

**Papilio-ohjelman vaikutus lasten sosioemotionaalisten
taitojen kehittämisessä**

Minna Laukka

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2017

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Laukka, Minna. 2017. Papilio-ohjelman vaikutus lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 56 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Papilio-ohjelman lapsille suunnatun intervention vaikuttavuutta lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä. Tutkimuksessa hyödynnettiin Jyväskylän yliopiston *Papilio-ohjelma lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen ja itsesäätelypulmien ennaltaehkäisyyn* -tutkimushankkeen aineistoa, joka on kerätty syksyn 2015 ja kevään 2016 aikana 5–6-vuotiailta lapsilta. Papilio-hankkeen tarkoituksena on selvittää saksalaisen interventio-ohjelman siirrettävyyttä suomalaiseen varhaiskasvatustekstiin.

Tutkimukseen osallistui 93 lasta, joista 70 kuului koe- ja 23 kontrolliryhmään. Jokaiselle lapselle tehtiin alkumittaukset interventiojakson alussa ja loppumittaukset noin puoli vuotta interventiojakson jälkeen. Alku- ja loppumittauksen testipisteistä laskettiin erotusmuuttajat, jotta pystyttiin selvittämään, oliko lasten sosioemotionaalissa taidoissa tapahtunut muutosta interventiojakson aikana. Koe- ja kontrolliryhmien kehitystä vertailtiin myös keskenään, jotta pystyttiin selvittämään, johtuiko mahdollinen kehitys annetusta interventiosta.

Aineiston analyysi suoritettiin kolmen t-testin avulla. Tulosten mukaan lasten sosioemotionaalisisissa taidoissa oli tapahtunut tilastollisesti merkitsevää muutosta alku- ja loppumittauksen välissä kaikkien muiden paitsi yhden tehtäväsarjan kohdalla. Viiden tehtäväsarjan kohdalla muutos oli positiivista ja yhden tehtäväsarjan kohdalla negatiivista. Ryhmien välillä ei ollut kuitenkaan tilastollisesti merkitsevää eroa, jolloin muutosta ei voitu selittää annetulla interventiolla. Olisi mielenkiintoista selvittää nyt tutkittua ilmiötä pidemmän interventiojakson ja neutraalimman kontrolliryhmän avulla. Lisätutkimukselle on vielä tarvetta.

Asiasanat: sosioemotionaaliset taidot, sosioemotionaalisten taitojen tukeminen, interventio, sosioemotionaaliset ongelmat, 5–6-vuotiaat lapset

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	4
1.1	Sosioemotionaaliset taidot ja taitojen kehittyminen	7
1.2	Sosioemotionaaliset vaikeudet	10
1.3	Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen päiväkodissa	14
2	TUTKIMUSONGELMAT	20
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	22
3.1	Tutkimuksen konteksti.....	22
3.2	Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen	23
3.3	Interventiojakson ja -menetelmien kuvaus.....	24
3.4	Mittarit ja muuttujat	25
3.5	Reliabiliteetti ja validiteetti	26
3.6	Aineiston analyysi.....	28
4	TULOKSET	30
4.1	Paranevatko lasten sosioemotionaaliset taidot seurantajakson aikana?30	
4.2	Onko lasten sosioemotionaalisten taitojen kehitys erilaista koe- ja kontrolliryhmissä?	32
5	POHDINTA	36
5.1	Tulosten tarkastelu	36
5.2	Tutkimuksen vahvuudet ja heikkoudet.....	40
5.3	Pedagogiset sovellukset	43
5.4	Jatkotutkimushaasteita	44
	LÄHTEET	47
	LIITTEET	55

1 JOHDANTO

Sosioemotionaaliset taidot kehittyvät elämän varhaisessa vaiheessa (Case-Smith 2013, 395). Lapsen terveellinen sosioemotionaalinen kehitys riippuu lapsen kyvystä hallita omia tunteitaan, kehittää luottamusta toisiin ihmisiin ja oppia maailmasta, jossa hän elää (Cohen, Onunaku, Clothier & Poppe 2005, 4). Sosioemotionaalinen kehitys sisältää emotionaalisen itsesäätelykyvyn, empatian, tehokkaan kommunikaation, myönteisen sosiaalisen vuorovaikutuksen ja sosiaalisen itsenäisyyden kehittymisen (Pickens 2009, 262). Jotta lapsi menestyisi elämässä ylipäättään, hänen tulee opetella tunnistamaan ja hallitsemaan tunteitaan, välittämään toisista ihmisistä, tekemään hyviä valintoja, käyttäytymään eettisesti ja vastuuntuntoisesti, muodostamaan myönteisiä ystävyys-suhteita sekä välttämään kielteistä käyttäytymistä (Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg 2007, 192).

Varhaislapsuuden sosioemotionaaliseen kehitykseen vaikuttavat merkittävästi biologia, ihmissuhteet ja ympäristö (Cohen ym. 2005, 2). Käsitteeseen ”sosioemotionaalinen” on jo itsessään sidottu kaksi käsitettä: sosiaalinen ja emotionaalinen (Kallio & Pihlaja 2005, 24). Onkin vaikea erottaa sosiaalista kompetenssia ja emotionaalista kompetenssia toisistaan, koska lähes kaikkeen käyttäytymiseen sisältyy sosiaalista vuorovaikutusta ja nämä vuorovaikutussuhteet pitävät sisällään emotionaalisia kokemuksia (Denham & Burton 2003, 13–14). Sosiaaliset ja emotionaaliset taidot kulkevat siis käsikädessä toinen toisensa kanssa.

Sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys ovat sidoksissa toisiinsa kaksisuuntaisella syy-seuraussuhteella, jonka vuoksi vaikeudet toisella osa-alueella aiheuttavat ongelmia myös toisella. Ongelmat sosiaalisella alueella liittyvät lapsen kyvyttömyyteen tulkita ympäristöään ja sopeuttaa oma toimintansa siihen sopivaksi. Emotionaaliset vaikeudet puolestaan suuntautuvat sisäänpäin, jolloin lapsen on vaikea esimerkiksi tulkita tunteita. (Kallio & Pihlaja 2005, 24.) Lapsen ongelma-käyttäytyminen voi olla ulospäin suuntautunutta (*externalizing*) tai sisäänpäin

kääntynyttä (*internalizing*). Ulospäin suuntautuvat ongelmat näkyvät aggressiivisuutena, ylivilkkautena, tottelemattomuutena, äkkipikaisina raivonpuuskina ja rikollisuutena. Sisäänpäin suuntautuvat ongelmat puolestaan ilmenevät huolina, pelkoina, somaattisina oireina ja sosiaalisena vetäytymisenä. (Coleman & Webber 2002, 29–30.) Huaqing Qi ja Kaiser (2003) kokosivat yhteen vuosien 1991–2002 välillä tehtyjen tutkimusten tulokset siitä, kuinka paljon käytöshäiriöitä esiintyi vähävaraisten perheiden lapsilla. Tämän katsauksen mukaan esimerkiksi Head Start -ohjelmaan osallistuneista lapsista ulospäin suuntautuvia ongelmia esiintyi 16–30 prosentilla lapsista ja vastaavasti sisäänpäin suuntautuvia ongelmia 7–31 prosentilla lapsista. Crissin, Pettitin, Batesin, Dodgen ja Lappin (2002, 1226–1227) mukaan lapsilla, joilla opettajan arvioinnin mukaan esiintyi ulospäin suuntautuvaa häiriökäytöstä, oli vähemmän ystävyys-suhteita ja matalampi vertaishyväksyntä. Vastaavasti lapsilla, joilla oli korkeat vertaishyväksyntäpisteet, oli myös merkittävästi korkeammat vastavuoroiset ystävyyspisteet. Sosioemotionaaliset ongelmat aiheuttavat muun muassa turvattomuutta, ahdistuneisuutta ja aggressiivisuutta ja nämä voivat edistää lapsen syrjäytymistä lapsiryhmästä (Kallio & Pihlaja 2005, 24).

Lapsella esiintyvät sosioemotionaaliset häiriöt johtuvat siitä, että lapsen kognitiivinen tai psykologinen toimintakyky on rajoittunutta tai lapsen ympäristötekijät rajoittavat hänen kehitystään (Case-Smith 2013, 395). Eri määritelmistä ja käytetyistä kriteereistä johtuen arviot sosioemotionaalisten ongelmien esiintyvyydestä vaihtelevat, mutta esimerkiksi Clarizion ja McCoy'n (ks. Papatheodorou & Ramasut 1993) mukaan kaiken kaikkiaan 1,5–3 prosentilla lapsista esiintyy pitkäkestoisia ja vakavia ongelmia tällä kehityksen osa-alueella. Jos otetaan huomioon myös lapset, joilla esiintyy keskinkertaisia sosioemotionaalisia ongelmia, nousee lukumäärä seitsemään prosenttiin. Kun mukaan lasketaan myös lapset, joilla esiintyy lieviä sosioemotionaalisia vaikeuksia, nousee määrä jo 20–30, jopa 50 prosenttiin.

Lapsen sosioemotionaalinen kehitys on tiukasti sidoksissa muihin kasvun ja kehityksen osa-alueisiin. Näitä ovat muun muassa kielen kehitys ja kognitiivinen

kehitys. (Cohen ym. 2005, 4.) Sosioemotionaaliset taidot ovat liitoksissa esimerkiksi lasten akateemiseen suoriutumiseen, jolloin ne vaikuttavat elinikäiseen oppimiseen. Lapset eivät opi yksin, vaan yhteistyössä opettajien, vertaisten ja perheen kanssa sekä näiltä saatavan tuen avulla. Oppiminen on siis sosiaalinen prosessi. (Zins ym. 2007, 191.) Myös Denham ja Brown (2010) toteavat, että on yhä selvempää, että sosioemotionaalinen oppiminen tulee ottaa huomioon, jotta voidaan maksimoida lapsen menestyminen niin sosiaalisissa suhteissa ja henkilökohtaisessa hyvinvoinnissa kuin myös laajemmin luokkahuonesopeutumisessa ja akateemisessa menestyksessä. Vaikka tutkijat yleisesti tunnustavat ongelmaksi sen, että esikouluikäiset lapset, joilla on merkittäviä käyttäytymisongelmia, ovat vaarassa epäonnistua sosiaalisissa suhteissaan ja myöhemmissä akateemisissa opinnoissaan, puuttuu alalta silti systemaattinen menettelytapa käyttäytymisongelmien tunnistamiseen ja onnistuneeseen hoitoon (Kaiser 2007, 114). Useimmat esiopetuksen opetusohjelmatkin keskittyvät ensisijaisesti lapsen kognitiivisten taitojen rakentamiseen (Pickens 2009, 262).

Trentacostan ja Izardin tutkimuksessa (2007) selvitettiin 6-vuotiaana mitatun emotionaalisen kompetenssin vaikutusta lapsen akateemiseen menestykseen ensimmäisellä luokalla. Tutkimuksen mukaan on ensiarvoisen tärkeää hyödyntää emotionaalissuuntautuneita interventio-ohjelmia sekä tunnistaa lapset, joilla on tarkkaavaisuuden ongelmia mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, koska interventioiden avulla voidaan vahvistaa lapsen akateemista menestymistä. Usein tuki on myös sitä tehokkaampaa, mitä varhaisemmassa vaiheessa sen antaminen on aloitettu (Landrum 2011, 215). Zins työtovereineen (2007, 192) toteaa, että on ensiarvoisen tärkeää selvittää, voidaanko interventioita suunnitella parantamaan sosiaalista ja emotionaalista oppimista, ja empiirisesti todistaa, että nämä interventiot parantavat lasten menestystä koulussa ja elämässä.

Useiden tutkimusten mukaan on ensiarvoisen tärkeää opettaa lapsille emotionaalisia taitoja jo päiväkotikäisistä lähtien, jotta he saisivat paremmat valmiudet koulupolulle. Esimerkiksi Denhamin ym. tutkimuksen (2003) mukaan lapsen emotionaalisella kompetenssilla 3–4-vuotiaana on kauaskantoiset vaikutukset

lapsen sosiaaliseen kompetenssiin. Graziano, Reavis, Keane ja Calkins (2007) selvittivät tutkimuksessaan, oliko 5-vuotiaiden lasten tunteiden säätelyllä yhteyksiä lasten varhaiseen akateemiseen menestykseen. Heidän tutkimuksensa mukaan lasten tunteiden säätely liittyi myönteisesti lapsen akateemiseen menestykseen sekä normitti varhaisia lukutaitoja ja matemaattisia taitoja. Jones, Greenberg ja Crowley (2015) selvittivät pitkittäistutkimuksessaan, oliko lapsen sosiaalinen kompetenssi päiväkodissa yhteydessä lapsen menestymiseen elämässä 19 vuotta myöhemmin. Tutkimuksen mukaan lapsen prososiaaliset taidot päiväkodissa ennustivat merkitsevästi sitä, valmistuiko lapsi lukiosta ajallaan, suorittiko hän korkeakoulututkinnon ja saiko hän vakituisen kokoaikatyön aikuisiässä. Zaslow ym. (2006, 581) keräsivät yhteen 65:n kouluvalmiuksia käsittelevän tutkimuksen tulokset. Katsauksen mukaan 52 tutkimuksessa lapsen sosioemotionaalisen kehityksen mittaamista pidettiin tärkeänä. Sosioemotionaalisten taitojen oppiminen nähtiin useammassa tutkimuksessa tärkeämpänä kuin esimerkiksi kielen kehittyminen. Voidaan siis perustellusti todeta edellä esitettyjen tutkimusten valossa, että lapsen sosioemotionaalisia taitoja on tärkeä tukea jo varhaisessa vaiheessa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, tapahtuuko lasten sosioemotionaalisisissa taidoissa muutosta noin viiden kuukauden mittaisen interventiojakson aikana. Tutkimus pohjautuu Jyväskylän yliopistossa meneillään olevan *Papilio-ohjelma lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen ja itsesäätelypulmien ennaltaehkäisyyn* -tutkimushankkeen aineistoon, joka on kerätty Jyväskylässä hankkeeseen osallistuneiden päiväkotien 5–6-vuotialta lapsilta vuosien 2015–2016 aikana.

1.1 Sosioemotionaaliset taidot ja taitojen kehittyminen

The Center of the Social Emotional Foundations for Early Learningin (*CSEFEL*) määritelmän mukaan varhainen sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys tarkoittavat lapsen syntymästä aina viiteen vuoteen saakka kehittyvää taitoa muodostaa läheisiä ja turvallisia aikuis- ja vertaissuhteita. Määritelmän mukaan lapsi myös

oppii kokemaan, säätlemään ja ilmaisemaan tunteitaan sosiaalisesti ja kulttuurisesti sopivalla tavalla sekä tutkimaan elinympäristöään ja oppimaan perheen, yhteisön ja kulttuurin konteksteissa. (Yates ym. 2008.)

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (*CASEL*) on sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen (*social and emotional learning, SEL*) kansainvälinen kattojärjestö, jonka tavoitteena on edistää sosioemotionaalisen oppimisen tutkimusta, levittää tietoa sosioemotionaalisen oppimisen koulutuksellisista toimitasuunnitelmista ja käytännöistä sekä lisätä koulutusta siten, että kasvattajat voivat tehokkaasti käyttää korkealaatuisia *SEL*-ohjelmia. *CASEL* on myös kehittänyt sosioemotionaalisen oppimisen avaintaitojen viitekehyksen, jotta kasvattajat voivat tehdä viisaita valintoja satojen tarjolla olevien sosioemotionaalisen oppimisen ohjelmien välillä. (Payton ym. 2000, 179–180.) *CASEL* jaottelee sosioemotionaaliset taidot seuraaviin osa-alueisiin: tietoisuus itsestä (*self-awareness*), itsehallinta (*self-management*), sosiaalinen tietoisuus (*social awareness*), ihmissuhdetaidot (*relationship skills*) ja vastuullinen päätöksenteko (*responsible decision-making*). Samanlaiseen jaotteluun ovat päätyneet myös Denham ja Brown (2010), jotka pitävät tärkeinä edellä mainittuja sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyviä termejä. (*CASEL* 2017; Denham & Brown 2010.) Zins ym. (2007, 195) käyttävät lähestulkoon samanlaista jaottelua. Ainoana erona heidän käyttämässään termeissä on, että ihmissuhdetaitojen käsitteen sijasta he käyttävät termiä ihmissuhteidenhallinta (*relationship management*), johon sisältyy kommunikaatio, yhteistyö, neuvottelu, konfliktinhallinta, sosiaalinen sitoutuminen, ihmissuhteiden muodostaminen sekä avun tarjoaminen ja avun etsiminen.

