

MINNA KANKAANPÄÄ

**KIELELLISTÄ TUKEA TARVITSEVIEN LASTEN
VERTAISVUOROVAIKUTUS PÄIVÄKODIN OPETUS-
JA OHJAUSTILANTEISSA**

Erityispedagogiikan Pro gradu –tutkielma

Kevätlukukausi 2014

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

Kankaanpää, Minna. KIELELLISTÄ TUKEA TARVITSEVIEN LASTEN VERTAISVUOROVAIKUTUS PÄIVÄKODIN OPETUS- JA OHJAUSTILANTEISSA. Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos. 2014. 66 sivua. Julkaisematon.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkasteltiin 3–5-vuotiaiden kielellistä tukea tarvitsevien lasten vertaisvuorovaikutustilanteita. Tavoitteena oli selvittää, kuinka paljon kielellistä tukea tarvitsevat lapset osallistuivat vuorovaikutukseen sekä mitä vuorovaikutusstrategioita ja -keinoja he käyttivät. Kielelliset vaikeudet ovat varhaiskasvatuksessa yleisin syy erityisen tuen tarpeeseen. Kuitenkin kielellistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutustaitoja on tutkittu aikaisemmin lähinnä vain kouluikäisten osalta.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus. Aineisto koostui videoiduista opettajajohtoista aamu- ja päiväpiireistä, kielikerhosta sekä ohjatusta leikki-tilanteesta. Kuvattuihin tilanteisiin osallistui erityislastentarhanopettaja ja kymmenen lasta, joista kolmella oli kielellisen tuen tarvetta. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin INCH-vuorovaikutuksen arviointimenetelmää hyödyntäen.

Kielellistä tukea tarvitsevat lapset tarvitsivat paljon tukea vuorovaikutustilanteissa sekä erityislastentarhanopettajalta että kielellisesti ikätasoisesti kehittyneiltä vertaisilta. Vuorovaikutustilanteita kielellistä tukea tarvitsevien ja kielellisesti ikätasoisesti kehittyvien lasten välillä syntyi melko paljon, mutta ne olivat kestoaltaan lyhyitä ja sisällöltään niukoja. Lisäksi osa kielellistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutusyrityksistä jäi sekä erityislastentarhanopettajalta että vertaisilta huomiotta. Kielellistä tukea tarvitsevat lapset käyttivät vuorovaikutustilanteissa eniten ilmeitä ja eleitä kielellisten keinojen jäädessä vähemmälle. Toiminnallisuus näyttäytyi vuorovaikutusta lisäävänä tekijänä, mutta myös toiminnallisissa tilanteissa kielellistä tukea tarvitsevat lapset tarvitsivat paljon ohjausta vuorovaikutuksen syntymiseen ja ylläpitämiseen.

Tulokset osoittivat, että kielellistä tukea tarvitsevat lapset tarvitsivat kielellisen tuen lisäksi paljon tukea myös vuorovaikutustaitoissaan. Lasten huomionhakuryitysten määrä kertoi siitä, että lapset olivat kiinnostuneita vuorovaikutukseen osallistumisesta, mutta keinot ja strategiat puuttuivat. Tulokset osoittivat, kuinka tärkeää kielellistä tukea tarvitsevien lasten on toimia samassa ryhmässä kielellisesti ikätasoisesti kehittyneiden vertaisten kanssa. Lisäksi tulokset osoittivat, että kielellisten taitojen tukemisen lisäksi lapset tarvitsevat tavoitteellista, suunniteltua tukea ja ohjausta myös vuorovaikutustaitojen kehittämiseen.

Avainsanat: kielellistä tukea tarvitseva lapsi, kielellisesti ikätasoisesti kehittyvä vertainen, vertaisvuorovaikutus, INCH-vuorovaikutuksen arviointimenetelmä.

SISÄLTÖ

1 Johdanto	5
2 Lasten vertaisvuorovaikutus	8
2.1 Vertaisvuorovaikutuksen merkitys lapsen kehitykselle.....	8
2.2 Kielellisten taitojen yhteys vuorovaikutustaitoihin.....	11
2.3 Kielellistä tukea tarvitsevien lasten ja kielellisesti ikätasoisesti kehittyvien vertaisten välinen vuorovaikutus	13
3 Lasten kielelliseen tuen tarpeeseen vaikuttavia tekijöitä	17
4 Kielellistä tukea tarvitsevien lasten kommunikoinnin ja vuorovaikutuk- sen tukeminen sekä arvioiminen	20
4.1 Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointikeinot.....	20
4.2 Kielellisten taitojen ja vuorovaikutuksen tukeminen päiväkodissa	21
4.3 INCH-vuorovaikutuksen arviointimenetelmä	23
4.3.1 Kommunikoinnin strategiat	23
4.3.2 Kommunikaation keinot	24
4.3.3 Kommunikaation kontekstit	25
5 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät	26
6 Tutkimuksen toteuttaminen.....	27
6.1 Menetelmälliset lähtökohdat	27
6.2 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston kuvaus.....	27
6.3 Aineiston analyysi.....	30
7 Tulokset	33
7.1 Opetus- ja ohjaustilanteissa syntyneen vertaisvuorovaikutuksen määrä ..	33
7.2 Kielellistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutustilanteissa käyttämät kommunikoinnin strategiat INCH-arviointimenetelmällä havainnoituna.	35
7.2.1 Aloitusstrategiat.....	35
7.2.2 Tukistrategiat.....	37
7.2.3 Säätelystrategiat	40
7.2.4 Lopetusstrategiat.....	43
7.3 Vertaisvuorovaikutusta edistävät tekijät	44
8 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset näkökulmat	47

9 Pohdinta	50
9.1 Kielellisesti ikätasoisesti kehittyvien vertaisten merkittävä rooli vertais- vuorovaikutustilanteissa	50
9.2 Kielellistä tukea tarvitsevat lapset vuorovaikutuksen alakynnessä.....	51
9.3 Aikuisen tuen merkitys vuorovaikutustilanteissa.....	52
9.4 Toiminnallisuus vuorovaikutusta edistävänä tekijänä.....	53
9.5 Jatkotutkimustarpeet	54
10 Lähteet	56
11 LIITE 1: Litterointimerkit.....	62
12 LIITE 2: Havainnointitaulukot	63

1 Johdanto

Useimmat ihmiset pystyvät ilmaisemaan itseään puheella. Itsensä ilmaiseminen ja mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa on yleensä itsestäänselvyytensä pidetty asia (Widell 2001, 25). Kun puhutaan ihmisestä, jolla nämä valmiudet eivät ole itsestäänselvyksiä, tilanne mutkistuu. Nurmilaakso ja Välimäki (2011, 5) korostavat kielen ja vuorovaikutuksen merkitystä lapsen kehityksessä. Heidän mukaan kieli antaa aineksia ajatteluun, havaitsemiseen, tuntemiseen ja tietämiseen. Alijoki (2011, 84) tuo esiin Vygotskyn näkökulman siitä, että kaikki kognitiiviset prosessit kehittyvät sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla. Vygotskyn näkemyksen mukaan kielellisessä kehityksessä keskeistä on vuorovaikutus sekä aikuisten että lasten kanssa (Alijoki 2011, 84).

Kielellä ja vuorovaikutuksella on kaikessa varhaiskasvatuksessa keskeinen merkitys ja varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa onkin otettava huomioon sekä itse kielen oppiminen että kielen merkitys kaikessa oppimisessa, ajattelussa ja vuorovaikutuksessa (Aerila, Kinos & Pöntelin 2010, 45). Lapsi alkaa harjoitella sosiaalisia taitojaan jo hyvin varhain pikkulapsivaiheessa (Neitola 2013, 195). Päiväkoti-aika onkin lapsille tärkeää ystävyys-suhteiden muodostamiseen tarvittavien taitojen kehittämisessä ja ensimmäisten ystävyyden kokemusten saamisessa (Koivula 2013, 34). Taitava sosiaalinen toiminta toisten lasten kanssa edellyttää lukuisia taitoja, joita ovat muun muassa kyky liittyä ryhmään, hyvät tunnetaidot, yhteistyökyky, sosiokognitiiviset taidot ja kyky ratkaista erilaisia sosiaalisessa kanssakäymisessä vastaantulevia ongelmia (Neitola 2013, 101). Osalla lapsista on kuitenkin erilaisia tuen tarpeita, eikä heillä välttämättä ole sosiaaliseen kanssakäymiseen vaadittavia taitoja tai valmiuksia.

Erityisen tuen tarve on kasvanut 2000-luvulla ja sen määrä on nykyisin noin kahdeksan prosenttia varhaiskasvatuspalvelusta. Erityisen tuen tarpeesta valtaosa liittyy kielen kehityksen haasteisiin. (Nurmilaakso & Välimäki 2011, 5; Adenius-Jokivuoren 2003, 304.) Varhaiskasvatuksessa kielellisen osaamisen haasteet näkyvät lähinnä puhumisen sekä kielen ymmärtämisen pulmina (Nurmilaakso & Välimäki 2011, 5), mutta ongelmat kielen ja puheen alueella ennakoivat myös hankaluuksia sosiaalisella alueella (Alijoki 2011, 85). Useissa tutkimuksissa on havaittu, että kielellisiä haasteita omaavien lasten on vaikeampi aloittaa vuorovaikutus vertaisten kanssa sekä liittyä toimintaan ja leikkeihin, mikä johtaa helposti vertaisryhmästä syrjäytymiseen. (Esim. Bruce, Hansson, & Nettelbladt 2010 ja Mc Cube & Marshall 2006.) Sosiaalisten suhteiden ongelmia voidaan verrata oppimisvaikeuksiin sillä niillä on samankaltainen lumipalloefekti. On-

gelmien kasautuessa ja monimutkaistuessa lapsen vaikeudet käyvät yhä hankalammiksi ja niiden korjaamiseen tarvitaan monitahoista puuttumista. (Neitola 2013, 103.) Vertaisvuorovaikutuksen onnistuminen ja ryhmään hyväksyminen olisi kuitenkin lapsen kehityksen kannalta olennaista, sillä positiivisten vertaissuhteiden on todettu edistävän useita sosiaalisen kehityksen kannalta välttämättömiä kognitiivisia sekä emotionaalisia taitoja (Laaksonen 2012, 3–6, 15). Sosiaaliin yhteisöihin kuuluminen on merkittävää useasta syystä. Yhteisöihin kuulumisen on osoitettu pidentävän elinikää ja kohentavan elämänlaatua. Turvallinen ja luotettava ympäristö helpottaa vuorovaikutusta kun taas sosiaalinen syrjäytyminen, kuten epätasa-arvoinen kohtelu tai ryhmästä erottaminen voi näkyä jopa samanlaisina reaktioina aivoissa kuin fyysinen kipu. (Marjanen, Marttila & Varsa 2013, 9.)

