

Liisa Nissinen

”NYT MÄ OSAAN TÄN NIIN VOIN NÄYTTÄÄ SULLEKIN”

Kielellistä tukea tarvitsevien lasten vertaisvuorovaikutuksen edistäminen vapaan leikin hetkillä

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Kesäkuu 2021

TIIVISTELMÄ

Liisa Nissinen: Nyt mä osaan tän niin voin näyttää sullekin. Kielellistä tukea tarvitsevien lasten vertaisvuorovaikutuksen edistäminen vapaan leikin hetkillä.

Kasvatustieteiden pro gradu - tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Kesäkuu 2021

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä kielellistä tukea tarvitsevien lasten vertaisvuorovaikutuksesta vapaan leikin hetkillä integroidussa päiväkotiryhmässä. Lisäksi tarkoituksena oli tutkia varhaiskasvatuksen ammattilaisten rooleja ja keinoja edistää kielellistä tukea tarvitsevien lasten vertaisvuorovaikutusta. Vertaisvuorovaikutusta tutkittiin vapaan leikin hetkillä, sillä vapaan leikin kontekstissa vertaisvuorovaikutusta voidaan havaita tapahtuvan varhaiskasvatuksessa kaikista eniten.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, johon sisältyi etnografisia ja fenomenografisia piirteitä. Havainnointiaineisto koostui videoiduista sekä käsin kirjoitetuista muistiinpanoista, jotka kerättiin integroidun päiväkotiryhmän vapaan leikin hetkiltä kevään 2021 aikana. Havainnoinnin tarkoituksena oli tutkia sekä vapaata leikkiä että kasvattajien roolia leikkihetkillä. Kasvattajien käsityksiä vertaissuhteiden merkityksestä sekä vertaissuhteita edistävien keinojen käytöstä tutkittiin puolistrukturoitujen teemahaastattelujen avulla. Vapaan leikin hetket analysoitiin teorialähtöisesti sosiaalisen leikin havainnointiasteikkoa (POS) hyödyntäen. Haastatteluaineisto sekä osa havainnointiaineistosta analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimustulosten mukaan kielellistä tukea tarvitsevilla lapsilla esiintyi enemmän rinnakkaisleikkiä sekä yksinleikkiä ja leikeissä korostui niiden tutkiva ja toiminnallinen luonne. Monimutkaisempia sosiaalisen leikin muotoja esiintyi harvemmin ja niitä ilmeni erityisesti tilanteissa, joissa aikuinen tai kielellisesti tyyppillisesti kehittynyt lapsi oli leikkitalanteissa mukana. Toisaalta kielellisen tuen tarve ei ollut esteenä sosiaalisen leikin ilmenemiselle. Kielellistä tukea tarvitsevan lapsen vertaisvuorovaikutukseen vaikutti haastateltavien mukaan lapsen yksilölliset tekijät, aiemmat kokemukset vertaisten parissa toimimisesta sekä pedagogisen oppimisympäristön järjestelyt. Kasvattajien rooli leikissä ilmeni kielellisenä tukijana, aktiivisena osallistujana, havainnoijana sekä leikin ohjaajana. Roolien ymmärrettiin olevan vapaan leikin hetkillä vaihtelevia ja niihin vaikutti haastateltavien mukaan lapsen havaittu tuen tarve sekä lapsituntemus. Vertaisvuorovaikutuksen tukemisen keinot voitiin jakaa yksilöllisiin, yhteisöllisiin ja rakenteellisiin tekijöihin. Yleisimpinä tukikeinoina hyödynnettiin viittomia, kuvakommunikaatiota sekä kielellistä mallintamista.

Tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan todeta, että kielellistä tukea tarvitsevien lasten leikki on monimuotoista ja vaihtelevaa. Kielellinen tuki ei estä lapsen kykyä osallistua sosiaaliseen leikkiin ja vuorovaikutukseen, vaikka monimutkaisempien sosiaalisen leikin muotojen voidaan havaita olevan haasteellisempia. Aikuisen vapaan leikin hetkillä hyödyntämien pedagogisten keinojen avulla voidaan merkittäväällä tavalla tukea vertaisvuorovaikutusta kielellistä tukea tarvitsevien ja kielellisesti tyyppillisten lasten välillä.

Avainsanat: Kielellistä tukea tarvitseva lapsi, vertaisvuorovaikutus, pedagoginen tuki, varhaiskasvatus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	VERTAISVUOROVAIKUTUS JA VERTAISUHTEET KEHITYKSEN KONTEKSTISSA . 7	
2.1	Vertaissuhteet ja niiden vaikutus lapsen kehitykseen.....	7
2.2	Sosiaalinen kompetenssi ja status ryhmässä.....	11
2.3	Vertaissuhteiden tukeminen varhaiskasvatuksessa.....	15
2.4	Leikki vertaisvuorovaikutuksen edistäjänä.....	17
2.5	Vapaa leikki ja kasvattajan läsnäolo leikissä.....	22
3	KIELELLISET VAIKEUDET JA NIIDEN YHTEYS VERTAISUHTEISIIN	27
3.1	Kielen kehitys ja sen yhteys vertaissuhteisiin.....	27
3.2	Kielelliset vaikeudet.....	31
3.3	Kielellisen tuen havaitseminen ja tuen tarjoaminen varhaiskasvatuksessa.....	35
3.4	Kielellistä tukea tarvitsevan lapsen vertaissuhteiden edistäminen.....	38
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	41
4.1	Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston kuvaus.....	42
4.2	Laadullinen tutkimus.....	42
4.2.1	<i>Etnografia ja fenomenografia</i>	43
4.2.2	<i>Havainnointi</i>	45
4.2.3	<i>Haastattelu</i>	47
4.2.4	<i>Tutkijan rooli</i>	48
4.3	Aineiston analyysi.....	49
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	54
5.1	Kielellistä tukea tarvitsevien lasten ja tyypillisesti kehittyvien lasten välinen leikki vapaan leikin hetkillä.....	54
5.2	Kasvattajien roolit vapaan leikin hetkillä.....	57
5.3	Kasvattajien käsityksiä vertaissuhteiden edistämisen tärkeydestä.....	60
5.4	Kielellistä tukea tarvitsevien lasten vertaisvuorovaikutuksen tukeminen.....	61
6	POHDINTA	64
6.1	Tulosten tarkastelu aiempien tutkimustulosten valossa.....	64
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset näkökulmat.....	69
6.3	Jatkotutkimusmahdollisuudet.....	74
	LÄHTEET	76
	LIITTEET	95
	Liite 1: Tiedote päiväkotiryhmiin.....	95
	Liite 2: Lupalomake.....	96
	Liite 3: Tiedote haastattelua varten.....	98
	Liite 4: Teemahaastattelun kysymykset.....	99

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	<i>VAPAAN LEIKIN TAULUKOINNIN ESIMERKKITAPAUS.</i>	100
TAULUKKO 2.	ESIMERKKI TEORIAOHJAAVAN ANALYYSIN RAKENTUMISESTA	101

KUVIOT

KUVIO 1.	SOSIAALISEN KOMPETENSSIN ULOTTUVUUDET (POIKKEUS 2020, 86).....	15
KUVIO 2.	SOSIAALISEN TIEDONKÄSITTELYN VAIHEMALLI (CRICK & DODGE 1994; POIKKEUS, ARO & ADENIUS-JOKIVUORI 2014, 290).	30
KUVIO 4.	LEIKKIKATEGORIAT MUKAILLEN RUBININ (2001) MALLISTA.	52
KUVIO 5.	LEIKIN SOSIAALINEN ASTE KOKO RYHMÄN VERTAILUSSA.	54
KUVIO 6.	KOKO RYHMÄN LEIKKIMUODOT VAPAAN LEIKIN HETKILLÄ.	55
KUVIO 7.	EI-LEIKKIMUODOT KIELELLISTÄ TUKEA TARVITSEVIEN JA KIELELLISESTI TYYPILLISTEN LASTEN VÄLILLÄ.	55
KUVIO 8.	KASVATTAJIEN ROOLIT VAPAAN LEIKIN HETKILLÄ.....	58
KUVIO 9.	KASVATTAJIEN HYÖDYNTÄMÄT KEINOT KIELELLISTÄ TUKEA TARVITSEVIEN LASTEN VERTAISVUOROVAIKUTUKSEN EDISTÄMISEEN.	63

1 JOHDANTO

Lapsuuden keskeisenä kehitystehtävänä on oppia hallitsemaan vuorovaikutustaitoja ja käyttämään kieltä kommunikaation välineenä (Siiskonen, Ahonen & Määttä 2019, 224). Puheen oppiminen on ihmislajille sisäsyntyinen ominaisuus ja suotuisissa olosuhteissa lapsi omaksuu ympäristönsä kielen automaattisesti (Tolonen 2001, 163). Lapsen kielellinen ympäristö – muut lapset sekä aikuiset ja ympäröivä kulttuuri muodostavat sen viitekehysten, jonka kautta lapsi ymmärtää itseään kielen käyttäjänä (Levey 2019). Aro ja Siiskonen korostavat kielen kehityksen ja vuorovaikutuksen kiinteää ja erottamatonta suhdetta toisiinsa (Aro & Siiskonen 2014, 189). Lapsi tarvitsee kielenkäyttötaitoja, jotta kykenisi liittymään ryhmään sekä toimimaan erilaisissa vuorovaikutusyhteisöissä (Niemitalo-Haapola, Haapala, Ukkola & Dindar 2020, 44).

Vaikka suurin osa lapsista omaksuu kielen lähes automaattisesti, ei kehitys kuitenkaan kaikkien osalta etene odotusten mukaisesti. Kielellisen tuen tarve on varhaiskasvatuksessa yksi yleisimmistä tuen tarjoamisen syistä ja kielellisten häiriöiden tiedetään olevan yleinen, vaikkakin usein huomiotta jätetty vertaissuhdeongelmia aiheuttava tekijä (Mo, Pickles, Durkin & Conti-Ramsden 2014). Tutkimusten mukaan kielelliset vaikeudet ovat yhteydessä heikompiin sosiaalisiin taitoihin ja myöhempään sopeutumisen ongelmiin (Aro, Laakso, Määttä, Tolvanen & Poikkeus 2014). Lisäksi vuorovaikutukseen liittyvien haasteiden tiedetään lisäävän sosiaalisen ulossulkemisen riskiä (Hay, Payne & Chadwick 2004), ennustavan myöhempää akateemisia vaikeuksia (Weisleder & Fernald 2013) sekä olevan yhteydessä haasteisiin leikkikäyttäytymisessä (Fujiki, Brinton, Morgan & Hart 1999).

Vertaissuhteiden eli saman ikäisten, suunnilleen samalla kehitystasolla olevien lasten kanssa luotujen suhteiden merkitys kehityksessä on ollut viime vuosina yhä lisääntyvän mielenkiinnon kohteena (Salmivalli 2005, 17). Yhteisöllisyyden teemojen on koettu kaipaavan enemmän tutkimusintressiä

muuttuvassa yhteiskunnassa, jossa ne saavat yhä uudenlaisia muotoja (Marjanen, Marttila & Varsa 2013, 9). Karvin teettämässä tutkimuksessa ”*Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*” yhdeksi merkittäväksi pedagogisen toiminnan kehittämiskohteeksi on noussut kaverisuhteiden edistämisen teemat. (KARVI 2019). Vertaissuhteiden tutkiminen alle kouluikäisillä on tärkeää, sillä varhaiskasvatuksen päiväkotiryhmä on tyypillisesti ensimmäinen ryhmä, jossa merkitykselliset ensimmäiset ystävyysuhteet muodostetaan (van der Wilt ym. 2018). Lisäksi aiempaa tutkimustietoa vertaisvuorovaikutuksesta integroituneissa ryhmissä on toistaiseksi vähän saatavilla (Chen, Lin, Justice & Sawyer 2017). Tukea tarvitsevien lasten vertaissuhteiden edistäminen on tärkeää, sillä muilta lapsilta saadun mallin ja keskinäisen vuorovaikutuksen kautta tukea tarvitsevan lapsen on mahdollista kehittää sosiaalisia taitojaan sekä leikkitaitojaan (Brown & Bergen 2002, 26–27).

Tässä tutkimuksessa kohderyhmänä ovat kielellistä tukea tarvitsevat lapset. Tutkimuksen avulla pyritään saamaan ymmärrystä siitä, millaista on kielellistä tukea tarvitsevien lasten vertaisvuorovaikutus vapaan leikin hetkillä. Lisäksi tavoitteena on saada selville se, millainen rooli kasvattajilla on vapaan leikin hetkillä ja miten kasvattajat pyrkivät edistämään vertaisvuorovaikutusta erityisesti kielellistä tukea tarvitsevien lasten näkökulmasta tarkasteltuna. Vapaan leikin ja kielen kehityksen tiedetään liittyvän vahvasti toisiinsa, mutta suhteen luonne ja suunta on vielä jäänyt epäselväksi (Mills, Beecher, Dale, Cole & Jenkins 2014). Tämä tutkimus voi omalta osaltaan tuoda näkökulmaa siihen, miten varhaisia vertaissuhteita voidaan vapaan leikin hetkillä tukea niiden lasten kohdalla, joilla kielen kehityksessä ilmenee haasteita.

2 VERTAISVUOROVAIKUTUS JA VERTAISSUHTEET KEHITYKSEN KONTEKSTISSA

2.1 *Vertaissuhteet ja niiden vaikutus lapsen kehitykseen*

Tarve liittyä sekä muodostaa ja ylläpitää ihmissuhteita on ihmisen universaali sisäsyntyinen ominaisuus. (Baumeister 1995, 499). Ihminen on alkujaan sosiaalinen laji ja tarvitsee yhteenkuuluvuuden kokemuksia voidakseen hyvin (Sajaniemi & Mäkelä 2015, 121). Kommunikointikyvykyys, impulssin säätelytaidot, yhteistyötaidot ja tietämys maailmasta ilmaantuvat alun perin varhaisissa vuorovaikutussuhteissa vanhemman ja lapsen välillä. Tätä suhdetta voidaan kuvailla vertikaaliseksi suhteeksi, jossa vuorovaikutuskumppani on lasta korkeammalla kehitystasolla ja jonka ensisijainen tehtävä on tarjota lapselle turvan ja huolenpidon kokemuksia. (Hartup 2009, 8.) Iän lisääntyessä ja lapsen irrottautuessa enemmän vanhemmistaan tulevat vertais- ja ystävyysuhteet yhä tärkeämmiksi (Laine 2002, 15). Vertaissuhteita voidaan kuvailla horisontaalisiksi suhteiksi, sillä niissä lapset ovat toisiinsa nähden suurin piirtein samalla kehityksen tasolla. (Hartup 1998).

Vertaissuhteista ja sen lähikäsitteistä löytyy erilaisia määritelmiä kirjallisuudesta. Vertaissuhteet on tyypillisesti määritelty nimensä mukaisesti samantasoisten lasten välisiksi suhteiksi, jotka muodostuvat arkikielessä kavereista tai tovereista (Laine 2002, 13). Vertaissuhteen lähikäsitteenä voidaan pitää ystävyyttä, joka voidaan ymmärtää läheiseksi, mutualistiseksi ja vapaaehtoiseksi suhteeksi, johon kuuluu vastavuoroisuus ja havaittu tasa-arvoisuus yksilöiden välillä (Lamb & Bornstein 2011, 315). Vertaisryhmä merkitsee lapsen samalla ikätasolla olevien lasten muodostamaa ryhmää (Laine 2002, 16). Vertaiskulttuuri taas voidaan ymmärtää lasten keskinäisen neuvottelun tuloksena syntyneenä tulkintana ympäröivästä kulttuurista ja sen

ominaispiirteistä. Vertaiskulttuuri voidaan siten ymmärtää laajemmaksi vertaisten muodostamaksi kontekstiksi, joka muovaa lapsen asenteita, arvoja ja tietämystä sekä tunnetta ryhmään kuulumisesta. (Löfdahl 2010, 134.) Vertaisvuorovaikutus voidaan ymmärtää lasten muodostamaksi vuorovaikutukselliseksi toiminnaksi, joka saa moninaisia ilmenemismuotoja riippuen monista eri tekijöistä, kuten lapsen sisäsyntyisistä ominaisuuksista, iästä, kontekstuaalisista tekijöistä sekä siitä, kenen kanssa lapsi on kulloinkin vuorovaikutuksessa (Fabes, Martin & Hanish 2009, 46).

Pienten lasten vuorovaikutustutkimus on pitkään nojannut ajatukseen siitä, että lasten kyky ymmärtää toisten tarkoitusperiä on varsin rajallinen ja lasten on ajateltu tarkastelevan asioita pitkälti omasta näkökulmastaan lähes kouluikään saakka (Kronqvist 2006, 61). Nykytutkimukset kuitenkin painottavat ajatusta siitä, että ihminen on elämänsä alusta asti vahvasti virittynyt vuorovaikutukseen toisten kanssa (Nyyssölä 2012, 12). Vastasyntyneellä vauvalla voidaan ajatella olevan sisäsyntyinen tarve inhimillisen kiintymyksen solmimiseen (Repo 2015, 95). Vertaissuhteiden tutkimukset ovat saaneet alkunsa vasta melko myöhään ja monissa varhaisissa kehityspsykologisissa teorioissa vertaissuhteiden vaikutusta ei juurikaan ole otettu huomioon (Hartup 2009, 10–11). Kehityspsykologian perinteessä on pitkään korostettu vanhemman ja lapsen välistä suhdetta. Varsinaisten vertaissuhdetutkimusten voidaan ajatella alkaneen 1930-luvulla, kun Meadin symbolisena interaktionismina tunnetun teorian mukaan alettiin ajatella, että lapsi oppii vertaisten välisessä vuorovaikutuksessa tarkastelemaan itseään sekä subjektina että objektina. (Salmivalli 2005, 16–17.)

Vertaissuhteiden kehittymistä voidaan tarkastella erilaisten teorioiden kautta, jotka painottavat hieman erilaisia asioita vertaissuhteiden kehityksessä. Mitään kaiken kattavaa teoriaa vertaissuhteista ei voida löytää, vaan psykologian koulukuntien erilaiset painotukset ovat vaikuttaneet siihen, miten vertaissuhteita on ymmärretty ja tulkittu eri aikoina. (Levey 2019, 47.) Nykypäivän lapsuudentutkimuksen näkökulmasta tarkasteltuna vertaissuhteet nähdään yhä enemmän merkityksellisinä lapsen itsensä kannalta, mikä korostaa lapsen aktiivista sosiaalisen toimijan roolia vertaiskulttuurin muodostumisessa (Lehtinen 2009, 138–139).

Vertaissuhteita tarkastellaan nykypäivänä yhä enemmän sosialisatioteorioiden näkökulmasta, jotka painottavat ajatusta siitä, että

vertaissuhteet eivät ilmene vain lasten kesken vaan ympäröivä luokkahuone ja laajempi sosiaalinen konteksti muovaa niitä jatkuvien vuorovaikutusprosessien kautta. (Chen ym. 2017.) Bronfenbrennerin (1979) ja Sameroffin (2010) sosialisatiota kuvaavat teoriat voivat osaltaan antaa ymmärrystä siitä, miten vertaissuhteet syntyvät ja kehittyvät. Bronfenbrennerin (1979) ekologinen systeemiteoria kuvaa yksilön sosiaalistumista ja kehittymistä yhteiskunnan kokonaisvaltaiseksi jäseneksi neljän sisäkkäisen vuorovaikutussysteemien kautta. Ne vuorovaikutussysteemit, joissa lapsi on välittömästi osallisena, ovat mikrosysteemejä. Tähän kuuluvat esimerkiksi perhe, vertaissuhteet, sukulaiset ja varhaiskasvatus. Näiden välisiä yhteyksiä ja suhteita kuvataan mesosysteemin käsitteellä. Tähän voivat kuulua esimerkiksi varhaiskasvatuksen ja kodin väliset suhteet. Makrosysteemiin liittyy kulttuuriset arvot, ideologiset, tavat, historialliset tapahtumat sekä yhteiskunnalliset ja taloudelliset tekijät. (Bronfenbrenner 1979.) Bronfenbrennerin teorian mukaan lapsen kasvu ja kehitys näyttäytyy kaksisuuntaisena ja vastavuoroisena prosessina, jossa eri systeemit ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Tasojen dynaaminen vuorovaikutus sekä lapsen tietoisuus tasojen välisistä suhteista usein määrittelee lapsen kykyä toimia tarkoituksenmukaisesti sosiaalisissa suhteissa. (Sheridan 2003.)

Vertaissuhteiden muodostumista voidaan tarkastella myös Sameroffin (2010) transaktionaalisen mallin avulla. Sameroffin teoria perustuu näkemykseen siitä, että kehitykselliset lopputulemat ovat peräisin sekä yksilön biologisperäisistä ominaisuuksista että yksilön omista kokemuksista eri ympäristöissä. Kehitys korostaa yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta sekä laadullisia muutoksia lapsen käyttäytymisessä. Teorian ajatusten mukaisesti varhaiset kokemukset ja mielikuvat vanhemman ja lapsen välisestä suhteesta tulevat uudella tavalla laadullisesti prosessoitaviksi lapsen myöhemmissä vertaissuhteissa ja muissa ihmissuhteissa. (Sameroff 2010.) Salmivallin (2005) mukaan nykyään ei ole täyttä yksimielisyyttä siitä, kuka loppujen lopuksi sosiaalistaa lapset. Joissakin näkökulmissa korostetaan lapsen ja vanhemman välistä suhdetta, kun taas toisissa korostuu enemmän vertaisten merkitys kehitystä eteenpäin vievänä voimana. (Salmivalli 2005, 21–22.)

Vanhemmat omalla toiminnallaan säätelevät lapsen ja hänen kaveriensa sosiaalista kanssakäymistä tarjoamalla pohjan, jonka päälle lapsi voi alkaa

laajentamaan sosiaalisia kokemuksiaan. (Hartup 2009, 10.) Toisaalta myös lapsen sisäiset ominaisuudet, kuten sosiaaliset kognitiot, ymmärrys itsestä ja toisista, vaikuttavat lapsen sosiaaliseen ympäristöön ja sieltä kertyviin vertaissuhdekokemuksiin (Neitola 2013, 105). Vuorisalon (2009, 160) mukaan lapset itse omalla toiminnallaan muovaavat vertaiskulttuuriaan ja voivat oman toiminnan kautta ohjata kehityksen suuntaa. Lapsen geneettisillä tekijöillä on myös vaikutusta vertaissuhteiden muodostumiseen. Tällöin tietty temperamenttipiirre ikään kuin ohjaa lasta tietynlaisiin vertaisryhmiin. (Salmivalli 2005, 21–22.) Käsitys vertaissuhteista ja ystävydestä muovautuu myös pitkälti ympäristön ja kulttuuristen tekijöiden kautta, joita lapsi tulkitsee ja joiden kautta hän muoaa näkemystä vertaissuhteiden muodostamiseen liittyvistä mahdollisuuksista tai rajoitteista (Corsaro 2018, 169–170). Ympäristön ja sisäisten ominaisuuksien välinen vuorovaikutus vertaissuhteiden näkökulmasta ilmeneekin siinä, miten ihmissuhteet toisaalta myötävaikuttavat lapsen kehitykseen, mutta lapsi myös aktiivisesti itse myötävaikuttaa niihin (Hartup 1998). Salmivallin (2015, 21–22) mukaan sosiaalisen kehityksen teoreetikot olettavat nykypäivänä, että vanhemmat ja vertaiset eivät toimi toisistaan erillään, vaan osallistuvat sosialisatioprosessiin yhdessä toinen toisiinsa vaikuttaen.

Vertaissuhteilla on merkittäviä ja pitkäaikaisia vaikutuksia lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen. Vygotskyn (1978) sosiokulttuurisen teorian mukaan oppiminen ja kehitys tapahtuvat sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta, jossa lapset uudelleen rakentavat kognitiivista ja sosiaalista tietämystään vertaistensa kanssa (Vygotsky 1978; Chen ym. 2017). Parhaimmillaan vertaissuhteet voivat edistää lapsen sosioemotionaalista kehitystä ja tarjota mahdollisuuksia uusien kaverisuhteiden solmimiseen (Laaksonen 2014, 15). Ystävyys- ja kaverisuhteet mahdollistavat lapselle läheisyyden, luottamuksen ja hyväksynnän kokemuksia (Pörhölä 2008, 87). Hyvät vertaissuhteet edesauttavat lapsen kokonaispersoonallisuuden kehitystä ja muodostavat pohjan identiteetin, minäkuvan ja itsearvostuksen muodostumiselle (Ladd 2005 115). Myönteinen vertais- tai ystävyysuhde vahvistaa lapsen emotionaalista hyvinvointia sekä kehittää lapsen sosiaalista kompetenssia sekä prososiaalisia taitoja (Repo 2015, 96). Vertaissuhteiden avulla voidaan rakentaa arvoja, asenteita ja normeja, harjoitella vuorovaikutustaitoja sekä saada palautetta omasta käyttäytymisestä (Pörhölä 2008, 87). Lisäksi niiden avulla lapsi opettelee kompromissien

tekemistä, oman paikan löytämistä ja ottamista sekä jämäkkyyttä (Salmivalli 2005, 153–154). Vertaissuhteilla on merkittävä vaikutus ryhmätaitojen kehittymiselle, sillä ne edesauttavat yhteistyökykyisyyden ja ongelmanratkaisun kehittymistä (Hartup 2018, 8) ja tarjoavat mahdollisuuden kehittää kognitiivisia ja sosiokognitiivisia valmiuksia (Repo, 2015, 95). Vertaissuhteiden laatu vaikuttaa myös lapsen asenteeseen toisia lapsia ja aikuisia kohtaan, minkä vuoksi niiden voidaan ajatella suojaavan lasta myöhemmiltä sopeutumisongelmilta (Gifford-Smith & Brownwell 2003, 254).

Vertaissuhdeongelmat liittyvät Laineen ja Neitolan (2002) mukaan lapsen haasteisiin muodostaa ja pitää yllä vertaissuhteita ja niillä tiedetään olevan lapsen kehityksen kannalta negatiivisia seurauksia. Useimmiten vertaisryhmässä syrjäytymisriskissä olevilla lapsilla voidaan havaita olevan puutteita kehityksen eri alueilla. Erityisesti korostuvat erilaiset sisäänpäin- ja ulospäin suuntautuvat psykososiaaliset ongelmat. (Laine & Neitola 2002, 32.) Kehitykselle vahingollisimmat vihollisuhteet ja hyväksikäyttävät vertaissuhteet voivat aiheuttaa konflikteja, loukkaamista, satuttamista ja kiusaamista (Pörhölä 2008, 94). Tutkimusten mukaan haitallisemmat vertaissuhteet voivat aiheuttaa heikompaa asemaa lapsiryhmässä, johtaa myöhempään mielenterveyden ongelmiin, heikompaan opintomenestykseen ja negatiivisiin asenteisiin koulua kohtaan (Ladd 2005, 121). Ne lapset, joille on kehittynyt vastavuoroisia ystävyysuhteita, ovat keskimäärin sosiaalisempia, heillä on korkeampi itseluottamus sekä paremmat prososiaaliset taidot verrattuna niihin lapsiin, joilla vastavuoroisia ystävyysuhteita ei ole kehittynyt (Berndt ym. 1999; Ladd 1990; Gifford-Smith 2003, 255).

2.2 Sosiaalinen kompetenssi ja status ryhmässä

Osallistuminen vertaisryhmään on Salmivallin (2005, 74) mukaan lapsuusiän yksi keskeisimmistä tavoitteista. Osallistuminen ja vaikuttaminen vertaisryhmän aktiivisena jäsenenä ei kuitenkaan ole yksinkertainen tehtävä, vaan edellyttää ryhmässä hyväksytyksi tulemistä (Laaksonen 2012, 3). Toisin kuin suhteessa aikuisiin, lasten on omin keinoin osattava luoda omat suhteensa ikätovereihin ja ansaittava toisten lasten luottamus (Laaksonen 2014, 15). Kehitys

vertaissuhteissa ei riipu ainoastaan vain vertaissuhteiden määrästä vaan niihin vaikuttaa oleellisesti myös suhteiden laatu. Pelkkä kuuluminen tai hyväksyntä ei vielä riitä, vaan suhteiden tulee olla luonteeltaan vuorovaikutuksellisia ja sallia laajoja toiminta- ja vaikutusmahdollisuuksia (Repo 2015, 96). Näin ollen vertaishyväksyntää ei saavuteta automaattisesti, vaan se muovautuu jatkuvan neuvottelun kautta (Ladd 2005, 112).

Vertaisryhmässä lapsi saa kokemuksia muista ryhmässä toimijoista, mutta myös muut lapset muodostavat kuvaa hänestä (Neitola 2013, 105). Jokaiselle lapselle muodostuu näin ollen ryhmässä oma asema, maine ja rooli ryhmän keskinäisen vertailun, hyväksynnän ja torjunnan pohjalta. Sosiaalisessa statuksessa voidaan ajatella olevan kyse siitä, miten muut ryhmän jäsenet pitävät lapsesta ja hyväksyvät hänet. (Laine 2005, 95.) Sosiaalisella statuksella on suora yhteys lapsen vuorovaikutustapoihin, kavereihin ja maineeseen lapsiryhmässä (Neitola 2013, 106). Se muotoutuu Laineen (2005) mukaan muiden silmissä yksilön omien persoonallisten ominaisuuksien ja käyttäytymisen perusteella. Toisaalta myös muiden hahmottama sosiaalinen status suuntaa edelleen yksilön käyttäytymistä ja luo käsityksiä odotuksen mukaisesta käyttäytymisestä. (Laine 2005, 196.)

Keskeisimmin lapsen sosiaalista asemaa vertaisryhmässä määrää hänen kokemansa vuorovaikutuksen laatu ryhmän jäsenten kesken ja lapsen mukaanpääsy yleisiin toimiin (Laine & Neitola 2002, 16). Myös ryhmänormit säätelevät ryhmässä olevien toimintaa. Tällöin tietyn ryhmän normit voivat vaikuttaa siihen, minkälainen käyttäytyminen johtaa hyväksytyksi tai torjutuksi tulemiseen (Salmivalli 2005, 130). Jäsennyteen vertaisryhmässä muovaavat myös kulttuuriset rutiinit, joita tuotetaan yhteisöllisesti ja joihin osallistumisesta neuvotellaan vertaisryhmässä (Corsaro 2018, 128). Varhainen sosiaalinen hyväksyminen vertaisryhmässä näyttää edistävän sosiaalisen kompetenssin kehittymistä, kun taas varhainen torjunta saattaa jäädä leimaavaksi jopa kouluikään saakka sekä altistaa myöhemmille epäsuotuisille kehityskuluille (Odom, Zercher, Marquart, Sandall & Brown 2006).

Lapset voidaan Salmivallin (2005) mukaan jaotella ryhmässä suosittuihin, torjuttuihin tai keskimääräisessä tai ristiriitaisessa asemassa oleviin lapsiin. Vertaisryhmässä tulevat torjutuksi tutkimusten mukaan pääasiassa aggressiiviset ja vetäytyvät lapset. (Salmivalli 2005, 26, 44.) Sopeutumattomaan sosiaaliseen

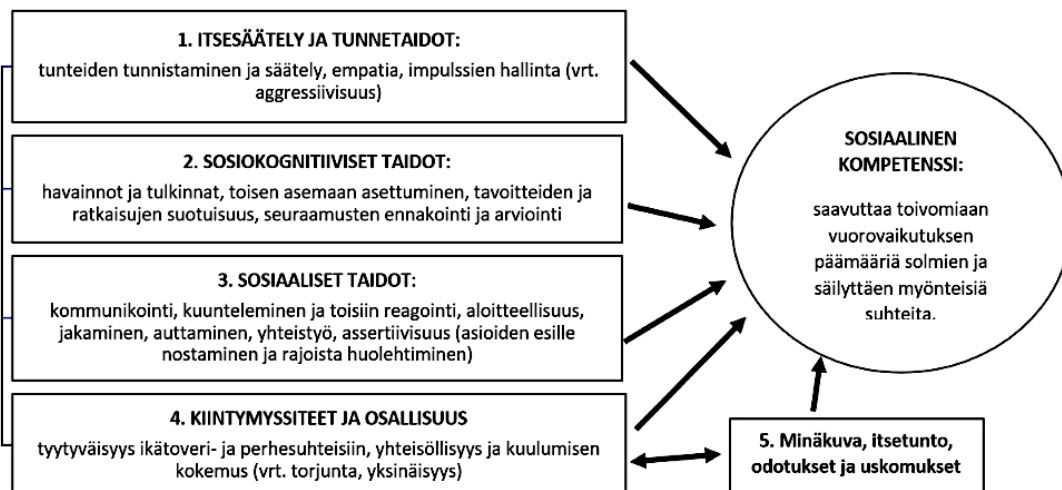
käyttäytymiseen liittyvät esimerkiksi aggressiivisuus, kiusaaminen, välttely ja syrjään vetäytyminen (Neitola 2013, 101). Torjutut lapset käyttävät tyypillisesti enemmän häiritseviä ryhmään pääsyn keinoja, kun taas suositut lapset hyödyntävät enemmän myönteisiä keinoja. Häiritsevään käytökseen suhtaudutaan vertaisryhmässä useammin kielteisesti kuin myönteiseen käytökseen. Lapsen ei-aktiiviset keinot päästä leikkeihin mukaan, kuten vierestä seuraaminen, jätetään helposti huomiotta. (Ladd 2005, 103.)