*CASEL*in mukaan tietoisuus itsestä tarkoittaa sitä, että lapsella on kyky tunnistaa omia tunteitaan, ajatuksiaan ja arvojaan sekä sitä, kuinka ne vaikuttavat lapsen käyttäytymiseen. Itsehallinta pitää sisällään lapsen kyvyn säädellä omia tunteitaan eri tilanteissa sekä kyvyn asettaa tavoitteita ja työskennellä niitä kohti. Lisäksi itsehallintaan kuuluu stressinhallintakyky. Sosiaalinen tietoisuus tarkoittaa kykyä asettua toisten asemaan, empatian osoittamista ja toisten kunnioittamista. Ihmissuhdetaidot puolestaan sisältävät *CASEL*in mukaan kyvyn muodostaa ja

ylläpitää ihmissuhteita erilaisten ihmisten kanssa, kyvyn tehdä yhteistyötä näiden kanssa sekä kyvyn kommunikoida taitavasti. Vastuullinen päätöksenteko pitää sisällään syy-seuraussuhteiden ymmärtämiskyvyn, ongelmanratkaisutaidot ja hyvät reflektointitaidot. (CASEL 2017.)

Toisenlaisen jaottelun mukaan tärkeimpiä *SEL*-taitoja ovat tietoisuus itsestä ja muista (*awareness of self and others*), myönteiset asenteet ja arvot (*positive attitudes and values*), vastuullinen päätöksenteko (*responsible decision making*) ja sosiaaliset vuorovaikutustaidot (*social interaction skills*) (Payton ym. 2000, 180). Durmuşoğlu-Saltali ja Deniz (2010) jakavat emotionaaliset taidot kolmeen yläluokkaan: tunteiden tunnistaminen, tunteiden ymmärtäminen ja tunteiden ilmaiseminen. Denham (2006, 63) puolestaan käsittelee sosioemotionaalista kompetenssia seuraavien termien avulla: tunteiden ilmaisukyky (*emotional expressiveness*), tunteiden ymmärrys (*understanding of emotion*), sosiaalinen ongelmanratkaisu (*social problem solving*), tunteiden ja käytöksen sääntely (*regulation of emotion and behavior*) sekä sosiaaliset taidot ja ihmissuhdetaidot (*social and relationship skills*).

Sosiaaliset taidot voidaan jakaa toisaalta myös perustaitoihin ja kehittyneisiin taitoihin. Perustaitoja, jotka lasten on syytä omaksua jo varhaisessa vaiheessa, ovat kuunteleminen, keskusteleminen ja avun pyytäminen. Kehittyneitä taitoja ovat ryhmään liittyminen ja anteeksipyyttäminen. Tämän lisäksi voidaan puhua sosiaalisista tunnetaidoista, joita ovat empatia sekä tunteiden tunnistaminen, nimeäminen ja ilmaiseminen. Tarvitsemme sosiaalisia taitoja ollessamme kanssakäymisissä toisten ihmisten kanssa. Nämä taidot mahdollistavat ihmisten välisen vuorovaikutuksen rakentavasti toinen toistensa kanssa, mutta sosiaaliset taidot eivät tule meille synnyinlahjana, vaan jonkun on opetettava niitä meille. (Kauppila 2006, 125–128.) Kuten monien muidenkin taitojen, myös sosiaalisten taitojen oppiminen vaatii aikaa ja harjoitusta. Sosiaaliset taidot kehittyvät hierarkkisesti, eli ne rakentuvat aikaisemmin koetun ja opitun, sekä siitä saadun palautteen perusteella. Sosioemotionaalisten taitojen oppiminen vaatii myös mallioppimista. (Kauppila 2006, 131–132.)

Kuten edellä esitetystä huomataan, sosioemotionaalisten taitojen määrittelyminen ei ole yksiselitteistä. Alan tutkijat ovatkin todenneet määrittelyn olevan kirjavaa ja tutkijoiden olisi tärkeää löytää yksimielisyys sosioemotionaalisen kehityksen eri ulottuvuuksien määrittelyyn (Darling-Churchill & Lippman 2016, 4; Halle & Darling-Churchill 2016, 16; Zaslow ym. 2006, 579). Halle ja Darling-Churchill (2016) havaitsivat tekemässään sosioemotionaalisen kehityksen terminologiaa koskevassa katsauksessa neljä yleistä sosioemotionaalisen kehityksen kategoriaa, jotka toistuivat tavalla tai toisella tutkimuksesta toiseen. Nämä kategoriat olivat sosiaalinen kompetenssi (*social competence*), emotionaalinen kompetenssi (*emotional competence*), itsesäätely (*self-regulation*) ja käytöshäiriöt (*behavior problems*). Myös Zaslowin ja hänen kollegoidensa (2006) katsauksen mukaan lasten sosioemotionaalisen kehityksen alueella käytettyjen käsitteiden lista oli pitkä ja vain osittain limittäinen tutkimusten välillä. Myönteiseen sosioemotionaaliseen kehitykseen viitattiin muun muassa seuraavien käsitteiden kautta: turvallinen kiintymyssuhde, emotionaalinen ilmaisukyky, emotionaalinen hyvinvointi, sosiaalinen kompetenssi, sosiaalinen tietoisuus, impulssien kontrolli, vertaissuhteet ja empatia. Vaikka osa käsitteistä on hyvin lähellä toisiaan, tutkijat toteavat, että käsitteistö on todella laaja. (Zaslow ym. 2006, 588–589.)

1.2 Sosioemotionaaliset vaikeudet

Sosioemotionaalisten vaikeuksien määrittelyminen ei ole yksiselitteistä, koska kulloinkin käytettävä määritelmä on sidoksissa vallitsevaan aikakauteen ja sen käsityksiin sosioemotionaalisisista vaikeuksista. Tällöin on vaikea antaa tarkkoja lukuja siitä, kuinka monella lapsella on haasteita sosioemotionaalisisissa taidoissa. (Pihlaja 2004, 216.) Myös Huaqing Qi ja Kaiser (2003, 188–191) toteavat, että on vaikea antaa tarkkaa arviota siitä, kuinka paljon käytöshäiriöitä esiintyy nuorten lasten keskuudessa, koska kirjallisuudessa esitettävät lukumäärät vaihtelevat suuresti. Heidän katsauksessaan käytöshäiriöiden esiintyvyys vaihteli 6,5 prosentista aina 57 prosenttiin. Tämä vaihtelu selittyi esimerkiksi sillä, että tutki-

muksissa oli käytetty eri tiedonlähteitä (vanhemmat, opettajat) ja tietoa oli kerätty eri mittareiden avulla. Lisäksi tutkimuksiin osallistuneista lapsista yli 50 prosentilla oli kulttuurisesti tai kielellisesti poikkeava tausta.

Sosioemotionaalisten ongelmien määrittelyn vaikeudet näkyvät muun muassa käytettävien käsitteiden moninaisuudessa: sosioemotionaaliset vaikeudet, käyttäytymishäiriö, masennus jne. (Pihlaja 2004, 216). Sosioemotionaalisten vaikeuksien määrittely ei ole yksiselitteistä myöskään siksi, että määritelmä pitää aina sisällään subjektiivisen käsityksen siitä, mitä tietyssä ympäristössä pidetään sopivana ja mitä ei (Peterson 1987, ks. Viitala 1999). Ongelmia määritellään myös monitieteisesti usean eri alan näkökulmasta. Se, mikä koulumaailmassa määritellään käytöshäiriöksi, on lastenpsykiatrin mukaan depressio. (Pihlaja 2005, 63.) Päiväkodin arjen kannalta ei ole oleellista, mitä termiä lapsen haasteista käytetään, vaan tärkeintä on, että lapsi saa tarvitsemansa tuen (Pihlaja 2004, 216). Määrittelyä vaikeuttaa myös erilaisten mittaustapojen käyttäminen. Zaslown ym. (2006, 589) mukaan sosioemotionaalisia taitoja mitataan lukuisten eri mittareiden avulla. Heidän katsauksessaan, johon oli kerätty 57 lasten sosioemotionaalisia taitoja mittaavaa tutkimusta, oli käytetty 52 eri mittaustapaa. Denhamin, Jin ja Hamren (2010) koosteessa puolestaan esiteltiin yli 50 eri mittaria, jotka soveltuvat esi- ja alakouluikäisten lasten sosioemotionaalisen oppimisen arviointiin. Näin ollen voidaan todeta, että kentällä on valtava määrä mittareita, joiden avulla on mahdollista arvioida lasten sosioemotionaalista taitoja.

Sosioemotionaaliset häiriöt kuuluvat käyttäytymishäiriöiden yläkäsitteen alle, joka sisältää sekä sosiaalisen sopeutumattomuuden että tunne-elämän häiriöt (Alijoki 2006, 8–9). Sosioemotionaalista ongelmista on kyse silloin, kun lapsen käyttäytyminen on toistuvasti sellaista, että se aiheuttaa joko lapselle tai tämän ympäristölle vastenmielisiä, epätyytyttäviä tai ei-hyväksyttäviä seurauksia (Squires & Bricker 2007, 10). Jotta kyse on varsinaisesta erityisen tuen tarpeesta sosioemotionaalisisessa kehityksessä, eikä vain ohimenevästä vaiheesta lapsen kehityksessä, tulee ei-toivotun käyttäytymisen olla pysyvää, toistuvaa, vaikeaa ja

selvästi ikätovereista poikkeavaa (Coleman & Webber 2002, 29–32). Lapsen sosioemotionaalisen kehityksen ongelmat tunnustetaan usein lapsen haastavan käyttäytymisen perusteella. Tällöin on hyvä erottaa kehitykseen kuuluvat uhma-kaudet varsinaisista ongelmista. Yhtä tärkeää on osata erottaa, mikä lapsen ongelmista on alkuperäinen ongelma, ja mikä vasta toissijainen. (Kallio & Pihlaja 2005, 31.)

Hyvätti ja Léman (ks. Kallio & Pihlaja 2005) ovat jakaneet sosioemotionaaliset vaikeudet eri osa-alueisiin, joita ovat syrjään vetäytyminen, tunne-elämän vaikeudet, vuorovaikutuksen haasteet, aggressiivisuus sekä keskittymisvaikeudet. Sosioemotionaaliset vaikeudet aiheutuvat heidän tutkimuksensa mukaan ympäristön vaikutuksesta, fysiologisista tekijöistä ja psykologisista tekijöistä. (Kallio & Pihlaja 2005, 24–25.) Varhaiskasvattajien mielestä syyt sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen voidaan tiivistää lapsen liitettyihin, perheeseen liitettyihin ja muihin syihin. Useimmiten varhaiskasvattajat näkevät sosioemotionaalisten ongelmien syntymisen syyt kaikkialla muualla paitsi päiväkodissa. Ehdottomasti suurimpana sosioemotionaalisten ongelmien syynä varhaiskasvattajat näkevät perheeseen liittyvät tekijät. (Viitala 2014, 117–118, 173.) Schmidtin, Demulderin ja Denhamin (2002, 456) tutkimuksen mukaan lapsilla, joilla on turvaton kiintymyssuhde äitiin kolmevuotiaana, esiintyy enemmän aggressiivisuutta ja lasten sosiaalinen kompetenssi on heikompi kuin lapsilla, joiden kiintymyssuhde äitiin on turvallinen. Käytöshäiriöille altistavina tekijöinä voidaan pitää sitä, että lapsen vanhemmat ovat ankaria ja epäjohdonmukaisia rangaistuksissaan, lapsella on huonot sosiaaliset taidot ja konfliktinratkaisutaidot, köyhyyttä, vanhempien mielenterveyshäiriöitä, vertaistorjuntaa ja sitä, että opettajan opetustyyli ei vastaa lapsen oppimistyyliä (Webster-Stratton & Taylor 2001, 167).

Usein oletetaan, että ikätoverit ovat jotenkin vähemmän tärkeitä varhaislapsuudessa, jolloin vielä suhteet perheenjäseniin korostuvat. Kuitenkin viimeaikaiset tutkimukset ovat osoittaneet selvästi, että myös pikkulapset viettävät aikaa vertaistensa kanssa, ja että jo joillakin 3–4-vuotiailla on ongelmia tulla hyväksytyksi vertaistensa keskuudessa. Usein lapset, jotka tulevat hyvin toimeen vertaistensa

kanssa ja joilla esiintyy prososiaalista käytöstä, ovat suosittuja vertaistensa keskuudessa. Vastaavasti aggressiiviset lapset tulevat usein, mutta eivät aina, torjuttuiksi vertaistensa keskuudessa. Varhaisilla ongelmilla vertaisten kanssa on kielteiset seuraukset lapsen myöhemmälle sosiaaliselle ja emotionaalille kehitykselle. Vertaishyväksyntä varhaislapsuudessa ennustaa myös lapsen myöhempien vertaissuhteiden määrää ja laatua. (Hay 2005, 1-3.) Criss ym. (2002, 1229-1234) toteavat, että myönteiset vertaissuhteet varhaisvuosina lieventävät perheoloihin liittyvien riskitekijöiden yhteyttä lapsen myöhempään käyttäytymiseen. Tämä on selitettävissä sillä, että vertaissuhteet voivat ohjata riskilapsia parempaan suuntaan, koska myönteiset vertaissuhteet toimivat puskureina näille lapsille.

Sosioemotionaalisten ongelmien yleisyys Suomessa tulee ilmi muun muassa Pihlajan, Rantasen ja Sonnen (2010) teettämässä kyselyssä. Sen mukaan tavallisessa päiväkotiryhmässä esiintyvistä tuen tarpeista sosioemotionaalissa kehityksessä pulmia oli 14,5 %:lla lapsista. Ainoastaan puheen ja kielen kehityksessä nähtiin tätä enemmän vaikeuksia. (Pihlaja ym. 2010, 11.) Tulos oli yhdenmukainen Alijoen (2006), Lummelahden ja Kaakkuriniemen (1990) sekä Viitalan (1999) tutkimusten kanssa. Alijoen (2006, 107) tutkimuksessa sosioemotionaalisia ongelmia oli 6-22 %:lla lapsista, riippuen siitä, millaisessa esiopetusryhmässä lapsi oli. Lummelahden ja Kaakkuriniemen (1990) tutkimuksessa sosioemotionaalisesti häiriintyneitä lapsia oli 15 prosenttia kaikista päivähoidossa olevista lapsista. Enemmän ongelmia oli nähtävissä ainoastaan puhe- ja äänihäiriöisillä (24 %), kehityksessään viivästyneillä (18 %) sekä pitkäaikaissairailta ja yliherkillä lapsilla (18 %). Vastaavasti Viitalan (1999, 63) mukaan päiväkodin erityistä hoitoa ja kasvatus tarvitsevista lapsista 14,3 %:lla esiintyi sosioemotionaalisia ongelmia. Tätä enemmän tuen tarvetta esiintyi kielen kehityksen osa-alueilla (22,4 %) ja kehityksessään viivästyneillä (16,2 %) lapsilla.

