



Ylikarjula, Tiia & Ylisirniö, Laura

Ryhmäkoon merkitys lapsen sosioemotionaalisen
kompetenssin kehitykselle varhaiskasvatuksessa

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Ryhmäkoon merkitys lapsen sosioemotionaalisen kompetenssin kehitykselle
varhaiskasvatuksessa. (Ylikarjula, Tiia & Ylisirniö, Laura)

Kandidaatin tutkielma, 35 sivua, 0 liitesivua

Huhtikuu 2020

Tutkielmamme tavoitteena oli muodostaa syvempi ja laajempi ymmärrys lapsen sosioemotionaalisen kompetenssin kehitykseen liittyvistä tekijöistä varhaiskasvatusryhmässä. Huomimme kiinnittyi erityisesti ryhmäkoko mahdollisena selittävänä tekijänä, sillä ryhmäkoko on yhteydessä lasten kehitykseen muun muassa sosiaalisten taitojen sekä vertaissuhteiden osalta. Tarkoituksenamme oli etsiä aiheitamme eri näkökulmista lähestyviä tutkimuksia ja siten koota vastauksia tutkimuskysymykseemme siitä, millainen merkitys ryhmäkoolla on lapsen sosioemotionaalisen kompetenssin kehitykselle varhaiskasvatuksessa.

Toteutimme kvalitatiivisen tutkielmamme integroivana kirjallisuuskatsauksena, jonka ensimmäinen vaihe oli viitekehysten kokoaminen. Sen jälkeen keräsimme aineistoomme tutkimuksia, jotka liittyivät tutkimaamme aiheeseen sosioemotionaalisen kompetenssin eri osa-alueiden kautta. Lopulliseen aineistoon valitsimme kuusi tutkimusta aikaväliltä 2012-2018, joiden tulokset analysoimme referoimalla ne ensin lyhyesti, minkä jälkeen reflektioimme niitä viitekehyssemme avulla. Käytimme analyysimenetelmänä teemoittelua. Tutkimusten tuloksista nostimme kolme teemaa: 1) lasten välinen vuorovaikutus ja vertaissuhteet, 2) opettajien mahdollisuudet tukea lasten vertaissuhteita ryhmämuotoisessa toiminnassa sekä 3) opettajien kokemus lapsiryhmän koosta. Näiden teemojen kautta jaoimme tutkimukset niiden tuloksissa ilmenneiden aiheiden mukaan.

Tulokseksi saimme, että ryhmä tai ryhmäkoko on jonkin verran yhteydessä lasten sosioemotionaalisen kompetenssin kehitykseen. Muita siihen liittyviä tekijöitä olivat opettajien näkemys sosiaalisten taitojen tärkeydestä, lapsiryhmän haasteiden ratkaiseminen pedagogisesti koko ryhmää hyödyttävällä tavalla, opettajien huoli lasten yksilöllisestä huomioimisesta suurissa ryhmissä, inklusiivisen kasvatuksen merkitys lasten sosiaaliselle kompetenssille ja vertaissuhteille, vuorovaikutuksen laadun yhteys lasten hyvinvointiin ja sosioemotionaalisen kompetenssin kehitykseen sekä inhibitio- ja tunnesäätelykyvyn rooli lasten vertaissuhteissa.

Avainsanat: emotionaalinen kompetenssi, ryhmä, sosiaalinen kompetenssi, sosioemotionaalinen kompetenssi, varhaiskasvatus, vertaissuhteet, vertaisryhmä

University of Oulu

Faculty of Education

The Significance of Group Size for A Child's Development of Socioemotional Competence in Early Childhood Education (Ylikarjula, Tiia & Ylisirniö, Laura)

Bachelor's Thesis, 35 pages, 0 appendices

April 2020

The aim of our thesis was to create a deeper and more comprehensive understanding of the factors that are connected to the development of children's socioemotional competence in an early childhood education group. We focused especially on the group size as an explaining factor since it's connected to the children's development of social skills and peer relationships among other things. Our purpose was to find researches that approached our subject from different aspects. This way we were able to combine answers to the research question of our thesis. Our research question was about the significance of group size for a child's development of socioemotional competence in early childhood education.

We chose to use an integrative literature review as the method of our qualitative thesis. First, we gathered the conceptual framework and then we collected researches to our material. The researches had to focus on the subject of our thesis through different elements of the socioemotional competence. For our final material we selected six researches from 2012 to 2018. Then we analyzed the results of those researches and reflected them with our conceptual framework. We used thematical analysis as our analytical method. Our themes were: 1) interaction and peer relationships between children, 2) a teacher's opportunities to support the peer relationships of children in group-based activities and 3) teachers' experience about the size of a group of children. This way we were able to distribute the researches according to their topics.

As our results we found out that the group or the group size is connected to the development of children's socioemotional competence to some extent. The other associated factors were the teachers' opinions about the importance of social skills, solving the problems in children's group in a pedagogical way that benefits every child in the group and the teachers' concern of paying attention to each child individually in large kindergarten groups. Other factors were the significance of inclusive education practice for children's social competence and peer relationships, how the quality of interaction is connected to the wellbeing of children and the development of socioemotional competence and lastly the role of inhibitory control and self-regulation skills in children's peer relationships.

Keywords: early childhood education, emotional competence, group, peer group, peer relationships, social competence, socioemotional competence

Sisältö

Johdanto	5
1 Teoreettinen viitekehys	7
1.1 Lasten vertaisryhmät ja -suhteet Suomen ryhmämuotoisessa varhaiskasvatuksessa	7
1.2 Lapsen sosioemotionaalinen kehitys ja kompetenssi	10
2 Tutkimustehtävä ja tutkimusongelma	15
3 Tutkimusmenetelmä ja aineisto	16
4 Tulokset	20
4.1 Lasten välinen vuorovaikutus ja vertaissuhteet	20
4.2 Opettajan mahdollisuudet tukea lasten vertaissuhteita ryhmämuotoisessa toiminnassa	23
4.3 Opettajien kokemus lapsiryhmän koosta	25
5 Pohdinta	29
Lähteet	33

Johdanto

Varhaiskasvatus on ollut paljon näkyvillä mediassa viime vuosina, mutta siitä annettu kuva ei ole ollut kaunis. Otsikoissa on puhuttu 2010-luvun loppupuolella jopa varhaiskasvatuksen kriisistä; kasvattajien työuupumuksesta ja palkkakuopasta sekä lasten kasvatuksen, opetuksen ja hoidon laadun kehittämistarpeesta. Syynä on pidetty muun muassa suhdelukuja, jotka mahdollistavat henkilöstövajeen lapsiryhmissä, kun lapsimäärä lasketaan koko päiväkodin tasolla, ei ryhmäkohtaisesti (kts. esim. Sutton, 2019). Varhaiskasvatuslain epäselvyydet ovat johtaneet suuriin ryhmäkokoihin, koska suhdelukujen toteutuksesta ei ole riittävän tarkkaa määritelmää (kts. esim. Kosonen, 2019). Suhdeluvuissa on täten tulkinnanvaraa ja henkilöstövaje ei jää vain satunnaisesti sallituksi poikkeustilanteeksi, vaan arjessa toistuvaksi normiksi (Ristimäki, 2019). Puroilan ja Kinnusen (2017) selvityksessä havaittiin, että todellisuudessa myös alle kolmevuotiaat lapset ovat suurissa ryhmissä. Selvityksen mukaan päiväkotien lapsiryhmien kokojen välillä on kuntakohtaisia eroja. Ratkaisuna lapsiryhmien haasteille tutkimukseen osallistuneet työntekijät näkivät Puroilan ja Kinnusen mukaan pienryhmätyöskentelyn, mutta mahdollisuuksia toteuttaa pienryhmissä työskentelyä vähensi lasten määrä ja henkilöstön suuri vaihtuvuus (Puroila & Kinnunen, 2017, 110—111).

Omat kokemuksemme erikokoisista ryhmistä herättivät osaltaan kiinnostuksemme aiheeseen. Usein mietityttää, miten suurissa ryhmissä jokainen lapsi voi saada tarvitsemaansa huomiota ja tukea arjen tilanteissa, kun työntekijöitä on vähän lapsiin nähden. Kun lapsia on ryhmässä paljon, osa lapsista voi jäädä sivummalle ja heitä ei välttämättä päivän aikana kunnolla huomioida. Asetelmana suuri lapsiryhmä ja henkilöstövaje herättävät monenlaisten pedagogisten kysymysten lisäksi huolen lapsista: Millaisessa ympäristössä lapsi viettää päivänsä? Miten hän pärjää suuressa ryhmässä? Onko lapsella valmiuksia tai taitoja toimia siellä? Näiden pohdintojen myötä valitsimme integroivan kirjallisuuskatsauksemme aihepiiriksi ryhmäkoon ja sosioemotionaalisen kompetenssin, sillä olemme kiinnostuneita siitä, millainen merkitys ryhmän koolla on lapsen sosioemotionaalisen kompetenssin kehitykselle. Sosiaaliset ja emotionaaliset taidot ovat yhteydessä lapsen kykyyn olla vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa ja muodostaa ystävyyssuhteita. Ryhmän koolla ja luonteella on oma roolinsa lasten sosioemotionaalisen kompetenssin kehityksessä.

Yhteiskunnallisesti aiheemme tutkiminen on perusteltua, sillä on ollut paljon julkista keskustelua siitä, pitäisikö ryhmäkokojen olla pienempiä varhaiskasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseksi. Kirjallisuuskatsauksena aiheellamme on tieteellistä merkitystä, sillä jo olemassa olevan tutkimustiedon läpikäyminen ja tarkastelu valitun näkökulman kautta on tärkeää laajeman ja syvällisemmän ymmärryksen muodostamiseksi. Katsauksemme tavoitteena on tutkimuskysymykseen vastaamisen lisäksi osoittaa, mitä lapsen sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymisestä päiväkotiryhmässä jo tiedetään ja mihin tutkimusta pitäisi suunnata seuraavaksi. Sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi ovat Denhamin, Blairin, DeMulderin, Levitasin, Sawyerin, Auerbach-Majorin ja Queenanin (2003) mukaan käsitteitä, jotka liittyvät vahvasti toisiinsa: koska sosiaalinen kompetenssi on niin tärkeä ja tiiviisti kietoutunut emotionaalisen kompetenssin aspekteihin, meidän tulee pyrkiä ymmärtämään paremmin sen emotionaalisia edellytyksiä. Denham ja muut toteavat, että tutkijoiden on tarkasteltava, miten emotionaalisen kompetenssin elementit toimivat yhdessä niin, että lapsi kykenee esimerkiksi hyödyntämään persoonallisia resurssejaan, kuten minäpystyvyyttä (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan, 2003, 239).

Varhaiskasvatuksen kannalta aiheen tutkiminen on merkityksellistä, sillä kasvattaja voi toiminnallaan tukea näiden taitojen kehittymistä ja ohjata lapsia pedagogisen toiminnan kautta harjoittelemaan niitä. Kasvattajan on tärkeää tiedostaa, miten pieni ryhmä ja suuri ryhmä eroavat toisistaan lapsen näkökulmasta, sekä mitä sosiaalisia taitoja hän itse pitää merkittävinä lapsille opetettavina. Kasvattajan tulee huomioida lapsen sosioemotionaalisen kehityksen ja kompetenssin moniulotteisuus ja miten eri elementit ovat mukana lapsen kasvussa ja kehityksessä sekä ryhmän jäsenenä olemisessa. Ryhmässä toimiminen vaatii lapsilta monia sosioemotionaalisia taitoja, joiden opettelussa lapset usein tarvitsevat kasvattajan apua. Jokainen lapsi kehittyy omaan tahtiinsa, ja vertaisryhmässä oleminen kerryttää lapsen kokemuksia erilaisista vuorovaikutustilanteista muiden lasten kanssa. Vertaisiltaan lapsi oppii siinä missä aikuisilta, miten tietyissä tilanteissa toimitaan ja miten muiden käytökseen vastataan sopivalla tavalla. Lapsen kokemus ryhmässä olemisesta on merkityksellinen; ryhmänsä vertaisten sekä aikuisten kautta lapsi muodostaa käsitystä siitä, millainen hän on.

