että sukupuolten välinen ero ei ole yhtä selkeä kuin muissa, joissa ryhmän päävaikutus on havaittu. Efektikoon mukaan sukupuolen selitysosuus on pieni.



**Kuvio 7**

Kuvaaja tyttöjen ja poikien tunteiden säätelyyn liittyvien taitojen muutoksista tutkimusjakson aikana



**Tunteiden vakaus.** Toistettujen mittausten varianssianalyysissä aika x ryhmä - yhdysvaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä tutkituissa ryhmissä [status ( $F(1, 185) = 1.90, p = .17, \eta_p^2 = .01$ ), sukupuoli ( $F(1, 185) = 0.65, p = .42, \eta_p^2 = .00$ )]. Ryhmien kehitys tunteiden vakaudessa oli samanlaista kaikissa ryhmissä, eikä interventiolla havaittu olevan vaikutusta siihen (ks. taulukko 2). Tämän vuoksi siirryttiin tarkastelemaan ajan päävaikutusta, joka oli tilastollisesti merkitsevä ( $F(1, 185) = 6.10, p = .01, \eta_p^2 = .03$ ) eli tunteiden vakauteen liittyvät taidot paranivat mittauskertojen välillä, joskin efektikoolla arvioituna ajan selitysosuus oli pieni. Koska mittauskertoja on vain kaksi ei suoritettu jatkotarkasteluja. Ryhmän päävaikutuksen osalta tilastollisia merkitsevyyksiä ei saatu [sukupuoli ( $F(1, 185) = 3.23, p = .07, \eta_p^2 = .02$ ), status ( $F(1, 185) = 0.92, p = .34, \eta_p^2 = .01$ )].

**Yhteenveto ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta.** Saaduista tuloksista voidaan todeta, että interventio ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä lasten sosioemotionaalisiin taitoihin. Tuloksista kuitenkin selvisi, että yhteistyön, empatian sekä tunteiden vakauden taidot lisääntyivät tilastollisesti merkitsevästi tutkimusjakson aikana, joskaan eroa ei ollut siinä kuuluiko lapsi interventio- vai kontrolliryhmään. Tilastollisesti merkitsevä tulos oli myös impulsiivisuuden väheneminen tutkimusjakson aikana, mutta siinäkin eroa ei ollut sen osalta oliko lapsi interventio- vai kontrolliryhmässä. Tutkimuskysymykseen *"Havaittiinko lasten sosioemotionaalisisissa taidoissa eroja intervention eri osa-alueiden välillä?"* vastaukseksi saatiin siis, että edellä mainitut taidot kehittyivät positiiviseen suuntaan tilastollisesti merkitsevästi tutkimusjakson (n. 6kk) aikana, kun taas häiriökäyttäytymisen ja tunteiden säätelyn osa-alueilla tällaista muutosta ei havaittu. *T*-testeihin verraten toistomittauksen tulokset ovat hieman eroavat, mikä voi selittyä sillä, että

toistomittaus huomioi useampia asioita analyysissa kuin *t*-testi. *T*-testin tuloksista (ks. taulukko 4) on kuitenkin havaittavissa sama positiivinen suunta sekä interventio- että kontrolliryhmässä, mikä viittaa myös siihen, että sosioemotionaalisisissa taidoissa on tapahtunut kehitystä, joskaan se ei ole kaikissa tapauksissa tilastollisesti merkitsevää.

Tutkimuskysymykseen "*Havaittiinko lasten sosioemotionaalisisissa taidoissa sukupuolten välisiä eroja?*" saatiin selvyyttä sen osalta, että sukupuolella nähtiin tilastollisesti merkitsevää vaikutusta ainoastaan yhteistyötaitoihin, empatiaan ja tunteiden säätelyyn liittyen. Sukupuolten väliset erot näyttäytyivät myös tarkasteltaessa keskiarvoja (ks. taulukko 2), sillä yhteistyötaidoissa, empatiassa, tunteiden säätelyssä ja tunteiden vakaudessa tytöillä oli poikia paremmat taidot jo tutkimusjakson alussa, ja lähes kaikkien osa-alueiden kohdalla tämän asetelma säilyi loppumittauksessakin.

Tutkimuskysymykseen "*Havaittiinko lasten sosioemotionaalisisissa taidoissa eri ikäryhmien välisiä eroja?*" haettiin vastauksia toistomittausten varianssianalyysin avulla. Sen osalta tilastollisesti merkitseviä tuloksia ei kuitenkaan havaittu minkään sosioemotionaalisen taidon kohdalla (taulukko 5).