Tarkasteltaessa sosioemotionaalisten ongelmien yleisyyttä kansainvälisesti, voidaan todeta, että luvut ovat samansuuntaisia yllä esitettyjen Suomen lukujen kanssa. Barbarin (2007, 409) tutki vanhempien ja kasvattajien näkemyksiä siitä,

kuinka usealla lapsella heiden mielestään esiintyi sosioemotionaalisia ongelmia. Tämän tutkimuksen mukaan vanhempien mielestä 18,4 prosentilla ja opettajien näkemyksen mukaan 10,5 prosentilla lapsista esiintyi ongelmia. Ramasutin ja Papatheodoroun (1994, 151–153) tutkimuksen mukaan 14,3 prosentilla kreikkalaisista 4–6-vuotiaista lapsista esiintyi eriasteisia käytösongelmia. Esiintyvistä ongelmista erittäin vakavina pidettiin yliaktiivisuutta, huomionhakuisuutta, vetäytymistä, dominoivaa käytöstä, turvattomuuden tunnetta, heikkoa keskittymiskykyä ja huonoja yhteistyötaitoja. Pojilla esiintyi enemmän käytökseen liittyviä ongelmia ja vastaavasti tytöillä enemmän emotionaalisia ongelmia. Pojilla ylivoimaisesti eniten esiintyi ylivilkkautta ja toisten häiritsemistä (24,2 %), tytöillä oli eniten ongelmia turvattomuuden tunteen (25,3 %) ja vetäytymisen kanssa (23,2 %).

Aubrey ja Ward (2013, 441) pyysivät tutkimuksessaan varhaiskasvattajia ilmaisemaan kaksi asiaa, jotka aiheuttivat heille eniten huolta lasten käytöksessä. Suurimpina huolina pidettiin sitä, että lapsi ei pystynyt kuuntelemaan eikä seuraaman ohjeita, väkivaltaista ja aggressiivista käyttäytymistä sekä sosiaalisten taitojen puutetta. Tutkimukseen osallistuneita pyydettiin myös kertomaan, millaista häiriökäyttäytymistä heidän mielestään esiintyi eniten. Vastaajien mukaan eniten ongelmia aiheuttivat puutteet sosiaalisissa taidoissa, ohjeiden kuuntelematta jättäminen tai vastoin ohjeita toimiminen sekä huutaminen.

1.3 Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen päiväkodissa

Sosioemotionaalisissa taidoissa esiintyviin ongelmiin puuttuminen on tärkeää, koska jo pienten lasten tunteiden ilmaisu, tunteisiin vastaaminen ja tunteiden hallinnan kyvyttömyys ovat yhteydessä myöhempiin kehityksellisiin häiriöihin (Pihlaja 2005, 65). 3–6-vuotiaiden lasten sosiaaliset ja emotionaaliset taidot kehittyvät nopeammalla vauhdilla kuin missään muussa vaiheessa heidän elämässään. Lasten käytös on tässä vaiheessa vielä muovattavissa ja vastaanottavainen

aikuisen ohjaukselle. Opettaminen ja oppiminen tässä iässä on tärkeää, koska tällöin luodaan joko vankka tai hauras perusta myöhemmille ihmissuhteille ja oppimiselle. (Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller 2008, 485.) Durmuşoğlu-Saltalin ja Denizinin (2010, 2125) mukaan tutkimukset osoittavat, että kaikkein tärkein vaihe lapsen emotionaalisessa kehityksessä on 4–8 vuoden iässä. Tästä johtuen varhaiskasvatuksella voidaan perustellusti sanoa olevan suuri rooli lasten emotionaalisen kehityksen tukemisessa.

Lasten sosioemotionaalisia taitoja on tärkeä arvioida jo varhaiskasvatuksessa, koska siellä tehtävien havaintojen pohjalta pystytään tunnistamaan ne lapset, jotka ovat varhaisten tukitoimien tarpeessa (Jones ym. 2015, 2283). Varhainen riskilasten tunnistaminen ja tukitoimien tarjoaminen näille lapsille on ensiarvoisen tärkeää, jotta ongelmat eivät ehdi kasaantumaan (Huaqing Qi & Kaiser 2003), ja tällöin voidaan vaikuttaa myönteisesti näiden lasten oppimiseen ja sosiaaliseen kehitykseen (Kaiser 2007, 114). Varhaisessa vaiheessa toimittaessa ennaltaehkäistään ongelmien syntymistä (Webster-Stratton & Taylor 2001). Webster-Stratton kollegoineen (2008, 473, 485) toteaa, että jos lapset, joilla on sosiaalisia, emotionaalisia tai käytöksellisiä ongelmia, eivät saa tarvitsemiaan tukitoimia, riskitekijät voivat kietoutua yhteen ja aiheuttaa yhä suurempia ongelmia. Tästä johtuen vaikeuksien kuntouttamisella varhaisten interventtioiden avulla on läpi elämän kestävä hyödyt.

Päiväkodissa on useita tapoja tukea lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä. Joidenkin tutkimusten mukaan näyttää siltä, että jo pelkästään lasten osallistuminen varhaiskasvatukseen parantaa heidän sosioemotionaalisia taitojaan. Durmuşoğlu-Saltalin ja Arslanin (2011, 538) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatukseen osallistuneiden lasten emotionaaliset taidot olivat 6-vuotiaana huomattavasti parempia kuin niiden, jotka tulivat päiväkotiin vasta aloittaessaan esikoulun. Jo varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 19, 23, 54) mainitaan, että lapsen tuen tarve voi johtua sosioemotionaaliseen kehitykseen liittyvistä asioista. Perusteiden mukaan varhaiskasvatuksen tehtävänä on vahvistaa lasten sosiaali-

sia taitoja ja luoda tilanteita lasten tunnetaitojen kehittymiselle. Myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 14, 34, 50) esiopetuksen tavoitteeksi on kirjattu lasten sosiaalisten taitojen vahvistaminen ja tunne-taitojen kehittäminen. Sinne on myös kirjattu, että tunne-elämän häiriö on peruste erityisen tuen päätökselle. Nämä asiakirjat siis velvoittavat päiväkodin henkilöstöä tukemaan lapsen sosioemotionaalista kasvua.

Sosioemotionaalisten vaikeuksien moninaisuudesta johtuen ei ole olemassa yhtä oikeaa keinoa tukea lapsen kehitystä. Menetelmää tärkeämpää taitojen tukemisessa on se tapa, jolla kasvatustyötä tehdään. Monet päiväkodin arjessa tapahtuvat askareet, esimerkiksi leikit, pelit, sadut, musiikki ja liikkuminen, tukevat lapsen monipuolista kehitystä, myös lapsen sosioemotionaalista kasvua. (Pihlaja 2004, 228.) Myös Viitala (2014, 160, 171) on sitä mieltä, että sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa tai juuri siihen tarkoitukseen suunniteltua pedagogiikkaa. Tärkeintä on, että jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet huomioidaan.

Viitalan (2014, 166, 171) mukaan lasten sosioemotionaalisiin tuen tarpeisiin vastataan parhaiten huomioimalla sosioemotionaalisen tuen tarve ja yhdistämällä siihen sekä inklusiivisen kasvatuksen periaatteita että varhais- ja varhaiserityiskasvatuksen periaatteita. Eskarin arki -materiaalin mukaan päiväkodin toimintatapoja, jotka tukevat lapsen sosioemotionaalista kehitystä, ovat muun muassa yhteisistä säännöistä sopiminen, lyhyiden ohjeiden antaminen, ryhmäkoon pienentäminen, avustajan hyödyntäminen, myönteisen huomion antaminen, sääntöjen kuvittaminen sekä tunteiden sanoittaminen ja nimeäminen. Menetelmiä, jotka auttavat sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa, ovat esimerkiksi pienryhmätoiminta, sosiaaliset tarinat, tunnepelit, draama, liikunta, sadutus, liikennevalomalli ja erilaiset interventio-ohjelmat, kuten Tunnemuksu, Askeleittain, Vuorovaikutusleikki ja Muksuoppi. (Hannula, Hiekkataipale, Liimatainen, Laiho, Santanen 2009, 27–28.)

Samanlaisia keinoja käytetään myös kansainvälisesti. Zinsser, Christensen ja Torres (2016, 56–57) mainitsevat tutkimuksessaan kolme eri lähestymistapaa, joiden avulla lasten sosioemotionaalisia taitoja voidaan kehittää. Ensinnäkin, varhaiskasvattajien on mahdollista tehdä moniammatillista yhteistyötä eri tahojen kanssa. Näitä yhteistyökumppaneita ovat esimerkiksi klinikot, sosiaalityöntekijät ja eri terapeutit. Toiseksi, päiväkodissa on mahdollista hyödyntää yleisiä, tieteelliseen tutkimukseen perustuvia, sosioemotionaalisia taitoja opettavia ohjelmia, joiden tarkoituksena on edistää lasten sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittymistä. Kolmanneksi, päiväkotien tulee hyödyntää työntekijöidensä koulutusta ja ammattitaitoa sekä mahdollistaa toimintaan tarvittavat resurssit.

Paytonin ym. (2000, 179) mukaan sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen ohjelmat tarjoavat systemaattista luokkahuoneohjausta. Tällainen ohjaus tehostaa lapsen kykyä tunnistaa ja käsitellä tunteita, ymmärtää toisten näkökulmia, saavuttaa prososiaalisia päämääriä ja ratkaista ongelmia sekä käyttää ihmissuhdetaitoja tehokkaasti ja eettisesti hyväksyttävällä tavalla kunkin kehitystason mukaisesti. Hemmeter, Ostrosky ja Fox (2006, 585) toteavat, että lapsiin kohdistuvien sosioemotionaalisten interventioiden tulee kohdistua lapsen kykyyn keskustella tunteista, tunteiden säätelyyn, yleisten ongelmien ratkaisuun sekä myönteisten vertais- ja aikuissuhteiden rakentamiseen. Zinsin ym. (2007, 196–197) mukaan interventioita tulee tarjota kannustavassa oppimisympäristössä, jotta taidot kehittyvät ja vahvistuvat.

Hemmeter kollegoineen (2006, 588) sekä Joseph ja Strain (2003, 65) esittelevät muutamia varhaiskasvatuksessa käytettäviä sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen tarkoitettuja interventio-ohjelmia. Näitä ohjelmia ovat esimerkiksi I Can Problem Solve, Second Step ja The Incredible Years. Edellä mainittujen interventio-ohjelmien on todettu vähentävän lasten ongelmakäyttäytymistä, lisäävän lasten sosiaalista toimintaa ja parantavan lasten ongelmanratkaisu- ja konfliktinhallintataitoja. Myös Suomessa on käytössä erilaisia ohjelmia, joiden avulla lapsille pyritään opettamaan sosioemotionaalisia taitoja. Tällaisia eri alojen tutkijoiden kehittämiä, sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen tarkoitettuja ohjelmia, ovat

muun muassa Vuorovaikutusleikki, Theraplay, Muksuoppi, Ohjaava kasvatus ja Skidantti (Pihlaja 2004, 238) sekä Askeleittain, Hoivaava vuorovaikutusleikki ja Tunnemuksu (Salonen 2014, 14).

Tutkimusten mukaan lasten sosioemotionaalisia taitoja on mahdollista tukea erilaisten interventioiden avulla. Durlakin, Weissbergin, Dymnickin, Taylorin ja Schellingerin (2011) tutkimusotos koostui 213 *SEL*-ohjelmasta, joista 56 prosenttia koski varhaiskasvatukseen. Tutkimuksen tulosten mukaan interventiota saaneiden lasten sosioemotionaaliset ja akateemiset taidot olivat paremmat ja heillä esiintyi enemmän myönteistä sosiaalista käytöstä kuin kontrolliryhmien lapsilla. Lisäksi koeryhmillä esiintyi kontrolliryhmiä vähemmän käytöshäiriöitä ja emotionaalista ahdistusta. Durmuşoğlu-Saltali ja Deniz (2010) selvittivät PATHS:iin pohjautuvan interventio-ohjelman vaikuttavuutta kuusivuotiaiden lasten emotionaalisten taitojen (tunteiden tunnistaminen, tunteiden ymmärtäminen ja tunteiden ilmaiseminen) kehittämisessä. Tutkimuksen mukaan interventio paransi lasten emotionaalisia taitoja merkitsevästi ja pysyvästi. Pickens (2009) selvitti, oliko varhaiskasvatukseen suunnatulla sosioemotionaalisella ohjelmalla, joka tähtäsi lapsen sosiaalisten taitojen vahvistamiseen ja käytösongelmien vähentämiseen, vaikutusta 4–5-vuotiaiden lasten ongelmakäyttäytymisen vähentämiseen ja myönteisen käyttäytymisen lisääntymiseen. Hänen tutkimuksensa mukaan lasten välinen yhteistyö, vuorovaikutuksen laatu ja itsenäisyys paranivat merkitsevästi verrattuna kontrolliryhmään. Vastaavasti myös ulos- ja sisäänpäin suuntautunut ongelmakäyttäytyminen väheni koeryhmässä merkitsevästi enemmän kuin kontrolliryhmässä.

Kaikkein menestyneimmät sosioemotionaalisia taitoja tukevat opetusmenetelmät ovat sellaisia, jotka keskittyvät sosiaalisiin taitoihin ja emotionaaliseen kehitykseen jokapäiväisissä tilanteissa. Erityisesti visuaaliset muistituet, videoihin pohjautuvat mallittamiset, lukuisten oppimismahdollisuuksien tarjoamiset ja tarkoin suunnitellut varasuunnitelmat ovat osoittautuneet tehokkaiksi sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa. (Joseph & Strain 2003, 71.) Zinsin ym. (2007, 198–199) mukaan tehokkaille interventio-ohjelmille on tyypillistä muun

muassa se, että ne ovat huolellisesti suunniteltuja ja pohjautuvat sekä teoriaan että tutkimukseen. Tehokkaat interventiot ottavat myös perheen ja yhteiskunnan mukaan ohjelmaan. Webster-Strattonin ja Taylorin (2001, 188) mielestä ohjelmat, jotka huomioivat vanhempien, varhaiskasvattajien ja päiväkodin yhteistyön, ovat tehokkaampia kuin ainoastaan yksilöön keskittyvät ohjelmat. Poikkeus (2008, 137) on samaa mieltä siitä, että vanhempien osallistuminen interventioon on hyödyksi saavutettavien tulosten kannalta.

Varhaislapsuuden tutkijat ja ammatinharjoittajat ovat yhtä mieltä siitä, että on yhtä tärkeää arvioida lapsen sosioemotionaalista kehitystä kuin muutakin lapsen kehitystä. Huolena on kuitenkin mittareiden laatu, niiden helppokäyttöisyys ja soveltuvuus niillekin lapsille, jotka eivät puhu valtaväestön kieltä. Tutkijat pohjivat myös mittareiden kustannustehokkuutta sekä sitä, keneltä tietoa kerätään ja mitä kehityksen osa-alueita mittareilla arvioidaan. (Darling-Churchill & Lippman 2016, 3.)

2 TUTKIMUSONGELMAT

Webster-Strattonin ym. (2008, 473) mukaan 3–6-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisten taitojen interventiotutkimuksia on vain vähän. Joitakin tutkimuksia on olemassa ja näissä tutkimuksissa interventio-ohjelmien käytöstä on saatu lupaavia tuloksia. Usein näistä tutkimuksista on kuitenkin puuttunut kontrolliryhmä, tai tutkimuksen otoskoko on ollut pieni. Myös Pickens (2009, 265) toteaa, että tarvitaan enemmän tutkimuksia, joissa arvioidaan varhaislapsuudessa käytettävien sosioemotionaalisten interventio-ohjelmien vaikutuksia lasten taitojen kehittymiseen. Viitalan (2014, 172) mukaan suomalaisessa päiväkotikontekstissa sosioemotionaalisia ongelmia on tutkittu vähäisesti. Humphrey ym. (2011, 623) toteavat, että kiinnostuksen kasvaminen sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja kohtaan ja tästä syystä myös näiden taitojen mittaamista kohtaan, on verrattain uutta. Myös Denham ja Brown (2010, 669) ovat sitä mieltä, että koska sosioemotionaaliset taidot ovat niin tärkeitä, tulee niitä myös tutkia, jotta tunnistetaan ne lapset, jotka ovat interventioiden tarpeessa. Näin ollen voidaan perustellusti todeta, että vaikka lasten sosioemotionaalisten taitojen aluetta on tutkittu kansainvälisesti, on alueella edelleen tarvetta lisätutkimukselle.