1 Teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa määrittelemme tutkielmaamme ohjanneet käsitteet. Aluksi kuvaamme lapsiryhmää ja lasten vertaissuhteita sekä ryhmämuotoisen varhaiskasvatuksen toteutusta, tavoitteita, lasten tuen tarpeiden huomioimista ryhmässä ja toiminnan arviointia. Sen jälkeen avaamme tutkielmamme pääkäsitteen *sosioemotionaalinen kompetenssi* ja siihen kuuluvat käsitteet *sosioemotionaalinen kehitys*, *sosiaalinen kompetenssi*, *sosiaaliset taidot*, *tunne- ja itsesäätelytaidot*, *sosiokognitiiviset taidot* ja *emotionaalinen kompetenssi*. Sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi voidaan yhdistää myös sosioemotionaaliseksi kompetenssiksi, mutta selkeyden vuoksi käsittelemme niitä erillään. Ne liittyvät toisiinsa, mutta pitävät sisällään eri asioita. Tarkastelemme tutkielmassamme varhaiskasvatusta ryhmämuotoisena toimintana, sillä ryhmämuotoisuus on eniten käytetty toimintamuoto suomalaisissa päiväkodeissa. Aiheemme kannalta on olennaista luoda silmäys Suomen varhaiskasvatuksen tavoitteisiin ja toteutukseen ryhmätoiminnan näkökulmasta. Tämä toimii tutkielmamme kehyksenä, jonka kautta valitsimme aiheeseemme sopivat käsitteet ja päätimme siten, mistä näkökulmasta tarkastelemme aineistomme tutkimuksia ja niiden tuloksia.

1.1 Lasten vertaisryhmät ja -suhteet Suomen ryhmämuotoisessa varhaiskasvatuksessa

Ryhmällä tarkoitamme tässä tutkielmassa lasten ryhmää, joka ei ole muodostunut vapaassa vuorovaikutuksessa, vaan varhaiskasvatuksen henkilöstön toimesta ja ennalta määrätysti. Lapsiryhmän sisällä luonnollisesti muodostuu pienempiä ryhmiä, kun lapset tutustuvat toisiinsa ja ystäväystyvät. Tutkielmamme aineiston kannalta huomiomme on erityisesti päiväkotien lapsiryhmissä, joiden voidaan ajatella olevan suuria. Tällaisissa ryhmissä lapsia voi olla enemmän kuin kasvattajien vastuulla tulisi varhaiskasvatustilain mukaan olla. Suomessa on yleistä, että päiväkodeissa lasten vertaisryhmät ovat samaa ikäluokkaa, mutta lapset voivat olla kehityksensä eri vaiheissa. Christina Salmivalli (2005) määrittelee *vertaiset* henkilöiksi, jotka ovat lapsen kanssa samalla tasolla kehityksessä niin emotionaalisesti, sosiaalisesti kuin kognitiivisesti. Vertaisryhmien muodostumiseen vaikuttaa Salmivallin mukaan myös kulttuuri; joissakin kulttuureissa vertaisryhmään kuuluu eri-ikäisiä lapsia, kun taas Suomessa lapset ovat keskenään hyvin saman ikäisiä. Vertaissuhteet eroavat myös lapsen ja vanhempien välisestä suhteesta siten, että vertaisista kumpikaan ei välttämättä ole toista viisaampi tai kokeneempi. Vertaiset eivät Salmivallin mukaan kiinnny toisiinsa lähtökohtaisesti, vaan kiintymys on ansaittava (Salmivalli, 2005, 15—16).

Salmivallin (2005) mukaan tutkijoilla on erilaisia näkemyksiä lapsen sosiaalistumiseen vaikuttavista tekijöistä. Osa näkökulmista on sitä mieltä, että vanhempien ja lapsen välinen suhde on merkittävämmässä asemassa lapsen persoonallisuuden ja sosiaalisuuden kehityksen kannalta kuin lapsen vertaissuhteet (esim. Bowlbyn kiintymyssuhdeteoria, 1969). Lisäksi on vertaisryhmän roolia korostavia näkemyksiä, jotka pitävät vanhempien vaikutusta huomattavasti vähäisempänä (esim. Harrisin ryhmäsosialisaatioteoria, 1995). Salmivalli lisää, että edellä mainittujen ääripäiden välissä on näkemys, jonka mukaan vanhemmat ja vertaiset vaikuttavat molemmat lapsen sosiaalistumiseen, mutta eri tavoin: niillä on toisistaan poikkeavat kehitykselliset tehtävät. Salmivalli toteaa, että useimmat sosiaalisesta kehityksestä kiinnostuneet tutkijat ovat todennäköisesti sitä mieltä, että niin vanhemmilla kuin vertaisillakin on oma osansa lapsen sosiaalisaatioprosessissa: toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevina, ei kahtena erillisenä vaikuttajana (Salmivalli, 2005, 21).

Kirsi Järvinen ja Petteri Mikkola (2015) toteavat, että vertaissuhteet liittyvät vahvasti lapsen psykososiaaliseen kehitykseen. Heidän mukaansa kuuluminen samaan ryhmään yhdistää lapsia ja vertaisryhmässä opetellaan sitä, miten ryhmässä ollaan; lapsi harjaantuu aloitteiden ja päätösten tekemisessä sekä etsii omaa paikkaansa ryhmässä. Järvinen ja Mikkola nostavat esille, että vuorovaikutus, kaveruus ja paikan ansaitseminen ryhmässä omin avuin on monelle lapselle haastavaa: lapsen päivä on täynnä tilanteita, joissa hän neuvottelee muiden kanssa leikkiin pääsemisestä. Tämän vuoksi moni lapsi varmistaa toimintaan mukaan pääsyä luomalla kaverisuhteita useampaan ryhmän lapseen. Järvisen ja Mikkolan mukaan kasvattajien tärkeänä tehtävänä on ohjata ryhmän muotoutumista, jotta yksikään lapsi ei päätyisi muiden torjumaksi. Lapset, joilla on vaikeuksia sosiaalisissa taidoissa, tarvitsevat erityisesti aikuisten läsnäolevaa ja konkreettista ohjausta. Järvinen ja Mikkola korostavat, että ryhmäytyminen on jatkuva prosessi, joka ei rajoitu vain päiväkotivuoden alkuun; kasvattajien on ohjattava lapsia tutustumaan toisiinsa ja muodostamaan keskinäisiä suhteita sekä pyrittävä luomaan ryhmän ilmapiiristä turvallinen ja viihtyisä (Järvinen & Mikkola, 2015, 30–34). Suomessa päiväkotien ryhmien toimintaa ohjaavat varhaiskasvatuslaki ja asiakirjat, jotka asettavat tavoitteita ryhmämuotoiselle varhaiskasvatukselle. Ryhmäytyminen ja hyvä ilmapiiri vaativat kasvattajilta ammattitaitoa tukea jokaista ryhmän lasta niin, että he kokevat olonsa hyväksi ryhmässä.

Opetushallituksen laatiman asiakirjan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) mukaan pedagogisesti tarkoituksenmukaiset lapsiryhmät muodostetaan muun muassa iän, sisarusuhteiden ja tuen tarpeen perusteella. Samalla on huomioitava varhaiskasvatuslaissa asetetut henkilöstömitoitukset ja ryhmien enimmäiskokoa koskevat säännökset (Opetushallitus, 2018, 18).

Varhaiskasvatuslaki rajaa lasten määrän ryhmässä enintään kolmen paikalla olevan varhaiskasvattajan mukaan, mutta sallii poikkeustilanteissa suhdelukujen ylittämisen (Varhaiskasvatuslaki 7:35—36 §). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) ohjaavat kokonaisvastuussa olevia varhaiskasvatuksen opettajia huomioimaan pedagogiset tavoitteet lapsiryhmän toimintaa suunniteltaessa ja oppimisympäristöjä kehittäessä. Jokainen päiväkotikoti noudattaa varhaiskasvatuslain ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden lisäksi paikallista varhaiskasvatussuunnitelmaa sekä jokaisen lapsen henkilökohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa. Päiväkodeissa tehdään myös ryhmäkohtaisia suunnitelmia, mutta erityisesti edellä mainitut asiakirjat toimivat lähtökohina lapsiryhmän toiminnan suunnittelulle (Opetushallitus, 2018, 17—18, 37).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) on useita mainintoja siitä, mitä päiväkotien on otettava huomioon ryhmämuotoisessa varhaiskasvatuksessa. Ryhmämuotoisuus ei jää vain lasten ryhmiin jakamisen tasolle, vaan toimintaan sisältyy pedagogisia tavoitteita. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet korostavat, että jokaisella lapsella on oikeus kokea yhteisöllisyyttä ja ryhmään kuulumista. Vertaisryhmässä oleminen ja yhteisöön kuuluminen edistävät lapsen oppimista ja osallisuutta, mutta lapset tarvitsevat aikuisten ohjausta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaavat ryhmän kasvattajia tukemaan lasten vertaissuhteita ja edistämään niissä toimimista sekä vaalimaan lasten välisiä ystävyyksiä. Yhteisön tavoitteena on lasten välinen hyvä vuorovaikutus ja toiminta ryhmän jäsenenä; ristiriitoihin tulee puuttua ja niiden ratkaisemiseksi lasten kanssa opetellaan rakentavia keinoja. Vuorovaikutus niin lasten kuin lasten ja aikuistenkin välillä ovat pohjana lasten ajattelun, kielen ja leikkitaitojen kehitykselle. Ryhmässä toimiminen ja ryhmäleikit opettavat lapsille, mitä sisäisiä sääntöjä yhteisössä on. Samalla lapset oppivat, miten tunteita säädellään ja miten otetaan huomioon ryhmän muiden jäsenten näkökulmat. Tavoitteena on yhteisöllinen ryhmä, jonka tunneilmasto on myönteinen (Opetushallitus, 2018, 10, 16, 19, 21—22, 30, 38—39).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) korostetaan sitä, että varhaiskasvatuksessa tuetaan jokaisen lapsen kokemusta tulla hyväksytyksi omana itsenään ja ryhmän jäsenenä. Lapsen myönteisen minäkuvan kehittymisen tukemiseksi lasta tulee kannustaa ja antaa lapselle mahdollisuuksia kokea onnistumisia. Lapsen vahvuudet sekä tarpeet oppimiseen ja kehitykseen liittyen ovat lähtökohina tuen järjestämisessä. Kehityksen ja oppimisen tuen tulee vastata lapsen yksilöllisiin tarpeisiin, mutta tukea rakentaessa on huomioitava myös erilaiset yhteisölliset sekä oppimisympäristöihin liittyvät ratkaisut. Tuki on osa päivittäisiä toimintoja varhaiskasvatuksessa ja ensisijaisesti tukea on tarkoitus antaa lapselle omissa päiväkotitai perhepäivähoi-

toryhmässä. Lapsiryhmän koko tulee arvioida, jotta se mahdollistaa varhaiskasvatuksen tavoitteiden saavuttamisen sekä lasten tuen tarpeen ja edun huomioimisen. Asiakirjan mukaan tukea on mahdollista antaa eri tavoin muun muassa oppimisympäristöjä muokkaamalla ja työtapoja muuntamalla sekä tekemällä niin pedagogisiin ja rakenteellisiin ratkaisuihin kuin hyvinvointiin liittyviä järjestelyjä. Lasta voidaan tukea esimerkiksi käyttämällä erilaisia kommunikatiokeinoja, kuten viittomia ja kuvia. Tukea voidaan järjestää lapselle myös erityisryhmässä osittain tai kokonaan. Rakenteellisia järjestelyjä voidaan tehdä pienentämällä lapsiryhmää sekä tekemällä ratkaisuja henkilöstön mitoitukseen ja rakenteeseen liittyen (Opetushallitus, 2018, 54—55, 57).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) velvoittavat päiväkodit takaamaan lasten tarvitseman kehityksen ja oppimisen tuen tarjoamisen, suunnittelemisen ja toteuttamisen sekä arvioimisen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan opettajien vastuulla on varmistaa, että toiminnan suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus toteutuvat, sekä arvioida ja kehittää toimintaa. Asiakirjassa tuodaan esille, että päiväkotien henkilöstön on arvioitava jatkuvasti omaa toimintaansa tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti, jotta varhaiskasvatuksen laatua voidaan ylläpitää ja kehittää. Arviointi auttaa myös kasvattajia kehittämään omaa toimintaansa. Asiakirjan mukaan ryhmän ilmapiiri on yksi arvioitava tekijä henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen luonteen, pedagogisten työtapojen, toiminnan sisällön ja oppimisympäristöjen lisäksi. Arvioinnin työkaluna käytetään pedagogista dokumentointia, jonka avulla kasvattajat saavat enemmän tietoa lapsista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, että lasten elämä, kehitys, kiinnostuksen kohteet, ajattelu, oppiminen ja tarpeet ovat tärkeää tietoa lapsista yksilötasolla. Pedagoginen dokumentointi antaa kasvattajille konkreettisesti ja monipuolisesti tietoa lapsiryhmän toiminnasta. Se auttaa arvioimaan ja kehittämään toimintaa niin, että arki on sujuvaa ja ryhmässä havaittuja haasteita (esimerkiksi siirtymätilanteissa) voidaan ratkaista (Opetushallitus, 2018, 54, 37, 17, 60).

