

Lasten sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa

Marita Neitola ja Merja Koivula

Sosiaalisemotionaalinen kompetenssi rakentuu vuorovaikutuksessa

Merkittävin aikuisuuden selviytymistä ennustava tekijä lapsuudessa ei ole älykkyys tai kouluarvosanat, vaan se, miten lapsi tulee toimeen toisten ihmisten kanssa. Ne lapset, joista ei pidetä, jotka käyttäytyvät aggressiivisesti eivätkä kykene solmimaan läheisiä sosiaalisia suhteita muihin, ovat vakavissa ongelmissa. (William Hartup, lapsuustutkija)

Viime vuosina lasten sosiaalisemotionaalisten taitojen ja niiden oppimisen merkitys on korostunut yhä vahvemmin paitsi tutkimuksellisesti, myös käytännössä (Bierman & Motamedi 2015). Sosiaalisemotionaalisen oppimisen merkitys kiteytyy ymmärrykseen siitä, että lapsen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksen laatu ja ominaispiirteet vaikuttavat vahvasti hänen kokonaiskehitykseensä (ks. esim. Denham, Ferrier, Howarth, Herndon & Bassett 2016). Lapsen sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi rakentuu lapsen ja hänen lähiympäristönsä vuorovaikutuksessa (Odom, McConnell & Brown 2008) dynaamisena prosessina (Sameroff 2010), jossa keskeisinä tekijöinä ovat lapsen omat yksilölliset piirteet ja ympäristön luonne (Fabes, Gaertner & Popp 2008). Vauvavaiheessa lapsen sosiaalinen verkosto muodostuu vanhemmista, sisaruksista, sukulaisista ja muista perheelle läheisistä ihmisistä. Varhaislapsuudessa tähän verkostoon kuuluvat myös lapsen orastavat kaveri- ja ystävyysuhteet (Koivula & Laakso 2017; Laine, Neitola, Auremaa & Laakkonen 2010).

Ympäristön ohella merkityksellinen tekijä sosiaalistumisprosessissa sekä sosiaalisemotionaalisen kompetenssin muotoutumisessa ja oppimisessa ovat biologiset ja fysiologiset tekijät. Ihminen on sosiaalinen olio: lajin selviytymistä on edistänyt kyky sopeutua ja liittyä toisiin ja koko yhteisöön. Sosiaalista toimintaa ohjaavat lukuisat aivojen eri osa-alueet keskinäisessä yhteistyössä. (Guyer & Jarcho 2018.) Jokaisella yksilöllä on jo syntyessään omat temperamenttipiirteensä, jotka säilyvät läpi elämän verraten muuttumattomina. Evoluution myötä aivoihin on muovautunut erilaisia tunneradastoja, joiden tehtävänä on turvata ihmislajin olemassaoloa. Tunteet ovatkin ihmisen turvaverkkoa parhaimmillaan: kaikki tunteet ovat tarpeellisia ja tärkeitä. (Nummenmaa 2019.)

Vanhempien sosiaalisella verkostolla näyttää olevan vaikutusta lapsen sosiaaliseen verkostoon jo taaperovaiheessa, ja taaperovaiheen verkostoilla on puolestaan yhteyttä lapsen myöhempisiin sosiaalisiin suhteisiin (Neitola, af Ursin & Pihlaja 2020). Lapsen kasvaessa hänen sosiaalinen maailmansa laajenee entisestään, etenkin jos vanhemmat tukevat lapsen sosiaalisten suhteiden muodostumista ja vuorovaikutusmahdollisuuksia johdonmukaisesti (mm. Ladd 2005; ks. myös Neitola 2011, 2018). Myös varhaiskasvatukseen osallistuminen kartuttaa lapsen sosiaaliseen toimintaan ja erilaisiin tilanteisiin liittyviä kokemuksia ja lisää vuorovaikutuksen ja sosiaalisten suhteiden solmimisen mahdollisuuksia (Koivula 2017; Laine & Neitola 2002).

Ikävuodet kolmesta kuuteen ovatkin sosiaalisemotionaalisen oppimisen kulta-aikaa, sillä eri taidoissa tapahtuu juuri tällä aikavälillä nopeita muutoksia (Bierman & Motamedi 2015). Ei ole suinkaan yhdentekevää, miten alle kolmivuotiaiden sosiaalista ja emotionaalista kyvykkyyttä otetaan huomioon. On todettu, että lapsen iän ja tarpeiden mukainen laadukas pedagogiikka, vakaa lapsiryhmä sekä lapsen ja aikuisen välinen sensitiivinen suhde edistävät taaperon sosiaalisemotionaalista hyvinvointia, vertaissuhteita sekä sosiaalisia ja tunnetaitoja (mm. Brownell & Kopp 2007). Erilaisilla sosiaalisilla kokemuksilla ja lapsen varhaisilla ihmissuhteilla on tärkeä merkitys, sillä tutkimusten mukaan ne vaikuttavat siihen, miten lapsi säätelee tunteitaan ja impulssejaan sekä millä tavoin hän suhtautuu toisiin ihmisiin (Raver & Knitzer 2002).

Mitä on sosiaalisemotionaalinen kompetenssi?

Kalle ja Akseli rakentelevat palikoista lentokenttää. Akselin ottaessa palikoita laatikosta Kalle vastustaa äänekkäästi: ”Minä tartten kaikki pitkät palikat mun lentokenttään. Anna se minulle! Kalle riuhtoo palikkaa Akselin kädestä, joka huutaa: ”Mää tarvin tän siltaan.” Molemmat pojat pitävät palikasta tiukasti kiinni. Hetken päästä Kalle ehdottaa Akselille: ”Hei, rakennetaaks sun silta mun lentokentälle saakka! Kaikkien ihmisten on kuljettava siltaa pitkin päästäkseen lentokentälle.” Akseli vastaa: ”Tosi hyvä idea. Suuri silta kaikille autoille.” Pojat alkavat työskennellä yhdessä rakentaakseen tien, joka yhdistää sillan ja lentokentän. (Kostelnik, Soderman, Whiren, Rupiper & Gregoryyn 2015 tarinasta suomentanut MN).

Millaisia taitoja Kalle ja Akseli tarvitsevat ratkaistakseen rakenteluongelman? Yhteisen ongelman tunnistaminen edellyttää kognitiivisia taitoja, omien tarpeiden ilmaisu taas kielellistä kykyä ja yhteistyön tekeminen sosiaalisia taitoja. Kiista palikoista olisi voinut muuttua ilmiriidaksi ja fyysiseksi kamppailuksi rakenteluleikin materiaaleista ilman riittävää tunteiden säätelykykyä ja ymmärrystä siitä, miltä toisesta tuntuu. Jokapäiväisissä tilanteissa lapsiryhmissä lapset tarvitsevat, harjoittelevat ja käyttävät monia erilaisia vuorovaikutuksessa ja sosiaalisessa kanssakäymisessä tarvittavia taitoja ja tietoja, jotka kuuluvat sosiaalisemotionaaliseen kompetenssiin. Tämä on tutkimuskirjallisuudessa määritelty eri tavoin. Yleisesti siihen on liitetty sosiaalisen vuorovaikutuksen tehokkuus

ja ryhmässä hyväksytyksi tuleminen (mm. Rose-Krasnor 1997; Rose-Krasnor & Denham 2009) sekä taito luoda ja ylläpitää myönteisiä suhteita muihin. (Odom ym. 2008; Fabes ym. 2008; Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta 2015). Vastaavasti heikkoa sosiaalista kompetenssia on kuvattu epäonnistumisena sosiaalisten suhteiden muodostamisessa ja niiden ylläpitämisessä, epätyytyttävänä sosiaalisina suhteina ja kontekstiin sopimattomana käyttäytymisenä (Ladd 2005).