Tunteisiin liittyvällä interventiotutkimukselle on tarvetta myös Izardin, Trentacostan, Kingin ja Mostowin (2004) mukaan, koska vaikka emotionaaliset taidot tiedettävästi ovat yhteydessä ongelmakäyttäytymiseen, vain muutamat interventio-ohjelmat sisältävät tunteisiin liittyviä osioita. Tällaiset ohjelmat edistävät lasten prososiaalista käyttäytymistä ja vähentävät ongelmakäyttäytymistä. Interventiotutkimukselle on siis tarvetta.

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita Saksassa vuonna 2002 kehitetyin, Suomeen juuri tuodun, interventio-ohjelman vaikutuksista 5–6-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä. Tutkimuksen tarkoituksena on vastata seuraaviin kysymyksiin:

1. Paranevatko lasten sosioemotionaaliset taidot seurantajakson aikana?
2. Onko lasten sosioemotionaalisten taitojen kehitys erilaista koe- ja kontrolliryhmissä?

Koska aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Baker-Henningham, Walker, Powell & Gardner 2009; Bierman ym. 2008; Case-Smith 2013; Domitrovich, Cortes & Greenberg 2007; Durlak ym. 2011; Graziano & Hart 2016; Izard ym. 2004; Pickens 2009; Webster-Stratton ym. 2008) on osoitettu, että sosioemotionaalisia taitoja on mahdollista opettaa lapsille erilaisten interventioiden avulla, on tässä tutkimuksessa hypoteesina se, että kaikkien lasten sosioemotionaalisten taitojen oletetaan paranevan, mutta koeryhmässä enemmän kuin kontrolliryhmässä.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimuksen konteksti

Tämä tutkimus pohjautuu Jyväskylän yliopiston *Papilio-ohjelma lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen ja itsesäätelypulmien ennaltaehkäisyyn* -hankkeessa (jäljempänä Papilio-hanke) kerättyyn aineistoon. Tammikuussa 2015 alkaneen, edelleen käynnissä olevan, hankkeen tavoitteena on selvittää saksalaisen Papilio-ohjelman siirrettävyyttä suomalaiseen varhaiskasvatuskontekstiin.

Papilio-ohjelman [nettisivuilta](#) löytyvässä pdf-tiedostossa ohjelmaa kuvataan tieteelliseen tutkimustietoon perustuvana ohjelmana, jonka tehokkuus on todistettu kontrolloidussa pitkittäistutkimuksessa Ausburgissa (ks. Barquero ym. 2005). Papilio-ohjelma ennaltaehkäisee käytösongelmien, kuten aggressiivisuuden ja sosiaalisen vetäytymisen syntymistä. Sen sanotaan myös vahvistavan esi-kouluikäisten lasten sosioemotionaalista kompetenssia. Papilio-ohjelma on suunnattu alle kouluikäisille lapsille ja sen tavoitteisiin päästään puuttumalla kehityksen riskitekijöihin, ehkäisemällä käyttäytymisen ongelmia, vahvistamalla lapsen kehitykselle suotuisia tekijöitä sekä auttamalla lasta suoriutumaan esi-kouluikäisen kehityksellisistä tehtävistä. Ohjelma koostuu kolmesta intervention osa-alueesta: lapsiin kohdistuvasta, kasvatushenkilökuntaan kohdistuvasta ja vanhempiin kohdistuvasta interventiosta. (Papilio - Preventing Behavioural Disorders and Promoting Social-Emotional Competence in Preschool Children Tackling the Risks for Violence and Addiction pdf.) Vuonna 2010 Papilio-ohjelma oli käytössä Saksassa 10 osavaltiossa, ja ohjelman piirissä oli 3 364 koulutettua varhaiskasvattajaa ja 60 552 lasta (Mayer 2010). Syyskuussa 2016 Papilio-ohjelma oli laajentunut jo siten, että se oli käytössä 12 osavaltiossa, ja siinä oli mukana 6 500 kasvattajaa ja 130 000 lasta (Nagl & Scheer 2016).

Suomessa toteutetun Papilio-hankkeen aineisto kerättiin Keski- ja Lounais-Suomen alueilta vuosien 2015–2016 aikana. Kutsu osallistua tutkimukseen lähetettiin aluksi tutkimuspäiväkotien johtajille ja heidän antamien suostumusten jälkeen tutkimuslupa haettiin kaupungilta. Hankkeeseen osallistui lukuisia varhaiskasvatuksen ammattilaisia, lapsia ja heidän vanhempiaan Jyväskylässä, Uudessa-kaupungissa ja Raumalla. Hanketta rahoittaa Opetus- ja kulttuuriministeriö. Jyväskylän yliopistossa hankkeesta vastaa professori Marja-Leena Laakso. Tutkimukseen osallistuminen on ollut kaikille osapuolille vapaaehtoista, ja kaikkien tutkimukseen osallistuneiden lasten vanhemmilta on pyydetty kirjalliset suostumukset osallistua tutkimukseen. Myös lapsilta itseltään on varmistettu halukkuus osallistua tutkimukseen. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla on ollut myös mahdollisuus keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen missä tahansa vaiheessa tutkimusta.

3.2 Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen

Tässä tutkimuksessa tutkittavina olivat Papilio-hankkeeseen Jyväskylässä osallistuneet lapset. Koepäiväkodit valittiin päiväkotien oman kiinnostuksen mukaan ensin Papilio-koulutukseen ja tämän jälkeen myös itse tutkimushankkeeseen. Kontrollipäiväkodit valittiin mukaan koepäiväkoteja vastaavilta alueilta, jotta tutkimukseen mukaan tulevat verrokkilapset olisivat lähtökohtaisesti mahdollisimman samankaltaisia kuin koepäiväkotien lapset. Jyväskylässä hankkeeseen osallistui lapsia neljästä eri päiväkodista: kahdesta mukana oli koeryhmiä ja kahdesta kontrolliryhmiä. Yhteensä tämän tutkimuksen aineistossa oli 70 koeryhmään kuuluvaa lasta ja 23 kontrolliryhmään kuuluvaa lasta.

Jokaiselle tutkimuksessa mukana olleelle lapselle tehtiin syksyllä 2015 alkumittaus professori Kerttu Huttusen (Åbo Akademi ja Oulun Yliopisto) erääseen toiseen tutkimushankkeeseen laatimia kuvantunnistustehtäviä, professori David Schultzin kansainvälistä The Assessment of Children's Emotional Skills -mittaristoa (ACES) ja NEuroPSYkologista NEPSY-II-testiä hyödyntäen. Tämän jälkeen

koeryhmissä toteutettiin Papilio-ohjelmaa ja kontrollipäiväkodeissa toiminta jatkui tavanomaisesti. Kontrollipäiväkotien arkeen kuului kuitenkin Askeleittain-opetusohjelma, joka myös tukee lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä (Committee for Children 2012). Interventiojakson jälkeen, keväällä 2016, kaikille lapsille suoritettiin loppumittaus käyttäen samoja tehtäväsarjoja kuin alkumittauksessa. Alku- ja loppumittauksia, joita tässä tutkimuksessa hyödynnettiin, oli tekemässä yhteensä neljä henkilöä.

Alkumittauksessa tehtäväsarjassa 6 oli puuttuva tieto yhdeksällä lapsella, koska tämän tehtäväsarjan kohdalla esiintyi Papilio-hankkeen toimesta puutteellista ja virheellistä kirjanpitoa lasten vastauksissa. Joidenkin lasten tehtäväsarjat olivat jääneet kesken syystä tai toisesta ja ne oli unohdettu suorittaa loppuun. Alkumittauksessa tehtäväsarjassa 7 oli puuttuva tieto yhdellä lapsella, koska hänet oli haettu kotiin kesken mittauksen ja se oli unohdettu tehdä myöhemmin loppuun. Nämä lapset jätettiin huomioimatta kyseisten tehtäväsarjojen kohdalla, koska tehtäväsarjoista ei pystytty laskemaan loppumittauksen kanssa vertailukelpoisia pisteitä. Muissa tehtäväsarjoissa pisteet pystyttiin laskemaan kaikille lapsille.

3.3 Interventiojakson ja -menetelmien kuvaus

Interventiojakson aikana koepäiväkodeissa toteutettiin Papilio-ohjelmaa. Papilio-ohjelman toteuttaminen aloitettiin syksyllä 2015. Ensimmäiseksi käyttöön otettiin lokakuun puolessavälissä *lelujen vapaapäivää*, jota toteutettiin yhtenä päivänä viikossa koko interventiojakson ajan. Lelujen vapaapäivänä normaalisti saatavilla olevat lelut laitettiin syrjään ja lasten tuli itse keksiä leikkejä ja pelejä, joita he pystyivät leikkimään kaikki yhdessä ilman välineitä. Varsinaisesti Papilio-ohjelman suoraan tunteisiin kytkeytyvä interventio, *Paula ja tunnepeikot*, aloitettiin tammikuussa 2016. Paula ja tunnepeikot -kokonaisuuden toteuttamiseen oli varattu aikaa viisi viikkoa. Ensimmäisen viikon ajan lapset ”tutustutettiin” Paulaan tarinan lukemisen avulla. Seuraavat viikot oli varattu perustunteiden (surullisuus, viha, pelko ja iloisuus) käsittelemiseen. Jokaista tunnetta käsiteltiin

viikon ajan. Viimeiseksi interventiojaksolla otettiin käyttöön *minun-sinun-meidän-peli*. Tämä tapahtui maaliskuussa 2016. Lapset pelasivat peliä 4–5 lapsen ryhmässä viikoittain, 2–3 päivänä viikossa, noin 5–10 minuuttia kerrallaan. Pelin ideana oli etukäteen sovitun sosiaalisen säännön (esimerkiksi en häiritse muita, kerään lelut leikin jälkeen) noudattaminen pelin ajan. Jos koko ryhmä onnistui tässä, saivat he pisteen. Kun joku ryhmistä oli saanut viisi pistettä, saivat he valita yhdessä palkinnon, johon kaikki päiväkotiryhmän lapset pääsivät osallistumaan.

Näin ollen ennen loppumittauksia kaikki interventioitoimet ehtivät olla käytössä noin parin kuukauden ajan. Kuviossa 1 on havainnollistettu tutkimuksen ja interventiojakson eteneminen koepäiväkotien osalta. Kontrollipäiväkotien lapsille alku- ja loppumittaukset on tehty samaan aikaan kuin koepäiväkotien lapsillekin.



KUVIO 1. Tutkimuksen ja interventiojakson eteneminen koepäiväkotien osalta

3.4 Mittarit ja muuttujat

Papilio-ohjelman vaikuttavuutta tutkittiin kuvantunnistustehtäviä, ACES-tehtäviä ja NEPSY-II-testin tehtäviä hyödyntäen. NEPSY-II-testi koostuu 29 osates-

tistä, jotka on jaoteltu kuuteen kognitiiviseen osa-alueeseen: tarkkaavuus ja toiminnan ohjaus, kielelliset toiminnot, muisti ja oppiminen, sensomotoriset toiminnot, sosiaalinen havaitseminen sekä visuospatiaaliset toiminnot (Korkman 2014, 22).

Kuvantunnistustehtävissä (tehtäväsarjat 1–3) lapsen tuli tunnistaa henkilöiden tunnetiloja tietokoneelta näytetyistä kuvista ja videoleikkeistä sekä yhdistää puheen ja kasvojen tunnetila. ACES-tehtävissä (tehtäväsarjat 4–5) lapselle puolestaan luettiin lyhyitä tarinoita, jotka liittyivät tunnetilanteisiin ja tunnekäyttäytymiseen ja lapsen tuli valita tarinaan parhaiten sopiva tunne. Tutkimukseen mukaan valitut NEPSY-II-testin tehtävät (tehtäväsarjat 6–7) olivat sosiaalisen havaitsemisen tehtäviä. Tehtävissä lapsen tuli tunnistaa paperilla olevista kuvista lapset, joista tuntui samalta ja valita kuvista tilanteen tunnetta parhaiten kuvaava vaihtoehto. Tehtäväsarjoja on kuvattu tarkemmin liitteessä 1.

Lapsi teki edellä mainitut tehtäväsarjat yksilötestinä kahdesti: ennen varsinaisen interventiojakson aloittamista marras-joulukuun vaihteessa ja interventiojakson jälkeen toukokuussa. Jokainen tehtäväsarja pisteytettiin oikeiden vastausten perusteella. Tehtäväsarjojen maksimipistemäärät olivat ensimmäisestä alkaen 8, 8, 11, 6, 6, 16 ja 8 pistettä.

3.5 Reliabiliteetti ja validiteetti

Metsämuurosen (2000, 10) mukaan, jos vain on mahdollista, kannattaa käyttää valmista mittaria, jonka luotettavuus on jo todistettu. Tässä tutkimuksessa mittarina käytetyt NEPSY-II-tehtävät ovat kansainvälisesti käytettyjä standardoituja tehtäviä, joiden reliabiliteettia ja validiteettia on arvioitu (Korkman 2014, 9). NEPSY-II-testistön osatesteihin on olemassa suomalaiset normitukset, jotka on saatu ikäryhmäkohtaista satunnaisotantaa hyödyntämällä (Korkman 2014, 53; Korkman, Kirk & Kemp 2014, 6). NEPSY-II-testistöstä tässä tutkimuksessa käytettiin sosiaalisen havaitsemisen osa-alueeseen kuuluvia tehtäviä, joiden reliabiliteettia Korkman (2014, 213) on tarkastellut Cronbachin alfan avulla suomalaista

standardointitutkimusta varten. Hänen laskemansa tunteiden tunnistamistehtävän Cronbachin alfa oli 0,67 ja mielen teorian tilannekuvien alfa 0,23. Metsämuurosen (2005, 464) mukaan alfan matalimpana hyväksyttävänä arvona voidaan pitää arvoa 0,60. Näin ollen voidaan todeta, että esimerkiksi Korkmanin (2014) laskema mielen teorian tilannekuvien alfa 0,23 on todella huono. Vastaavasti hänen laskemansa alfa tunteiden tunnistamistehtävälle on kohtalainen.

Myös ACES-tehtävät ovat kansainvälisesti käytettyjä ja niiden luotettavuutta on tarkasteltu tutkijoiden toimesta. Tutkimuksessaan Schultz, Izard ja Bear (2004, 379) laskivat ACES-mittariston Cronbachin alfaksi 0,68. Vastaavasti Trentacostan ja Izardin (2007, 80) laskema alfa ACESille oli 0,75. Denham ym. (2010, 89–90) tarkastelivat ACES-mittariston sisäistä yhtenevyyttä eri tutkimuksissa ja heidän mukaansa yhtenevyys oli riittävä. Humphreyn ym. (2011) systemaattisessa katsauksessa selvitettiin lasten ja nuorten sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen arviointiin sopivia mittareita. Katsauksen mukaan ACES-mittaristoa ei ollut normitettu, mutta sen sisäinen reliabiliteetti oli 0,46–0,70. Kuten huomataan, ACES-mittariston alfoissa on heittelyä, mutta lähestulkoon kaikki edellä esitetyistä alfoista ylittävät kuitenkin Metsämuurosen (2005) vaatiman arvon 0,60.

Darling-Churchillin ja Lippmanin (2016, 3) mukaan englanninkielisten mittareiden kääntäminen muille kielille saattaa vaarantaa mittareiden sisältövaliditeettia. Tässä tutkimuksessa käytetyt NEPSY-II-tehtävät on alun perin suunniteltu nimenomaan suomenkielisiksi, mutta ACES-tehtävät on käännetty englannista suomeksi. ACES-tehtävien käännösprosessissa on ollut mukana useita professoreita Jyväskylän yliopistosta ja lisäksi käännettyjä väittämiä on pilotoitu opinäytetyössä ennen Papilio-hankkeeseen mukaanottoa. Väittämien käännöksissä on mahdollisesti käytetty takaisinkäännöstä, jossa suomennetut väittämät on käännetty takaisin englanninkielisiksi, jotta nähdään, onko niiden merkitys säilynyt oikeana. Tästä käännökseen osallistuneilla henkilöillä ei kuitenkaan ollut varmaa muistikuvaa. Sisältövaliditeetti ei kovinkaan todennäköisesti ole vaarantunut ACES-tehtävien käännösten vuoksi, koska niiden käännösprosessi on ollut asianmukainen.