Yhteisöllisyyden teema on viime vuosina noussut yhä tärkeämmäksi ja ajan-kohtaisemmaksi aiheeksi sekä keskusteluissa, mediassa että tutkimuksissa. Yhteisöllisyyttä pidetään oleellisena erityisesti lasten osallisuuden ja ryhmään kuulumisen kokemusten vahvistamisessa. (Koivula 2013, 19.) Viime vuosina ollaankin yhä enemmän alettu kiinnostua lasten välisestä vuorovaikutuksesta, kommunikointitilanteista ja kommunikointikumppanin roolista (Hildén, Merikoski & Launonen 2001, 113). Pienten, alle kouluikäisten lasten näkökulmasta yhteisöllisyyttä on kuitenkin tutkittu vasta vähän. Yksi syy tähän on, että lasten yhteisöt ovat tiettyyn kontekstiin sidottuja, muuttuvia ja usein vaikeasti havaittavia. (Koivula 2013, 19.)

Työurani alkutaipaleella olen vahvasti havainnut, kuinka kielelliset haasteet johtavat lähes poikkeuksetta hankaluuksiin myös vuorovaikutustaidoissa sekä sosiaalisessa kanssakäymisessä vertaisten kanssa. Haasteita luovat sekä kehitykselliset kielelliset haasteet että maahanmuuttajataustaisten suomen kielen tason riittämättömyys. Kielellisiä haasteita omaava lapsi turhautuu helposti, kun kieli ei riitä päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa ja leikeissä. Turhautuneisuus saattaa purkautua aggressiivisena käytöksenä tai vetäytymisenä. Lähes jokaisessa ryhmässä, jossa olen työskennellyt, on lasten kielellisten taitojen harjoittelun lisäksi keskitytty tukemaan vahvasti myös sosiaalisia ja vuorovaikutteisia taitoja. Kiinnostus vertaisvuorovaikutuksen tutkimiseen nouseekin suoraan tarpeesta tietää asiasta enemmän. Pro gradu seminaarissa esiin nousi aineisto, joka soveltui hyvin kielellistä tukea tarvitsevien lasten ja kielellisesti ikätasoisesti kehittyvien vertaisten vuorovaikutuksen tutkimiseen. Aineisto kuuluu Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan yksikön laajempaan tutkimusaineistoon, ja se kerättiin alkuvuonna 2010 (ks. Rantala & Vehkakoski 2010). Aineisto kerättiin päiväkotiryhmästä,

jossa oli sekä kielellistä tukea tarvitsevia lapsia, että kielellisesti ikätasoisesti kehittyviä vertaisia.

Tavoitteenani on tutkimusta tehdessäni saada lisätietoa kielellistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutuskeinoista ja selvittää minkälaisiin vertaisvuorovaikutustilanteisiin he osallistuvat. Lisäksi toivon saavani selville, miten vuorovaikutusta lasten välillä voidaan edistää, sekä mitä kasvattajan tulee huomioida suunnitelleessaan kielellistä tukea tarvitsevan lapsen kokonaisvaltaista tukemista. Oman oppimiskokemuksen lisäksi toivon löytämistäni havainnoista olevan hyötyä myös muille kasvatustieteen ammattilaisille.

2 Lasten vertaisvuorovaikutus

2.1 Vertaisvuorovaikutuksen merkitys lapsen kehitykselle

Kehityopsykologisesti määriteltynä vertaisilla ja vertaisryhmällä tarkoitetaan lapsen kanssa samanikäisten tai kehitykseltään samalla tasolla olevien lasten ryhmää (Neitola 2013, 105). Vertaiset ovat kehitykseltään suunnilleen samalla tasolla sosiaalisissa, emotionaalisissa ja kognitiivisissa taidoissa (Koivula 2010, 30). Vertaisryhmä on lapsen kehityksen konteksti, jossa lapsi voi kehittyä perustaidoissaan ja tuoda esille kyvykkyyttään (Neitola 2013, 105).

Subjektiiivisen päivähoito-oikeuden myötä suuri osa Suomessa asuvista lapsista osallistuu jo toisesta ikävuodesta lähtien ryhmämuotoiseen varhaiskasvatukseen (Laine 2002, 13–14). Päiväkodin vertaisryhmässä pienet lapset saavat ensimmäisen kokemuksen siitä, millaista on olla yhteisön jäsen, miltä yhteisöön kuuluminen tuntuu, miten jäsenyys saavutetaan sekä millaisia haasteita yhteisöön kuuluminen sisältää (Koivula 2013, 22; Ikonen 2006, 149). Samalla lapset harjoittelevat monia sosiaalisen elämän kannalta keskeisiä taitoja, kuten jakamista, yhteistyötaitoja ja ongelmanratkaisua. Lisäksi ryhmässä lapset oppivat toisten ystävällistä kohtelua, toisten asemaan asettumista sekä itsensä ilmaisemista. (Laaksonen 2012, 3–6; Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 60–61.) Yhdessä toimiminen ja oppiminen ovat olennainen osa lapsen arkipäivää ja sosiaalisen identiteetin rakentumista. Pienten lasten elämässä erilaisten sosiaalisten taitojen harjoittelu on keskeistä (Koivula 2013, 22) ja vertaissuhteilla on oma ainutlaatuinen roolinsa lapsen kehityksessä verrattuna vanhempiin ja muihin sosiaalistaviin tahoihin (Neitola 2013, 104). Vertaisvuorovaikutuksessa lapset itse rakentavat oman tietämyksensä kenttää ja sosiaalista taitavuuttaan (Munter 2002, 98).

Lasten osallistuminen ja toimiminen vertaisryhmänsä aktiivisena jäsenenä edellyttää vertaisryhmän hyväksyntää, minkä takia vertaisryhmä onkin erityisen tehokas sosiaalisen kehityksen kenttä (Salmivalli 2008, 181). Yhteisössä tapahtuvan vuorovaikutuksen avulla lapselle muodostuu tunne yhteisöön kuulumisesta (Marjanen, ym. 2013, 49). Vertaisryhmässä tapahtuvan sosiaalisen vertailun kautta lapsi oppii paljon itsestään ja rakentaa sen avulla minäkuvaansa, käsitystä itsestään ja ominaisuuksistaan (Salmivalli 2008, 33). Yhteisön ja yhteisen toiminnan rakentamisen vapaaehtoisuuden vuoksi lasten väliset tunnesiteet ja erityisesti ystävyysuhteet ovat osoittautuneet yhteisön rakentamisen kannalta oleelliseksi (Koivula 2013, 23). Yhteisöön kuuluminen tarjoaa lapselle tilaisuuden opetella niitä taitoja, joita tarvitaan myöhemmin elämässä, kuten

erilaisissa yhteisöissä ja yhteiskunnassa jopa perheessä toimiessa (Marjanen, ym. 2013, 49).

Lasten ikätovereilla on aktiivinen ja merkittävä rooli lapsuuden kehitysprosesseissa. Positiivisten vertaissuhteiden on todettu edistävän lasten sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehitystä, tukevan vuorovaikutustaitojen kehittymistä (Laaksonen 2012, 3–6; Neitola 2013, 104) sekä vaikuttavan positiivisesti oppimiseen (Marjanen, ym. 2013, 60). Vertaisten hyväksyntä luo pohjan monille merkittävillä kehitysprosesseille lapsuuden aikana, sillä lapset muovaavat käsitystä itsestään vertaissuhteissa (Laaksonen 2012, 12–13). Vuorovaikutussuhteet tarjoavat sen kontekstin, jossa lapset pääsevät harjoittelemaan sosiaalisen kehityksen kannalta välttämättömiä kognitiivisia ja emotionaalisia taitoja. Näiden taitojen avulla lapset pystyvät sopeutumaan sosiaaliseen maailmaan. (Laine 2002, 15.) Myönteiset kokemukset vertaisryhmässä antavat lapselle mahdollisuuden tuntea kuuluvansa ryhmään ja tehdä sosiaalisia vertailuja. Ne luovat lapselle mahdollisuuden kehittää itsetuntemustaan, itsetuntoaan ja sosiaalisen todellisuutensa ymmärtämistä. Vertaisryhmän hyväksyntä näyttää myös tukevan lapsen sopeutumista päiväkotiin sekä motivaatiota koulussa. (Laine 2002, 15–16.) Chung, Carter ja Sisco (2012, 349) tuovat tutkimuksessaan esiin selvän yhteyden lasten vertaisvuorovaikutuksen ja positiivisen akateemisen menestyksen, positiivisen käytöksen sekä emotionaalisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen lisääntymisessä.

Siinä, missä hyväksyntä tarjoaa positiivisia vertaiskokemuksia, torjunta aiheuttaa riskitekijän lapsen sosio-emotionaaliselle kehitykselle (Laaksonen 2012, 3–6). Puuttuva laadukas vertaisvuorovaikutus liittyy sosiaaliseen eristäytymiseen, masennukseen sekä köyhään sosiaaliseen toimintaan. Kielteiset kokemukset vertaisista sekä ulkopuolelle jääminen aiheuttavat lapselle stressiä, emotionaalisen tuen puutetta sekä lisäävät lapsen negatiivisia käsityksiä itsestä ja toisista. (Neitola 2013, 104.) Jos lapsi joutuu vertaisryhmänsä ulkopuolelle tai jos suhde vertaisryhmään on ongelmallinen, voi se vaikeuttaa tärkeiden vuorovaikutustaitojen oppimista. Ulkopuolelle jäädessään lapsella on yhä vähemmän mahdollisuuksia harjoittaa vuorovaikutustaitojaan. (Chung, Carter & Sisco, 2012, 349.) Vuorovaikutustaidot muodostavat alustan vertaissuhteiden kehittymiselle, joten vertaisryhmästä syrjäytymisestä voi seurata vakava, negatiivinen kierre, joka ylläpitää tiettyä sosiaalista statusta vertaisryhmässä (Laaksonen 2012, 3–6, 12–13). Eri-laisista psykologisista ja sosiologisista tutkimuksista kertynyt tieto osoittaa, että mikäli lapsi ei saavuta alustavaakaan sosiaalisen kompetenssin tasoa 6-7 ikävuoteen mennessä, hänellä on muita suurempi riski myöhemmässä elämässään syrjäytyä (Neitola 2013,

103). Syrjäytymisriskissä olevien lasten käyttäytyminen on negatiivista ja kehittämättömämpää verrattuna toisiin lapsiin, mikä vaikeuttaa tuntuvasti ryhmässä hyväksytyksi tulemistä (Marjanen, ym. 2013, 66–67). Sopeutumisongelmien ohella vertaissuhdeongelmat ja heikko sosiaalinen asema lapsiryhmässä voivat johtaa myöhäisemmässä elämänvaiheessa mielenterveysongelmiin, heikkoon oppimismenestykseen, koulupudokkuuteen ja negatiivisiin asenteisiin koulua kohtaan (Neitola 2013, 103).