1.2 Lapsen sosioemotionaalinen kehitys ja kompetenssi

Psykologiliiton (2017) määritelmän mukaan sosioemotionaaliseen kehitykseen kuuluvat lapsen temperamentin, varhaisten kiintymyssuhteiden ja muiden ihmissuhteiden, tunnekokemusten, tunteiden tunnistamisen ja säätelyn sekä lapsen minän ja sisäisen maailman kehitys. Lapsen yksilöllinen tapa säädellä käytöstä toiminnassaan ja vuorovaikutussuhteissaan on Psykologili-

ton mukaan sosioemotionaalisen kehityksen näkyvää ilmentymistä. Myös fyysisen ja kognitiivisen kehityksen katsotaan olevan osa sosioemotionaalista kehitystä (Psykologiliitto, 2017). Sosioemotionaalinen kehitys voidaan jakaa kahteen osaan selkeyden ja syvällisemmän pohdinnan vuoksi, jolloin muodostuvat käsitteet emotionaalinen kehitys ja sosiaalinen kehitys. Päivi Pihlajan (2018b) mukaan emotionaalisella kehityksellä tarkoitetaan sen oppimista, miten tunnustetaan tunteita sekä ilmaistaan ja tulkitaan niitä. Päiväkodissa lapset harjoittelevat tunnistamaan erilaisia tunteita itsessään ja muissa sekä nimeämään niitä. Hänen mukaansa sosiaalisella kehityksellä tarkoitetaan puolestaan koko elämän jatkuvaa prosessia, jossa on tärkeässä roolissa vuorovaikutus muiden kanssa. Kulttuurilla, läheisillä ihmisillä ja erilaisilla ympäristöillä on merkittävä asema lapsen kehityksessä; ympäristö voi antaa lapsen näyttää tunteita, mutta myös tukahduttaa niitä (Pihlaja, 2018b, 143, 147).

Liisa Keltikangas-Järvisen (2012) mukaan *sosiaaliselle kompetenssille* ei ole yksinkertaista määritelmää, mikä on herättänyt erilaisia kysymyksiä tutkijoiden kesken. Kun *sosiaaliset taidot* ja sosiaalinen kompetenssi erotetaan toisistaan, Keltikangas-Järvinen näkee sosiaaliset taidot taitoina, joiden avulla muun muassa ratkaistaan ongelmia. Keltikangas-Järvinen määrittelee sosiaalisen kompetenssin laajemmin kyvyksi olla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. (Keltikangas-Järvinen, 2012, 51—52). Myös Kaarina Laineen (2005) mukaan tavallisimmin sosiaalinen kompetenssi määritellään ihmisen kyvyksi toimia muiden hyväksymällä tavalla (Laine, 2005, 114). Anna-Maija Poikkeus (1995) määrittelee sosiaalisen kompetenssin tarkoittavan kykyä, jonka avulla ihminen pystyy käyttämään omia ja ympäristön resursseja saavuttaakseen haluamansa henkilökohtaiset ja sosiaaliset tavoitteet. Poikkeus liittää sosiaaliseen kompetenssiin myös negatiivisen käyttäytymisen puuttuminen ja positiiviset toverisuhteet sekä minäkuva, motivaatio ja odotukset (Poikkeus, 1995, 126—127). Salmivalli (2005) toteaa, että sosiaaliselle kompetenssille on ominaista omien tavoitteiden saavuttaminen siten, että myönteiset vuorovaikutussuhteet säilyisivät. (Salmivalli, 2005, 71.) Järvisen ja Mikkolan (2015) mukaan sosiaaliseen kompetenssiin kuuluvat sosiaaliset taidot, *tunne- ja itsesäätelytaidot* sekä *siokognitiiviset taidot* (Järvinen & Mikkola, 2015, 28).

Pihlaja (2018b) nostaa keskeisiksi sosiaalisiksi taidoiksi vuorottelun, neuvottelun ja oman toiveen täyttymisen odottamisen (Pihlaja, 2018b, 147—148). Salmivalli (2005) toteaa näiden taitojen viittaavan siihen, miten lapsi käyttäytyy ja mihin käytös johtaa: esimerkiksi suosioon tovereiden keskuudessa tai muuhun myönteiseen seuraukseen. Muiksi sosiaalisiksi taidoiksi Salmivalli mainitsee toverisuhteiden ylläpitämiseen tarvittavat taidot, kuten avun tarjoamisen ja

muiden puolustamisen. Itsesäätelykykyä, keskittymistä annettuihin tehtäviin, “tottelevaisuutta” ja oman puolensa pitämistä (assertiivisuus) on pidetty myös sosiaalisina taitoina. Salmivalli huomauttaa sosiaalisten taitojen näkökulman keskittyvän taitoihin opittuna tai opittavissa olevina ja muistuttaa, että lapsen synnynnäiset temperamenttipiirteet vaikuttavat osaltaan sosiaaliin taitoihin. Salmivalli kuvaa taitojen näkyvän yksilön käyttäytymisessä, huomioon ottaen ominaispiirteet ja kontekstin. Sosiaalisia taitoja määritellään Salmivallin mukaan seurausten perusteella: esimerkiksi leikkiin pääseminen vaatii sosiaalista taitavuutta (Salmivalli, 2005, 29, 86). Pihlaja (2018b) muistuttaa, että sosiaaliset taidot ovat sidoksissa kulttuuriin, joten eri kulttuureissa sosiaaliset taidot voivat poiketa toisistaan (Pihlaja, 2018b, 133).

Suomen Mielenterveys ry (2019a) toteaa, että omien tunteiden havaitseminen ja tiedostaminen ovat perusta sekä tunnetaidoille että itsetuntemukselle. Tunnetaitojen avulla pystymme hahmottamaan toisten ihmisten tunteita. Näitä taitoja ovat esimerkiksi tunteiden ilmaiseminen ja säätely, itsehillintä, omien tarpeiden kuuntelu, jämäkkyys eli omien rajojen asettaminen sekä itsearvostus- ja luottamus (Suomen Mielenterveys ry, 2019a). Suomen Mielenterveys ry:n (2019b) mukaan leikki-ikäisen lapsen tunnetaitojen kehittymiseksi on tärkeää, että lapsen perustarpeista huolehditaan, hän saa hellyyttä ja hoivaa, lapselle asetetaan rajoja ja hänen turvallisuuttaan valvotaan. Lapsi tarvitsee myös monipuolisia virikkeitä, ohjattua toimintaa ja tukea sosiaaliselle kasvulleen sekä ikäryhmäänsä osallistumiseen (Suomen Mielenterveys ry, 2019b). Järvisen ja Mikkolan (2015) mukaan itsesäätelytaitoja ovat tunteiden havaitseminen itsessä ja muissa ihmisissä sekä oman käyttäytymisen hallinta. Tunnetaidoissa keskeistä on kyky kokea myötätuntoa ja osoittaa sitä toisille (Järvinen & Mikkola, 2015, 28). Carolyn Saarni (1997) määrittelee itsesäätelytaidot yksilön kykyinä hallita toimintaansa, ajatuksiaan ja tunteitaan joustavasti erilaisiin tilanteisiin sopeutuen. Optimaalinen itsesäätelytaito ei kuitenkaan tarkoita aina iloista ihmistä, jonka ihmissuhteissa ei ole konflikteja ja joka ei koskaan epäile itseään. Saarnin mukaan optimaalinen itsesäätelytaito tarkoittaa enemmänkin sitä, että ihmisellä on rikas ja monimuotoinen emotionaalinen elämä, jonka hän jakaa muiden kanssa. Lisäksi ihminen osaa käyttää monia erilaisia selviytymiskeinoja (*coping strategies*) (Saarni, 1997, 39).

Poikkeus (1995) toteaa, että sosiokognitiivisten taitojen avulla yksilö kykenee tekemään havaintoja toisten ajatuksista, tunteista ja aikomuksista sekä pohtimaan omasta käyttäytymisestä johtuvia sosiaalisia seuraamuksia (Poikkeus, 1995, 126). Salmivallin mukaan käyttäytymisen järjestyminen riippuu myös ympäristöstä, joten tilanteen tulkitsemiseksi tarvitaan sosiokog-

nitiivisiä taitoja (Salmivalli, 2005, 86). Laine (2005) on todennut, että sosiaalisissa ongelmanratkaisutilanteissa tarvitaan tyypillisesti kompetenttien sosiaalisen käyttäytymisen saavuttamiseksi sosiokognitiivisia taitoja: ihmisten puheen ja käyttäytymisen havainnointia, ihmisten ajatuksista, tunteista, aikeista ja käyttäytymistavoista oikein tehtyjen tulkintojen ja päätelmien muodostamista, sosiaalisten vihjeiden havainnointia vuorovaikutustilanteissa, käyttäytymisen motiivien identifiointia, ihmisten välisten ristiriitojen tunnistamista, omien ja muiden toiminnan seuraamusten ennakkointia, oman käyttäytymisen vaikutusten arviointia ja seuranta sekä ymmärrystä siitä, kuinka havaitun palautteen avulla voidaan korjata omaa toimintaa. Näitä taitoja ovat myös käyttäytymisen säätely vihjeiden avulla tilanteisiin sopivaksi. Sosiokognitiiviset taidot perustuvat Laineen mukaan ihmisen taitoihin jäsenellä informaatiota, jota he havaitsevat päivittäin kohtaamissaan vuorovaikutustilanteissa. Jäsentelyn apuna ihminen käyttää sosiaalisia skeemoja, luokittelua ja prosessoituja tietojaan (Laine, 2005, 114—115).

Lapsi opettelee tunnistamaan ja säätelämään tunteitaan pienestä pitäen, ottaen mallia muista ihmisistä. Laineen (2005) mukaan *emotionaalista kompetenssia* tarvitaan, jotta pystyisimme olemaan vuorovaikutuksessa toistemme kanssa ja ylläpitämään ihmissuhteita. Laine viittaa Schafferin (2004) määritelmään emotionaalista kompetenssia ihmisen kykyä pystyä sekä käsittelemään omia emootioitaan että osata tunnistaa muiden ihmisten emootioita. Ihminen pysyy myös tulemaan toimeen niin omien kuin muidenkin emootioiden kanssa (Laine, 2005, 64). Carolyn Saarni (1997) toteaa, että minäpystyvyyden (*self-efficacy*) käsitteen ymmärtäminen on avainasemassa, kun määritellään emotionaalista kompetenssia. Saarni määrittelee minäpystyvyyden lyhyesti siten, että yksilöllä on kykyjä ja taitoja saavuttaa haluttu lopputulos. Saarnin mukaan emotionaalisen kompetenssin taidot ovat dynaamisia ja riippuvaisia toisistaan; yhden taidon (esimerkiksi tunteiden sanoittamisen) vahvistaminen vaikuttaa myönteisesti muihin emotionaalisiin taitoihin (Saarni, 1997, 38, 59). Näihin taitoihin liittyen Laine (2005) tarkastelee emotionaalista kompetenssia kolmen näkökulman kautta (Laine, 2005, 64).

Laineen (2005) mukaan ensimmäinen näkökulma on “*tietoisuus omasta emotionaalisesta tilasta*”: ihmisen tietoisuus eri tilanteista ja siitä, mitä hän niissä tuntee tai voisi ajatella tuntevansa. Hän kykenee asettamaan itsensä toisen asemaan sekä tarkkailemaan omia emootioitaan ja käyttäytymistään (itsetiedostus). Toinen näkökulma on “*toisten emootioiden tunnistaminen*”: sosiaalisissa suhteissa on olennaista, että ihminen osaa lukea muiden sisäisiä tunnetiloja sen perusteella, miten he käyttäytyvät. Siten ihmisen on mahdollista virittäytyä toisen emotionaaliseen tilaan ja vastata siihen sopivaksi kokemallaan tavalla. Tähän liittyen Laine toteaa, että

lapset opettelevat tunteiden tunnistamista itsessään ja muissa havaitsemalla esimerkiksi vanhempiensa eleitä ja ilmeitä. Kolmas näkökulma on “*emotionaalisten ilmausten itsesääätely*”: emotionaalisten reaktioiden kontrolloiminen tunteita herättävissä tilanteissa. Kulttuurit ja yhteisöt vaikuttavat Laineen mukaan siihen, millaiset emootioiden osoitukset ovat sallittuja missäkin tilanteessa. Itsesääätelyn odotus ei liity vain negatiivisiin emootioihin, kuten aggressioon, vaan myös positiivisiin emootioihin. Emootioiden ulkoisen ilmaisun odotetaan eroavan sisäisistä emootioista. Laine korostaa, että tämä on merkittävä tekijä onnistuneessa vuorovaikutuksessa (Laine, 2005, 64—65).