Saadakseen myönteisiä kokemuksia vertais- ja ystävyys-suhteissa ja kyetäkseen toimimaan niissä lapsi tarvitsee sosiaalisen kompetenssin taitoja (Repo 2015, 95). Sosiaalinen kompetenssi on moniulotteinen yläkäsite (Neitola 2002, 33). Se ei muodostu tiukasti rajatuista käsitteistä, vaan sisältää erilaisia painotuksia ja moniulotteisia osa-alueita, jotka toisaalta liittyvät läheisesti toisiinsa. Lisäksi sosiaalisesta kompetenssista on olemassa erilaisia synonyymeja, kuten sosiaalinen taitavuus tai sosiaalinen pätevyys. (Salmivalli 2005, 72.) Poikkeuksen (2020, 86) mukaan sosiaalisen kompetenssin voidaan ajatella ilmenevän lapsen kykyä savuttaa toimivia vuorovaikutukseen liittyviä tavoitteita sekä taitona solmia ja säilyttää myönteisiä suhteita toisiin. Vertaisryhmässä se ymmärretään sosiaalisissa käytänteissä rakentuvaksi saavutukseksi. Näin ollen se ei ole ominaisuus, joka kehittyy lapsen kehityksen ja kypsymisen mukana, vaan sen ajatellaan syntyvän lapsen itsensä aktiivisen työn ja toiminnan tuloksena. (Lehtinen 2001, 96.)

Sosiaalinen kompetenssi sisältää sosiaalisia, emotionaalisia, kognitiivisia ja käyttäytymiseen liittyviä taitoja sekä sosiaaliseen sopeutumiseen liittyviä motivationaalisia tekijöitä (Beazidou & Botsoglou 2016) (ks. KUVIO 1). Keskeisimpiä näistä taidoista ovat muun muassa kyky liittyä ryhmään, hyvät prososiaaliset taidot, yhteistyökykyisyys, sosiokognitiiviset taidot ja kyky ratkaista sosiaalisiin tilanteisiin liittyviä ongelmia (Neitola 2013, 101). Itsesäätelyllä ja tahdonalaisella hallinnalla on todettu olevan merkittävä vaikutus sosiaalisten taitojen kehittymisessä (Mathieson & Banerjee 2010). Myös tunnetaidoilla ja sosiaalisilla taidoilla on merkittävä vaikutus sosiaalisen kompetenssin muodostumisessa ja ylläpitämiseen (Salmivalli 2005, 72–73). Sosiaaliset taidot viittaavat lapsen kielellisiin ja ei-kielellisiin taitoihin, joiden kautta lapsi oppii tekemään aloitteita, vastaamaan toisten ehdotuksiin ja pyyntöihin sekä antamaan palautetta ja ylläpitämään vuorovaikutusta suotuisalla tavalla (Poikkeus, Aro &

Adenius-Jokivuori 2014, 287). Tunnetaidot (tunteiden ilmaisu, ymmärtäminen, havaitseminen, säätely sekä tunnekäyttäytymisen säätely) määrittelevät lapsen sosiaalista asemaa ja sosiaalisen kyvykkyyden rakentumista (Neitola 2010, 226). Esimerkiksi Mathiesonin ja Banerjeen (2010) tutkimuksessa havaittiin, että ne lapset, joilla oli korkeat tunnetaidot, ilmensivät enemmän prososiaalista käytöstä vertaisia kohtaan leikeissään (Mathieson & Banerjee 2010).

Vanhemman ja lapsen välisen myönteisen suhteen on myös todettu edistävän sosiaalisten taitojen kehittymistä ja vastavuoroisten suhteiden solmimista (Ladd 2005, 218). Sosiaalisen osaamisen on havaittu olevan yhteydessä kasvatustyyliin niin, että ankara ja torjuva vuorovaikutus äidin ja lapsen välillä näyttää ennustavan myöhempää alhaisempaa sosiaalista kompetenssia, kun taas lämmin ja sensitiivinen vanhemmuus on yhteydessä lapsen korkeampaan sosiaaliseen kompetenssiin (NICHD 2001). Vanhemmuuden sensitiivisyys, lämpö ja läsnäolo liittyvät myönteisiin vertaisleikkeihin ja ystävyysuhteiden luomiseen, kun taas liiallinen kurinpito, vihamielisyys ja negatiivinen kontrolli ovat osoittautuneet olevan yhteydessä negatiivisiin vertaissuhteisiin ja lapsen myöhempään aggressiivisuuteen (Deynoot-Schaub & Riksen-Walvaren 2006). Lisäksi opettajan ja lasten välisen korkealaatuisen vuorovaikutussuhteen on todettu olevan yhteydessä lapsen korkeampaan sosiaaliseen kompetenssiin (Curby ym. 2009). Tyypillisesti lapset, joilla on läheinen suhde opettajiin, osoittavat korkeampaa sosiaalista kompetenssia vertaisten kanssa ja vertaiset kuvailevat heitä miellyttävinä leikkikavereina (Howes, Matheson & Hamilton 1994).



KUVIO 1. Sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet (Poikkeus 2020, 86)

Sosiaaliseen kompetenssiin sisältyy tilannesidonnainen ominaisuus, mikä tarkoittaa sitä, että se saa erilaisia ilmenemismuotoja eri ympäristöissä. Tällöin arviointi siitä, milloin toiminta on myönteistä tai kielteistä voi olla eri arvioijien näkökulmasta erilaista. (Poikkeus ym. 2014, 287.) Vaikka lasten mieltymykset kaverisuhteissa vaihtelevat iän ja kehityksen myötä, jo hyvin pienet lapset arvostavat ystävyysuhteiden kannalta vastavuoroista tunnustuksen antamista, uskollisuutta sekä myöntöväisyyttä konfliktien sijasta (Ladd 2005, 171).

Sosiaalisen kyvykkyyden ja kielellisten taitojen välillä nähdään olevan usein vastavuoroinen kiinteä suhde (McCabe & Meller 2004, 314). Esimerkiksi Raikesin ja kumppaneiden (2013) mukaan siirtymä esiopetuksesta peruskouluun aiheuttaa sen, että vertaisten välisissä konflikteissa havaitaan selvää laskua, mikä todennäköisesti johtuu lisääntyneestä taidosta kielellisesti neuvotella konflikteista vertaisten kanssa. Lisäksi lapset yleisesti nauttivat enemmän positiivisista suhteista vertaisten kanssa kasvaessaan, minkä on ajateltu johtuvan nimenomaan sosiaalisen ja kielellisten taitojen kehittymisestä. (Raikes, Virmani, Thompson & Hatton 2013.) Lawsin (2012) tutkimuksessa tutkittiin vertaishyväksyntää erityisesti niiden lasten kohdalla, joilla esiintyy kielen ja kommunikaation puutteita. Tutkimustulosten mukaan kielellistä tukea tarvitsevat olivat selvästi tyypillisesti kehittyneitä lapsia vähemmän suosittuja ja ne lapset, joiden puhe oli selkeämpää, kykenivät paremmin solmimaan myönteisiä vertaissuhteita. (Laws 2012.)

2.3 Vertaissuhteiden tukeminen varhaiskasvatuksessa

Kyky ilmaista itseään sosiaalisissa tilanteissa suotuisalla tavalla on taito, joka kehittyy alle kouluikäisellä harjoittelemalla vuorovaikutusta eri konteksteissa (Laaksonen 2012, 4). Päiväkodin vertaisryhmästä muodostuukin usein lapsen ensimmäinen yhteisö, jossa lapsella on mahdollista harjoitella ja saada kokemuksia yhteisön jäsenyydestä (Ikonen 2006, 149). Varhaiskasvatuksen keskeisenä tehtävänä on vahvistaa lasten osallisuutta sekä vaikutusmahdollisuuksia ja edistää yhteisöllisyyttä ja siihen liittyvien taitojen

opettelua (Heinonen ym. 2016, 89). Varhaiskasvatustilain 3§ mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on

”kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjata eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen;” (Varhaiskasvatustilain 540/2018, 3 §).”

Varhaiskasvatustilain voidaan ajatella olevan samanlaiset ryhmädynamiikan lainalaisuudet kuin muissakin ihmisyhteisöissä. Jokaisessa päiväkotiryhmässä on erotettavissa aikuisten välinen, lasten välinen sekä aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus ja vuorovaikutussuhteet. (Neitola 2010, 225.) Lasten vertaissuhdeosaaminen kehittyy varhaiskasvatustilain sekä vertaisten että aikuisten kanssa koetuista vuorovaikutuskokemuksista (NICHD 2001, 1479). Opettajan muodostamalla suhteella lapsiin on oleellinen merkitys vertaissuhteiden muodostumiselle ja vertaiskulttuurille (Spodek & Saracho 2007). Kansainvälisissä tutkimuksissa on myös osoitettu, että kasvattajan myönteinen vastavuoroinen vuorovaikutus on kaikista eniten yhteydessä lapsen taidokkaaseen vertaisvuorovaikutusosaamiseen päiväkodissa. (NICHD 2001). Päinvastoin taas esimerkiksi Folkesson ja Emilson (2006) havaitsivat tutkimuksessaan, että korkea kasvatustilain kontrolli rajoittaa lapsen osallistumista ja kasvattajan kykyä kuunnella lasten ääntä.

Syrjämäen ja kumppaneiden (2016) tutkimuksessa tutkittiin pedagogista oppimisympäristöä suomalaisessa varhaiserityiskasvatustilain sekä sitä, minkälaisia vertaissuhteita edistävää pedagogiikka toteutetaan silloin, kun ryhmässä on tukea tarvitsevia lapsia. Tutkimustulosten mukaan kasvattajat käyttivät erilaisia keinoja edistääkseen lapsen pääsyä leikkiin sekä edistääkseen leikin kulkua esimerkiksi osallistumalla leikkeihin niin, että tuki kohdennettiin erityisesti tukea tarvitseviin lapsiin sekä hyödyntämällä ohjailevaa vuorovaikutusta, ohjattua leikkiä sekä sosiaalisten taitojen opettamista osana arkipäivän toimintoja. (Syrjämäki, Sajaniemi, Suhonen, Alijoki & Nislin 2016.) Myös Wang (2020) tutki väitöskirjassaan pienten lasten vertaissuhteiden vastavuoroisuutta ja pysyvyyttä yhden lukukauden ajan havainnoiden lasten prososiaalisuutta ja ongelmakäyttäytymistä pienryhmätilanteissa. Tutkimuksen mukaan sukupuoli vaikutti vertaissuhteiden muodostumiseen enemmän ja

pedagogisilla järjestelyillä ryhmien kokoonpanoissa näytti olevan vaikutusta vain vähän vertaissuhteiden muodostumiseen. (Wang 2020.)

Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että lasten sosiaalisten taitojen oppiminen ei edisty, mikäli niitä opetetaan tukea tarvitseville lapsille irrallaan heidän luonnollisista jokapäiväisistä ympäristöistä. Esimerkiksi Garroten ja kumppaneiden (2015) tutkimuksessa vertaisoppimista oli tapahtunut erityisesti lasten arkipäiväisissä tilanteissa, joissa opettaja oli mallintanut vuorovaikutusta ensin lapsille ja tämä oli edelleen siirtynyt lasten keskinäiseen kommunikaatioon. (Garrote ym. 2015). Myös esimerkiksi Girardin ym. (2011) tutkimuksessa on saatu näyttöä siitä, että vertaisvuorovaikutuksen tukemisella luonnollisissa olosuhteissa vaikuttaa lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen myönteisesti (Girolametto, Weitzman & Greenberg 2011).

Dennis ja Stockall (2015) korostavat vertaisvuorovaikutuksen edistämässä tyypillisesti kehittyneiden vertaisten roolia. Tällöin tyypillisesti kehittyneitä vertaisia voidaan ohjeistaa huomioimaan tukea tarvitsevat lapset ottamalla heitä mukaan leikkeihin sekä rohkaisemalla sosiaaliseen vuorovaikutukseen kehitykseltään viivästyneiden vertaisten kanssa. Tämän tyyppisten vertaisinterventioiden on todettu johtavan kehittyneempään sosiaaliseen leikkikäyttäytymiseen. (Dennis & Stockall 2015.) Girardin ym. (2011) tutkimuksessa havaittiin myös, että varhaiskasvatuksen henkilöstölle suunnattu vertaisvuorovaikutukseen kohdistunut interventio vähensi lasten aggressiivisuutta sekä lisäsi vertaisten toisilleen kohdistamaa prososiaalista käyttäytymistä sosiaalisten leikkihetkien aikana (Girard ym. 2011). Vertaissuhteiden edistäminen varhaiskasvatuksessa on tärkeää, sillä lukuisat psykologiset ja sosiologiset tutkimukset osoittavat lapsella olevan huomattavasti suurempi riski syrjäytyä myöhemmin elämässään, mikäli hän ei ole saavuttanut riittäviä sosiaalisen kompetenssin taitoja 6–7-ikävuoteen mennessä (Ladd 1999).

2.4 Leikki vertaisvuorovaikutuksen edistäjänä

Leikkiä voidaan pitää varhaiskasvatuksessa vertaissuhteiden kehittymisen ja lasten keskinäisen toiminnan ja oppimisen merkittävimpana kontekstina (Coplan & Arbeau 2009, 140). Erilaisia leikkiin liittyviä teoreettisia lähestymistapoja ja määrittelyjä on olemassa lukuisia (Hänninen 2003; Viljamaa & Yliherva 2020,

172). Karilan (2008, 40) mukaan leikin ydintä on mahdotonta vangita yksiselitteisen määritelmä avulla, sillä leikin käsitteen määrittelyssä on paljon epätarkkuutta ja vaihtelevuutta. Leikkiä ja sen merkitystä voidaan tarkastella monista eri näkökulmista, kuten esimerkiksi kehityksen ja oppimisen, kulttuurin, tunteiden ja kokemusten käsittelyn, kielen, luovuuden tai mielikuvituksen näkökulmista. Erilaisissa määrittelyissä leikkiin tyypillisesti yhdistetään luovuus, vapaaehtoisuus, yhdessä oleminen sekä flow-kokemus. (Viljamaa & Yliherva 2020, 172.) Leikin voidaan ajatella ilmentävän lapsen tarkoituksenmukaista toimintaa, jonka kautta lapsi heijastaa hankittua tietämystään ja aiemmin opittuja asioita koskevia representaatioitaan (Lifter & Bloom 1998, 164; Lifter, Foster-Sanda, Arzamarski, Briesch & McClure 2011). Lyytinen ja Lautamo (2014, 226) näkevät leikin lapsen sisäisesti motivoituneena ja vapaaehtoisena toimintana, jonka kautta lapsi tutustuu ympäristöönsä, oppii uusia asioita ja jakaa kokemuksiaan toisten kanssa. Leikin kautta lapsi luo merkityksiä ympäröivästä maailmasta ja kehittää mielikuvitustaan (Pramling-Samuelsen & Johansson 2006, 51).

Varhaiskasvatuksen piirissä leikkiä on tarkasteltu perinteisesti Piagetin ja Vygotskyn teoreettisten näkemysten kautta (Levey 2019, 47) Vygotskyn mukaan leikki johtuu lapsen sisäsyntyisestä tarpeesta ja kasvusta. Leikki aktivoi kehittymisen perusprosesseja ja luo lähikehityksen vyöhykkeen, jolloin lapsen voidaan ajatella olevan ”päättään pidempi” leikissään. Tällöin lapsi kykenee oppimaan asioita toisen osaavamman yksilön avulla sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. (Bodrova & Leong 2015.) Piaget’n luomaa teoriaa voidaan kuvailla loogiseksi konstruktivismiksi (Piaget 1962; Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen 2020, 15). Piaget jakoi leikin kehityksen kolmeen eri vaiheeseen: esinetoimintaleikkiin, symbolileikkiin ja sääntöleikkiin. Piaget’n näkemysten mukaan leikistä voidaan puhua siitä lähtien, kun lapsen oma toiminta ja toiminnan kohde eriytyvät ja lapsi ymmärtää toimintojensa seurauksen. Tällöin lapsi ei pudota esinettä maahan enää vain kokeillakseen, vaan sen vuoksi, että se tuottaa iloa ja mahdollistaa myös aikuisen mukaan saamisen leikkiin. Näin ollen skeemat eli lapsen sisäistämät toimintamallit sisäistyvät mielikuviksi. (Piaget 1962; Helenius 1993, 17.) Nykyään lapsuudentutkimuksessa on huomioitu leikki yhä enemmän lapsuuden sosiaalisena ilmiönä, jolloin leikistä

puhuttaessa painotetaan enemmän lasten toimijuutta, taitoja sekä mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa. (Vuorisalo 2009, 156.)

Leikillä on suuri tunnenerkitys lapselle, sillä vertaisryhmässä leikki auttaa lasta rakentamaan omaa minäänsä (Helenius 1993, 60). Leikkiessään lapset luovat yhteistä toimintaa ja samanaikaisesti rakentavat ystävyysuhteitaan. (Ikonen 2006, 160). Yhteiset kokemukset vertaisten kanssa leikissä liittävät lapsen osaksi vertaisryhmää ja tuottavat kokemuksia ystävydestä, yhteenkuuluvuudesta, yhteisöllisyydestä ja osallisuudesta (Dindar, Huttunen & Koivula 2020, 203). Cowien (2019) mukaan leikin kautta lapset harjoittelevat ja edistävät monipuolisesti kognitiivisia, sosiokognitiivisia, lingvistisiä ja sosiaalisia taitoja oppimalla käsittelemään, sanoittamaan ja ymmärtämään tunteita sekä kehittämään mielikuvitustaan. Leikki mahdollistaa yhteistyötaitojen kehittämisen, sillä leikin kautta lapsi oppii vaihtamaan vuoroja ja kokeilemaan erilaisia sosiaalisia rooleja sekä kehittämään empatian taitojaan (Siegler, Saffran, Gershoff, Eisenberg & DeLoache 2020, 1074). Vuorisalo (2009) tuo esille näkökulman siitä, miten vertaisryhmään kuuluessaan lapset ovat myös jäseniä leikkiyhteisössä. Liittyessään ryhmään lapsen on muodostettava suhteensa leikkiin ja hänelle kehittyy ryhmässä tietynlainen leikkijän asema ja rooli. Toisaalta lapsen voidaan ajatella olevan leikissä mukana, vaikka hän ei siihen osallistuisikaan, sillä lapsen asemaa määrittelee tilanteissa myös se, mitä ei tapahdu. (Vuorisalo 2009, 160.)

Leikillä voidaan ajatella olevan jopa evolutiivista selviytymistä palveleva funktio. Esimerkiksi eläimillä havaitun leikillisen tappelemisen on havaittu edistävän niiden aivoalueiden hienosäätöä, jotka vaikuttavat leikkiin tarvittavien sosiaalisten taitojen ja sosiaalisen käyttäytymisen kehittymiseen. Lisäksi leikin deprivaaation on havaittu tuottavan pitkäaikaisia kognitiivisia, käyttäytymiseen liittyviä sekä sosioemotionaalisia puutteita. (Pellis, Pellis & Bell 2010.) Lasten voidaan Sajaniemen ja Mäkelän (2014) mukaan ajatella olevan jo syntymästä asti erilaisia siinä, kuinka luontevasti he asettautuvat yhteyteen muiden kanssa johtuen heidän biologisesta temperamentistaan. Edeltävät myönteiset tai kielteiset kokemukset hoivajärjestelmän ja leikkijärjestelmän aktivoitumisesta toisten kanssa muovaavat keskushermostoa etsimään tai välttämään yhteyden kokemuksia muiden ihmisten kanssa. (Sajaniemi & Mäkelä 2015, 141.)

Kehityksen edetessä leikin voidaan havaita muuttuvan asteittain sosiaalisemmaksi (Coplan & Arbeau 2009, 144). Parten (1932) on tutkinut lasten keskinäisten leikkien kehitysvaiheita ja jakanut ne tutkimustulostensa perusteella kuuteen leikkityyppiin, jotka kuvaavat leikin sosiaalisen osallisuuden kehittymistä. Leikkityypit etenevät ei-sosiaalisesta vähittäiseen sosiaalisuuteen ja lopulta sosiaaliseen, vuorovaikutukselliseen käyttäytymiseen. Vähiten monimutkainen taso eli ei-sosiaalinen vaihe sisältää toimetonta olemista, jossa lapsen keskittyminen saattaa siirtyä nopeasti paikasta toiseen. Yksinleikissä lapsi on irrallaan toisista fyysisesti sekä orientaatiollisesti. Tätä seuraa rinnakkaisleikki, jossa lapsi leikkii vertaisten vierellä, mutta ei varsinaisesti heidän kanssaan. Partenin mukaan yksinleikki ja rinnakkaisleikki ovat vallitsevia leikkimisen muotoja ennen kolmea ikävuotta, kun lapset harjoittelevat kieltä ja sosiaalista vuorovaikutusta vertaisten kanssa. Kuitenkin myös tällä ajanjaksolla tapahtuu yksilöllistä kasvua ryhmävuorovaikutuksessa ja kehittyvissä ryhmäleikin taidoissa. Sosiaalinen leikki sisältää yhteisöllistä leikkiä ja sosiaalista vuorovaikutusta sekä organisoidumpaa ryhmätoimintaa, jossa toimitaan yhteisten tavoitteiden mukaisesti. (Parten 1932.)

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa leikin vaiheet kategorisoidaan monesti Kallialan (2008, 41) mukaan tyypillisesti harjoitteluleikkiin tai esineleikkiin, jota seuraavat kehittyneemmät leikin lajit, kuten kuvitteluleikki ja sääntöleikki. Tämä perustuu pitkälti Piagetin (1962) esittämään teoriaan leikin kehityksellisestä jatkumosta, jonka mukaan pienillä lapsilla vallitseva leikin muoto on sensomotorinen leikki tai manipulatiivinen leikki. Symbolinen leikki tai kuvitteluleikki, kehittyy toisen vuoden lopussa ja jatkuu läpi koko varhaislapsuuden ajanjakson. Viimeinen taso eli sääntöleikit ilmestyvät varhaislapsuuden loppupuolella ja jatkavat kehittymistään konkreettisten operaatioiden tasolla. (Piaget 1962; Lifter ym. 2011.) Erityisesti 3–5-vuotiailla yksin- ja rinnakkaisleikki vähenevät asteittain, kun taas yhteisölliset ja vuorovaikutukselliset leikkimuodot vertaisten kesken yleistyvät (Coplan & Arbeau 2009, 151).

Kielellä ja kommunikaatiolla on tärkeä rooli leikissä, sillä leikki sisältää verbaalisten aloitteiden tekemistä, ideoiden jakamista ja neuvottelua (Hay ym. 2004). Kieltä käyttämällä lapsi kykenee osallistumaan leikkiin ja ylläpitämään vertaisvuorovaikutusta muiden lasten kanssa (Chen ym. 2017). Kielen avulla

lapsi ilmaisee Viljamaan ja Ylihervan (2020) mukaan leikissä toiveitaan ja tarpeitaan sekä viestii tunteistaan ja omaksuu ympäröivästä kulttuurista ja kielestä aineksia omiin leikkeihinsä. Leikkimisen ja kielellisten taitojen samanaikaisen vahvistumisen voidaan ajatella vahvistavan lapsen ja ympäristön välistä suhdetta. (Viljamaa & Yliherva 2020, 177.) Leikin voidaan ajatella kehittyvän sidoksissa kielelliseen kehitykseen siinäkin mielessä, että monimutkaisemmat leikkimuodot vaativat yhä monimutkaisempia kielellisiä taitoja (Levey 2019, 83). Leikkiessään lapset myös aktiivisesti itse leikkivät kielellä, jolloin siitä voi itsessään tulla leikin yksi väline (Moyles 1989 36).

Weisberg ym. (2013) ovat muodostaneet kirjallisuuden pohjalta neljä tekijää, joiden kautta lapsi kehittää kielellisiä taitoja leikkiessään. Ensimmäisen tekijän mukaan monet leikin muodot sisältävät symbolista ajattelua. Objektin korvaamisessa eli symbolisissa leikeissä rekvisiitta toimii symbolina oikeasta objektista. Tällöin lapsi voi esimerkiksi kuvitella leikissään banaanin esittävän puhelinta. Toisen tekijän mukaan sosiaalinen vuorovaikutus leikin sisällä edistää kielen kehitystä. Esimerkiksi kuvitteluleikeissä vaaditaan usein kykyä neuvotella rooleista sekä koordinoita toimintoja. Kolmannen tekijän mukaan jo pelkästään saatavilla oleva kielen määrä myötävaikuttaa kielen kehittymiseen. Tämän ajattelun mukaisesti leikki aikuisten ja vertaisten kanssa edistää itsessään kielen kehittymistä, koska se rohkaisee suurempaan ja monimutkaisempaan kielen käyttämiseen. Neljänneksi voidaan todeta, että leikki edistää kielen kehittymistä, sillä leikkiessään lapset kontrolloivat itse vuorovaikutusta ja ovat toimintaan sitoutuneita. Sitoutuminen leikkiin vertaisten tai aikuisen kanssa mahdollistaa uusien käsitteiden ja lauseen rakenteiden oppimisen. (Weisberg, Zosh, Hirsh-Pasel & Golinkoff 2013.)

Vaikka kielen kehityksellä ja leikillä on selkeä yhteys toisiinsa, eivät kehityksen myönteiset vaikutukset pääse esille, mikäli vuorovaikutustaidoissa ilmenee haasteita. Kielellisten haasteiden tiedetään olevan yhteydessä haasteisiin leikkikäyttäytymisessä sekä vertaisvuorovaikutuksessa leikin hetkillä (Fujiki ym. 1999). Guralnick ja kumppanit (1996) tutkivat 4 ja 5-vuotiaita kielihäiriöisiä lapsia leikkiryhmissä kahden viikon ajan. He havaitsivat, että lapset olivat vähemmän integroituneita leikkiin ja osoittivat vähemmän myönteistä sosiaalista käytöstä toisia lapsia kohtaan. Lisäksi he osallistuivat vähemmän aktiiviseen keskusteluun ja reagoivat vähemmän vertaisten sosiaalisiin

pyyntöihin. (Guralnick, Connor, Hammond & Kinnish 1996.) Myös esimerkiksi Suhonen ja kumppanit (2014) tutkivat tukea tarvitsevien lasten sosiaalista kommunikaatiota ja leikkiä varhaiserityiskasvatuksen kontekstissa ja havaitsivat, että lapset, joilla on useita tuen tarpeita, osoittivat merkittävästi vähemmän sosiaaliseen leikkiin vaadittavia taitoja ja sosiaalista kommunikaatiota. Lisäksi heillä esiintyi enemmän yksin leikkimistä ja pidättäytyväistä käyttäytymistä tyypillisiin vertaisiin verrattuna. (Suhonen, Nislin, Alijoki & Sajaniemi 2014.)

Kun lapsella on vaikeuksia osallistua leikkiin, hän vetäytyy helposti ja tulee muiden vertaisten osalta torjutuksi (Kesäläinen 2019). Amelina ja Kindler (2017) tuovat esille sen, miten kielellistä tukea tarvitsevilla lapsilla saattaa usein olla haasteita ymmärtää meneillään olevaa leikkitilannetta ja siihen liittyvää kielenkäyttöä, mikä on leikin sujumisen ja sääntöjen oppimisen kannalta tärkeää (Amelina & Kindler 2017, 114). Tämä johtaa siihen, että he saattavat jäädä paitsi oppimismahdollisuuksista, jos he eivät kykene toimimaan ja vuorovaikuttamaan itsenäisesti leikkiympäristössään (Mills ym. 2014). Rajoittuneet kokemukset jaetussa leikissä voivat vähentää mahdollisuuksia toimia lähikehityksen vyöhykkeellä, mikä edelleen heikentää kielen ja kognitiivisten taitojen kehitystä (Kesäläinen 2019).

2.5 Vapaa leikki ja kasvattajan läsnäolo leikissä

Vapaa leikki käsitteenä tarkoittaa tyypillisesti leikkimuotoa, joka on vapaa aikuisen ohjaamista tai synnyttämistä toiminnoista. Kirjallisuudessa ja ohjaavissa asiakirjoissa saatetaan vapaalla leikillä tarkoittaa joko leikkiä, leikin luonnetta tai lapsen tai lapsiryhmän tapaa toimia. Vapaa-sana voidaan ymmärtää vapautena aikuisen suorasta, useimmiten sanallisesta, ohjauksesta ja vallasta määritellä leikin sisältöä ja teemojen etenemistä. (Rutanen 2009, 210–225.) Vapaalla leikillä voidaan ajatella olevan erilainen status verrattuna aikuisen ohjaamiin leikkeihin, koska siinä institutionaalisia sääntöjä voidaan mullistaa (Wood 2014). Toisaalta Sherwood ja Reifel tuovat esille näkökulman siitä, että vapaa leikki ja vapaa tahto varhaiskasvatuksessa on käytännössä aina jollain tavalla kontrolloitua varhaiskasvatuksen henkilöstön arvojen, uskomusten ja erilaisten leikkiin sitoutuneiden merkitysten kautta (Sherwood & Reifel 2010, 5). Lapsen oikeus leikkiin on kirjattu YK:n lapsen oikeuksien yleissopimusta koskeviin oikeuksiin,

joissa artiklan 31 mukaan lapsilla on oikeus lepoon, leikkiin ja vapaa-aikaan sekä vapaaseen osallistumiseen (YK 1989). Vapaalla leikillä on keskeinen rooli myös varhaiskasvatussuunnitelmassa, jossa korostuu sen rooli monipuolisten taitojen oppimisen ja pedagogiikan yhteydessä (Opetussuunnitelma 2018, 22, 28).

Aikuisen roolilla ja vuorovaikutuksella on merkitystä lasten keskinäiseen leikkiin ja sen jatkumiseen. Aikuisen rooli lasten leikissä määrittyy Holmesin (2015) mukaan pitkälti sen mukaisesti, kuinka lähellä aikuinen on lasten leikkiä ja erilaisia rooleja on löydetty tutkimusten pohjalta useita. Aikuinen voi olla lasten leikin rinnalla, seurata lasten leikkiä, osallistua leikkiin tai olla lasten leikissä aktiivisesti mukana. (Holmes 2015.) Kasvattajan rooliin vaikuttaa vapaan leikin hetkillä muun muassa kasvattajan oma tausta ja koulutus sekä se, millainen merkitys vapaalle leikille annetaan (Ashiabi 2007; Berkhout, Bakkers, Hoekman & Goorhuis-Brouwer 2013). Aikaisemmin on ollut vahvasti ymmärrys siitä, että vapaa leikki on jotain, johon aikuisen ei kuuluisi osallistua. Kulttuuri-historialliset näkemykset leikistä korostavat kuitenkin Fleerin (2015) mukaan ajatusta siitä, että leikki luodaan vuorovaikutuksessa, jossa myös aikuisella on tärkeä rooli. (Fleer 2015.) Esimerkiksi Pramling-Samuelssonin ja Johanssonin (2004) mukaan lapsen leikkiä tukee se, että aikuinen toimii aloitteen tekijänä siten, että seuraa tilannetta lapsen näkökulmasta ja huomioi lapsen intentiot ja mielenkiinnon kohteet. Myös Johnsonin ja kumppaneiden (2000) mukaan vapaan leikin tilanteissa opettajan keskeisenä tehtävänä voidaan ajatella olevan lapsen rohkaiseminen ja kannustaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä siitä huolehtiminen, että lapsille mahdollistuu riittävästi erilaisia rooleja leikeissä ja ryhmätilanteissa (Johnson, Ironsmith, Poteat & Snow 2000). Kallialan mukaan (2008, 58) aikuisen sensitiivisellä väliintulolla on merkittävä vaikutus vuorovaikutuksen ja leikin edistämisessä erityisesti silloin, kun ryhmässä on tukea tarvitsevia lapsia.

Vaikka lapsuuden leikkitutkimusta on tutkittu valtavasti, on toistaiseksi vielä vähemmän tutkimustietoa opettajan rooleista lasten leikeissä (Singer, Nederend, Penninx, Tajik & Boom 2014). Kontos (1999) on tutkinut varhaiskasvattajien osallistumista lasten leikkiin sekä roolia ja vuorovaikutusta vapaan leikin hetkillä. Kontoksen tutkimuksissa on havaittu, että leikki on korkealaatuisempaa silloin, kun kasvattaja mukauttaa omaa käyttäytymistään lasten ajatuksiin ja toimintoihin sopivaksi. (Kontos 1999.) Myös Reynolds ja Jones (1992) ovat tutkineet aikuisten

rooleja vapaan leikin hetkillä. Molemmista tutkimuksista on löydetty seuraavanlaisia aikuisen rooleja leikin hetkillä: leikin havainnoija, oppimisympäristön organisoija ja leikin edellytyksistä huolehtija, tapahtumien sanallistaja ja kysymysten esittäjä, leikin valvoja ja ryhmän hallinnan ylläpitäjä sekä leikkiin osallistuja joko leikin seuraajana, leikkikumppanina tai leikin johtajana. (Kontos 1999; Reynolds & Jones 1992.) Kallialan (2008) mukaan aikuisen rooli voi olla vaihtelevasti leikin edellytysten luoja, havainnoija ja aktiivinen osallistuja. Myös Mäntynen (1997) on jakanut päivittäiset leikinohjausmenetelmät viiteen osaan, joita ovat: kielellinen ohjaus, aktiivinen seuraaminen, välineiden tarjoaminen, lapsen kanssa leikkiminen sekä ohjaamisesta pidättäytyminen. Mäntynen mukaan otolliset olosuhteet leikille eivät kehity itsestään, vaan kasvattajalta vaaditaan kykyä luoda niitä tietoisesti. Tämä vaatii ymmärrystä leikin merkityksestä, leikin olemuksen ja kehitysvaiheiden ymmärtämisestä sekä kykyä ohjata leikin kulkua. (Mäntynen 1997, 59.)