Lapsen status vertaisryhmässä on monella tavalla merkityksellinen, koska se liittyy useihin lapsen kehityksellisiin prosesseihin, esimerkiksi sosiaalisiin taitoihin, lapsen sisäisiin ja ulkoisiin ongelmiin sekä akateemiseen suoritustasoon (Laine 2002, 16). Hyvää sosiaalista kyvykkyyttä ilmentävät myönteiset suhteet toisiin lapsiin, sosio-kognitiivinen tietoisuus sekä positiivinen sosiaalinen käyttäytyminen. Nämä taidot johtavat myönteiseen vuorovaikutukseen kaveripiirissä. Heikko sosiaalinen kyvykkyys määritellään epäonnistumisena sosiaalisten suhteiden muodostamisessa ja ylläpitämisessä. Siihen liittyvät epätydyttävät sosiaaliset suhteet ja sosiaalisen vuorovaikutuksen vastavuoroisuudesta piittaamaton käyttäytyminen. Sopeutumaton sosiaalista käyttäytymistä ovat esimerkiksi aggressiivisuus ja kiusaaminen. (Neitola 2013, 101.) Jos lapsi on jatkuvasti vertaisryhmässä torjuttu, alkaa hän helposti itsekin pitää itseään sosiaalisesti epäonnistuneena (Salmivalli 2008, 33). Pohja vuorovaikutustaitojen hallintaan rakentuu lapsuudessa, joten alle kouluikäisen lapsen syrjäytymisellä voi olla kauaskantoiset vaikutukset. Lapsuuden ja nuoruuden vertaissuhdeongelmat voivat vahingoittaa yksilön henkistä hyvinvointia niin, ettei hänellä ehkä myöhemmin ole uskallusta tai tarvittavia vuorovaikutustaitoja solmia uusia ihmissuhteita. (Laaksonen 2012, 3–6, 12–13.)

Lasten valmiudet osallistua vuorovaikutukseen vaihtelevat paljon (Laaksonen 2012, 6). Joillekin lapsille toimivien vertaissuhteiden luominen on helppoa, mutta toisille ystävyyssuhteiden muodostaminen ja ylläpitäminen tuottavat vaikeuksia (Ikonen 2006, 153), sillä ne edellyttävät hyvin monimutkaisia taitoja ja sosiaalista osaamista (Koivula 2013, 22). Näille lapsille kontaktit tovereihin voivat olla epämiellyttäviä, jopa vihamielisiä tai he saattavat vetäytyä kontakteista toisten lasten kanssa (Ikonen 2006, 153). Siihen, miten lapsi pystyy tekemään aloitteita sosiaalisten suhteiden solmimiseksi, vaikuttavat lapsen sosiaaliset taidot ja persoonallisuus (Eskel & Marttila 2013, 84). Kielellisesti lahjakkaimmat lapset ovat yleensä vertaisryhmissään suosituimpia ja selviytyvät sosiaalisesti parhaiten. Jos lapsen kielenkäyttötaidot ovat heikot, hän joutuu usein kehittämään muita, vähemmän kielellisiä vuorovaikutuksen keinoja saadakseen muiden

huomion ja osallistuakseen ryhmän toimintaan. Jos ryhmän muut jäsenet arvostavat kielellisiä taitoja, he voivat kokea tällaisen lapsen muita toiminnallisemman ilmaisukeinon liian poikkeavaksi ja häiritseväksi ja sulkea hänet sen vuoksi ryhmän ulkopuolelle. (Launonen 2011, 253.)

Vertaisten hyväksyntä ja torjunta määrittää, voiko lapsi osallistua vertaisryhmän toimintaan sen tasa-arvoisena ja aktiivisena jäsenenä (Laaksonen 2012, 13). Lapsen sosiaalinen kompetenssi on hyvin monisyinen ilmiö, jossa on ennen muuta kyse yksilön ja ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta sekä niistä kokemuksista, joita lapsi saa ympäristöstään (Neitola 2013, 102). Vuorovaikutuksen sujumiseen vaikuttaa siis myös yksilön ja ryhmän välinen vuorovaikutus, joten kun halutaan vaikuttaa lapsen asemaan ryhmässä, on interventio suunnattava yksittäisen lapsen vuorovaikutustaitojen kehittämisestä myös ryhmän odotuksiin ja suhtautumiseen tätä lasta kohtaan (Salmivalli 2008, 132).

2.2 Kielellisten taitojen yhteys vuorovaikutustaitoihin

Kielen oppiminen on sosiaalinen prosessi, jossa kieli toimii sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä (Launonen & Lehtihalmes 2001, 5). Onnistuneeseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen taas tarvitaan sekä kommunikointitaitoja (Mc Cube & Marshall 2006, 234) että tunnesäätelytaitoja (Fujiki, Spackman, Brinton & Hall 2004, 638). Ollakseen sosiaalisesti sujuva lapsen on kielellisten taitojen lisäksi kyettävä muun muassa havainnoimaan toisten ihmisten viestejä sekä tehtävä havaintojensa perusteella oletuksia heidän aikomuksistaan ja motiiveistaan (Aro & Adenius-Jokivuori 2004, 254).

Kielen kehityksen vaikeuksiin liittyy usein hankaluuksia sosiaalisten taitojen oppimisessa ja soveltamisessa (Aro & Adenius-Jokivuori 2004, 254). Useat tutkimukset osoittavat, että puutteellisilla kielellisillä taidoilla on vahva yhteys sosiaalisten taitojen ongelmiin (mm. Brinton, B. & Fujiki, M. 2006, 39, Fujiki, Brinton, Todd, 1996, 195; Hart, Fujiki, Brinton & Hart 2004, 647). Vaikka useissa tutkimuksissa on havaittu kielellisten vaikeuksien liittyvän sosiaalisiin ongelmiin, on niiden välinen yhteys vielä epäselvä (Hart, ym. 2004, 647). Lisäksi on muistettava, että kaikkiin kielellisiin haasteisiin ei kuitenkaan liity sosiaalisia ongelmia. Osa kielellistä tukea tarvitsevista lapsista pärjää sosiaalisessa vuorovaikutuksessa hyvin eikä sosiaalisia ongelmia ole havaittavissa (Fujiki, Brinton, Isaacson & Summers 2001, 108).

Bruce'n ym. (2010, 494) tutkimuksen mukaan kielellisiä haasteita omaavien lasten on vaikeampi aloittaa vuorovaikutus vertaisten kanssa kuin kielellisesti ikätasoisesti kehittyvien vertaisten. Erityisen haasteellista liittyminen vuorovaikutustilanteeseen on silloin, kun tilanteen vuorovaikutus on pääasiassa verbaalia. Myös Mc Cube ja Marshall (2006, 234) tuovat esiin tutkimuksessaan, että lapset, joilla on kielellinen erityisvaikeus, eivät liity samalla tavalla toimintaan ja leikkeihin kuin heidän kielellisesti ikätasoisesti kehittyvät vertaiset. Heidän mukaan kielellistä tukea tarvitsevat lapset vastaavat vertaisten vuorovaikutusaloitteisiin usein epäsoveliaasti ja omaavat heikot taidot selvittää vuorovaikutuksen aikana syntyneitä konflikteja. Lisäksi kielellistä tukea tarvitsevat lapset osoittavat verbaalia kiinnostusta vertaisiaan kohtaan paljon vähemmän kuin ikätasoisesti kielellisesti kehittyvät lapset. (Mc Cube & Marshall 2006, 234–235.) Heinänen (2001, 16) mukaan kielellisiä haasteita omaava lapsi epäonnistuu jo siinä vaiheessa, kun hän yrittää saada toisten huomion tehdäkseen aloitteen. Aloitteiden epäonnistumisen syynä voivat olla esimerkiksi viestin ymmärrettävyys, kieliopilliset haasteet tai toisen huomioon ottamisen pulmat (Heinänen 2001, 17).

Bruce ym. (2010, 493) tutkimuksessa kielellistä tukea tarvitsevien lasten rooli vuorovaikutustilanteissa vaihteli vuorovaikutuskumppanin mukaan. Nuoremman samalla kielellisellä tasolla olevan lapsen kanssa vuorovaikutusrooli oli johtava, mutta saman ikäisen kielellisesti ikätasoisesti kehittyvän vertaisen kanssa alisteinen. (Bruce ym. 2010, 493.) Heinänen (2001, 17) mukaan kielellistä tukea tarvitsevan lapsen onkin helpompaa olla vuorovaikutuksessa itseään nuorempien kanssa, jolloin lasten kielellisten taitojen ero on pienempi. Bruce'n ym. (2010, 504) tutkimus kuitenkin osoittaa, että kielellistä tukea tarvitsevan lapsen ja samanikäisen kielellisesti ikätasoisesti kehittyvän vertaisen väliset keskustelut olivat eheämpiä ja vastaanottavampia kuin kielellistä tukea tarvitseva lapsen ja samalla kielellisellä tasolla olevan nuoremman vertaisen välisessä vuorovaikutuksessa. Kielellisesti samalla tasolla olevan nuoremman lapsen ja kielellistä tukea tarvitsevan lapsen välisessä vuorovaikutuksessa keskustelun aiheet vaihtuivat usein, lauseet olivat lyhyitä ja keskustelujen sisältö niukkaa. (Bruce ym. 2010, 504.) Ikätovereiden kanssa käytävä vuorovaikutus olisikin kehityksen kannalta tärkeää, sillä ikätovereiden kanssa tapahtuva vuorovaikutus haastaa kommunikointitaitojen harjoitteluun, tarjoaa mahdollisuuden ystävyysuhteiden kehittymiselle ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden rakentamiselle (Hildén ym. 2001, 117).