2 Tutkimustehtävä ja tutkimusongelma

Tässä luvussa kuvaamme tutkielmamme tavoitteita sekä aineiston hankintaa ja analysointia ohjanneen tutkimuskysymyksemme. Kirjallisuuskatsauksemme tavoitteena oli kuvata, millaisia tuloksia tutkimuksissa on tehty liittyen ryhmäkokoan ja lapsen sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymiseen varhaislapsuudessa. Tulosten kautta etsimme vastauksia siihen, millaisessa roolissa lapsiryhmän koko on tässä kehityksessä. Muotoilimme tutkimuskysymyksemme seuraavasti:

Millainen merkitys lapsiryhmän koolla on varhaiskasvatuksikäisen lapsen sosioemotionaalisen kompetenssin kehitykselle?

Tutkielmamme tavoitteena oli tarkastella ryhmäkoon mukanaan tuomia ilmiöitä ja mahdollisia haasteita lapsen sosioemotionaalisen kompetenssin kehitykselle, mutta tarkastelimme myös, onko suurella ryhmäkoolla myönteisiä vaikutuksia siihen. Aihetta on mielestämme tarpeellista tutkia, sillä Suomessa suuret ryhmäkoot ovat olleet tyypillinen ilmiö jo vuosien ajan. Lapsiryhmän koko on yhteydessä moniin asioihin päiväkodin arjessa ja lapsen mahdollisuuksiin osallistua ja vaikuttaa päivän toimintaan sekä tulla huomioduksi ryhmässä. Pedagogisiin ratkaisuihin ja niiden muokkaamiseen vaikuttaa, kuinka paljon ryhmässä on lapsia, millaisia lapsia ryhmässä on ja millaisia tarpeita heillä ja ylipäättään ryhmällä on. Iso ryhmä voi tuoda haasteita esimerkiksi turvallisuuden ylläpitämiselle ja aiheuttaa lapsille stressiä ja turvattomuuden tunnetta. Mielestämme varhaiskasvatuksen opettajan täytyy tiedostaa ryhmäkoon merkitys lapsen sosioemotionaalisten taitojen eli kompetenssin kehitykselle välttääkseen edellä mainittujen kielteisten tuntemusten muodostumista lapselle. Suuri ryhmä voi olla hyvä ja toimiva, mutta se ei muutu sellaiseksi ilman pedagogista suunnittelua ja ongelmien ratkaisua. Suomessa ryhmämuotoisessa varhaiskasvatuksessa pyritään pienryhmäpedagogiikkaan; suuressa ryhmässä se tarkoittaa lasten jakamista pienempiin ryhmiin esimerkiksi toimintatuokioiden aikana. Panostus pienryhmätoimintaan tulee ryhmän opettajalta ja kasvatustiimiltä, mutta sen perusta on lasten tarpeissa ja yksilöllisessä huomioimisessa.

3 Tutkimusmenetelmä ja aineisto

Tässä luvussa käsittelemme valitsemaamme tutkimusmenetelmää ja sen toteutusta, aineiston keräämiselle asettamiimme kriteerejä sekä toteuttamaamme analyysimenetelmää. Kandidaattitutkielmamme on kvalitatiivinen ja menetelmänä käytimme integroivaa kirjallisuuskatsausta. Katsauksemme tavoitteena oli uuden tiedon tuottaminen olemassa olevan tutkimustiedon pohjalta. Valitsemistamme käsitteistä löytyi runsaasti erilaista tutkimustietoa, jonka pohjalta rakensimme kokonaisuutta sekä viitekehykselle että aineistollemme. Salmisen (2011) mukaan kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa ei ole tarkkaan asetettuja tutkimusmetodeja ja se on oiva tapa saada laajasti tietoa valitusta aiheesta. Se antaa uutta tietoa jo aiemmin tutkitusta ilmiöstä sekä tukee kirjallisuuden kriittistä tarkastelua (Salminen, 2011, 7—8). Mukherji ja Albon (2012) korostavat kirjallisuuskatsauksen tärkeyttä tutkimuksen osana: mitä laajemmin tutkija perehtyy aiheesta jo tehtyyn kirjallisuuteen, sitä syvällisemmän ymmärryksen hän luo aiheestaan. Toisena tavoitteenamme Mukherjin ja Albonin näkemyksen mukaisesti oli käydä läpi katsauksen aiheeseen liittyviä tutkimuksia ja sitä, millaisia ideoita ja näkökulmia tutkijat ovat siitä löytäneet (Mukherji & Albon, 2010, 201—203).

Kirjallisuuskatsauksessamme huomiomme kiinnittyi siihen, millaisia tuloksia tutkimuskysymykseemme liittyvistä aiheista oli muodostettu ja olivatko ne relevantteja tutkielmamme kannalta. Haasteena oli objektiivisena pysyminen; omien näkemystemme ja asenteidemme tiedostaminen auttoi etsimään ja valitsemaan erilaisia näkökulmia aiheesta. Teoria auttoi näkemään aiheesta Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2009) mainitsemat aukot, joista tarvitaan lisää tietoa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 11). Hankimme pääsääntöisesti lapsiryhmän kokoon ja sosioemotionaaliseen kompetenssiin liittyvää tutkimusaineistoa, mutta etsimme tuloksia myös laajemmin aihepiireistä, jotka liittyivät tutkielmamme aiheeseen joiltain osin, esimerkiksi yksittäisen sosiaalisen kompetenssin osa-alueen kautta. Valitsemamme avainsanat ohjasivat viitekehysten kirjallisuuden hankintaa, kun etsimme aiheitamme käsitteleviä tutkimuksia ja muuta kirjallisuutta eri tietokannoista.

Aineistoa kerätessä meidän oli päätettävä, miten rajaamme aineiston; oli pohdittava löydettyjen lähteiden relevanssia ja laatua ja valittava ne, jotka olivat aiheemme kannalta keskeisimmät ja lähteinä tieteellisiä ja luotettavia. Pyrimme löytämään myös havaintoja siitä, että suuresta ryhmästä ei ole vain ja ainoastaan haittaa lapsen kehitykselle. Asetimme kirjallisuuskatsauksemme valituille tutkimuksille seuraavanlaiset kriteerit:

1. Tutkimuksen tai artikkelin julkaisuvuoden täytyi olla 2010 tai uudempi.
2. Julkaisusta piti olla luettavissa koko teksti.
3. Julkaisun kielen oli oltava suomi tai englanti.
4. Julkaisun tuli olla kirjallisuuskatsauksemme aiheen kannalta relevantti.
5. Tutkimusten kohderyhmän tuli olla varhaiskasvatukseen (n. 3-6-vuotiaat) lapset.
6. Aihe sai koskea myös varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä, jos ne liittyivät tutkimuskysymykseemme.

Käytimme tietokantoja Oula Finna, Ebsco, Eric ja Jecer. Käytimme seuraavia suomenkielisiä hakusanoja: sosiaaliset taidot, sosiaalinen kompetenssi, emotionaalinen kompetenssi, ryhmä, ryhmäkoko, vertaissuhdetaidot, sosioemotionaalinen kompetenssi/kehitys ja varhaiskasvatus. Englanninkielisiä hakusanoja olivat *group size, class size, classroom size, social skills, socio-emotional competence/development/skills, social competence, emotional competence, emotional skills, emotional regulation, peer relations, peer relationships, early childhood, early childhood education, preschool* ja *kindergarten*. Tutkimukset valittiin alustavasti otsikoiden ja tiivistelmien perusteella. Pyrimme löytämään tutkimuksia sekä sosiaalisen että emotionaalisen kompetenssin ja niihin liittyvien taitojen näkökulmasta. Alle olemme listanneet aineistoon valitsemamme tutkimukset, jotka on tehty eri maissa vuosina 2012-2018.

1. Ogelman, Hulya Gulay; Seçer, Zarife. (2012). The Effect **Inclusive Education** Practice during Preschool Has on the **Peer Relations and Social Skills** of 5-6-Year Olds with Typical Development.
2. Sheridan, S., Williams, P. & Samuelsson, I. P. (2014). **Group size and organisational conditions** for children's learning in preschool: **a teacher perspective**.
3. Williams, P., Sheridan, S., Harju-Luukkainen, H. & Samuelsson I. P. (2015.) Does **group size** matter in preschool teacher's work? The **skills teachers emphasise** for children in preschool **groups of different size**.
4. Yudron, M. & Jones, S. M. (2016). Developmental Trajectories of Children's **Social Competence** in Early Childhood: The Role of the **Externalizing Behaviors** of Their Preschool **Peers**.
5. Nakamichi, K. (2017). Differences in Young Children's **Peer Preference** by **Inhibitory Control** and **Emotion Regulation**.
6. Løkken, I. M., Broekhuizen, M. L., Barnes, J., Moser, T. & Bjørnstad, E. (2018). **Interaction quality** and children's **social-emotional competence** in Norwegian ECEC.

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006a) analyysivaiheen ohjeita mukailleen analyysiprosessiamme ohjasi tutkimuskysymyksemme. Näiden ohjeiden kautta tulkitsimme tutkimuksista kerättyjä tuloksia, tiivistimme niitä ja peilasimme niihin sekä omaa ajatteluamme että kirjallisuudessa olevia teorioita ja näkemyksiä aiheesta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a). Analysoimme aineistoamme ensin kirjoittamalla tutkimusten ne tulokset ylös, jotka liittyivät tutkimuskysymykseemme. Sen jälkeen refleктоimme niitä kirjallisuuden pohjalta ja syvensimme näkemystämme tutkimuskysymyksemme vastauksesta. Tutkimustulosten reflektion kautta muodostimme tuloksia, joita olivat esimerkiksi opettajien mahdollisuudet tukea lasten vertaissuhteita ryhmämuotoisessa toiminnassa ja opettajien kokemukset lapsiryhmän koosta. Analysoimme tutkimusten sisältöä, mikä auttoi meitä hahmottamaan, millaisista näkökulmista aiheitamme on lähestytty ja mitä muita selittäviä tekijöitä lapsen sosioemotionaalisen kompetenssin kehitykselle oli havaittu varhaiskasvatuksen opettajien, lasten vertaissuhteiden ja ryhmämuotoisen varhaiskasvatuksen näkökulmasta.

Tarkastelimme tutkimuksia ja tuloksia teemoittelun näkökulmasta. Käytimme teemoittelua tutkielmamme analyysimenetelmänä. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006b) mukaan teemoittelu eli keskeisten aiheiden muodostaminen ohjaa etsimään kerätystä aineistoista asioita,

jotka yhdistävät tai erottavat aineiston osia. Aineistoa voi teemoitella myös tutkimuksen viitekehystä ja teoriaa hyödyntämällä. Tässä tutkielmassa toteutimme teemoittelun Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan ohjetta mukaillen niin, että kaikki teeman alle valitut tutkimukset käsittelevät kyseistä teemaa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006b). Tuloksia vertailemme huomasimme, että niissä oli yhtäläisyyksiä muun muassa lapsiryhmän, ryhmäkoon ja sosiaalisen kompetenssin osalta. Myös lasten vertaissuhteet ja vuorovaikutus nousivat esille tutkimusten tuloksissa. Eroavaisuuksia tutkimuksissa olivat tutkittavat aiheet ja näkökulmat sekä käytetyt menetelmät. Osa tutkimuksista keskittyi lasten näkökulmaan, osa opettajien. Pari tutkimusta tarkasteli varhaiskasvatusta yleisemmästä näkökulmasta; inklusiivisen kasvatuksen ja ryhmän relationaalisen ilmapiirin sekä opettajan toiminnan kautta. Ensimmäinen teema muodostui, kun havaitsimme parin tutkimuksen käsittelevän vuorovaikutusta ja vertaissuhteita lapsiryhmässä. Toinen teema määrittyi sen perusteella, että tutkimustuloksista osa tarkasteli opettajien toimintaa lapsiryhmässä ja sitä, miten opettaja voi vaikuttaa toiminnallaan lasten vertaissuhteisiin. Kolmas teema nousi selkeästi esille, koska tutkimuksista kaksi keskittyi lapsiryhmän kokoon ja opettajien kokemukseen erikokoisista ryhmistä.