Tuen tarpeessa olevat lapset voivat kokea leikkiin pääsyn hankalaksi ja aikuiset voivat toiminnallaan joskus tiedostamatta tehdä tästä vielä haastavampaa (Wood 2014, 6). Leikin monimerkityksellisyys ja leikin päämäärää koskevat erilaiset oletukset kasvatuksellisissa keskusteluissa saattaa haastaa kasvattajaa päättämään, millä tavalla ja koska lasten leikkiin tulisi osallistua. Lisäksi leikkiin astuessaan aikuisella on erilaisia orientaatioita, positioita, aikomuksia ja premissejä, jotka suuntaavat heidän tulkintojaan meneillään olevasta aktiviteetista. (Pursi & Lipponen 2018.) Trawick Smith ja Dziurgot (2010) esittävät, että aikuisen leikin ohjauksesta voi olla jopa haittaa, mikäli aikuisen ohjaus leikissä menee enemmän opettamiseksi ja sääntöjen kertaamiseksi (ks. Trawick-Smith & Dziurgot 2010). Esimerkiksi Fleerin (2015) tutkimuksessa havaittiin, että leikin ohjaaminen aikuisjohtoisempaan suuntaan johtui pitkälti suuresta ryhmäkoosta, jonka vuoksi kasvattaja ei kyennyt havainnoimaan leikkiä riittävästi ja tästä syystä leikin sisällöstä tehtiin helposti vääränlaisia tulkintoja. Singer ym. (2014) tutkivat kasvattajan fyysistä läheisyyttä 2–3-vuotiaiden lasten ryhmissä ja havaitsivat, että opettajat olivat hyvin vähän lasten keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa ja keskittyivät enemmän lasten yksilöllisiin tarpeisiin vastaamiseen (Singer ym. 2014).

McInnesin ja kumppanit (2011) havaitsivat tutkimuksessaan, että kasvattajien teoreettinen ymmärrys leikistä on riittämätöntä ja aikuisen rooli

nähdään epäselvänä, mikä taas vaikutti siihen, että kasvattajat suosivat enemmän aikuisjohtoisia leikkejä (McInnes ym. 2011). Vennisen, Lipposen ja Ojalan (2014) mukaan vapaa leikki on erityisen tärkeä lapsen osallisuuden kannalta. Heidän tutkimuksessaan havaittiin, että lapsen erityiset tarpeet haastavat osallisuutta. Kasvattajan kokemus lapsen vähäisemmistä kommunikaatiotaidoista voi heidän mukaansa haastaa lapsen päätöksenteon ja aloitteiden tukemista vuorovaikutustilanteissa. (Venninen, Lipponen & Ojala 2014.) Kalliala (2008) tuo esiin näkökulman siitä, miten aikuisten tulisi sekä edistää leikin vapaaehtoista ja välitöntä luonnetta että tukea oman toiminnan kautta leikin pitkäkestoisuutta niin, että leikin hallinta pysyy edelleen lapsilla. Kallialan mukaan aikuisen tehtävänä leikin tukijana on myös lasten ystävyysuhteiden vahvistaminen. (Kalliala 2008, 49–50.)

Tutkimuksissa on havaittu, että varhaiskasvatuksen henkilöstö jättäytyy monissa tilanteissa leikin ulkopuolelle, koska he ajattelevat sen olevan lapselle mahdollisuus liittyä toisten kanssa sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä oppia ja kehittää taitojaan (Barton & Wolery, 2008; Mills ym. 2014). Esimerkiksi Holmes (2015) tutki leikkipedagogiikkaa viidessä australialaisessa päiväkodissa ja havaitsi, että opettajat asemoituvat suurimmaksi osaksi lasten leikki-tilanteiden ulkopuolelle havainnoijiksi tai koordinoivat leikin kulkua. Mielikuvitukselliset tilanteet jäivät usein opettajalta huomiotta, mikä johtui usein siitä, että ne tulkittiin väärin, koska opettaja ei ollut lähellä leikkiä tai ne tukahdutettiin opetuksellisten tavoitteiden vuoksi. (Holmes 2015.) Myös aikuisten ja lasten omat käsitykset tietyistä lapsista voivat helposti alkaa vaikuttamaan lapsen käsityksiin hänen omista mahdollisuuksistaan osallistua päiväkodin leikki-tilanteisiin. Mikäli esimerkiksi lapsella on hankaluuksia pysyä leikissä, hänet saatetaan siirtää toiseen leikkiin tai keksiä helpompaa tekemistä. Tällöin lapsi itse sekä ryhmän muut lapset oppivat ajattelemaan, että lapsi pärjää vain tietynlaisissa tilanteissa ja hänet saatetaan tästä syystä jättää ottamatta leikkiin mukaan. (Smids 2018, 43.) Mikäli kasvattaja asettaa lapsen usein negatiivisen vuorovaikutuksen kohteeksi, saa lapsi negatiivista vuorovaikutusta osakseen todennäköisemmin myös vertaissuhteissaan (Alila & Parrila 2011, 162).

Aikuisen läsnäolo leikkiympäristössä saattaa olla yksi avaintekijä, mikä selittää myös kielen ja leikin välistä suhdetta. Aiemmissa tutkimuksissa on esimerkiksi havaittu, että lapset, jotka osallistuvat leikkiin tarkkaavaisen ja

vastavuoroisen aikuisen kanssa, kykenevät kehittämään kielellisiä taitojaan. (Weisberg ym. 2013.) Connor ja kumppanit (2006) havaitsivat tutkimuksissaan, että niillä lapsilla, jotka viettivät enemmän aikaa lapsijohtoisessa leikissä, oli vahvempi sanavaraston kasvu verrattuna niihin lapsiin, jotka viettivät enemmän aikaa aikuisjohtoisissa aktiviteeteissa (Connor, Morrison & Slominski 2006). Näiden lisäksi muun muassa Craig-Unkefer ja Kaiser (2002) tutkivat 3–5-vuotiaita lapsia, joilla oli kielellisiä vaikeuksia ja käyttäytymisen haasteita videoimalla leikki-tilanteita, joissa aikuinen oli joko passiivisessa roolissa taustalla tai avustamassa leikin kulkua aktiivisen vuorovaikutuksen kautta. Interventio keskittyi opettamaan lapsille sanavarastoa ja sosiaalisia taitoja. Tutkimustulosten mukaan interventio kasvatti lasten vertaisille osoittamaa puhetta ja eleitä leikin aikana ja lasten kielen havaittiin kehittyvän monimutkaisemmaksi ja rikkaammaksi tutkimusperiodin aikana. (Craig-Unkefer & Kaiser 2002.)

3 KIELELLISET VAIKEUDET JA NIIDEN YHTEYS VERTAISUHTEISIIN

3.1 *Kielen kehitys ja sen yhteys vertaissuhteisiin*

Kielen hankkiminen ja ymmärtäminen sekä kielellinen ilmaisu ovat kehityksellisesti oleellisia tehtäviä varhaislapsuudessa (Mashburn 2009). Kaikki mentaaliset prosessit, kuten havainto, muisti, tarkkaavaisuus, mielikuvitus, ajattelu ja tavoitteellinen käyttäytyminen kehittyvät yhteydessä kieleen (Amelina & Kindler 2017). Kieli toimii ajatusten ja tunteiden viestinnän välineenä. Sen avulla lapsi tutustuu ympäristöönsä, jäsentää havaintomaailmaansa ja omaksuu uusia tietoja. (Alijoki 2011, 78.) Kielen omaksumisen varhaisvaiheet nivoutuvat kiinteästi sosiaaliseen kehitykseen, sillä kielellä on oleellinen rooli ihmistenvälisissä kontakteissa, suhteiden muodostamisessa, vuorovaikutuksen säätelyssä ja sosialisatiossa (McCabe & Meller 2004). Merikosken ja Pihlajan (2018) mukaan puheen ja kielen kehitys etenevät tiettyjen vaiheiden kautta ja kuitenkin myös yksilöllisesti. Lapset oppivat ymmärtämään kieltä, puhumaan ja ilmaisemaan itseään kielellisesti hieman eri ikäisinä. (Merikoski & Pihlaja 2018, 171.) Taaperot käyttävät elekieltä ennen kuin ovat kykeneväisiä kommunikoimaan verbaalisesti toisten kanssa ja myöhemmin kielellinen kehitys muodostuu lasten hankkimien vuorovaikutuskokemusten päälle (Levey 2019, 46).

Kielellistä kehitystä voidaan lähestyä erilaisten teoriasuuntausten kautta. Varhaiset synnyttäisiä valmiuksia korostavat teoriat olettavat, että kielen kehitys perustuu aivojen sisäsyntyisiin rakenteisiin, jotka mahdollistavat kielen kehityksen. Sosiaalisen vuorovaikutuksen teorioiden mukaan kieli kehittyy lapsen

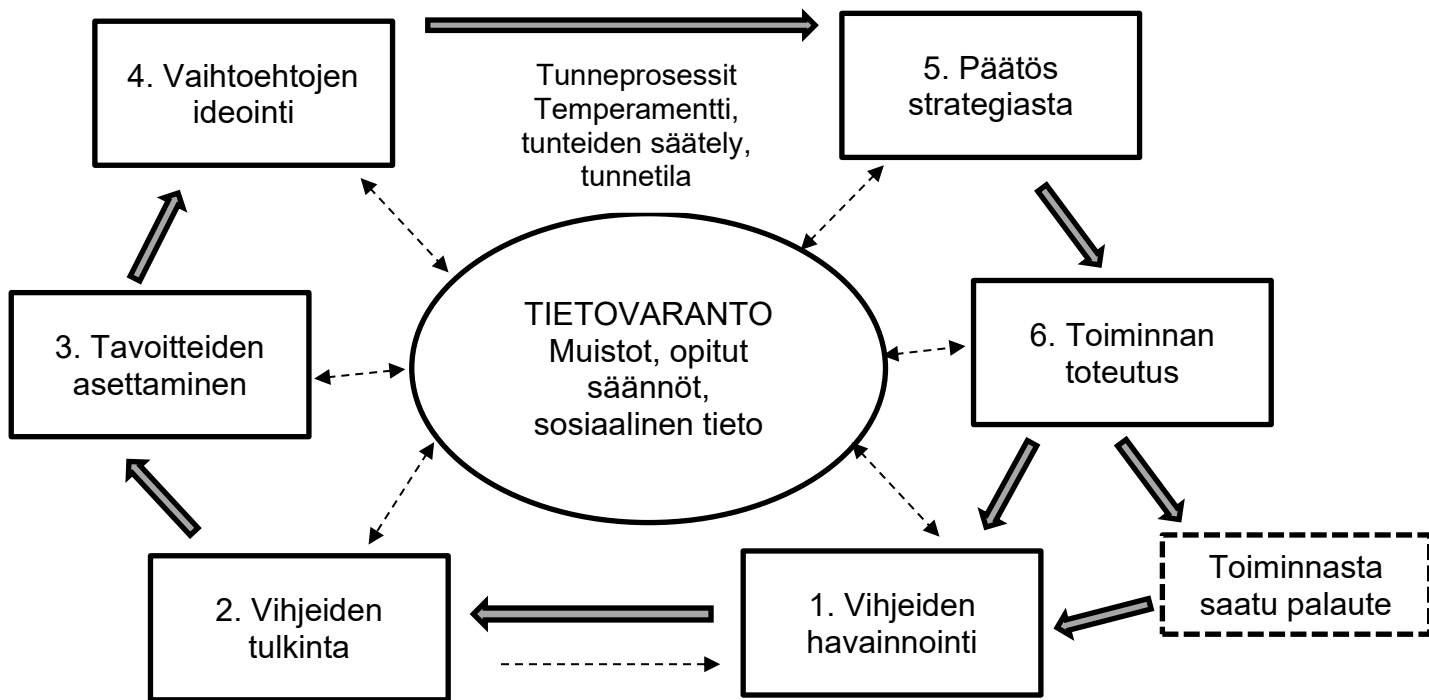
kokemuksista erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa kognitiivista kehitystä tapahtuu erityisesti lähikehityksen vyöhykkeellä eli vuorovaikutussuhteissa, joissa lapsi on tekemisissä itseään taitavamman kanssa. Piagetin luoman teorian mukaan henkinen kasvu, älyllinen kehittyminen ja oppiminen rakentuvat lapsessa itsessään, yksilön tietorakenteissa tapahtuvissa muutoksissa. (Levey 2019.) Nykytutkimukset ovat pyrkineet yhdistämään erilaisten teorioiden ajatuksia ja korostaneet, että vuorovaikutustaitojen ja kielellisten taitojen kehittyminen liittyy monien samanaikaisesti vaikuttavien järjestelmien toimintaan ja myös niiden vaikutukseen toinen toisiinsa (Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen 2020, 15). Tänä päivänä kielen kehitystä koskevissa tutkimuksissa korostuu yhä enemmän vuorovaikutuksellinen näkökulma yksilön sisäisten ja ulkoisten tekijöiden välillä (Hoff 2019, 16). Näkemyksen mukaan lapset ovat syntymästä asti ohjelmoitu oppimaan kieltä, mutta välittömällä ympäristöllä on syntymän jälkeen suuri vaikutus siihen, mihin suuntaan kieli lähtee kehittymään (Cowie 2019).

Sosiaalisia taitoja ja tunneosaamista vaativia tilanteita tulee eteen jatkuvasti sekä suorassa vuorovaikutuksessa toisten kanssa että yksilön tulkittessa ja arvioidessa tapahtumia ja niiden syitä ja seurauksia jälkikäteen (Poikkeus 2020, 84). Crickin ja Dodgen sosiokognitiivisen tiedonkäsittelyn mallin (1994) avulla voidaan tarkastella lapsen sosiaalisen tiedonkäsittelyn etenemistä vaiheittain (Crick & Dodge 1994; Donahue 243–244) (ks. KUVIO 2). Malli soveltuu tarkasteltavaksi myös kielellistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutusprosesseja tulkittaessa. Mallin mukaan vuorovaikutustilanteen alkuvaiheessa yksilö tekee havaintoja itsestään, toisesta osapuolesta ja ympäröivästä tilanteesta (havaintojen teon vaihe). Havaintojen pohjalta hän tekee tulkintoja siitä, millaisia toisen aikomukset ovat ja mihin tilanne voi mahdollisesti johtaa (tulkintojen teon vaihe). Erilaiset ympäristön tilannevihjeet vaikuttavat siihen, minkälaisia tulkintoja yksilö kokonaistilanteesta luo. Tätä tilannetulkintaa seuraa yhden tai useamman tavoitteen asettelu, vaihtoehtoisten toimintastrategioiden kehittäminen sekä tilanteeseen sopivan toiminnan valitseminen (ideointivaihe). (Poikkeus ym. 2014, 290.) Tavoitteet ja niiden saavuttamiseen käytetyt keinot valitaan useimmiten tutuimpien vaihtoehtojen joukosta. Tämä johtaa strategiaan eli päätösvaiheeseen, jossa yksilö kertoo vuorovaikutuskumppanille kantansa tai ilmaisee jollain muulla tavalla reaktionsa (toteutusvaihe). (Poikkeus 2020, 84.) Jokaisen vaiheen havainto- ja

tulkintaprosesseihin vaikuttavat Salmivallin (2005) mukaan yksilön aiempiin kokemuksiin perustuvat mentaaliset mallit, joiden avulla ”suunnistetaan” sosiaalisessa ympäristössä, esimerkiksi orientoidutaan tilanteeseen ja ennakoidaan, mitä seuraavaksi tapahtuu. (Salmivalli 2005, 88–89.)

Koska aiemmat negatiiviset sosiaaliset kokemukset suodattuvat tämänhetkisten tilanteiden tulkintaan, voi tämä selittää osittain sen, miksi kielellistä tukea tarvitsevat lapset saattavat osoittaa kielteistä käytöstä muihin ja tekevät vääränlaisia päätelmiä toisten tarkoituseristä. Lapset, jotka eivät kykene sopeuttamaan kielen käyttöään ympäröivään kommunikatiiviseen kontekstiin tarkoituksenmukaisella tavalla, tulevat helpommin väärin ymmärretyksi ja kohtaavat enemmän konflikteja vertaisten kanssa (Menting ym. 2011; van der Wilt, van der Veen, van Kruistum & Van Oers 2018, 248). Kielen kehityksen häiriöihin liittyy usein vaikeuksia kohdistaa puhetta muille ja sopeuttaa sitä tilanteeseen sopivalla tavalla. Tämä aiheuttaa sen, että lapsi saattaa helpommin keskeyttää muiden keskustelun tai leikin sekä tulkita muiden toimintaa liiaksi omasta näkökulmastaan sekä tehdä virheellisiä arviointeja toiminnan tavoitteista. (Poikkeus, Aro & Adenius-Jokivuori 2014, 295.) Donahuen (2002, 243) mukaan kielellistä tukea tarvitsevat lapset voivat olla tietoisia omista sosiaalisista, kielellisistä ja kommunikatiivisista rajoitteistaan, mutta valitsevat tarkoituksellisesti kaavaamaisempia strategioita selvitäkseen tilanteesta ilman, että vajavuus paljastuu tai jotta lapsen ei tarvitse pelätä menettävänsä kasvojaan vertaisten edessä.

Kielenkehityksen ongelmiin liittyy tyypillisesti taipumus turvautua aiemmin opittuihin toimintamalleihin ja leikkimuotoihin sekä tutuksi käyneisiin, mutta tehottomiin rutiineihin. Tällöin lapsi saattaa ohjeista huolimatta hyödyntää tietynlaista tapaa vastata tai pyytää apua, vaikka hän tietäisikin sen johtavan jatkuvasti epäsuotavaan lopputulokseen. (Poikkeus, Aro & Adenius-Jokivuori 2014, 292.) Päinvastoin taas kehittyneemmät semanttiset ja lauseopilliset taidot johtavat lisääntyneeseen kykyyn tulkita sosiaalisia vuorovaikutustilanteita, mikä johtaa kypsyneempiin konfliktin ratkaisutapoihin sekä vähentää todennäköisyyttä sille, että lapsi leimautuu muiden vertaisten taholta uhriksi (Mulvey & Jenkins 2020).



KUVIO 2. Sosiaalisen tiedonkäsittelyn vaihemalli (Crick & Dodge 1994; Poikkeus, Aro & Adenius-Jokivuori 2014, 290).

Lapset tarvitsevat syntymästään lähtien kokemuksia siitä, että vuorovaikutus muiden kanssa on antoisaa, sillä varhain saadut myönteiset vuorovaikutuskokemukset edistävät kielen ja kommunikoinnin kehitystä (Savinainen-Makkonen & Kunnari 2004, 52). Lisäksi mahdollisuudet osallistua sosiaaliseen vuorovaikutukseen auttavat kehittämään erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa vaadittavia strategioita (Dennis & Stockall 2015). Gertner, Rice ja Hardley (1994) ovat osoittaneet, että kielellisellä kyvykkyydellä on keskeinen rooli sosiaalisen hyväksynnän muodostumisessa ja sen on osoitettu olevan jopa parempi vertaisstatuksen ennustaja kuin ikä tai älykkyys. Myös esimerkiksi Hebert-Myersin ja kumppaneiden (2006) tutkimuksessa havaittiin, että kielelliset taidot ennustivat merkittävästi tämänhetkistä sekä myöhempää sosiaalista osaamista peruskoulukouluikäisillä mitattuna (Hebert-Myers, Guttentag, Swank, Smith & Landry 2006).

3.2 *Kielelliset vaikeudet*

Kielellisiä haasteita kohtaavat lapset ovat hyvin heterogeeninen joukko, johon kuuluu erilaisia diagnostisia kategorioita sekä kommunikaation profiileja (Murphy, Faulkner & Farley 2014). Yhteistä niille on kuitenkin vaikeudet puheen ja kielellisen informaation prosessoinnissa (Amelina & Kindler 2017, 111). Kielenkehityksen vaikeuksia on jaettu erilaisiin alaryhmiin monin eri tavoin, eikä ryhmittelyn sisällöistä ole saavutettu täyttä yksimielisyyttä. Perinteisesti kielenkehityksen vaikeudet on jaettu ymmärtämisen ja tuottamisen vaikeuksiin. Kielelliset ongelmat voivat liittyä äännejärjestelmien hallintaan (*fonologia*), sanojen muodostamisen taivuttamiseen (*morfologia*), lauseiden muodostamiseen (*syntaksi*), merkitysten ymmärtämiseen (*semantiikka*) ja kielen käyttöön (*pragmatiikka*). (Siiskonen, Ahonen, Määttä 2019, 229.) Suurin osa lapsista on saavuttanut nämä taidot ennen kouluun menoa (Kesäläinen 2019).

Ahonen ja kumppanit (2018) tuovat esille sen, että puheen- ja kielenkehitys ei ole yksiselitteinen kokonaisuus. Lapsen taidot kielen eri osatekijöissä, kuten vaikka fonologiassa tai sanojen taivuttamisessa, lauseiden muodostamisessa tai kielen tuottamisessa voivat kaikki olla ikään kuin ”eri kehitystasoilla.” Tämä saattaa asettaa haasteita sen tunnistamiselle, mille ikävaiheelle puheen tai kielen piirre on tyypillinen. (Ahonen, Määttä, Meronen & Lyytinen 2018, 76.) Lisäksi kielen ja kommunikaation vaikeuksien tunnistaminen on aina dynaamista ja kielellisten vaikeuksien diagnoosi voi vaihdella huomattavastikin ajan myötä (Lindsey, Dockrell, Desforges, Law & Peacey 2010). Kielellisten vaikeuksien vaikeusasteesta ja luonteesta riippuu paljolti se, miten ne ilmenevät missäkin kehitysvaiheessa ja kuinka pysyviä ne ovat (Siiskonen ym. 2014, 238).

Puheen- ja kielenkehityksen vaikeuksien on havaittu olevan varsin yleisiä. Niiden on todettu viivästyvän 19 % alle kouluikäisistä lapsista ja diagnostiset kriteerit täyttäviä kehityksellisiä kielihäiriöitä on vaikeusasteesta riippuen arvioitu olevan 1–7 % väestöstä (Siiskonen ym. 2019, 224). Kielen kehitykseen liittyviä tukitoimenpiteitä kirjataan esimerkiksi integroiduissa varhaiskasvatuksen ryhmissä yleisistä pedagogisista menetelmistä eniten (Suhonen ym. 2016). Kielenkehityksen vaikeuksien on havaittu esiintyvän usein samanaikaisesti muiden kognitiivisten sekä käyttäytymiseen, aisteihin tai motoriikkaan liittyvien

kehityshäiriöiden kanssa (Siiskonen ym. 2019, 224–228). Esimerkiksi aiemmissa tutkimuksissa on havaittu 50–70 % päällekkäinen esiintyvyys puheen, kielen ja kommunikaation vaikeuksien ja emotionaalisten sekä käyttäytymisen häiriöiden välillä lapsilla ja aikuisilla eri populaatioilla mitattuina. Kuitenkin edelleen on esimerkiksi epäselvää se, mikäli kommunikaation häiriöt aiheuttavat käyttäytymisongelmia tai päinvastoin. (McCabe & Meller 2004.)

Lasten kielen kehityksen ja puheen vaikeuksien tai häiriöiden taustalla vaikuttaa joukko erilaisia tekijöitä. Tyypillisimmin kehitys voi viivästyä biologisten tai neurologisten taustatekijöiden vuoksi (Merikoski & Pihlaja 2018, 47). Perinnöllisillä tekijöillä on myös vaikutusta kielellisiin vaikeuksiin, sillä ongelmat niin puhutussa kuin kirjoitetussa kielessä näyttävät esiintyvän jonkin verran suvuittain (Ahonen ym. 2018, 78). Koska kielellisten ja sosiaalisten puutteiden takana ajatellaan piilevän samanlaiset lähteet, voivat kommunikatiiviset ja sosiaaliset ongelmat liittyä Bishopin (1997) mukaan yleisempään kognitiiviseen rajoittuneisuuteen, joka liittyy muistin ja prosessoinnin kapasiteetteihin. Nämä rajoitteet saattavat yhdessä johtaa vaikeuteen ymmärtää ja tulkita sosiaalisia tilanteita sekä vastata sosiaalisiin tilanteisiin odotusten mukaisesti. (Bishop 1997, Farmer 2000.) Vanhempien taustalla ja vuorovaikutuksen määrällä on havaittu olevan myös vaikutusta lapsen kielen kehitykseen niin, että vanhemman ja lapsen varhaisen vuorovaikutuksen laatu näyttää ennustavan erityisesti sanaston kasvua ja lukemaan oppimista (Saviainen-Makkonen & Kunnari 2004, 51–52). Lingvistiset kyvyt eroavat paljolti myös sen suhteen, miten paljon kieltä arvostetaan perheessä, sosiaalisessa ryhmässä tai kulttuurissa ja miten paljon lapsi altistuu kielen käytölle. Altistuminen laajalle sanavarastolle sekä rohkaisevalle kasvatukselle edistää verbaalisten taitojen kehitystä. Myös laajempi kulttuuri ja sosioekonominen asema muovaavat lapsen vuorovaikutuksen tyyliä ja sanavaraston laajuutta. (Music 2017, 129.)

Kielellisten vaikeuksien ilmeneminen sosiaalisissa suhteissa voidaan ajatella vaikuttavan eri tavoin riippuen siitä, mikä kielen kehityksen osa-alue on vaikeutunut. Donahuen (2002, 242) mukaan kielellistä tukea tarvitsevien lasten vertaissuhteisiin on tärkeä kiinnittää huomiota, sillä kielellisten vaikeuksien on todettu aiheuttavan sellaisia sosiaalisia vaikeuksia, jotka ovat melko resistenttejä interventioille. Mokin ym. (2014) pitkittäistutkimuksessa tutkittiin vertaissuhteisiin liittyviä haasteita kielellisen erityisvaikeuden (SLI) lapsilla ja havaittiin, että

erityisesti varhaiset ongelmat kielen käyttötaidoissa (pragmaattiset taidot) olivat yhteydessä myöhempisiin vertaissuhteissa havaittuihin haasteisiin, kun taas paremmat kielen käyttötaidot olivat yhteydessä myönteisiin vertaissuhdetaitoihin. (Mok, Pickles, Durkin & Conti-Ramsden 2014.) Myös Murphyn ja kumppaneiden (2014) tutkimustulosten mukaan ne lapset, joilla esiintyi pragmaattista heikkoutta, jättivät todennäköisemmin huomiotta muiden lasten kysymykset ja pyynnöt verrattuna lapsiin, joilla oli keskivertoiset tai korkeat pragmaattiset taidot (Murphy ym. 2014).

Myös kielen ymmärtämisen taidot eli reseptiiviset taidot ovat osoittautuneet merkittäviksi vertaishyväksyntää selittäviksi tekijöiksi. Esimerkiksi Gertnerin (1994) tutkimuksessa havaittiin, että reseptiivisen kielen kyvyt vaikuttavat lapsen kykyyn osallistua muiden vertaisten kanssa vuorovaikutukseen huolimatta kielen tuoton eli ekspressiivisen kielen rajoitteista. Ne lapset, joilla on iänmukaiset reseptiivisen kielen taidot, saivat vähemmän negatiivisia arvioita vertaisilta, kun taas ne lapset, joilla oli merkittäviä reseptiivisen kielen puutteita, olivat vähemmän hyväksytyjä vertaisryhmässä. (Gertner 1994.) Farmerin (2000) tutkimuksessa tutkittiin kielen kehityksen ja sosiaalisen kognition kehityksen yhteyttä erityisen kielellisen vaikeuden lapsilla ja havaittiin, että kielelliset vaikeudet olivat yhteydessä sosiokognitiivisten taitojen sekä sosiaalisten taitojen puutteisiin, vaikka prososiaaliset taidot eivät merkittävästi eronneet kielellisesti tyypillisesti kehittyneisiin lapsiin verrattuna (Farmer 2000).

Mitä laaja-alaisempia kielelliset vaikeudet ovat, sitä enemmän ne vaikuttavat toimintakykyyn, osallistumiseen ja vuorovaikutukseen. Kielellisten vaikeuksien on havaittu olevan yhteydessä esimerkiksi heikompiin sosiaalisiin taitoihin, alhaisempaan toiminnanohjaukseen, puutteellisempaan tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn sekä sisäänpäin kääntyneisiin oireisiin, kuten sosiaaliseen vetäytymiseen ja ahdistuneisuuteen (Aro, Laakso, Määttä, Tolvanen, Poikkeus, 2014). Lisäksi hitaan kielellisen kasvun on havaittu ennustavan myöhempiä akateemisia vaikeuksia (Weisleder & Fernald 2013). Pitkäaikaiset kielelliset vaikeudet näyttävän aiheuttavan merkittävästi enemmän haittaa lapsen myöhemmälle kehitykselle ohimeneviin vaikeuksiin verrattuna. Esimerkiksi Boivin ja kumppaneiden (2020) pitkittäistutkimuksessa mitattiin pitkäaikaisen ja ohimenevien kielellisten vaikeuksien vaikutusta kehityksellisiin lopputulemiin ja havaittiin, että pitkäaikaiset kielelliset vaikeudet

varhaiskasvatuksessa jatkuivat peruskoulun ajan ja olivat yhteydessä myöhempiin matemaattisiin vaikeuksiin sekä alhaisempaan psykososiaaliseen sopeutumiseen. Toisaalta taas ne lapset, joilla oli ohimeneviä kielellisiä haasteita, osoittivat käyttäytymishaasteita ja vertaissuhdeongelmia varhaiskasvatusiässä, mutta eivät eronneet tyypillisistä vertaisista akateemisesta suoriutumisesta ja kielellisessä osaamisessa peruskouluiässä. (Boivi ym. 2020.)

Toisaalta kielen kehityksen vaikeuksilla on todettu olevan erilaisia kehityskulkuja. On esimerkiksi tutkimustuloksia siitä, että erityisen kielellisen vaikeuden lapset ottavat kiinni normaalisti kehittyneet lapset kielen kehityksessä ajan myötä (Bishop & Edmundson 1987). Toisaalta on todistusaineistoa siitä, että SLI-lapset jäävät jälkeen normaalisti kehittyneihin lapsiin verrattuna sanavaraston kehittyneisyydessä varhaislapsuudesta aikuisuuteen mitattuna (Conti-Ramsden, Botting & Faragher 2001). Esimerkiksi Schmittin ja kumppaneiden (2017) tutkimuksessa havaittiin, että kielen kehityksen eri osa-alueiden kehitys eteni kielellistä tukea tarvitsevilla muuten samalla tavalla verrattuna tyypillisesti kehittyneisiin lapsiin, mutta se hidastui viidestä ikävuodesta eteenpäin. Tämän on osittain ajateltu johtuvan alhaisemmista kouluvalmiuksista, mitkä on todettu kielellistä tukea tarvitsevilla lapsilla olevan tyypillisesti kehittyneitä lapsia alhaisemmat. (Schmitt, Logan, Tambyraja, Farquharson & Justice 2017.)

Myös Beitchmanin ja kumppaneiden (1996) tutkimuksessa SLI-lapsilla havaittiin sanavaraston vakiintunutta kasvua viidestä kahteentoista ikävuoteen (Beitchman, Wilson, Brownlie, Walters & Lancee 1996). Kielellisten vaikeuksien on todettu heikentävän myös ei-kielellisissä tehtävissä suoriutumista pitkittäistutkimuksissa mitattuna (Botting 2005; Conti-Ramsden ym. 2001). Suhosen ja kumppaneiden (2016) tutkimuksessa tutkittiin 3–7-vuotiaiden lasten sosiaalisten taitojen ja leikkikäyttäytymisen kehittymistä varhaiserityiskasvatuksen kontekstissa kolmen vuoden ajan. Tutkimuksessa havaittiin, että sekä erityistä tukea tarvitsevien lasten että tyypillisten vertaisten leikki-aidot ja sosiaalisen kommunikaation taidot kehittyivät merkittävästi tutkitulla ajanjaksolla ja kehitystä tapahtui erityisesti niillä lapsilla, joilla oli kielellistä erityisvaikeutta. (Suhonen ym. 2016.)