Käsite on laaja, ja siihen sisältyy erilaisia kehityksellisiä tehtäviä, kuten taito muodostaa ja ylläpitää myönteisiä vertaissuhteita. Tärkeintä on kyky säädellä tunnekokemuksiaan ja -ilmauksiaan. Lapsen kyky vertaissuhteiden rakentamiseen ja tunteiden säätelyyn näkyy siinä, kuinka tehokasta vuorovaikutus on. Lapsi joutuukin tasapainottelemaan omien toiveidensa ja päämääriensä sekä toisten ihmisten päämäärien välillä. Sosiaalisemotionaaliseen kompetenssiin sisältyvät siis sosiaaliset- ja tunnetaidot, sosiokognitiiviset kyvyt, itsesäätelytaidot, sosiaalinen tietoisuus ja ongelmanratkaisukyky, käyttäytyminen, motivaatio ja prososiaaliset pyrkimykset. (Rose-Krasnor & Denham 2009.) Hyvällä sosiaalisella ja emotionaalaisella kyvykkyydellä on merkittäviä vaikutuksia lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen, hyvinvointiin ja mielenterveyteen; oppimiseen, sosiaaliseen sopeutumiseen, akateemiseen suoriutumiseen sekä myös siihen, miten lapsi reagoi esimerkiksi stressaavissa tilanteissa (Denham 2015; Ladd 2005).

Sosiaalisemotionaaliselta kompetenssiltaan vahvoja lapsia on kuvattu hauskoiksi, ystävällisiksi, tunteitaan hyvin sääteleviksi ja sopuisiksi (Kostelnik ym. 2015); erilaiset ihmiset hyväksyviksi, oikeudenmukaisiksi, erilaisuutta hyvin sietäviksi ja lojaaleiksi kumppaneiksi (Rubin, Bukowski & Parker 2006). Hyvin kehittyneiden sosiaalisten ja kielellisten taitojensa ansiosta tällaiset lapset kykenevät kohtaamaan toisia lapsia, kutsumaan heitä mukaan leikkeihinsä ja suhtautumaan leikkiin mukaan pyrkiviin lapsiin myönteisesti. Lisäksi he ovat taitavia yhteistyössä ja neuvottelemisessa. (Hebert-Meyers, Guttentag, Swank, Smith & Landry 2009.) Taitavasti toimivat lapset osaavat havaita merkkejä toisten reaktioista heitä kohtaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, mikä auttaa heitä mukauttamaan tunteitaan ja käyttäytymistään tilanteen edellyttämällä tavalla (Biddle, Garcia-Nevarez, Henderson & Valero-Kerrick 2014). He pystyvät myös päättämään, millaiset asiat toisia lapsia ilahduttavat ja toimivat tämän tiedon mukaisesti kaikkia osapuolia hyödyttävällä tavalla (Kostelnik ym. 2015).

Kaikilla lapsilla kehitys ja oppiminen eivät etene yhtä suotuisasti. Erilaiset vertaissuhteisiin ja sosiaalisemotionaaliseen kehitykseen liittyvät vaikeudet heikentävät lapsen kehitystä ja hyvinvointia muun muassa siten, että lapsi jää helposti vertaisryhmän ulkopuolelle. Toveripiiristä syrjäytymiseen liittyy monenlaisia psykososiaalisen kehityksen ongelmia, kuten heikot sosiaaliset taidot sekä alhainen asema ryhmässä (Ladd 2005). Torjutuksi tuleminen lisäksi lasten sosiaalisten suhteiden ongelmia ovat yksinäisyys, kiusatuksi joutuminen, kiusaajana toimiminen ja syrjään vetäytyminen. (ks. Laine & Neitola 2002; Laine, Neitola, Auremaa & Laakkonen 2010.)

Syrjäytymisriskiin johtavat toverisuhdeongelmat ovat yleisiä jo päiväkotikäisillä lapsilla, ja lisäksi niillä on taipumus kasautua. Vuorovaikutussuhteiden ulkopuolelle jääminen tai

jättäytyminen vähentää vertaisryhmän suotuisia vaikutuksia ja oppimismahdollisuuksia sekä johtaa usein tyytymättömyyteen, heikkoon itsearvostukseen ja sopeutumisongelmiin (Ladd 2005; ks. myös Laine & Neitola 2002). Ellei tilanteeseen puututa, uhkana ovat myöhemmän elämän vaikeudet. Eri-ikäisten lasten oppimista koskevissa opetus suunnitelmien perusteissa korostetaan vuorovaikutustaitoja, kuten ylipäättään ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen kasvamista ja tässä tarvittavien taitojen kartuttamista (esim. Opetushallitus 2014, 2018).

Sosiaalisemotionaalisten taitojen oppiminen

Sosiaalisemotionaalisen oppimisen käsitteellä (SEL social-emotional learning, ks. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, CASEL) tarkoitetaan sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen ja kykyjen edistämistä selkeällä, suunnitelmallisella ja oppijakeskeisellä opetuksella ja ohjauksella (Weissberg ym. 2015). Sosiaalisemotionaalinen kompetenssi voidaan jakaa intrapersoonalliseen ja interpersoonalliseen osa-alueeseen (Domitrovich, Durlak, Staley & Weissberg 2017). Intrapersonallinen alue sisältää yksilöön itseensä liittyvät taitoalueet: itsetietoisuuden ja itsehallinnan/itsensä johtamisen. Itsetietoisuus tarkoittaa yksilön kykyä tunnistaa omia tunteitaan, päämääriään ja arvojaan sekä vahvuuksiaan ja kehittymistarpeitaan. Siihen kuuluvat myös mieliala ja käsitys omasta kyvykkyydestä. Itsehallintaan/itsensä johtamiseen sisältyvät omien tunteiden hallintaan liittyvät asiat, kuten kyky viivästyttää omien mielihalujensa täyttämistä, kyky sietää stressiä ja kontrolloida impulssejaan sekä sinnikkyys haastavissa tilanteissa. (Denham 2015; Durlak ym. 2015.)

Interpersoonallinen osa-alue puolestaan tarkoittaa sosiaaliseen kanssakäymiseen ja vuorovaikutukseen tarvittavia taitoja (Denham 2015; Durlak ym. 2015). Näitä ovat kyky ottaa huomioon toisten näkökulmia, ymmärtää toisten tunteita ja tuntee empatiaa niitä kohtaan. Siihen kuuluu myös toisten samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien arvostaminen. On tärkeää ymmärtää sosiaalisia normeja ja tunnistaa erilaisten yhteisöjen tarjoamia resursseja ja tukia. Denhamin (2015) mukaan lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa näkyy heidän pyrkimyksensä ymmärtää ja tulkita omaa ja toisten käyttäytymistä.