Teemojemme nimet ovat:

- 1) lasten välinen vuorovaikutus ja vertaissuhteet
- 2) opettajan mahdollisuudet tukea lasten vertaissuhteita ryhmämuotoisessa toiminnassa
- 3) opettajan kokemus lapsiryhmän koosta

Toteutimme kirjallisuuskatsauksemme noudattaen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) laatimia hyvän tieteellisen käytännön periaatteita, joita ovat rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus, tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaiset ja eettisesti kestävä tiedonhankinnan, tutkimuksen ja arvioinnin menetelmät. Olemme noudattaneet avoimuutta kirjoittaessamme tutkielmamme toteutuksesta ja arvioidessamme sitä. Olemme ottaneet käyttämiemme teoreettisten lähteiden ja tutkimusten tekijät huomioon kunnioittamalla heidän tekemäänsä työtä, käyttämällä asianmukaisia lähdeviittauksia ja säilyttämällä alkuperäisten teorioiden ja tutkimusten arvon ja merkityksen (TENK, 2012, 6). Aineistoa ja tietoa kerätessämme huomioimme tutkimukset, jotka olivat relevantteja. Emme plagioineet muiden tutkijoiden julkaisuja tai vääristelleet niiden tuloksia kootessamme teoreettista viitekehystä ja tulkitessamme kerättyä aineistomme oman tutkimuskysymyksemme näkökulmasta.

4 Tulokset

Kerromme tässä luvussa tiivistetysti aineistomme tutkimusten sisällöstä ja tuloksista sekä reflektoimme ja pohdimme niitä tutkimuskohtaisesti ja teemoittain. Olemme jakaneet tulokset kolmen teeman mukaan sillä perusteella, mistä näkökulmasta tutkimukset käsittelevät tutkielmamme aihetta. Teemat ovat 1) lasten välinen vuorovaikutus ja vertaissuhteet, 2) opettajan mahdollisuudet tukea lasten vertaissuhteita ryhmämuotoisessa toiminnassa ja 3) opettajien kokemus lapsiryhmän koosta. Reflektoimme tutkimustuloksia teoreettisesti käyttämällä kirjallisia lähteitä ja peilasimme niitä sekä viitekehukseemme että aineiston tutkimuksiin. Siten rakensimme tulosten ja kirjallisuuden sekä aineiston välille asiayhteyksiä. Tutkimusten tulokset saivat teoreettista tukea aineiston ulkopuolelta. Tulosten reflektion ja pohdinnan kautta muodostimme vastauksia tutkimuskysymykseemme ryhmäkoon merkityksestä lapsen sosioemotionaalisen kompetenssin kehitykselle.

4.1 Lasten välinen vuorovaikutus ja vertaissuhteet

Keito Nakamichi (2017) tutki, miten vertaisten inhibitiokyky (*inhibitory control*) ja tunteiden säätelytaidot vaikuttivat lasten mieltymyksiin siitä, millaista lasta suosittiin toverina. Nakamichi toteutti kaksi tutkimusta kuudellekymmenellekuudelle noin viisivuotiaalle lapselle Japanissa. Ensimmäisessä osassa tarkasteltiin lasten inhibitiokykyä, tunteiden säätelykykyä ja vertaisten suosimista erilaisten tehtävien kautta. Toisessa osiossa mitattiin tunteiden säätelyä vertailemalla lasten sosiaalista arvostelukykyä tilanteissa, joista osa herätti negatiivisia tunteita ja osa ei. Nakamichi sai sekä ensimmäisen että toisen tutkimuksensa osan tulokseksi, että korkeamman inhibitiokyvyn omanneet lapset olivat suosittumia vertaistensa keskuudessa ja heillä oli enemmän läheisiä vertaissuhteita kuin lapsilla, joilla oli matalampi inhibitiokyky. Vastavasti lapset, joilla oli korkea tunnesäätelykyky, olivat vertaistensa silmissä suosittumia. Myös heillä Nakamichi havaitsi olevan useampia läheisiä vertaissuhteita. Tuloksista ilmeni lisäksi, että jos lasten inhibitiokyky ja tunnesäätelykyky olivat kumpikin keskimääräistä matalammalla tasolla, he olivat vähemmän suosittuja vertaisten keskuudessa ja heillä oli vähemmän läheisiä vertaissuhteita. Nakamichi kuitenkin korostaa, että tämä ilmiö ei näkynyt, jos vain toinen kyvyistä oli matala. Lapsilla, joilla toinen kyky oli korkea ja toinen matala, ei havaittu samanlaista vaikutusta vertaissuhteisiin. Nakamichin tutkimus osoittaa, että on tarpeellista tutkia samaan aikaan sekä inhibitiokykyä että tunnesäätelykykyä, jotta saisimme laajemman ymmärryksen lasten vertaissuhteisiin vaikuttavista tekijöistä (Nakamichi, 2017, 801, 819).

Emotionaalinen kompetenssi on läsnä Nakamichin tutkimuksessa, vaikka sitä ei suoraan mainita. Viitekehysessämme viittasimme Järvisen ja Mikkolan (2015) määritelmään, jonka mukaan tunnesäätelykyky kuuluu sosiaaliseen kompetenssiin. Käsitteiden läheisyyden takia se kuitenkin kuuluu myös emotionaaliseen kompetenssiin: onnistuaksemme sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, meidän on pystyttävä säätelemään tunteitamme. Myös inhibitiokyky voidaan liittää sekä sosiaaliseen että emotionaaliseen kompetenssiin. Se tarkoittaa toiminnanohjaukseen liittyvää kykyä, jota ihminen tarvitsee vastustaakseen ja säädelläkseen häiritseviä sisäisiä impulssejaan tai ulkoisia ärsykeitä, jotka yllyttävät ihmistä toimimaan (kts. HUS, 2019). Nakamichin tutkimuksessa arvioitiin periaatteessa sosioemotionaalisen kompetenssin merkitystä lasten vertaissuhteiden muodostumiselle: miten korkeampi taso kahdella osa-alueella vaikutti lasten suosioon vertaisryhmässä. Tutkimuksen tulokset ovat liitettävissä tutkimuskysymykseemme, jos niitä tarkastelee ryhmän näkökulmasta. Suuressa ryhmässä on enemmän vaihtelua lasten yksilöllisissä sosioemotionaalisisissa taidoissa kuin pienessä ryhmässä. Suuren ryhmän opettajan haasteena on yksittäisen lapsen sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen tuen tarpeen havaitseminen.

Sheridanin, Williamsin ja Samuelssonin (2014) tutkimustuloksista nostamme myöhemmin esille, että suuressa ryhmässä sosiaalisissa taidoissaan tukea tarvitseva lapsi saattaa jäädä aikuisilta huomaamatta (kts. sivu 26). Nakamichin tuloksiin peilattuna tämä tulos osoittaa, että lapsen näkymättömyys vertaistensa näkökulmasta on yhteydessä lapsen sosioemotionaaliseen kompetenssiin; esimerkiksi lapsi, jonka taidot ovat matalalla tasolla sekä inhibitiokyvyn että tunnesäätelyn osalta, saattaa jäädä vertaisryhmän ulkopuolelle. Marion Dowlingin (2010) mukaan lasten välisissä ystävyysuhteissa on olennaista, että lapset osaavat ottaa toistensa näkökulman huomioon, jakaa esimerkiksi leluja ja odottaa vuoroaan (Dowling, 2010, 36, 43). Haasteet näissä taidoissa sekä omien tunteiden säätelyssä ja sisäisten impulssien ja ulkoisten ärsykkeiden huomiotta jättämisessä vaikeuttavat osaltaan ystävyysuhteiden muodostamista muiden lasten kanssa. Sheridanin ja muiden (2014) tulosten mukaan pieni ryhmä edesauttaisi lapsia, jotka tarvitsevat tukea sosioemotionaalisisissa taidoissa. Pienissä ryhmissä myös Nakamichin havaitsemat erot inhibitiokyvyssä ja tunnesäätelytaidoissa on mahdollista huomioda paremmin kuin suuressa ryhmässä.

Løkken, Broekhuizen, Barnes, Moser ja Bjørnstad (2018) tutkivat Norjassa, onko vuorovaikutuksen laatu kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen ryhmässä yhteydessä lasten sosioemotionaaliseen kompetenssiin ja sen muutoksiin kolmen-viiden ikävuoden aikana. Tutkimuksen mukaan vuorovaikutuksen laadulla ryhmässä on merkitystä kolmevuotiaiden lasten empatiakyvylle, joka on osa sosioemotionaalista kompetenssia. Empatiakyky vaikuttaa lasten hyvinvointiin ja yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Muita yhteyksiä sosioemotionaaliseen kompetenssiin ei löydetty. Merkittäviä yhteyksiä vuorovaikutuksen laadun ja lasten sosioemotionaalisen kompetenssin välillä ei löytynyt lasten ollessa viisivuotiaita, mutta lasten itsekontrolli ja vuorovaikutuksen laatu olivat tilastollisesti merkittävästi yhteydessä toisiinsa (Løkken, Broekhuizen, Barnes, Moser & Bjørnstad, 2018, 338, 343, 350).

Kuten teoreettisessa viitekehyksessä toimme esille, Laineen (2005) mukaan toisten ihmisten tunteiden tunnistaminen on sosiaalisten suhteiden kannalta tärkeä taito. Varhaiskasvatuksessa lapsi saa erilaisia mahdollisuuksia harjoitella tunteiden tunnistamista itsessään ja muissa ihmisissä, mutta hän tarvitsee aikuisen tukea esimerkiksi sanoittamaan tunteita. Kun varhaiskasvatuksessa pyritään laadukkaaseen vuorovaikutukseen, lapsen empatiakyky kehittyy ja näin myös lapsen sosioemotionaalisen kompetenssin kehitys saa tukea ryhmässä. Viitekehyksessä mainitsimme Laineen (2005) ajatuksen yhteisön ja kulttuurin vaikutuksesta emotionoiden ilmaisemiseen. Viisivuotiaat ovat jo oppineet erilaisia normeja, joiden mukaan toimitaan yhteisössä. Päiväkodissa kasvattajat vaativat tämän ikäisiltä lapsilta yhteiskunnallisesti hyväksyttävää käytöstä ja olettavat lasten jo osaavan säännöt toimia muiden ihmisten kanssa. Lapsi kuitenkin tarvitsee vielä kasvattajan tukea ja ohjausta itsekontrollin hallitsemisessa, minkä vuoksi lapsen ja aikuisen välisellä vuorovaikutuksen laadulla on merkitystä.

4.2 Opettajan mahdollisuudet tukea lasten vertaissuhteita ryhmämuotoisessa toiminnassa

Ogelman ja Seçer (2012) tutkivat inklusiivisen kasvatuksen merkitystä viisi-kuusivuotiaiden lasten vertaissuhteille ja sosiaalisille taidoille varhaiskasvatuksessa. He saivat tulokseksi, että inklusio vähensi lasten vertaissuhteisiin liitettävää aggressiivisuutta, uhriutumista ja asosiaalista käyttäytymistä ja lisäsi prososiaalista käyttäytymistä. Inklusiolla oli myös positiivinen vaikutus lasten sosiaalisiin taitoihin. Inklusiiviseen kasvatukseen osallistuneet lapset osoittivat useammin prososiaalista käyttäytymistä vertaisiaan kohtaan; sosiaalisissa taidoissa Ogelman ja Seçer havaitsivat kasvua ihmissuhdetaidoissa, vihantunteen hallinnassa, muutoksiin sopeutumisessa, itsesääätelytaidoissa ja tehtävien loppuun viemisessä. Lapsilla, jotka eivät osallistuneet inklusiiviseen kasvatukseen, huomattiin jonkin verran muutoksia sosiaalisissa taidoissa, mutta muutos ei ollut tilastollisesti yhtä merkittävä. Ogelman ja Seçer todistivat, että inklusiivisesta kasvatuksesta on etua lasten vertaissuhteille ja sosiaalisille taidoille (Ogelman ja Seçer, 2012, 169, 173).