3.3 Kielellisen tuen havaitseminen ja tuen tarjoaminen varhaiskasvatuksessa

Korkeamäen (2011) mukaan kieli toimii sekä lapsen oppimisen kohteena että välineenä, minkä vuoksi siihen liittyvä pedagogiikka on ensiarvoisen tärkeää. (Korkeamäki 2011, 42). Koska varhaiskasvatuksessa kielelliset vaikeudet sekä sosioemotionaaliset vaikeudet ovat suurin syy tuen tarjoamiseen (Pihlaja, Rantanen & Soenne 2010), tulee kasvattajilla olla valmiuksia havaita riittävän varhain lapsen kehitykseen liittyviä riskitekijöitä sekä keinoja ehkäistä ongelmien syntymistä (Marjanen, Ahonen & Marjonen 2013, 67). Suhonen tuo esille väitöskirjassaan, että kommunikaation syntymisen ja vuorovaikutuksen ylläpitämisen vastuu on aikuisella (Suhonen 2009). Tämä korostaa kasvattajan kykyä huolehtia riittävän virikkeellisestä ympäristöstä sekä kykyä kannustaa lasta vuorovaikutukseen huomioimalla lapsen vuorovaikutusaloitteet.

Varhaiskasvatussuunnitelmassa kielen käyttö ja sen merkitys on tuotu useassa kohtaa esille alkaen aina varhaiskasvatuksen arvoperustasta ja keskeisimmistä periaatteista, joiden mukaan lapsella on oikeus tulla ymmärretyksi ja kuulluksi sekä oikeus omaan kulttuuriin ja kieleen (Aerila, Kinos & Pöntelin 2010, 47). Kielen kehityksen tukemisessa sekä kaikessa muussa varhaiskasvatuksessa toteutettavassa toiminnassa tulee ottaa huomioon varhaiskasvatukselle asetetut pedagogiset tavoitteet. Varhaiskasvatuksen päämääränä on edistää lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia, oppimista sekä laaja-alaista osaamista, jossa erityisesti leikki nähdään keskeisenä varhaiskasvatuksen toimintatapana (Opetushallitus 2018, 36–38). Sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet että esiopetussuunnitelman perusteet korostavat kielen vuorovaikutuksellista merkitystä ja oppimismahdollisuuksien tarjoamista lapselle, mutta eivät kuitenkaan aseta tavoitteita ja vaatimuksia oppimiselle. Kieli nähdään oppimista eheyttävänä ja opetussuunnitelmaa integroivana välineenä. (Korkeamäki 2011, 42.) Tämä asettaa kasvattajalle vastuun siitä, että hän kehittää kieltä tietoisesti muiden sisältöjen kautta.

Kieltä opitaan varhaiskasvatuksessa sekä jäljittelemällä että opettamalla. Kasvattaja voi omalla toiminnallaan vahvistaa lapsen kykyä luottaa omiin kykyihinsä ja tarjota erilaisiin kielenkäyttötapoihin liittyviä malleja. (Aerila ym. 2010, 47.) Kielenkehitystä voidaan tukea varhaiskasvatuksessa esimerkiksi

käyttämällä riimejä, runoja, loruja ja tarinoita sekä kuvista kertomista (Adenius-Jokivuori 2004, 203). Alijoki (2011) korostaa huomion keskittämistä lasten kanssa tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Tähän liittyvät muun muassa lasten ohjaamiseen liittyvät keinot, kuten kannustaminen ja rohkaiseminen. (Alijoki, 2011, 84–85.) Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajien kyky tarjota emotionaalista tukea oppilaille luokkahuoneessa on positiivisesti yhteydessä lasten kielellisten taitojen kasvuun (Mashburn 2009). Adenius-Jokivuori (2004) tuo esille myös sen, miten lapsen turvallisuuden tunnetta ja itsearvostuksen tunnetta tulee tukea. Lapseen tulee suhtautua rohkaisevasti eikä hänen puhettansa ole syytä korjailla, mutta oman puheen kautta annettu oikeanlainen malli auttaa ohjaamaan ja tarkentamaan lapsen kielenkäyttöä. (Adenius-Jokivuori 2004, 201.) Kielellistä tukea edistävinä keinoina voidaan pitää myös lapsen omatoimisuuteen kannustamista, selkeää päivärytmiä ja ennustettavuuden lisäämistä, mallintamista, ohjaavaa keskustelua sekä opittujen asioiden toistoa ja kertausta (Aro & Siiskonen 2014, 188–197).

Huoli lapsen kielen kehittymisestä syntyy yleensä ensimmäisenä kotona, varhaiskasvatuksen piirissä tai neuvolassa (Siiskonen, Aro & Lyytinen 2014, 130). Kielenkehityksen arvioimista vaikeuttaa varsin suuri luonnollinen vaihtelu, minkä vuoksi vanhempien voi olla vaikea tietää, milloin olisi syytä puhua huolesta ammattilaisille. Keskeinen toiminnan lähtökohta varhaiskasvatuksessa on kehityksen ja oppimisen vaikeuksien ennaltaehkäisy, johon liittyy oleellisesti havainnoiva seuranta ja arviointi. (Aro ym. 2014, 109, 117.) Kun lapsen vuorovaikutuksen kehityksessä havaitaan jotain huolestuttavaa, varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävänä on ensimmäiseksi keskustella asiasta vanhempien kanssa (Merikoski & Pihlaja 2018, 201). Tukea tulee varhaiskasvatuksessa suunnitella ja kohdentaa lapselle heti, kun lapsen kielen kehityksessä havaitaan poikkeamia (Aro ym. 2014, 118). Tuki tulee kirjata päiväkodissa tai perhepäivähoidossa olevaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan ja sitä tulee järjestää ensisijaisesti lapsen omassa päiväkotitai perhepäivähoitoryhmässä niin, että se perustuu lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaamiseen sekä yhteisöllisiin ja joustaviin oppimisympäristöihin liittyviin ratkaisuihin. (Opetushallitus 2018, 54–55.)

Toisinaan tavalliset kehityksen tukemisen menetelmät eivät ole riittäviä. Tällöin kehitykseen pyritään vaikuttamaan interventioiden ja erityispedagogisten

menetelmien avulla, jolloin kehitysviivästyminen pyritään estämään tai jo syntyneet vaikeudet pyritään minimoimaan. Interventioissa voidaan harjoittaa koko lapsiryhmän vuorovaikutustaitoja ja kommunikointia ja se voi toimia myös ennaltaehkäisevänä vaikeuksien syntymiseen. (Alijoki 2011, 78.) Keskeistä Aron ja Siiskosen (2014, 188) mukaan kielellisen kehityksen tukemisessa on lapsen vuorovaikutustaitojen edistäminen, jolloin huomiota ei tule kiinnittää niinkään lapsen ikätasoon, vaan kohdentaa tukea yksilöllisten kielellisten taitojen mukaisesti.

Lapsen puheen ja kielen kehitystä voidaan tukea esteettömän viestinnän avulla, josta käytetään myös nimitystä puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiokeinot eli AAC-keinot (*Augmentative and alternative communication*) (Merikoski & Pihlaja 2018, 187). AAC on sateenvarjokäsite kommunikaatiomenetelmille, joita käytetään tukemaan tai korvaamaan puhetta niiden lasten kohdalla, joilla puhutun tai kirjoitetun kielen ymmärtäminen on heikentynyt. AAC-menetelmää voidaan hyödyntää, kun pyritään edesauttamaan lasten osallisuutta leikissä sekä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa. (Amelina & Kindler 2017, 117.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiokeinot on syytä ottaa käyttöön silloin, kun puheen tuotto on haastavaa, estyy kokonaan tai viivästyy huomattavasti niin, ettei se täytä yksilöllisiä kommunikoinnin tarpeita. (Savinainen-Makkonen & Kunnari 2004, 254.) Merikoski ja Pihlaja (2018) tuovat esille keskeisimmiksi esteettömän viestinnän ja vuorovaikutuksen keinoiksi tukiviittomat, kuvakommunikaation, piirtämisen, esteettömän teknologian hyödyntämisen ja suujumpan. He korostavat kasvattajan huomion kiinnittämistä vuorovaikutuksen selkeyteen ja monipuolisuuteen, johon kuuluu lapselle uusien käsitteiden käyttöä, erilaisten tarkentavien kysymysten esittämistä, toistoja sekä lyhyitä ohjeita ja ilmaisuja. (Merikoski & Pihlaja 2018, 189–197.)

Keskeinen tekijä varhaiskasvatuksen ryhmätoiminnoissa on myös se, miten fyysinen oppimisympäristö on organisoitu, jotta se tukisi vuorovaikutusta ja lasten itsenäistä toimintaa. Kielellistä tukea tarvitsevien lasten eroavaisuudet leikkitaipumuksissa vertaisten kanssa voivat monesti liittyä enemmänkin ympäristön tekijöihin ja haasteita voidaan vähentää huomattavasti oikeanlaisella ympäristön tuella, strategioilla ja välineillä (Amelina & Kindler 2017, 114–115). Ympäristön tulisi olla Merikosken ja Pihlajan mukaan (2018, 186–187) lapselle

hallittavissa oleva, ennustettava ja selkeä. Tätä voidaan edistää esimerkiksi struktuurin eli jäsentelyn avulla, jossa ympäristöön lisätään visuaaliset kuvat päiväjärjestyksestä, yksinkertaistetaan ohjeita ja vaihdetaan toiminnasta toiseen ennakoitavasti (Adenius-Jokivuori 2004, 206–207). Esimerkiksi lapsen sosiaaliseen osallistumiseen vaikuttaa paljon se, miten lapsen saatavilla on erilaisia leluja, oppimiseen edistäviä materiaaleja ja millainen on luokkahuoneen vuorovaikutus (Brown & Bergen 2002, 28). Yeomans-Maldonado (2019) pyrki tutkimuksessaan saamaan selville sen, minkälaisien suorien tai epäsuorien prosessien kautta vertaiset vaikuttavat lapsen kielen kehitykseen varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa havaittiin, että inklusiivisissa luokkahuoneissa opettajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laatu oli merkittävä lapsen kielen kehityksen ennustaja. Tutkimuksessa havaittiin lisäksi, että luokkahuoneen laadun tekijöistä erityisesti ohjeistavalla ja emotionaalisella tuella on vaikutusta lasten kielelliseen kehitykseen. (Yeomans-Maldonado 2019.)

3.4 Kielellistä tukea tarvitsevan lapsen vertaissuhteiden edistäminen

Nykyään varhaiskasvatus ymmärretään kokonaisuudeksi, jossa hoito, kasvatus ja opetus yhdistyvät toisiinsa ja pohjautuvat vuorovaikutuksellisuuteen. Vuorovaikutuksen merkityksen painoarvo tulee esille varhaiskasvatusta koskevissa valtakunnallisissa suosituksissa, joiden mukaisesti alle kouluikäisten kasvatuksen keskeisenä periaatteena tulee olla lapsen vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen kehittäminen. (Aerila, Kinon & Pöntinen 2010, 45.) Lapsiryhmän tuki kielihäiriöiselle lapselle on Alijoen (2011) mukaan erityisen keskeinen, koska vuorovaikutustilanteet toisten lasten kanssa luovat otollisia hetkiä kielen kehittymiselle.

Varhaiskasvatuksen korkean laadun on todettu edesauttavan vertaissuhteiden muodostumista, hyvinvointia sekä oppimista (Syrjämäki, Sajaniemi, Suhonen, Alijoki & Nislin 2017). Varhaiskasvatuksen laatutekijät voidaan jakaa prosessilaadun tekijöihin sekä rakenteellisen laadun tekijöihin, jotka vaikuttavat toinen toisiinsa. Prosessilaadun tekijöihin kuuluvat esimerkiksi vertaisvuorovaikutus sekä kasvattajan ja lasten välinen vuorovaikutus, kun taas

rakenteellisiin laadun tekijöihin kuuluvat esimerkiksi päiväkotiryhmän ryhmäkoko, suhdeluku sekä kasvattajien koulutustausta. (Vandell & Wolfe 2000.) Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että lapset, jotka vastaanottavat korkealaatuista varhaiskasvatusta, osallistuvat enemmän myönteiseen vertaisvuorovaikutukseen ja ilmentävät vähemmän negatiivista käyttäytymistä verrattuna lapsiin, jotka vastaanottavat matalamman laadun varhaiskasvatusta (Deynoot-Schaub & Riksen-Walvaren 2006). Belskyn (2006) pitkittäistutkimuksen mukaan sensitiivinen ja kannustava päivähoito edistää lapsen kognitiivisia sekä lingvistisiä valmiuksia sekä edistää sosiaalisen kompetenssin taitoja samalla ehkäisten sosioemotionaalisia vaikeuksia erityisesti ensimmäisten elinvuosien aikana (Belsky 2006). Myös esimerkiksi Curbyn ym. (2009) tutkimustulosten mukaan laadukas opettajan ja lasten välinen vuorovaikutus oli yhteydessä myöhempiin korkeampiin akateemisiin saavutuksiin (Curby ym. 2009).

Se tapa, jolla kasvattaja kohtelee tiettyä lasta, ei vaikuta ainoastaan vain lapseen, vaan myös siihen tapaan, jolla vertaiset suhtautuvat lapseen (Spodek & Saracho 2007). Pelkästään aikuisen läsnäolon on todettu sekä edistävän lasten välistä keskustelua että laajentavan siinä esiintyviä aiheita (Korkeamäki 2011, 45). Toisaalta esimerkiksi Acarin ja kumppaneiden (2017) tutkimustulosten mukaan aikuisen läsnäolo oli negatiivisesti yhteydessä myönteiseen lasten väliseen vertaisvuorovaikutukseen (Acar, Hong & Wu 2017). On myös näyttöä siitä, että pelkkä aikuisen läsnäolo leikissä voi tukahduttaa sosiaalisen leikin muotoja (Trawick-Smith & Dziurgot 2010). Esimerkiksi tutkimuksissa on havaittu, että mitä enemmän lapsi viettää aikaa aikuisen kanssa, sitä vähemmän hän on vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa (Harper & McCluskey 2003).

Opettajien on kansainvälisissä tutkimuksissa havaittu osallistuvan vertaisten välisen ryhmäprosessien tukemiseen vain vähän. (van Schaik, Leseman & de Haan 2018.) Esimerkiksi Davisin ja Degotardin (2015) tutkimuksessa tutkittiin varhaiskasvattajien pedagogisia toimenpiteitä taaperoiden vertaissuhteiden tukemisessa ja havaittiin, että kasvattaja ymmärtää vertaissuhteiden tukemisen tärkeyden, vaikkakin vertaissuhteiden tukemista ei juurikaan suunnitella etukäteen ja vertaissuhteisiin puututtiin lähinnä vain silloin, kun kasvattaja koki sen välttämättömäksi esimerkiksi konfliktitilanteissa (Davis & Degotardi 2015). Sensitiivinenkin kasvattaja saattaa johdatella lapsia enemmän lapsen ja aikuisen

väliseen leikkiin pikemminkin kuin vertaisten välisiin leikkeihin (NICHD 2001, 1479).

Vertaisten vaikutuksella näyttää olevan tärkeä asema kielellisten taitojen kehittymiselle erityisesti niiden lasten kohdalla, joilla on kehityksellisiä riskitekijöitä. Yleisesti ottaen vertaisvuorovaikutus osaavampien kanssa antaa tukea tarvitsevalle lapselle mahdollisuuden havainnoida ja oppia muilta lapsilta tärkeitä taitoja. Lisäksi lapset voivat tulla sensitiivisemmiksi erilaisuutta kohtaan, jos he ovat oppineet olemaan vuorovaikutuksessa tukea tarvitsevien lasten kanssa. (Brown & Bergen 2002, 26.) Erityisesti ne lapset, jotka tulevat päiväkotiin alhaisemmilla kielellisillä taidoilla, näyttävät Mashburnin (2009) mukaan merkittävästi hyötyvän, mikäli samassa luokkahuoneessa on kielellisesti osaavampia lapsia, kun taas kielellisesti tyypilliset lapset näyttävät hyötyvän enemmän, mikäli luokkahuoneessa on muita kielellisesti taitavia lapsia (Mashburn 2009). Robertson ja Wiesmer tutkivat sosiaalisia taitoja edistävän inklusiivisen intervention vaikutusta varhaiskasvatuksessa ja havaitsivat, että ne kielellistä tukea tarvitsevat lapset, jotka leikkivät kielellisesti tyypillisten lasten kanssa, lisäsivät merkittävästi kokonaissanavarastoaan, ilmaisuihin käytettyjä sanoja ja kehittivät kommunikatiivisia toimintoja verrattuna ryhmään, jossa oli pelkästään kielellisesti viivästyneitä lapsia (Robertson & Wiesmer 1997).

Varhaiskasvatuksessa integroitunut päiväkoti-ryhmä tarkoittaa ryhmää, jossa on sekä lapsia, joilla on määritelty tuen tarve, että lapsia, joilla tuen tarvetta ei ole kirjattu (Viitala 2019, 48). Kesäläisen (2019) tutkimuksessa seurattiin muutoksia integroidun ryhmän lasten leikkikäyttäytymisessä sekä kognitiivisissa kyvyissä ja sanavaraston kehityksessä kolmen vuoden ajan. Tutkimustulosten mukaan kielellistä tukea tarvitsevat lapset oppivat sosiaalista leikkiä ja saavuttivat kognitiivisissa taidoissa saman tason kuin tyypillisesti kielellisesti kehittyneet lapset tutkimusperiodin aikana. (Kesäläinen 2019.) Lapset näyttävät osittain myös valitsevan leikkikumppaneitaan sen perusteella, minkälaiset näiden kielelliset kyvyt ovat. Esimerkiksi Linin ja kumppaneiden (2016) tutkimuksessa havaittiin, että varhaiskasvatukseen lapset valitsevat vuorovaikutuskumppanin osittain sen perusteella, kuinka samanlainen vertaisen kielellinen taso oli heihin itseensä nähden. Samassa tutkimuksessa havaittiin myös, että lapsen kielelliset taidot tulevat ajan myötä yhä samankaltaisemmiksi niiden lasten kanssa, joiden kanssaan he olivat eniten vuorovaikutuksessa (Lin ym. 2016).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää kielellistä tukea tarvitsevien lasten vertaisvuorovaikutusta sekä kasvattajien roolia vapaan leikin hetkillä. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on selvittää se, millä keinoin varhaiskasvatuksen työntekijät pyrkivät edistämään kielellistä tukea tarvitsevien lasten vertaisvuorovaikutusta vapaan leikin hetkillä. Tutkimuskohteena on tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen integroitu päiväkotiryhmä.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1. Millaista on vertaisvuorovaikutus kielellistä tukea tarvitsevilla lapsilla ja vertaisilla vapaan leikin hetkillä?**
- 2. Minkälainen rooli kasvattajalla on vapaan leikin hetkillä?**
- 3. Millä tavoin kasvattaja pyrkii edistämään kielellistä tukea tarvitsevien lasten vertaisvuorovaikutusta vapaan leikin hetkillä?**

4.1 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston kuvaus

Tämän tutkimuksen kohteena on integroitu päiväkotiryhmä. Lapsiryhmän ikäjakauma on 3–5-vuotta ja ryhmässä toimii kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa, kaksi lastenhoitajaa, varhaiskasvatuksen avustaja sekä useamman kerran viikossa varhaiserityiskasvatuksen opettaja. Ryhmässä on yhteensä 13 lasta, joista kolme on vertaislasta ja kymmenellä on eri asteisia ja laajuisia kielellisiä vaikeuksia. Kielelliset vaikeudet ilmenivät lapsilla eri asteisina kielellisen tuottamisen ja ymmärtämisen haasteina. Kyseinen päiväkotiryhmä valikoitu tutkimukseen, sillä ryhmässä painottuvat kielelliset haasteet. Ryhmän varhaiskasvatuksen opettajien mukaan kielellinen tuki on kirjattu lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan tyypillisesti jo ennen integroituun ryhmään saapumista, jolloin kielellinen tuen tarve toimii monesti yhtenä kriteerinä ryhmään pääsemiselle.

Aineisto kerättiin videohavainnointien ja käsin kirjoitettujen muistiinpanojen sekä haastattelujen avulla. Havainnointiaineistoa kerättiin yhteensä kymmeneltä päivältä. Päiväkodissa vapaan leikin hetki kesti tyypillisesti aamupäivisin 45 minuutista tuntiin. Yhtenä päivänä viikossa vapaan leikin hetki oli pidennetty, jolloin lapset saivat leikkiä aamupäivän viereisen ryhmän lasten kanssa. Iltapäivisin vapaan leikin hetki oli joustavasti tunnista puoleentoista tuntiin. Ennen aineiston keräämistä olin saanut tutkimusluvan kaupungilta. Koska tutkimuksen toisena kohderyhmänä olivat lapset, noudatettiin eettisen ennakoarvioinnin yleisiä periaatteita (ks. TENK 2019; Rutanen & Vehkakoski 2019, 11). Integroidun ryhmän vanhemmille lähetettiin suostumuskirje ja kaikilta tutkittavien vanhemmilta saatiin muutaman viikon sisällä suostumus siihen, että videointia voidaan hyödyntää aineiston keruussa. Myös muita päiväkotiryhmiä tiedotettiin erillisellä lomakkeella mahdollisesta videohavainnoinnista ulkoilutilanteissa. Kävin yhden aamupäivän ajan tutustumassa päiväkotiin ja aloitin varsinaisen aineiston keruun seuraavana päivänä.

4.2 Laadullinen tutkimus

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, jossa on etnografisia ja fenomenografisia piirteitä. Tapaustutkimuksen tavoitteena on tuottaa

syvällinen ja subjektiivinen näkemys yksittäisestä tutkittavan kohteen luonteesta (Levey 2014, 458). Stakesin (2000, 436) mukaan tutkimuskohde tapaustutkimuksessa voi olla yksinkertainen tai monimutkainen, kuten yksittäinen lapsi tai lapsiryhmä. Tässä tutkimuksessa tapaus määrittyi yhden integroituneen päiväkotiryhmän vertaisvuorovaikutustilanteiden sekä kasvattajien roolien kuvailemisesta. Laadullinen tutkimus pohjautuu hermeneutiikkaan, joka edustaa laadullista, ymmärrykseen ja selittämiseen pyrkivää suuntausta. Sen tehtävänä on tarkastella niitä ehtoja, jotka tekevät ymmärtämisen mahdolliseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 12.) Kiviniemen (2018) mukaan laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä tavoitella kohderyhmälle ominaista ajattelutapaa ”sisältä päin”, tutkittavien näkökulmasta. Tutkijan tavoitteeksi muodostuu tällöin tietyn sosiaalisen todellisuuden sisäisen näkemyksen sekä yksilöiden eri ilmiöille antamien merkitysten esille tuominen. (Kiviniemi 2018, 66.) Laadullisuus näkyy tässä tutkimuksessa pyrkimyksenä ymmärtää ja kuvailla vuorovaikutusilmiöitä vapaan leikin hetkillä.

Laadullisen tutkimuksen yleisimpinä aineistonkeruumenetelminä ovat tyypillisimmin haastattelut, kyselyt, havainnointi ja erilaiset dokumentaatioista kootut tiedot. Eri menetelmiä voidaan hyödyntää toisiaan täydentävinä tai yhdisteltyinä tutkittavasta ongelmasta riippuen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 62.) Tässä tutkimuksessa aineistonkeruunautoina hyödynnettiin sekä lasten ja kasvattajien havainnointia että lapsiryhmän kasvattajien haastatteluja. Tutkimusta voitaisiin kuvailla menetelmätriangulaation käsitteellä, koska siinä yhdistyy useampi aineistonkeruumenetelmä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 126). Monimenetelmällisyys mahdollistaa tässä tutkimuksessa sen, että sen avulla kyetään paremmin tarjoamaan vastaus tutkimuskysymyksiin (ks. Eskola & Suoranta 1998, 51).

4.2.1 Etnografia ja fenomenografia

Tätä tutkimusta voidaan kuvailla etnografiseksi tutkimukseksi, koska siitä voidaan tunnistaa etnografiselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä. Etnografiaa voidaan kuvailla naturalistiseksi havainnoinnin muodoksi, jota toteutetaan tyypillisesti sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa (Eskola & Suoranta 1998, 76). Sen juuret juontuvat 1800-luvun antropologian historiaan, jolloin tutkijat

lähtivät tekemään tutkimusta vieraisiin kulttuureihin ja yhteisöihin pyrkien luomaan systemaattista ja kuvausta tietystä kansasta tai kulttuurista ja niiden säännönmukaisuuksista (Tedlock 2000, 456). Etnografian tavoitteena on kuvailla, mitä toimintaympäristössä tapahtuu ja miten siinä toimivat ihmiset näkevät ja tulkitsevat omaa ja muiden samassa yhteisössä toimivien ihmisten toimintaa (Paloniemi & Colin 2018, 201). Täten etnografian yhtenä keskeisenä tavoitteena on pyrkiä näkemään itselle tuttu ilmiö uusin silmin (Hammersley & Atkinson 2007, 9).

Lappalaisen (2007, 11–13) mukaan etnografiaan sisältyy tyypillisesti pitkäkestoista olemista tutkimuskohteessa sekä tutkimuksen prosessiomaisuus sekä monimenetelmällisyys. Etnografisessa tutkimuksessa aineiston tuottaminen, analyysi ja tulkinta limittyvät tyypillisesti kiinteästi toisiinsa. (Lappalainen 2007, 11–13.) Nykyään etnografian määrittelyssä on väljyyttä ja se voi sisältää monenlaisia metodeja (Honkasalo 2008, 6). Etnografia tulee tässä tutkimuksessa esiin siinä, että aineiston keruun aikana tutkimuskohteessa on vietetty pidempi ajanjakso ja kahta aineistoa on kerätty rinnakkain. Lisäksi tutkimuskohdetta on tutkittu havainnoimalla siinä ilmeneviä vuorovaikutustilanteita ja käytänteitä. Etnografian käyttö soveltuu Buchbinderin (2006) mukaan lasten vuorovaikutustilanteiden tutkimiseen hyvin, sillä se voi tarjota kasvatuskontekstissa mahdollisuuden ymmärtää samanaikaisesti käytänteiden mikro- ja makrotasoa sekä kohdentamaan henkilöstön tarkkaavaisuutta varhaiskasvatuksen päivittäisten toimintojen kulttuuriseen muotoutumiseen. Koska etnografiseen tutkimukseen kuuluu tyypillisesti yksittäinen tutkittava konteksti tai ryhmä, tekee se varhaiskasvatusympäristöstä hyvin soveltuvan ympäristön etnografisen tutkimuksen tekemiselle. (Buchbinder 2006.)

Tässä tutkimuksessa tutkitaan haastateltavien käsityksiä vertaissuhteista, minkä vuoksi siinä voidaan sanoa olevan fenomenografisia piirteitä (Aarnos 2018, 152). Fenomenografia tarkoittaa alun perin ”ilmiöstä kirjoittamista.” Se pohjautuu Ference Martonin tutkimuksiin, joissa Marton tutki opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta. (Metsämuuronen 2006, 108.) Fenomenografisen suuntauksen taustalla vaikuttaa humanistinen käsitys, jonka mukaan ihmisten ajatukset, käsitykset ja tunteet eroavat toisistaan, minkä vuoksi ihmiset tulkitsevat ja kokevat maailmaa eri tavoin. Tutkijan tehtävänä on tällöin pyrkiä kuvailemaan,

analysoimaan ja ymmärtämään yksilöiden erilaisia käsityksiä samasta ilmiöstä. (Cossham 2017, 18.) Fenomenografian tieteenfilosofisissa taustaoletuissa voidaan nähdä paljon samaa kuin fenomenologiassa sekä konstruktivismissa. Fenomenologian tarkoituksena on päästä ihmisten kokemusten kautta perille itse ilmiöstä, kun taas fenomenografiassa pyritään saamaan selville käsityksissä ilmeneviä laadullisia eroavaisuuksia. Fenomenografiassa puhutaan konstituoinnista eli siitä, millaisia käsitykset ovat luonteeltaan ja miten ne muodostuvat. Fenomenologia on tieteenfilosofinen suuntaus ja fenomenografia metodinen lähestymistapa. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164.) Konstruktivismi tulee fenomenografiassa esiin siinä, miten ihmisten todellisuus muodostuu sosiaalisesti ja psykologisesti eri tavoin riippuen yksilön kulttuurisesta taustasta, sosiaalisesta asemasta sekä aiemmista käsityksistä ja elämäkokemuksista. (Cossham 2017, 20).

Aarnoksen (2018) mukaan käsityksiä tutkittaessa olisi hyvä ottaa tarkasteluun myös kokemusten tutkiminen. Tämä johtuu siitä, että kokemukset vaikuttavat yksilön käsityksiin tutkittavasta asiasta. (Aarnos 2018, 155.) Tässä tutkimuksessa haastateltavien kokemusmaailma otettiin huomioon teemahaastattelussa kysymällä kasvattajien omia kokemuksia siitä, millaisia havaintoja he ovat tehneet kielellistä tukea tarvitsevien lasten vertaissuhteiden muodostumisesta päiväkodissa.

4.2.2 Havainnointi

Havainnoinnin voidaan ajatella olevan hyvä menetelmä nopeasti muuttuvissa ja ennakoimattomissa tilanteissa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 213), joita vuorovaikutustilanteetkin ovat. Vilkan (2018) mukaan tieteellisessä tutkimuksessa havaintojen tekemisen tulee olla suunnitelmallista, johdonmukaista, luokiteltua ja eriteltyä sekä ennalta rajattua ja tietoisesti valikoitunutta (Vilka 2018, 132). Käsin kirjoitetut muistiinpanot ovat etnografiassa ensisijainen aineiston keruun muoto. Siinä havainnoituja ihmisiä, tilanteita ja paikkoja supistetaan ja tiivistetään kirjoitettuun muotoon. (Emerson, Fretz & Shaw 2001.) Halusin tässä tutkimuksessa yhdistää videohavainnoinnin ja käsin kirjoitetut muistiinpanot, sillä koin käsin kirjoitetut muistiinpanot erityisen

hyödyllisiksi tilanteissa, joissa lapsi ei antanut suostumustaan tulla videoiduksi. Tällöin havainnoinnin pystyi kohdentamaan lapsiin myös ilman kameran käyttöä.

Havainnointi voidaan lisäksi luokitella sen mukaan, miten tiukasti säädeltyä tai formaalia havainnointi on ja toisaalta sen mukaan, millainen havainnoijan rooli tilanteessa on. Havainnoija voi taten olla sivusta seuraaja, jolloin hän ei osallistu tutkittavien kanssa vuorovaikutukseen tai sitten täysi osallistuja, jolloin tutkija osallistuu itse tutkittavien toimintaan. (Hirsjärvi ym. 2009, 208.) Tässä tutkimuksessa roolini oli koko tutkimuksen ajan osallistumaton havainnoija. Tämän havainnoinnin muodon avulla pystyin paremmin keskittymään muistiinpanojen kirjaamiseen ja videointiin. Raja osallistuvan ja ei-osallistuvan havainnoinnin välillä ei kuitenkaan Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan ole aina selkeä. Oleellista ei-osallistuvassa havainnoinnissa kuitenkin on se, että tutkittavat tietävät olevansa havainnoinnin kohteena ja tutkijan tehtävänä on olla osallistumaton tarkkailija taustalla. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 70.) Ei-osallistuvaa havainnointia voidaan perustella myös sillä, että tiedonkeruun kannalta vuorovaikutus tutkittavien kanssa ei ollut tutkimuskysymysten kannalta olennaista, koska tavoitteena oli tutkia lasten keskinäisiä suhteita sekä kasvattajien toimintaa. Etnografisessa tutkimuksessa luotettavuutta lisää tutkimuskohteen havainnoiminen useammassa osassa (Cohen, Manion & Morrison 2018, 170), mikä otetaan tässäkin tutkimuksessa huomioon keräämällä aineisto useammalla havainnointikerralla.

Kun tutkimuksen kohteena on lapsi tai lapsiryhmä, tulee eettisyyteen kiinnittää erityistä huomiota. Tähän liittyy olennaisena asiana lapsen suostumuksen saaminen tutkimuksen tekemiseen. (Flewitt 2012, 31). Lapsia tutkittaessa tulee lapselta itseltään saada suostumus tutkimukseen osallistumisesta, mikä perustuu lapsen oikeuteen sekä tulla suojelluksi että osallistua elämäänsä koskeviin ratkaisuihin. Tähän oikeuteen kuuluu myös sen hyväksyminen, että lapsi saattaa jossain vaiheessa muuttaa mielipidettään tutkimukseen osallistumisesta. (Olli 2018, 108–109.) Tutkimusta aloittaessani kerroin lapsille tutkimuksen tarkoituksesta ja kysyin lupaa hyödyntää kameraa leikkitalanteita havainnoitaessa. Suurin osa lapsista suostui kuvattavana olemiseen, mutta muutama lapsista kielsi kuvaamisen. Jätin kuvaamatta niitä lapsia, jotka eivät halunneet näkyä videokuvassa ja keskityin näiden lasten kohdalla enemmän käsin kirjoitettujen muistiinpanojen tekemiseen.

Visuaalisesta havainnointiaineistosta lapsen identiteetti on helpommin tunnistettavissa, minkä vuoksi lasten tunnistetietojen käsittelyyn ja anonymiteettiin tulee kiinnittää erityistä huomiota. (Flewitt 2012, 32). Havainnointiaineiston keruussa kaikkien lasten nimet muutettiin ja aineistoa säilytettiin salasanasuojatussa kansiossa ulkoisella kovalevyllä, jonne oli pääsy vain tutkijalla itsellään. Lisäksi videoaineistot ja käsin kirjoitetut muistiinpanot hävitettiin, kun aineisto oli saatu analysoitua.