Ihmissuhdetaitojen avulla lapsi voi luoda ja ylläpitää palkitsevia ja terveitä ihmissuhteita ja toimia sosiaalisten sääntöjen mukaisesti. Tavoitteena on myönteinen kommunikaatio toisten kanssa ja pitkäkestoisten ihmissuhteiden syntyminen. Vertaissuhteissaan lapset harjoittelevat ystävyys- ja kaveritaitoja; leikkitaitoja, kuten leikkiin ja ryhmän toimintaan liittymisen kykyä; keskustelualoitteiden tekemistä ja keskustelun ylläpitämistä kysymällä ja kuuntelemalla; yhteistyön tekemisen kykyä sekä konfliktinratkaisu- ja neuvottelutaitoja. Edelleen he opettelevat pyytämään apua ja harjoittelevat muita prososiaalisia taitoja, kuten vuorottelemista, jakamista, auttamista ja lohduttamista. (Denham 2015; Durlak ym. 2015.) Tavallista monimutkaisemmat vuorovaikutustilanteet edellyttävät lapsilta kykyä käsitellä vahvasti tunnelautuneita tilanteita, kykyä asettaa prososiaalisia päämääriä ja löytää rakentavia ongelmanratkaisutapoja erimielisyyksien selvittämiseksi sopuisasti ja neuvotellen. Vastuullisen ongelmanratkaisun osa-alue sisältääkin taitoja ja oikeaa asennetta ryhmän sääntöjen noudattamiseen ja eettiseen toimintaan sekä häiritsevän käyttäytymisen säätelyyn. (Denham 2015.)

Sosiaalisemotionaalinen kompetenssi liittyy siis kiinteästi kommunikaatiotaitoihin, ryhmään liittymisen taitoihin, ongelmanratkaisuun ja yhteistyökykyyn sekä tunteisiin ja tunnekäyttäytymiseen liittyviin taitoihin (Hay, Caplan & Nash 2018). On todettu, että lapsilla, joilla on vaikeuksia sosiaalisten suhteiden muodostamisessa, on usein runsaasti erilaisia sosiaalisen käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksia sekä puutteita sosiaalisissa taidoissaan. Heikolla sosiaalisemotionaalisella kompetenssilla vaikuttaa olevan yhteys myös koulumenestykseen: puutteet tämän alueen taidoissa näkyvät esimerkiksi siinä, ettei lapsi viihdy koulussa, suoriutuu heikosti ja on vaarassa syrjäytyä. Riskien kasautumisen ehkäisemisessä ja lapsen kehityksen tukemisessa sekä vanhemmilla että varhaiskasvatuksella on tärkeä merkitys. (Raver & Knitzer 2002.)

Tunnetaitojen merkitys osana sosiaalisemotionaalista kompetenssia

Lasten oppiminen tapahtuu aina sosiaalisessa kontekstissa, ja sosiaalisilla taidoilla sekä kyvyllä tunnistaa ja säädellä tunteitaan onkin tärkeä merkitys oppimisprosessissa (Denham 2015). Sosiaaliset taidot ilmenevät lapsen sosiaalisessa käyttäytymisessä, joka on tilanteeseen ja kontekstiin nähden tarkoituksenmukaista ja johtaa myönteisiin tuloksiin (Poikkeus 2011), esimerkiksi leikkiin pääsyyn, joukkueen jäsenyyteen, vertaisryhmän hyväksyntään tai ystävyys-suhteeseen (Ladd 2005). Sosiaalisemotionaalinen kompetenssi kattaa sellaiset tiedot ja taidot, joita lapset tarvitsevat saavuttaakseen sosiaalisia tavoitteitaan vuorovaikutuksessa ja kyetäkseen toimimaan tehokkaasti ja myönteisesti toisten lasten kanssa. Vertaisryhmän sosiaalisessa kanssakäymisessä etenkin prososiaaliset ja emotionaaliset taidot ovat keskeisiä. (Denham ym. 2015.)

Sosiaalisemotionaalisen kompetenssin emootioita koskevaan alueeseen kuuluu tunteiden nimeäminen, ilmeiden tunnistaminen ja tunteiden säätelyn ymmärtäminen (Pons & Harris 2019; Widen & Russell 2008). Denham (2015) kiteyttää emotionaalisen puolen osiksi tunnetietoisuuden (awareness), tunnetiedon (knowledge) ja tunteiden hallinnan taidot (management). Tunnetietoisuus sisältää kyvyn tunnistaa ja arvioida niin omia kuin toisten ihmisten tunteita, kiinnostuksen kohteita ja vahvuuksia. Tähän sisältyy omien ja toisten ihmisten tunteiden tunnistamisen ja tulkitsemisen kyvyn lisäksi taito tunnistaa tilanteita, jotka virittävät tietynlaisia tunteita (Bierman & Erath 2008). Tunnetaidot voidaan määrittellä lyhyesti kyvyksi toimia tunteiden kanssa, toisin sanoen taidoksi kohdata itsessä ja ympärillä tapahtuvia asioita. Taidot sisältävät tunteiden tunnistamisen, sietämisen, säätelyn, ilmaisun, käsittelyn ja niistä voimaantumisen. (Jääskinen 2017.)

Tunnetietoisuus eroaa tunnetiedosta, jolla tarkoitetaan kykyä tunnistaa ja nimetä tunteita. Tunteiden tunnistaminen edellyttää, että lapsi havaitsee tunteisiin liittyvät ilmeet, eleet, kehon asennot, äänenpainot sekä kykenee yhdistämään ilmeet ja tunnetilat toisiinsa eri tilanteissa. Tunteiden ymmärtämisen kykyyn vaikuttaa myös ymmärrys siitä, että ihmisen tunnetila ei selity pelkästään ulkoisten merkkien kautta: ilme ja ele voivat johtaa väärinymmärrykseen. (Hubbard & Dearing 2004; Widen & Russell 2008.) Lapset ymmärtävät ja nimeävät aluksi perustunteita, joihin kuuluvat esimerkiksi ilo, suru, pelko, viha ja inho. Vasta myöhemmin he oppivat ymmärtämään, että tunteita voi yhdistellä ja että ne näyttävät silloin eri tavalla.

Esimerkiksi ilon alle sisältyvätkin tyytyväisyys ja innostuneisuus ja suruun katumus ja surumielisyyys. (Lewis 2016; Pons & Harris 2019.)

On tärkeää huomata, että lasten kyky eritellä tunteitaan ja tunneperäisiä reaktioitaan kehittyy vähitellen oppimisen myötä. Osa tunteista on automaattisia, ja erilaiset tekijät voivat toimia tunteiden laukaisijoina (Izard 2010; Lewis 2016). Vuoden tai kahden ikäinen lapsi alkaa vähitellen sanaston kehittymisen myötä harjoitella perustunteiden, kuten ilon, surun, vihan ja pelon nimeämistä sekä tunnistamista kasvoilta, kehon asennoista ja ilmeistä sekä äänestä. Neli-viisivuotiaana tunteiden tunnistamisen kyky laajenee, kun lapsi oppii neljän perustunteen lisäksi tunnistamaan myös muita tunteita, esimerkiksi inhon ja yllättyneisyyden. Tämän ikäinen lapsi oppii myös tarkemmin erittelemään tunteita ja tunnistaa, että tunteiden ulkoinen ilmaus voi olla erilainen kuin varsinainen tunnekokemus. (Pons & Harris 2019.) Vähitellen lapsi oppii tunnistamaan ja säätelemään omia tunnetilojaan ja tunnekokemuksiaan sekä tapaansa ilmaista erilaisia tunteita. (Izard 2010; Lewis 2016; lapsen tunteiden ymmärtämisen kehittymisestä eri ikävaiheissa ks. tarkemmin Pons & Harris 2019.)