Mittareiden luotettavuutta saattaa laskea niiden vähäinen määrä. Nyt käytössä oli ainoastaan seitsemän eri tehtäväsarjaa. Tässä tutkimuksessa ei käytetty yhtä kokonaista valmista mittaria, vaan tutkimuksen tarpeita vastaavia osioita eri mittareista. Jos esimerkiksi NEPSY-II-tehtävistä olisi tehty koko mielen teoria -osio, olisi Korkmanin (2014, 213) laskema alfa ollut 0,53. Tässä tutkimuksessa mukana oli kaksi kolmesta ACES-osiosta, mikä saattoi hieman laskea tämän tutkimuksen sisäistä reliabiliteettia verrattuna yllä esitettyihin. Välttämättä sisäinen reliabiliteetti ei kuitenkaan laskenut. Esimerkiksi Mavrovelin, Petridesin, Sangareaun ja Furnhamin tutkimuksessa (2009, 263), jossa oli mukana vain yksi ACES-osio (eri osio kuin tässä tutkimuksessa), mittarin sisäinen reliabiliteetti oli 0,83. Tutkimuksen sisäistä validiteettia saattaa laskea se, että tutkittava ilmiö, sosioemotionaaliset taidot, on valtavan laaja kokonaisuus, mutta tutkimuksessa käytetyt mittarit keskittyivät lähinnä vain eri tunnetilojen tunnistamiseen. Ulkoista validiteettia laskee mahdollisesti se, että tutkittavat on valittu tutkimukseen harkinnanvaraisen näytteen, ei satunnaisotannan avulla, jolloin tutkimuksen tuloksia ei voida luotettavasti yleistää tutkimusjoukon ulkopuolelle.

3.6 Aineiston analyysi

Alustavina tarkasteluina jokaisesta tehtäväsarjasta laskettiin keskiarvot ja keskihajonnat koko tutkimusjoukolle sekä erikseen koe- ja kontrolliryhmille. Histogrammeja tulkitsemalla todettiin, että muuttujat olivat normaalisti jakautuneita, jolloin analyyseissä päädyttiin käyttämään parametrisia testejä. Varmuuden vuoksi SPSS-ajot suoritettiin kuitenkin myös parametristen testien parametrittomilla vastineilla ja tuloksia verrattiin keskenään. Tulokset olivat keskenään samanlaiset, joten tutkimukseen raportoitiin parametristen testien tulokset.

Intervention vastetta lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymiseen tutkittiin kolmen eri t-testin avulla. Ensimmäiseksi selvitettiin parittaisten otosten t-testin avulla, tapahtuiko lasten sosioemotionaalisissa taidoissa kehitystä koko tutki-

musjoukon kohdalla syksyn 2015 ja kevään 2016 välillä. Kutakin sosioemotionaalisia taitoja mittaavaa tehtäväsarjaa tarkasteltiin erikseen. Seuraavaksi selvitettiin riippumattomien otosten t-testin avulla, erosivatko koe- ja kontrolliryhmät sosioemotionaalisten taitojen yleisen tason suhteen toisistaan. Tätä varten laskettiin keskiarvosummamuuttuja jokaisen tehtäväsarjan alku- ja loppumittauksista koe- ja kontrolliryhmille erikseen. Viimeiseksi selvitettiin riippumattomien otosten t-testin avulla, oliko koe- ja kontrolliryhmien sosioemotionaalisten taitojen kehitys ollut erilaista interventiojakson aikana. Tätä varten jokaisesta tehtäväsarjasta laskettiin erotusmuuttujat vähentämällä kevään 2016 mittauksen muuttujasta syksyn 2015 vastaavan muuttujan arvo. Analyysit suoritettiin SPSS 24 -ohjelmistolla. Tilastollisiin testeihin liittyvät efektin koot laskettiin tarkoituksenmukaisilla laskimilla ja taulukoihin raportoitiin Cohenin d:t.

4 TULOKSET

4.1 Paranevatko lasten sosioemotionaaliset taidot seurantajakson aikana?

Ensimmäistä tutkimuskysymystä varten taulukossa 1 on esitetty lasten testipisteiden keskiarvotason kehitys koko tutkimusjoukon osalta alkumittauksesta loppumittaukseen parittaisten otosten t-testillä tarkasteltuna. Testipisteissä on tapahtunut muutosta ($p < 0,05$) syksyn 2015 ja kevään 2016 välillä kaikkien muiden paitsi toisen ACES-osion (tehtäväsarja 5) kohdalla. Lasten sosioemotionaaliset taidot ovat parantuneet viiden tehtäväsarjan kohdalla. Kaikkien lasten yhteenlaskettujen testipisteiden keskiarvo on loppumittauksessa alkumittausta heikompi ainoastaan ACES-osioiden (tehtäväsarjat 4–5) osalta. Tehtäväsarjan 5 osalta ero ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevä ($p > 0,05$).

Seuraavaksi tutkittiin, erosivatko koe- ja kontrolliryhmät sosioemotionaalisten taitojen yleisen tason suhteen toisistaan. Yleinen taso kuvaa alku- ja loppumittauksista saatujen pisteiden yhteenlaskettua keskiarvoa. Kuten taulukosta 2 havaitaan, koeryhmä on ollut neljässä tehtäväsarjassa kontrolliryhmää parempi sosioemotionaalisten taitojen yleisen tason suhteen ja vastaavasti kontrolliryhmä koeryhmää parempi kolmen tehtäväsarjan kohdalla. T-testin tuloksista huomataan kuitenkin, että koe- ja kontrolliryhmät eivät eroa toisistaan tilastollisesti merkitsevästi yhdenkään tehtäväsarjan yleisen tason osalta ($p > 0,05$ kaikissa tehtäväsarjoissa). Näin ollen koe- ja kontrolliryhmien sosioemotionaaliset taidot ovat yhtä hyvät.

TAULUKKO 1. Sosioemotionaalisten taitojen keskiarvotason kehitys koko tutkimusjoukon osalta alkumittauksesta loppumittaukseen parittaisten otosten t-testillä tarkasteltuna

	Alkumittaus	Loppumittaus	Kehitys interventiojakson aikana			
	<i>ka(kh)</i>	<i>ka(kh)</i>	<i>t</i> -arvo	<i>df</i>	<i>p</i> -arvo	Cohenin <i>d</i>
Tehtäväsarja 1 (<i>N</i> = 93)	5,42 (1,25)	5,94 (1,09)	-3,78	92	0,00	-0,40
Tehtäväsarja 2 (<i>N</i> = 93)	5,72 (1,26)	6,09 (1,09)	-2,54	92	0,01	-0,27
Tehtäväsarja 3 (<i>N</i> = 93)	7,33 (1,80)	8,35 (1,52)	-5,05	92	0,00	-0,53
Tehtäväsarja 4 (<i>N</i> = 93)	4,60 (1,14)	4,20 (0,92)	2,70	92	0,01	0,28
Tehtäväsarja 5 (<i>N</i> = 93)	2,85 (1,13)	2,60 (1,14)	1,47	92	0,14	0,16
Tehtäväsarja 6 (<i>N</i> = 84)	9,00 (2,18)	10,05 (1,76)	-3,79	83	0,00	-0,42
Tehtäväsarja 7 (<i>N</i> = 92)	5,12 (1,61)	6,03 (1,33)	-5,38	91	0,00	-0,57

TAULUKKO 2. Sosioemotionaalisten taitojen yleisen tason eroavaisuus tutkimusryhmittäin riippumattomien otosten t-testillä tarkasteltuna. Muuttujien osalta esitetään keskiarvot (*ka*) ja keskihajonnat (*kh*)

	Tutkimusryhmä		<i>t</i> -arvo	<i>df</i>	<i>p</i> -arvo	Cohenin <i>d</i>
	Koe-	Kontrolli-				
	ryhmä <i>n</i> = 70	ryhmä <i>n</i> = 23				
	<i>ka(kh)</i>	<i>ka(kh)</i>				
Tehtäväsarja 1 (<i>N</i> = 93)	5,65 (0,94)	5,76 (1,10)	-0,47	91	0,64	0,11
Tehtäväsarja 2 (<i>N</i> = 93)	5,91 (0,93)	5,89 (1,03)	0,07	91	0,95	0,02
Tehtäväsarja 3 (<i>N</i> = 93)	7,80 (1,31)	7,98 (1,50)	-0,55	91	0,59	0,13
Tehtäväsarja 4 (<i>N</i> = 93)	4,41 (0,67)	4,37 (0,98)	0,20	29	0,84	0,05
Tehtäväsarja 5 (<i>N</i> = 93)	2,80 (0,74)	2,50 (0,93)	1,57	91	0,12	0,36
Tehtäväsarja 6 (<i>N</i> = 84) ^a	9,46 (1,53)	9,48 (1,49)	-0,06	91	0,95	0,01
Tehtäväsarja 7 (<i>N</i> = 92) ^a	5,62 (1,30)	5,50 (1,02)	0,41	91	0,68	0,10

Huom. ^aPuuttuvan tiedon takia tehtäväsarjassa 6 koeryhmän koko on 61 lasta ja kontrolliryhmän koko 23 lasta; tehtäväsarjassa 7 koeryhmän koko on 69 lasta ja kontrolliryhmän koko 23 lasta.

4.2 Onko lasten sosioemotionaalisten taitojen kehitys erilaista koe- ja kontrolliryhmissä?

Seuraavaksi tarkasteltiin toista tutkimuskysymystä, oliko koe- ja kontrolliryhmien sosioemotionaalisten taitojen kehitys ollut erilaista interventiojakson aikana. Taulukossa 3 on esitetty lasten sosioemotionaalisia taitoja mittaavien tehtäväsarjojen keskiarvot ja keskihajonnat alku- ja loppumittausten osalta koe- ja kontrolliryhmän lapsille erikseen. Taulukosta nähdään, että kontrolliryhmä on saanut tehtäväsarjojen 1 ja 3 kohdalla koeryhmää paremmat pisteet sekä alku- että loppumittausten osalta. Vastaavasti koeryhmä on saanut kontrolliryhmää paremmat pisteet alku- ja loppumittauksissa tehtäväsarjassa 5. Molempien ryh-

mien pisteet ovat heikentyneet interventiojakson aikana ACES-osioiden (tehtäväsarjat 4–5) kohdalla. Taulukosta havaitaan myös, että koeryhmä on saanut tehtäväsarjojen 2, 4, 6 ja 7 kohdalla paremmat pisteet alkumittauksissa, mutta kontrolliryhmä on saanut paremmat pisteet loppumittauksissa. Näin ollen kehitys on ollut näiden tehtäväsarjojen kohdalla parempaa kontrolliryhmässä, koska lähtötaso on ollut heillä matalampi ja lopputaso vastaavasti korkeampi kuin koeryhmään kuuluvilla lapsilla.

Lopuksi tarkasteltiin erotusmuuttujien avulla, oliko alku- ja loppumittausten kohdalla tilastollisesti merkitsevää eroa koe- ja kontrolliryhmien välillä. Taulukoon 4 on kerätty taulukon 3 pistemääristä lasketut sosioemotionaalisten taitojen kehitystä kuvaavien erotuspistemäärämuuttujien keskiarvot ja keskihajonnat sekä riippumattomien otosten t-testien tulokset. Taulukossa 4 olevista keskiarvoista nähdään, kuinka paljon kunkin tutkimusryhmän pisteet ovat keskimäärin muuttuneet interventiojakson aikana. Kuten taulukon riippumattomien otosten t-testin tuloksista havaitaan, tutkimusryhmien kehitys ei ole ollut intervention aikana tilastollisesti merkitsevästi erilaista yhdenkään tehtäväsarjan kohdalla ($p > 0,05$ kaikissa tehtäväsarjoissa).

Huomiota herättävää on, että ennakko-odotuksista poiketen, kontrolliryhmän pisteet näyttävät kehittyneen koeryhmää enemmän kaikkien muiden paitsi tehtäväsarjan 3 kohdalla. ACES-osioiden (tehtäväsarjat 4–5) kohdalla molempien ryhmien pisteet vaikuttavat laskeneen interventiojakson aikana. Näiden tehtäväsarjojen kohdalla koeryhmän pisteet näyttävät laskeneen kontrolliryhmää enemmän, jolloin koeryhmän suoriutuminen vaikuttaa olleen myös ACES-osioiden (tehtäväsarjat 4–5) kohdalla kontrolliryhmää heikompaa. Näin ollen kontrolliryhmä näyttää suoriutuneen koeryhmää paremmin kuudessa tehtäväsarjassa ja koeryhmä kontrolliryhmää paremmin ainoastaan yhdessä tehtäväsarjassa. Mutta kuten jo todettiin, erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä yhdenkään tehtäväsarjan kohdalla, eli ryhmien välisessä kehityksessä ei ollut eroa.

TAULUKKO 3. Tutkimusmuuttujien keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh) tutkimusryhmittäin

	Tutkimusryhmä	
	Koeryhmä	Kontrolliryhmä
	n = 70	n = 23
	<i>ka(kh)</i>	<i>ka(kh)</i>
Alkumittaus 1 (N = 93)	5,40 (1,27)	5,48 (1,24)
Loppumittaus 1 (N = 93)	5,90 (1,05)	6,04 (1,22)
Alkumittaus 2 (N = 93)	5,79 (1,32)	5,52 (1,08)
Loppumittaus 2 (N = 93)	6,03 (1,05)	6,26 (1,21)
Alkumittaus 3 (N = 93)	7,29 (1,67)	7,48 (2,19)
Loppumittaus 3 (N = 93)	8,31 (1,58)	8,48 (1,34)
Alkumittaus 4 (N = 93)	4,64 (1,01)	4,48 (1,50)
Loppumittaus 4 (N = 93)	4,19 (0,82)	4,26 (1,18)
Alkumittaus 5 (N = 93)	2,94 (1,10)	2,57 (1,20)
Loppumittaus 5 (N = 93)	2,66 (1,14)	2,43 (1,16)
Alkumittaus 6 (N = 84) ^a	9,11 (2,15)	8,70 (2,29)
Loppumittaus 6 (N = 84) ^a	9,97 (1,83)	10,26 (1,57)
Alkumittaus 7 (N = 92) ^a	5,19 (1,72)	4,91 (1,24)
Loppumittaus 7 (N = 92) ^a	6,01 (1,32)	6,09 (1,38)

Huom. ^aPuuttuvan tiedon takia tehtäväsarjassa 6 koeryhmän koko on 61 lasta ja kontrolliryhmän koko 23 lasta; tehtäväsarjassa 7 koeryhmän koko on 69 lasta ja kontrolliryhmän koko 23 lasta.

TAULUKKO 4. Sosioemotionaalisten taitojen kehityksen eroavaisuus tutkimusryhmittäin riippumattomien otosten t-testillä tarkasteltuna. Erotusmuuttujien osalta esitetään keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh)

Erotuspistemäärä tehtäväsarjoittain (loppumittaus - alkumittaus)	Koeryhmä	Kontrolli- ryhmä	t-arvo	df	p-arvo	Cohenin <i>d</i>
	n = 70	n = 23				
	<i>ka(kh)</i>	<i>ka(kh)</i>				
Tehtäväsarja 1 (<i>N</i> = 93)	0,50 (1,38)	0,57 (1,12)	-0,21	91	0,84	0,06
Tehtäväsarja 2 (<i>N</i> = 93)	0,24 (1,48)	0,74 (1,01)	-1,50	91	0,14	0,39
Tehtäväsarja 3 (<i>N</i> = 93)	1,03 (1,93)	1,00 (2,04)	0,06	91	0,95	0,02
Tehtäväsarja 4 (<i>N</i> = 93)	-0,46 (1,26)	-0,22 (1,86)	-0,58	28,9	0,57	0,15
Tehtäväsarja 5 (<i>N</i> = 93)	-0,29 (1,68)	-0,13 (1,46)	-0,40	91	0,69	0,10
Tehtäväsarja 6 (<i>N</i> = 84) ^a	0,85 (2,52)	1,57 (2,56)	-1,15	82	0,25	0,28
Tehtäväsarja 7 (<i>N</i> = 92) ^a	0,83 (1,63)	1,17 (1,64)	-0,89	90	0,38	0,21

Huom. ^aPuuttuvan tiedon takia tehtäväsarjassa 6 koeryhmän koko on 61 lasta ja kontrolliryhmän koko 23 lasta; tehtäväsarjassa 7 koeryhmän koko on 69 lasta ja kontrolliryhmän koko 23 lasta.