Dowling (2010) toteaa, että lapsilla on toisinaan ongelmia muodostaa ystävyys-suhteita: suurin osa lapsista ystävystyy helposti, mikä taas johtaa siihen, että jätämme huomiotta ystävyys-suhteiden luomisen kompleksisuuden. Varhaislapsuudessa ystävyys-suhteiden muodostaminen vertaisten kanssa pitää Dowlingin mukaan sisällään ymmärryksen muiden ihmisten käyttäytymisestä ja näkökulmista. Tämä ymmärrys kehittyy lapsen kolmen ensimmäisen elinvuoden aikana pääasiassa kotona perheen parissa. Päiväkotiin mennessään lapsi hyödyntää tätä sosiaalista oppimista ryhmässä toimiessaan (Dowling, 2010, 35—36). Ogelmanin ja Seçerin (2012) tutkimuksen perusteella inklusiivinen kasvatustukee myös lasten ystävystymistä, sillä tulokset osoittavat inklusiivisen kasvatuksen opettavan lapsille enemmän sosiaalisia taitoja ja kehittävän niitä. Dowlingin (2010) mukaan lasten ystävystyminen vertaistensa kanssa vaatii lapselta sosiaalisia taitoja, joiden oppiminen ei ole kaikille lapsille yhtä helppoa ja luontevaa (Dowling, 2010, 43). Vertaisryhmässä lapsi seuraa muiden esimerkkiä ja saa varhaiskasvattajalta tarvittaessa tukea ja voi siten oppia sosiaalisia taitoja. Näin ollen erityisesti inklusiivinen kasvatustukee mahdollistaa vertaisryhmän hyödyt kaikille lapsille tasavertaisesti.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) ohjataan kehittämään ryhmämuotoista varhaiskasvatusta inklusioperiaatetta noudattaen. Siten pyritään varmistamaan, että jokainen lapsi saa varhaiskasvatusta yhtä laadukkaasti tuen tarpeeseen, vammaisuuteen tai kulttuuriseen taustaan katsomatta. Osallisuuden, yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistäminen ovat inklusiivisen

toimintakulttuurin tavoitteita (Opetushallitus, 2018, 15, 30). Kuten Ogelmanin ja Seçerin (2012) tutkimuksen tulokset osoittavat, inklusiivinen kasvatusta edistää lasten prososiaalista käyttäytymistä; sillä oli myönteinen vaikutus lasten käyttäytymiseen vertaissuhteissa sekä heidän sosiaalisiin taitoihinsa (Ogelman ja Seçer, 2012, 169, 173). Salmivallin (2005) mukaan lasten toimeen tuleminen vertaistensa kanssa voidaan pitää eräänlaisena sosiaalisen sopeutumisen indikaattorina; tähän liittyy lapsen sosiaalinen asema ryhmässä ja se, onko lapsi löytänyt ryhmästä ystäviä (Salmivalli, 2005, 22).

Yudron ja Jones (2016) tutkivat eksternaalisesti ongelmakäyttäytyvien (*external behaviors*) lasten vaikutusta vertaisryhmän lasten sosiaalisen kompetenssin kehitykseen. Toisena tutkimuskysymyksenä oli, voiko ryhmän relationaalinen ilmapiiri (*relational climate*) tasoittaa (*moderate*) ongelmakäyttäytyvien lasten ja sosiaalisen kompetenssin välistä suhdetta. Yudronin ja Jonesin tutkimus oletti, että eksternaalisesti ongelmakäyttäytyvien lasten (esimerkiksi sääntöjen tai tavaroiden rikkominen, aggressiivisuus ja kiroilu) korkeampi lukumäärä ryhmässä olisi yhteydessä lasten korkeampaan sosiaalisen kompetenssin tasoon. Muuttujien välillä ei havaittu merkittävää yhteyttä. Sen sijaan ryhmän relationaalisen ilmapiirin havaittiin vaikuttavan myönteisesti ja tilastollisesti merkittävästi sosiaalisen kompetenssin kehitykseen. Se ei kuitenkaan ollut yhteydessä sosiaalisen kompetenssin kehityksen ja eksternaalisen ongelmakäyttäytymisen väliseen suhteeseen sitä tasoittavana tekijänä. Yudron ja Jones toteavat olevan mahdollista, että opettajien sosiaalisen vuorovaikutuksen tyyli vaikuttaa lasten välisiin vertaissuhteisiin. Ryhmissä, joissa oli korkea relationaalinen laatu, opettajat saattoivat ratkaista lapsiryhmässä olevia haasteita tai ongelmia kääntämällä ne oppimistilanteiksi koko ryhmälle. Siten ongelmakäyttäytymisen negatiivinen vaikutus yksittäiseen lapseen pienenee ja kaikki lapset oppivat sosiaalisia ongelmanratkaisutaitoja (Yudron & Jones, 2016, 288).

Yudronin ja Jonesin (2016) tutkimuksen tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksessa lapsiryhmän vertaissuhteiden haasteet on mahdollista hyödyntää pedagogisesti. Ryhmän relationaalinen ilmapiiri oli suuremmassa roolissa lasten sosiaalisen kompetenssin kehityksessä kuin ryhmän korkeampi eksternaalisen ongelmakäyttäytymisen taso (Yudron & Jones, 2016, 288). Keltikangas-Järvinen (2010) on vastaavasti todennut, että päiväkodin tai esikoulun ilmapiirin luonne, joka voi olla yksilöllisyyttä ja kilpailua korostava tai yhteenkuuluvuuden tunnetta ja yhteisöllisyyttä tavoitteleva, vaikuttaa sosiaalisten taitojen kehittymiseen (Keltikangas-Järvinen, 2010, 218). Tähän liittyen Yudron ja Jones huomasivat, että opettajan herkkä, emotionaalisesti lämmin ja positiivinen sosiaalinen vuorovaikutus lasten kanssa heijastuu myös lasten vertaissuhteisiin. Laadukkaan relationaalisen ilmapiirin ryhmissä opettaja näytti mallia kaikille

lapsille, miten yksittäisen lapsen eksternaaliseen ongelmakäyttäytymiseen reagoidaan sopivalla tavalla. Samalla tällaista käytöstä osoittava lapsi oppi vaihtoehtoisia sosiaalisia ongelmanratkaisutaitoja (Yudron & Jones, 2016, 288).

Relationaalinen ilmapiiri on Yudronin ja Jonesin tutkimuksen perusteella yhteydessä sosiaalisen kompetenssin ja sosiaalisten taitojen kehitykseen. Relationaalisen ilmapiirin luominen pienen tai suureen ryhmään eroaa jonkin verran toisistaan, mutta opettajilla ja kaikilla kasvattajilla on suuri vaikutus siihen, millainen ilmapiiri ryhmässä on. Lämmin vuorovaikutus ja turvallisuus helpottavat niitä lapsia, jotka kokevat suuren ryhmän kielteisemmin kuin lapset, jotka viihtyvät suuren lapsijoukon keskellä. Esimerkiksi Pihlajan (2018a) mukaan suuri lapsiryhmä voi aiheuttaa lapselle jännitystä, jota helpottaa kaverisuhteiden luominen. Iso ryhmä voi edistää lapsen kasvua ja oman yksilöllisyyden löytämistä, mutta kasvattajien on luotava mahdollisuuksia siihen (Pihlaja, 2018a, 82). Juuri näin opettajat toimivat Yudronin ja Jonesin tutkimissa ryhmissä, joissa oli laadukas relationaalinen ilmapiiri: he tukivat lasten vertaissuhteita, mikä auttoi lapsia muodostamaan kaverisuhteita. Salmivalli (2005) toteaa, että lapsen kokemus hyväksytyksi tulemisesta ryhmätasolla ja ystävyysuhteet ovat lapsuuden merkittäviä kehitystehtäviä, jotka onnistuessaan vahvistavat lapsen myönteistä kehitystä. Salmivallin mukaan nämä kaksi kehitystehtävää vaikuttavat lapsen kehitykseen myös myöhemmällä iällä. Ne antavat lapselle turvaa erilaisissa ongelmissa, joita vertaissuhteissa voi ilmetä (Salmivalli, 2005, 22).

4.3 Opettajien kokemus lapsiryhmän koosta

Sheridan, Williams ja Samuelsson (2014) tutkivat opettajan näkökulmasta lapsen oppimista päiväkodissa suhteessa ryhmäkokoon ja pedagogiseen laatuun Ruotsissa. Tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen opettajien oli haastavaa määrittellä isolle ryhmälle tietty lukumäärä, mutta pieni ryhmä oli helpompi määrittellä. Tutkimuksen mukaan lasten lukumäärän raja liian suuressa ryhmässä riippui esimerkiksi lasten iästä ja sukupuolesta sekä siitä, millaisia lapsia ryhmässä on. Myös lasten erityisen tuen tarpeet saattoivat vaikuttaa opettajien kokemukseen suuresta ryhmästä. Lisäksi raja saattoi riippua ryhmien oppimisen kohteista sekä päiväkodin toiminnasta, suhdeluvuista ja fyysisestä ympäristöstä. Tutkijat totesivat, että mitä nuorempia lapset ovat ja mitä enemmän keskitytään jaettuihin oppimisen kohteisiin, sitä pienempiä ryhmien tulisi olla. Sheridanin ja muiden tutkimuksessa havaittiin, että isommissa ryhmissä oli vähemmän aikaa jokaiselle lapselle. Kun lapsiryhmä koettiin liian suureksi, suurin osa opettajista sanoi, että heillä ei ole aikaa nähdä lapsia yksilöinä, jakaa heidän kiinnostuksen kohteitaan

tai osallistua heidän oppimiseensa. Lasten mahdollisuudet tulla nähdyksi ja tunnistetuiksi olivat rajoittuneet isoissa ryhmissä. Opettajat ilmaisivat tutkimuksessa huolensa siitä, että jotkut lapset ovat taipuvaisia olemaan “näkyttömiä” ryhmässä (Sheridan ym., 2014, 383, 385—387, 392, 393).

Sheridan ja muut (2014) havaitsivat, että suuriin lapsiryhmiin liittyivät ajan puute ja rajoittuneet mahdollisuudet antaa huomiota jokaiselle lapselle yksilöllisesti sekä stressi ja riittämättömyyden tunne. Pienen ryhmän on kuvailtu tarjoavan optimaalisia mahdollisuuksia saavuttaa varhaiskasvatuksen pedagogisia tavoitteita. Sheridanin ja muiden tutkimuksen tulosten mukaan etenkin erityisissä oppimisen tilanteissa lasten tulee olla pienemmissä ryhmissä. Sheridanin ja muiden tutkimuksessa todettiin, että joistakin lapsista voi tulla näkyttömiä suurissa ryhmissä (Sheridan ym., 2014, 385—387, 393). Tämä aiheuttaa huolta siitä, miten nämä näkyttömiä jäävät lapset oppivat sosiaalisia taitoja ja huomaavatko kasvattajat heidän puutteitaan sosiaalisissa taidoissa. Näkyttömiä jäävät lapset eivät välttämättä ole sosiaalisia, mutta heidän sosiaaliset taitonsa kehittyvät erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Keltikangas-Järvisen (2010) mukaan sosiaalisilla taidoilla ja sosiaalisuudella tarkoitetaan usein samaa asiaa, mutta ne eroavat kuitenkin toisistaan käsitteinä. Sosiaalisuudella tarkoitetaan synnynnäistä temperamentti-piirrettä; halua olla vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa. Sosiaaliset taidot eivät puolestaan ole synnynnäisiä, vaan ihminen oppii niitä kokemusten ja kasvatuksen kautta ja niiden avulla ihminen kykenee selviämään sosiaalisista tilanteista. Sosiaalisuus tukee sosiaalisten taitojen oppimista, mutta sosiaalisuus ei ole kuitenkaan sosiaalisten taitojen edellytys (Keltikangas-Järvinen, 2010, 17—18).