Varhaislapsuudessa lapset usein ajattelevat, että tunteet ovat peräkkäisiä, eivät samanaikaisia, eli että voi ensin olla iloinen ja sitten jännittynyt, mutta ei samaan aikaan. Vähitellen opitaan myös se, että tunteet voivat esiintyä yhtä aikaa. Viisi-seitsemänvuotiaat lapset alkavat ymmärtää, että ihminen voi tuntea useampia saman tunneklusterin eli alaryhmän tunteita. Vähän vanhemmat, kouluikäiset lapset ajattelevat, että ihminen voi tuntea vastakkaisten tunneklustereiden tunteita, esimerkiksi iloa ja jännitystä, mutta he eivät ehkä ole vielä oivaltaneet, että nämä tunteet voivat esiintyä myös yhtä aikaa. Yli kymmenvuotiaille monien tunteiden ilmeneminen yhtä aikaa ja tunteiden kirjon moninaisuus alkaa olla jo tutumpaa. (ks. Kostelnik ym. 2015.) Vähitellen lapsi oppii tunnistamaan ja säätelemään omia tunnetilojaan ja tunnekokemuksiaan sekä tapaansa ilmaista erilaisia tunteita. (Izard 2010; Lewis 2008.)

Tunnetietoisuuden ja tunnetiedon ohella lapsen täytyy myös oppia käsittelemään tunteitaan. Tunteiden hallinnan taidot ovat välttämättömiä omien tunteiden käsittelyn ja niihin reagoimisen, tarkkaavaisuuden ja oman käyttäytymisen ohjauksen näkökulmasta. Erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa toimiminen edellyttää lapselta tietoisuutta omista tunteistaan, kykyä havainnoida ja säädellä niitä sekä ilmaista niitä sopivalla tavalla. (Denham 2015; Pons & Harris 2019.) Kyky tunnistaa toisten tunteita ja vastata niihin soveliaalla tavalla on yhteydessä hyvään sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja vähentää siten vertaissuhteiden vaikeuksia (Ladd 2005; Weissberg ym. 2015) sekä myötävaikuttaa ryhmässä hyväksytyksi tulemistä.

Calkins ja Mackler (2011) määrittelevät tunteiden säätelyn sellaiseksi käyttäytymisen, taitojen ja strategioiden kokonaisuudeksi, joka esimerkiksi muuntaa, ehkäisee tai tehostaa tunnekokemuksia ja tunteiden ilmaisua. Säätely voi olla tiedostettua tai tiedostamatonta sekä automaattista tai tahdonalaista. Tunteiden säätely alkaa tunteiden viriämisen hetkestä ja ilmenee tunnereaktiossa, jonka voimakkuutta lapsi kykynsä mukaan kontrolloi, kuten myös käyttäytymistään tai tilanteessa ilmeneviä impulssejaan. (Calkins & Mackler 2011; ks. myös Hay ym. 2018.) Tunteiden ja niihin liittyvän käyttäytymisen säätely edellyttää siten tunteiden ymmärtämistä sekä kuhunkin tilanteeseen soveltuvaan tunteen ilmaisua ja siihen sopivaa käyttäytymistä (Aro 2011).

Tunteiden säätely kytkeytyy lapsen synnynnäiseen temperamenttiin (Calkins & Mackler 2011; Pons & Harris 2019) ja yleiseen itsesäätelyyn, jolla on biologinen perustansa (Rose-Krasnor & Denham 2009). Itsesäätely edellyttää tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen taitoja sekä muun muassa sitä, että lapsi pystyy odottamaan tavoitteensa toteutumista, mikäli se tuottaa parhaan tuloksen. (Hay ym. 2018; Rose-Krasnor & Denham 2009) Kielen kehittyminen ja puhumaan oppiminen vaikuttavat suuresti tunteiden säätelyn kehittymiseen, ja iän ja oppimisen myötä lapsi kykenee yhä monipuolisempiin, joustavampiin ja itsenäisempiin tunteiden säätelyn strategioihin eri tilanteissa (Calkins & Mackler 2011).

Varhaisten tunteiden ilmaisun ja säätelyn vaikeuksien on havaittu enteilevän myöhempiä sopeutumisen ongelmia jopa aikuisuuteen saakka (Ladd 2005). Heikot tunteiden säätelyn taidot ennakoivat pysyviä ja suuria käyttäytymisen ongelmia, jotka ovat haitallisia lasten sosiaaliselle vuorovaikutukselle kaveripiirissä (Calkins & Mackler 2011) sekä sosiaaliselle asemalle ryhmässä (Hubbard & Dearing 2004). Taitava tunteiden säätely – hankalien tunteidenkin osalta – ja kyky hallita ja muokata omaa käyttäytymistään ovat yhteydessä hyvään sosiaalisemotionaaliseen kompetenssiin ja sen eri osa-alueisiin. Kyky kontrolloida itseään ja käyttäytymistään sekä yleisesti tasainen tunne-elämä ennakoivat taitavaa sosiaalista käyttäytymistä. (Denham ym. 2014; Ladd 2005.)

Tutkimusten mukaan ryhmässään suositut lapset ovat muita herkempiä havaitsemaan toisten lasten tunnetiloja eri tilanteissa, kun torjutut lapset puolestaan tunnistavat toisten lasten tunteita normaalia huonommin. Usein lasten kokemat vaikeudet sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa johtuvat puutteellisista tunnetaidoista (Hay ym. 2018; Hubbard & Dearing 2004). Kyky säädellä ja hallita sosiaalisten tilanteiden virittämiä voimakkaita tunteita, kuten suuttumusta, turhautumista tai ahdistusta, edellyttää itsesäätelyä ja vaatii lapselta opettelemista. Voidakseen solmia hyviä suhteita toisiin lapsiin ja tullakseen hyväksytyksi ryhmän jäsenenä lapsen on kyettävä ilmaisemaan myönteisiä tunteitaan toisia kohtaan ja rajoittamaan hankalampia tunteitaan (Howes 2014; Ladd 2005). Seuraavaksi tarkastellaan sitä, miten lasten vertaisryhmä toimii sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin kehittymisen kontekstina ja miten lapset oppivat vertaisryhmässä sosiaalisemotionaalisia taitoja.

Sosiaalisemotionaalinen oppiminen vertaisryhmässä

Sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin juuret ovat sosiaalisissa suhteissa ja erityisesti lasten keskinäisissä vertaissuhteissa. Kuten Ladd (2007) toteaa, koko sosiaalisen kompetenssin käsite on syntynyt tutkijoiden kiinnostuksesta lasten vertaisryhmässä tapahtuviin sosiaalisiin prosesseihin, esimerkiksi ryhmään ja leikkiin liittymiseen, ystävystymiseen tai hyväksynnän saamiseen ja lasten välillä näissä tehtävissä ilmenevään pätevyyteen sekä pulmiin. (Ladd 2007.) Lasten sosiaaliset suhteet ryhmässä voidaan jaotella suhteisiin opettajien ja hoitajien kanssa, ystävyyssuhteisiin sekä kaverisuhteisiin. Lasten keskinäiset ja ammattilaisten ja lasten väliset suhteet ovat luonteeltaan ja rakenteeltaan erilaisia (Howes 2014; Ladd 2005). Suhteet toisiin lapsiin ovat horisontaalisia, koska vertaiset ovat useimmiten keskenään samanikäisiä (Kostelnik ym. 2015; Ladd 2005) tai kehitykseltään samalla tasolla olevien

lasten ryhmään kuuluvia (Ladd 2005). Suhteet opettajiin ja hoitajiin ovat vertikaalisia, sillä nämä eroavat lapsista vallan ja vastuun sekä tietojen ja taitojen osalta (Bukowski, Buhrmester & Underwood 2011).

