

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Koivula, Merja

Title: Kieli ja osallisuus S2-lasten leikissä

Year: 2021

Version: Published version

Copyright: © 2021 Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Koivula, M. (2021). Kieli ja osallisuus S2-lasten leikissä. In M. Laakso, A. Nylund, A. Kautto, L. Kanto, & A.-K. Tolonen (Eds.), *Kieli, leikki ja pelillisuus : Puheen ja kielen tutkimuksen päivät 25.-26.3.2021* (pp. 11-26). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja, 53.

<https://www.puhejakieli.fi/sites/puhejakieli.fi/files/kielileikkijapelillisuus2021open.pdf>

KIELI JA OSALLISUUS S2-LASTEN LEIKISSÄ

MERJA KOIVULA

Jyväskylän yliopisto

JOHDANTO

Leikillä on tutkitusti tärkeä merkitys lasten kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta, sillä leikki on lapsille paitsi keskeinen osa lapsuutta, myös keino kommunikoida, oppia yhdessä vertaisten kanssa ja omaksua uusia taitoja (Esim. Bodrova, Leong, Germeroth & Day-Hess, 2019; Lillard ym., 2013; Quinn, Donnelly, & Kidd, 2018). Silti edelleenkin ei täysin tunneta kaikkia niitä mekanismeja, joiden kautta leikki voi osaltaan edistää lasten kehitystä ja oppimista (Lillard ym., 2013). Tässä artikkelissa tarkastellaan suomea toisena kieleinä (S2) puhuvien lasten leikkiä varhaiskasvatuksen kontekstissa kielen ja osallisuuden näkökulmista. Artikkelin lähtökohtana on yhtäältä jokaisen lapsen oikeus leikkiin (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista, 1991, artikla 31) ja leikkiin osallistumisen kautta saavutettava osallisuuden kokemus, mutta samalla myös leikin merkitys varhaiskasvatuksessa kielen oppimisen ja erityisesti vieraan kielen oppimisen kannalta. Leikin merkitystä havainnollistetaan artikkelissa muutamilla aineistoesimerkeillä, jotka on poimittu lasten vapaan leikin videohavainnointiaineistosta.

Tässä artikkelissa hyödynnettävä videohavainnointiaineisto on kerätty 4–6-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen lapsiryhmästä, jossa kolmannes lapsista puhui kotikielenään muuta kuin suomen kieltä. Aineisto on kerätty interventiotutkimuksessa, jossa on tutkittu Papilio-ohjelman (Lapset ensin, n.d.) vaikutuksia lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymiseen. Aineistoesimerkkien valinnassa kriteerinä oli, että leikissä oli mukana suomea toisena kielenään puhuvia lapsia ja esimerkit tuottivat näkökulmia S2 lasten kielen käyttöön ja osallisuuteen. Valittujen aineistoesimerkkien tapahtumat kirjoitettiin sanalliseen muotoon,

osin suorina lainauksina ja ne analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla. Esi-merkeissä kaikista lapsista käytetään pseudonymejä tunnistettavuuden välttämiseksi.

Leikkitilanteiden tarkastelu kielen ja vieraan kielen oppimisen näkökulmasta on tärkeää siksi, että tutkimusten mukaan leikki, erityisesti roolileikki muodostaa otollisen ja hedelmällisen kontekstin kielen oppimiselle (ks. esim. Weisberg, Zosh, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2013). On kuitenkin huomattava, että siihen, millaiseksi oppimisen kontekstiksi leikki muodostuu, vaikuttavat monet tekijät, muun muassa erilaiset tilannetekijät, leikkiin osallistujat, heidän välisensä suhteet, aikuisen läsnäolo ja/tai osallistuminen, leikissä olevat säännöt sekä kyseisen leikin luonne (esim. Piker, 2013). Nämä ja monet muut tekijät muovaavat leikkiä, siinä tapahtuvaa vuorovaikutusta, leikin laatua sekä myös leikin mahdollisuuksia edistää lasten kehitystä ja oppimista.

Vaikka yleisellä tasolla leikin kielen oppimista edistävä vaikutus onkin todettu, samalla on kuitenkin huomattava, että aivan kaikki leikki ei tue kielen oppimista, vaan leikkitilanteen olosuhteilla ja laadulla on merkitystä (Weisberg ym., 2013). Erityisesti roolileikki ja siinä tapahtuva kuvittelu, leikkitilanteen luominen kielen avulla, leikin tapahtumista ja etenemisestä sekä leikkirooleista neuvottelu sekä erilaisten kielellisten symbolien käyttö ovat niitä leikin piirteitä, jotka tukevat kielen kehitystä (Weissberg ym., 2013), kun taas vaikkapa sellainen esineleikki, jossa ei välttämättä juurikaan kommunikoida puheen avulla ei tuota samanlaista, kielen oppimista tukevaa kontekstia.

Samoin kuin kieli, myös leikki kehittyy vähitellen, vaiheittain. Yksi–kaksi-vuotias lapsi leikkii esineleikkejä ja tutkii maailmaa yhdessä vanhemman kanssa oppien paitsi esineistä myös kielestä (esimerkiksi sanaston kehitys) leikin kautta. Lähellä kahden vuoden ikää esineleikki muuttuu symboliseksi leikiksi. Tällöin lapsi ymmärtää, että esineisiin voi liittää symbolifunktioita ja representaatioita eli mielikuvituksen avulla esine voikin edustaa jotain aivan muuta, esimerkiksi palikka voikin olla leikissä auto (Koivula & Laakso, 2017; Vygotsky 1978). Suunnilleen tässä ikävaiheessa lapsi alkaa myös leikkiä vertaisten kanssa tyypillisesti rinnakkaisleikkiä. Vähitellen vertaisten merkitys leikkikavereina kasvaa ja noin kolmen neljän ikävuoden vaiheilla lapset siirtyvät esineleikistä roolileikkiin (Esim. Koivula & Laakso, 2017).