Yhdessä muiden kanssa leikittävät mielikuvitusleikit ovat lapsen ominaisin tapa oppia uusia sosiaalisia ja kielellisiä taitoja. Leikki muodostaa rikkaan vuorovaiku-

tusympäristön, jossa lapset rakentavat yhteistä toimintaa ja samalla keskinäisiä sosiaalisia suhteitaan. (Ikonen 2006, 160.) Kommunikoinnilla on merkittävä osuus leikkiin osallistumisen, leikissä mukana olemisen sekä vuorovaikutuksen syntymisen kanssa. Leikeissä lapsen on oltava aloitteellinen ja viestittävä omia toiveitaan ja ajatuksiaan. (Lesley & Kaiser 2002, 4.) Lapsilla, joilla kielenkehitys on viivästynyt, on havaittu hankaluuksia mallintamisessa ja leikkitaidoissa sekä heikkoutta tarkkaavuudessa (Mc Cube & Marshall 2006, 234). Näiden puutteellisten sosiaalisten taitojen vuoksi, lapsi saattaa jättäytyä tai tulla jätetyksi leikkien ulkopuolelle (Aro & Adenius-Jokivuori 2004, 260). Koska kielelliset vaikeudet tekevät lapsesta usein niukan aloitteentekijän, jää hänelle leikeissä varsin passiivinen rooli. Jos leikkitoveri on ohjaileva, aloitteettomuus korostuu, mutta jos leikkitoveri antaa tilaa, saattaa kielellisiä vaikeuksia omaava lapsi tulla aiempaa aloitteellisemmaksi ja aktiivisemmaksi. (Aro & Adenius-Jokivuori 2004, 260–261.) Mc Cuben & Marshallin (2006, 245) tutkimuksessa havaittiin, että lapset, joilla on kielellinen erityisvaikeus, leikkivät rinnakkaisleikkiä huomattavasti pidempään kuin ikätasoisesti kielellisesti kehittyvät lapset. Myös Fujikin ym. (2001) pilottitutkimuksessa havaittiin, että kielihäiriöiset lapset liittyivät harvoin yhteisleikkiin. He vaeltelivat tai seisoskelivat yksinään leikkutilassa ja käyttäytyivät ikäisiään nuoremman oloisesti. (Fujikin, ym. 2001.)

Kielellistä tukea tarvitsevan lapsen tukeminen ja ohjaaminen kommunikointitilanteissa ei yksin riitä, vaan hänen vuorovaikutuskumppaninsa tarvitsevat myös tukea ja ohjausta (Widell 2001, 30). Lesleyn ja Kaiserin (2002) interventiotutkimuksessa kielellisesti ikätasoisesti kehittyvien vertaisten ja aikuisten tuen avulla kielellistä tukea tarvitsevien lasten sanasto ja kuvaileva puhe kehittyivät ja lisääntyivät leikkutilanteissa. (Lesleyn & Kaiserin 2002.) Harkman (2001, 38) toteaa, että vuorovaikutuskumppanin, jopa alle kouluikäisen perehdyttäminen oikeaan kommunikointitapaan kielellistä tukea tarvitsevan henkilön kanssa muuttaa keskustelutilannetta luonnollisemmaksi ja vasta-vooroisemmaksi.

2.3 Kielellistä tukea tarvitsevien lasten ja kielellisesti ikätasoisesti kehittyvien vertaisten välinen vuorovaikutus

Kielellistä tukea tarvitsevien lasten ja vertaisten välisestä vuorovaikutuksesta on tehty jonkin verran tutkimusta. Tutkimuksissa on lähinnä tarkasteltu puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä käyttävien koululaisten ja heidän vertaisten välistä vuorovaikutusta ja sen rakentumista. Puhetta tukevista ja korvaavista kommunikointi-

menetelmistä käytetään tässä tutkimuksessa myös lyhennettä AAC-menetelmät, joka on lyhenne termin englanninkielisestä nimestä augmentative and alternative communication. AAC-menetelmistä kerrotaan enemmän luvussa 4.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on selvitetty, mitä strategioita ja keinoja puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä tarvitsevat lapset käyttävät. Clarke ja Kirton (2003) analysoivat tutkimuksessaan AAC-menetelmiä käyttävien koululaisten ja heidän vertaisten vuorovaikutuksen muotoja. Tutkimuksessa havainnoitiin oppilaiden luonnollisessa ympäristössä tapahtuvaa vuorovaikutusta. Tutkimuksessa havaittiin, että puhetta tuottavat vertaiset aloittivat lähes kaikki vuorovaikutustilanteet ja kielellistä tukea tarvitsevat lapset osallistuivat vuorovaikutukseen lähinnä vain vastaamalla vertaisilleen. Kielellistä tukea tarvitseville osoitetut kysymykset asetettiin usein kyllä/ei-muotoon, jolloin AAC-menetelmiä käyttävät oppilaat pystyivät helposti vastaamaan jopa ei-verbaalisti nyökyttämällä tai ravistamalla päätä. (Clarke & Kirton 2003.) Myös Kingin ja Fhaslin tutkimuksessa (2012, 143) havaittiin, että AAC-menetelmiä käyttävien lasten vuorovaikutus oli suurimmaksi osaksi vertaisten kysymyksiin vastaamista. He havaitsivat, että kielellistä tukea tarvitsevat lapset vastasivat lähinnä eleiden ja ääntelyiden avulla. Lisäksi seuraamisesta kertovia liikkeitä oli vähemmän AAC-menetelmiä käyttävillä lapsilla kuin heidän ikätasoisesti kielellisesti kehittyvillä vertaisillaan. (Kingin & Fhaslin, 2012, 143.) Chung, Carter ja Sisco (2012) havaitsivat tutkimuksessaan, että AAC-menetelmiä käyttävillä oppilailta oli luokassa hyvin passiivinen rooli, eivätkä he vastanneet voimakkaasti vertaisten tai aikuisten aloitteisiin. Tähän voi vaikuttaa esimerkiksi aloitteiden laatu, joka oli usein yleistä luokassa tapahtuvaa aloitteen tekoa, eikä suoraan kysymystä tai kohdistettua aloitetta kielellistä tukea tarvitsevia lapsia kohtaan. (Chung ym. 2012.)

Ilmeillä ja eleillä onkin havaittu olevan kielellistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutuksessa merkittävä rooli. Useissa tutkimuksissa on havaittu, että AAC-käyttäjät ilmaisevat itseään enemmän ilmeillä ja eleillä kuin AAC-menetelmien avulla (mm. Kirton 2003; King & Fhasl 2012). Kirton (2003) havaitsi tutkimuksessaan, että AAC-menetelmät olivat melko vähäisessä käytössä AAC-menetelmiä käyttävän oppilaan ja vertaisen välisessä vuorovaikutuksessa. Suurin osa kommunikoinnin haasteita omaavista oppilaista käytti kommunikoinnin apuna lähinnä eleitä, ilmeitä ja äänteitä AAC-menetelmien sijaan. Myös King ja Fhasl (2012, 142–144) havaitsivat tutkimuksessaan, että AAC-menetelmiä käyttävät lapset hyödynsivät vuorovaikutuksessaan paljon eleitä ja äänteitä. Kommunikaatioapuvälineet kokonaisuuksina olivat käytössä har-

voin. King ja Fhasl (2012) tutkimuksessa vain yhdeksän prosenttia kommunikaatiosta tapahtui AAC-menetelmien kautta. Tutkimuksensa perusteella King ja Fhasl (2012, 42–49) korostavatkin sosiaalisen vuorovaikutuksen lisäämisen tärkeyttä AAC-menetelmiä käyttävien lasten kohdalla, sillä he jäävät helposti vertaisryhmänsä ulkopuolelle.

Jotta kommunikointi AAC-menetelmiä käyttävän lapsen kanssa onnistuu paremmin on vertaisen huomioitava useita kommunikointiin liittyviä asioita. AAC-menetelmiä käyttävän oppilaan kanssa kommunikoidessa on esimerkiksi huomioitava kommunikointiin vaadittava riittävä aika. Lisäksi kysymykset kielellistä tukea tarvitsevalle oppilaalle tulisi esittää siten, että AAC-menetelmiä käyttävä lapsi joutuisi ilmaisemaan asiansa kertoen ja kuvaillen. Tuolloin hän ei pysty turvautumaan ainoastaan kyllä/ei vastaukseen ja harjoittelee samalla kommunikointimenetelmänsä käyttöä. (King ja Fhasl 2012, 42–49.) Koulussa tulisi tukea kielellistä tukea tarvitsevan oppilaan kommunikointia ja ilmaisua kaikin keinoin. Tärkeää on varmistaa se, että oppilaalla on myös keino ilmaista se, että hänellä on asiaa. Kommunikaation apuvälinettä, esimerkiksi kommunikointitaulua, tulisi käyttää mahdollisimman monipuolisesti koulussa. Opettajan tulee suunnitella, miten oppilas pystyy osallistumaan esimerkiksi tuntikeskusteluun apuvälineen turvin. On tärkeää pitää huolta siitä, että apuväline on mukana myös esimerkiksi välitunnilla ja retkillä. (Tolvanen 2006, 115.)