Ystävyysuhteet poikkeavat muista vertaissuhteista siinä, että ne perustuvat molemminpuoliseen ja henkilökohtaiseen syvään, tunneperäiseen kiintymykseen ja luottamukseen. Ystävyys on vahva kahdenkeskinen ja vastavuoroinen suhde kahden tasavertaisen ihmisen välillä. Siihen kuuluvat molemminpuolinen kiintymys, vastavuoroisuus ja sitoutuneisuus (Hartup 1996). Ystävät ovat valmiita sovittamaan omaa käyttäytymistään toisen käyttäytymiseen sopivaksi. Ystävyysuhteet tarjoaa paitsi emotionaalista turvaa, luottamusta ja keskinäistä välittämistä, myös suojaa vertaissuhteisiin liittyviltä vaikeuksilta, kuten kiusaamiselta. Näin ollen ystävyysuhteet muodostaa hyvän perustan lasten sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin kehittymiselle. (Bagwell & Bukowski 2018; Ladd 2005.) Vertaissuhteet puolestaan eroavat ystävyysuhteista siinä, että ne perustuvat enemmän yhteisiin, jaettuihin kiinnostuksen kohteisiin. Ryhmässä tietyt lapset voivat viihtyä toistensa seurassa, koska he jakavat saman innostuksen jalkapalloon tai kirjoihin tai johonkin muuhun asiaan. Nämä suhteet eivät niinkään perustu syvään kiintymykseen, mikä taas on ystävyysuhteen edellytys. Eri ryhmät, joissa lapset ovat mukana, voivat palvella eri tarkoituksia (ks. Kinderman & Gest 2018).

Lasten päivittäinen elämä varhaiskasvatuksessa, naapurustossa tai harrastusten parissa on täynnä sosiaalisemotionaalisen oppimisen mahdollisuuksia ja tilanteita lasten toimissa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Vertaisryhmässä lapset oppivat vastavuoroisuutta ja reilua, kun jaetaan leikkivälineitä ja vuorotellaan niiden käyttämisessä. Neuvottelu vaikkapa leikkirooleista (ks. Koivula 2010) johdattaa lapsia saamaan käsitystä siitä, mitä ja miten toiset ajattelevat, tuntevat ja millaisia päämääriä ja aikomuksia heillä toimintansa suhteen on. (Kostelnik ym. 2015.) Vertaisilta saadun palautteen myötä lapset alkavat myös arvioida oman toimintansa sopivuutta ja muokata käyttäytymistään hyväksyttävämmäksi sosiaalisen ongelmanratkaisun avulla (ks. Rose-Krasnor & Denham 2009).

Lapset vaikuttavat toistensa kehittyvään identiteettiin ja minätietoisuuteen, sillä he saavat palautetta vertaisiltaan omista taidoistaan ja siitä, missä ovat taitavia (Howes 2009). Lapset harjoittelevat muiden lasten reaktioiden perusteella myös tunteiden säätelyä. He oppivat, milloin ja millä tavalla tunteiden näyttäminen on sopivaa ja miten säädellä omaa käyttäytymistään (Rubin ym. 2006). On kuitenkin havaittu, että lapset suhtautuvat normaalia kielteisemmin sellaisiin lapsiin, joiden ryhmään liittyminen ja konfliktien ratkaisut ovat aggressiivisen käyttäytymisen sävyttämiä. Heitä autetaan ja lohdutetaan tavallista vähemmän ja heidät jätetään muuta useammin leikkien ulkopuolelle (Persson 2005).

Vertaisryhmän jäsenenä lapset tutustuvat myös vallitsevaan lastenkulttuuriin: suosituimpiin leikkeihin ja peleihin, leluihin, lasten omiin vitseihin, suosikkielokuviin ja supersankareihin. Yhteiset kiinnostuksen kohteet antavat puolestaan virikkeitä vuorovaikutukseen (Kostelnik ym. 2015.) ja yhteisiin, merkityksellisiin kokemuksiin ja leikkeihin. Parhaimmillaan lasten vertaissuhteet ryhmässä edistävät lapsen yhteisöön kuulumisen tunnetta. Vertaisten joukossa lapset oppivat, miten ollaan "sosiaalisia". Tähän kuuluu se, että lapset kiinnittävät aiempaa

enemmän huomiota neuvottelemiseen, väittelemiseen, kompromissien tekemiseen, yhteisiin toimintoihin, kuten leikkiin ja yhdessä oppimiseen. (Koivula 2010.) Yhteisissä leikeissä ja ryhmän jäsenenä lapset saavat kokemuksia erilaisista rooleista ja niissä toimimisesta. Yhtenä päivänä lapsi voi olla leikin johtaja, toisena enemmän seuraaja ja yksi leikkijöistä. Leikeissä ja muissa yhteisissä toiminnoissa lapset oppivat, mikä on taitavaa sosiaalista käyttäytymistä ja mikä ei (Gest, Graham-Bermann & Hartup 2001). Seuraavassa kuviossa 1 on kuvattu esimerkkejä siitä, mitä kaikkea lapset voivat oppia toisiltaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa:



- keskustelun aloittamista ja sen ylläpitämistä
- toisten lasten leikkeihin kutsumista
- toisten lasten leikkikutsuihin vastaamista
- sopivaa äänenkäyttöä
- eleiden, ilmeiden ja sanojen vastaavuutta
- toisten lasten kysymyksiin vastaamista
- arvostuksen osoittamista
- välittämisen ilmaisua
- toisten ihmisten tunteiden ja tarpeiden tunnistamista
- odottamista ja vuorottelua sekä jakamista
- pelisääntöjen noudattamista
- avun tarjoamista ja lohduttamista
- toisten ihmisten ideoiden ja ajatusten kuuntelemista
- ehdotusten ja suunnitelmien tekemistä
- ristiriitojen ratkaisua sovinnollisilla ja soveliailla tavoilla
- kiukunpuuskien hallintaa
- virheiden tunnistamista
- toisten virheiden anteeksi antamista

*Kuvio 1. Mitä lapset voivat oppia toisiltaan (mukaiillen Kostelnik, Rupiper, Soderman & Whiren 2013).
Kuva: Ville Neitola.*

Kuten kuvio 1 osoittaa, vertaisryhmässä ja sen sosiaalisten suhteiden kontekstissa opeteltavat ja harjoiteltavat taidot, valmiudet ja kokemukset ovat moninaisia ja lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta merkityksellisiä. Tutkimukset osoittavat, että pienten lasten oppiminen liittyy vahvasti vertaissuhteisiin, jotka muodostavatkin sosiaalisemotionaalisen kompetenssin kehittymisen kontekstin. Siinä lapsi voi kehittää perustaitojaan, sosiaalista kompetenssiaan ja tuoda esille kyvykkyyttään ja vahvistaa itsetuntoaan. (mm. Bierman & Motamedi 2015; Denham ym. 2014; Ladd 2007.)