5 POHDINTA

5.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, tapahtuiko 5–6-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisisissa taidoissa muutosta seurantajakson, eli syksyn 2015 ja kevään 2016 välillä. Tutkimuksen tarkoituksena oli myös selvittää, oliko mahdollinen muutos erilaista Papilio-interventiota saaneiden koeryhmän lasten ja interventioon osallistumattomien kontrolliryhmän lasten välillä. Tulosten mukaan lasten sosioemotionaalisisissa taidoissa tapahtui muutosta, mutta muutos ei ollut erilaista koe- ja kontrolliryhmien välillä. Saamani tulokset ovat yhdenmukaisia Takalan, Kokkosen ja Liukkosen (2009) tutkimuksen kanssa. He tutkivat 3–4-vuotiaiden lasten liikuntatuokioiden aikana esiintyviä sosioemotionaalisisia taitoja ja taidoissa tapahtuneita muutoksia interventiojakson aikana. Myös heidän tutkimuksen mukaan molempien ryhmien sosioemotionaalisiset taidot paranivat, mutta kehitys oli samanlaista koe- ja kontrolliryhmissä.

Tässä tutkimuksessa kaikkien lasten sosioemotionaalisiset taidot paranivat kuvantunnistustehtävien (tehtäväsarjat 1–3) ja NEPSY-II-tehtävien (tehtäväsarjat 6–7) kohdalla. Vastaavasti ensimmäisen ACES-osion (tehtäväsarja 4) kohdalla testipisteiden keskiarvotaso laski interventiojakson aikana. Myös toisen ACES-osion (tehtäväsarja 5) kohdalla testipisteiden keskiarvotaso näytti laskeneen seurantajakson aikana, mutta muutos ei ollut tilastollisesti merkitsevä.

Tehtäväsarja 4, jonka kohdalla muutos oli negatiivista, oli The Assessment of Children's Emotional Skills -tehtävä (ACES), joissa lapsille luettiin lyhyitä tarinoita ja lasten tehtävänä oli valita, olivatko tarinan lapset iloisia, surullisia, kiukkuisia vai peloissaan. Jo ohjeistuksessa todettiin, että "joissakin tarinoissa lapsi voi sinun mielestäsi tuntea kahta tunnetta, valitse silloin se tunne, mitä arvelet lapsen tuntevan eniten ja voimakkaimmin". Kuitenkin vain yksi tunne hyväksyt-

tiin oikeaksi vastaukseksi. Herääkin kysymys, oliko kaikissa tarinoissa mahdollista valita yksiselitteisesti vain yksi tunne vai olisiko joissakin kohdissa voinut olla kaksi oikeaa vastausta. Esimerkiksi Leibovitchin (2013, 53) tutkimuksessa ACES-tarinoiden kohdalla, jotka olivat monitulkintaisia, oikeiksi vastauksiksi hyväksyttiin kaikki, joissa oli tunteen oikea valenssi. Alla kaksi esimerkkitarinaa lapsille luetuista ACES-tarinoista, joissa oli haastavaa valita vain yksi tunne: surullinen vai kiukkuinen.

”Tomi antaa Paulin leikkiä lempilelullaan. Pauli leikkii lelulla, ja se menee rikki. Onko Tomi iloinen, surullinen, kiukkuinen vai peloissaan?”

”Mikon vanhemmat sanoivat, että he lähtisivät Mikon kanssa tivoliin. Kun tuli aika lähteä, vanhemmat sanoivat, etteivät he voikaan lähteä. Onko Mikko nyt iloinen, surullinen, kiukkuinen vai peloissaan?”

Vastaavasti seuraavien lapsille luettujen ACES-tarinoiden kohdalla voi pohtia, oliko lapsi ymmärtänyt, kumman lapsen tunnetta häneltä kysyttiin.

”Taavi haukkuu Rasmusta rumin sanoin. Onko Taavi iloinen, surullinen, kiukkuinen vai peloissaan?”

”Salli löi Annaa. Onko Salli iloinen, surullinen, kiukkuinen vai peloissaan?”

Yksi selittävä tekijä pisteiden heikentymiselle molemmissa tutkimusryhmissä tehtäväsarjan 4 kohdalla saattoi olla myös se, että alku- ja loppumittauksissa lapsille luetut tarinat eivät olleet keskenään samoja vaan molemmissa oli omat tarinansa. Myös tehtäväsarja 5, jossa lasten pisteet näyttivät heikentyneen, vaikkei sitä tilastollisesti todistettukaan, oli ACES-osio ja myös siinä luetut tarinat poikkesivat toisistaan alku- ja loppumittauksissa. Kaikki muut lapsille tehdyt tehtäväsarjat näitä kahta lukuun ottamatta olivat täysin samoja alku- ja loppumittauksissa. Tarinoiden ollessa erilaisia, ei voida olla varmoja siitä, olivatko ne keskenään vertailukelpoisia, vai olivatko esimerkiksi loppumittauksen tarinat vaikeammin tulkittavissa.

Saksassa Papilio-ohjelman tehokkuus todistettiin Augsburgin Längsschnittstudie zur Evaluation des Programms Papilio -tutkimuksessa (jäljempänä ALEPP-

tutkimus) (Barquero ym. 2005). Siinä osoitettiin, että opettajien arvioinnin mukaan interventoryhmän lapsilla esiintyi vähemmän emotionaalisia-, kaverisuhde- ja käytösongelmia kuin kontrolliryhmässä olleilla lapsilla. Tästä johtuen Papilio-ohjelma otettiin laajalti käyttöön koko maassa. Omassa tutkimuksessani ei kuitenkaan voitu vahvistaa Saksassa saatuja tuloksia, koska koeryhmän saamasta Papilio-interventiosta huolimatta, ryhmien sosioemotionaalisia taitoja mittaavien testipisteiden kehitys ei ollut erilaista koe- ja kontrolliryhmien välillä. Näin ollen ryhmien sosioemotionaaliset taidot olivat yhtä hyvät.

Tutkimukseni tulosten poikkeamista ALEPP-tutkimuksen (Barquero ym. 2005) tuloksista voidaan selittää muun muassa sillä, että mittausten suoritusajankohdissa oli eroa tutkimusten välillä. ALEPP-tutkimuksen ensimmäiset mittaukset suoritettiin ennen intervention käyttöönottoa, seuraavat kuusi kuukautta intervention aloittamisen jälkeen ja viimeiset kymmenen kuukautta intervention aloittamisen jälkeen. Omassa tutkimuksessani alkumittaukset suoritettiin, kun interventioitoimet olivat olleet käytössä reilun kuukauden ja loppumittaukset noin viisi kuukautta alkumittausten jälkeen. Tutkimuksessani lasten sosioemotionaaliset taidot olivat siis saattaneet parantua intervention ansiosta jo ennen kuin alkumittauksia oli edes suoritettu. Näin ollen alkumittaukset eivät välttämättä mitanneet lasten taitojen todellisesta lähtötasoa. Myös tutkimusten interventiojaksot olivat eripituiset. Tutkimuksessani interventiojakso kesti noin puoli vuotta, kun taas ALEPP-tutkimuksen interventiojakso oli noin 11 kuukauden mittainen. Näin ollen ALEPP-tutkimuksen interventiojakso oli lähes kaksi kertaa tämän tutkimuksen interventiojakson pituinen. Ehkä puolen vuoden mittainen interventiojakso ei ollut tarpeeksi pitkä, jotta lasten taidoissa olisi ehtinyt tapahtua toivottua kehitystä. Mittaustavat olivat myös erilaisia tutkimusten välillä, koska omassa tutkimuksessani vertailtiin lasten testipisteitä ja ALEPP-tutkimuksessa kasvattajien käsityksiä.

Oletusarvona tutkimuksessani oli, että koeryhmän taidot olisivat parantuneet kontrolliryhmää enemmän interventiojakson aikana. Näin ei kuitenkaan tapah-

tunut, koska ryhmien välillä ei ollut eroa sosioemotionaalisissa taidoissa. Näyttäisi kuitenkin siltä, että tutkimuksessani tapahtui päinvastoin, eli kontrolliryhmän tulokset olisivat parantuneet koeryhmää enemmän, mutta tätä ei voitu tilastollisesti vahvistaa. Kontrolliryhmä oli näennäisesti koeryhmää parempi kaikkien muiden paitsi tehtäväsarjan 3 kohdalla. Molempien ryhmien pisteet vaikuttivat heikentyneen ACES-osioiden (tehtäväsarjat 4-5) kohdalla, mutta siinäkin mahdollinen heikentyminen oli kontrolliryhmällä pienempää. Tilastollisten testien mukaan ryhmien sosioemotionaaliset taidot eivät kuitenkaan eronneet toisistaan. Ennakko-oletusten vastaisia tuloksia voidaan selittää esimerkiksi sillä, että kontrolliryhmässä on ollut käytössä myös sosioemotionaalisia taitoja kehittävä Askeleittain-ohjelma. Askeleittain-ohjelman tavoitteena on edistää lapsen sosiaalisia ja tunne-elämän taitoja sekä luoda ongelmanratkaisun mahdollistava ilmapiiri (Committee for Children 2012, 29). Ei voida myöskään unohtaa lasten normaalia ikään kuuluvaa kehitystä, joka on voinut mahdollistaa sen, että molempien ryhmien taidot paranivat. Tässä tutkimuksessa käytetyt mittarit saattoivat olla myös liian kapea-alaisia, koska ne keskittyivät lähinnä tunteiden tunnistamiseen, vaikka sosioemotionaalisiin taitoihin sisältyy monia muitakin ulottuvuuksia.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ainoastaan lasten sosioemotionaalisia taitoja mittaavia testipisteitä, ja sitä, oliko niissä tapahtunut muutosta. Jos tutkimukseen olisi huomioitu myös vanhempien ja kasvattajien näkemyksiä taitojen kehittymisestä, olisi tutkimuksen tulokset voineet olla toisensuuntaisia. Suomessa kentältä saadut kasvattajien kommentit antoivat nimittäin viitteitä siitä, että Papilio-ohjelman toteuttamisesta olisi ollut hyötyä lasten taitojen kehittämisessä. Tältä osin tulokset olisivat samansuuntaisia ALEPP-tutkimuksen kanssa.

5.2 Tutkimuksen vahvuudet ja heikkoudet

Tämän tutkimuksen heikkoutena voidaan pitää sitä, että tutkimusjoukko ei ollut koko Suomea kattava vaan koostui ainoastaan Jyväskylässä asuvista lapsista. Lisäksi tutkimuspäiväkodit valikoitiin mukaan hankkeeseen päiväkotien oman kiinnostuksen mukaan, jolloin kyseessä ei ollut satunnaisotos. Tutkimuksen alkumittauksia oli tekemässä osittain eri henkilöt kuin loppumittauksia. Yhteensä mittauksia teki neljä eri henkilöä, jotka olivat kaikki lapsille entuudestaan tuntemattomia. Useamman henkilön toimesta tehdyt mittaukset ovat voineet vaikuttaa lapsille annettuihin ohjeisiin ja lasten vastausten kirjaamistapaan. Eroavaisuuksia saattoi olla myös siinä, kuinka hyvin mittausten tekijät tunsivat käytössä olleet tehtäväsarjat ja niiden toteuttamistavat tai kuinka hyvin he olivat perehtyneet tehtäväsarjojen ohjeistuksiin etukäteen.

Jotta lasten vastauslomakkeiden tarkastaminen ja pisteyttäminen olisi ollut mahdollisimman luotettavaa, tarkastettiin ne kahteen kertaan, osa jopa kahden tarkastajan toimesta. Jos vastauslomakkeessa oli jokin epäselvä kohta, merkittiin se post it -lapulla jatkoselvitystä varten. Epäselvät kohdat johtuivat siitä, että tarkastaja ei välttämättä saanut selvää kirjaajan käsialasta, jolloin kirjattujen kommenttien sisältö jäi epäselväksi. Tällaiset kohdat tarkastettiin kirjaajalta itseltään, jotta vastauslomakkeiden tarkastamisessa ei syntyisi virheellisiä tulkintoja. Alkumittaukset oli äänitetty, jolloin epäselviä kohtia yritettiin tarkastaa myös ääninauhalta, mutta osa vastauksista jäi kuitenkin epäselviksi, koska lapsi oli saattanut vain näyttää valitsemansa vastausvaihtoehdon. Epäselvyydet johtivat siihen, että kaikkia lapsia ei voitu ottaa mukaan tutkimukseen jokaisen tehtäväsarjan kohdalta, mikä aiheutti tutkimusaineiston pirstaleisuutta. Suurin puutos oli tehtäväsarjan 6 kohdalla, josta jouduttiin jättämään huomioimatta yhdeksän lasta. Tällöin jo valmiiksi pieni tutkimusjoukko ($N = 93$) pieneni entisestään tämän tehtäväsarjan osalta. Eräälle lapselle oli tehty alkumittaus vahingossa kahteen kertaan ja koska vastauslomakkeissa ei ollut päivämääriä, arvottiin analyysiin mukaan valittava lomake.

Pirstaleisuutta aiheuttaneen tehtäväsarjan 6 toteutuksen kohdalla ilmeni teknisiä ongelmia. Tässä tehtäväsarjassa lapsille oli tarkoitus näyttää 17 erilaista kuvasarjaa, mutta alkumittauksissa testipatteristosta uupui yksi kuva, jolloin lapsille näytettiin vain 16 kuvaa. Tämä oli tiedossa ennen alkumittausten aloittamista, jolloin mittausten tekijät osasivat jättää vastauslomakkeista kyseisen kohdan täyttämättä. Ongelma syntyi kuitenkin siitä, että jälkikäteen havaittiin puuttuvan kuvan olleenkin toinen kuva. Tällöin lapsen valitsemia vastauksia piti siirtää tarkastusvaiheessa eteenpäin, mutta kaikkien vastauslomakkeiden kohdalla tämä ei ollut mahdollista. Mittausten tekijä oli esimerkiksi merkinnyt ainoastaan, oliko lapsi vastannut kyseiseen kohtaan oikein vai väärin, mutta ei ollut ympyröinyt lapsen valitsemia vaihtoehtoja tai jostain syystä oli oletettu puuttuvaksi kuvaksi vielä kolmatta vaihtoehtoa. Tällöin vastauksia ei voitu siirtää eteenpäin ja pisteiden lasku ei onnistunut. Jotta alku- ja loppumittaukset olisivat keskenään vertailukelpoisia tämänkin tehtäväsarjan kohdalla, jätettiin puuttuva kuva huomiomatta molemmilta mittauskerroilta.

On myös mahdollista, että joidenkin tehtäväsarjojen tehtävissä oli liikaa tulkinnan varaa. Suurimpaan osaan tehtävistä oli yksiselitteiset vastaukset, mutta joissakin tehtävissä ainoastaan yhden vastauksen hyväksyminen oikeaksi oli liian kapea-alaista. Esimerkiksi NEPSY-II-testin tehtävässä (tehtäväsarja 6), jossa lapsen tuli valita 3–4 kasvokuvasta kaksi kuvaa, jotka ilmensivät samaa tunnetta, oli niin samankaltaisia kuvia, että aikuisenkin oli vaikea valita oikeat kuvat. Myös joissakin ACES-tarinoissa (tehtäväsarjat 4 ja 5) oli haastavaa tehdä ero vihaisuuden ja surullisuuden välillä, mutta vain toinen näistä hyväksyttiin oikeaksi vastaukseksi.