#### Taulukko 5

*Lapsen iän yhteys sosioemotionaalisiin taitoihin toistomittausten varianssianalyysillä tarkasteltuna*

Osa-alueet	Ryhmittelevä tekijä: lapsen ikä			
	<i>F</i> -arvo	( <i>df</i> <sub>1</sub> , <i>df</i> <sub>2</sub> )	<i>p</i>	Osittais-eta <sup>2</sup>
Yhteistyötaidot	1.62	4, 184	.17	.03
Empatia	0.87	4, 184	.48	.02
Impulsiivisuus	1.00	4, 184	.41	.02
Häiriökäyttäytyminen	1.06	4, 184	.38	.02
Tunteiden säätely	1.08	4, 184	.37	.02
Tunteiden vakaus	2.18	4, 184	.07	.05

*Huom.* *N* = 189.

Tutkittaessa ikäryhmien saamia keskiarvoja (taulukko 6) kullakin sosioemotionaalisen taidon osa-alueella, havaittiin, että vanhin ikäryhmä arvioitiin taitavimmaksi sekä alku- että loppumittauksissa. Muiden ikäryhmien osalta oli hajontaa siinä, miten ne asettuivat taidoissa mitattuna keskinäiseen järjestykseen. Suurinta muutosta keskiarvillisesti tapahtui yhteistyötaitojen lisääntymisessä. Häiriökäyttäytyminen oli ainut osa-alue, jossa yhdessä ikäryhmässä ei tapahtunut lainkaan muutosta.

**Taulukko 6***Ikäryhmien keskiarvot ja -hajonnat sosioemotionaalisissa taidoissa*

Osa-alueet	3-vuotiaat (n = 22)		4-vuotiaat (n = 37)		5-vuotiaat (n = 52)		6-vuotiaat (n = 71)	
	KA	KH	KA	KH	KA	KH	KA	KH
<b>Alkumittaus</b>								
Yhteistyötaidot <sup>a</sup>	2.92	0.46	2.94	0.55	2.96	0.49	3.14	0.64
Empatia <sup>a</sup>	3.00	0.54	3.10	0.49	3.04	0.52	3.19	0.65
Impulsiivisuus <sup>b</sup>	1.92	0.70	1.77	0.59	1.92	0.69	1.71	0.80
Häiriökäyttäytyminen <sup>b</sup>	1.73	0.51	1.87	0.45	2.00	0.63	1.76	0.79
Tunteiden säätely <sup>a</sup>	3.14	0.47	3.24	0.48	3.13	0.57	3.30	0.57
Tunteiden vakaus <sup>a</sup>	3.03	0.61	3.07	0.46	3.04	0.65	3.33	0.70
<b>Loppumittaus</b>								
Yhteistyötaidot <sup>a</sup>	2.97	0.52	3.17	0.56	3.20	0.60	3.27	0.59
Empatia <sup>a</sup>	3.06	0.55	3.24	0.56	3.15	0.55	3.28	0.63
Impulsiivisuus <sup>b</sup>	1.85	0.78	1.60	0.61	1.84	0.77	1.62	0.82
Häiriökäyttäytyminen <sup>b</sup>	1.73	0.48	1.79	0.62	1.89	0.63	1.70	0.79
Tunteiden säätely <sup>a</sup>	3.20	0.58	3.30	0.51	3.24	0.53	3.37	0.62
Tunteiden vakaus <sup>a</sup>	3.08	0.50	3.32	0.59	3.16	0.69	3.37	0.66

*Huom.* N = 189. <sup>a</sup> suurempi luku kertoo hyvistä taidoista, <sup>b</sup> suurempi luku kertoo vähäisemmistä taidoista.

Suurin mittauskertojen välinen keskiarvojen muutos oli lähes poikkeuksetta 4- ja 5-vuotiailla. Lasten iällä ei kuitenkaan havaittu olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä lasten sosioemotionaalisiin taitoihin.