4.2.3 Haastattelu

Haastattelu voidaan (Puusan 2020) mukaan ymmärtää keskusteluksi, jolla on ennalta määritelty tavoite ja jonka tavoitteena on kerätä tutkittavaa ilmiötä koskevia uskottavia päätelmiä. Haastattelu tapahtuu tutkijan aloitteesta, minkä vuoksi sen voidaan ajatella olevan tutkijan johdattelemaa. (Puusa 2020, 99.) Haastatteluja voidaan Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan toteuttaa usealla eri tavalla, kuten strukturoituina haastatteluina tai teemahaastatteluina. Etnografisessa haastattelussa haastattelut ovat tyypillisesti strukturoimattomia. (Eskola & Suoranta 1998, 63, 87.) Tällöin haastattelun tarkoituksena on olla mahdollisimman avoin, jotta voidaan saada selville tutkittavien ajattelun taustalla olevat merkitykset, uskomukset ja olettamukset (Draper 2015, 39). Tässä tutkimuksessa haastattelu on toteutettu puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Teemahaastattelussa aihepiirit eli teema-alueet, on etukäteen muotoiltu, mutta siinä ei noudateta strukturoidulle haastattelulle tyypillistä kysymysten tarkkaa muotoilua ja järjestystä (Hirsjärvi ym. 2009, 203). Tällöin haastattelun tarkoituksena on olla mahdollisimman vapaamuotoinen, mutta kuitenkin niin, että jokaisen haastateltavan kanssa käydään läpi ennalta asetetut teemat (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 35).

Ennen tutkimuksen toteuttamista on tärkeää huomioida kaikkien tutkimukseen osallistuvien vapaaehtoisuus sekä riittävä informointi tutkimuksen tarkoituksesta ja etenemisestä (Christians 2000, 138). Kaikilta haastateltavilta saatiin kirjallinen suostumus haastattelujen hyödyntämiseen tutkimustyössä. Korostin kaikille haastateltaville haastattelun vapaaehtoisuutta ja haastattelun avoimuutta. Haastattelukysymykset muodostuvat Tolosen ja Palmun (2007) mukaan tyypillisesti vasta kenttätöön vaiheessa suhteessa siihen ympäristöön,

jossa tutkimusta toteutetaan (Tolonen & Palmu 2007, 90). Puusa (2020, 107) tuo esille myös sen, että teemahaastattelun onnistumista edesauttaa tutkijan riittävä ymmärrys tutkimuksen kohteena olevan ilmiön keskeisistä teorioista ja ilmiön kokonaisuudesta. Varsinaiset haastatteluteemat muotoutuivat tässä tutkimuksessa aiemman teorian pohjalta, jotka täydentyivät osittain myös kentältä tehtyjen havaintojen pohjalta. Tässä tutkimuksessa haastattelut toteutettiin yksilohaastatteluina sekä paikan päällä että Teams-välityksellä.

4.2.4 Tutkijan rooli

Tutkijan on aina tärkeää miettiä omaa rooliaan tutkimuksen kaikissa vaiheissa sekä erityisesti suhteessa aineistonkeruuseen. Erityisesti etnografisessa tutkimuksessa tutkijan rooli tulee monesti uudella tavalla neuvottelunvaraiseksi, kun tutkija viettää pidempiä ajanjaksoja yhdessä tutkittavien kanssa. (James 2001, 16.) Paloniemen ja Collinin (2018, 208) mukaan tutkijan rooli ei ole etnografisessa tutkimuksessa vain yksi ja pysyvä, vaan se saa erilaisia muotoja prosessin eri vaiheissa ja erilaisissa konteksteissa. Kysymykset siitä, kuka olen omana itsenä tai tutkijana tulee osata määritellä tutkittaville ennen tutkimusta ja sitä tulee selventää tarvittaessa tutkimuksen eri vaiheissa (Cohen ym. 2018, 170). Tässä tutkimuksessa kerroin ennen aineistonkeruuta päiväkodin henkilökunnalle, että teen tutkimusta ulkopuolisen havainnoijan roolissa. Vierailin tutkimuksen kohteena olevassa päiväkodissa vain joko aamu- tai iltapäivisin vapaan leikin hetkellä. Tällä tavoin pyrin välttämään päiväkodissa vietettyä suurta ajallista määrää, mikä voisi vaikuttaa myös tutkijan rooliin (ks. Paloniemi & Collin 2018, 208–209).

Aineistonkeruun vaiheessa havainnoin lasten leikkejä etäammältä ja pyrin välttämään vuorovaikutuksellisia tilanteita heidän kanssaan. Puutuinkin kuitenkin toisinaan sellaisiin tilanteisiin, joissa lasten leikeissä ilmeni riitatilanteita silloin, kun aikuinen ei ollut näkemässä tilanteita. Lappalainen (2014, 71) tuo esille tällaisen ”ylimääräisen moraalivartijan” ongelman tutkimuksen teossa, mutta toteaa kuitenkin, kuinka ”ääneen ihmettely” mahdollistaa vaaratilanteisiin puuttumisen positioitumatta kuitenkaan pedagogiseksi auktoriteetiksi. Wrede-Jäntti (2019, 162) tuo esille ajatuksen siitä, miten perinteinen selkeä raja tutkijan ja tutkittavan välillä voi muokkautua, vaikka kaikki läsnäolijat tietäisivätkin miksi

ja missä roolissa etnografiaa tekevä tutkija on paikalla. Tutkimusta tehdessäni huomasin, kuinka ulkopuolisen havainnoijan rooli muuttui haastavammaksi erityisesti aineiston keruun loppuvaiheilla. Lapset tulivat monesti juttelemaan ja ihmettelemään vieressäni olevaa kameraa. Suhtauduin lasten kommentteihin ystävällisesti, mutta pitäydyin kuitenkin muistiinpanojen tekemisessä.

4.3 *Aineiston analyysi*

Aineiston analyysi perustuu tutkijan päätöksentekoon, johon liittyy laadullisessa tutkimuksessa tyypillisesti aineiston organisointia, koodausta sekä valmiin aineiston esittämistä tekstin, kuvioiden tai taulukoiden muodossa (Mills & Birks 2014). Hammersleyn ja Atkinsonin mukaan (2007, 159–160) ei ole mitään yhtä oikeaa tapaa tehdä etnografista analyysia. Keskeistä etnografistyyppisessä analyysissa ei ole metodin nimeäminen, vaan se, että tutkija löytää omaan aineistoon soveltuvan analyysitavan (Viitala 2014, 59). Sisällönanalyysi voidaan tehdä kolmella eri tavalla: teorialähtöisesti eli deduktiivisesti, teoriaohjaavasti eli abduktiivisesti ja aineistolähtöisesti eli induktiivisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107–110). Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty sekä teorialähtöistä että teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Vapaan leikin hetket on analysoitu teorialähtöisesti tutkimuskysymyksen yksi mukaisesti. Teoriaohjaavaa analyysia on hyödynnetty haastattelussa sekä havainnointiaineistossa tutkimuskysymyksen kaksi ja kolme ohjaamina. Teorialähtöisessä analyysissa analyysimalli perustuu johonkin valmiiseen viitekehukseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Teoriaohjaavassa analyysin voidaan ajatella sijoittuvan aineistolähtöisen ja teorialähtöisen analyysin välimaastoon, sillä analyysi etenee aineistolähtöisesti, mutta analyysin loppuvaiheessa analyysi kytketään aikaisempiin teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81–83).

Sisällönanalyysin vaiheet voidaan jakaa karkeasti kolmeen toisiinsa limittyvään vaiheeseen, joita ovat aineiston pelkistäminen, analysointi ja tulkinta (Puusa 2020, 143). Aineiston varsinainen analyysi alkoi transkriptiosta, jossa aineistot muutettiin kirjoitettuun muotoon (Hirsjärvi ym. 2009, 222). Luin aluksi litteroitua havainnointiaineistoa sekä haastatteluaineistoa läpi ilman etukäteisluokittelua. Näin pyrin saamaan kokonaiskuvan aineistosta. Tämän jälkeen etsin haastattelu- ja havainnointiaineistosta tutkimuskysymysten kannalta

olennaisia asioita. Tällaisesta tutkimusvaiheesta voidaan myös käyttää nimitystä *reduointi* eli pelkistäminen. Siinä aineistosta karsitaan tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat pois, jolloin aineistoa tiivistetään ja pilkotaan pienempiin osiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 92.) Teoriaohjaavassa analyysissä tämä toteutettiin teemoittelun avulla. Teemoittelu voidaan ajatella olevan eräänlaista aineiston pelkistämistä (Moilanen & Räihä 2018, 49). Siinä aineisto pyritään ryhmittelemään teemoittain ja nostamaan tutkimusongelmaa valaisevista teemoista esiin mielenkiintoisia ilmaisuja tulkittavaksi (Eskola ym. 2018, 190). Aineistossa teemat asettuivat osittain teemahaastattelurungon ohjaamien kysymysten mukaisesti, joten ne eivät suoranaisesti nousseet tekstin pohjalta.

Tyypillisesti etnografis-painotteisessa tutkimuksessa aineiston analyysi kulkee mukana koko tutkimusprosessin ajan ja sen voidaan ajatella alkavan jo kentällä tutkijan tekemien päätösten, katseiden, rajausten ja muistiinpanojen kautta (Palmu 2007, 144). Tämän johdosta tutkimustehtävät ja tiedonkeruumenetelmät voivat tarkentua moneen kertaan tutkimuksen etenemisen myötä (Hammersley & Atkinson 2007, 3). Tässä tutkimuksessa aineiston keruu ja analyysi kietoutuivat kiinteästi toisiinsa koko tutkimusprosessin ajan. Kerätessäni aineistoa kentällä huomasin tiettyjen roolien sekä vertaissuhteiden tukemiseen käytettyjen teemojen toistumisen. Tämä mahdollisti sen, että analyysia oli mahdollista aloittaa jo aineistonkeruun vaiheessa.

Aineiston pelkistämistä seuraa ryhmittely eli *klusterointi* (Tuomi & Sarajärvi 2018, 92). Siinä samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä yhdistetään samaan kategoriaan tai luokkaan, minkä jälkeen ne nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä (Puusa 2020, 149). Tässä tutkimuksessa teemoittelun avulla saadut pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin eri alakategorioiden alle. Esimerkiksi haastattelun pelkistetty ilmaus ”*jokaisella on tarve tulla kuulluksi ja huomioduksi*” sai luokan ”*yhteenkuuluvuuden tunne*” ja pelkistetty ilmaus ”*lasten erilainen suhtautuminen kielellistä tukea tarvitsevaan lapseen*” sai luokan: ”*vertaisten asenteet kielellistä tukea tarvitsevia lapsia kohtaan.*”

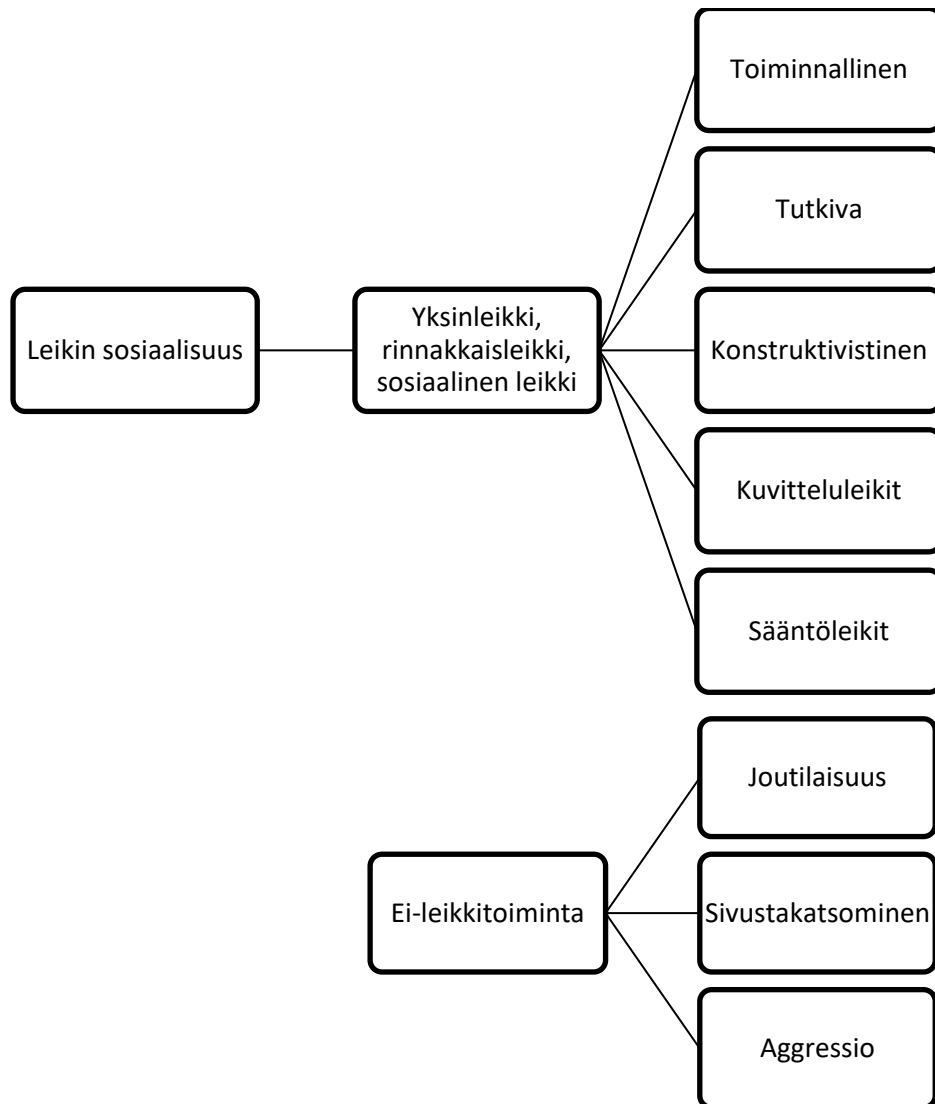
Teoriaohjaavan sisällönanalyysin viimeisessä vaiheessa, *abstrahoinnissa*, aineisto liitetään aiempiin teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 93). Tässä tutkimuksessa luokat ”*yksinäisyys*” ja ”*kiusaaminen*” muodostivat teoreettisen käsitteen ”*vertaissuhdeongelmat.*” Näitä kahta pääluokkaa yhdistäväksi luokaksi muodostui ”*vertaissuhteita ehkäisevät tekijät.*” (ks.

TAULUKKO 2). Yhdistäviä luokkia muodostui tutkimuksessa teemarungon ohjaamana lopulta neljä: vertaissuhteiden merkitys kehitykselle, vertaissuhteita edistävät tekijät, vertaissuhteita ehkäisevät tekijät, kielellisten vaikeuksien vaikutus vertaissuhteisiin sekä vertaisvuorovaikutuksen edistäminen niiden lasten kohdalla, joilla on kielen kehityksen haasteita. Kiviniemi (2018, 69) tuo esille, että koodausrunгон sekä teema-alueiden erittely ja sisäinen jäsenitys asettuvat lopulliseen muotonsa vähitellen useiden eri analyysivaiheiden jälkeen. Myös tässäkin tutkimuksessa aineistoa täytyi käydä useampaan kertaan läpi, jotta aineiston kokonaisrakenne alkoi hahmottua lopulliseen muotoonsa.

Teorialähtöinen analyysi toteutettiin hyödyntämällä Rubinin (2001) sosiaalisen leikin havainnointiasteikko (Rubin 2001; *The social observation scale*). Leikin havainnoinnin asteikko (POS) perustuu Piagetin (1962) kognitiiviseen teoriaan ja Smilanskyin (1968) sekä Partenin (1932) leikin sosiaalisen osallisuuden hierarkioihin (ks. kpl 2.4). Sosiaalisen leikin havainnointiasteikkoa hyödynnetään tyypillisesti silloin, kun halutaan tyypitellä tai kuvailla pienten lasten parissa esiintyviä yleisyyksiä leikeissä. Lisäksi se on osoittautunut hyväksi menetelmäksi silloin, kun halutaan saada selville yksilöllisiä eroavaisuuksia leikkitaipumuksissa tai kun halutaan tutkia lapsia, joilla on riskitekijöitä myöhemmille psykososiaalisille vaikeuksille. (Besio, Bulgarelli & Stancheva-Popkostadinova 2018, 93.) Alkuperäisen mallin (ks. Rubin 2001) tarkoituksena on tutkia yksittäisen lapsen leikkikäyttäytymistä. Tässä tutkimuksessa leikkikäyttäytymistä tutkittiin mukailten Berkhoutin ym. (2013) tutkimusta, jossa mallia on sovellettu onnistuneesti koko lapsiryhmän havainnoimiseen luonnollisissa olosuhteissa.

Alkuperäistä mallia on mukailtu niin, että mukaan valittiin tutkimusaineistossa kaikista eniten esiintyneet leikkikategoriat (yht. 8). Vallin (2018) mukaan pienemmän aineiston kanssa luokituksia tulisi olla vähemmän, koska vain vähän tapauksia sisältävien havaintojen merkitystä voi olla analyysivaiheessa vaikea hahmottaa kokonaisuuden kannalta (Valli 2018, 221). Tässä tutkimuksessa rajaus tehtiin siitä syystä, ettei vähemmän mainintoja saaneet havainnot saisi aineistossa liian suurta painoarvoa. Koska tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, mitkä leikkimuodot tyypillisimmin esiintyivät lasten välillä, jätettiin esimerkiksi vertaisten keskustelut koodaamatta. Rajaus tehtiin osittain myös siitä syystä, että yksittäisten lasten kohdalta

vuorovaikutustilanteita oli vaikea havainnoida tarkasti, koska käytössä oli vain yksi kamera koko lapsiryhmää kohden. Aineiston analyysissä hyödynnetyt kategoriat löytyvät alla olevasta kuvioista (KUVIO 4):



KUVIO 4. Leikkikategoriat mukaillen Rubinin (2001) mallista.

Vertaisvuorovaikutustilanteiden havainnoinnissa hyödynnettiin aineiston erittelyä kvantifioinnin avulla. Puusan (2020) mukaan kvantifiointia voidaan hyödyntää laadullisessa tutkimuksessa yhtenä aineiston analyysimenetelmänä. Siinä tekstimassasta lasketaan erilaisia asioita, kuten sanojen tai koodien esiintyvyyttä.

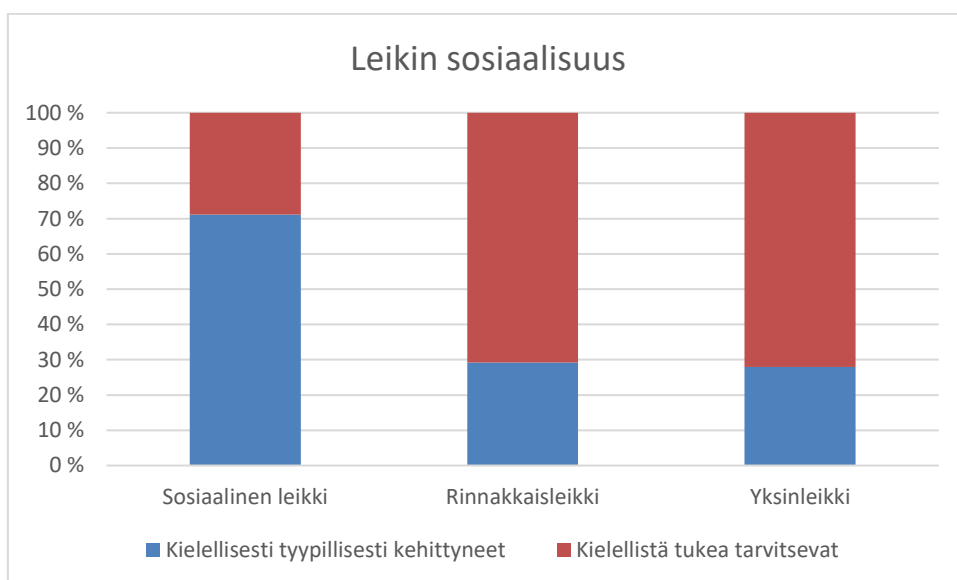
Laskemisen voidaan ajatella auttavan aineiston systematisoinnissa ja sen tarkoituksena on havainnollistaa ja kuvata tutkimusaineiston sisältöä. (Puusa 2020, 147.) Jokaisesta lapsesta muodostettiin taulukko, johon kirjattiin jokaisen päivän ajalta havainnoitujen leikkihetkien sisältöä sekä leikin muoto ja sosiaalinen aste. Lisäksi taulukkoon koodattiin kasvattajan läsnäolo leikissä (ks. TAULUKKO 1). Taulukoista laskettiin jokaisen lapsen osalta frekvenssi, jotta saatiin muodostettua käsitys siitä, kuinka usein leikkijaksot ilmenivät kunkin lapsen kohdalla. Frekvensseistä muodostettiin koko aineistoa koskevat keskiarvot, jotka kertoivat likimääräisen arvion siitä, kuinka usein leikkimuodot esiintyivät kielellistä tukea tarvitsevien ja kielellisesti tyyppillisten vertaisten välillä.

Hirsjärven ym. (2009) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston suuruuden pohtiminen on ongelmallista, sillä yksi tutkimus voi sisältää vain yhden haastateltavan tai kymmeniä haastateltavia. Tämän vuoksi aineiston koko tulee suhteuttaa tutkimuksen tavoitteisiin ja huomioida se, miten tarkkoja perusjoukkoja vastaavia tuloksia halutaan saada. (Hirsjärvi ym. 2009, 175–176.) Tuomen ja Sarajärven (2018, 75) mukaan aineiston voidaan sanoa kylläntyneen, mikäli aineistoa on kerätty tiettyjen teemojen tai luokkien mukaan ja mikäli ne tulevat havaituiksi. Tässä tutkimuksessa aineistossa haastatteluteemat olivat etukäteen luodut ja molemmissa teemakokonaisuuksissa useampi teemakokonaisuus toistui useamman haastateltavien puheessa. Näihin kuuluivat esimerkiksi kasvattajien ymmärrys vertaissuhteiden vaikutuksesta taitojen oppimiseen ja kokonaisvaltaiseen psykososiaaliseen kehitykseen. Tutkimuksessa hyödynnetystä kvantifioinnista samanlaista kylläntymistä ei voida tavoittaa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 74–76.) Valli (2018, 224) muistuttaa, että vaikka laadullisen tutkimuksen yhteydessä hyödynnettäisiin tulosten esittämistä määrällisessä muodossa, pyritään siinä vain kuvailemaan ilmiötä jäsennellysti eikä tekemään yleistyksiä muihin vastaaviin tapauksiin. Tässä tutkimuksessa määrällisyyden tavoitteena onkin ollut nimenomaan ilmiön paikallinen kuvaaminen eikä yleistysten tekeminen.

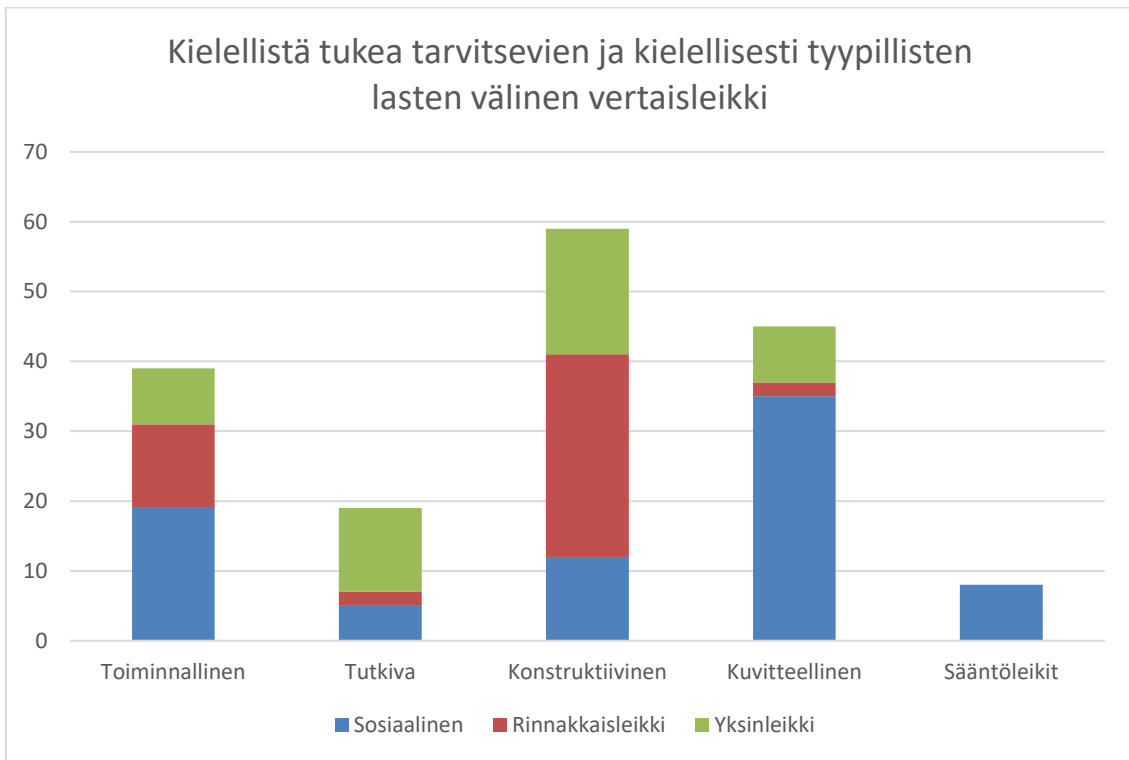
5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset etenemällä tutkimuskysymysten mukaisesti. Luvussa 5.1 esitellään lasten välillä esiintyneet leikin muodot ja tuodaan esille, minkä tyyppistä vertaisvuorovaikutus on lasten välillä. Luvussa 5.2 esitellään havainnointiaineiston pohjalta kertyneet tulokset siitä, millainen kasvattajan rooli on vapaan leikin hetkillä. Luvussa 5.3 tuodaan esille kasvattajien käsityksiä vertaissuhteiden merkityksestä sekä vertaissuhteiden tukemisen tärkeydestä. Luvussa 5.4 tiivistetään haastattelussa esiin tulleet kasvattajien käyttämät keinot edistää vertaisvuorovaikutusta vapaan leikin hetkillä.

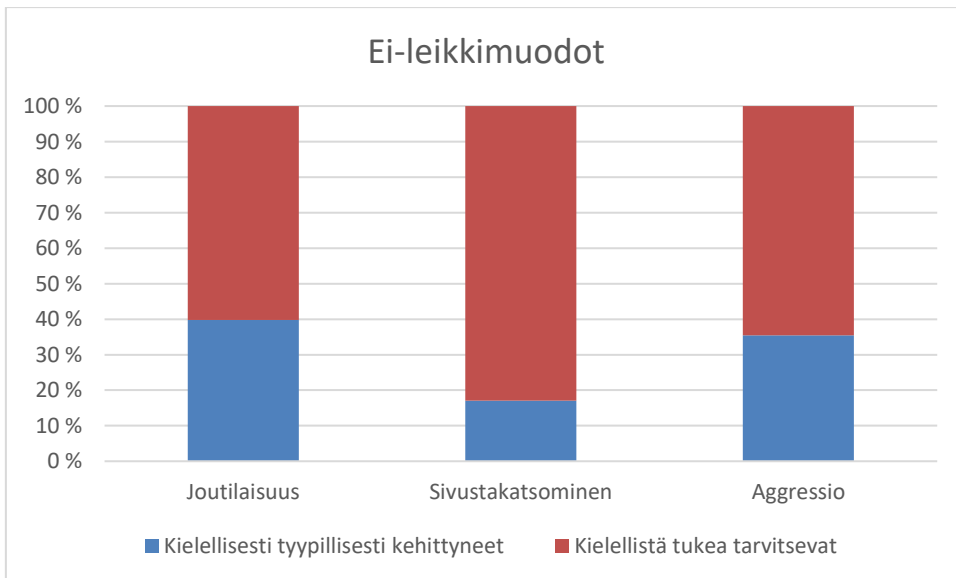
5.1 *Kielellistä tukea tarvitsevien lasten ja tyypillisesti kehittyvien lasten välinen leikki vapaan leikin hetkillä*



KUVIO 5. Leikin sosiaalinen aste koko ryhmän vertailussa.



KUVIO 6. Koko ryhmän leikkimuodot vapaan leikin hetkillä.



KUVIO 7. Ei-leikkimuodot kielellistä tukea tarvitsevien ja kielellisesti tyypillisten lasten välillä.

Ylimmässä kuvassa (KUVIO 5) on esitetty kielellistä tukea tarvitsevien ja kielellisesti tyypillisten lasten välillä esiintyneet leikin sosiaaliset muodot. Kuviosta voidaan nähdä, että kielellistä tukea tarvitsevien lasten leikin muodot vaihtelivat aineistossa huomattavasti. Tätä voi osaltaan selittää se, että kielellisten haasteiden vaikeusaste vaihteli ryhmässä paljon. Suurella osalla ryhmän lapsista kielelliset vaikeudet eivät olleet vaikea-asteisia, mikä näkyi siinä, että moni kielellistä tukea tarvitseva lapsi kykeni osallistumaan sosiaaliseen leikkiin. Kielellistä tukea tarvitsevilla lapsilla yksinleikin sekä rinnakkaisleikin osuus olivat suhteessa suurempia kielellisesti tyypillisiin verrattuna. Yksinleikki korostui erityisesti niiden lasten kohdalla, joilla ilmeni enemmän haasteita kielellisissä taidoissa. Rinnakkaisleikissä kielellistä tukea tarvitsevat lapset saattoivat leikkiä lähietäisyydessä muihin lapsiin nähden ja saattoivat tehdä lyhyitä vuorovaikutteisia eleitä vertaisille, mutta eivät varsinaisesti jakaneet samaa leikkiä. Tyypillisesti lapsi saattoi esimerkiksi leikkiä samaa leikkiä kuin muut vieressä olevat lapset. Vaikka sosiaalinen leikki oli kielellisesti tyypillisiin lapsiin verrattuna alhaisempaa, sitä kuitenkin ilmeni myös kielellistä tukea tarvitsevilla lapsilla. Tällaisissa tilanteissa lapset saattoivat tehdä vastavuoroisia aloitteita toisilleen, kutitella toisiaan tai juosta toisiaan kiinni.

Toisessa kuviossa (KUVIO 6) on esitetty leikin muodot koko ryhmän vertailussa. Havainnointiaineistosta voitiin nähdä, että kielellistä tukea tarvitsevilla korostui leikin toiminnallinen ja tutkiva luonne. Tämä näkyi siinä, miten lapsi saattoi tutkia itsekseen erilaisia leikkiobjekteja tai toistella itsekseen erilaisia motorisia toimintoja, kuten hyppimistä tai edes takaisin juoksentelua. Sääntöleikkejä ei esiintynyt aineistossa sellaisenaan juurikaan yksilö- tai rinnakkaisleikkeinä, vaan niitä ilmeni aineistossa ainoastaan silloin, kun kielellisesti tyypilliset lapset leikkivät keskenään tai kun tukea tarvitseva lapsi oli vuorovaikutuksessa tyypillisen vertaisen kanssa tai kun aikuinen oli avustamassa leikin kulkua. Tällöin leikissä oli selkeät yhdessä sovitut säännöt, joiden mukaisesti edettiin. Sitä vastoin konstruktivistiset leikit, kuten esimerkiksi palapelin tekeminen tai muovailuvahalla leikkiminen esiintyivät aineistossa usein sekä yksin- ja rinnakkaisleikkinä sekä kielellisesti tyypillisillä että kielellistä tukea tarvitsevilla lapsilla.

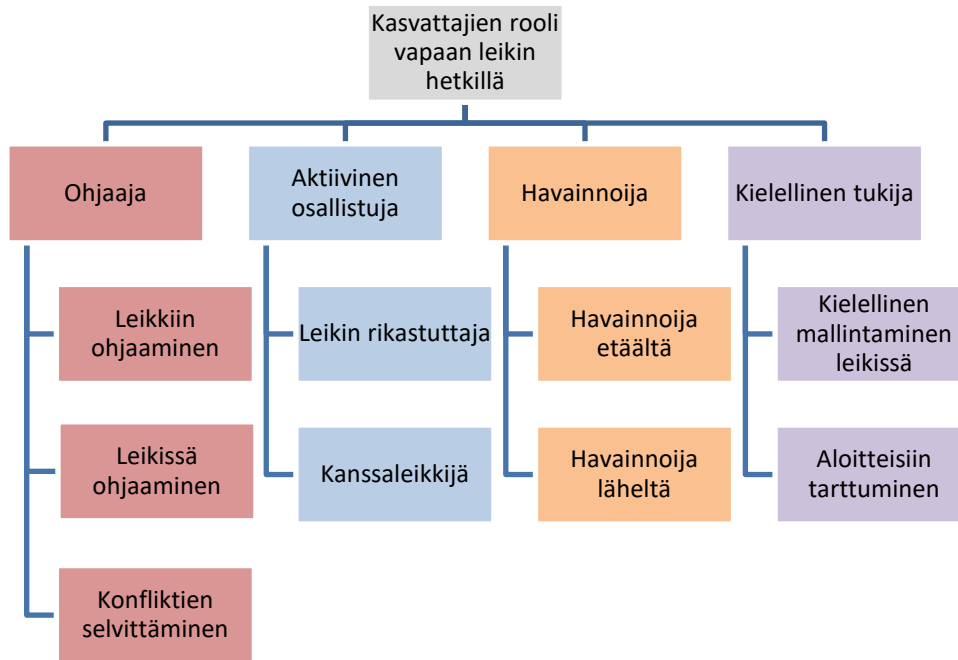
Kolmannessa kuviossa (KUVIO 7) kuvataan lasten välillä esiintyneet ei-leikkimuodot. Ei-leikkitoimintaa esiintyi aineistossa huomattavasti enemmän

kielellistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla. Joutilaisuutta esiintyi monesti tilanteissa, joissa lapsella oli haasteita leikkiin ohjautumisessa ja siinä pysymisessä. Usein tällaisissa tilanteissa lapsi saattoi vaellella huoneessa itsekseen ilman selkeitä leikillisiä toimintoja. Sivustakatsomista esiintyi aineistossa huomattavasti useammin samojen lasten kohdalla. Sivustakatsominen näkyi esimerkiksi tilanteissa, joissa lapsi seurasi vierestä muiden lasten leikkiä pidemmän aikaa tai yritti päästä siihen mukaan siinä kuitenkaan onnistumatta. Monesti aikuinen saattoi tulla kysymään lapselta hänen leikkitoiveitaan, mikäli näki tämän seuraavaan vierestä muiden leikkiä tai yritti saada lapsen leikkiin mukaan.