Leikin merkitys kielen kehitykselle on kiehtonut tutkijoita jo kauan (Quinn ym., 2018), mutta tietoa siitä, millaisen kielen oppimisen kontekstin leikki, erityisesti roolileikki, voi muodostaa vierasta kieltä oppiville lapsille, on selvästi niu-

kemmin (Piker, 2013) kuin leikin merkityksestä äidinkielen oppimiselle. Tässä artikkelissa tuodaan esille niitä leikkiin liittyviä tekijöitä, jotka luovat mahdollisuuksia vieraan kielen oppimiselle.

LEIKIN JA KIELEN KEHITYKSEN YHTEYS

Weisberg ja kollegat (2013) toteavat, että leikin ja kielen kehityksen yhteyttä selittää neljä eri tekijää. Ensinnäkin, kuten jo Vygotsky (1978) korosti, leikissä tapahtuva kuvittelu ja roolin otto edellyttävät *symbolista ajattelua*. Lapsen tulee siten ymmärtää, että hän voi korvata leikissä tarvitsemansa esineen tai asian jollakin toisella: leikissä palikka voi olla auto ja siten kantaa mukanaan niitä merkityksiä, joita lapsi liittyy autoon (ks. seuraavan luvun aineistoesimerkki 2). Lapset hyödyntävät kuvitteellista roolileikkiä rakentaessaan omia elämäkokemuksiaan ja sitä tietoa, jonka he ovat ympäristöönsä liittyen omaksuneet (ks. Vygotsky, 1978). Tutkimusten mukaan vaikuttaisi siltä, että symbolisen leikin ja kielen kehityksen välillä on yhteys läpi varhaislapsuuden, 1–6-vuotiailla lapsilla, sillä useissa tutkimuksissa on osoitettu symbolisen leikin tason ennustavan kielen kehityksen tasoa (ks. Lillard ym., 2013; Quinn ym., 2018).

Symbolisen ajattelun ilmeneminen vieraan kielen oppimisessa pienillä lapsilla on kuitenkin monimutkainen prosessi. Ensinnäkin symbolisen ajattelun kyvyn kehittyminen on tässä ikävaiheessa laajemminkin oppimisen kohteena. Vieraan kielen omaksuminen edellyttää muun muassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuneiden asioiden sisäistämistä (Vygotsky, 1978), vieraan kielen omaksumista imitaation kautta ja sisäistä puhetta, jolla viitataan siihen, että kieltä ja verbaalista ajattelua käytetään toiminnan säätelyyn ilman, että puhetta voidaan kuulla tai nähdä ulkoapäin. Tutkimusten mukaan erityisesti imitaatio on lasten käyttämä strategia, kun he omaksuvat kielellisiä taitoja (ks. Lantolf, 2006; Ledin & Samuelsson, 2017). Leikin näkökulmasta on todettava, että S2 lapsen vieraan kielen taidon täytyy kehittyä merkittävästi, ennen kuin hän pystyy osallistumaan symbolista ajattelua edellyttävään roolileikkiin. Jotkut muut leikin tyypit, kuten esimerkiksi esineleikit, rinnakkaisleikki ja fyysiset nujumisleikit eivät sitä vastoin edellytä niin laajaa kielitaitoa (Ledin & Samuelsson, 2017).

Toinen merkityksellinen tekijä leikin ja kielen välisissä yhteyksissä on *vuorovaikutus* (Weisberg ym., 2013), sillä kielitaidon lisäksi lapsi tarvitsee leikissä vuorovaikutusosaamista (Cekaite, 2017). Leikissä lapset esimerkiksi nimeävät asioita ja

esineitä, neuvottelevat merkityksistä, leikkirooleista ja leikin tapahtumista ja yhteisen vuorovaikutuksen kautta jäsentävät kaikkea sitä, mitä leikissä tapahtuu metakommunikaation keinoin (ks. Andresen, 2005; Koivula, 2010). Tämä palvelee myös kielen ja sanaston kehittymistä. Kielen ja vuorovaikutuksen näkökulmasta tarkasteltuna leikki mahdollistaakin rikkaan ympäristön, jossa lapset harjoittelevat yhdessä erilaisia kielen käytön ja yhteisten merkitysten rakentamisen tapoja (Weisberg ym., 2013).

Leikki myös mahdollistaa lähikehityksen vyöhykkeen rakentumisen (ks. Vygotsky, 1978). Vieraan kielen oppimisessa, lähikehityksen vyöhykkeellä, itseään taitavamman vertaisen tai aikuisen tuella lapset voivat harjoitella vieraan kielen käyttöä. Tässä erityisesti ystävyyssuhteilla näyttää olevan tärkeä merkitys. Vuorovaikutus kielellisesti taitavamman ystävän kanssa vaikuttaisi tapahtuvan lähikehityksen vyöhykkeellä laadullisesti korkeammalla tasolla kuin muiden vertaisten kesken (Markova, 2017). Esimerkiksi S2 lapsi, jolla voi olla vielä niukka suomen kielen sanavarasto, voi oppia lähikehityksen vyöhykkeellä sanavaraston ohella vaikkapa roolien ja leikin juonen rakentamista tai jossain tietyssä leikissä samankaltaisena toistuvia kielellisiä ilmaisutapoja.

Kolmanneksi lasten leikissä käyttämä *kielen määrä* voi sekin tukea kielen kehitystä, sillä kuullun ja puhutun kielen määrällä on tutkimusten mukaan yhteys lapsen yleisiin kielellisiin taitoihin (ks. Weisberg ym., 2013). Leikin edistäminen vertaisten kanssa vaatii usein monipuolista kielen käyttämistä, sillä esimerkiksi yhteinen kuvittelu roolileikin aikana edellyttää lauseiden käyttöä ja kykyä rakentaa kielen avulla yhteisiä merkityksiä. Leikki palvelee niin sanaston kehittymistä kuin kielen ymmärtämistä ja tuottamistakin. Markova (2017) havaitsikin tutkimuksessaan, että leikki rohkaisee kaksikielisiä lapsia puhumaan enemmän. Yhteinen leikki vertaisten kanssa on siten tärkeää lapsille monin tavoin. Seuraavassa esimerkissä kuvataan tilannetta, jossa S2 lapsi tarvitsee apua ja ohjeita toiselta lapselta liittyäkseen leikkiin.