### 3.2 Oliko TUIKKU-interventio yhteydessä aikuisten ja lasten välisiin vuorovaikutussuhteisiin?

**Lämmin vuorovaikutussuhde.** Alustava tarkastelu tehtiin parittaisella *t*-testillä. Sen perusteella lämpimään vuorovaikutussuhteeseen vaikuttavat taidot lisääntyivät tilastollisesti merkitsevästi sekä interventio- että kontrolliryhmissä [interventio ( $t(139) = -2.71, p = .01$ ), kontrolli ( $t(48) = -3.99, p < .001$ )]. Toistettujen mittausten varianssianalyysissa aika  $\times$  ryhmä -yhdysvaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä interventio- ja kontrolliryhmissä ( $F(1, 185) = 0.00, p = .98, \eta_p^2 = .00$ ). Ryhmien kehitys lämpimään vuorovaikutussuhteeseen liittyvien taitojen osalta siis oli samanlaista kaikissa ryhmissä, eikä interventiolla havaittu olevan vaikutusta siihen (ks. taulukko 2). Tämän vuoksi siirryttiin tarkastelemaan ajan päävaikutusta, joka oli tilastollisesti merkitsevä ( $F(1, 185) =$

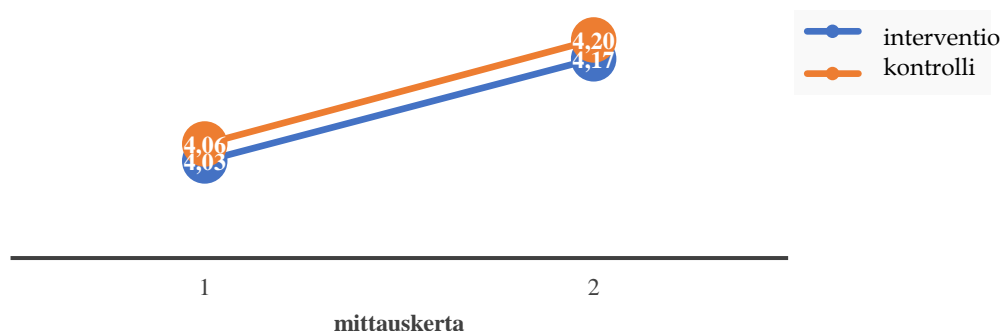
8.93,  $p = .00$ ,  $\eta_p^2 = .05$ ). Päävaikutus oli kuitenkin efektikoolla tarkasteltuna pientä. Koska mittauskertoja oli vain kaksi, ei suoritettu jatkotarkasteluja. Ryhmän päävaikutusta tarkasteltaessa statuksella ei havaittu olevan tilastollista merkitsevyyttä ( $F(1, 185) = 0.06$ ,  $p = .80$ ,  $\eta_p^2 = .00$ ).

**Etäinen vuorovaikutussuhde.** Ristiintaulukoinnista saatiin McNemarin testin avulla selvitettyä mahdollisia muutoksia eri mittauskertojen välillä. Se osoitti, että sekä interventio- että kontrolliryhmässä havaittiin tilastollisesti merkitsevä tulos sen suhteen, että etäiset vuorovaikutussuhteet eivät lisääntyneet intervention aikana ( $p < .001$ ). Kummassakaan ryhmässä ei havaittu muutosta keskiarvoissa alku- ja loppumittauskertojen välillä (ks. taulukko 2), eli interventiolla ei toisaalta nähty myöskään etäisiä vuorovaikutussuhteita vähentäviä seurauksia.

**Yhteenveto toisen tutkimuskysymyksen osalta.** Toisen tutkimuskysymyksen osalta tulokset olivat hyvin samankaltaisia kuin ensimmäisessäkin kysymyksessä. Havaittiin, että interventiolla ei ollut vaikutusta aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutussuhteen laatuun, sillä kehitystä tapahtui positiiviseen suuntaan tutkimusjakson aikana niin interventio- kuin kontrolliryhmässäkin (kuvio 8).

#### Kuvio 8

*Kuvaaja statusryhmien lämpimien vuorovaikutussuhteiden muutoksista tutkimusjakson aikana*



Kuviosta voidaan huomata, että lämpimät vuorovaikutussuhteet lisääntyivät, mutta eroa statusryhmien välillä ei ole. Etäiset vuorovaikutussuhteet taas eivät muuttuneet tutkimusjakson aikana (ks. taulukko 2).