Kontekstin tutkiminen on välttämätöntä, jotta voidaan määritellä, missä vuorovaikutusta tapahtuu, kuka osallistuu keskusteluihin ja kenen pitäisi saada lisää harjoitusta (Bolton & Dashiell 1991, 29). Chungin, ym. (2012) tutkimuksessa selvisi, että tutkimukseen osallistuneet AAC-menetelmiä käyttävät oppilaat olivat enimmäkseen vuorovaikutuksessa henkilökohtaisen avustajansa tai muiden aikuisten (asiantuntijoiden ja opettajien) kanssa ja vain harvoin vertaistensa kanssa. Anderson, Balandin ja Clendon (2011) tutkimuksessa havaittiin, että CP-vammaisten ja tavanomaisesti kehittyvien vertaisten välinen suhde oli usein eriarvoinen. CP-vammaisen rooli toverisuhteessa oli usein alisteinen. Tutkimuksessa havaittiin myös, että kielellisesti ikätasoisesti kehittyvät lapset hakeutuivat helpommin samalla tasolla kommunikoivien lasten seuraan, jolloin AAC-menetelmiä käyttävä vertainen koettiin vaikeammin lähestyttäväksi sekä emotionaalisesti vastaamattomammaksi kuin samalla kielellisellä kehitystasolla olevat vertaiset. (Anderson, ym. 2011, 79.) Myös King'n ja Fhasl'n (2012, 42–49) tutkimuksessa havaittiin, että vertaisvuorovaikutus AAC-menetelmiä käyttävien oppilaiden ja ikätasoisesti kommunikoivien oppilaiden välillä jäi vähäiseksi. Vuorovaikutuksen vähäisyyteen

vaikutti esimerkiksi vertaisten AAC-menetelmien osaamattomuus, mikä osaltaan vaikeutti kaverisuhteiden syntymistä. (King & Fhasl 2012, 42–49).

Yksi tapa lisätä AAC-menetelmiä käyttävien oppilaiden sosiaalista osallisuutta ryhmässä on opettaa AAC-menetelmien käyttöä vertaisille. Lisääntynyt tietämys auttaa vertaisia kohtaamaan oikein AAC-menetelmiä käyttävät luokkatoverit. (Kingin & Fhaslin 2012, 42–49.) Harkmanin (2001) tutkimuksessa, jossa CP-vammaisen lapsen ja saman ikäisen kielellisesti ikätasoisesti kehittyvän vertaisen vuorovaikutusta tutkittiin havaittiin, että juuri ikätoverien välisessä vuorovaikutustilanteissa kommunikointilaitteen käyttöä tulisi miettiä tarkemmin. Tutkimuksessa ilmeni, että sopivan sanaston puute esti ainakin osaltaan onnistuneen vuorovaikutuksen ikätoverin kanssa. Koska ikätoveri ei osannut viittomia, eikä pystynyt seuraamaan tai tulkitsemaan tutkittavan osoittamia kuvia, ei luonnollista vuorovaikutusta päässyt syntymään. Kommunikointilaitetta käyttävälle lapselle tai nuorelle tulisikin kehittää sopiva viestivarasto, jonka laatimiseen hän itse osallistuisi ja jolla aito keskustelu ikätovereiden kanssa voisi lähteä käyntiin. (Harkman 2001, 38.)

Yhteisössä lapsen asemaan vaikuttaa hänen sosiaalinen käytöksensä, mutta myös sellaiset asiat, jotka tuntuvat hyvin pinnallisilta. Tällaisia asioita voivat olla muun muassa ulkonäkö, liikunnallisuus, motoriset taidot, fyysinen poikkeavuus tai kielellinen vaikeus. (Marjanen, ym. 2013, 49.) Lapsen erityisen tuen tarve asettaakin haasteita kasvatukselle ja ohjaukselle, sillä erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaalinen kompetenssi on usein heikompi kuin muilla lapsilla (Neitola 2013, 115). Yksi keino vaikuttaa lapsen asemaan ryhmässä on suunnata interventio yksilön sijaan vertaisryhmään. Andersonin ym. (2011) tutkimuksessa havaittiin, että vertaisten asenteet CP-vammaisia kohtaan muuttuivat oudoksunnasta ja pelosta positiivisimmiksi kun vertaiset saivat lisää tietoa vammasta ja heidän tarpeistaan. Lasten opetusjärjestelyillä ja sosiaalisen osallisuuden suunnittelulla on suuri vaikutus lasten varhaisiin ystävyyden kokemuksiin vammaisten ja ei-vammaisten välillä. (Anderson, ym. 2011, 78.) Vammaisten ja ei-vammaisten välinen luonnollinen kanssakäyminen, vuorovaikutus ja ystäväystyminen on yksi inklusion päätavoitteista (Anderson, ym. 2011, 79).

3 Lasten kielelliseen tuen tarpeeseen vaikuttavia tekijöitä

Suomen päivähoitossa kielelliset vaikeudet ovat yleisin syy erityisen tuen tarpeeseen (Määttä & Lummelahdi 1996, 107). Myös Viitalan (1999, 63) tutkimuksen mukaan päivähoitoon osallistuvista erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevista lapsista suurin ryhmä ovat lapset, joilla on kielen kehityksen viivästyneisyyttä tai kielen kehityksen erityisvaikeutta. Varhaiskasvatuksessa kielellistä tukea tarvitsevat lapset ovat hyvin heterogeeninen ryhmä, sillä kielelliselle tuen tarpeelle on monia syitä. Seuraavaksi esittelen muutamia lähtökohtia lasten kielellisen tuen tarpeelle.

Kielellinen erityisvaikeus on laaja-alaisesti toimintakykyyn, osallistumiseen sekä vuorovaikutukseen vaikuttava ongelma (Käypä-hoito 2010). Tällä hetkellä Suomessa puhutaan kielellisestä erityisvaikeudesta (specific language impairment), josta aiemmin on käytetty dysfasia-termiä (Alijoki 2011, 77). Kielelliseen erityisvaikeuteen liittyy sekä puheen tuottamisen että ymmärtämisen viivästymää (Heinänen 1998, 141). Käypä hoito –suosituksen (2010) määritelmän mukaan lasten kielellinen erityisvaikeus on häiriö, jossa lapsen kielellinen toimintakyky ei kehity iän mukaisesti, vaikka näönvairainen päättely olisi ikätasoista (Käypä hoito 2010). Kielellistä erityisvaikeutta ei voida selittää älyllisen kehityksen viivästymän, kuulon aleneman, keskushermostovamman aiheuttaman puhemotorisen vaikeuden eikä sosioemotionaalisten tai psyykkisten häiriöiden avulla (Heinänen 1998, 141). Kielellisen erityisvaikeuden syytä tai aiheuttajaa ei tunneta tarkkaan, mutta sen arvellaan johtuvan aivojen pienistä rakenteellisista poikkeavuuksista ja toimintahäiriöistä. Aivojen toimintahäiriöt johtuvat useimmiten perinnöllisten tekijöiden ja ympäristön yhteisvaikutuksesta. (Käypähoito 2010, Isoaho 2012, 20.) Puheen ja kielenkehityksen tutkimuksen edetessä on tullut tarve tarkentaa määritelmää ja erotella toisistaan erilaisia puheen ja kielenkehityksen häiriöitä ja viiveitä. Kielellisessä erityisvaikeudessa etuliite 'erityinen' rajaa häiriön koskemaan ainoastaan kielellisiä taitoja. Kielenkehityksen vaikeudella taas painotetaan kielellisten taitojen kehitykseen liittyvää poikkeavuutta ja vaikeuksia. Kielihäiriöstä puhuttaessa ongelmat koskevat kielellistä järjestelmään kokonaisuudessaan, ei ainoastaan puhetta. (Isoaho 2012, 17.) Kielellistä erityisvaikeutta esiintyy yhdestä seitsemään prosentilla lapsista. Vaihtelevuus voi johtua diagnostiikkakriteerien tarkkuudesta ja eroista eri tutkimuksissa sekä kliinisessä työssä. (Isoaho 2012, 18.) Kielellinen erityisvaikeus vaihtelee lievästä vaikeaan. Rajanveto vaikeusasteiden välillä ei ole yksiselitteistä, mikä myös selittää esiintyvyyden vaihtelevuutta. (Käypä hoito 2010.)

Puheen kehityksessä viivästyneet lapset saavuttavat ikätasoisien kielellisen kyvykkyyden myöhemmin, eivätkä näin ollen kuulu kielellisen erityisvaikeuden piiriin (Heinänen 1998, 140). Puheen kehitys viivästyy jopa 19 prosentilla lapsista (Käypä hoito 2010). Kielenkehityksen viivästyminen ja häiriön ero on diagnostisesti tärkeä, vaikkakaan ei aina helppo tehdä (Heinänen 1998, 140). Lapset joilla on kielellistä erityisvaikeutta tai puheen kehityksen viivästyminen tarvitsevat usein puhetta tukevaa kommunikaatiota puheen kehityksen tukemiseksi. Tavallisinta on viittomien ja kuvien käyttö. Kun lapset oppivat käyttämään erilaisia merkkejä (viittomat tai kuvat) samanaikaisesti kun he puhuvat, ympäristön on helpompi ymmärtää ja vastata mielekkäästi lapsen sanomaan. Kun lapset pystyvät tekemään itsensä ymmärretyksi he pääsevät helpommin osalliseksi sosiaaliseen vuorovaikutukseen. (Tetzchner & Martinsen 2010, 91.)

CP-vammaisuus (Cerebral Palsy). CP-vammaisuudessa kehittyvissä aivoissa on tapahtunut kertavaurio liikettä säätelevillä alueilla. CP-vammaisia lapsia syntyy Suomessa noin 100-120 vuosittain (Suomen CP-liitto 2013). CP-vammaisilla lapsilla voi monesta syystä olla vaikeuksia kielen omaksumisessa ja puheen oppimisessa (Tolvanen 2006, 99). Heillä on usein puheen tuottamiseen liittyviä motorisia ongelmia kuten puhe-elinten säätelyn ongelmia, mikä ilmenee puheen epäselvyytenä. Motoristen ongelmien lisäksi kielenkehitystä vaikeuttaa vahvasti myös oppimisvaikeudet, jotka liittyvät CP-vamman aiheuttamaan aivovaurioon. (Baxin, Coclerillin & Carroll-Few 2001, 65.) CP-vammaisilla henkilöillä motoriset häiriöt koskevat suun motoriikan lisäksi usein myös muita motorisia toimintoja esimerkiksi käsien ja sormien koordinaatiokykyä, mikä asettaa haasteita myös viittomien ja muiden korvaavien kommunikaatiokeinojen oppimiseen ja käyttöön. Graafinen merkkijärjestelmä on usein todennäköisin valinta CP-vammaisen henkilön kommunikointimuodoksi. (Tetzchner & Martinsen 2010, 80, 84–88.) Kommunikointi voi tapahtua myös esimerkiksi osoittamisen, katseen tai erilaisten puhelaitteiden avulla (Tolvanen 2006, 114).