Esimerkki 1

Aamulla lapsiryhmässä Juuso alkaa leikkiä munamiestä: hän menee kyykkyyyn ja vetää t-paidan jalkojensa yli ja pujottaa kädet paidan sisälle, jolloin kämmenet pilkkistävät hiboista. Leikki näyttää hauskalta ja yksi toisensa jälkeen lapsia liittyy mukaan. Thao (S2) seuraa poikien leikkiä sohvalta. Hän venyttää paitansa kaula-aukkoa ja harkitsee liittyvänsä mukaan, mutta ei näytä osaan muuntautua munamieheksi. Hetken päästä Eetu neuvoo Aleksille ja

Thaolle, kuinka kädet pitää pujottaa puseron sisään, jotta näyttää munamieheltä. Eetulla, Juusolla ja Aleksilla on leikissä hauskaa ja lopulta Thaokin liittyy mukaan leikkiin joukon jatkoksi. Pojat kulkevat munamiehinä ryhmän tioloissa. Lapset keskustelevat välillä leikin lomassa siitä, miltä muna näyttää, kun se ei ole vielä syntynyt tai mitä tapahtuu, kun muna menee rikki.

Edellä esitetty esimerkki kuvaa leikin vetovoimaa: yksi toisensa jälkeen lapset liittyvät hauskaan leikkiin. Vaikka esimerkin tilanteessa lapset eivät puhu runsaasti, munamiehen roolin ottaminen, hahmoon muuntautuminen ja hahmon piirteistä yhteisen ymmärryksen rakentaminen yhdistää leikkijöitä. On oletettavaa, että tällainen ryhmän yhteinen leikki tuottaa myös osallisuuden kokemuksia. Neljäs tekijä kielen ja leikin yhteydessä liittyy siihen, että leikkiessään lapset ovat *sitoutuneita* ja *motivoituneita* leikkiin (Markova, 2017; Weisberg ym., 2013), ja tästä syystä laadukas leikki voi edistää lapsen kehitystä ja oppimista. Olennaista on myös se, että lapset suuntaavat itse leikkiään haluamaansa suuntaan (Weisberg ym., 2013), eivätkä luovu yhteisestä toiminnasta, vaikka leikissä ilmenisikin väärinymmärryksiä, vaikeuksia ja haasteita (Koivula, 2010). Vaikka tiedetäänkin, että edellä kuvatut neljä tekijää vaikuttavat leikin ja kielen yhteyteen ja leikin mahdollisuuksiin kielen oppimisen edistämisessä, on vielä epäselvää, mistä kaikista tekijöistä leikin kielen oppimista tukeva vaikutus loppujen lopuksi johtuu. Seuraavaksi tarkastellaankin tarkemmin leikkiä vieraan kielen oppimisen näkökulmasta.

LEIKKI VIERAAN KIELEN OPPIMISEN KONTEKSTINA

Kieli ja sen oppiminen ovat aina sitoutuneita tiettyyn kontekstiin ja tilanteeseen. Kielen oppimista tukeva ja edistävä konteksti sisältää oppijan suhteet fyysisen, sosiaalisen ja symbolisen ympäristönsä kanssa (van Lier, 2004). Esimerkiksi lapsi itse, hänen kompetenssinsa, sosiaalinen tilanteensa ja intressinsä, toimintansa, vuorovaikutuksensa, suhteensa toisiin ihmisiin sekä ympäristöön liittyvät moninaiset tekijät vaikuttavat kaikki siinä kontekstissa ja tilanteessa, jossa vierasta kieltä opitaan (Cekaite, 2017). Siten konteksti luo oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksia tai voi myös rajoittaa niitä.

Vieraan kielen oppiminen tapahtuu vähitellen ja vaiheittain. Blum-Kulka ja Gorbatt (2014) havaitsivat, että aluksi lapsi puhuu vain omaa äidinkieltään. Tätä seuraa vaihe, jolloin lapsi ei välttämättä kommunikoi lainkaan (hiljainen kausi). Seuraavaksi lapsi ymmärtää ja tuottaa vähän vierasta kieltä. Hän kommunikoi

pääasiassa ei-sanallisin keinoin, mutta saattaa käyttää jo vähän vierasta kieltä, mieluiten opettajien kanssa. Viimeisessä vaiheessa vuorovaikutus vieraalla kielellä lisääntyy ja laajenee vertaisiin. Tällöin leikki toimii tärkeänä vieraan kielen oppimisen kontekstina.

Markovan (2017) mukaan vapaa leikki vertaisten kanssa tarjoaa vierasta kieltä opetteleville lapsille mahdollisuuden vertaisvuorovaikutukseen. Leikkiin osallistumisen ja sitoutumisen sekä leikin kielellisten tarjoumien kautta lapset voivat paitsi parantaa vieraan kielen taitoaan, myös edistää akateemisia taitojaan ja rakentaa kulttuurista pääomaansa. Lisäksi leikki vaikuttaa lisäävän lasten vieraan kielen käytön määrää (Schwarz, Deeb & Dubiner, 2020; myös Markova, 2017). Kun lapset leikkivät yhdessä, he rakentavat yhteisiä merkityksiä esimerkiksi ihmisiin, esineisiin ja toimintaan liittyen (Koivula, 2010). Ensimmäisessä aineistoesimerkissä munamies-leikistä saattoi huomata, että lapset loivat yhteistä näkemystä esimerkiksi munan ulkonäöstä ja munamiehen ominaisuuksista. Kuten Vygotskykin (1978) kuvasi, lapset erottavat sanan ja esineen mutta myös kielen ja kontekstin (Andresen, 2005). Seuraavassa esimerkissä kuvataan autoleikkiä ja siihen liittyvien merkitysten rakentamista metakommunikaation avulla.