## 4 POHDINTA

**Johtopäätökset ja tulosten tarkastelu.** TUIKKU-hankkeen keskeinen lähtökohta oli tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistaminen (TUIKKU, 9.1.2023). Tässä tutkimuksessa tähän syvennyttiin sosioemotionaalisten taitojen sekä aikuisen ja lapsen vuorovaikutussuhteen kautta, pyrkimyksenä selvittää TUIKKU-hankkeen vaikutuksia niihin. Aiemmista tutkimuksista nousi vahvasti esiin sosioemotionaalisten taitojen merkitys osana varhaiskasvatusikäisten lasten kehityksen ja oppimisen polkua (ks. Denham ym., 2012; Malik & Marwaha, 2018; Neitola & Koivula, 2020). Toisaalta tuotiin ilmi sitä, että 3–6-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisia taitoja on tutkittu vähän, ja jatkotutkimus olisi tärkeää käytännön työn kehittämisen näkökulmasta (ks. mm. Denham ym., 2012; Määttä ym., 2017). Myös aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutussuhteen yhteys lapsen sosioemotionaalisiin taitoihin on noussut esiin aiemmissa tutkimuksissa (Poulou, 2017; Siekkinen ym., 2013; Skalicka, ym., 2015).

Tutkimuksellisesta aukosta huolimatta TUIKKU-interventiolla ei tässä tutkimuksessa havaittu olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä lasten sosioemotionaalisiin taitoihin eikä aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Vaikka saadut tulokset eivät olleet intervention näkökulmasta tilastollisesti merkitseviä, oli kuitenkin havaittavissa se, että muutosten suunta intervention aikana oli toivottu – yhteistyön, empatian ja tunteiden vakauden taidot lisääntyivät tilastollisesti merkitsevästi, ja impulsiivisuus väheni tilastollisesti merkitsevästi. Myös tunteiden säätelyn sekä häiriökäyttäytymisen osalta muutos oli oikeasuuntaista, joskaan ei tilastollisesti merkitsevää. Aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutussuhteen osalta muutos oli toivottavaa – lämpimät vuorovaikutussuhteet lisääntyivät ja etäiset vuorovaikutussuhteet eivät lisääntyneet. Etäisen vuorovaikutussuhteen osalta tulos oli tilastollisesti merkitsevä, mutta lämpimän vuorovaikutussuhteen osalta tilastollista merkitsevyyttä ei saatu.

Kuten tulosluvussa tuotiin ilmi, sukupuolten väliset erot näkyivät siinä, että yhteistyötaidoissa, empatiataidoissa, tunteiden säätelyssä ja tunteiden

vakaudessa tytöillä oli poikia korkeammat taidot läpi tutkimusjakson, kun taas pojilla oli tyttöjä enemmän häiriökäyttäytymistä. Impulsiivisuuden osalta havainnot olivat muutoin samanlaisia, mutta kontrolliryhmän tytöillä impulsiivisuutta havaittiin läpi tutkimusjakson enemmän kuin interventioryhmän pojilla. Interventio- ja kontrolliryhmien osalta ilmeni samansuuntaista ilmiötä kuin sukupuolijakaumassakin. Interventioryhmän tytöillä oli jokaisen osa-alueen kohdalla keskiarvollisesti paremmat taidot kuin kontrolliryhmien tytöillä. Poikien osaltakin jakauma oli lähes jokaisen osa-alueen kohdalla samanlainen, ainoastaan häiriökäyttäytymisen ja tunteiden vakauden kohdalla oli pieniä eroja.

Havaittavissa olleet pienet erot interventio- ja kontrolliryhmien keskiarvojen muutosten välillä voisivat mahdollisesti näyttäytyä erilaisina, jos otoskoko olisi isompi ja interventio- ja kontrolliryhmät kooltaan lähellä toisiaan, tai interventio toteutettaisiin pidemmällä ajanjaksolla. Lapsia tutkittaessa on kuitenkin muistettava, että kehitystä voi tapahtua luontaisestikin merkittävästi puolen vuoden ajanjakson aikana, mikä on voinut tässäkin tutkimuksessa aiheuttaa sen, että interventio- ja kontrolliryhmien välillä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa. Kuten Määttä kollegoineen (2017) totesi, sosioemotionaaliset taidot edistävät lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia sekä ennaltaehkäisevät käyttäytymisen haasteiden puhkeamista, minkä vuoksi koen tärkeänä, että tutkimusta tämän aiheen parissa jatketaan. Sosioemotionaalisiin taitoihin keskittyvät tutkimuksen tärkeyttä tukee myös se, että niihin liittyvät haasteet ovat yksi yleisimmistä tuen tarpeista (ks. mm. Egger & Arnold, 2006; Karhu ym., 2012; Määttä ym., 2017). Eroihin vaikuttavia tekijöitä voi kuitenkin olla esimerkiksi lapsiryhmien ikäjakauma, jota ei tarkasteltu. Se voi tehdä luontaisia eroja ryhmien välille, mikäli kontrolliryhmässä on esimerkiksi paljon nuorempia lapsia suhteessa interventioryhmään. Myös lasten kehityksen epälineaarisuus ja eritahtisuus (ks. mm. Campbell ym., 2016) voi heijastua saatuihin tuloksiin.