Vertaiset ovat avainasemassa myös niiden lasten kehityksessä, joilla on vaikeuksia sosiaalisen kompetenssin alueella. Bukowski ja kollegat (2011) kuvaavat vertaisryhmässä karttavia kokemuksia luonteeltaan myönteisiksi, neutraaleiksi tai kielteisiksi. Myönteiset suhteet ryhmässä ja myönteiset kokemukset kavereista voivat lieventää lapsen negatiivisesta käyttäytymisestä aiheutuvia seuraamuksia. Myönteiset kokemukset sisältävät hyväksytyksi tulemistä, kumppanuutta ja läheisyyttä sekä suojaa esimerkiksi vertaissuhteiden ongelmilta.

Neutraalit kokemukset voivat puolestaan kertyä yhteisestä asioiden tutkimisesta erilaisissa toiminnoissa. (Bukowski ym. 2011.) Kielteiset kokemukset vertaisista sekä ulkopuolelle jääminen aiheuttavat sitä vastoin lapselle stressiä, emotionaalisen tuen puutetta ja lisäävät lapsen negatiivisia käsityksiä itsestään ja toisista (Ladd 2005). Onkin tärkeää, että varhaiskasvatuksessa panostetaan erityisesti lasten sosiaalisemotionaalisen kompetenssin tukemiseen, myönteisen vertaisryhmän oppimisilmapiirin luomiseen ja vertaissuhteiden rakentamiseen sekä ei-toivottujen kehityskulkujen varhaiseen ehkäisemiseen.

Näkökulmia sosiaalisemotionaalisen kompetenssin tukemiseen varhaiskasvatuksessa

Tutkimusten mukaan varhaiskasvatus ja esiopetus ovat merkityksellisiä sosiaalisemotionaalisen oppimisen konteksteja. Varhaiskasvatuksessa lapset ovat usein erilaisissa vaiheissa sosiaalisemotionaalisen kehityksessään, ja lasten sosiaalisessa kompetenssissa on eri syistä suuria eroja. Havaintojen mukaan liki 20 prosentilla päiväkodissa aloittavista lapsista ja 30 prosentilla heikommin toimeentulevien perheiden lapsista on heikot sosiaaliset taidot (Zill & West 2001). Laineen ja kollegoiden tekemässä seurantatutkimuksessa (2010) yli puolella lapsista ilmeni lieviä tai vakavia ongelmia vertaissuhteissaan: yksinäisyyttä, syrjään vetäytymistä, kiusatuksi joutumista, kiusaajana toimimista ja torjutuksi tulemistä. Ongelmat vähenivät koulunaloitusvaiheessa tilastollisesti merkittävästi, mikä ilmentää muun muassa sitä, että lapset kehittyvät vähitellen ja oppivat erilaisia sosiaalisia ja tunnetaitoja sekä luomaan sosiaalisia suhteita vertaisiin. Siltikin neljänneksellä lapsista oli kasautuvia vaikeuksia vertaissuhteissaan, ja opettajien arvioiden mukaan heidän sosiaalinen käyttäytymisensä oli ongelmallista ja sosiaalisemotionaaliset taitonsa muiden lasten taitoja heikommalla tasolla (Laine ym. 2010). Erilaiset sosiaalisemotionaaliset pulmat ovat yleisiä myös kansainvälisen tutkimuskirjallisuuden mukaan, sillä niiden esiintyvyys vaihtelee 10–15 prosentista 25–30 prosenttiin ja ne ovat merkittävä riskitekijä myöhemmille käyttäytymisen ja itsesäätelyn ongelmille (Carter, Briggs-Gowan & Davis 2004; Prinz & Sanders 2007).

Uudessa varhaiskasvatuslaissa (540/2018) keskeisinä tavoitteina on kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjata häntä eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen (ks. myös Opetushallitus 2014). Vertaisryhmää ja kokemusta yhteisöön kuulumisesta pidetään lapsen oppimisen ja osallisuuden kannalta olennaisina. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) ja Esiopetussuunnitelman perusteissa (2014) tarkastellaan varhaiskasvatuksen kontekstia leikkiin ja vuorovaikutukseen kannustavana yhteisönä. Yhteisöllisyyden ajatellaan kasvavan leikin kautta ja vahvistavan myönteistä tunneilmastoa (ks. myös Koivula 2010). Varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävänä on tukea lasten vertaissuhteiden syntymistä ja vaalia ystävyyssuhteita. Oppimisympäristöjä tulee kehittää siten, että varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa ja että ne tukevat lasten terveen itsetunnon sekä sosiaalisten ja oppimisen taitojen kehittymistä. Leikin merkitystä lapsen sosiaalisten suhteiden rakentumisen kontekstina korostetaan. Vertaisryhmä

ja leikki ovat tärkeitä myös lasten tunnetaitojen oppimisen kannalta (Koivula & Laakso 2017).

Varhaiskasvatuksen keskeinen merkitys lapsen sosiaalisten ja tunnetaitojen kehittymisen kannalta tulee Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) esille vaateissa tarjota lapsille mahdollisuuksia tunnetaitojensa kehittämiseen: ”Lapsia autetaan tunteiden ilmaisussa ja itsesäätelyssä. Lasten tunnetaidot vahvistuvat, kun heidän kanssaan opetellaan havaitsemaan, tiedostamaan ja nimeämään tunteita.” Samalla todetaan, että tämä vaatii opettajilta sensitiivistä otetta: ”Henkilöstöltä edellytetään ammattitaitoa ja herkkyyttä tunnistaa eri tilanteiden pedagogisia mahdollisuuksia. Tämä näkyy muun muassa taitona havaita lasten aloitteita ja tunnetiloja sekä muuttaa ja suunnata omaa toimintaansa niiden mukaisesti. Pienempien lasten aloitteet ovat usein kehollisia ja sanattomia, joten niiden ymmärtäminen ja niihin vastaaminen edellyttävät henkilöstöltä sensitiivistä läsnäoloa ja lapsen hyvää tuntemista.” (Opetushallitus 2018.)

Opettajan keskeinen merkitys lasten kehityksen tukemisessa on havaittu myös lukuisissa tutkimuksissa. Taitavat opettajat kohtaavat lapset sensitiivisesti ja ottavat huomioon jokaisen lapsen yksilölliset kyvyt ja vahvuudet, tukevat lasten oppimismotivaatiota, auttavat konfliktien ratkaisemisessa, tukevat lapsia yhteisöllisessä oppimisessa sekä toimivat kunnioittavan ja tarkoituksenmukaisen kommunikaation ja prososiaalisen käyttäytymisen roolimalleina. Lisäksi he onnistuvat rakentamaan päiväkodin lapsiryhmän ja sen ilmapiirin sellaiseksi, että se tukee ja rohkaisee jokaista lasta. (esim. Jennings & Greenberg 2009.) Sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin kehittymisen kannalta on erityisen tärkeää, että tunteista keskustellaan varhaiskasvatuksen arjessa. Sitä kautta lapsi oppii ymmärtämään paitsi omia, myös toisten tunteita. Yhteisissä keskusteluissa opettaja auttaa lapsia tunnistamaan tunteita, nimeämään niitä, pohtimaan erilaisia tunteiden virittämiä reaktioita ja käyttäytymistapoja (esim. missä tilanteissa olen surullinen ja mikä silloin auttaa?) sekä auttaa lasta harjoittelemaan tunteiden säätelyä. Oleellista on, että lapsiryhmässä keskustellaan avoimesti ja rakentavasti erilaisista ryhmän toiminnan kannalta tärkeistä sosiaalisista asioista, kuten ystävyysuhteiden merkityksestä, empatiasta, toisten auttamisesta, riitojen ratkaisemisesta sekä yhteisistä säännöistä.