Kehitysvammaisuus. Kehitysvammaisten ryhmä on hyvin moninainen ryhmä, jossa osa kehitysvammaisuuden syistä tunnetaan, mutta noin puolessa tapauksissa syy on tuntematon. Monivammaisuus on hyvin yleistä ja ihmisten toimintatasot vaihtelevat paljon. (Tetzchner & Martinsen 2010, 98.) Kielelliset taidot ovat monien kehitysvammaisten lasten heikoimmin kehittyviä osa-alueita, jolloin kielellisen kuntoutuksen rooli on merkittävä. Kielellisen kuntoutuksen avulla voidaan monissa tapauksissa tukea myös kognitiivista kehitystä ja esimerkiksi kouluoppimista. Kommunikoinnin kuntoutus luo edellytyksiä myös sosiaaliselle sopeutumiselle. (Launonen 2006, 154,

159.) Ympäristön kyky kuunnella ja tulkita sanattomia ilmaisuyrityksiä on ratkaisevan tärkeä ilmaisun motivaation ylläpitämiseksi (Kaski, Manninen, Mölsä & Pihko 2001, 213). Kehitysvammaisen lapsen kommunikaatiotaitojen kehittyminen edellyttääkin, että ympäristön ihmiset käyttävät runsaasti aikaa oppiakseen tuntemaan lapsen pienimmätkin ilmaisuyritykset ja vastaamaan niihin oikein (Kaski ym. 2001, 214–215). Kehitysvammaväestöstä noin 20 prosentilla on Downin oireyhtymä. Lapset, joilla on Downin oireyhtymä, tarvitsevat usein puhetta tukevia kommunikoinnin muotoja, sillä heidän puheen kehityksensä on huomattavan viivästynyt. Tuetulla puheella on tarkoitus vauhdittaa puheen kehitystä ja parantaa vuorovaikutusta puhetta edeltävässä vaiheessa. Downin oireyhtymä -lasten tavallisin puhetta tukeva tai joissain tapauksissa kokonaan korvaava kommunikoinnin muoto on viittominen. (Tetzchner & Martinsen 2010, 98.)

Autismi on hyvin kirjava oireyhtymä, jossa yhtenä päätuntemerkkinä on huomattava kieli- ja kommunikointihäiriö ja vaikeudet sosiaalisissa suhteissa (Tetzchner & Martinsen 2010, 96). Autistisen henkilöiden kommunikaatiohäiriöt vaihtelevat paljon henkilöstä riippuen. Yksi neljästä autistisesta lapsesta ei opi lainkaan puhumaan ja loppujen puhe kehittyy tavallista myöhemmin. Niille autistisille, joille kehittyy kommunikatiivista puhetta, puhe voi olla yksittäisten sanojen käyttöä tai sujuvaa puhetta, jota käytetään oudosti. (Kangas 2008, 47.) Autistiset ihmiset reagoivat usein ympäristöön epätavallisesti, mikä liittyy kiinteästi heidän kommunikatiivisiin ja kielellisiin vaikeuksiin (Tetzchner & Martinsen 2010, 98). Autististen henkilöiden kommunikoinnin tarkoitus on usein oman tai toisten käyttäytymisen kontrollointi, ei sosiaalisen vuorovaikutuksen väline (Kangas 2008, 48). Koska autististen lasten puheen kehittymisen ennuste on melko heikko, kommunikoinnin muodoksi tulee usein puhetta korvaavien kommunikointi menetelmien käyttö. Monet autistiset lapset kuuluvat puhetta korvaavan kommunikoinnin ryhmään, mutta varsin monille korvaavasta kommunikoinnista tulee myöhemmin puhetta tukeva kieli. (Tetzchner & Martinsen 2010, 96–100.)

4 Kielellistä tukea tarvitsevien lasten kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukeminen sekä arvioiminen

4.1 Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointikeinot

Puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja käytetään puhutun kielen täydennykseksi tai korvaamiseksi tilanteissa, joissa henkilö ei kykene kommunikoimaan pelkän puheen avulla ymmärretysti (Tetzchner & Martinsen 2010, 13, 20). Puheilmaisuuden tukemisen ja korvaamisen lisäksi puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä käytetään myös vuorovaikutuksen ja puheen ymmärtämisen tukena (Hildén ym. 2001, 117). Puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi on suomennettu englannin kielen termeistä *Augmentative and Alternative Communication*, josta käytetään yleisesti lyhennettä AAC (Huuhtanen 2008, 14). Käytän tutkimuksessani sekä suomenkielisiä termejä, että AAC-lyhennettä.

Puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi erotetaan kahteen osaan. Puhetta *tukeva* kommunikointi tarkoittaa puhetta täydentävää tai tukevaa kommunikointia, minkä tarkoituksena on täydentää puheilmaisuutta, edistää vuorovaikutusta ja tukea puheen kehitystä (Tetzchner & Martinsen 2010, 20). Puhetta tukevia kommunikoinnin muotoja ovat esimerkiksi eleet ja ilmeet, sekä tukiviittomat ja kuvat. Puhetta tukevan kommunikoinnin käyttö arjessa vauhdittaa lapsen ymmärtämistä sekä ilmaisutaitojen kehittymistä. (Martikainen 2008, 10.) Puhetta *korvaavaa* kommunikointia käytetään silloin, kun henkilö kommunikoi suorassa vuorovaikutustilanteessa muilla keinoilla kuin puheella. Puhetta korvaavia kommunikoinnin keinoja ovat esimerkiksi viittomat, graafiset merkit (kuten Bliss-symbolit, piktogrammit ja PCS-symbolit), morseaakkoset ja kirjoitus. (Tetzchner & Martinsen 2010, 20–31.)

Suomalaisista päivähoito- ja kouluikäisistä lapsista noin kuusituhatta lasta ja nuorta ei puhu riittävän selvästi, jotta puhuminen voisi olla heidän pääilmaisukeinonsa (Tetzchner & Martinsen 2010, 79). He tarvitsevat puhetta tukevia tai korvaavia kommunikaatio menetelmiä arkipäivän moninaisista kommunikointi- ja vuorovaikutustilanteista selviämiseen (Hildén, ym. 2001, 116). Puhetta tukeva ja korvaava kommunikaatio luo kielellisesti tukea tarvitsevalle lapselle paremmat mahdollisuudet osallistumiseen, vuorovaikutukseen ja aloitteellisuuteen. Tämä ei kuitenkaan tapahdu ilman riittävästi opetusta ja ohjeistusta kommunikaatiokeinojen käyttöön. Lisäksi tulee huomioida läheisten koulutus, jotta nämä osaavat toimia vuorovaikutuksessa lapsen kanssa hänen

keinoillaan. Useimmissa tapauksissa myös fyysinen ympäristö kaipaa muokkaamista, jotta yhteisöllisyys lisääntyy. (Hildén, ym. 2001, 117.)

Puhetta tukevan ja korvaavan kommunikaation opetuksen painopistettä tulisi kohdentaa välineestä itsestään sen toiminnalliseen käyttöön eri tilanteissa. Calculatorin (1999, 110) mukaan opettajat, vertaiset, vanhemmat ja muut läheiset kiinnittävät usein liian vähän huomiota puhevammaisen kommunikointikeinojen käyttötaitoon luonnollisissa, päivittäisissä tilanteissa. Tärkeintä olisikin, että kommunikointikeinojen käyttöä opeteltaisiin arkipäivän sosiaalisissa tilanteissa. (Calculator 1999, 110.) Huuhtasen (2008, 23) mukaan paras keino puhetta tukevien ja korvaavien menetelmien oppimiseen on käytännön tilanteissa tapahtuva opetus. On luotava ympäristö, jossa syntyy todellisia tarpeita ilmaista halujaan, ajatuksiaan sekä tunteitaan. Mitä merkityksellisempiä lähetetyt viestit ovat ja mitä paremmin ympäristö ne vastaanottaa, sitä parempi motivaatio kommunikointiin syntyy. (Huuhtasen 2008, 23.) Oman luokan oppilaat ja muut ikätoverit ovatkin lasten kieliympäristön olennainen osa ja he ovat korvaamattoman arvokas voimavara kun muokataan puhetta tukevaa tai korvaavaa kommunikointia käyttävän lapsen ympäristöä (Tetzchner & Martinsen 2010, 322).

4.2 Kielellisten taitojen ja vuorovaikutuksen tukeminen päiväkodissa

Nykyään varhaiskasvatus nähdään kokonaisuutena, jossa hoito, kasvatus ja opetus nivoutuvat toisiinsa ja perustuvat vuorovaikutukseen. Vuorovaikutuksen merkityksen korostuminen varhaiskasvatuksessa näkyy myös päivähoitoa koskevissa valtakunnallisissa suosituksissa, joissa koko kasvatus kuvataan lapsen ja kasvattajan välisenä kaksisuuntaisena vuorovaikutuksena ja joiden mukaan alle kouluikäisten kasvatuksen keskeisenä tavoitteena tulee olla lapsen vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen kehittäminen. (Aerila, Kinos & Pöntelin 2010, 45.) Kieli, kielenkäyttö ja kielen merkitys lapsen identiteetin kehityksen kannalta tuodaan varhaiskasvatussuunnitelmassa esille monessa yhteydessä alkaen varhaiskasvatuksen arvopohjasta ja keskeisistä periaatteista, joiden mukaan lapsella on sekä oikeus tulla ymmärretyksi ja kuulluksi että oikeus omaan kulttuuriin ja kieleen. Myös varhaiskasvatussuunnitelman kasvatuspäämäärät korostavat kielen merkitystä nimenomaan vuorovaikutuksen välineenä. Lapsen kielellinen kehitys on varhaiskasvatuksessa kasvattajan vastuulla niin, että kasvattajan on sekä huolehdittava riittävän virikkeellisestä ympäristöstä että kannustettava lasta vuorovaikutukseen eläytymällä ja reagoimalla lapsen tapaan kommunikoida. (Aerila, Kinos & Pöntelin 2010, 47.)