Se, miksi tässä tutkimuksessa ei saatu tilastollisesti merkitseviä tuloksia häiriökäyttäytymisen vähenemisestä tai tunteiden säätelyn lisääntymisestä, on mielenkiintoinen pohdinnan aihe seuraaviin tutkimuksiin. Asiaa voisi lähteä

lähestymään esimerkiksi sen kautta, että RULER-mallin mukaan tunteiden säätely on tunnetaitojen huippu, jonka oppiminen edellyttää sitä, että lapsi hallitsee muut tunnetaitojen osataidot (CASEL, 2013). Toisaalta myös sisään- ja/tai ulospäinsuuntautunut käyttäytyminen voi ilmetä tunteiden yli- ja alisäätelynä (Robertson ym., 2014), eli niin sanottuna häiriökäyttäytymisenä, jonka on nähty olevan keskeinen vaikuttava tekijä myös vuorovaikutustaitoihin (Pihlaja, 2022). Näiden osa-alueiden kohdalla tulokseen vaikuttava tekijä voi olla esimerkiksi se, että taitojen kehitys on vielä kesken tai lapsella on haasteita, jotka vaikuttavat näihin taitoihin muita osa-alueita vahvemmin.

**Tutkimuksen rajoitukset.** Vaikka käytettiin valmiita mittareita, ei mitään mittaria hyödynnetty kokonaan alkuperäisenä, vaan sieltä poimittiin väittämiä tähän tutkimukseen. Näin ollen saatuja tuloksia ei voida verrata alkuperäisillä mittareilla tehtyihin tutkimuksiin. MASK-mittarin kohdalla tehtiin myös alkuperäisen mittarin käytöstä poiketen keskiarvosummamuuttujan muodostaminen laskemalla yksittäisten muuttujien saamat arvot yhteen ja jakamalla muuttujien määrällä, ilman painokertoimia, jotka alkuperäisessä mittarissa on kullekin muuttujalle määritelty.

Mittarin validiteettiin saattoi vaikuttaa myös se, että lasten taitoja arvioitiin monen eri aikuisen toimesta. Aikuisten subjektiiviset kokemukset ja tulkinnalliset erot esimerkiksi siitä, millaista on impulsiivinen käyttäytyminen tai millainen on hyvä kaveri, voivat vaikuttaa siihen, kuinka hän arvioi lapsen taitoja ja toimintaa (ks. Pihlaja, 2022). Sisällöltään valmiit mittarit olivat kuitenkin hyviä ja luotettavia. Yleistettävyyden osalta rajoituksia liittyy siihen, että koska alkuperäisestä aineistosta ( $N = 374$ ) voitiin ottaa mukaan lopulliseen aineistoon vain murto-osa vastauksista ( $n = 192$ ), ei voida olla enää täysin varmoja siitä, kuinka otantavaiheessa suunniteltu 12 eri kokoisen kunnan mukana oleminen toteutui. Myös ikäjakauman osalta painopiste oli 5–6 vuotiaissa (68 %), mikä täytyy huomioida tuloksia pohdittaessa. Sukupuolijakauma oli tasainen, mikä tukee yleistettävyyttä siltä osin.

**Jatkotutkimushaasteet ja käytännön sovellutukset.** Mielenkiintoinen jatkotutkimusidea olisi perehtyä mahdollisiin olemassa oleviin lasten tuen tarpeisiin ja siihen, miten ne näyttäytyvät osana lapsen sosioemotionaalisten taitojen oppimista. Tiedetään, että oikea-aikaisen ja ennaltaehkäisevän reagoinnin merkitys korostuu niiden lasten kohdalla, joilla on haasteita