Lapsiryhmän sosiaalinen ja emotionaalinen ilmapiiri voi tutkimusten mukaan joko edistää tai estää lasten sosiaalisemotionaalista kehitystä ja oppimista. Tutkimustulosten (mm. Garibaldi, Ruddy, Kendziora & Osher 2015; Hamre & Pianta 2005; Howes 2014) mukaan sellaiset lapsiryhmät, joissa on vahva sosiaalinen ja emotionaalinen tuki, ovat miellyttäviä paikkoja keskusteluineen ja spontaaneine nauruineen. Niistä näkee, että niin henkilöstö kuin lapset nauttivat ryhmässä olostaan. Kaikki ovat mukana yhteisissä tekemisissä: myös henkilökunta on mukana lasten toiminnoissa, ja vuorovaikutus on lämmintä ja sensitiivistä. Ryhmässä on yhtäältä selkeät, toisaalta neuvoteltavissa olevat säännöt, joita harvemmin tarvitsee kontrolloida tiukasti, sillä lapset noudattavat niitä. Kun opettajat ja hoitajat mallintavat lapsille sosiaalista toimintaa ja tunteiden ilmaisua ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen on esillä kaikessa toiminnassa, lasten oppiminen edistyy suotuisasti (Zinsser, Shewark, Denham & Curby 2014).

Kielteisen ilmapiirin ryhmissä lapset ilmaisevat epäsuoraa ja fyysistä aggressiivisuutta, ja henkilöstön ja lasten välillä on vihamielistä konfliktoituvaa vuorovaikutusta. Ryhmissä

toimitaan varsin paljon opettajakeskeisesti. Henkilökunnan voimavarat kuluvat niiden lasten käyttäytymisen ohjaamiseen, jotka eivät kykene säätelemään omaa käyttäytymistään. (Howes 2014.) Vertaisryhmän myönteinen ilmapiiri helpottaa luonnollisesti myös lasten keskinäisten suhteiden muodostumista. Ryhmän kasvatusilmastoon ja ilmapiiriin tuleekin kiinnittää erityistä huomiota. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten oman sosiaalisemotionaalisen kompetenssin laatu, tietoisuus siitä ja sen kehittämisen tarpeista sekä pyrkimys edistää myös henkilöstön sosiaalisemotionaalista osaamista on edellytys lasten taitojen oppimiselle (Schonert-Reichl 2017).

Lopuksi

Lasten sosiaalisemotionaaliset taidot muodostavat monitahoisen, laajan ja lapsen kokonaiskehityksen kannalta erityisen merkittävän osa-alueen. Tutkimukset osoittavat, että lapsen kehittyvään sosiaaliseen kompetenssiin vaikuttavat sekä lapseen itseensä liittyvät sisäiset (esimerkiksi kognitio, tunteet) ja ulkoiset tekijät (esimerkiksi lapsen käyttäytyminen) että hänen ympäristönsä. Esimerkiksi erilaiset vanhemmuuteen sekä vanhemman ja lapsen väliseen suhteeseen liittyvät tekijät ovat yhteydessä lapsen sosiaalisemotionaaliseen kompetenssiin (ks. Neitola 2011). Varhaiskasvatuksen laatu, lapsen ja opettajien välinen suhde sekä myönteiset vertaissuhteet muodostavat puolestaan tärkeän kodin ulkopuolisen kontekstin sosiaalisemotionaalisen kompetenssin kehittymiselle (Ladd 2007).

Lapsen sosiaalisemotionaalisen oppimisen tukeminen on varhaiskasvatuksessa erityisen tärkeä kasvatuksellinen päämäärä, jolla on kauaskantoiset vaikutukset myös lapsen tulevaisuuteen. Varhaislapsuus vaikuttaisi tutkijoiden mukaan olevan erityisen otollinen kehitysvaihe nimenomaan näiden kykyjen kehittymisen kannalta. Ladd (2007) toteaaakin, että tästä syystä sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin tukeminen on yksi varhaiskasvatuksen tärkeimmistä päämääristä. Lasten sosiaalista ja emotionaalista oppimista voidaan tutkitusti edistää etenkin taide- ja kerrontälähtöisen pedagogisen toiminnan keinoin (ks. Aerila & Kauppinen tässä teoksessa, Suvilehto tässä teoksessa).

Lähteet

- Aro, T. 2011. Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 20–41.
- Bagwell, C. L. & Bukowski, W. M. 2018. Friendship in childhood and adolescence: Features, effects and processes. Teoksessa W.M. Bukowski, B. Laursen & K. H. Rubin (toim.) Handbook of peer interactions, relationships and groups. (2. painos). London: The Guilford Press, 371–390.
- Biddle, K.A., Garcia-Nevarez, A., Henderson, W. J. & Valero-Kerrick, A. 2014. Early childhood education: Becoming a professional. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Bierman, K. L. & Erath, S. A. 2008. Promoting social competence in early childhood: Classroom curricula and social skills coaching programs. Teoksessa K. McCartney & D. Phillips (toim.) Blackwell handbook of early childhood development. Malden, MA: Blackwell, 595–615.

- Bierman, K. L. & Motamedi, M. 2015. SEL programs for preschool children. Teoksessa J. D. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (toim.) Handbook of social and emotional learning. New York: Guilford Press, 135–150.
- Brownell, C. A., & Kopp, C. B. 2007. Transitions in toddler socioemotional development: Behavior, understanding, relationships. Teoksessa C. A. Brownell & C. B. Kopp (toim.) Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations. New York, NY, USA: The Guilford Press, 1–40.
- Bukowski, W. M., Buhmester D. & Underwood, M. K. 2011. Peer relations as developmental context. Teoksessa M. K. Underwood & L. H. Rosen (toim.) Social development: Relationships in infancy, childhood and adolescence, New York, NY: The Guilford Press, 153–179.
- Calkins, S. D. & Mackler, J. S. 2011. Temperament, emotional regulation and social development. Teoksessa M. K. Underwood & L. H. Rosen (toim.) Social Development. Relationships in infancy, childhood and adolescence. New York: Guilford Press, 44–72.
- Carter, A.S, Briggs-Gowan, M.J & Davis, N.O. 2004. Assessment of young children social-emotional development and psychopathology: Recent advances and recommendations for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 109 – 134.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). 2020. What is SEL? Saatavissa <https://casel.org/what-is-sel/> [Luettu 27.4.2020]
- Denham, S. 2015. Assessment of SEL in educational contexts. Teoksessa J. D. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (toim.) Handbook of social and emotional learning. New York: Guilford Press, 285–300.
- Denham, S. A., Ferrier, D. E., Howarth, G. Z., Herndon, K. J. & Bassett, H. H. 2016. Key considerations in assessing young children's emotional competence. *Cambridge Journal of Education*, 46 (3), 299–317. Saatavissa <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2016.1146659> [Luettu 12.5.2020]
- Denham, S. A., Warren, H., von Salisch, M., Benga, O. Chin, Jui-Chih & Geangu, E. 2014. Emotions and social development in childhood. Teoksessa P. K. Smith & C. H. Hart (toim.) *The Wiley Blackwell handbook of childhood social development*. Oxford, UK: Blackwell, 413–433.
- Domitrovich, C.E., Durlak, J.A., Staley, K.C., & Weissberg, R. P. 2017. Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in schoolchildren. *Child Development*, 88(2), 408–416.
- Fabes, R. A., Gaertner, B. M. & Popp, T. K. 2008. Getting along with others: Social competence in early childhood. Teoksessa K. McCartney & D. Phillips (toim.) *Blackwell handbook of early childhood development*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 297–316.
- Garibaldi, M., Ruddy, S., Kendziora, K. & Osher, D. 2015. Assessment of climate and conditions for learning. Teoksessa J. D. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (toim.) Handbook of social and emotional learning. New York: Guilford Press, 348–359.
- Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A. & Hartup, W.W. 2001. Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality and sociometric status. *Social Development* 10, 23–40.