Edellä esitetyn ACES-tehtäviin liittyvän tulkintaongelman on huomannut myös Gustafson (2009), joka on ollut kehittämässä ACESin pohjalta paremmin päiväkotikäisten lasten testaamiseen soveltuvaa Emotion Comprehension Testiä (ECT), jossa lapsille luettavissa lauseissa on päiväkotimaailmassa käytettäviä ilmaisuja. Lisäksi lapselle annetaan ECT-testissä mahdollisuus valita kaksi tun-

netta yhden sijaan. (Gustafson 2009, 43–47.) Myös Leibovitchin (2013, 17, 53) tutkimuksessa, jossa oli käytetty ACESia, päätettiin joissakin kohdissa hyväksyä useampi vaihtoehto oikeaksi vastaukseksi. Hänen mukaansa lapset vastaavat tilanteisiin aikaisempien kokemustensa valossa ja voivat tästä syystä käsittää ja tulkita esitettyjä tilanteita eri lailla. Myös Gustafsonin (2009) mukaan emotionaaliset reaktiot eri tilanteisiin liittyvät yksilön temperamenttiin ja yksilöiden erilaisuuteen. Tästä johtuen toinen lapsi kokee tilanteen surullisena ja toinen vihaisena, jolloin joidenkin esitettyjen lauseiden kohdalla on perusteltua hyväksyä useampi vastausvaihtoehto oikeaksi. (Gustafson 2009, 48.) Wigelsworth, Humphrey, Kalambouka ja Lendrum (2010, 179) puolestaan toteavat, että ACES-tehtäviä on helppo ja nopea tarkastaa, mutta tutkijat antavat tehtäville kritiikkiä siitä, että ne eivät ole tarpeeksi laajoja ja erottelevia.

Itse olin tekemässä loppumittauksia ja lapset jopa kilpailivat siitä, kuka pääsi ensimmäisenä tekemään tehtäviä. Näin ollen tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää sitä, että lapset olivat erittäin motivoituneita ja halukkaita osallistumaan mittauksiin, eikä heitä pakotettu tekemään niitä. Kokemukseni mukaan yksikään lapsi ei kiirehtinyt vastaustensa kanssa nopeamman poispääsyn toivossa, vaan oikeasti keskittyi vastauksiinsa. Mittaukset myös tehtiin rauhallisessa tilassa, jolloin lasten keskittyminen ei häiriintynyt muiden lasten touhuista. Mittaukset tehtiin lasten päiväkotipäivän lomassa, jolloin lasten vireystilassa saattoi olla eroavaisuuksia. Tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää myös sitä, että lapset tekivät mittaukset kahden kesken mittausten tekijän kanssa, jolloin heille ei syntynyt vertaispaineita suoriutumisesta.

Luetellut tutkimuksen heikkoudet ovat sellaisia, joihin en ole itse voinut vaikuttaa, koska toteutus oli jo suoritettu hankkeen tiimoilta. Omassa tutkimuksessani olen kuitenkin pyrkinyt tekemään kaiken niin tarkasti kuin mahdollista. Tutkimustani varten lasten vastauslomakkeet tarkastettiin huolella ja pisteytettiin yksiselitteisesti joko oikein tai väärin. Tämän jälkeen saadut pisteet syötettiin SPSS:ään ja tarkastettiin kahteen kertaan, että syötetyt luvut olivat oikeat ja oi-

keissa kohdissa. Tutkimuksessani käytettiin tarkoituksenmukaisia analyysimenetelmiä ja analyysit suoritettiin varmuudenvuoksi kahteen kertaan. Myös raportointi pyrittiin suorittamaan huolella ja totuudenmukaisesti. Kvantitatiivisen tutkimuksen tulosten tulkinta on siinä mielessä yksiselitteistä, ettei tuloksiin pääse sekoittumaan tutkijan omia tulkintoja: tulokset joko ovat tilastollisesti merkitseviä tai eivät ole.

5.3 Pedagogiset sovellukset

Erilaisille sosioemotionaalisia taitoja opettaville interventioille on tarvetta, koska vaikka tiedetään, kuinka tärkeää on opettaa lapsille sosiaalisia taitoja ja tunteiden menetelmiä taitojen opettamiseen, niin silti aina on niitä lapsia, joiden sosioemotionaaliset taidot ovat puutteellisia (Brigman, Lane, Switzer, Lane & Lawrence 2010, 323). Interventioille on tarvetta myös siksi, että tutkimusten (mm. Hemmeter, Santos & Ostrosky 2008; Wehby, Lane & Falk 2003) mukaan lastentarhanopettajat kokevat, ettei heillä ole tarpeeksi taitoja kohdata haastavasti käyttäytyviä lapsia, eivätkä he pysty opettamaan lapsille akateemisia taitoja näiden sosioemotionaalisisista haasteista johtuen. On jopa todettu, että esikouluikäisten lasten opettajat ovat sitä mieltä, että lasten käyttäytymisongelmat ovat kaikkein suurin haaste, johon he törmäävät työssään (Joseph & Strain 2003, 62). Kaiser (2007, 115) jakaa tämän näkemyksen. Hänen mukaansa varhaiskasvattajien kouluttaminen tehokkaasti tarttumaan lasten käytösongelmiin on varhaisen interventioketjun heikoin lenkki. Esimerkiksi Hemmeter ym. (2008) selvittivät sitä, kuinka hyvin korkeakouluohjelmat valmistivat opiskelijoitaan huomioimaan sosiaalisia, emotionaalisia ja käytöksellisiä tarpeita, joita pienillä lapsilla esiintyi. Tutkimuksen mukaan opiskelijoilla oli hyvät taidot sosioemotionaalisten taitojen opetukseen, perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön ja ennaltaehkäisevien interventiotoimenpiteiden suunnittelemiseen ja käyttöönottoon, mutta suurimpia vaikeuksia oli haastavaan käyttäytymiseen puuttumisessa.

Vaikka tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita ainoastaan Papilio-ohjelman lapsiin kohdistuvasta interventiosta, voidaan ohjelman vahvuutena pitää sitä, että siinä on myös interventioita, jotka kohdistuvat kasvattajiin ja lasten vanhempiin. Papilio-ohjelma ei ole ensimmäinen laatuaan, joka kohdistaa interventioita myös vanhempiin. Myös DARE to Be You, The Incredible Years, First Step ja Self-Determination Curriculum ovat ohjelmia, joiden interventiot kohdistuvat lasten lisäksi myös näiden vanhempiin (Joseph & Strain 2003, 71). Zinsser ym. (2016, 64–65) toteavat, että varhaiskasvattajien oletetaan edistävän lasten sosioemotionaalista kehitystä, mutta kasvattajat saavat verrattain vähän tukea ja koulutusta siihen, kuinka tämä tapahtuu käytännössä. Kyseisen tutkimuksen mukaan päiväkodeissa, joissa käytetään sosioemotionaalisia tukitoimia, esiintyy vähemmän varhaiskasvattajien masennusta sekä on parempi työtyytyväisyys ja ilmapiiri. Nämä tutkijat toteavatkin, että on tärkeää laatia systeemejä, jotka tukevat sekä varhaiskasvattajien että lasten sosioemotionaalista hyvinvointia. Vastaavasti Webster-Stratton ym. (2008, 472) toteavat, että on olemassa runsaasti todisteita siitä, että korkeasti koulutetut ja kannustavat kasvattajat, jotka käyttävät runsaasti kehuja ja ennakoivia opetusmenetelmiä, mutta eivät käytä kovaa kuria, ovat erittäin tärkeässä roolissa pienten lasten sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen edistämässä ja käytöshäiriöiden ennaltaehkäisemisessä.

5.4 Jatkotutkimushaasteita

Tämän tutkimuksen mukaan Papilio-ohjelmasta ei ollut hyötyä lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymisessä. Olisi mielenkiintoista tutkia asiaa suuremmalla tutkimusjoukolla, jotain toista mittaria apuna käyttäen ja ottamalla mukaan sellainen kontrolliryhmä, jonka arjessa ei toteuteta muita sosioemotionaalisia taitoja kehittäviä ohjelmia. Tämä siksi, että nyt saadut tulokset olivat ristiriitaisia Ausburgin tutkimuksen (Barquero ym. 2005) kanssa. Myös tutkimuspäiväkodeista saadut kasvattajien kommentit puolsivat sitä, että Papilio-ohjelman toteuttamisella olisi ollut vaikutusta lasten taitojen kehittymisessä.

Tässä tutkimuksessa keskityttiin tutkimaan, erosivatko koe- ja kontrolliryhmän lasten sosioemotionaaliset taidot toisistaan. Olisi kiinnostavaa selvittää myös sukupuolen vaikutusta sosioemotionaalisten taitojen osalta, esimerkiksi tutkimalla, esiintyykö tytöillä vai pojilla enemmän sosioemotionaalisia haasteita. Useissa tutkimuksissa (Durmuşoğlu-Saltali & Arslan 2011; Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, McDermott, McWayne & Frye 2007; Papatheodorou & Ramasut 1993; Schmidt ym. 2002; Walker 2010) on nimittäin löydetty eroja sukupuolten väliltä sosioemotionaalisisissa taidoissa tyttöjen eduksi. Esimerkiksi Colemanin ja Webberin (2002, 35) mukaan enemmistö sosioemotionaalisisista ongelmista kärsivistä oli poikia ja Aubreyn ja Wardin (2013, 441) tutkimukseen osallistuneista 2/3 näki ongelmia enemmän pojilla kuin tytöillä. Eroavaisuuksia on löydettyä myös siitä, miten sukupuolten ongelmat sosioemotionaalisisissa taidoissa esiintyvät. Esimerkiksi Ramasutin ja Papatheodoroun (1994) mukaan pojilla esiintyi enemmän ulkopuolelle suuntautuvia käytöshäiriöitä ja tytöillä vastaavasti vetäytyvää käytöstä. Kyseisessä tutkimuksessa eroja oli myös siinä, kuinka vakavina esiintyviä ongelmia pidettiin. Pojilla esiintyvistä ongelmista 8,1 % oli vakavia tai erittäin vakavia ongelmia, kun vastaavasti tytöillä luku oli ainoastaan 3,6 %. Papatheodoroun ja Ramasutin (1993) mukaan pojilla esiintyi etenkin aggressiivisuutta ja sosiaalista sopeutumattomuutta ja tytöillä hieman enemmän vetäytymistä ja neuroottista käytöstä.

Varteenotettava tutkimusaihe olisi myös selvittää, ketkä lapset hyötyvät eniten interventiosta. Lapset, joiden taidot ovat alkumittauksissa huonoimmat? Lapset, joilla on diagnosoituna jokin oppimisvaikeus? Webster-Stratton kollegoineen (2008, 479–480) huomioi tutkimuksessaan erot interventiovasteessa lapsien välillä. Tutkijat eivät siis olettaneet, että jokainen interventioon osallistunut lapsi saisi samanlaisen hyödyn interventiosta. Jos lapsella on lähtökohtaisesti vain lieviä ongelmia, ei ole epätavallista, että tällainen lapsi ei juurikaan hyödy annettusta interventiosta. Lapset, joiden ongelmat ovat lähtökohdiltaan vaikeita, puolestaan hyötyvät usein merkittävästi saamastaan interventiosta. Myös Baker-Henninghamin ja Walkerin (2009, 634) tutkimuksen mukaan erityisesti niiden

lasten, joiden käyttäytyminen oli lähtökohdiltaan haastavaa, ongelmakäyttäytyminen väheni annetun intervention myötä. Vastaavasti Andersonin ym. tutkimuksen (2003, 39–40) mukaan interventiot, jotka edistävät lasten mahdollisuuksia oppia ja kehittyä ovat erityisen tärkeitä nimenomaan lapsille, joiden sosioekonominen status on alhainen ja jotka kärsivät fyysisistä ja sosiaalisista häiriöistä. Lapsilla, joilla on matala sosioekonominen status, käyttäytymishäiriöt ovat myös yleisempiä kuin heidän parempiosaisilla vertaisillaan (Huaqing Qi & Kaiser 2003, 198).

Tässä tutkimuksessa lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä mitattiin ainoastaan lapsille tehtyjen mittausten kautta. Jatkotutkimuksena voisikin tutkia myös kasvattajien ja lasten vanhempien näkemyksiä siitä, paranivatko lasten taidot heidän mielestään. Darling-Churchillin ja Lippmanin (2016, 3) mukaan vanhempien ja/tai kasvattajien näkökulmien tutkiminen ei kuitenkaan ole ongelmallista, koska vastaajat ovat lapsen kanssa tekemisissä eri konteksteissa, joissa lapsen käytös voi olla hyvinkin toisistaan poikkeavaa. On myös muistettava, että mittarit, jotka on suunniteltu suoritettavaksi ammattilaisille, eivät välttämättä sovellu käytettäväksi vanhempien kanssa ja päinvastoin. Useissa tutkimuksissa (Baker-Henningham & Walker 2009; Baker-Henningham ym. 2009; Bierman ym. 2008; Denham ym. 2003; Domitrovich ym. 2007; Graziano & Hart 2016; Izard ym. 2004) on kuitenkin selvitetty juuri kasvattajien ja/tai lasten vanhempien näkemyksiä siitä, onko jostain lapsille annetusta sosioemotionaalista taitoja parantavasta interventiosta ollut hyötyä lasten taitojen kehittämisessä. Papilio-ohjelmassa on myös kasvattajille ja lasten vanhemmille suunniteltuja interventioita, jolloin olisi luonnollista selvittää myös heidän näkemyksiään.

LÄHTEET

- Alijoki, A. 2006. Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen: tukitoimet ja suoriutuminen. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Väitöskirja. Tulostettu 11.3.2016 <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2984-6>
- Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J., Carande-Kulis, V. G. & the Task Force on Community Preventive Services. 2003. The Effectiveness of Early Childhood Development Programs A Systematic Review. *American Journal of Preventive Medicine* 24 (3S), 32–46.
- Aubrey, C. & Ward, K. 2013. Early years practitioners' views on early personal, social and emotional development. *Emotional and Behavioural Difficulties* 18 (4), 435–447.
- Baker-Henningham, H. & Walker, S. 2009. A qualitative study of teacher's perceptions of an intervention to prevent conduct problems in Jamaican pre-schools. *Child: Care, Health and Development* 35 (5), 632–642.
- Baker-Henningham, H., Walker, S., Powell, C. & J. M. Gardner. 2009. A pilot study of the Incredible Years Teacher Training programme and a curriculum unit on social and emotional skills in community pre-schools in Jamaica. *Child: Care, Health and Development* 35 (5), 624–631.
- Barbarin, O. A. 2007. Mental Health Screening of Preschool Children: Validity and Reliability of ABLE. *American Journal of Orthopsychiatry* 77 (3), 402–418.
- Barquero, B., Scheithauer, H., Mayer, H., Heim, P., Meir-Brenner, S. & Erhardt, H. 2005. Primärprävention von Verhaltensproblemen und Förderung sozial-emotionaler Kompetenz im Kindergarten. Ein Beitrag zur entwicklungsorientierten Sucht- und Gewaltprävention. Abschlussbericht zur Evaluation des Projekts PAPILIO. Augsburg: beta Institut.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E. & Gill, S. 2008. Promoting Academic and Social-Emotional School Readiness: The Head Start REDI Program. *Child Development* 79 (6), 1802–1817.
- Brigman, G., Lane, Da., Switzer, D., Lane, Do. & Lawrence, R. 2010. Teaching Children School Success Skills. *The Journal of Educational Research* 92 (6), 323–329.
- CASEL 2017. Viitattu 13.2.2017 <http://www.casel.org/core-competencies/>