sosioemotionaalisisissa taidoissa (Campbell ym., 2016), joten olisi mielenkiintoista nähdä voiko se olla vaikuttava tekijä sen osalta, miten sosioemotionaaliset taidot kehittyvät. Käytännön työhön liittyen tutkimustuloksista voisi nostaa esiin sen, että yhteistyöhön, empatiaan, impulsiivisuuteen ja tunteiden vakauteen liittyvien taitojen tilastollisesti merkitsevä kehitys antaa viitteitä siitä, että tällaisella ryhmässä tehtävällä interventiolla voidaan kehittää erityisesti näitä osa-alueita, joissa ryhmän, ympäristön ja vuorovaikutuksessa olemisen taidot ovat keskeisiä. Toisaalta taas tunteiden säätely ja häiriökäyttäytyminen ei kehittynyt tilastollisesti merkitsevästi, mikä voisi viitata siihen, että ne ovat edellä mainittuja enemmän riippuvaisia esimerkiksi lapsen itsesäätelyn taidoista. Tästä olisi hyödyllistä saada lisää tutkimusta sekä siitä näkökulmasta, onko tällainen interventio juuri optimaalinen nyt tilastollisesti merkitseville taidoille vai voisiko joitakin tekijöitä huomioimalla saada tilastollisesti merkitseviä tuloksia myös niiltä osin, jotka tässä tutkimuksessa eivät nousseet esiin.

Vaikka tutkimustulos ei ollut intervention näkökulmasta tilastollisesti merkitsevä, on TUIKKU työkaluna potentiaalinen tukemaan laaja-alaisesti lapsen sosioemotionaalisia ja vuorovaikutussuhteisiin liittyviä taitoja. Se on jatkoa ajatellen tärkeä havainto, sillä lapsen iän ja tarpeiden mukainen laadukas pedagogiikka ja lapsen ja aikuisen välinen hyvä suhde edistävät sosioemotionaalisia taitoja sekä hyvinvointia (Brownell & Kopp, 2007). Lisäksi on hyvä huomioida se, että sosioemotionaalisten taitojen oikea-aikainen oppiminen tukee myös kokonaisvaltaisesti lapsen kehitystä ja oppimista niin varhaiskasvatusiässä kuin myöhemminkin (Bierman & Motamedi, 2015; Denham ym., 2012; Nix ym., 2013). Voidaan ajatella, että saatu tulos tukee ajatusta siitä, että varhaiskasvatuksen toiminta on pedagogista, ja sen merkitys heijastuu lasten kehitykseen, sillä kehitystä tapahtui myös niissä ryhmissä, jotka eivät osallistuneet intervention toteutukseen. Käytännön työn toteuttamisen näkökulmasta tutkimus vahvisti sitä, että ryhmässä tehtävät yhteiset harjoitukset tukevat lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä. Saadut tulokset puoltavat yhdessä oppimisen sekä tutkimusperustaisen pedagogisen toiminnan hyötyä lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehitykselle.



## LÄHTEET

- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa* [Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Aro, T. (2011). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (Toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 10–19). Niilo-Mäki instituutti.
- Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). Social-Emotional Learning Programs for Preschool Children. Teoksessa J. D. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Toim.), *Handbook of social and emotional learning* (s. 135–150). Guilford Press.
- Borowski, T. (2019). *CASEL's Framework for Systemic Social and Emotional Learning. Establishing practical social-emotional competence assessment work group*. University of Illinois.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss, vol. 1: Attachment*. Basic Books.
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A Theory-Driven, Systemic Approach to Social, Emotional, and Academic Learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144-161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Campbell, S. B., Denham, S. A., Howarth, G. Z., Jones, S. M., Whittaker, J. V., Williford, A. P., Willoughby, M. T., Yudron, M., & Darling-Churchill, K. (2016). Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: Conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 19-41. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.01.008>
- Brownell, C. A., & Kopp, C. B. (2007). Transitions in toddler socioemotional development: Behavior, understanding, relationships. Teoksessa C. A. Brownell & C. B. Kopp (Toim.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (s. 1–39). The Guilford Press.