Aggressiivisuus ja konflikti tulivat esiin aineistossa monissa tilanteissa ja niitä esiintyi useasti silloin, kun kielellistä tukea tarvitsevan lapsen itsehillintä petti. Tyypilliset vertaiset myös kohdistivat kielellistä tukea tarvitseviin lapsiin vihamielisiä kommentteja. Tällöin tyypillisesti kehittynyt lapsi saattoi esimerkiksi todeta ääneen, että kyseinen lapsi ”*aina pilaa meidän leikit*” tai häneen saatettiin suhtautua torjuvasti leikissä. Aggressiivisuutta saatettiin käyttää myös keinona päästä leikin sisälle. Tämä saattoi näkyä esimerkiksi siinä, miten lapsi yritti päästä ryhmän sisälle väkivaltaa käyttämällä tai saattoi turhautua, mikäli ei voinut vaihtaa kesken kaiken leikkiä toiseen. Osa kielellistä tukea tarvitsevista lapsista oli myös ”yllytettävissä” leikkihetkiin mukaan. Kielellistä tukea tarvitsevan lapsen keino pysyä leikissä saattoi myös näyttäytyä eräänlaisena uhritumisena, jolloin lapsi tyytyi syrjittävänä olemiseen pysyäkseen leikissä mukana. Toisaalta konflikteja johtui useissa havaintotapauksissa myös väärintulkinnosta, jolloin vaikeus tuottaa sanallisia ilmaisuja aiheutti ristiriitoja lasten välillä.

5.2 Kasvattajien roolit vapaan leikin hetkillä

Kasvattajan roolia vapaan leikin hetkillä tutkittiin havainnointiaineiston avulla. Havainnointiaineistosta nousi esiin neljä roolia alla olevan kuvion mukaisesti:



KUVIO 8. Kasvattajien roolit vapaan leikin hetkillä.

Aineistosta erottui selkeänä teemana kasvattajan rooli kielellisenä tukijana. Tämä voi johtua siitäkin syystä, että ryhmässä painottuvat kielelliset vaikeudet. Tähän kategoriaan sisältyi kasvattajan pyrkimys sanoittaa lapselle hänen ympärillään tapahtuvia asioita ja ilmiöitä. Kielelliseen tukemiseen hyödynnettiin sekä kielellisiä että ei-kielellisiä ilmaisuja, joiden avulla pyrittiin tukemaan lapsen kykyä kommunikoida ajatuksiaan ääneen. Mikäli lapsi aloitti vuorovaikutuksen aikuisen kanssa, aikuinen reagoi siihen esimerkiksi toistamalla ilmaisun, jatkamalla sitä kontekstiin sopivalla tavalla tai kysymällä lapselta, mitä hän ilmaisullaan tarkoittaa. Aineistossa kielellisen mallintamisen osuus oli huomattava ja sitä kohdennettiin erityisesti niihin lapsiin, joilla esiintyi enemmän kielellisiä haasteita.

Aikuinen: "Mikä väri?" (Aikuinen kysyy Joonalta ja näyttää violettiä lapasta)

Joona: "Käsi."

Aikuinen: "Joona, tämä on oranssi."

Joona: "Oranssi."

Aikuinen: "Oranssi lapanen. Entä mikä täältä tulee? (Aikuinen viittoo värin)

Joona: "Keltainen."

Aktiivisen osallisen rooli näkyi aineistossa tilanteissa, joissa kasvattaja leikki yhdessä lasten kanssa ja heittäytyi mukaan. Tällöin aikuinen toimi lapsen

kanssaleikkijänä niin, että ei itse ohjannut leikkiä, vaan antoi lasten kehittää leikin juonta eteenpäin. Aktiiviseen osallistujaan sisältyi myös kasvattajan rooli leikin rikastuttajana. Näissä tilanteissa kasvattaja pyrki ohjaamaan lapsen ymmärrystä selkeään tavoitteeseen esimerkiksi sääntöleikeissä. Leikin rikastuttajan ja kielellisen mallintajan kategoriat menivät monissa kohtaa aineistossa päällekkäin. Erona kielelliseen mallintamiseen, leikin rikastuttaja saattoi näyttäytyä siinä, miten aikuinen pyrki pelkän sanoittamisen sijaan laajentamaan lapsen ajattelua leikin sisällä.

Aikuinen ja kaksi integroidun ryhmän lasta pelaavat bingoa.

Aikuinen: "Mikä sieltä tuli?"

Elina: "Kenguru."

Aikuinen: "Mihin sä voisit laittaa sen?"

Elina: "Tonne tyhjälle riville."

Sanni: "Punainen! Hunajaa!"

Aikuinen: "Sait nyt taas hunajan takaisin."

Havainnoijan rooliin sisältyi aikuisen leikin havainnoiminen sekä läheltä että kauempaa. Havainnoijan roolissa aikuinen asettui toisaalta etäämmälle lasten leikeistä eikä mennyt aktiivisesti mukaan leikkeihin, mutta saattoi kommentoida leikkiä etäämmältä. Toisaalta havainnoiminen saattoi tapahtua myös lähietäisyydellä lasten leikeistä.

Aikuinen seuraa vieressä, kun integroidun ryhmän lapset leikkivät käytävällä ja huomaa, että yksi lapsista jää leikissä yksin.

Aikuinen: "Nyt Sandra on yksin leikissä. Olisitko vaikka sinä Maria hänen kanssaan?"

Maria: "Okei." (Maria menee Sandran luokse)

Ohjaajan rooli näyttäytyi aineistossa kasvattajien keinoina auttaa lapsia leikin valitsemisessa ja toisaalta leikkitilanteissa syntyvien konfliktien sovittelijana. Tällaisia tilanteita oli aineistossa valtava määrä. Tilanteissa aikuinen saattoi kysyä lapselta suoraan, mitä hän halusi tehdä tai ehdotti itse lapselle leikkiä. Konfliktitilanteissa aikuinen puuttui tilanteeseen ja tuki leikin jatkumista konfliktien sovittelun kautta. Ohjaajan rooliin kuului myös kasvattajan keinot auttaa kielellistä tukea tarvitsevia lapsia pääsemään leikkeihin mukaan, mikä näkyi eräänlaisena portinvartijan roolina. Tämä näkyi kasvattajien keinoina pyrkiä liittämään kielellistä tukea tarvitseva lapsi leikkiin mukaan tai auttaman leikin etenemisessä.

Yksi kielellistä tukea tarvitseva lapsi hakeutuu aikuisen luokse ja kertoo, että häntä nimiteltiin ja lopuksi ajettiin pois leikistä. Tilanne selvitetään yhdessä lasten ja aikuisen kanssa.

Aikuinen: ”Ella sinä olet sanonut jotain, mistä Santeri on pahoittanut mielensä. Santeri on nyt surullinen.” (Aikuinen näyttää kuvakorttia surullisista kasvoista)

Santeri: ”Se sanoi, että olen pikkupoika monta kertaa.”

Aikuinen: ”Santeri on iso poika. Santeri vielä harjoittelee näitä taitoja. Mitä kannattaisi tehdä, kun kaverille tulee paha mieli?”

Ella: ”Pyytää anteeksi.”

Aikuinen: ”Niin, voit pyytää anteeksi. Ei saa puhua tuolla tavalla toiselle. Siitä tulee paha mieli.”

5.3 Kasvattajien käsityksiä vertaissuhteiden edistämisen tärkeydestä

Integroidun ryhmän kasvattajien käsityksiä vertaissuhteiden tärkeydestä, heidän roolistaan vapaan leikin hetkillä sekä käytetyistä tukikeinoista lähestyttiin yksilöhaastatteluiden muodossa. Ensimmäisenä teemakokonaisuutena kasvattajilta kysyttiin heidän käsityksiään vertaissuhteiden merkityksestä lapsen kehitykselle. Lähes kaikki haastateltavat toivat esille vertaissuhteiden pitkäaikaisen vaikutuksen lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen ja taitojen oppimiseen. Useat haastateltavat mainitsivat vertaissuhteiden olevan tärkeä lapsen empatiataitojen, vuorovaikutustaitojen sekä yhteenkuuluvuuden tunteen edistämisessä.

”Se on niin tärkeä se vertaissuhteiden merkitys nimenomaan taitojen kannalta, et just ne yhteistyötaidot ja kaikki sosiaaliset taidot, vuoron odottaminen ja jakaminen kehittyy niissä leikeissä.”

Monet haastateltavat toivat esille sen, että kielellistä tukea tarvitsevilla lapsilla esiintyy heidän havaintojensa mukaan enemmän haasteita vertaissuhteiden luomisessa. Toisaalta myös yksilöllisten ominaisuuksien nähtiin vaikuttavan tähän suuresti. Muutama haastateltava toi esille sen, että yhteinen kieli ei ole este yhteisten leikkien syntymiselle, vaikkakin sen nähtiin vaikeuttavan monesti yhteisten leikkisääntöjen luomista. Haastateltavien mukaan vaikeuksia aiheuttivat usein se, että kielellistä tukea tarvitsevat lapset saattavat hakea huomiota epäsuotuisin keinoin tai jättäytyä leikkimään yksin. Lisäksi heidän

välillään nähtiin syntyvän enemmän ristiriitaisuuksia ja väärinkäsityksiä sekä aggressiivisuutta ja heitä kohtaan saatettiin kohdistaa enemmän hyljeksintää tai kiusaamista. Kommunikaation puutteen nähtiin yleisesti vaikeuttavan vertaissuhteiden muodostumista.

”Lapsi valitsee ehkä usein sen yksinleikin, koska se tavallaan voi mennä siihen omaan leikin maailmaan ja silloin ei tarvi niinkun kenenkään kaverin kanssa yrittää selviytyä, kun ei sulla välttämättä niitä kykyjä siihen sillä hetkellä ole.”

Kasvattajien käsitykset heidän roolistaan tukea kielellistä tukea tarvitsevien lasten vertaissuhteita vapaan leikin hetkillä vaihteli melko paljon. Suurin osa haastateltavista korosti kasvattajan läsnäolon merkitystä vapaan leikin sisällä. Useamman haastateltavan mukaan kasvattajalta vaaditaan ymmärrystä nähdä, koska leikkiin kuuluu osallistua ja koska vetäytyä taka-alalle. Tähän nähtiin vaikuttavan paljon lapsen yksilölliset ominaisuudet, tuen tarve sekä se, kenen vertaisten kanssa lapsi leikki. Toisaalta osa oli sitä mieltä, että kasvattajan rooli oli nimenomaan olla havainnoimassa leikkiä eikä niinkään mennä leikkiin mukaan. Moni toi esille lapsituntemuksen tärkeyden leikin osallistumisen näkökulmasta.

”No mun mielestä on tärkeitä et seuraa ehkä vähän sivummalta, mutta on kumminkin koko ajan saatavilla ja puuttua, jos tulee semmosia tilanteita tai vaikka leikki vaatii jotain johdattelua.”

5.4 Kielellistä tukea tarvitsevien lasten vertaisvuorovaikutuksen tukeminen

Toisena haastatteluteemana oli kasvattajien keinot edistää vertaisvuorovaikutusta vapaan leikin hetkillä erityisesti niiden lasten kohdalla, joilla ilmenee kielellisiä haasteita. Kasvattajat toivat esille erilaisia käytänteitä, joista keskeisimpinä keinoina hyödynnettiin viittomia, kuvakommunikaatiota ja puheen mallintamista sekä lapsen sanomisen toistoa.

”Varmaan kaikista eniten mä käytän ihan viittomia ja konkreettisia esimerkkejä. Sitten ihan mallintamista. Ja nimenomaan sitä lapsen sanoman toistoa niin, et mä toistan sen oikein ja sitä positiivista kannustusta, et kun lapsi tuottaa sen oikean sanan tai muun, niin sit tavallaan vahvistan sitä ja tavallaan vielä laajentaa sitä ilmaisua, et antaa vielä niinku lisää siihen.”

Moni haastateltava toi esille sen, miten tukitoimia hyödynnettiin koko ryhmän kesken ja niitä opetettiin myös muille lapsille. Vertaisvuorovaikutuksen tukemisessa hyödynnettiin myös etukäteissuunnittelua ja tarvittaessa varhaiserityiskasvatuksen opettajan konsultointia. Lasten kesken hyödynnettiin sekä lapselle yksilöllisesti kohdennettuja että koko lapsiryhmälle kohdennettuja vertaissuhteita edistäviä keinoja.

”Kyllä mä aattelen, että siinä niinkun semmonen justinsa se ryhmän tuki ratkaisee senkin, että tavallaan siitä kiinnostutaan porukalla eikä ajatellakaan sitä niin, että se on vaan sen yhden lapsen juttu.”

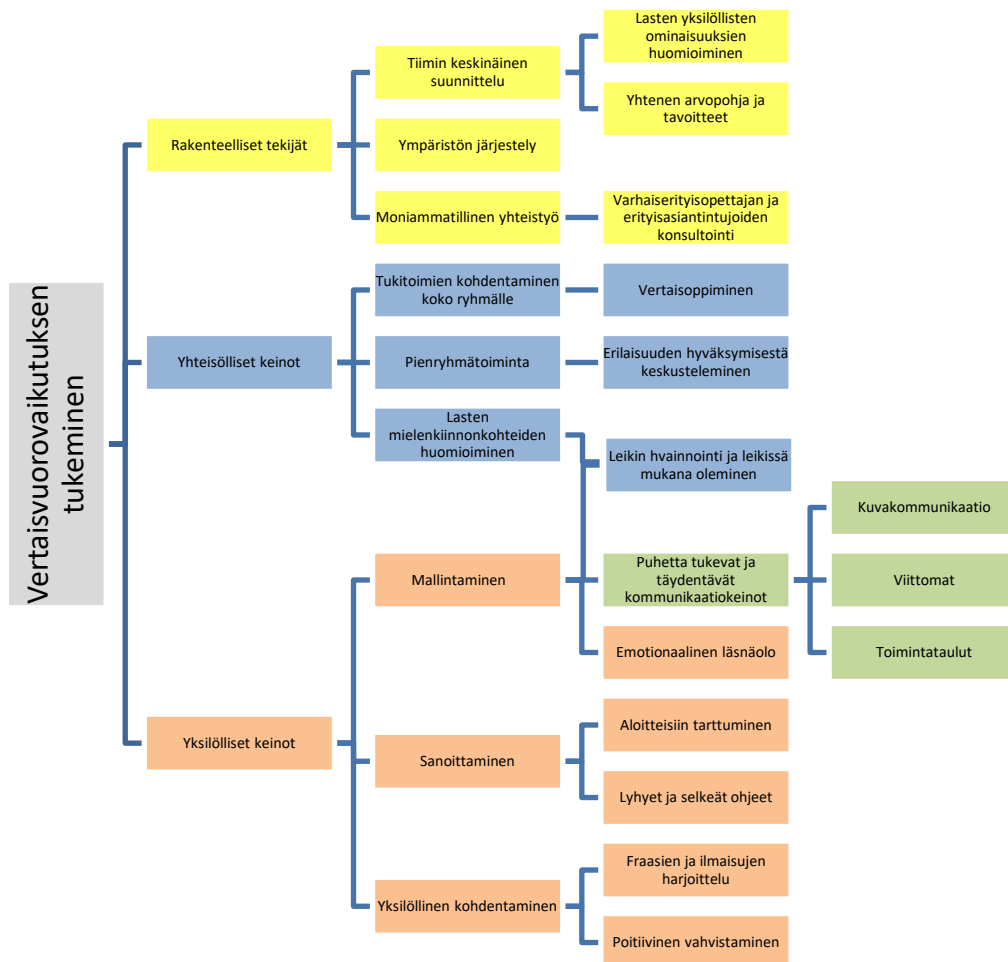
Keskeisiksi vertaisvuorovaikutusta edistäviksi tekijöiksi mainittiin kasvattajan läsnäolo, leikin havainnointi ja leikkiin mukaan meneminen. Muutama haastateltava koki edistäväksi tekijäksi sen, että lapset ovat luonnostaan taitavia solmimaan vertaissuhteita, vaikka kommunikaatiossa ilmenisikin haasteita. Myös pienryhmätoiminnan vapaan leikin hetkillä koettiin edistävän vertaisvuorovaikutusta.

”No vapaan leikin hetkissä mä käytän justiin sitä, et jos siellä näyttää, että siellä ei lähde se leikki sujumaan tai on jotain ongelmia, niin mä menen siihen niinkun ja rikastutan sillain, että mä ehkä saatan kertoa jonkun esimerkin ja mietin, et mitä mä kerron siellä semmosta, et mitä lapset pystyy käsittelemään.”

Vertaisvuorovaikutusta ehkäisevinä tekijöinä mainittiin lapsiryhmän suuri koko ja liian vähäiset resurssit, lasten muut kehitykselliset haasteet, ryhmäytymisen epäonnistuminen, erilaisuuden hyväksymisen haasteet sekä ammattitaidon puute ja yleinen välinpitämättömyys. Kommunikaation vaikeudet sekä ympäristön liiallisen virikkeellisyyden koettiin ehkäisevän lapsen mukaan pääsyä leikkitalanteisiin.

”Et ylipäättään se, et jos lapset ei niinkun tunne toisiaan ja koe sellasta yhteenkuuluvuuden tunnetta, niin se on iso tekijä siinä.”

Kasvattajien keinot edistää kielellistä tukea tarvitsevien lasten vertaissuhteita on tiivistetty alla olevaan kuvaan:



KUVIO 9. Kasvattajien hyödyntämät keinot kielellistä tukea tarvitsevien lasten vertaisvuorovaikutuksen edistämiseen.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu aiempien tutkimustulosten valossa

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kielellistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän vertaistensa välistä vertaisvuorovaikutusta sekä kasvattajien roolia vapaan leikin hetkillä. Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena. Aineisto hankittiin havainnoimalla integroidun päiväkotiryhmän vapaan leikin hetkiä sekä haastatteleamalla ryhmän tiimiä. Havainnointiaineiston avulla pyrittiin saamaan selville se, millaista on kielellistä tukea tarvitsevien lasten vertaisvuorovaikutus sekä aikuisen rooli vapaan leikin hetkillä. Haastattelujen avulla tutkittiin kasvattajien käsityksiä vertaissuhteiden merkityksestä sekä heidän käyttämistään vertaisvuorovaikutusta edistävästä keinoista niiden lasten kohdalla, joilla esiintyy kielellisiä haasteita.

Lapsen kyky toimia ja olla vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa kehittyy läheisten ihmissuhteiden kautta, jota voidaan kuvailla myös primaarisosialisaation kontekstiksi (Neitola 2013, 111). Varhaiset vuorovaikutussuhteet ovat ihmisen kehityksen kannalta välttämättömiä ja ihmisten tiedetään muodostavan sosiaalisia siteitä toisiin jopa merkittävän huonoissa olosuhteissa (Baumeister 1995, 521). Tämän tutkimuksen yhtenä päätuloksena oli se, että kielellistä tukea tarvitsevien lasten leikki oli tutkitussa ryhmässä monimuotoista. Kielellisen tuen tarve näyttäytyi leikkitilanteissa niin, että kielellistä tukea tarvitsevilla lapsilla esiintyi vertaisia selvästi enemmän yksinleikkiä ja rinnakkaisleikkiä sekä vähemmän monimutkaisia sosiaalisia leikin muotoja, kuten kuvitteluleikkiä ja sääntöleikkejä. Sääntöleikkejä ei toisaalta esiintynyt sellaisenaan yksin- tai rinnakkaisleikkeinä juurikaan tyypillisesti kehittyneiden vertaisten leikeissä, mikä kertoo siitä, että siihen liittyi vahva sosiaalinen ominaisuus. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että kielellistä tukea tarvitsevat lapset osallistuvat sosiaalisen leikin muotoihin tyypillisesti vertaisia vähemmän (Guralnick 1984). Lisäksi on havaittu, että he

leikkivät monesti enemmän yksinään tai tarkkailevat muiden lasten leikkiä (Fujiki ym. 1999) sekä aloittavat vähemmän vuorovaikutusta vertaisten kanssa (Mashburn 2009). Mielikuvitusleikkien teemat saattavat jäädä tukea tarvitsevilla lapsilla monesti yksinkertaisemmiksi sekä teemoiltaan hajanaisiksi (Goldstein & Cisar 1992; Brown & Bergen 2002).

Toisaalta aineistosta voitiin havaita, että sosiaalisen leikin muodot olivat mahdollisia, vaikka kieli olisi hyvin viivästynyt. Tämä tuli esille myös kasvattajien haastatteluiden kautta. Haastatteluissa useampi haastateltava korosti, että lapsen kieli ei ole esteenä sosiaalisen vuorovaikutuksen syntymiselle, vakkakin suurin osa haastateltavista koki kielellisten vaikeuksien aiheuttavan ongelmia vertaissuhteiden solmimiseen. Myös esimerkiksi Passamoren ja Hughesin (2020) lasten leikkikäyttäytymistä kartoittavassa tutkimuksessa havaittiin, että lapset ilmentävät yksilöllisiä käytöksessä ilmeneviä leikkimieltymyksiä huolimatta tuen tarpeen statuksesta. Toisaalta tuen tarpeessa olevat lapset olivat vähemmän leikkiin sitoutuneita ja leikkivät vähemmän monimutkaisia ja lyhytkestoisempia rinnakkaisleikkejä verrattuna tyyppillisesti kehittyneisiin lapsiin. (Passamore & Hughes 2020.) Myös Sajaniemen ja kumppaneiden (2014) tutkimuksessa havaittiin, että vaikka kielellistä tukea tarvitsevilla lapsilla oli haasteita sosiaalisessa kommunikaatiossa, he silti osallistuivat leikki-tilanteisiin (Sajaniemi ym. 2014). Leikkikäyttäytymiseen vaikuttaa moni muukin tekijä kuin vain havaitut sosiaaliset kommunikaatiotaidot.

Useat haastateltavat toivat esiin vertaisvuorovaikutukseen liittyvät mahdollisuudet erilaisuuden hyväksymisen kannalta. Aiempien tutkimusten mukaan lapset, jotka ovat samassa ryhmässä kielellistä tukea tarvitsevien lasten kanssa, mukauttavat vuorovaikutustaan lasten kielellisten taitojen mukaisesti, mikä näkyy lyhyempien ilmaisujen ja lisätiedon antamisena vuorovaikutustilanteissa (Murphy ym. 2014). Myös haastateltavat toivat esiin sen, miten vertaiset ovat alkaneet oppia itsekin viittomia ja hyödyntävät niitä sekä kuvia kielellistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Myös aiemmissä tutkimuksissa on saatu myönteisiä tutkimustuloksia siitä, että puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen opettaminen vertaisille voi edistää lapsen kommunikaatioaloitteita (Barker 2013). Hestensin ja Carrollin tutkimuksessa (2000) havaittiin, että tyyppillisesti kehittyneet lapset leikkivät vähemmän tuen tarpeessa olevien lasten kanssa, mutta toisaalta ne lapset, joilla oli enemmän

ymmärrystä ja tietoa erilaisuutta kohtaan, osoittivat halukkuutta leikkiä niiden lasten kanssa, joilla oli kehityksellisiä viivästymiä. Tutkimuksista voidaan päätellä, että lasten mieltymys leikkiä tukea tarvitsevan lapsen kanssa on jossain määrin yhteydessä lapsen ymmärrykseen tuen tarpeesta, mikä korostaa varhaiskasvatuksen henkilöstön merkitystä erilaisuuden kohtaamisen esiin tuomisessa. Merikoski ja Pihlaja (2018, 9) tuovat esille ajatuksen siitä, että jokaisella lapsella on vahvuuksia ja taitoja, jotka tulisi tuoda varhaiskasvatuksessa esille riippumatta lapsen tuen tarpeen statuksesta.

Monella kielellistä tukea tarvitsevalla lapsella esiintyi vaikeuksia leikkiin pääsyssä ja leikissä mukana pysymisessä. Tämä näkyi siinä, että moni ryhmän lapsi tarvitsi enemmän aikuisen apua vertaisvuorovaikutustilanteissa. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että kielellistä tukea tarvitsevat tyypillisesti hakeutuvat enemmän aikuisten läheisyyteen leikkiessään (Brown ja Bergen 2002). Toisaalta apua vertaisvuorovaikutukseen tarvitsi myös moni tyypillinen vertainen. Tätä voi selittää osittain haastatteluissa esiin tulleet näkemykset siitä, miten lasten yksilölliset ominaisuudet vaikuttavat vahvasti siihen, miten lapsi reagoi toisiin vertaisiin ja aikuisiin ja miten yksilölliset piirteet voivat itsessään vaikuttaa käyttäytymiseen enemmän kuin havaittu kielellisen tuen tarve. On myös havaittu, että aikuiset osallistuvat vuorovaikutukseen enemmän tilanteissa, joissa tukea tarvitseva lapsi on yksin verrattuna tilanteisiin, joissa hän on tekemisissä muiden vertaisten kanssa (Harper & McCluskey 2003). Vaikka havainnointiaineisto ei anna riittävästi tukea tämän tyyppiselle havainnolle, niin esimerkiksi haastattelussa moni toi kuitenkin esille sen, että tuen tarve vaikutti jonkin verran siihen, millainen rooli kasvattajalla leikissä määrittyi.

Aineistossa kielellistä tukea tarvitsevilla lapsilla esiintyi suhteessa enemmän aggressiivista käytöstä. Vaikka aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että negatiiviset kokemukset vertaisten kanssa voivat johtaa myöhempään aggressiiviseen käyttäytymiseen (Bukowski, Castellanos, Vitaro & Brendgen 2014), tämä ei yksinään selitä sitä, että kielelliset vaikeudet ovat syynä lisääntyneelle aggressiiviselle käyttäytymiselle. Esimerkiksi Mulvey ja Jenkinsin (2020) tutkimuksessa on havaittu, että aggressiivista käyttäytymistä ennusti paremmin havaitut empatian taidot verrattuna kielen taitoihin. Kielellisillä taidoilla onkin todettu olevan aggressiivisuuteen enemmänkin lievä yhteys (Mulvey & Jenkins 2020). Aiempien tutkimusten mukaan kielellistä tukea tarvitsevat lapset

sovittelevat kuitenkin konflikteja vähemmän ja tarvitsevat aikuisen tukea niiden selvittelyyn (Horowitz, Jansson, Ljungberg & Hedenbro 2005). Myös haastateltavat toivat esille, että kielellistä tukea tarvitsevilla esiintyy monesti aggressiivisuutta, sekä väärinkäsityksiä ja ristiriitatilanteita, jotka monesti vaativat aikuisen puuttumista ja ohjaamista. Vaikka näkemys on yhteneväinen havainnointiaineiston kanssa, voi havainto toisaalta selittyä osittain myös muilla tekijöillä, kuten pienellä ryhmäkoolla. Kielellistä tukea tarvitsevilla lapsilla ei nimittäin kaikissa tutkimuksissa ole havaittu eroavan tyypillisistä vertaisista konfliktien ja aggressiivisuuden suhteen (Chen ym. 2017).

Kasvattajien roolit vapaan leikin hetkillä olivat dynaamisia siinä suhteessa, että saman leikkijakson aikana kasvattajan rooli saattoi vaihdella useamman roolin välillä. Vapaan leikin hetkiltä löydetyt neljä roolia mukailivat Kontoksen (1999) sekä Mäntysen (1997) tutkimuksista löydettyjä kategorioita. Erityisesti leikin ohjaava sekä kielellisen tukijan rooli korostuivat havainnointiaineistossa. Haastattelussa ja havainnointiaineistossa kielellisen tukijan rooli korostui monesti tilanteissa, joissa kasvattaja tarttui lapsen omiin aloitteisiin. Tomasello ja Farrar (1986) ovat osoittaneet tutkimuksessaan, että tällainen lapsen kiinnostuksen kohteen seuraaminen kasvattaa lapsen sanavarastoa paremmin verrattuna siihen, että aikuinen tarkoituksenmukaisesti ohjailee lapsen tarkkaavaisuutta uusiin kohteisiin. Suhosen (2009, 98) mukaan tämän tyyppisessä ohjauksessa vaikuttaa taustalla kasvattajan ymmärrys lapsilähtöisestä konstruktivistisesta oppimisesta, jossa lapset nähdään aktiivisina ja omaan oppimiseensa vaikuttavina yksilöinä.

Haastatteluissa nousi vahvasti esille ajatus siitä, että kasvattajalla tulee olla pelisilmää ymmärtää, koska leikkiin tulee mennä mukaan ja koska vetäytyä taka-alalle. Trawick-Smith & Dziurgot (2020) käyttävät tämän tyyppisestä leikkiin osallistumisesta käsitettä *scaffolding* viitaten aikuisen kykyyn ymmärtää, koska lapsi pärjää leikissä itsenäisesti ja koska tarvitsee apua. Kasvattajat korostivat haastattelussa lapsilähtöisen leikin merkitystä, jolloin aikuisen tehtävänä ei ole ohjata leikkiä eteenpäin vaan rikastuttaa sitä lapsen taitotasojen mukaisesti. Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että myönteinen vertaisvuorovaikutus lisääntyy erityisesti silloin, kun leikki on lapsilähtöisistä eikä aikuisesta käsin lähtöistä (Acar, Hong & Wu 2017). Lisäksi aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että vertaisvuorovaikutus kielellisen tuen tarpeessa olevien lasten välillä lisääntyy

vapaan leikin hetkillä erityisesti silloin, kun aikuinen avustaa leikin etenemisessä ja sen valitsemisessa, mutta ei suoraan ohjaa sen kulkua (Mills ym. 2014).

Kasvattajat korostivat vertaissuhteiden merkitystä erityisesti yhteenkuuluvuuden tunteen ja taitojen oppimisen näkökulmasta. Myös Salmivalli (2005, 32) tuo esille vertaissuhteiden merkityksen lapsen yhteisöllisyyden tunteen ja minäkuvan rakentumisen kannalta (Salmivalli 2005, 32–33). Haastateltavat korostivat myös leikin havainnoinnin merkitystä vertaisvuorovaikutusta edistävänä tekijänä. Kallialan (2008, 58) mukaan havainnoinnin kautta kasvattajan on mahdollista saada tietoa lapsen käyttäytymisestä, reagoitaitaumuksista ja lasten keskinäisestä vertaisvuorovaikutuksesta sekä siitä, voidaanko lapsella epäillä olevan tuen tarvetta. Leikki-tilanteissa voitiin havaita tilanteita, joissa aikuinen havainnoi etäältä, kun kielellistä tukea tarvitsevat lapset leikkivät yksinleikkiä tai rinnakkaisleikkiä vierekkäin. Nämä tilanteet herättävät pohtimaan sitä, millä tavoin lapset saattavat tottua yksin- tai rinnakkaisleikkiin, jos heitä ei aktiivisesti rohkaista sosiaaliseen leikkiin mukaan.

Aineistosta oli havaittavissa, että aikuisten spontaani mukana oleminen sosiaalisissa kuvitteluleikeissä oli vähäisempää. Pursi ja Lipponen (2018) määrittelevät aikuisen ja lapsen välisen yhteisleikin prosessiksi, jossa leikin osallistujat luovat yhteisen ymmärryksen leikistä ja vievät sitä yhdessä ideoiden ja jatkuvan merkitysten neuvottelujen kautta eteenpäin. Aineistossa kasvattajien rooli näyttöytyi kuvitteluleikeissä monesti ulkopuolelta kommentointina tai ohjaavana, vaikka leikki-tilanteisiin mentiin muuten aktiivisesti mukaan. Toisaalta vapaan leikin hetkiltä ei voitu havaita tilanteita, joissa kasvattaja ei olisi puuttunut tilanteisiin, mikäli selvästi näki kielellistä tukea tarvitsevan lapsen tarvitsevan apua leikki-aidoissaan. Tämä kertoo siitä, että vaikka kasvattaja ei olisikaan leikin sisällä lasten kanssa, havainnointi on tarkoituksenmukaista ja aktiivista toimintaa. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että kasvattajat osallistuvat lasten kuvitteluleikkeihin vähemmän (Fleer 2015). Salo ja Salmi (2018, 17) tuovat esille ajatuksen siitä, miten kasvattajien fyysinen läheisyys auttaa ymmärtämään leikin kulkua sekä tarvittaessa ohjaamaan leikkiä oikeaan suuntaan, mikäli se tarvitsee tukea jatkuakseen. Esimerkiksi Fleerin (2015) tutkimuksessa havaittiin, että vapaan leikin havainnoiminen ulkoapäin auttoi lasten kuvitteluleikin jatkumisessa, vaikka kasvattaja ei itse ollutkaan leikissä aktiivisesti sisällä.