Esimerkki 2

6-vuotiaat Zahra (S2), Milla ja Anni leikkivät yhdessä autoleikkiä. Zabralla on jo hyvä suomen kielen taito ja hän on tasavertainen leikkijä toisten tyttöjen kanssa. Zahra istuu pahvilaatikossa (=auto) ja hänellä on pyöreä tyyny kädessään (=ratti), jolla hän tekee ajoliikkeitä. Zahra: ”Mikä väri auto voisi olla? Mikä väri auto voisi olla?” Milla: ”Se auto voisi olla vaikka...” Anni: ”Saappi”. Milla: ”Ei, kuin värinen!”. Zahra: ”Mutta mikä merkki?” Milla: ”Volkswagen”. Zahra: ”Joo!” Milla: ”Koska se on paras merkki.” Zahra: ”Se musta.” Milla: ”Ai musta Volkswagen?” Zahra nyökkää. Milla hymyillen: ”Samanlainen kuin meilläkin!” Kun automerkistä ja auton väristä on saatu sovittua, leikki jatkuu. Zahra on isä, joka ajaa autolla kohti kotia. Välillä ajaessaan hän laulelee Antti Tuiskun Keinutaan-laulua ja osaa ulkoa kaikki sanat.

Esimerkissä tytöt juttelevat siitä, millainen auto pahvilaatikko on leikissä ja samalla yhdistävät leikkiinsä tosielämän elementtejä. Leikkijät rakentavat yhteistä ymmärrystä siitä, mitä leikissä hyödynnetyt asiat esittävät, eli he hyödyntävät metakommunikaatiota, jolla tarkoitetaan puhetta leikistä leikissä. Leikissä metakommunikaation merkitys on tärkeä. Sen kautta viestitään leikistä ja sen sisällöistä, mutta metakommunikaatio liittyy myös itsesäätelyyn ja toisten toiminnan

säätelyyn (ks. Andresen, 2005). Yksi osoitus tästä ovat leikissä tapahtuvat neuvottelut, ennen leikkiä, leikin aikana ja sen jälkeen (Koivula, 2010). Markova (2017) toteaa, että vapaa leikki yleensä alkaa neuvottelulla siitä, mitä leikitään ja tälle vaiheelle on tunnusomaista runsas kielellinen vuorovaikutus ja puhujien välinen vuorottelu ainutlaatuisella tavalla, jollaista ei ollut havaittavissa esimerkiksi lapsen ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa.

Kuten edellä mainittiin, leikissä keskeinen piirre on sitoutuminen ja uppoutuminen yhteiseen toimintaan (Markova, 2017). Lapset keskittyvät leikissä esimerkiksi yhteisen juonen rakentamiseen, roolin ottoon, esineiden ja asioiden merkitysten määrittelyyn sekä neuvotteluun (Koivula, 2010) ja koko tämän prosessin ajan jaetulla tarkkaavuudella, eli huomion suuntaamisella esimerkiksi samaan tiettyyn asiaan, esineeseen tai tapahtumaan tai yhteisen huomion vaihtamisella kohteesta toiseen, on keskeinen merkitys. Tutkimusten mukaan pragmaattiset kielen käytön taidot kehittyvät jaettua tarkkaavuutta sisältävissä tilanteissa ja siten jaettu tarkkaavuus on yksi keskeinen tekijä kielen sekä myös sosiaalisten taitojen oppimisen kannalta (ks. esim. White ym., 2011).

Vieraan kielen oppimisessa on olennaista myös se, että sekä lasten puhutun kielen taidot että kuuntelemisen taidot kehittyvät (Markova, 2017). Puhutun kielen ohella myös ei-sanalliset viestit ovat leikissä tärkeitä, sillä esimerkiksi leluja käyttäessään (Andresen, 2005) tai viestiessään toiminnastaan ja aloitteistaan lapset hyödyntävät monipuolisesti myös ei-sanallisen vuorovaikutuksen kanavaa. Esimerkiksi tässä artikkelissa käytetystä aineistosta oli selvästi havaittavissa, että koska S2 lapsilla ei välttämättä ollut kovin vahva suomen kielen taito, he kompensoivat tätä kommunikoimalla natiiveja huomattavasti enemmän ei-sanallisen vuorovaikutuksen kautta.

Leikkiin ja sen vuorovaikutukseen kuuluu myös se, että tietyt asiat toistuvat samanlaisena tai samankaltaisena, ja tämä toisteisuus mahdollistaa sen, että lapsi oppii ymmärtämään leikin tapahtumia (Andresen, 2005) ja omaksumaan leikissä käytettyjä, toistuvia sanoja, ilmaisutapoja ja ”leikin kieltä”. Lapset eivät yleensä ole motivoituneita opettelemaan vierasta kieltä yksinomaan käytännöllisistä syistä. Oppimista tapahtuu silloin, kun se on nautinnollista (Schwarz ym., 2020) ja leikki luo mahdollisuuksia monenlaisiin myönteisiin (tosin joskus myös kielteisiin) tunnekokemuksiin, jotka voivat tukea kielen oppimista. Kuten aiemmin mainittiin, pienet lapset oppivat niin kieltä kuin leikkiä katsomalla mallia toisiltaan ja imitoimalla toistensa leikkitekoja (Andresen, 2005; Lantolf, 2006), kuten seuraava esimerkki havainnollistaa.

Esimerkki 3

Munamies leikki jatkuu ja Katerina (S2) haluaisi liittyä poikien leikkiin. Hän koettaa työntää ensin Eetua ja sitten Aleksia pitkälleen lattialle. Aleks suuttuu: ”Katerina oikeasti!” Katerina sanoo jotain omalla kielellään ja siirtyy syrjään. Hetkeä myöhemmin pojat kulkevat munamiehinä jonossa toiseen huoneeseen. Katerina liittyy joukoon jatkoksi matkien poikien liikkeitä. Pojat kiipeävät tuoleille ja pöydille ja Katerina tekee samoin perässä.

Esimerkissä Katerinan ensimmäinen yritys liittyä leikkiin tulee torjutuksi ja pienen konfliktin seurauksena Katerina vetäytyy sanoen jotain omalla kielellään. On tyypillistä, että vierasta kieltä opettelevat lapset käyttävät vuorovaikutukseensa ja leikissään omaa äidinkieltään (Blum-Kulka & Gorbatt, 2014), erityisesti sellaisissa tilanteissa, jotka herättävät tunnereaktioita. Tutkimusten mukaan kuitenkin, kun lapsi puhuu sujuvahkosti vierasta kieltä, hän käyttää sitä systemaattisesti kyseisessä kontekstissa, eikä enää vaihda kielestä toiseen (Piker, 2013). Seuraavaksi kuvataan tarkemmin vertaissuhteiden merkitystä leikin ja vieraan kielen oppimisen näkökulmasta.