Sekä Pihlaja että Salmivalli ovat sitä mieltä, että sosiaaliset taidot eivät kerro kaikkea lapsen sosiaalisesta osaamisesta. Pihlaja (2018b) viittaa Rose-Krasnorin (1997) huomautukseen siitä, että yksittäisten taitojen perusteella ei voida päätellä paljon lapsen sosiaalisesta kompetenssista. Käsite tarkoittaa osaamista tai kyvykkyyttä, mutta Pihlajan mukaan sen voi ajatella myös koostuvan tiedoista, taidoista ja kyvystä ymmärtää näitä taitoja. Sosiaalista kompetenssia pidetään yläkäsitteenä asioille, jotka liittyvät sosiaaliseen kasvuun ja oppimiseen (Pihlaja, 2018b, 147—148). Salmivallin (2005) mukaan sosiaalisten taitojen käsite on saanut kritiikkiä siitä, että taidot ja muiden odotuksiin mukautuminen on sotkettu siinä toisiinsa. Käsite jättää myös huomioimatta sosiaalisen kompetenssin tilannesidonnaisuuden (Salmivalli, 2005, 86). Liisa Keltikangas-Järvinen (2010) tarkentaa sosiaalisten taitojen käsitteen olevan riippuvainen ajasta ja paikasta. Hänen mukaansa määritelmä on muuttunut vuosien aikana, mutta sen ajatellaan yhä tarkoittavan kykyä tulla toimeen muiden kanssa. Ajasta ja paikasta riippumattomiksi sosiaalisten

taitojen osaksi Keltikangas-Järvinen mainitsee sosiaalisten ongelmien ratkaisuvaihtoehtoja täynnä olevan varaston sekä kyvyn valita oikea ratkaisu eri tilanteissa (Keltikangas-Järvinen, 2010, 22).

Sheridanin ja muiden (2014) mukaan opettajat eivät voineet määritellä tiettyä rajaa suuren lapsiryhmän koolle. Tutkimuksessa kuitenkin nostettiin esille erilaisia vaihtoehtoja, jotka nousivat keskeisiksi asioiksi suuren ryhmän määrittelylle (Sheridan ym., 2014, 385). Lapsiryhmän kokoa on siis hankala määritellä suureksi pelkän lukumäärän perusteella, vaan on myös huomioitava ryhmän toimivuuteen vaikuttavat muut tekijät. Kasvattajilla on erilaisia näkemyksiä, kuinka suuri ryhmä on jo liian suuri. Sheridanin ja muiden (2014) tutkimuksessa nousi esille, että isoissa ryhmissä opettajien on vaikea huomioida lapset yksilöllisesti ja he kokevat, että heillä ei ole aikaa kommunikaatiolle ja mahdollisuuksiin osallistua vuorovaikutukseen (Sheridan ym., 2014, 385). Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus on merkittävässä asemassa lapsen sosiaalisten taitojen kehityksen kannalta, mutta sosiaalisten taitojen kehitykselle tärkeitä ovat myös vertaissuhteet, joita on tarjolla enemmän isoissa ryhmissä kuin pienissä ryhmissä.

Williams, Sheridan, Harju-Luukkainen ja Samuelsson (2015) havaitsivat ryhmäkoon vaikutusta varhaiskasvatuksen opettajan työhön mitanneessa tutkimuksessaan, että ryhmän koko on jonkin verran yhteydessä sosiaalisten taitojen kehitykseen. Tutkimuksessa kerättiin tietoa Ruotsin päiväkotien opettajille lähetetyillä kyselylomakkeilla. Opettajien ryhmät jakautuivat pieniin (lapsia ryhmässä vähemmän kuin 12), keskikokoisiin (lapsia 13—37) ja suuriin ryhmiin (lapsia enemmän kuin 38). Yksi selittävä tekijä oli ryhmän aikuisten ja erityisesti opettajan näkemys siitä, mitkä sosiaaliset taidot ovat merkittäviä opetettavia asioita lapsille. Näkemyksissä oli vain vähän vaihtelua erikokoisten ryhmien opettajien välillä. Kaikissa ryhmissä korostettiin yhteistyökykyä, kunnioitusta, empatiaa ja itsetuntoa. Suurten ryhmien opettajat korostivat kuitenkin muista poiketen luovuutta, pienten ryhmien opettajat taas kommunikointia (Williams, Sheridan, Harju-Luukkainen & Samuelsson, 2015, 102—103).

Suomen varhaiskasvatuslaissa on asetettu yhdeksi tavoitteeksi lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen sekä lapsen vertaisryhmässä toimimisen edistäminen (Varhaiskasvatuslaki 1:3 §). Williamsin ja muiden (2015) tutkimuksen tuloksista havaitsimme, että kyselyyn vastanneet opettajat arvostivat sellaisia sosiaalisia taitoja, jotka sisältyvät myös Suomen varhaiskasvatuksen tavoitteisiin. Kaikki opettajat pitivät tärkeänä sosiaaliseen kehitykseen liittyviä taitoja. Ryhmäkokojen välillä oli kuitenkin pientä vaihtelua, esimerkiksi pienten (kommunikointi) ja isojen (luovuus) ryhmien välillä (Williams ym., 2015, 103). Yksi vaikuttava tekijä on

opettajan näkemys siitä, mitkä sosiaaliset taidot ovat merkittäviä opetettavia asioita lapsille. Ryhmässä opettaja voi esimerkiksi havaita, että lapset tarvitsevat enemmän harjoitusta joissakin taidoissa. Myös yksittäisten lasten tarpeet on huomioitava koko ryhmän toimintaa ja pedagogisia tavoitteita suunniteltaessa ja kehitettäessä. Erikokoisten ryhmien dynamiikka, luonne ja tarpeet eivät ole täysin samanlaisia; luonnollisesti jokainen lapsiryhmä – kokoon katsomatta – on yksilöllinen ja vaikuttaa siten siihen, millaisia tarkempia tavoitteita opettaja asettaa sosiaalisten taitojen osalta. Varhaiskasvatuslaki ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaavat näitä tavoitteita, mutta ne eivät erikseen luettele lapsille opetettavia sosiaalisia taitoja. Tulosten pohjalta totesimme, että ryhmän koko on jonkin verran yhteydessä sosiaalisten taitojen kehitykseen.

5 Pohdinta

Kirjallisuuskatsauksemme syvensi ymmärrystämme lasten sosioemotionaalisen kompetenssin ja sen kehityksestä. Viitekehysten kokoaminen rakensi tietopohjaamme aiheesta ja helpotti aineistoomme sopivien tutkimusten valintaa sitten, kun aloimme lukea useita tutkimuksia etsiessämme tuloksia, jotka sopivat tutkimuskysymyksemme vastauksiksi. Aluksi etsimme tutkimuksia sosiaalisten taitojen käsitteellä, jolloin löysimme sosiaaliseen kompetenssiin liittyviä tutkimuksia. Prosessin edetessä huomasimme, että sosiaaliset taidot ovat käsitteenä liian suppea katsauksemme aiheeksi; aineistosta nousi esiin sen yläkäsitteitä, joista ylimmän eli sosioemotionaalisen kompetenssin laitoimme tutkimuskysymykseemme sosiaaliset taidot-käsitteen tilalle. Sosioemotionaalisen kehityksestä ja kompetenssista erotimme käsitteen sosiaalinen kompetenssi; se vei prosessiamme eteenpäin nopeasti, koska aiheesta löytyi hyvin tutkimuksia. Kenties alkuperäinen aiheemme johdatteli meitä etsimään tutkimuksia, jotka liittyivät juuri sosiaaliseen kompetenssiin, kehitykseen tai taitoihin. Viitekehystä uudestaan lukiessamme havaitsimme, että emme olleet vielä löytäneet tutkimuksia, joissa käsiteltäisiin emotionaalista kompetenssia – vaikka se on monin tavoin kytköksissä sosiaaliseen kompetenssiin. Viitekehysesssäkin olimme erotelleet sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin omiksi tekstikappaleikseen, koska sosioemotionaalisen kompetenssin määrittely oli siten selkeämpää. Toisaalta sitä ei ole edes mahdollista määritellä ilman, että sosiaalista ja emotionaalista kompetenssia tarkasteltaisiin omina käsitteinään.

Emotionaalinen kompetenssi on olennainen käsite, koska sosiaalinen kompetenssi ei voi kehittyä ilman sitä. Emotionaalinen kompetenssi vaikutti kuitenkin jäävän tutkimuksissa vähemmälle huomiolle; siitä oli haastavampaa löytää tutkimuksia kuin sosiaalisesta kompetenssista, koska harvemman tutkimuksen nimessä tai avainsanoissa oli käytetty kyseistä termiä sellaiseenaan. Emotionaaliseen kompetenssiin liittyvät käsitteet puolestaan helpottivat aiheeseen liittyvien tutkimusten löytämistä. Hakusanat *emotional regulation*, *emotional skills* ja yksinkertaisimmillaan sanat *emotions* ja *feelings* veivät sellaisten tutkimusten äärelle, joissa oli tutkittu emotionaalisen kompetenssin elementtejä. Aineiston etsimisessä käyttämämme rajausta saattoi myös vaikuttaa tutkimusten löytämiseen. Kenties emotionaalinen kompetenssi ei ole ollut samalla tavalla tutkijoiden mielenkiinnon kohteena 2010-luvulla kuin sosiaalinen kompetenssi. Sana ”sosioemotionaalinen” kuitenkin löytyi useamman tutkimuksen nimestä eri asiayhteyksissä. Sekä sosiaalisen että emotionaalisen kompetenssin elementtejä on tutkittu tai vertailtu

muihin ilmiöihin, joten emotionaalinen kompetenssi todennäköisesti on huomioitu tutkimuksissa kattavasti, vaikka koimme siitä tehtyjen tutkimusten löytämisen haasteelliseksi.

Tutkimusten saatavuus vaikutti siihen, mitkä tutkimukset lopulta valikoituivat mukaan kirjallisuuskatsaukseemme. Pääkriteerinämme oli luonnollisesti vastausten löytyminen tutkimuskysymykseemme. Aineistoon valitsemamme tutkimukset lähestyivät aihepiiriämme eri näkökulmista, vaikka aineisto oli suppeampi kuin oli tarkoitus. Alun perin aioimme etsiä noin kymmenen tutkimusta aineistoomme, mutta lopulta siihen pääsi mukaan kuusi tutkimusta, mikä oli riittävä määrä. Löysimme niistä tuloksia, jotka liittyivät ryhmäkokoon, sosiaaliseen ja emotionaaliseen kompetenssiin ja niiden kehitykseen. Mikään tutkimuksista ei antanut suoraa vastausta tutkimuskysymykseemme, mutta tuloksia tarkastelemalla pystyimme tekemään johtopäätöksiä, joista tärkeimpänä on tutkimuksissa toistunut tulos: *ryhmä tai ryhmäkoko on jonkin verran yhteydessä lasten sosioemotionaalisen kompetenssin kehitykseen*. Ryhmään ja sen toimintaan liittyvät tekijät vaikuttivat myös olevan selittäviä tekijöitä sosioemotionaalisen kompetenssin kehitykselle; *ryhmäkoko ei ole ainoa muuttuja*, joka on yhteydessä siihen. Muita muuttujia olivat opettajien näkemys sosiaalisten taitojen tärkeydestä, lapsiryhmän haasteiden ratkaiseminen pedagogisesti koko ryhmää hyödyttävällä tavalla, opettajien huoli lasten yksilöllisestä huomioimisesta suurissa ryhmissä, inklusiivisen kasvatuksen merkitys lasten sosiaaliselle kompetenssille ja vertaissuhteille, vuorovaikutuksen laadun yhteys lasten hyvinvointiin ja sosioemotionaalisen kompetenssin kehitykseen sekä inhibitio- ja tunnesäätelykyvyn rooli lasten vertaissuhteissa.

Analyysivaiheessa päätimme aluksi teemoitella aineistomme tulokset useamman teeman mukaan. Se ei kuitenkaan toiminut, joten melkein luovuimme tutkimusten jakamisesta teemoittain. Tutkimuksia yhdistävien teemojen löytäminen tuntui meistä haastavalta, mikä vaikutti päätökseen luopua teemoittelusta. Pidettyämme viikon tauon tutkielman tekemisestä ja tarkasteltuaamme tutkimuksia uudestaan, näimme kuitenkin vihdoinkin selkeästi, mitä yhteisiä aiheita niissä oli. Jaottelimme tutkimukset tuloksineen kolmen teeman alle. Teemat liittyivät vahvasti tutkimuskysymykseemme, viitekehyykseen ja yleisesti tutkielmamme aiheeseen. Aineiston tulosten käsittely kolmen teeman kautta tuntui loogiselta ja jäsenneyltä. Analyysin kautta rakensimme tulosten kokonaisuutta reflektion avulla ja löysimme monipuolisesti vastauksia tutkimuskysymykseemme.