Vertaissuhteita edistävinä tekijöinä mainittiin erityisesti kasvattajien ammattitaito. Tähän kuuluivat esimerkiksi vertaissuhteiden tukemisen suunnittelu tiimin kesken sekä lasten jakaminen pienryhmiin leikkihetkillä. Keskeisimpinä ehkäisevinä tekijöinä mainittiin vertaissuhdeongelmia aiheuttava kiusaaminen sekä resurssien puute. Aiempien tutkimusten mukaan työntekijöiden koulutus on suoraan yhteydessä varhaiskasvatuksen laatuun ja monipuolisiin menetelmiin (Alijoki ym. 2013, 42). Adenius-Jokivuori (2004, 207) tuo esille näkökulman siitä, miten pienryhmissä toteutettavat toimintatavat auttavat tukea tarvitsevan lapsen yksilöllistä kohtaamista isoon ryhmään verrattuna.

Alijoen ja kumppaneiden (2013) tutkimustulosten mukaan varhaiskasvatuksen erityisryhmien eli integroitujen ja segregoitujen ryhmien toiminta on kansallisella tasolla havaittu olevan yleisesti korkealaatuista. Lisäksi integroitujen erityisryhmien pedagoginen laatu on todettu hyväksi, vaikka se ei ole tasaisesti korkealaatuista kaikissa ryhmissä. Korkean laadun on osittain havaittu selittyvän kasvattajien yhteisellä toimintakulttuurilla sekä tiimityöskentelyn sujuvuudella. (Alijoki ym. 2013.) Myös haastatteluissa suurin osa haastateltavista toi esille sen, miten vertaistoimintojen tukemista edistää yhteisen toimintakulttuurin löytyminen ja siitä kiinni pitäminen. Yhteisten käytäntöjen koettiin myös selkeyttävän vuorovaikutusta lasten kanssa.

Integroidun ryhmän keinot tukea kielellistä tukea tarvitsevan lapsen vertaisvuorovaikutusta näyttäytyivät tämän tutkimuksen perusteella monipuolisilta. Kasvattajilla oli ymmärrystä sekä tietotaitoa vertaisvuorovaikutuksen edistämiseen liittyvistä keinoista. Vertaissuhteiden edistämistä pidettiin tärkeänä ja kielellistä tukea tarvitsevien lasten sosiaaliseen osallistumiseen kiinnitettiin vapaan leikin hetkillä tietoista huomiota. Kasvattajat myös ymmärsivät omalla roolillaan olevan merkittävä vaikutus lapsen osallistumiseen leikkeihin.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset näkökulmat

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa perinteisesti tärkeitä käsitteitä ovat olleet validiteetti ja reliabiliteetti. Validiteetti kertoo sen, kuinka luotettavasti mittari mittaa juuri tutkittavan ilmiön ominaisuutta. Reliabiliteetti tarkoittaa sitä, että

samasta aineistosta tehdyt mittaukset antavat samat tulokset eri mittauskerroilla ja eri mittajien suorittamana. (Heikkinen 2018, 156.) Koska usein käsitteet liitetään läheisesti määrällisen tutkimuksen perinteeseen, esitetään usein väitteitä siitä, että laadullisen tutkimuksen luotattavuutta on vaikeaa tai mahdotonta arvioida eivätkä käsitteet sellaisinaan sovellu laadullisen tutkimuksen arvioinnin perusteiksi (Aaltio & Puusa, 2020, 171). Puhtaaseen objektiivisuuteen pyrkimisen sijaan laadullisen tutkimuksen uskottavuutta arvioidaankin tyypillisesti tutkittavan ilmiön syvällisen ymmärtämisen kautta. Tällöin arvioidaan ennemminkin tutkijan kykyä kuvata ilmiö niin perusteellisesti kuin mahdollista. (Mills 2014.) Yleistyksiä ei tehdä laadullisessa tutkimuksessa varsinaisesta tekstistä, vaan tehdyistä tulkinnoista. (Moilanen & Räihä 2018, 70). Tällöin luotettavuuden arviointi koskee tutkimuksen kaikissa vaiheissa tehtyjä perusteluja (Tuomi & Sarajärvi 2018, 137).

Lincoln & Guba (1985) edustavat naturalistista tutkimusparadigmaa ja tuovat esille, että kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus on riippuvainen siitä, ovatko tutkimuksen tulokset huomioonottamisen arvoisia eli voidaanko niitä pitää merkittävinä. Heidän mukaansa todellisuuden olemusta ei voida yksiselitteisesti tietää, joten perinteiset realismiin ja kausaliiteettiin perustuvat näkemykset tutkimuksen luotettavuuden käsitteellistämistä eivät ole riittäviä. He ovat jaotelleet kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden perinteisesti neljän kriteerin mukaan, joita ovat totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalius. (Lincoln & Guba 1985, 290–291.) Monet suomalaiset tutkijat ovat tulkinneet kriteereitä eri tavoin ja nimenneet niitä omilla tavoillaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 119). Tässä tutkimuksessa käytetään käsitteitä Eskolan ja Suorannan (1998, 150–151) suomennoksesta, jossa laadullisen tutkimuksen luotettavuuden neljä kriteeriä ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistavuus.

Uskottavuus merkitsee tutkijan tekemää tarkastusta siitä, vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä eli se koskee tutkittavan aineiston totuudenmukaisuutta (Eskola & Suoranta 1998, 152; Lincoln & Guba 1985, 298–299). Sen voidaan ajatella koskevan paitsi tulosten luotettavuutta, myös tutkimuseettisiä kysymyksiä, joiden tulisi kulkea mukana kaikissa tutkimusprosessin eri vaiheissa (Aalto & Puusa 2020, 171). Hirsjärven ja kumppaneiden (2009) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä tutkijan tarkalla selostuksella tutkimuksen toteuttamisesta sekä

mahdollisten virhetulkintojen ja häiriötekijöiden esille tuomisella. Myös havainnointiin ja haastatteluihin kulunut aika sekä muut tutkimukseen mahdollisesti vaikuttaneet tekijät on syytä tuoda esille. (Hirsjärvi ym. 2009, 227.) Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt riittäväksi katsomallani tavalla avaamaan tutkimusprosessin eri vaiheita ja arvioinut prosessin etenemistä sekä perustellut tutkimukseen kohdistuneita rajoituksia. Olen esittänyt tutkimusaineistoa kuvaavat taulukot, joissa olen tuonut esille havainnointi- ja haastatteluaineistoa kuvaavat olennaisimmiksi katsomani asiat. Tutkittavien tunnistetietojen keräämisestä, säilytyksestä ja hävittämisestä on huolehdittu noudattamalla anonymiteetin periaatetta ja tutkittavia on informoitu tutkimuksen etenemisestä.

Toinen luotettavuuden kriteeri on siirrettävyys, millä tarkoitetaan tutkimustulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin tietyillä ehdoilla (Eskola & Suoranta 1998, 152; Lincoln & Guba 1985, 298–299). Laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä ei ole tilastollisten yleistysten tekeminen, vaan ilmiön kuvaamiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73). Lisäksi laadulliset aineistot ovat tyypillisesti pienempiä määrälliseen tutkimukseen verrattuna (Mills & Birks 2014). Nämä tekijät itsessään asettavat laadullisten tutkimustulosten yleistettävyyden haastavaksi. Myös tässä tutkimuksessa tulosten siirrettävyyteen tulee suhtautua varoen. Tutkimukseen osallistuneet lapset olivat hyvin heterogeeninen joukko ja lisäksi tutkittavien määrä oli suhteellisen pieni. Vaikka kielellisen tuen tarve oli ryhmässä korostunut, vaikeuden aste vaihteli huomattavasti lasten välillä. Koska integroitujen ryhmien tuen tarpeiden määrä ja tuen tarpeiden syyt sekä lasten ikä vaihtelevat ryhmittäin, on ryhmiä hankala vertailla samanlaisella tutkimusotteella toisiinsa. Lisäksi myös päiväkotikulttuurit ja työntekijöiden taustat eroavat toisistaan, mitkä yhdessä vaikuttavat saatuihin tutkimustuloksiin.

Vaikka tutkimuksen tuloksia ei voida sellaisenaan yleistää muihin lapsiryhmiin, tuo Aarnos (2018, 157) kuitenkin esille näkökulman siitä, miten tarkoituksenmukaisesti valittu tapaus voi tuottaa huolellisen ja tarkan tutkimustyön avulla pedagogisesti perusteltua ja tärkeää tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Myös tässäkin tapauksessa tutkimustuloksista tehdyt tulkinnat voivat osaltaan tuoda näkökulmia kasvatuksellisiin keskusteluihin sekä käytänteisiin.

Kolmantena luotettavuuden kriteerinä on varmuus, jolla tarkoitetaan erilaisten tutkimukseen vaikuttavien tekijöiden huomioimista (Eskola & Suoranta

1998, 152; Lincoln & Guba 1985, 298–299). Tähän liittyy tutkijan aiempien ennakko-oletusten huomioon ottaminen tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkimuksessa tutkijan subjektiivisuus väistämättäkin vaikuttaa aina jollain tavalla tehtyihin tulkintoihin (Puusa & Julkunen 2020, 181). Erityisesti etnografista tutkimusta on kritisoitu sen subjektiivisen luonteen vuoksi. Tämä johtuu siitä, että tutkijalla itsellään on hyvin aktiivinen rooli tutkittavan ilmiön tulkinnassa, mikä herättää epäilyjä siitä, että tutkija saattaa herkistyä vääristymille tai että tutkija epärehellisesti tulkitsee näkemäänsä ja kokemaansa. (Syrjäläinen 1991, 41; Metsämuuronen 2006, 96.) Tähän liittyy myös sen ymmärtäminen, että tutkimuksessa tehdyt havainnot ovat aina jossain määrin valikoituja eivätkä ne ole todellisuuden faktuaalisia heijastumia tai peilaa todellisuutta sellaisenaan (Atkinson 1992, 17; Emerson ym. 2001, 8–10). Tässä tutkimuksessa on otettu huomioon havaintojen tekoon liittyvä rajoittuneisuus, mutta nähty sen tulkinnallinen mahdollisuus myös rikkautena.

Tutkimuksen varmuutta arvioitaessa on syytä ottaa huomioon myös tutkijan ja tutkittavien välinen suhde. Pysin toteuttamaan haastattelut vasta kun olin ehtinyt kerätä jonkin aikaa aineistoa, jotta tulisin tutkittaville tutummaksi. Koen, että tällainen tutummaksi tuleminen mahdollisti luottamuksen rakentamisen haastateltaviin. Haastattelua voi väärentää sosiaalinen paine, jolloin haastateltavat saattavat pyrkiä vastaamaan sosiaalisesti suotavalla tavalla. Lisäksi videohavainnointi saattaa herkistää tutkittavan käyttäytymään eri tavalla kuin luonnollisissa tilanteissa. Myös tutkittavien omat käsitykset voivat samasta ilmiöstä olla keskenään ristiriidassa ja erota merkittävästi toisistaan, sillä käsityksen todellisuudesta syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Puusa 2020, 104). Pysin välttämään näitä tekijöitä toteuttamalla haastattelut yksilöhaastatteluina sekä hyödyntämällä kameraa useasti, jotta tutkittavat tottuisivat sen läsnäoloon. Tutkijan tulee myös tiedostaa, että omalla läsnäolollaan hän saattaa myös vaikuttaa tutkittaviin (Fabes ym. 2009, 55). Vaikka tutkimuksessa roolini oli olla ulkopuolinen havainnoija, niin läsnäoloni on saattanut vaikuttaa joidenkin lasten leikkikäyttäytymiseen, vaikka sitä ei aineistosta voitu suoraan havaita.

Neljäntenä luotettavuuden kriteerinä on vahvistavuus, jolla viitataan siihen, että tutkimuksesta tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998, 152; Lincoln & Guba 1985,

298–299). Vaikka tutkimuksessa on aineistolähtöinen ote, pyrin liittämään empiriasta tehdyt havainnot aikaisempiin tutkimuksiin ja teoriaan. Tässä tutkimuksessa aineisto sai vahvistusta aiemmista tutkimustuloksista. Erityisesti tutkimustulokset siitä, että kielellistä tukea tarvitsevilla esiintyi enemmän yksinleikkiä ja rinnakkaisleikkiä, on johdonmukainen aiempien tutkimusten kanssa. Myös kasvattajien rooleissa ja käsityksissä havaittiin yhdenmukaisuutta aikaisempiin tutkimuksiin verrattuna.

Lincolnin ja Guban luotettavuuden kriteerien lisäksi tutkimuksen uskottavuutta voidaan tarkastella myös triangulaation eli monimenetelmällisyyden näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta lisää se, että siinä käytettiin tutkijan omaa havainnointia sekä haastateltujen kasvattajien käsityksiä ja heidän havaintojaan. Molempiin aineistonhankinnan menetelmiin päädyttiin myös siksi, että haluttiin nähdä, miten eri aineistot joko tukevat toisiaan tai ovat ristiriidassa keskenään. Tässä tutkimuksessa molempien aineistojen tulokset olivat keskenään suurimmaksi osaksi yhteneväisiä eikä niissä esiintynyt suuria ristiriitaisuuksia. Havainnointiaineisto sekä haastattelu toivat molemmat esiin näkökulmat siitä, että kielellistä tukea tarvitsevilla lapsilla esiintyy enemmän haasteita vertaissuhteiden solmimisessa ja siinä tarvitaan enemmän aikuisen tukea ja toisaalta, että vertaisvuorovaikutus mahdollistuu, vaikka kielelliset vaikeudet olisivat huomattavia.

Tutkimukseen liittyy monia rajoittavia tekijöitä. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena oli koko lapsiryhmä, jolloin syvällistä ja yksityiskohtaista tietoa yksittäisestä lapsesta ei ollut mahdollista saada. Etnografinen tutkimus on tyypillisimmillään suhteellisen pitkäkestoista kenttätyöskentelyä (Lappalainen 2007, 11–13) ja voitaisiinkin todeta, että tässä tutkimuksessa ilmiöstä saatiin raapaistua pintaa kentällä vietetyn kohtalaisen lyhyen ajanjakson vuoksi. Koska tutkimuksessa lasten muita taustatekijöitä ei ole otettu huomioon, ei tutkimuksen perusteella voida todeta tuloksissa mainittujen tekijöiden riippuvan ainoastaan kielellisistä vaikeuksista. Leikkikäyttäytymiseen vaikuttaa kielen lisäksi sekä monia sisäisiä että ulkoisia tekijöitä, kuten lapsen persoonallisuus, kotitausta ja ympäristön sosiaaliset virikkeet (ks. Fabes ym. 2009, 46). Jamison ja kumppanit (2012) huomauttavat, että kulttuurin normit vaikuttavat myös vertaisleikin määrän ja ominaisuuksiin. Joissain kulttuureissa spontaani ja avoin vuorovaikutus

voidaan kokea tunkeilevana, minkä vuoksi tällaiseen kulttuuriin kasvaneet lapset saattavat osallistua enemmän yksinleikkiin ja rinnakkaisleikkiin ja tarvitsevat vuorovaikutuksessa enemmän aikuisen apua. (Jamison, Forston & Stanton-Chapman 2012). Tutkitussa ryhmässä oli muutama kielellistä tukea tarvitseva lapsi, joiden kulttuuritausta oli erilainen, joten myös tämä tulee ottaa huomioon yhtenä tutkimustuloksia selittävänä tekijänä. Tulosten tarkastelussa tulee myös ottaa huomioon, että ryhmässä suurimmalla osalla lapsista oli jonkinasteisia kielellisiä haasteita, joten tutkimustulokset voivat siitäkin syystä korostua tiettyyn suuntaan.

6.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimuksessa esiin nousseiden tietojen perusteella voidaan jatkossa ymmärtää yhä paremmin sitä, minkälaiselta kielellistä tukea tarvitsevien lasten vertaisvuorovaikutus näyttäytyy vapaan leikin hetkillä. Tutkimus antaa tärkeää tietoa siitä, millä tavalla kasvattaja voi omalta osaltaan tukea kielellistä tukea tarvitsevan lapsen osallistumista ja pääsyä leikkitalanteisiin. Leikin voidaan ajatella monesti yksittäisen lapsen kohdalla olevan onnistunut, mikäli lapsi leikkii läheisessä etäisyydessä muihin lapsiin, vaikka tosiasiallisesti lapsen kieli ja sosiaaliset taidot eivät pääse samalla tavalla kehittymään, jos lapsi ei saa kokemuksia vertaisvuorovaikutuksesta. Kasvattajalla tulisi olla ymmärrystä leikin kehityksen vaiheista sekä taitoa arvioida, koska lapsi tarvitsee apua vertaissuhdetaidoissaan. Tämän tutkimuksen tutkimustulokset painottavatkin leikin aktiivisen havainnoinnin tärkeyttä osana vertaissuhteiden tukemista. Jatkotutkimuskohteena voisi olla yksittäisen lapsen leikkikäyttäytymisen tutkiminen ns. normaaleissa päiväkotiryhmissä integroitujen ryhmien lisäksi. Lisäksi samanlaista menetelmää voisi hyvin hyödyntää tutkittaessa lapsia, joilla ilmenee haasteita jollain muulla kehityksen osa-alueella.

Tutkimuksessa mainittiin yhtenä keskeisenä vertaisvuorovaikutuksen edistämisen keinona AAC-menetelmät. Aiemmin puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiokeinoja on tutkittu enemmän interventoiden tai ohjattujen tilanteiden kautta, mutta vähemmän luonnollisissa konteksteissa (Barker 2013).

Jatkotutkimusideana voisi olla näiden keinojen tutkiminen päiväkotiryhmien vapaan leikin tilanteissa.

Tutkimuksen havainnointiaineiston taulukoinnissa ei ole laskettu ja eritelty pistemääriä sille, kuinka usein leikki tilanteet tapahtuivat kielellistä tukea tarvitsevien välillä, kielellistä tukea tarvitsevien ja tyyppillisten vertaisten välillä tai kielellisesti tyyppillisten lasten välillä. Jatkotutkimuksissa voisi olla mielenkiintoista saada tarkempaa kuvausta näiden eri ryhmien välisistä vertaisvuorovaikutusilmiöistä. Esimerkiksi Chen ym. (2017) tutkimuksessa havaittiin, että tukea tarvitsevat lapset olivat vuorovaikutuksessa enemmän niiden lasten kanssa, joilla oli myös tuen tarvetta ja tyyppilliset vertaiset leikkivät enemmän muiden tyyppillisesti kehittyneiden lasten kanssa.

Vaikka vertaisten välistä leikkiä on tutkittu paljon, on vähemmän tehty tutkimusta siitä, millaisia käytänteitä aikuisten ja lasten väliltä löytyy leikkihetkillä (Pursi & Lipponen 2018). Yhtenä mielenkiintoisena jatkotutkimuksena voisikin olla kasvattajien roolien tarkempi tutkimus kielellistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla. Tämä tutkimus voi osaltaan toimia pohjana jatkotutkimuksille, joissa kohdennetaan syvällisempi tarkastelu aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen tarkasteluun vapaan leikin kontekstissa.

LÄHTEET

- Aarnos, E. (2018). Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa: Valli, R., & Aarnos, E. (2018). Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (5., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Acar, I., Hong, S., & Wu, C. (2017). Examining the role of teacher presence and scaffolding in preschoolers' peer interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 866–884.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380884>
- Adenius-Jokivuori, M. (2004). Kielen ja kommunikaation kehityksen tukeminen. Teoksessa: Pihlaja, P., & Viitala, R. (2004). Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. WSOY.
- Aerila, J.-A., Kinos, J. & Pöntinen, R. (2010). Kielen opettaminen ja vuorovaikutus 4–5-vuotiaiden lasten ryhmässä. Teoksessa: R. Korhonen, M.-L. Rönkkö & J. Aerila (toim.) Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.
- Alijoki, A. (2011). Lapsen tuen tarve kielellisessä kehityksessä ja siihen vastaaminen varhaiskasvatuksen keinoin. Teoksessa: Nurmilaakso, M., & Välimäki, A. (2011). Lapsi ja kieli: kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M., Kontu, E. & Sajaniemi, N. (2013). Pedagogiset toiminnot erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. *Journal of Early Childhood Education Research*, 2 (1), 24–47.

- Alila, K., & Parrila, S. (2011). Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa: katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosina 2006-2010. Ediva.
- Amelina, N. & Kindler, V. (2017). Play in Children with Communication Disorders. Teoksessa: Besio, S., Bulgarelli, D., & Stancheva-Popkostadinova, V. (2017). Play development in children with disabilities. De Gruyter Open Poland. <https://doi.org/10.1515/9783110522143>
- Aro, T. & Siiskonen, T. (2014). Millaista on hyvä tuki? Teoksessa: Siiskonen, T., Aro, T. & Ketonen, R. (toim.) (2014). Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. PS-kustannus.
- Aro, T., Eronen, T., Erkkilä, K., Siiskonen, T. & Adenius-Jokivuori, M. (2014). Epäilyn herääminen. Teoksessa: Siiskonen, T., Aro, T. & Ketonen, R. (toim.) (2014). Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. PS-kustannus.
- Aro, T., Laakso, M., Määttä, S., Tolvanen, A., & Poikkeus, A. (2014). Associations between toddler-age communication and kindergarten-age self-regulatory skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57, 1405–1417.
- Barker, A. (2013). Support for AAC Use in Preschool, and Growth in Language Skills, for Young Children with Developmental Disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 29(4), 334–346. <https://doi.org/10.3109/07434618.2013.848933>
- Baumeister, L. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Beazidou, E., & Botsoglou, K. (2016). Peer acceptance and friendship in early childhood: the conceptual distinctions between them. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1615–1631. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1117077>.
- Beitchman, J. B., Wilson, B., Brownlie, E. B., Walters, H., & Lancee, W. (1996). Long-term consistency in speech/language profiles: 1. Developmental and academic outcomes. *Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35, 804-814.

- Belsky, J. (2006). Early child care and early child development: Major findings of the NICHD study of early child care. *European Journal of Developmental Psychology*, 3(1), 95–110.
- Berkhout, L., Bakkers, H., Hoekman, J., & Goorhuis-Brouwer, S. M. (2013). Observing free play in classrooms with an instrument based on video analysis. *Early Child Development and Care*, 183(1), 125-136.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2015). Vygotskian and post-Vygotskian views on children's play. *American Journal of Play*, 7(3), 371–388.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Brown, M., & Bergen, D. (2002). Play and Social Interaction of Children with Disabilities at Learning/Activity Centers in an Inclusive Preschool. *Journal of Research in Childhood Education*, 17, 26-37.
<http://dx.doi.org/10.1080/02568540209594996>
- Bukowski, W.M., Castellanos, M., Vitaro, F. & Brendgen, M. (2014). Socialization and Experiences with Peers. Teoksessa: Grusec, J., & Hastings, P. (2016). *Handbook of socialization: theory and research (Second edition.)*. The Guilford Press.
- Bulgarelli, D., Besio, S., & Stancheva-Popkostadinova, V. (2018). Evaluation of childrens' play. Tools and methods. De Gruyter.
- Chen, J., Lin, T., Justice, L., & Sawyer, B. (2017). The Social Networks of Children With and Without Disabilities in Early Childhood Special Education Classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(7), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3272-4>.
- Childcare and children's peer interaction at 24 and 36 months: the NICHD study of early child care: NICHD Early Child Care Research Network. (2001). *Child Development*, 72(5), 1478–1500. Web.
- Christians, C. (2000). *Ethics and Politics in Qualitative Research*. Teoksessa: Cohen, Louis, Lawrence Manion, and Keith Morrison. *Research Methods in Education*. 8th ed. Vol. 1. London: Routledge, 2018. Web.
- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665–689. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.665>

- Coplan, R. J. & Arbeau, K. A. 2009. Peer interactions and play in early childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of peer interactions, relationships and groups. New York: The Guilford Press, 143– 161.
- Corsaro, W. (2018). The sociology of childhood (International student edition.). Sage Publications, Inc.
- Cossham, A. (2018). An evaluation of phenomenography. Library and Information Research, 41(125), 17–31. <https://doi.org/10.29173/lirg755>
- Cowie, H. (2019). From birth to sixteen: children's health, social, emotional and linguistic development (Second edition.). Routledge.
- Craig-Unkefer, L., & Kaiser, A. (2002). Improving the Social Communication Skills of At-Risk Preschool Children in a Play Context. Topics in Early Childhood Special Education, 22(1), 3–13. <https://doi.org/10.1177/027112140202200101>.
- Curby, T., LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2009). The Relations of Observed Pre-K Classroom Quality Profiles to Children's Achievement and Social Competence. Early Education and Development, 20(2), 346–372. <https://doi.org/10.1080/10409280802581284>.
- Davis, B., & Degotardi, S. (2015). Educators' understandings of, and support for, infant peer relationships in early childhood settings. Journal of Early Childhood Research, 13(1), 64–78. <https://doi.org/10.1177/1476718X14538600>
- Dennis, L., & Stockall, N. (2015). Using Play to Build the Social Competence of Young Children with Language Delays: Practical Guidelines for Teachers. Early Childhood Education Journal, 43(1), 1–7. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0638-5>.
- Deynoot-Schaub, M. J. G. & Riksen-Walvaren. 2006. Peer contacts of 15-month-old in childcare: links with child temperament, parent-child interaction and quality of childcare. Social Development, Vol. 15:4, 710-729.
- Dindar, K., Huttunen, K. & Koivula M. (2020). Sosiaaliset taidot, tunteet ja ryhmässä toimiminen. Teoksessa: Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S.,

- Ukkola, S., & Dindar, K. (2020). Lapsen kielenkehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys. PS-kustannus.
- Donahue, M. (2002). "Hanging with Friends": Making Sense of Research of Peer Discourse in Children With Language and Learning Disabilities. Teoksessa: Elaine R. Silliman, & Katharine G. Butler. (2002). Speaking, reading, and writing in children with language learning disabilities: New paradigms in research and practice. In Speaking, reading, and writing in children with language learning disabilities. Erlbaum.
<https://doi.org/10.4324/9781410604040>
- Draper, Janet. "Ethnography: Principles, practice and potential." Nursing Standard 29.36 (2015): 36-41.
- Emerson, R., Fretz, R. & Shaw, L. (2001). Participant observation and fieldnotes. Teoksessa: Atkinson, P. (2001). Handbook of ethnography. Sage.
- Emilson, A., & Folkesson, A. (2006). Children's participation and teacher control. Early Child Development and Care, 176(3-4), 219–238.
<https://doi.org/10.1080/03004430500039846>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa: Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (5., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2009). Children's behaviors and interactions with peers. Teoksessa: K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), Social, emotional, and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups (p. 45–62). The Guilford Press.
- Farmer, M. (2000). Language and social cognition in children with specific language impairment. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41(5), 627–636. <https://doi.org/10.1017/S0021963099005788>.
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play - teachers being inside and outside of children's imaginary play. Early Child Development and Care, 185(11-12), 1801–1814. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>

- Flewitt, R. (2012). Using Video to Investigate Preschool Classroom Interaction: Education Research Assumptions and Methodological Practices. *SAGE Visual Methods*, 5(1), v2–267–50.
- Fujiki, M., Brinton, B., Morgan, M., & Hart, C.H. (1999). Withdrawn and sociable behaviour of children with language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30, 183–195.
- Garrote, A., Sermier Dessemontet, R. & Moser Opitz, E. 2017. Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: a review of school-based intervention. *Educational Research Review* 20, 12-23.
- Gertner, B. L., Rice, M. L., & Hadley, P. A. (1994). Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom. *Journal of Speech & Hearing Research*, 37(4), 913–923. <https://doi.org/10.1044/jshr.3704.913>.
- Gifford-Smith, B. & Brownwell, C. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235–284. [https://doi.org/10.1016/s0022-4405\(03\)00048-7](https://doi.org/10.1016/s0022-4405(03)00048-7)
- Girard, L., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2011). Training early childhood educators to promote peer interactions: Effects on children's aggressive and prosocial behaviors. *Early Education and Development*, 22, 305– 323. <https://doi.org/10.1080/10409281003668060>
- Guralnick, M., Connor, R., Hammond, M., Gottman, J., & Kinnish, K. (1996). The Peer Relations of Preschool Children with Communication Disorders. *Child Development*, 67(2), 471–489. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01746.x>
- Guralnick, W. (1984). Peer-related social interactions of developmentally delayed young children: Development and characteristics. *Developmental Psychology*, 20(5), 815–827. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.5.815>.
- Hammersley, M & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. Routledge.
- Harper, L. & McCluskey, K. (2003). Teacher–child and child–child interactions in inclusive preschool settings: do adults inhibit peer interactions? *Early*

- Childhood Research Quarterly, 18(2), 163–184.
[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00025-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00025-5).
- Hartup, W. W. (1998). Cooperation, close relationships, and cognitive development. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (p. 213–237). Cambridge University Press.
- Hartup, W.W. (2009). Critical Issues and Theoretical Viewpoints. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (2009). (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. New York: The Guilford Press, 143– 161.
- Hay, D., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84–108.
<https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x>
- Hebert-Myers, H., Guttentag, C., Swank, P., Smith, K., & Landry, S. (2006). The Importance of Language, Social, and Behavioral Skills Across Early and Later Childhood as Predictors of Social Competence With Peers. *Applied Developmental Science*, 10(4), 174–187.
https://doi.org/10.1207/s1532480xads1004_2
- Heikkinen, H. 2018. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa: Valli, R., & Aaltola, J. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5., uudistettu ja täydennetty painos.)*. PS-kustannus.
- Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R., & Siimes, U. (2016). *Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helenius, A. (1993). *Leikin kehitys varhaislapsuudessa*. Kirjayhtymä.
- Hestenes, L. L., & Carroll, D. E. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early childhood research quarterly*, 15(2), 229-246.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita (13. osin uud. laitos.)*. Tammi.
- Hoff, E. (2019). *Language development (Fifth edition.)*. Wadsworth Cengage Learning.

- Holmes, R. (2015). The relationship between creativity, social play, and children's language abilities. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1180–1197. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.983916>
- Honkasalo, Marja-Liisa. "Etnografia terveyden, sairauden ja terveydenhuollon tutkimuksessa." *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 45.1 (2008): 4–17.
- Horowitz, L., Jansson, L., Ljungberg, T., & Hedenbro, M. (2005). Behavioural patterns of conflict resolution strategies in preschool boys with language impairment in comparison with boys with typical language development. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 40(4), 431-454.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child development*, 65(1), 253–263. <https://doi.org/10.1080/17405620600557755>
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006) Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–17.
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Nummenmaa, A., Korhonen, M., Rasku-Puttonen, H., Hännikäinen, M., Ikonen, M., Kronqvist, E., & Korkeamäki, R. (2006). *Kasvatusvuorovaikutus. Vastapaino*.
- James, A. (2001). *Ethnography in the Study of Children and Childhood*. Teoksessa: Atkinson, P. (2001). *Handbook of ethnography*. Sage.
- Jamison, K., Forston, L., & Stanton-Chapman, T. (2012). Encouraging Social Skill Development through Play in Early Childhood Special Education Classrooms. *Young Exceptional Children*, 15(2), 3–19. <https://doi.org/10.1177/1096250611435422>
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W., & Poteat, G. M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27(4), 207–212. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000003356.30481.7a>
- Jones, E., & Reynolds, G. (1992). *The play's the thing: Teachers' roles in children's play*. New York: Teachers College Press.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Gaudeamus. Helsinki University Press.

- Kesäläinen, S. (2019). Children's play behaviour, cognitive skills and vocabulary in integrated early childhood special education groups. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651410>
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 363–382
- Korkeamäki, R-L. (2011). Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristöissä. Teoksessa: Nurmilaakso, M., & Välimäki, A. (2011). *Lapsi ja kieli: kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.*
- Kronqvist, E-L. (2006). Pienten lasten yhteistoiminta ja sen sosiaalinen dynamiikka. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Nummenmaa, A., Korhonen, M., Rasku-Puttonen, H., Hännikäinen, M., Ikonen, M., Kronqvist, E., & Korkeamäki, R. (2006). *Kasvatusvuorovaikutus. Vastapaino.*
- Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. (2004). Sanaston kehitys. Teoksessa: Kunnari, S., & Savinainen-Makkonen, T. (2004). *Mistä on pienten sanat tehty: lasten äänteellinen kehitys. WSOY.*
- Laakso, M-L. (2014). Esikielellinen vuorovaikutus ja viestintä. Teoksessa: Siiskonen, T., Aro, T. & Ketonen, R. (toim) (2014). *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. PS-kustannus.*
- Laaksonen V. (2012). Vuorovaikutustaidot ja lasten osallistuminen vertaisryhmässä. *Katsaus monitieteiseen tutkimuskirjallisuuteen. Nuorisotutkimus. Osallisuus ja osallistuminen*, 30, Helsinki: Nuorisotutkimusseura
- Laaksonen, V. (2014). Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä. *Väitöskirja: Jyväskylän yliopisto.*
- Ladd, G. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 333–359.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.333>
- Ladd, G. (2005). *Children's peer relations and social competence: a century of progress.* Yale University Press.