SOSIAALISET VERTAISUHTEET JA OSALLISUUS LEIKISSÄ

Osallisuuden kokemusta voidaan pitää yhtenä ihmisen perustarpeena, jota voidaan myös tarkastella yhteisön jäsenyyden saavuttamisen näkökulmasta (Joerdens, 2014; Koivula, 2010). Blum-Kulka ja Gorbatt (2014) toteavat, että vierasta kieltä puhuvan lapsen täytyy löytää sellaisia keinoja, joiden avulla hän saa muodostettua vuorovaikutuksen kautta yhteyden vertaisiinsa, jotka puhuvat äidinkielenään oppimisen kohteena olevaa kieltä. Tämä edellyttää sitä, että lapsella on jonkin verran kohdekielen osaamista. Toisaalta on myös niin, että jotta vierasta kieltä puhuvat lapset saavuttavat aktiivisen osallisuuden, he tarvitsevat apua ja tukea heitä taitavammilta natiiveilta tai toisilta, kompetenteilta kaksikielisiltä vertaisiltaan. Kaiken kaikkiaan osallisuuden ja yhteisön saavuttamisen prosessi edellyttää vierasta kieltä puhualta lapselta monia sosiaalisia ja kielellisiä taitoja, jota seuraava esimerkki osaltaan havainnollistaa.

Esimerkki 4

Päiväkodissa, 3–6-vuotiaiden lasten lapsiryhmässä kolme poikaa on aloittanut leikin pabvilaatikoiden kanssa. Ensin leikitään pitkä tovi autoja ja istutaan pabvilaatikoiden sisällä, mutta sitten leikki vaihtuu ja pojat pyytävät opettajaa auttamaan leikkaamaan pabvilaatikoon reiät, jolloin he voivat laittaa pienet pabvilaatikot päähänsä ja leikkiä robotteja. Robotit äänтелеvät ja kulkevat edestakaisin. Toisia lapsia tulee tilaan katsomaan leikkiä, joka näyttää hauskalta. Ali (S2) ja Kanya (S2) ovat kuljeskelleet ympäriinsä ja etsineet sopivaa toimintaa. Ali vaikuttaa hieman levottomalta. Hän yrittää ensin liittyä samassa tilassa pallottelevien poikien toimintaan, mutta se johtaa pieneen konfliktiin, sillä Ali ei pyydä lupaa päästä toimintaan ja tulee rikkoneeksi poikien pallottelua. Ali ei reagoi poikien vastalauseisiin: hän vain hymyilee. Ali huomaa robottileikin ja Ali ja Kanya liittyvät leikkiporukkaan mukaan. He äänтелеvät ja taistelevat leikisti toisiaan vastaan. Ali juttelee välillä lyhyitä lauseita, mutta Kanya on lähes koko ajan hiljaa, vaikka hänellä on todellisuudessa Alia huomattavasti parempi suomen kielen taito.

Esimerkin S2 lapset Ali ja Kanya olivat ystäväystyneet ja he touhusivat lapsiryhmässä yhdessä. Kanya ei puhunut paljoa, mutta selvästi hän oli muodostanut Alin kanssa ystävyysuhteen ja seurasi Alia paikasta toiseen. Alilla oli heikko suomen kielen taito, mikä vaikeutti hänen liittymistään leikkeihin ja saattoi johtaa konfliktiin, kuten esimerkistäkin nähtiin. Vaikka Alilla ja Kanyalla oli toisensa, he myös hakeutuvat mieluusti toisten lasten leikkeihin. Arvola, Lastikka ja Reunamo (2017) korostavat, että yhteiseen leikkiin osallistumisella on erityisen tärkeä merkitys maahanmuuttajataustaisten lasten osallisuuden kannalta lapsiryhmässä. Leikki myös mahdollistaa vertaisryhmään kuulumisen tunteen syntymisen (Arvola ym., 2017; Koivula, 2010). Osallisuuden kokemus saavutetaan vertaissuhteiden muodostamisen ja yhteiseen toimintaan osallistumisen kautta ja vertaisilla onkin tärkeä merkitys maahanmuuttajataustaisen lapsen inkluusiolle lapsiryhmään (Blum-Kulka & Gorbatt, 2014), kuten myös lapsen emotionaaliseen hyvinvointiin (Arvola ym., 2017).

Osallisuus leikissä ei ole kuitenkaan aina selviö, kuten edellä esitetty esimerkki kolme Katerinan yrityksestä liittyä leikkiin osoittaa. Arvola, Pankakoski, Reunamo ja Kyttälä (2020) havaitsivat tutkimuksessaan, että maahanmuuttajataustaisilla lapsilla oli natiiveja vähemmän sosiaalisia kontakteja ja vaikutusmahdollisuuksia yhteisessä toiminnassa. Myös yhteisen toiminnan rakentamisessa havait-

tiin haasteita, sillä Arvolan ja kumppaneiden tutkimuksessa maahanmuuttajataustaisilla oli taipumusta dominoida sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, esimerkiksi olemalla tunkeileva tai keskittymällä liiaksi omiin ideoihin. Myös leikkiin osallistumisessa havaittiin eroja, sillä suomalaislapset osallistuivat roolileikkiin maahanmuuttajataustaisia enemmän.

Yhtenä osallisuuteen vaikuttavana tekijänä voidaan pitää vuorovaikutusta ja kielitaitoa. S2 lapsilla on eroja suomen kielen taidoissaan (Arvola ym., 2020) ja leikkiin liittyminen edellyttää paitsi sosiaalisia taitoja, myös riittävää suomen kielen taitoa tai ainakin ymmärrystä siitä, millaisin eri strategioin leikkiin pääsy on mahdollista saavuttaa. Joskus pelkkä saman toiminnan tekeminen saattaa riittää, kuten seuraava esimerkki osoittaa, mutta joskus riittävä suomen kielen taito voi olla leikin, erityisesti roolileikin edellytys, jotta yhteinen ymmärrys leikistä voidaan saavuttaa ja leikkiä edistää.