Tutkimustuloksista tekemämme reflektion yhteenvedona toteamme, että erikokoisilla lapsiryhmillä on omat tarpeensa ja tavoitteensa, jotka ovat yhteydessä sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen. Ryhmän relationaalisen ilmapiirin luominen ryhmään on aina erilainen prosessi ryhmien yksilöllisten piirteiden vuoksi. Opettaja pystyy vaikuttamaan ryhmän ilmapiirin laatuun, mutta kokemus suuresta tai pienestä ryhmästä vaihtelee opettajien kokemusten mukaan. Ryhmän toimivuus ei ole sidoksissa pelkästään lasten lukumäärään. Lasten ja aikuisten sekä lasten välisellä vuorovaikutuksella on merkityksellinen rooli sosiaalisten taitojen kehityksessä. Suurissa ryhmissä lapselle on tarjolla enemmän vertaissuhteita ja mahdollisuuksia opetella sosioemotionaalisia taitoja itsenäisesti, luonnollisesti vertaistensa kanssa tai opettajan tukena. On muistettava, että lapsen ja vanhemman välinen vuorovaikutus on yhtä merkittävä tekijä lapsen sosioemotionaalisen kompetenssin kehitykselle: lapsen kompetenssi on kehittynyt lähtökohtaisesti kotona vanhempien ja mahdollisten sisarusten ja sukulaisten keskuudessa, ja hän on ottanut elämänsä tärkeiltä ihmisiltä mallia jo ennen päiväkotiin tuloaan. Totesimme myös, että inklusiivinen kasvatus tarjoaa mahdollisuuksia tukea lasten vertaissuhteita ja ystävystymistä. Vertaisryhmä inklusiivisessa kasvatuksessa tuo pedagogisia hyötyjä kaikille lapsille tasavertaisesti.

Tuloksiksi saimme myös, että kasvattajat saattavat odottaa lapsilta tietynlaista käytöstä, jota pidetään yhteiskunnallisesti hyväksyttävänä. Lapset kuitenkin toimivat kehitystasonsa mukaisesti ja tarvitsevat usein aikuisen esimerkkiä ja tukea sosioemotionaalisissa taidoissa. Onnistuneen vuorovaikutuksen taustalla on kyky säädellä tunteita. Vuorovaikutuksen laadulla on merkitystä: lämmin ja sensitiivinen kasvattaja tukee lapsen sosiaalisten taitojen opettelua paremmin. Totesimme, että suuren ryhmän sisällä on pientä ryhmää enemmän vaihtelua sosioemotionaalisessa kompetenssissa lasten välillä. Opettajalle suuri ryhmä – tai suureksi koettu ryhmä – voi asettaa haasteita huomata, kuka lapsista tarvitsee tukea sosioemotionaalisten taitojensa tukemisessa. Pienen ryhmän etuna on myös se, että inhibitiokyvyn ja tunnesäätelytaitojen erot on helpompaa huomioida. Jos lapsen taitotaso on näillä kahdella osa-alueella matala, hänen on vaikeampaa muodostaa useita läheisiä vertaissuhteita. Tämä saattaa johtaa lapsen kokemukseen torjutuksi tulemisesta, mutta se ei suoraan tarkoita lapsen olevan yksinäinen tai näkymätön. Tällaiset lapset tarvitsevat kuitenkin aikuisten tukea. Haasteet sosioemotionaalisissa taidoissa vaikeuttavat lasten ystävystymistä ja myönteistä vuorovaikutusta. Pienet ryhmät voisivat edesauttaa lapsia tuen saamisessa ja vertaissuhteiden luomisessa.

Kuten kirjallisuuskatsauksessamme tuli ilmi, ryhmäkoon vaikutus on hyvä huomioida ryhmän toimintaa suunniteltaessa. Koska ei ole olemassa tarkkaa määritelmää sopivan kokoiselle ryhmälle, on tärkeää pohtia, millaisia lapsia ryhmään on tulossa ja millaisia tarpeita heillä on. Tämä vaatii tietoa eri ikäisten lasten kehityksestä, mahdollisista haasteista kehityksessä sekä erikoisten ryhmien hyödyistä ja haasteista päiväkodin arjen toimivuuden kannalta. Opettajina emme voi vaikuttaa siihen, millaista ryhmää lähdemme syksyllä opettamaan ja kasvattamaan. Emme valitse lapsia ryhmäämme, vaan meidät valitaan lähes satunnaisesti opettamaan ryhmää työnhaun tai päiväkodin sisäisten valintojen, esimerkiksi ikäryhmän vaihdon, kautta. Opettajan ja lapsiryhmän yhteen sopiminen on omanlaistaan arpapeliä, mutta opettajan ammatillisena tehtävänä on havainnoida ryhmää ja sen tarpeita, dynamiikkaa ja luonnetta päiväkotivuoden alusta loppuun asti ja ottaa tekemänsä havainnot sekä muiden kasvattajien ja erityisesti vanhempien ja lasten näkemykset ja kokemukset huomioon pedagogisessa suunnittelussa, työn toteutuksessa ja kehittämisessä.

Ryhmäkoko ja siihen liittyvät ilmiöt ovat tärkeitä tutkimuksen aiheita varhaiskasvatuksen alalla, minkä vuoksi niitä tulisi tutkia nykyistä enemmän. Tutkielmamme perusteella sosioemotionaalinen kompetenssi on aina tutkimuksen arvoinen aihe, jota on mahdollista tarkastella uusista näkökulmista. Jatkotutkimuksen näkökulmana voisi esimerkiksi omissa Pro gradu-tutkielmissamme olla se, miten on huomioitu varhaiskasvatuksen pienryhmäpedagogiikassa ne, joilla on haasteita sosioemotionaalisisessa kompetenssissa tai tarkemmin sosiaalisissa taidoissa. Näkökulmana voisi myös olla opettajan kokemus lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehityksen tukemisesta erikokoisissa ryhmissä päiväkodissa. Tutkielman aiheena voisi olla sekin, miten opettajat kohtaavat ryhmissään esimerkiksi eksternaalisesti käyttäytyvät lapset ja miten he ratkaisevat haastavat tilanteet pedagogisesti niin, että lapset oppisivat sosiaalisia taitoja yhdessä muiden kanssa ilman negatiivista leimaa. Siinä, mitä sosiaalisia taitoja tai millaisia tunteiden ilmauksia eri kulttuureissa arvostetaan, voisi olla mielenkiintoinen aihe myös. Esimerkiksi Nakamichi (2017) totesi tutkimuksessaan, että Japanissa arvostetaan enemmän ilmeettömyyttä ja omien emootioiden hillintää; japanilaiset lapset ilmaisevat harvemmin negatiivisia tunteita käytöksellään ja ilmeillään (Nakamichi, 2017, 807). Suomessa taas varhaiskasvatuksessa painotetaan tunnetaitoja, tunnekasvatusta ja tunteiden sanoittamista. Täällä kannustetaan lapsia tuntemaan ja ilmaisemaan tunteensa vapaammin, mutta kantaako tunteiden vapaus aikuisuuteen asti ympäristön ja suomalaisen kulttuurin keskellä, on asia erikseen.

Lähteet

- Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006a. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_1.html>. (Viitattu 13.02.2020.)
- Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006b. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html>. (Viitattu 10.03.2020.)
- Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2009. KvaliMOTV - menetelmäopetuksen tietovaranto [pdf-verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. (Viitattu 13.02.2020.) Haettu osoitteesta <https://www.fsd.uta.fi/fi/tietoar-kisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
- 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.
- Dowling, M. (2010). *Young children's personal, social and emotional development*. Kalifornia: Sage Publishing.
- Järvinen, K. & Mikkola, P. (2015). *Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Pedatieto Oy.
- Helsingin Yliopistollinen Sairaala. (2019). Toiminnanohjaus. Haettu osoitteesta https://www.hus.fi/sairaanhoito/sairaanhoitopalvelut/foniatria/lapsen_neuropsykologisen_arvio/toiminnanohjaus/Sivut/default.aspx
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Helsinki: WSOY.
- Kettumäki, S. & Vikeväkorva, S. (2018). Käyttöastetavoittelun haasteet varhaiskasvatuksessa. Selvityksessä S., Ranta, S., Kettumäki, S., Tilli, H., Kuitunen, E. K., Seppänen & S., Vikeväkorva (toim.) *Suhdelukuselvitys. Käyttöasteajattelun vaikutukset, haasteet ja ongelmat*. (s. 10-18). Haettu osoitteesta <https://tutkittuvarhaiskasvatuksesta.fi-les.wordpress.com/2018/06/suhdelukuselvitys-2018.pdf>
- Kosonen, P. (19.2.2019). Valvonta paljasti puutteita varhaiskasvatuksessa - joitakin päiväkojeja jouduttu jopa sulkemaan. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10651268>
- Laine, K. & Aho, S. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsingissä: Otava.

- Løkken, I. M., Broekhuizen, M. L., Barnes, J., Moser, T. & Bjørnstad, E. (2018). Interaction quality and children's social-emotional competence in Norwegian ECEC. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(2), pp. 338-361.
- Suomen Mielenterveys ry. (2019a). Tunnetaitojen perusteet. Haettu osoitteesta <https://mieli.fi/fi/mielenterveys/itsetuntemus/tunnetaidot/tunnetaitojen-perusteet>
- Suomen Mielenterveys ry. (2019b). Leikki-ikä. Haettu osoitteesta <https://mieli.fi/fi/mielenterveys/itsetuntemus/tunnetaidot/leikki-ik%C3%A4>
- Mukherji, P. & Albon, D. (2010). *Research Methods in Early Childhood. An Introductory guide*. Lontoo: SAGE Publications
- Nakamichi, K. (2017). Differences in Young Children's Peer Preference by Inhibitory Control and Emotion Regulation. *Psychological Reports*, 120(5), 805—823.
- Ogelman, H. G. & Seçer, Z. (2012). The Effect Inclusive Education Practice during Preschool Has on the Peer Relations and Social Skills of 5-6-Year Olds with Typical Development. *International Journal of Special Education*, 27(3), 169—175.
- Opetushallitus. (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2018>
- Pihlaja, P. (2018a). Ryhmä erilaisten lasten kasvun paikkana. Teoksessa P, Pihlaja & Viitala, R. (toim.). *Varhaiserityiskasvatus*. (s. 79—93). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pihlaja, P. (2018b). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa: P., Pihlaja & R., Viitala (toim.). *Varhaiserityiskasvatus*. (s. 141—181). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Poikkeus, A.-M. (1995). Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa: P., Lyytinen, M., Korkiakangas & H., Lyytinen (toim.). *Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY.
- Psykologiliitto. (2016). Suositus lapsen sosioemotionaalisen kehityksen arvioimisesta psykologin työssä. Haettu osoitteesta <https://www.sosemot.fi/tieteellisen-neuvottelukunnan-suositus/>
- Puroila, A.-M., & Kinnunen, S. (2017). Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista. Haettu osoitteesta https://tietokayttoon.fi/documents/10616/3866814/78_Loppuraportti+VakaVai+051217.docx.pdf/e1b46018-e928-476d-8569-f89bba427cbd/78_Loppuraportti+VakaVai+051217.docx.pdf.pdf?version=1.0
- Ristimäki, T. (10.3.2019). Varhaiskasvatuksessa vallitsevat käytännöt ovat lain vastaisia. Helsingin Sanomat. Haettu osoitteesta <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006029732.html>

- Saarni, C. (1997). Emotional Competence and Self-Regulation in Childhood. Teoksessa P., Salovey & J., Sluyter (toim.). *Emotional development and emotional intelligence. Educational Implications*. (s. 35—66). New York: Basic Books.
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Haettu osoitteesta https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sheridan, S., Williams, P. & Samuelsson, I. P. (2014). Group size and organisational conditions for children's learning in preschool: a teacher perspective. *Educational Research*, 56(4), 379—397. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/00131881.2014.965562>
- Sutton, K. (28.2.2019). Varhaiskasvatuksen matematiikka hukkaa lapsia mystisesti. Haettu osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/koulutus-ratkaisee/2019/varhaiskasvatuksen-matematiikka-hukkaa-lapsia-mystisesti/>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Haettu osoitteesta https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Varhaiskasvatuslaki 13.7.540/2018.
- Williams, P., Sheridan, S., Harju-Luukkainen, H. & Samuelsson, I. P. (2015) Does group size matter in preschool teacher's work? The skills teachers emphasise for children in preschool groups of different size. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti*, 4(2), 93—108.
- Yudron, M. & Jones, S. M. (2016). Developmental Trajectories of Children's Social Competence in Early Childhood: The Role of the Externalizing Behaviors of Their Preschool Peers. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15(2), 268—292.