- Laine, K. (2002). Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa: Laine, K. & Neitola, M. (toim.) (2002). Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä.
- Laine, K., & Aho, S. (2005). Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Otava.
- Lamb, M., & Bornstein, M. (2011). Social and Personality Development: An Advanced Textbook. In Social and Personality Development. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203813386>.
- Lappalainen, S. 2007. Johdanto: Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 9-14.
- Laws, B. (2012). Peer acceptance of children with language and communication impairments in a mainstream primary school: Associations with type of language difficulty, problem behaviours and a change in placement organization. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(1), 73–86. <https://doi.org/10.1177/0265659011419234>
- Lehtinen, A-R. (2001). Päiväkotiryhmä vertaisryhmänä. Teoksessa: Hujala, E. (2001). Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. *Varhaiskasvatus* 90.
- Lehtinen, A-R. (2009). Lapset toimijoina päiväkodin vertaisryhmässä. Teoksessa: Alanen, L., Karila, K., Eerola-Pennanen, P., Alasuutari, M., Lehtinen, A., Kuukka, A., Vuorisalo, M., Pennanen, S., Rutanen, N., & Raittila, R. (2009). *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Vastapaino.
- Levey, S. (2019). Introduction to language development. (Second edition.). Plural Publishing, Inc.
- Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J., & McClure, E. (2011). Overview of Play: Its Uses and Importance in Early Intervention/Early Childhood Special Education. *Infants and Young Children*, 24(3), 225–245. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e31821e995c>
- Lin, T.-J., Justice, L. M., Paul, N., & Mashburn, A. J. (2016). Peer interaction in rural preschool classrooms: Contributions of children’s learning-related behaviors, language and literacy skills, and problem behaviors. *Early*

Childhood Research Quarterly, 37, 106–117.

doi:10.1016/j.ecresq.2016.04.001.

- Lindsey, G., Dockrell, J., Desforges, M., Law, J., & Peacey, N. (2010). Meeting the needs of children and young people with speech, language and communication difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(4), 448-460.
- Lyytinen, P. & Lautamo, T. (2014). Leikki. Teoksessa: Siiskonen, Tiina. et al. *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. 4. uud. p. Jyväskylä: PS-kustannus, 2014. Print.
- Löfdahl, A. (2010). Who gets to play? Peer groups, power and play in early childhood settings. Teoksessa: Brooker, L., & Edwards, S. (2010). *Engaging play*. Open University Press.
- Marjanen, P., Ahonen, J. & Marjonen L. (2013). Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa: Marjanen, P., Marttila, M., & Varsa, M. (2013). *Pienten piirissä: yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. PS-kustannus.
- Mashburn, A., Justice, L., Downer, J., & Pianta, R. (2009). Peer Effects on Childrens Language Achievement During Pre-Kindergarten. *Child Development*, 80(3), 686–702. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01291.x>
- Mathieson, K., & Banerjee, R. (2010). Preschool peer play: The beginnings of social competence. *Educational & Child Psychology*, 27(1), 9-20.
- Matte-Landry, A., Boivin, M., Tanguay-Garneau, L., Mimeau, C., Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R., & Dionne, G. (2020). Children With Persistent Versus Transient Early Language Delay: Language, Academic, and Psychosocial Outcomes in Elementary School. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(11), 3760–3774. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00230
- McCabe, P., & Meller, P. (2004). The relationship between language and social competence: How language impairment affects social growth. *Psychology in the Schools*, 41(3), 313–321. <https://doi.org/10.1002/pits.10161>
- McInnes, K., Howard, J., Miles, G., & Crowley, K. (2011). Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. *Early Years*, 31, 121–133

- Merikoski, H. & Pihlaja, P. (2018). Puheen ja kielen kehityksen vaikeudet. Teoksessa: Pihlaja, P., & Viitala, R. (2018). Varhaiserityiskasvatus. PS-kustannus.
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen käsikirja. International Methelp.
- Mills, J., & Birks, M. (2014). Qualitative methodology: a practical guide. (Second edition.). Sage Publications. <https://doi.org/10.1177/1053815114561518>
- Mills, P., Beecher, C., Dale, P., Cole, K., & Jenkins, J. (2014). Language of Children With Disabilities to Peers at Play: Impact of Ecology. *Journal of Early Intervention*, 36(2), 111–130.
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: Valli, R., & Aaltola, J. (2018). Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus.
- Mok, P., Pickles, A., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2014). Longitudinal trajectories of peer relations in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(5), 516–527. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12190>
- Moyles, J. (1989). Just playing? The role and status of play in early childhood education. Open University Press.
- Mulvey, N., & Jenkins, L. (2020). Language skills as predictors of social skills and behaviors in preschool children. *Contemporary School Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00281-1>.
- Murphy, S., Faulkner, D., & Farley, L. (2014). The Behaviour of Young Children with Social Communication Disorders During Dyadic Interaction with Peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(2), 277–289. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9772-6>.
- Music, G. (2017). Nurturing natures: attachment and children's emotional, sociocultural and brain development (Second edition.). Routledge.
- Mäntynen, P. (1997). Pikkulasten leikin edellytykset päiväkodissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 37.
- Neitola, M. (2010). Kiusaaminen päiväkodissa – ilmeneminen ja interventio. Teoksessa: Korhonen, R., Rönkkö, M., & Aerila, J. (2010). Pienet

- oppimassa: kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.
- Neitola, M. (2013). Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisöissä. Teoksessa: Marjanen, P., Marttila, M., & Varsa, M. (2013). Pienten piirissä: yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. PS-kustannus.
- Nyysölä, K. (2012). Oppimislähtöinen kognitio- ja neurotieteellinen tutkimus koulutuspoliittisesta näkökulmasta. Julkaisussa Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti. Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma. Tilannekatsaus tammikuu 2012. Verkkojulkaisu. Opetushallitus. Muistiot 2012:1, 5–7. http://www.oph.fi/julkaisut/2012/aivot_oppimisen_valmiudet_ja_koulunkaynti.
- Odom, S., Zercher, C., Li, S., Marquart, J., Sandall, S., & Brown, W. (2006). Social Acceptance and Rejection of Preschool Children With Disabilities: A Mixed-Method Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807–823. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.807>.
- Olli, J. (2019). Pienten ja muuten kuin sanoilla kommunikoivien lasten oma suostumus eli hyväksyntä havainnointi- tai videointitutkimukseen osallistumiseen. Teoksessa: Rutanen, N., Vehkalahti, K., & Alanko, A. (2019). Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II, Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Opetushallitus. (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. https://www.oph.fi/download/195244_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet19.12.2018.pdf.
- Paavola-Ruotsalainen, L. & Rantalainen, K. (2020). Varhaiset vuorovaikutustaidot. Teoksessa: Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S., Ukkola, S., & Dindar, K. (2020). Lapsen kielenkehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys. PS-kustannus.
- Paloniemi, S. & Collin, K. (2018). Etnografi työssä – kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa: Valli, R., & Aaltola, J. (2018). Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus.

- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243–269. <https://doi.org/10.1037/h0074524>
- Passmore, A., & Hughes, M. (2020). Exploration of Play Behaviors in an Inclusive Preschool Setting. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01122-9>
- Pellis, S., Pellis, V., & Bell, H. (2010). The Function of Play in the Development of the Social Brain. *American Journal of Play*, 2(3), 278.
- Pihlaja, P., Rantanen, M-L. & Sonne, V. (2010). Varhaiserityiskasvatuksen haasteita ja vahvuuksia. Vastauksia monitahoarvioinnilla Varsinais-Suomessa. Turku: Varsinais-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus.
- Poikkeus, A-M, Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. *Sosiaaliset taidot*. (2014). Teoksessa: Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T., Ketonen, R., & Vehniäinen, J. (2014). *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (4. uud. p.). PS-kustannus.
- Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2006). Play and learning— inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development & Care*, 176(1), 47–65.
- Pursi, A., & Lipponen, L. (2018). Constituting play connection with very young children: Adults' active participation in play. *Learning, Culture and Social Interaction*, 17, 21–37. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.12.001>.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa: Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Pörhölä, M. (2008). Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä: miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.) *Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot - vuosikirja 2008*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, Nuorisoasiain neuvottelukunta & Stakes, 94–104
- Raikes, A. H., Virmani, E. A., Thompson, R. A., & Hatton, H. (2013). Declines in peer conflict from preschool through first grade: influences from early attachment and social information processing. *Attachment & Human Development*, 15, 65–82.

- Repo, L. (2015). *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy (2., uudistettu painos.)*. PS-kustannus.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 15. Tampere: Punamusta Oy.
- Robertson, S.B., & Wiesmer, S.E. (1997). The influence of peer models on the play scripts of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 49-61.
- Rubin, K. (2001). *The play observation scale (POS)*. College Park, MD: University of Maryland Center for Children, Relationships, and Culture.
- Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (2019). Lasten ja nuorten tutkimusetiikan muuttuvat kentät. Teoksessa: Rutanen, N., Vehkalahti, K., & Alanko, A. (2019). *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II, Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Rutanen, N. (2009) Mitä on vapaa leikki. Teoksessa: Alanen, L., Karila, K., Eerola-Pennanen, P., Alasuutari, M., Lehtinen, A., Kuukka, A., Vuorisalo, M., Pennanen, S., Rutanen, N., & Raittila, R. (2009). *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Vastapaino.
- Sajaniemi, N., & Mäkelä, J. (2015). "Ihminen voi hyvin joukossa." Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (2015). (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa: vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. PS-kustannus.
- Salo, L. & Salmi, K. (2018). Vuorovaikutuksellisen leikin rakentuminen ja sen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: Kangas, J. & Fonsén, E. (toim.) (2018). *Leikin ammattilaiset. Leikki ilmiönä ja varhaiskasvatuksen toimintamuotona*. Opettajankoulutuslaitoksen muut julkaisut, Helsingin yliopisto.
- Sameroff, A. (2010). A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Child Development*, 81(1), 6–22.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>

- Savinainen-Makkonen, T. & Kunnari, S. (2004). Vuorovaikutus äänteellisen kehityksen edellytyksenä. Teoksessa: Kunnari, S., & Savinainen-Makkonen, T. (2004). Mistä on pienten sanat tehty: lasten äänteellinen kehitys. WSOY.
- Savinainen-Makkonen, T. & Kunnari, S. (2004). Äänteellisen kehityksen ongelmat sairauksien ja oireyhtymien osana. Teoksessa: Kunnari, S., & Savinainen-Makkonen, T. (2004). Mistä on pienten sanat tehty: lasten äänteellinen kehitys. WSOY.
- Schmitt, M., Logan, J., Tambyraja, S., Farquharson, K., & Justice, L. (2017). Establishing Language Benchmarks for Children With Typically Developing Language and Children With Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(2), 364–378.
https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0273
- Sheridan, B. (2003). Childhood peer relationships in context. *Journal of School Psychology*, 41(4), 285–292. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00049-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00049-9).
- Sherwood, S., & Reifel, S. (2010). The Multiple Meanings of Play: Exploring Preservice Teachers' Beliefs About a Central Element of Early Childhood Education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(4), 322–343.
<https://doi.org/10.1080/10901027.2010.524065>.
- Siegler, R., Saffran, J., Gershoff, E., Eisenberg, N., & Leaper, C. (2020). How children develop (Sixth edition.). MacMillan International.
- Siiskonen, T., Ahonen, T. & Määttä, S. (2019). Kielenkehityksen vaikeudet. Teoksessa: Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M., Siiskonen, T., Meronen, A., & Bast, T. (2019). Oppimisen vaikeudet (1. painos.). Niilo Mäki Instituutti.
- Siiskonen, T., Aro, T. & Lyytinen, P. (2019). Havainnointi, arviointi ja tutkimukseen ohjaaminen. Teoksessa: Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M., Siiskonen, T., Meronen, A., & Bast, T. (2019). Oppimisen vaikeudet (1. painos.). Niilo Mäki Instituutti.7
- Singer, E., Naderend, M., Penninx, L., Tajik, M., & Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233–1249.

- Smids, S. (2018). Varhaiskasvatuksen vapaan leikin pelikentät. Teoksessa: Kangas, J. & Fonsén, E. (toim.) (2018). Leikin ammattilaiset. Leikki ilmiönä ja varhaiskasvatuksen toimintamuotona. Opettajankoulutuslaitoksen muut julkaisut, Helsingin yliopisto.
- Spodek, B., & Saracho, O. (2007). *Contemporary Perspectives on Social Learning in Early Childhood Education*. Information Age Publishing.
- Stakes, R. (2000). Case Studies. Teoksessa: Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research* (2. ed.). Sage.
- Suhonen, E., Nislin, M., Alijoki, A. & Sajaniemi, N. (2014). Children's play behaviour and social competence in integrated special day-care groups. *European Journal of Special Needs Education*, 30(3), 287–303. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1009707>.
- Suhonen, E. (2009). Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään: Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta.
- Suhonen, E., Alijoki, A., Nislin, M., Syrjämäki, M., & Sajaniemi, N. (2016). Lasten kehittyminen ja oppiminen sekä henkilökunnan työhyvinvointi päiväkotien integroiduissa erityisryhmissä.
- Syrjämäki, M., Sajaniemi, N., Suhonen, E., Alijoki, A., & Nislin, M. (2017). Enhancing peer interaction: an aspect of a high quality learning environment in Finnish early childhood special education. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 377-390.
- Tedlock, B. (2000). *Ethnography and Ethnographic Representation*. Teoksessa: Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research* (2. ed.). Sage.
- Tolonen, K. (2001). Lapsen varhaisen kielenkehityksen tukeminen. Teoksessa: Helenius, A. (2001). *Pienet päivähoidossa: alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. WSOY.
- Tolonen, T. & Palmu, T. (2007). Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 89–112.
- Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child development*, 1454-1463.

- Trawick-Smith, J. & Dziurgot, T. (2011). Good-fit teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Quarterly* 26, 110–123.
- Valli, R. (2018). Numerot ja niiden tulkinta määrällisessä tutkimuksessa. Teoksessa: Valli, R., & Aaltola, J. (2018). Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus.
- van der Wilt, F., van der Veen, C., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2018). Why can't I join? Peer rejection in early childhood education and the role of oral communicative competence. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 247–254. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.007>
- van Schaik, S. D., Leseman, P. P., & de Haan, M. (2018). Using a group-centered approach to observe interactions in early childhood education. *Child Development*, 89(3), 897-913.
- Vandell, D. L., & Wolfe, B. (2000). *Childcare quality: does it matter and does it need to be improved*. Washington, DC.
- Varhaiskasvatuslaki (540/2018). Saatavilla osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2018). (Määräykset ja ohjeet 2018:3a). https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf.
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L., & Ojala, M. (2014). Supporting children's participation in Finnish childcare centers. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 211–218.
- Viitala, R. (2014). Jotenkin häiriöks: etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Väitöskirjatutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Viitala, R. (2019). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa: Viljamaa, E. & Yliherva, A. (2020). *Leikki on kaikki*. Teoksessa: Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S., Ukkola, S., & Dindar, K. (2020). *Lapsen kielenkehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. PS-kustannus.

- Vilkka, H. (2018). Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. Teoksessa: Valli, R., & Aarnos, E. (2018). Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (5., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Vuorisalo, M. (2009). Ken leikkiin ryhtyy – Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta (s. 156–181). Tampere: Vastapaino.
- Wang, Y. (2020). Young children's peer relationships and interactions in small group settings. Väitöskirja: Turku.
- Weisberg, D. S., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2013). Talking it up. Play, language development, and the role of adult support. *American Journal of Play*, 6(1), 39–54.
- Weisleder, A., & Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological science*, 24(11), 2143-2152.
- Wood, E. A. (2014). Free choice and free play in early childhood education: Troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 4–18
- Wrede-Jäntti, M. (2019). Tutkijan suhde nuoreen tutkittavaan kasvokkain toteutetussa laadullisessa pitkittäistutkimuksessa. Teoksessa: Rutanen, N., Vehkalahti, K., & Alanko, A. (2019). Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II, Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen.
- Yeomans-Maldonado, G., Justice, L. M., & Logan, J. A. (2019). The mediating role of classroom quality on peer effects and language gain in pre-kindergarten ECSE classrooms. *Applied Developmental Science*, 23(1), 90–103.
- YK:n Lapsen oikeuksien sopimus. (1989). Saatavissa: <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>.

LIITTEET

Liite 1: Tiedote päiväkotiryhmiin

Tiedote tutkimuksen tekemisestä päiväkodissa

Hyvät vanhemmat!

Olen varhaiskasvatuksen maisteriopiskelija ja tulen tekemään pro gradu-tutkielmaa päiväkotinne helmikuun alussa. Tutkielmani aiheena on ”Kielellistä tukea tarvitsevien lasten vertaisvuorovaikutus ja sen edistäminen varhaiskasvatuksessa.” Tarkoitukseni on tutkia videohavainnoinnin ja käsin kirjoitettujen havaintomuistiinpanojen avulla kielellistä tukea tarvitsevien lasten vertaisvuorovaikutusta vapaan leikin hetkellä päiväkodin integroidussa päiväkotiryhmässä. Vaikka videoaineisto kerätään pääosin integroidussa ryhmässä, se sisältää myös osittain aineistoa, joka on kerätty ulkoilutilanteissa integroidun ryhmän lapsia havainnoiden. Tällöin aineisto saattaa sisältää materiaalia, jossa näkyy myös muiden päiväkotiryhmien lapsia. Mikäli ette halua, että lapsenne näkyy videokuvassa, pyydän teitä ystävällisesti ilmoittamaan ryhmänne aikuisille tai ottamaan minuun yhteyttä (yhteystiedot alla).

Aineistoa käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja anonyymisti. Lopullisesta aineistosta ei ole tunnistettavissa yksittäistä lasta eikä lapsista kerätä videohavainnoinnin lisäksi muita tunnistetietoja. Lopullinen aineisto ei tule sisältämään kuvamateriaalia videoiduista tilanteista. Aineisto säilytetään salasanasuojatussa kansiossa ulkoisella kovalevyllä, jonne on pääsy vain tutkimuksen toteuttajalla. Tutkimuksen valmistuttua kaikki aineistot hävitetään pysyvästi. Tutkimuksen tuloksista kirjoitetaan keväällä opinnäytetyö (pro gradu - tutkielma), joka julkaistaan sähköisenä versiona Tampereen yliopiston sivuilla. Mikäli teillä on tutkimukseen liittyviä kysymyksiä tai haluatte tutustua tarkempaan tietosuojailmoitukseen, voitte ottaa minuun yhteyttä sähköpostitse _____ tai puhelimitse _____ numerosta _____.

Kiitos yhteistyöstänne!

Ystävällisin terveisin,

Liisa Nissinen

Suostumuslomake

Hyvät vanhemmat!

Olen varhaiskasvatuksen maisteriopiskelija ja olen tulossa tekemään pro gradu – tutkimustani lapsenne päiväkotiryhmään. Tutkielmani aiheena on *”Kielellistä tukea tarvitsevien lasten vertaisvuorovaikutus ja sen edistäminen varhaiskasvatuksessa.”* Tutkimuksessani olen kiinnostunut tutkimaan sitä, minkälaista on kielellistä tukea tarvitsevien lasten vertaisvuorovaikutus vapaan leikin hetkillä. Lisäksi tarkoitukseni on saada selville se, miten kielellistä tukea tarvitsevan lapsen vertaisvuorovaikutusta tuetaan vapaan leikin hetkillä lapsiryhmässä.

Kerättävä tutkimusaineisto koostuu kirjoitetuista muistiinpanoista sekä osittain lapsista kerättävästä videomateriaalista. Aineisto tullaan keräämään helmikuun 2021 aikana. Videointi tapahtuu aamu – ja iltapäivisin päiväkodin sisä – ja ulkotiloissa. Tutkimuksen kohdejoukkona ovat integroidun ryhmän lapset sekä heidän kanssaan ulkoilutilanteissa olevat muut päiväkodin lapset.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja osallistumisen voi halutessaan keskeyttää tutkimuksen missä vaiheessa tahansa. Tutkimusaineistoa ei kerätä niistä lapsista, joilla ei ole suostumusta osallistua tutkimukseen tai jotka kieltäytyvät tutkimukseen osallistumisesta kesken aineistonkeruun. Tutkimuksen onnistumisen kannalta olisi kuitenkin tärkeää, että mahdollisimman moni lapsi voisi osallistua tutkimukseen.

Tutkimuksen aineistoja käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Kaikki tunnistetiedot poistetaan eikä yksittäistä lasta ole tunnistettavissa aineistosta. Julkaistava tutkimus ei tule sisältämään kuvamateriaalia aineistonkeruun ajalta. Havainnointiaineisto on vain tutkijan itsensä luettavissa salasanasuojatussa kansiossa ulkoisella kovalevyllä. Tutkimus valmistuu alkukesästä, jonka jälkeen kaikki aineistot hävitetään pysyvästi. Tutkimuksen tuloksista kirjoitetaan opinnäytetyö (Pro gradu -tutkielma), joka julkaistaan sähköisenä versiona Tampereen yliopiston sivuilla.

Mikäli sinulla on tutkimukseen liittyviä kysymyksiä tai haluat tarkempaa tietoa tutkimuksen tietosuojailmoituksesta, voit ottaa minuun yhteyttä sähköpostitse _____ tai puhelimitse numerosta _____.

Ystävällisin terveisin,

Liisa Nissinen

Tampereen kaupungin varhaiskasvatusvirasto on myöntänyt tutkimusluvan 11.12.2020.

Palautathan lomakkeen päiväkotiin täytettynä 31.1. mennessä. Kiitos!

Kielellistä tukea tarvitsevien lasten vertaisvuorovaikutus ja sen edistäminen varhaiskasvatuksessa – pro gradu -tutkielma

Olen lukenut ja hyväksynyt tässä suostumuslomakkeessa olevat tiedot. Annan allekirjoituksellani luvan lapselleni osallistua tähän tutkimukseen ja annan samalla luvan videonauhoitukselle, jota tässä tutkimuksessa tullaan käyttämään osana aineistonkeruuta. Luvan antamalla annan Liisa Nissiselle oikeuden käyttää videomateriaalia opetus- ja tutkimustarkoituksessa.

Lapsen nimi: _____

Saako lapsesi osallistua tutkimukseen?

_____ **KYLLÄ** saa osallistua.

_____ **EI** saa osallistua.

Huoltajan allekirjoitus:

Nimen selvennys:

Jos lapsenne saa osallistua tutkimukseen, täyttäkää alla olevat tiedot.

Lapsen päiväkotinä: _____

Ikä: _____ v _____ kk

Huomioita lapsen kielellisistä taidoista? (Ei pakollinen)

LÄMMIN KIITOS YHTEISTYÖSTÄ!

Liite 3: Tiedote haastattelua varten

Hei!

Olen varhaiskasvatuksen maisteriopiskelija ja teen pro gradu-tutkielmaa, jonka aiheena on kielellistä tukea tarvitsevien lasten vertaisvuorovaikutus ja sen edistäminen varhaiskasvatuksessa. Tavoitteenani on saada selville se, millaista vertaisvuorovaikutus on kielellistä tukea tarvitsevien lasten ja ryhmän muiden lasten välillä vapaan leikin tilanteissa. Lisäksi tavoitteenani on saada ymmärrystä siitä, millä tavoin ympäristö tukee kielellistä tukea tarvitsevien lasten vertaisvuorovaikutusta vapaan leikin hetkillä.

Kerättävä tutkimusaineisto koostuu havainnointiaineistosta sekä integroidun ryhmän tiimin teemahaastatteluaineistosta. Havainnointiaineisto kerätään helmikuun alussa aamu- ja iltapäivisin päiväkodin sisä- ja ulkotiloissa. Laadullinen teemahaastattelu toteutetaan integroidun ryhmän kasvattajille erikseen sovittuina ajankohtina. Haastattelut toteutetaan yksilöhaastatteluina ja niiden avulla pyritään saamaan tietoa siitä, millä tavoin kasvattajat kokevat oman roolinsa kielellistä tukea tarvitsevien lasten vertaisvuorovaikutuksen edistäjinä. Haastattelukysymykset ovat avoimia, jotta vastaajalla on mahdollisuus vastata kysymyksiin mahdollisimman vapaamuotoisesti. Mikäli haastateltavat antavat suostumuksensa, haastattelut nauhoitetaan myöhempää litterointia varten.

Kaikki tutkimukseen liittyvää tietoa käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja yksittäisiä vastauksia kohdellaan anonyymisti. Haastateltavan antamat tiedot ovat luottamuksellisia eikä niitä käytetä muuhun kuin tämän tutkimuksen tekemiseen. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja tutkimukseeni osallistumisen voi halutessaan myös keskeyttää tutkimuksen missä vaiheessa tahansa. Aineisto säilytetään salasanasuojatussa kansiossa ulkoisella kovalevyllä ja tutkimuksen valmistuttua kaikki aineistot hävitetään pysyvästi.

Mikäli sinulla on tutkimusta koskevia kysymyksiä tai haluat tarkempaa tietoa tutkimuksen tietosuojailmoituksesta, voit ottaa minuun yhteyttä sähköpostitse _____ tai puhelimitse numerosta: _____.

Suostun / suostumme osallistumaan haastatteluun

Päiväys: ___ / ___ 2021

Allekirjoitus/Allekirjoitukset:

Nimenselvennys:

Ystävällisin terveisin,
Liisa Nissinen

Liite 4: Teemahaastattelun kysymykset

Teema 1: Käsitteitä vertaissuhteiden edistämisen tärkeydestä

1. Minkälainen merkitys vertaissuhteilla on mielestäsi lapsen kehityksen kannalta?
2. Miksi on mielestäsi tärkeää tukea kielellistä tukea tarvitsevan lapsen vertaissuhteita?
3. Omia havaintoja vertaissuhteiden muodostamisesta 3-5-vuotiaiden lasten parissa päiväkodissa: millaisia mahdollisuuksia ja haasteita kielellistä tukea tarvitsevien lasten vertaissuhteiden muodostumiseen mielestäsi liittyy?

Teema 2: Kielellistä tukea tarvitsevien lasten vertaissuhteiden edistämiseen käytetyt keinot.

1. Millaisia keinoja käytät, kun pyrit tukemaan kielellistä tukea tarvitsevan lapsen vertaisvuorovaikutusta?
2. Miten lapsi reagoi aikuisen puuttumiseen?
3. Mitkä asiat mielestäsi edistävät vertaissuhteiden syntymistä erityisesti niiden lasten kohdalla, joilla ilmenee kielellisiä haasteita?
4. Mitkä asiat mielestäsi ehkäisevät vertaissuhteiden syntymistä?
5. Minkälainen tulisi olla kasvattajan rooli vapaan leikin tilanteissa erityisesti silloin, kun mukana on kielellistä tukea tarvitseva lapsi?
6. Voisitko kuvailla jotain mieleesi tulevaa (mitä tahansa) tilannetta, jossa olet jollain tavalla pyrkinyt edistämään vertaisvuorovaikutusta, kun tilanteessa on ollut lapsi, jolla on jonkinlaisia kielellisiä haasteita?

TAULUKKO 1. *Vapaan leikin taulukoinnin esimerkkitapaus.*

Havainnot	Leikin sosiaalinen aste	Leikin muoto	Aikuisen rooli tilanteessa
Leikkii yksin barbeilla kasvattajan vieressä.	Yksinleikki	Konstruktivistinen	Läsnä.
Leikkii temppuradalla kahden muun lapsen kanssa; kuvittelevat, että lattia on laavaa	Sosiaalinen leikki	Kuvitteluleikki	Läsnä.
Ajaa leikkipyörällä huoneessa	Yksinleikki	Toiminnallinen	Ei.
Temppuilee tuolien päällä toisen lapsen kanssa	Rinnakkaisleikki	Toiminnallinen	Ei.
Leikkii autorampilla toisen lapsen vieressä; ajoittaista vuorovaikutusta	Rinnakkaisleikki	Kuvitteluleikki	Ei.
Lukee kirjaa yksin.	Yksinleikki	Konstruktivistinen	Ei.
Tutkii leikkivälineitä ulkona	Yksinleikki	Tutkiminen	Ei.
Katselee kuvakirjaa yhdessä toisen lapsen kanssa	Rinnakkaisleikki	Konstruktivistinen	Ei.

TAULUKKO 2. Esimerkki teoriaohjaavan analyysin rakentumisesta

Yhdistävä luokka	Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka	Pelkistetty ilmaus	Esimerkki alkuperäisestä ilmauksesta
Käsityksiä vertaistehden merkityksestä kehitykselle	Psykososiaalinen kehitys	Vertaissuhteiden merkityksen ja oppimisen näkökulmista	Taitojen oppiminen	Yhteistyötaitojen ja sosiaalisten taitojen oppiminen	"Se on niinkun niin tärkeää se vertaissuhteiden merkitys nimenomaan taitojen kannalta et just ne yhteistyötaidot ja kaikki sosiaaliset taidot, vuoron odottaminen ja jakaminen ja niissä leikeissä."
			Persoonallisuuden kehitys	Itsetunnon ja minäkuvan kehitys	"Niin hirveen suurikin vaikutus on just ihan jo pelkästään itsetunnon kehitykseen ja varmasti minäkuvan kehitykseen."
		Osallisuuden tunne	Yhteenkuuluvuuden tunteen kehittymisen	Tarve tulla kuulluksi ja huomioiduksi	"Meillä jokaisella on tarve tulla kuulluksi ja huomatuksi ja kokee sellasta yhteenkuuluvuutta."
Vertaistehden edistävä tekijä	Ammattitaito	Sensitiivisyys lapsen tarpeille	Ajan antaminen lapselle	Lapsen ajatusten kuunteleminen ja niiden huomioon ottaminen	"No ehdottomasti se on tärkeää, et aikuinen on oikeesti läsnä niissä tilanteissa eli niinkun kuuntelen tarkasti mistä aiheista lapset on esimerkiksi kiinnostuneita ja sitä kautta voidaan lähteä rakentamaan leikkejä."
		Vertaissuhteiden suunnittelu ryhmätasolla	Tuen havaitseminen	Henkilöstön kyky ottaa kielelliset vaikeudet huomioon	"Jos me oltais hirveen passiivisia, niin ja taas just lapsella, jolla on näitä kielellisiä ongelmia, niin tota ruvettais kauheen pitkästi puhumaan, pitkillä lauseilla kun niin tota ei se laps tulis ymmärretyksi."
			Ryhmytyminen	Lasten jakaminen pienryhmien vapaan leikin hetkillä	"No sitten mitä ajattelen, niin toki tä pienryhmissä toimiminen. Se on sellanen tosi keskeinen. Et siinä jokainen lapsi pääsee paremmin tuomaan itseään esille ja aikuinen pääsee paremmin tarttumaan niihin lapsen kommunikaatioalotteisiin."
Temperamentti ja	Persoonallisuuden ja	Lapsen sisäiset	Lapsen luontainen	"Mun mielestä lapset tosi sillain luonnollisesti lähtee niihin	

	persoonallisuus	temperamenttiin liittyvät ominaisuudet	ominaisuudet	pyrkimys lähestyä muita	vuorovaikutustilanteisiin vaikkakin kielellisiä haasteita. Lapset tosi helposti tavallaan ohjautuu yhteiseen leikkiin, jos on yhteisiä mielenkiinnon kohteita tai jotain niin, että tavallaan se pohjalle sille vuorovaikutussuhteelle syntyy aika helposti."
Vertaissuhteita ehkäisevät tekijät	Vertaissuhdeongelmat	Yksinäisyys	Osattomuuden tunne	Lapsen yhteenkuuluvuuden tunteen puuttuminen	"Et jos ei ole lapsella sellasta niinkun yhteenkuuluvuuden tunnetta. Et se on tosi tärkeä, et sellanen niinkun et heti kun lukukausi alkaa niin aletaan työstämään sitä ja se kantaa sitten pitkälle näiden vertaissuhteiden muodostumisessa."
		Kiusaaminen	Ulkopuolellinen jättäminen	Lapsen syrjiminen erilaisuuden vuoksi	"Oon havainnu vähän semmosta just voi käyttää karkeesti sanaa että hyljeksintää, koska lapsi ei puhu selvästi... Ei oo niitä taitoja vielä eikä tuota sitä puhetta niin, että vois silleen luonnollisesti hakeutua muitten lasten leikkeihin."
	Ympäristön tekijät	Resurssit	Suhdeluku	Lapsen yksilöllisen kohtaamisen vaikeutumisen ryhmän koosta johtuen	"Jos on kielellisiä haasteita omaava lapsi isossa ryhmässä, niin sitten se kyllä on kyllä häneltä pois. Ettei aikuisella tietenkään ole joka hetki aikaa olla tukemassa, että se on valitettavaa, mutta integroidussa ryhmässä meillä on pienempi ryhmäkoko ja enemmän aikuisia."