Esimerkki 5

6-vuotiailla tytöillä on käynnissä leikki, jossa he leikkivät kissoja. Nataliya (S2) on leikissä äitikissa, osa tytöistä on pentuja ja osa aikuisia. Kaikki kulkevat nelinkontin ja naukuvat. Huoneesta on sammutettu valot ja tytöt ovat tehneet kissoille pesän. Vuorovaikutus tilanteessa tapahtuu naukumalla ja elein. Välillä joku saattaa kehitellä leikin juonta eteenpäin ja kommentoi seuraavia tapahtumia lyhyesti, mutta sen jälkeen palataan naukumiseen. Näyttää siltä, että Nataliya ei ole koko aikaa täysillä mukana yhteisessä leikissä ja hän välillä vetäytyy hieman etäämmälle leikistä. Hän asettuu pitkälleen lattialle, nostaa jalat seinälle ja on hiljaa. Pian toisia kissoja alkaa saapua hänen vierelleen, samoin pötkötteleään lattialle.

Esimerkissä kielitaidolla ei ollut suurta merkitystä leikin etenemisen kannalta, vaikka ei-sanallista kommunikaatiota leikkijöiden välillä tapahtuikin koko ajan. Nataliyalla oli jonkin verran suomen kielen taitoa, mutta hän tuotti puhetta niukasti ja esimerkiksi vastasi kysymyksiin lyhyesti, sanalla parilla. Hän oli kuitenkin saanut keskeisen roolin tyttöjen leikissä ja edisti leikkiä omilla leikkiteoillaan, vaikka aina välillä Nataliya vetäytyi erilleen muista ja kävi esimerkiksi toisessa huoneessa askartelemassa kissoille ruokaa leikkiin, jonka jälkeen hän palasi taas osaksi leikkiä. Vertaissuhteiden lisäksi opettajilla on tärkeä merkitys vieraan kielen oppimisessa, ja tätä kuvataan seuraavaksi.

OPETTAJAN ROOLI VIERAAN KIELEN OPPIMISEN JA LEIKIN TUKIJANA

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) linjataan varhaiskasvatuksen yhdeksi tehtäväksi tutustuttaa lapsia vieraisiin kieliin ja eri kulttuureihin. Siten kulttuurinen moninaisuus nähdään varhaiskasvatuksessa voimavarana. Kielet saavat ja niiden tulee näkyä varhaiskasvatuksessa, sillä kieli nähdään paitsi oppimisen kohteena, myös oppimisen välineenä. Lapsen oikeutta omaan kieleen korostetaan ja heitä rohkaistaan vuorovaikutukseen sekä käyttämään aktiivisesti kieltä/kieliä. Näin tuetaan paitsi lasten kieli- ja kulttuuri-identiteetin ja kielen kehitystä, myös kielitietoisuutta (ks. Honko & Mustonen, 2020a). Varhaiskasvatuksen opettajat ymmärtävät ”kielen keskeisen merkityksen lasten kehityksessä ja oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan kuulumisessa” (Opetushallitus, 2018, 31). Vieraan kielen oppimisessa opettajalla on näin ollen hyvin keskeinen rooli kielen mallintajana ja kielen oppimisen tukijana (Schwarz ym., 2020), myös ja aivan erityisesti leikissä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) painotetaan lapsen oikeutta leikkiin ja leikin tärkeä merkitys lapsen kehitykselle ja hyvinvoinnille tunnustetaan. Ensisijaisesti leikki nähdään lapselle kuuluvana asiana ja tapana olla ja hahmottaa maailmaa. Toissijaisesti leikki nähdään kehityksen, oppimisen, hyvinvoinnin lähteenä. Opettajien kuuluu kehittää varhaiskasvatuksessa sellaisia toimintatapoja, jotka edistävät leikkiä. Lisäksi heidän tulee huolehtia siitä, että lapsiryhmän oppimisympäristö rakentuisi leikkiä ja kielenkehitystä tukeväksi (Piker, 2013). Koska tutkimukset osoittavat leikin edistävän vieraan kielen oppimista, on tärkeää, että suunnitellessaan toimintaa opettaja jättää leikille riittävästi aikaa (Schwarz ym., 2020), mutta myös suunnittelee sellaisia leikkejä, joissa hänellä itsellään on aktiivinen rooli leikkijänä.

Vaikka opettajat arvostavatkin leikkiä (Weisberg ym., 2013), leikin pedagogiikka on alue, joka kaipaa huomiota ja terävöittämistä (Fessesha & Pyle, 2016). Monille opettajille aktiivisen leikkijän roolin ottaminen ja lasten leikkeihin liittyminen ei ole itsestään selvää, vaikka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteetkin (Opetushallitus, 2018, 39) korostavat, että ”henkilöstön tulee suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti tukea lasten leikin kehittymistä sekä ohjata sitä joko leikin ulkopuolelta tai olemalla itse mukana leikissä”. Wasikin ja Jacobi-Vesselsin (2017) mukaan opettajan tehtävänä on tukea lapsen kielen kehittymistä esimerkiksi kysymällä avoimia kysymyksiä, jotka edellyttävät sanaa tai kahta pidemmän vas-

tauksen, antamalla palautetta, hyödyntämällä varhaiskasvatuksen eri tilanteet pedagogisesti tarkoituksenmukaisella tavalla vaikkapa ehdottamalla sanaleikkejä tai kielellä leikittelyä siirtymätilanteessa odotellessa, toistamalla ilmauksia ja käsitteitä sekä laajentamalla lasten kielen käytön tapoja. Näitä kaikkia voisi luontevasti edistää yhteisen leikin aikana. Seuraavassa esimerkissä opettaja auttaa S2 lasta löytämään itselleen vapaan leikin aikana tekemistä. Vaikka esimerkissä kyse ei olekaan leikkitilanteesta, samanlainen lapsen kielen tukeminen on tärkeää leikissäkin.