Kieltä opitaan varhaiskasvatuksessa sekä jäljittelemällä että opettamalla. Lapsen omat kokemuksen ja aikuis- ja vertaissuhteet ovat tärkeitä kielen kehityksen kannalta. Vuorovaikutuksessa tulee kiinnittää huomiota siihen, että kasvattaja omalla toiminnallaan vahvistaa lapsen myönteistä minäkuvaa, lapsen luottamusta omiin kykyihinsä ja antaa malleja erilaisista kielenkäyttötavoista. (Aerila, Kinos & Pöntelin 2010, 47.)

Päivähoidon arjessa on tärkeää kiinnittää tavoitteellisesti huomiota lasten keskinäisten ystävyys- ja vuorovaikutussuhteiden ohjaamiseen ja edistämiseen. Ystävystyminen tapahtuu yhteisessä toiminnassa, jossa leikillä on keskeinen merkitys. Keskeinen osa lasten keskinäisen vuorovaikutuksen ja ystävyysuhteiden ohjausta on lasten leikin epäsuoraa ja suoraa ohjaamista. Vaikka ystävyyteen ei voi pakottaa, voi lasten ystävystymistä ja keskinäistä vuorovaikutusta ohjata ja tukea. Olisi tärkeää, että jokaisella lapsella on ryhmässä edes yksi ystävä tai kaveri, jonka kanssa hänen on mukava toimia ja leikkiä. Kasvattajilta vaaditaan erittäin tarkkaa silmää ja aktiivista ohjausta erityisesti niiden lasten kohdalla, jotka näyttävät olevan vaarassa jäädä ryhmän ulkopuolelle. (Parila & Alila 2011, 163.)

Päiväkodin integroiduissa erityisryhmissä käytetään paljon kuvia ja tukiviittoja arjen toimintojen tukena, kuten ajan ja paikan strukturoinnissa. Kuvia käytetään paljon myös toiminnan ohjauksessa sekä perushoitotilanteissa. (Rantala 2007, 22.) Kuvitetulla struktuurilla autetaan lasta ennakoimaan päivän, viikon tai tietyn tilanteen etenemistä (Rautamies, Laakso & Poikonen 2011, 210). Kuvista yleisimmin käytössä ovat PCS-kuvat ja pictokrammit. Kuvajärjestelmien lisänä ryhmissä käytetään myös lehti-leikkeitä, valokuvia sekä itse piirrettyjä kuvia. Lisäksi lapsella saattaa olla oma henkilökohtainen kuvakommunikointikansio tai kuvia saattaa myös riippua lapsen tai aikuisen kaulalenkissä, jossa ne ovat helposti saatavilla. (Rantalan 2007, 21.) Yksittäisten kuvien lisäksi voidaan käyttää myös sarjakuvittamista. Sarjakuvittamisessa lapselle piirretään kuvasarja menneistä tai tulevista tapahtumista. Kuvat auttavat jäsentämään tilannetta ja ymmärtämään syitä ja seurauksia. Sarjakuvituksen avulla voidaan tukea esimerkiksi kommunikointia ja oman toiminnan ohjausta sosiaalisissa tilanteissa. (Rautamies ym. 2011, 210–212.) Päivittäisten toimintojen lisäksi myös leikkiä ja leikkitaitojen kehittymistä voidaan tukea kuvallisen materiaalin avulla. Kuvien avulla pyritään vahvistamaan kommunikointia leikkijöiden kesken. Lisäksi kuvien avulla ohjataan leikin suunnittelua ja etenemistä. Kuvat auttavat myös mahdollisten ristiriitatilanteiden selvittämisessä ja leikin lopettamisessa. Lisäksi kuvia käytetään leikin valinnan apuna sekä leikkipaikkojen ja lelujen paikkojen merkitsemiseen. (Kontu 2001, 105–106.) Vaikka Rantalan

(2007) tutkimuksen mukaan kuvia käytetään päiväkodin arjessa kielen kehityksen tukemisessa melko paljon, spontaaneissa vuorovaikutus- ja keskustelutilanteissa ne ovat käytössä vähän. Myöskin lasten keskinäistä kuvakommunikointia esiintyy vähän. (Rantala 2007, 22.)

Joskus ollaan huolestuneita siitä, luopuuko lapsi puheesta ja puhumisen yrittämisestä, kun hän alkaa käyttää tukiviittomia tai kuvia kommunikaatiossaan. Puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiokeinoja käyttäviä lapsia on tutkittu tieteellisesti ja tulokset osoittavat, että viittominen tai kuvien ja muiden apuvälineiden käyttö ei kuulevilla lapsilla vähennä puhetta tai estä sen syntymistä vaan päinvastoin lisää puheen kehitystä. (Pulli 1993, 74.)

4.3 INCH-vuorovaikutuksen arviointimenetelmä

Vuorovaikutustaitojen arviointi ja harjoittelu luonnollisissa tilanteissa on keskeistä rakennettaessa kommunikaatiokykyä. INCH-vuorovaikutuksen arviointimenetelmä on kehitetty auttamaan työntekijöitä arvioimaan ja kuvailemaan kielellistä tukea tarvitsevien lasten, erityisesti puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä käyttävien henkilöiden ja heidän kumppaniensa välistä kommunikaatiota ja vuorovaikutusta. INCH-termi tulee englannin kielen sanoista ”the interaction checklist for augmentative communication” ja se on suomennettu ”vuorovaikutuksen arviointimenetelmä puhetta tukevaan kommunikaatioon”. Käytän tutkimuksessani jatkossa menetelmästä termiä INCH-arviointimenetelmä. Ohjelma soveltuu kaikenikäisten henkilöiden kommunikoinnin arviointiin ja se on suunniteltu arvioimaan mitä tahansa kommunikaatioapuvälinettä käyttävää henkilöä. INCH-arviointimenetelmä keskittyy kommunikatiivisen vuorovaikutuksen kolmeen päätekijään: strategioihin, keinoihin ja kontekstiin. (Bolton & Dashiell 1991, 7–9.) Seuraavaksi esittelen tarkemmin INCH-arviointimenetelmän periaatteet.

4.3.1 Kommunikoinnin strategiat

Kommunikoinnin strategiat ovat menettelytapoja, joita sovelletaan kommunikaatiossa puhujien välillä. Strategiat viittaavat valmiuksiin, joita tarvitaan kun osallistutaan keskusteluun. Strategiat voi näkyä usealla tavalla riippuen yksilön kyvyistä ja kommunikoinnin keinoista sekä siitä, minkä tyyppistä kommunikaatiojärjestelmää henkilö käyttää. (Bolton & Dashiell 1991, 8, 13.) INCH-arviointimenetelmän avulla voidaan havainnoida henkilön käytössä olevia strategioita sekä sitä, miten henkilö niitä käyttää

(Herkman 2001, 35). INCH-arviointimenetelmässä jaotellaan vuorovaikutuksen aikana esiintyvät strategiat neljään päästrategiaan: aloittamiseen, tukemiseen, säätelyyn ja lopettamiseen (Bolton & Dashiell 1991, 8, 13).

Aloitustrategioilla pyritään herättämään keskustelukumppanin huomio, käynnistetään vuorovaikutus ja aloitetaan keskustelu. (Bolton & Dashiell 1991, 13).

Tukistrategiat lisäävät vuorovaikutuksen sujuvuutta ja selventävät viestiä. Tukistrategiat tarjoavat usein oikoteitä puhetta tukevia ja korvaavia menetelmiä käyttävän henkilön ja keskustelukumppanin kommunikoinnin helpottamiseksi. Jos tukistrategiat ovat heikot tai ne puuttuvat, kommunikaatio todennäköisesti epäonnistuu. (Bolton & Dashiell 1991, 16.)

Säätelystrategioilla ylläpidetään keskustelua. Niitä käytetään viestien korjaamiseen tai muunteluun kumppanilta saadun palautteen pohjalta. Säätelystrategiat kohdistavat tai korjaavat viestejä siten, että viestit välittyvät tarkasti. (Bolton & Dashiell 1991, 20.)

Loppustrategiat puolestaan auttavat AAC-käyttäjää lopettamaan vuorovaikutuksen. Loppustrategiat voivat toimia viestin tai keskusteluaiheen päättäjinä keskustelun kuluessa. (Bolton & Dashiell 1991, 24).

4.3.2 Kommunikaation keinot

Toinen osa-alue, jota INCH-arviointimenetelmällä voidaan havainnoida on kommunikoinnin keinot. Keskustelijat käyttävät kommunikoidessaan useita erilaisia kommunikointikeinoja. INCH-arviointimenetelmässä kiinnitetään huomiota sekä verbaaleihin että ei-verbaaleihin keinoihin. Nämä keinot on jaettu lingvistisiin, paralingvistisiin, kinesteettisiin, prokseemisiin ja kroneemisiin keinoihin. (Bolton & Dashiell 1991, 26.)

Lingvistiset keinot viittaavat puhuttuun ja kirjoitettuun sekä visuaalisten symboloiden avulla muodostettuun kieleen. (Bolton & Dashiell 1991, 26).

Paralingvistisillä keinoilla tarkoitetaan merkityksellisiä ääntelyitä, joiden avulla esimerkiksi lausetyypit määritellään nostamalla tai laskemalla intonaatiota ja käyttämällä taukoja. Puhumattomat henkilöt käyttävät usein kielellisten AAC-keinojen sijaan monimuotoisia eleitä, katsetta ja merkityksellisiä ääntelyitä. (Bolton & Dashiell 1991, 26.)

Kinesteettiset keinot tarkoittavat kasvojen ilmeitä ja kehon liikkeitä sekä katsekontaktien vaihtoja. Puhuvat kommunikoijat käyttävät kinesteettisiä keinoja usein tunteiden ja ajatusten ilmaisuun. AAC-käyttäjille kinesteettiset keinot voivat toimia näiden

lisäksi myös esimerkiksi kumppanin huomion herättämisen keinoina. AAC-käyttäjien eleet ja kasvon ilmeet vaihtelevat fyysisten ominaisuuksien mukaan, jolloin ne voivat olla ulkopuolisille vaikeasti tulkittavia. (Bolton & Dashiell 1991, 27.)

Prokseemiset keinot tarkoittavat osallistujien asemaa tilassa ja ihmisten välisen etäisyyden määrää. AAC-käyttäjien kohdalla näillä on paljonkin merkitystä sillä kommunikaatio saattaa huomattavasti helpottaa kun kumppani on käyttäjän vieressä eikä esimerkiksi häntä vastapäätä. Prokseemiset keinot rikkovatkin usein sosiaalisen keskustelun sääntöjä, mutta aseman muutokset ovat usein välttämättömiä keskustelun lisäämiseksi. (Bolton & Dashiell 1991, 27.)