- Case-Smith, J. 2013. Systematic Review of Interventions to Promote Social-Emotional Development in Young Children With or at Risk for Disability. *American Journal of Occupational Therapy* 67 (4), 395-404.
- Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S. & Poppe, J. 2005. Helping Young Children Succeed: Strategies to Promote Early Childhood Social and Emotional Development. Early Childhood Research and Policy Report. National Conference of State Legislatures. Tulostettu 1.2.2017 <http://www.buildinitiative.org/WhatsNew/ViewArticle/tabid/96/ArticleId/396/Helping-Young-Children-Succeed-Strategies-to-Promote-Early-Childhood-Social-and-Emotional-Developmen.aspx>
- Coleman, M. C. & Webber, J. 2002. Emotional and Behavioral Disorders. Theory and Practice. 4. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Committee for Children 2012. Askeleittain- Sosiaalista kehitystä ja tunnetaitoja tukeva opetusohjelma. Opettajan opas. Helsinki: Hogrefe Psychologien Kustannus Oy.
- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A. & Lapp, A. L. 2002. Family Adversity, Positive Peer Relationships, and Children's Externalizing Behavior: A Longitudinal Perspective on Risk and Resilience. *Child Development* 73 (4), 1220-1237.
- Darling-Churchill, K. E. & Lippman, L. 2016. Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology* 45 (4), 1-7.
- Denham, S. A. 2006. Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development* 17 (1), 57-89.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. 2003. Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development* 74 (1), 238-256.
- Denham, S. A. & Brown, C. 2010. Plays Nice With Others: Social-Emotional Learning and Academic Success. *Early Education and Development* 21 (5), 652-680.
- Denham, S. A. & Burton, R. 2003. Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Denham, S. A., Ji, P. & Hamre, B. 2010. Compendium of social-emotional learning and associated assessment measures. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. & Greenberg, M. T. 2007. Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool "PATHS" Curriculum. *The Journal of Primary Prevention* 28 (2), 67-91.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. 2011. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development* 82 (1), 405-432.
- Durmuşoğlu-Saltali, N. & Arslan, E. 2011. An investigation of emotional skills of six-year-old children attending nursery school according to some variables. *Educational Research and Reviews* 6 (7), 536-541.
- Durmuşoğlu-Saltali, N. & Deniz, M. E. 2010. The Effects of an Emotional Education Program on the Emotional Skills of Six-year-old Children Attending Preschool. *Educational Sciences: Theory & Practice* 10 (4), 2123-2140.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Määräykset ja ohjeet 2016: 1. Opetushallitus. Tulostettu 27.2.2017 http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P., McWayne, C. & Frye, D. 2007. Investigation of Dimensions of Social-Emotional Classroom Behavior and School Readiness for Low-Income Urban Preschool Children. *School Psychology Review* 36 (1), 44-62.
- Graziano, P. A. & Hart. K. 2016. Beyond behavior modification: Benefits of social-emotional/self-regulation training for preschoolers with behavior problems. *Journal of School Psychology* 58 (5), 91-111.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. & Calkins, S. D. 2007. The Role of Emotion Regulation and Children's Early Academic Success. *Journal of School Psychology* 45 (1), 3-19.
- Gustafson, E. A. 2009. The Emotion Comprehension Test: Selected Psychometric Properties of a New Measure of Emotion Understanding for Preschoolers. Theses. Tulostettu 23.2.2017 <http://hdl.handle.net/1903/10033>
- Halle, T. G. & Darling-Churchill, K.E. 2016. Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology* 45 (4), 8-18.
- Hannula, A., Hiekkataipale, A., Liimatainen, E-L., Laiho, M. & Santanen, P. 2009. Eskarin arki. Jyväskylän kaupunki, Varhaiskasvatuspalvelut.

- Hay, D. F. 2005. Early Peer Relations and their Impact on Children's Development. Encyclopedia on Early Childhood Development. Centre of Excellence for Early Childhood Development. Tulostettu 31.1.2017
<http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/829/early-peer-relations-and-their-impact-on-childrens-development.pdf>
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. & Fox, L. 2006. Social and Emotional Foundations for Early Learning: A Conceptual Model for Intervention. *School Psychology Review* 35 (4), 583–601.
- Hemmeter, M. L., Santos, R. M. & Ostrosky, M. M. 2008. Preparing Early Childhood Educators to Address Young Children's Social-Emotional Development and Challenging Behavior: A Survey of Higher Education Programs in Nine States. *Journal of Early Intervention* 30 (4), 321–340.
- Huaqing Qi, C. & Kaiser, A. P. 2003. Behavior Problems of Preschool Children From Low-Income Families: Review of the Literature. *Topics in Early Childhood Special Education* 23 (4), 188–216.
- Humphrey, N., Kalamouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J. & Wolpert, M. 2011. Measures of Social and Emotional Skills for Children and Young People: A Systematic Review. *Educational and Psychological Measurement* 71 (4), 617–637.
- Izard, C. E., Trentacosta, C. J., King, K. A. & Mostow, A. J. 2004. An Emotion-Based Prevention Program for Head Start Children. *Early Education and Development* 15 (4), 407–422.
- Jones, D. E., Greenberg, M. & Crowley, M. 2015. Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health* 105 (11), 2283–2290.
- Joseph, G. E. & Strain, P. S. 2003. Comprehensive Evidence-Based Social-Emotional Curricula for Young Children: An Analysis of Efficacious Adoption Potential. *Topics in Early Childhood Special Education* 23 (2), 62–73.
- Kaiser, A. P. 2007. Addressing Challenging Behavior: Systematic Problems, Systematic Solutions. *Journal of Early Intervention* 29 (2), 114–118.
- Kallio, T. & Pihlaja, P. 2005. Lasten sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien hoito ja kasvatuksen kehittäminen päivähoitossa: hankkeen loppuraportti. Julkaisuja/Varsinais-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus.
- Kauppila, R. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Korkman, M. 2014. NEPSY-II – Lasten neuropsykologinen tutkimus. Käsikirja II: Kehittely, käyttö ja psykometriset tiedot. Helsinki: Hogrefe Psychologien Kustannus Oy.
- Korkman, M., Kirk, U. & Kemp, S. L. 2014. NEPSY-II – Lasten neuropsykologinen tutkimus. Käsikirja I: testin esitys- ja pisteitysohjeet. Helsinki: Hogrefe Psychologien Kustannus Oy.
- Landrum, T. J. 2011. Emotional and behavioral disorders. Teoksessa J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (toim.) Handbook of special education. New York: Routledge, 209–220.
- Leibovitch, A. 2013. Theory of Mind and the Ability to Make Emotional Inferences Among Children with High-Functioning Autism Spectrum Disorders. Dissertations. 751. Tulostettu 16.2.2017 http://scholarworks.umass.edu/open_access_dissertations/751/
- Lummelahti, L. & Kaakkuriniemi, P. 1990. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kuntoutuspalvelut. Research reports 29. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y. & Furnham, A. 2009. Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology* 79 (2), 259–272.
- Mayer, H. 2010. PAPILIO. Präventionsprogramm für Kindergärten. Tulostettu 13.2.2017 http://www.praeventionstag.de/dokumentation/download.cms?id=532&datei=100611_Doku_Projektspot_Papilio_rt_ma_F910-532.pdf
- Metsämuuronen, J. 2000. Tilastollisen kuvauksen perusteet. Metodologia-sarja 2. Helsinki: International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos. Helsinki: International Methelp Ky.
- Nagl, A. & Scheer, H. 2016. Papilio Newsletter. Ausgabe 32: Oktober. Tulostettu 13.2.2017 http://www.papilio.de/download/newsletter_papilio_1610.pdf
- Papathodorou, T. & Ramasut, A. 1993. Teachers' Attitudes towards Children's Behaviour Problems in Nursery Classes in Greece. *International Journal of Early Years Education* 1 (3), 35–47.
- Papilio - Preventing Behavioural Disorders and Promoting Social-Emotional Competence in Preschool Children Tackling the Risks for Violence and Addiction pdf. Tulostettu 25.3.2016 www.papilio.de/download/papilio-englisch.pdf

- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. & Weissberg, R. P. 2000. Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth. *Journal of School Health* 70 (5), 179–185.
- Pickens, J. 2009. Socio-emotional Programme Promotes Positive Behaviour in Preschoolers. *Child Care in Practice* 15 (4), 261–278.
- Pihlaja, P. 2004. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala. *Eriytyiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY, 214–240.
- Pihlaja, P. 2005. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa: erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Pihlaja, P., Rantanen, M-L. & Sonne, V. 2010. Varhaiserityiskasvatuksen haasteita ja vahvuuksia. Vastauksia monitahoarvioinnilla Varsinais-Suomessa. *Julkaisuja* 1/2010. Vasso.
- Poikkeus, A-M. 2008. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissaan*. 1.–8. painos. Helsinki: WSOY, 122–138.
- Ramasut, A. & Papatheodorou, T. 1994. Teacher's Perceptions of Children's Behaviour Problems in Nursery Classes in Greece. *School Psychology International* 15 (2), 145–161.
- Salonen, A. 2014. Lasten sosio-emotionaalinen kehitys ja vaikeuksien tunnistaminen päivähoitossa: Kysely peruspalvelukuntayhtymä Kallion lastentarhanopettajille. Centria Ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö. Tulostettu 11.3.2016 <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201401221619>
- Schmidt, M. E., Demulder, E. K. & Denham, S. A. 2002. Kindergarten Social-Emotional Competence: Developmental Predictors and Psychosocial Implications. *Early Child Development and Care* 172 (5), 451–462.
- Schultz, D., Izard, C. E. & Bear, G. 2004. Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology* 16 (2), 371–387.
- Squires, J. & Bricker, D. 2007. *An activity-based approach to developing young children's social emotional competence*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Takala, K., Kokkonen, M. & Liukkonen, J. 2009. Päiväkotilasten sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen liikuntatuokioiden avulla. *Liikunta & Tiede* 46 (1), 22–29.
- Trentacosta, C. J. & Izard, C. E. 2007. Kindergarten Children's Emotion Competence as a Predictor of Their Academic Competence in First Grade. *Emotion* 7 (1), 77–88.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Määräykset ja ohjeet 2016: 17. Opetushallitus. Tulostettu 27.2.2017 http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf
- Viitala, R. 1999. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajan arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Lisensiaattityö. Tulostettu 15.3.2016 <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-1999801505>
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 501. Väitöskirja. Tulostettu 30.1.2017 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5785-8>
- Walker, S. 2010. Gender Differences in the Relationship Between Young Children's Peer-Related Social Competence and Individual Differences in Theory of Mind. *The Journal of Genetic Psychology* 166 (3), 297–312.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. & Stoolmiller, M. 2008. Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49 (5), 471–488.
- Webster-Stratton, C. & Taylor, T. 2001. Nipping Early Risk Factors in the Bud: Preventing Substance Abuse, Delinquency, and Violence in Adolescence Through Interventions Targeted at Young Children (0–8 Years). *Prevention Science* 2 (3), 165–192.
- Wehby, J. H., Lane, K.L. & Falk, K. B. 2003. Academic Instruction for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 11 (4), 194–197.
- Wigelsworth, M., Humphrey, N., Kalamouka, A. & Lendrum, A. 2010. A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills. *Educational Psychology in Practice* 26 (2), 173–186.
- Yates, T., Ostrosky, M. M., Cheatham, G. A., Fetting, A., Shaffer, L., & Santos, R. M. 2008. Research Synthesis on Screening and Assessing Social-Emotional Competence. Tulostettu 2.2.2017 http://csefel.vanderbilt.edu/documents/rs_screening_assessment.pdf

- Zaslow, M., Halle, T., Martin, L., Cabrera, N., Calkins, J., Pitzer, L., & Margie, N. G. 2006. Child Outcome Measures in the Study of Child Care Quality. *Evaluation Review* 30 (5), 577–610.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. 2007. The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 17 (2-3), 191–210.
- Zinsler, K. M., Christensen, C. G. & Torres, L. 2016. She's supporting them; who's supporting her? Preschool center-level social-emotional supports and teacher well-being. *Journal of School Psychology* 59 (6), 55–66.

LIITTEET

Liite 1. Kuvaus lapsille tehdyistä testitehtäväsarjoista

Tehtäväsarja 1, kuvantunnistustehtävä

Tässä tehtäväsarjassa lapselle näytettiin tietokoneelta kahdeksan eri kuvaa ihmisten kasvoista. Lapsen tehtävänä oli valita neljästä hänelle luetusta vaihtoehdosta (esim. iloinen, surullinen, tavallinen ja vihainen) oikea tunne.

Tehtäväsarja 2, kuvantunnistustehtävä

Tässä tehtäväsarjassa lapselle näytettiin kahdeksan lyhyttä videoleikettä, joissa ihmiset ilmensivät kasvoillaan jotakin tunnetta. Lapsen tehtävänä oli valita neljästä hänelle luetusta tunnetilasta (esim. hämmästynyt, häpeävä, tavallinen ja inhoava) leikkeeseen parhaiten sopiva tunne.

Tehtäväsarja 3, kuvantunnistustehtävä

Tässä tehtäväsarjassa lapsen tehtävänä oli yhdistää puheen ja kasvojen tunnetila. Tietokoneelta laitettiin soimaan lauseita, joissa ihminen puhui tietyllä äänensävyllä. Lauseita oli yhteensä 11. Samanaikaisesti lapselle näytettiin neljä eri kasvojen kuvaa, joista hänen tuli valita parhaiten äänensävyyn sopiva ilme.

Tehtäväsarja 4, ACES

Tässä tehtäväsarjassa lapselle luettiin lyhyitä tarinoita, jotka liittyivät erilaisiin tunnetilanteisiin. Lapsen tuli arvioida, tunsivatko tarinan lapset itsensä iloisiksi, surullisiksi, kiukkuisiksi, pelokkaiksi vai eivät tunteneet mitään tunnetta. Lauseita oli yhteensä kuusi. Alla pari esimerkkitarinaa:

”Aleksi teki hienon kortin kaverilleen Leolle. Leo tykkäsi Aleksin tekemästä kortista todella paljon. Onko Aleksi...”

”Rasmus tuo repussa lempikarkkejaan puistoon. Toinen poika näkee karkit, ottaa ja syöne. Onko Rasmus...”

Tehtäväsarja 5, ACES

Tässä tehtäväsarjassa lapselle luettiin lyhyitä tarinoita, jotka liittyivät erilaisiin tunnekäyttäytymisiin. Lapsen tuli arvioida, tunsivatko tarinan lapset itsensä iloisiksi, surullisiksi, kiukkuisiksi, pelokkaiksi vai eivät tunteneet mitään tunnetta. Lauseita oli yhteensä kuusi. Alla pari esimerkkitarinaa:

”Elias leikkii pihalla muiden lasten kanssa. Elias saa pallon, lopettaa liikkumisen ja näyttää jähmettyneen paikoilleen. Onko Elias...”

”Opettaja kysyy Lauralta kysymyksen. Näet, että Laura katsoo alaspäin. Onko Laura...”

Tehtäväsarja 6, NEPSY-II tunteiden tunnistaminen¹

Tämä tehtäväsarja koostui kolmesta erilaisesta osiosta, joissa lapsen tuli tunnistaa tunteita hänelle esitetyistä kuvista. Ensimmäiseksi lapselle näytettiin kolme kasvojen kuvaa rinnakkain ja lapsen tuli tunnistaa kuvista ne kaksi lasta, joista tuntui samalta. Näitä kuvia oli yhteensä neljä.

Seuraavassa osiossa lapselle näytettiin kasvokuva ylärivillä olevasta esimerkkilapsesta ja neljä muuta kuvaa lapsien kasvoista, jotka olivat alarivillä. Lapsen tehtävänä oli valita alarivin lapsista se lapsi, josta tuntui samalta kuin esimerkkilapsesta. Näitä kuvia oli yhteensä kahdeksan.

Viimeisessä NEPSY-II tunteiden tunnistamisosiossa lapselle näytettiin neljä kasvokuvaa rinnakkain ja hänen tuli valita niistä kaksi, joissa oli kyseessä sama tunne. Näitä kuvia oli yhteensä neljä.

Tehtäväsarja 7, NEPSY-II mielen teoria

Tässä tehtäväsarjassa lapselle näytettiin piirroksia siitä, mitä Julialle oli tapahtunut. Piirroksen rinnalla esitettiin neljä valokuvaa Julian kasvoista. Lapsen tehtävänä oli valita se kuva, joka parhaiten kuvasi sitä, miltä Juliasta piirroksessa tuntui. Piirroksia oli yhteensä kahdeksan.

¹ NEPSY-II-testin materiaali on tekijänoikeuslain alaista materiaalia ja tästä syystä kuvia ei voida julkaista tässä työssä.