Esimerkki 6

Lapset maalaavat lelujen vapaapäivän leikkeihinsä pahvilaatikoista robotin päitä ja tekevät papereille maalauksia. Opettaja 1 kysyy, mitähän Ali (S2) haluaisi alkaa tehdä, mutta Ali ei tiedä. Opettaja 1 näyttää hänelle paperia: ”Muistatko sää Ali, piirsitkö sä semmosen...onko tämä Ali sinun suunnitelma [lelujen vapaapäivän tekemisistä]? Onko sinun? Näyttääkö tutulta?” Ali nyökkää. Opettaja 1: ”Mikä näistä olisi semmoinen, mitä sää aloittaisit tekemään?” Ali: ”En mitään.” Opettaja 1: ”Katselapa materiaaleja, joista sinä voit tehdä [jotain] ja sitten voisit aloittaa. Tuolla on kankaita, ja sitten on maa- leja, ois pahvia, paperia...sitten on tuolla tuommoisia rullia, näetkö? Mitä haluaisit?”. Ali haluaa alkaa maalata. Hän etsii maalausvälineitä yhdessä opettajan kanssa. Opettaja 1: ”[tarvitset] pensselinkin...”. Ali: ”Otin pensselin”. Opettaja 1: ”Pensselin? Missä sulla on pensseli?”. Ali: ”Tää” ja siirtää kuppia, jolle on tarkoitus laittaa maalia. Opettaja 1: ”Se on kuppi. Pensseli on tuo millä maalataan.” Opettaja antaa Alille maalia ja pensselin. Ali alkaa maalata talouspaperirullaa tarkasti ja keskittyneesti. Välillä hän puhelee omalla kielellään. Myös Zinaida (S2) haluaisi maalata ja kysyy opettajalta 2: ”Missä on pienet tällaiset?” [Viestinsä tueksi Zinaida näyttää käsillään ympyrän muotoa]. Opettaja 2: ”Nyt mä en tiedä mitä sä tarkoitat”. Zinaida lähtee katselemaan ympärilleen. Zinaida: ”Mikä Layla[lla] täällä on, tällanen [osoittaa Laylalla olevaa talouspa- perirullaa. Opettaja 2: ”Aaa, rulla. Mä jossakin näin niitä äsken.” Zinaida istuu Alin viereen maalaamaan. Ali alkaa jutella opettajan 1 kanssa uimise- sta. Ali esittää kysymyksiä, joihin opettaja vastaa ja Ali puolestaan kommentoi opettajan kertomaa. Näin maalausbetkellä harjoitellaan samalla kielen käyttöä.

Esimerkissä opettaja koettaa saada Alin mukaan johonkin toimintaan. Hän ehdottelee erilaisia vaihtoehtoja, joista Ali valitsee maalaamisen. Alilla ei ole kovin laaja sanavarasto ja vaikka hän käyttää pensseli-sanaa, se viittaa kuppiin, jolloin opettaja auttaa häntä nimeämisessä. Zinaida puolestaan haluaisi talouspaperirullan, mutta ei tiedä kyseistä sanaa. Opettaja 2 ei ymmärrä elekielestä tai puheesta, mitä Zinaida haluaa. Vaikka esimerkissä ei kuvatakaan varsinaista leikkitilannetta, käy siitä ilmi opettajan tärkeä rooli lapsen motivoinnissa toimintaan ja kielen käytön tukemisessa arkisissa tilanteissa. Opettajan ollessa mukana leikissä, samanlainen sanojen tai merkitysten löytymisessä avustaminen sekä ilmaisuiden tuottamisessa ja/tai ymmärtämisessä tukeminen on tärkeää S2 lapsen vieraan kielen oppimisen kannalta.

Usein päiväkodeissa vapaa leikki tulkitaan kuitenkin lasten omaksi toiminnaksi, jossa aikuisella on lähinnä leikkiympäristön organisoijan ja leikin havainnoijan rooli (Lehtinen & Koivula, 2017). Osallistuessaan leikkiin opettaja pystyy kuitenkin tukemaan leikkiä sisältä päin: aikuinen ei kontrolloi leikkiä tai ohjaa sitä vahvasti (Wasik & Jacobi-Vessels, 2017; Weisberg ym., 2013), vaan kannustaa, tukee, auttaa ja luo edellytyksiä leikin kehittymiselle ja jatkumiselle. Varhaiskasvatuksessa monikielisyys tulee näkyviin myös spontaanisti leikissä, sillä leikkiessään lapset oppivat kieltä/kieliä toinen toisiltaan. Lisäksi monikielisyys näkyy emootioita herättävissä tilanteissa, esimerkiksi kun lapsi suuttuu, lapsi puhuu itselleen merkityksellisistä asioista tai kokee jotain merkityksellistä esimerkiksi leikkiessään. (Honko & Mustonen, 2020b)

Samoin kuin leikin pedagogiikkaa, myös monikielisyiden tukemiseen tähtäävää pedagogiikkaa olisi syytä vahvistaa. Kielitietoiset toimintatavat toteutuvat varhaiskasvatuksessa vaihtelevasti ja esimerkiksi monikielistä vuorovaikutusta tukevia tilanteita saatetaan järjestää epäsäännöllisesti. Vaikka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018) luokin kielikasvatukselle suuntaviivat, käytännön toteutus jää opettajien, heidän osaamisensa ja innostuneisuutensa varaan. Kielitietoisien varhaiskasvatusten toteuttaminen vaatisi opettajilta enemmän kielikasvatuksen pedagogista osaamista, mutta myös muutosta asennoitumisen tasolla (ks. Honko & Mustonen, 2020b). Tuoreen tutkimuksen mukaan kieli, sen makustelu ja oppiminen ovat asioita, jotka tuottavat varhaiskasvatuksessa työskenteleville iloa, mutta myönteisiä näkökulmia enemmän varhaiskasvatuksen työntekijät toivat kuitenkin esille monikulttuurisuuden haasteita (Honko & Mustonen, 2020a). Kielikasvatukseen kannattaisi kuitenkin panostaa, sillä kuten artikkelissa on kuvattu, S2 lasten suomen kielen oppimisen kannalta laadukkaalla leikillä ja kielen kehitystä edistävällä pedagogiikalla on tärkeä merkitys.