- Guyer, A. E. & Jarcho, J. M. 2018. Neuroscience and peer relations. Teoksessa W.M. Bukowski, B. Laursen & K. H. Rubin (toim.) Handbook of peer interactions, relationships and groups. (2. painos). London: The Guilford Press, 177–199.
- Hartup, W. W. 1996. The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development* 67, 1–13.
- Hamre, B. & Pianta, R. C. 2005. Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk for school failure? *Child Development* 76, 949–967.
- Hay, D. F., Caplan, M. & Nash, A. 2018. The beginnings of peer relations. Teoksessa W.M. Bukowski, B. Laursen & K. H. Rubin (toim.) Handbook of peer interactions, relationships and groups. (2. painos). London: The Guilford Press, 200–221.
- Hebert-Meyers, H., Guttentag, C. L., Swank, P., Smith, K. E. & Landry S. H. 2009. The importance of language, social and behavioral skills across early and later childhood as predictors of social competence with peers. *Applied Developmental Science* 10, 174–187.
- Howes, C. 2009. Friendship in early childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W.M. Bukowski & R. Laursen (toim.) Handbook of peer interactions, relationships and groups. New York, NY: The Guilford Press, 180–194.
- Howes, C. 2014. Children's social development within the socialization context of childcare and early childhood education. Teoksessa P.K. Smith & C. H. Hart (toim.) The Wiley Blackwell handbook of childhood social development. (2. painos). Malden, MA: Wiley Blackwell, 246–262.
- Hubbard, J. A. & Dearing, K. F. 2004. Children's understanding and regulation of emotion in the context of their peer relations. Teoksessa J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (toim.) Children's peer relations. From development to intervention. Washington, DC: American Psychological Association, 81–99.
- Izard, C. E. 2010. The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation and regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363–370.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research* 79 (1), 491–525.
- Jääskinen, A-M. 2017. Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen. Helsinki: Lasten Keskus.
- Kinderman, T. A. & Gest, S. D. 2018. The peer group: Linking conceptualizations, theories and methods. Teoksessa W.M. Bukowski, B. Laursen & K. H. Rubin (toim.) Handbook of peer interactions, relationships and groups. (2. painos). London: The Guilford Press, 84–105.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 390.
- Koivula, M. 2017. Lasten vertaisoppiminen päiväkodissa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Erola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 265–280.
- Koivula, M. & Laakso, M-L. 2017. Lapsen varhainen kehitys kommunikaation, vuorovaikutussuhteiden ja leikin näkökulmasta. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Erola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 108–128.

- Kostelnik, M.J., Rupiper, M., Soderman, A.K. & Whiren, A. P. 2013. Developmentally appropriate curriculum in action. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Kostelnik, M.J., Soderman, A.K., Whiren, A. P, Rupiper, M.L & Gregory, K.M. 2015. Guiding children's social development & learning, Theory and skills. Stamford, United States: Cengage Learning.
- Ladd, G. W. 2005. Children's peer relations and social competence. A century of progress. New Haven: Yale University.
- Ladd, G. W. 2007. Social competence: An important educational objective? *Asia-Pacific Journal of Research on Early Childhood Education*, 1, 3–38.
- Laine, K. & Neitola, M. (toim.) 2002. Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmässä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Laine, K., Neitola, M., Auremaa, J. & Laakkonen, E. 2010. Longitudinal study on the co-occurrence of peer problems at daycare centre, in preschool and first grade of school. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54, 471–485.
- Lewis, M. 2016. The emergence of human emotions. Teoksessa L. Feldman Barrett, M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (toim.) *Handbook of emotions*. 4. painos. New York: Guilford, 272–292.
- Neitola, M. 2011. Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. *Annales Universitatis Turkuensis C* 324.
- Neitola, M. 2018. Parents as teachers and guides of their children's social skills. *Journal of Early Childhood Education Research* 7(2), 392–414.
- Neitola, M., af Ursin, P. & Pihlaja, P. 2020. The stability of children's social networks and the role of parents' networks (arvioitavana).
- Nummenmaa, L. 2019. Tunnekartasto. Kuinka tunteet tekevät meistä ihmisiä? Helsinki: Tammi.
- Odom, S. L., McConnell, S. R. & Brown, W. H. 2008. Social competence of young children: Conceptualization, assessment and influences. Teoksessa W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell (toim.) *Social competence of young children. Risk, disability & intervention*. Baltimore, USA: Paul H. Brooks Publishing, 3–30.
- Opetushallitus 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:94. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [Luettu 12.5.2020]
- Opetushallitus 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet> [Luettu 12.5.2020]
- Persson, G. E. B. 2005. Young children's prosocial and aggressive behaviors and their experiences of being targeted for similar behaviors by peers. *Social Development* 14, 206–228.
- Poikkeus, A.-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 80–105.
- Pons, F. & Harris, P. L. 2019. Children's understanding of emotions or Pascal's "error": Review and prospects. Teoksessa V. LoBue, K. Perez-Edgard & K. A. Buss (toim.) *Handbook of emotional development*. Springer, 431–450.
- Prinz, R. J & Sanders, M. R. 2007. Adopting a population-level approach to parenting and family support interventions. *Clinical Psychology Review*, 27, 739 – 749.

- Raver, C.C. & Knitzer, J. 2002. Promoting the emotional well-being of children and families, policy paper no. 3. Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-olds. New York, NY: National Center for Children in Poverty, Columbia University, Mailman School of Public Health.
- Rose-Krasnor, L. 1997. The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development* 6(1), 111–135.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. 2009. Social-emotional competence in early childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. London: Guilford Press, 162–179.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Parker, J. G. 2006. Peer interactions, relationships and groups. Teoksessa N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (toim.) *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional and personality development*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, 571–645.
- Sameroff, A. 2010. A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development* 81 (1), 6–22.
- Schonert-Reichl, K. A. 2017. Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children* 27(1), 137–155.
- Varhaiskasvatuslaki. L540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> (Luettu: 13.5.2020)
- Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Domitrovich, C. E. & Gullotta, T. P. 2015. Social and emotional learning: Past, present and future. Teoksessa J. A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg & T.P. Gullotta (toim.) *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York, NY: The Guilford Press, 3–19.
- Widen, S. C. & Russell, J. A. 2008. Young children's understanding of others' emotions. Teoksessa M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (toim.) *Handbook of emotions (3. painos)*, New York: Guilford Press, 348–363.
- Zill, N. & West, J. 2001. Entering kindergarten: A portrait of American children when they begin school. Findings from the condition of education, 2000. National Center for Education Statistics (ED), Washington, DC.
- Zinsser, K. M. Shewark, E. A., Denham, S. A. & Curby, T. W. 2014. A mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social-emotional learning and relations to observed emotional support. *Infant and Child Development* 23(5), 471–493.