- Caruso, D. R., Salovey, P., Brackett, M., & Mayer, J. D. (2015). The Ability Model of Emotional Intelligence. Teoksessa S. Joseph (Toim.), *Positive Psychology in Practice: Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education, and Everyday Life* (s. 545–558). Wiley.
- CASEL. (2013). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Cooper, J. L., Masi, R., & Vick, J. (2009). *Social-emotional Development in Early Childhood: What Every Policymaker Should Know*. National Center for Children in Poverty. <https://doi.org/10.7916/D83B67VS>
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain & Behavior*, *11*(1), 1–48.
- Denham, S.A., Basset, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, *22*(2), 178–179. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.05.001>
- Denham, S.A., & Burton, R. (2003). Introduction: The Importance of Emotional and Social Competence. Teoksessa S.A. Denham & R. Burton (Toim.), *Social and Emotional Prevention and Intervention Programming for Preschoolers* (s.1–17). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4socioemotional\\_615-0055-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4socioemotional_615-0055-1_1)
- Edwards, N. M. (2018). *Early Social-emotional Development. Your Guide to Promoting Children's Positive Behavior*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Egger, E. L., & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47*, 313–337. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01618.x>
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, *50*(3), 274–290. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0018>

- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2006). Emotion regulation – conceptual foundations. Teoksessa J. J. Gross (Toim.), *Handbook of Emotion Regulation* (s. 3–24). Guilford Press.
- 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 Journal*, 40(3), 151-159. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0507-z>
- Haapsalo, T., & Kirkkopelto, K. (2013). *Molli - hyvällä mielellä vai pahalla päällä. Tunteet taidoiksi*. Lasten keskus.
- Helenius, A., & Korhonen, R. (2017). Leikin ensi askeleita. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (Toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 68–77). 4. uudistettu painos. PS-kustannus.
- Howes, C. (2009). Friendship in early childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W.M. Bukowski & R. Laursen (Toim.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (s. 180–194). The Guilford Press.
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54–78. <https://doi.org/10.1037/a0017286>
- Kallio, T. & Pihlaja, P. (2005). *Lasten sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien hoito ja kasvatuksen kehittäminen päivähoitossa: hankkeen loppuraportti*. Julkaisuja/Varsinais-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus.
- Karhu, A., Heiskanen, N., & Närhi, V. (2021). Kohti sosioemotionaalisia taitoja ja lasten osallisuutta tukevaa toimintakulttuuria: ProVaka-toimintamallin pilottivaiheen analyysi. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 83-113. <https://jecer.org/fi/kohti-sosioemotionaalisia-taitoja-ja-lasten-osallisuutta-tukevaa-toimintakulttuuria-provaka-toimintamallin-pilottivaiheen-analyysi/>
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Julkaisut 15:2019.

- Kaukiainen, A., Junttila, N., Kinnunen, R., & Vauras, M. (2005). *MASK: Monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista*. Oppimistutkimuksen keskus & Turun Opettajankoulutus laitos, Turun yliopisto.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. WSOY.
- Kirkkopelto, K. (2016). *PIKI – Minäkin tahdon mukaan!* Lasten Keskus
- Koivula, M. & Laakso, M-L. (2017). Lapsen varhainen kehitys kommunikation, vuorovaikutussuhteiden ja leikin näkökulmista. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (Toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (luku 6). Vastapaino.
- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito*. PS-kustannus.
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Leskisenoja, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa: Toteuta käytännössä*. PS-kustannus.
- Malik, F., & Marwaha, R. (2018). *Developmental Stages of Social Emotional Development In Children*. StatPearls Publishing.
- Mayer, J.D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- McClelland, M. M., & Tominey, S. L. (2011). Introduction to the Special Issue on Self-Regulation in Early Childhood. *Early Education and Development*, 22(3), 355-359. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.574265>
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A. & and Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *Future of Children*, 27(1), 33-47.
- McKown, C., Gumbiner, L. M., Russo, N. M., & Lipton, M. (2009). Social-emotional learning skill, self-regulation, and social competence in typically developing and clinic-referred children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 38(6), 858–871. <https://doi.org/10.1080/15374410903258934>

- Metsämuuronen, J. (2004). *Pienten aineistojen analyysi. Parametrittomien menetelmien perusteet ihmistieteissä*. Gummerus.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2*. Opiskelijalaitos. Gummerus.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H., & Laakso, M.-L. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa*. Raportit ja selvitykset, 17/2017. Opetushallitus.
- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., & Brackett, M. A. (2016). Creating Emotionally Intelligent Schools With RULER. *Emotion Review*, 8(4), 305–310. <https://doi.org/10.1177/1754073916650495>
- Neitola, M. (2011). *Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen: Vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat* [Akateeminen väitöskirja, Turun yliopisto].
- Neitola, M., & Koivula, M. (2020). Lasten sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa M. Neitola, J.-A. Aerila & M. Kauppinen (Toim.), *Rinnalla: taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa* (s. 25–40). Turun yliopisto; Rinnalla-hanke; Opetushallitus.
- Nix, R.L., 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. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825565>
- Odom, S. L., McConnell, S. R., & Brown, W. H. (2008). Social competence of young children: Conceptualization, assessment, and influences. Teoksessa W. H. Brown, S. L. Odom, & S. R. McConnell (Toim.), *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention* (s. 3–29). Paul H Brookes Publishing.
- OECD. (2022). “Finland”, in *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD publishing. <https://doi.org/10.1787/0b972e33-en>
- OECD. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.

- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Opetushallitus.
- Pianta, R. C. (2001a). *Student-teacher relationship scale: Professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C. (2001b). *Student-Teacher Relationship Scale-Short Form*. Psychological Assessment Resources.
- Pihlaja, P. (2022). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (Toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (luku 6). PS-kustannus.
- Poulou, M. S. (2017). Social and Emotional Learning and Teacher-Student Relationships: Preschool Teachers' and Students' Perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 427-435. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s10643-016-0800-3>
- Ranta, S. (2021). *Kasvun juuret. Miten tuen lapsen oppimista ja hyvinvointia?* PS-kustannus.
- Roberton, T., Daffern, M., & Bucks, R. S. (2014). Maladaptive emotion regulation and aggression in adult offenders. *Psychology, Crime & Law*, 20(10), 933-954. <https://doi.org/10.1080/1068316X.2014.893333>
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S., & Paavilainen, E. (2020). *Tutkimuksen voimasanat*. SanomaPro.
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (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) Guilford Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A new understanding of happiness and well-being - and how to achieve them*. Nicholas Brealey.
- Shields, A. M. & Cicchetti, D. (1995). *The development of an emotion regulation assessment battery: Reliability and validity among at-risk grade-school children* [Poster session] Biennial meeting of the Society for Research in Child Development.

- Shields, A. M., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906–916. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906>
- Siekkinen, M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A., Salminen, J., Poskiparta, E., & Nurmi, J-E. (2013). Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress. *Early Education and Development*, 24(6), 877–897. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2013.745183>
- Skalicka, V., Stenseng, F., & Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal relations between student-teacher conflict, children’s social skills and externalizing behavior: A three-wave longitudinal study from preschool to third grade. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5), 413–425. <https://doi.org/10.1177/0165025415584187>
- Smogorzewska, J., Szumski, G., & Grygiel, P. (2018). Same or different? Theory of mind among children with and without disabilities. *PLoS ONE*, 13(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202553>
- Suomen sovittelufoorumi ry/ VERSO-ohjelma. (n.d.). *MiniVerso varhaiskasvatukseen*. <https://sovittelu.com/vertaissovittelu/koulutukset/miniverso/>
- Taanila, A. (2019). *Määrällisen datan kerääminen*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.
- Tabachnik, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. painos). Pearson Edition.
- Talvio, M. & Klemola, U. (2017). *Toimiva vuorovaikutus*. PS-Kustannus.
- TUIKKU. (7.1.2022). *Tietosuojailmoitus*. [https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/tutkimushankkeet/kotisivut/tuikka/tutkimus/tutkimukseen-osallistuville/tuikka-tietosuojailmoitus-suomi\\_07012022.pdf](https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/tutkimushankkeet/kotisivut/tuikka/tutkimus/tutkimukseen-osallistuville/tuikka-tietosuojailmoitus-suomi_07012022.pdf)
- TUIKKU. (2.12.2022). *TUIKKU – tunnetaitoja ja osallisuutta varhaiskasvatukseen*. Hankkeen Moodle- alusta.

- TUIKKU. (9.1.2023). *TUIKKU – tunnetaitoja ja osallisuutta varhaiskasvatukseen.*  
Tietoa hankkeesta.  
<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/tutkimushankkeet/kotisivut/tuikka>
- TUIKKU. (14.2.2023). *TUIKKU – tunnetaitoja ja osallisuutta varhaiskasvatukseen.*  
Tutkimus.  
<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/tutkimushankkeet/kotisivut/tuikka/tutkimus>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa.*  
Tutkimuseettinen neuvottelukunta.  
[https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf)
- Uusitalo-Malmivaara, L., & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä!* PS-kustannus.
- Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C., & Gullotta, T. (2015). Social and Emotional Learning: Past, Present, and Future. Teoksessa J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg & T. Guillotta (Toim.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and practice* (s. 3–19). Guilford Press.
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education*, 4(2), 27–42.