LOPUKSI

Tässä artikkelissa on kuvattu vieraan kielen oppimista leikin ja osallisuuden näkökulmista. Lisäksi artikkelissa tarkasteltiin opettajan roolia vieraan kielen oppimisen ja leikin tukemisessa. Maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen oppimisen näkökulmasta varhaiskasvatuksella on tärkeä merkitys kontekstina, jossa lapsi kuulee oppimisen kohteena olevaa suomen kieltä, kartuttaa sanavarastoaan, oppii ymmärtämään suomea ja kommunikoimaan enenevässä määrin suomen kielellä. Vieraan kielen oppimisen ohella on erityisen tärkeää, että lapsi muodostaa vertaissuhteita, saa osallisuuden kokemuksia yhteiseen toimintaan ja leikkiin osallistumisen kautta sekä kokee kuuluvansa päiväkodin yhteisöön (Koivula, 2010). Vertaiset ja opettajat ovat S2 lasten elämässä tärkeitä henkilöitä, jotka tukevat ja auttavat uuteen kulttuuriin tutustumisessa ja vieraan kielen omaksumisessa. Prosessin aikana tapahtuu väärinymmärryksiä ja matkaan mahtuu vaikeuksia, mutta lapsen kielitaidon ja osaamisen kasvaminen tuottaa lapselle itselleen ja hänen opettajilleen paljon iloa. Vieraan kielen oppimisessa on kyse nimenomaan yhteisestä matkasta ja prosessista: S2 lapsi oppii, vertaisryhmä oppii ja opettajat oppivat.

LÄHTEET

- Andresen, H. (2005). Role play and language development in the preschool years. *Culture & Psychology, 11*, 387–414.
- Arvola, O., Lastikka, A.-L. & Reunamo, J. (2017). Increasing immigrant children's participation in the Finnish early childhood education context. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences, 20*, 2538–2548.
- Arvola, O., Pankakoski, K., Reunamo, J. & Kyttälä, M. (2020). Culturally and linguistically diverse children's participation and social role in the Finnish early childhood education – is play the common key? *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1716744>
- Blum-Kulka, S. & Gorbatt, N. (2014). 'Say princess': The challenges and affordances of young Hebrew L2 novices' interaction with their peers. Teoksessa A. Cekaite, S. Blum-Kulka, V. Grøver, & E. Teubal (toim.), *Children's peer talk: Learning from each other* (s. 169–193). Cambridge University Press.

- Bodrova, E., Leong, D. J., Germeroth, C. & Day-Hess, C. (2019). Leading children in their “leading activity”. A Vygotskian approach to play. Teoksessa P. K. Smith & J. L. Roopnarine (toim.) *The Cambridge handbook of play. Developmental and disciplinary perspectives* (s.436-456). Cambridge University Press.
- Cekaite, A. (2017). What makes a child a good language learner? Interactional competence, identity, and immersion in a Swedish classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 45–61.
- Fessesha, E. & Pyle, A. (2016). Conceptualizing play-based learning from kindergarten teachers’ perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 24, 361–377.
- Honko, M. & Mustonen, S. (2020a). Miten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa? *Journal of Early Childhood Education Research*, 9, 522–550.
- Honko, M. & Mustonen, S. (2020b). Varhaista monikielisyttä tukemassa – Kielitietoiset toimintatavat varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus*, 51, 439–454.
- Joerdens, S. H. (2014). ”Belonging means you can go in”: Children’s perspectives and experiences of membership in kindergarten. *Australasian Journal of Early Childhood Education*, 39, 12–21.
- Koivula, M. (2010). *Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa*. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 390.
- Koivula, M. & Laakso, M.-L. (2017). Lapsen varhainen kehitys kommunikation, vuorovaikutussuhteiden ja leikin näkökulmista. Teoksessa M. Koivula, A. Siipainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 108–128). Tampere: Vastapaino.
- Lantolf, J. P. (2006). Sociocultural theory and L2: The state of the art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 67–109. Lapset ensin (n.d.). Papilio-ohjelma. Noudettu 11.3.2021 verkko-osoitteesta: <http://lapsetensin.fi/papilio-ohjelma.html>
- Ledin, P. & Samuelsson, R. (2017). Play and imitation: Multimodal interaction and second-language development in preschool. *Mind, Culture & Activity*, 24, 18–31.
- Lehtinen, E. & Koivula, M. (2017). Leikki yhdistää lapsia ja aikuisia. Teoksessa M. Koivula, A. Siipainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 177–191). Tampere: Vastapaino.

- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D. & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, *139*, 1–34.
- Markova, I. (2017). Effects of academic and non-academic instructional approaches on preschool English language learners' classroom engagement and English language development. *Journal of Early Childhood Research*, *15*, 339–358.
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Noudettu 12.2.2021 verkko-osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Piker, R. A. (2013). Understanding influences of play in second language learning: A microethnographic view in one Head Start preschool classroom. *Journal of Early Childhood Education Research*, *11*, 184–200.
- Quinn, S., Donnelly, S. & Kidd, E. (2018). The relationship between symbolic play and language acquisition: A meta-analytic review. *Developmental Review*, *49*, 121–135.
- Schwarz, M., Deeb, I. & Dubiner, D. (2020). 'When they act, they speak more': strategies that encourage language production in a bilingual preschool. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1719029>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wasik, B. A. & Jacobi-Vessels, J. L. (2017). Word play: Scaffolding language development through child-directed play. *Early Childhood Education Journal*, *45*, 769–776.
- 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*, 39–54.
- White, P. J., O'Reilly, M., Streusand, W., Levine, A., Sigafos, J., Lancioni, G., Fragale, C., Pierce, N., & Aguilar, J. (2011). Best practices for teaching joint attention: A systematic review of the intervention literature. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *5*, 1283–1295.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. (69/1991). Noudettu 19.1.2021 verkko-osoitteesta https://finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2