Kroneemiset keinot tarkoittavat aikaan liittyviä tekijöitä, kuten viestin tuottamisen nopeutta ja ajoitusta vastausten välillä. AAC-käyttäjien kanssa puheen normaali, nopea eteneminen ja synkronisuus muuttuvat. (Bolton & Dashiell 1991, 27–28.)

4.3.3 Kommunikaation kontekstit

Kolmantena päätekijänä kommunikoinnin onnistumiseksi arvioidaan keskustelutilannetta ja kommunikaatiokumppania, joista yhdessä käytetään termiä konteksti. Kontekstin arvioiminen on tärkeätä sillä se määrää, mitä keinoja ja strategioita tarvitaan. Erityisen tärkeää on arvioida, kuinka tuttu kumppani on AAC-käyttäjälle tai kuinka hyvin kumppani huomaa AAC-käyttäjän tavat ja tulkita hänen viestit. (Bolton & Dashiell 1991, 8, 29.)

5 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät

Tutkimuksen tavoitteena on kuvailla 3–5-vuotiaiden kielellistä tukea tarvitsevien ja kielellisesti ikätasoisesti kehittyvien lasten välistä vuorovaikutusta päiväkodin opetus- ja ohjaustilanteissa mahdollisimman tarkasti erilaiset vuorovaikutus- ja kommunikointikeinot huomioiden. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin, kuinka paljon vertaisvuorovaikutusta syntyy, mitkä asiat sitä edistävät sekä, minkä tyylistä vertaisvuorovaikutus kielellistä tukea tarvitsevien ja kielellisesti ikätasoisesti kehittyvien lasten välillä opetus- ja ohjaustilanteissa on. Tutkimusaineisto on osa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan yksikön laajempaa tutkimusta ja on kerätty alkuvuonna 2010 (ks. Rantala & Vehkakoski 2010). Laajasta aineistosta tutkimukseen valikoitui vain aineisto, jossa esiintyy 3–5-vuotiaiden lasten vertaisvuorovaikutustilanteita. Tutkimus toteutettiin vuosien 2013–2014 aikana.

Vaikka puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja käyttävien kouluikäisen lasten ja heidän vertaisten vuorovaikutuksesta on tehty jo jonkin verran aikaisempaa tutkimusta on alle kouluikäisten kielellistä tukea tarvitsevien lasten ja ikätoverien välistä kommunikaatiota ja vuorovaikutusta tutkittu hyvin vähän. (Herkman 2001, 35). Tämä tutkimus pyrkiikin omalta osaltaan tuomaan lisätietoa tälle alalle. Tutkimustehtävät muotoutuivat seuraavanlaisiksi.

Tutkimustehtävät:

1. Kuinka paljon integroidun päiväkotiryhmän opetus- ja ohjaustilanteissa syntyy lasten välistä vuorovaikutusta?
2. Mitä INCH-arviointimenetelmän kommunikoinnin strategioita ja keinoja kielellistä tukea tarvitsevat lapset käyttävät vuorovaikutustilanteissa?
3. Minkälainen rooli kielellisesti ikätasoisesti kehittyvillä vertaisilla on vuorovaikutustilanteissa?
4. Mitkä tekijät vertaisvuorovaikutusta edistävät?

6 Tutkimuksen toteuttaminen

6.1 Menetelmälliset lähtökohdat

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, jossa tarkoituksena oli kuvailla kielellistä tukea tarvitsevien lasten ja vertaisten välistä vuorovaikutusta. Aarnoksen (2010, 180) mukaan tapaustutkimus on yksi parhaiten lasten tutkimiseen soveltuva metodologinen suuntaus. Se sopii hyvin myös kuvailevaan tutkimukseen, koska se on luonteeltaan kokonaisvaltaista ja systemaattista kuvausta ilmiöstä (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 13). Olennaista tapaustutkimuksessa on, että käsiteltävä aineisto muodostaa kokonaisuuden, eli tapauksen (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190). Tässä tutkimuksessa tapaukseksi valikoitui erään päiväkodin integroidun lapsiryhmän opetus- ja ohjaustuokioiden ja niissä syntyneen vertaisvuorovaikutuksen kuvaileminen. Laadulliselle tutkimukselle onkin luonteenomaista pyrkiä kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan mielekkäitä tulkintoja jollekin ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85).

Kuvailevan tutkimuksen tarkoituksena on esittää tarkkoja kuvauksia henkilöistä, tapahtumista sekä tilanteista (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara 2012, 139). Tässä tutkimuksessa vuorovaikutusta pyrittiin kuvamaan mahdollisemman tarkasti INCH-vuorovaikutuksen arviointimenetelmää hyödyntäen. Kuvailevassa tutkimuksessa havainnot on pyrittävä tekemään ja tallentamaan systemaattisesti ja tarkasti. Tätä varten on kehitetty apukeinoksi esimerkiksi erilaisia ”tsekkauslistoja”. ”Tsekkauslistojen” avulla havainnoijan tehtävä on merkitä, esiintyykö listassa nimettyä piirrettä jonkin ajanjakson kuluessa vai ei tai kuinka monta kertaa piirre esiintyy. (Hirsjärvi, ym. 2012, 215–216.) INCH-arviointimenetelmän ”tsekkauslistojen” avulla aineiston vuorovaikutustilanteet luokiteltiin systemaattisesti ja tarkasti.

6.2 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston kuvaus

Tutkimuksen kohteena oli 3–5-vuotiaiden kielellistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän kielellisesti ikätasoisesti kehittyvien vertaisten välinen vuorovaikutus. Tutkimusaineisto koostui aikaisemmin kerätystä videoaineistosta, joka on yksi osa laajempaa tutkimusaineistoa. Laajemman tutkimuksen tavoitteena on tutkia puhetta tukevia ja korvaavaa kommunikointimenetelmiä (AAC) sekä kielen selkiyttämistä ohjaus- ja opetusvuorovaikutuksessa. (Ks. Rantala & Vehkakoski 2010). Ennen aineiston keräämistä olivat tutkijat saaneet tutkimusluvan kaupungilta, jonka jälkeen tutkimuspyyntö toimitettiin

kaikkiin kaupungin päiväkoteihin, joissa toimi integroitu lapsiryhmä. Tutkimukseen etsittiin ryhmää, jossa oli mukana puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointia käyttäviä lapsia. Ainoastaan yhdestä päiväkodista tuli suostumus tutkimukseen osallistumiselle ja tämän päiväkodin integroidun lapsiryhmän vanhemmille toimitettiin asianmukaiset lupahakemukset ennen aineiston keruuta. Tutkimusaineistoon kuului videoaineiston lisäksi myös videoaineiston litteraatit, joita täydennettiin ja tarkennettiin tätä tutkimusta varten vertaisvuorovaikutustilanteiden osalta. Litteraateissa käytettyjen merkintöjen selitykset löytyvät liitteestä 1.

Integroidun lapsiryhmän lapset olivat 3–5-vuotiaita ja heidän joukossa oli erityistä tukea tarvitsevia lapsia, joilla oli kielen kehityksen haasteita. Haasteet olivat luonteeltaan puheen ymmärtämisen ja tuottamisen vaikeuksia, puheen ja viittomien epäselvyyttä (äänteiden assimiloitumista tai korvautumista toisilla äänneillä), kieliopillisesti väärin taivutusmuotojen käyttöä, ilmaisun ja sanavaraston niukkuutta sekä täysin korvaavien kommunikointikeinojen käyttöä. Koska kyseessä oli valmiiksi kerätty aineisto, ei tätä tutkimusta varten ollut mahdollista kerätä erillisiä taustatietoja tutkimuksen kohderyhmästä. Tästä syystä lapset luokiteltiin kielellistä tukea tarvitseviksi ainoastaan selkeiden perusteiden kautta. Kielelliselle tuelle löytyi kolme perustelua: Ensimmäisenä perusteena kielellisen tuen tarpeeseen luokiteltiin lapset, joiden pääasiallisena kommunikointina toimi jokin muu keino kuin puhe (esimerkiksi tukiviittomat). Tällaisia lapsia löytyi aineistosta yksi. Toisena perusteena oli selkeän kommunikointia tukevan apukeinon käyttäminen, kuten kuvakommunikaatiokansion käyttö. Tällaisia lapsia löytyi aineistosta myös yksi. Kolmantena perusteena kielelliselle tuelle oli se, että lapsella oli vain vähän puhetta ja hän tarvitsi tukiviittomia ja kuvia ymmärtääkseen viestin. Myös tällaisia lapsia löytyi aineistosta yksi. Kielellistä tukea tarvitseviksi lapsiksi luokiteltiin siis kolme aineiston lapsista. Yhteensä tutkimukseen osallistui kymmenen kuvausluvan saanutta lasta. Lisäksi tutkimukseen osallistui ryhmän erityislastentarhanopettaja, josta käytetään jatkossa myös nimitystä elto.

Koska tutkimuksen tarkoituksena oli havainnoida vertaisvuorovaikutusta, rajautui aineistosta tutkimuksen käyttöön vain ne ohjatut tuokiot, joissa paikalla oli vähintään kaksi lasta, joista vähintään toisella oli kielellisen tuen tarvetta. Tutkimuksen ulkopuolelle aineistosta rajautui ohjatut yksilötuokiot, pukemistilanteet sekä toinen ohjattu leikkutilanne. Toinen ohjattu leikkutilanne rajattiin aineiston ulkopuolelle tarkan pohdinnan jälkeen. Tilanteeseen osallistuvista lapsista toinen oli selvästi huonovointinen eikä osallistunut leikkutilanteeseen lainkaan. Näin ollen tilanteessa ei syntynyt yhtään vuoro-

vaikutustilannetta lasten välillä. Koska tilanne ei ollut tavanomainen vuorovaikutustilanne toisen lapsen huonovointisuuden vuoksi, olisi se heikentänyt tutkimustulosten luotettavuutta. Kiviniemen (2007, 80) mukaan tutkijan tehtävänä on löytää keskeisimmät aiheet, joiden valossa aineistokokonaisuutta voidaan tarkastella ja tutkimustehtävien kannalta epäolennaista aineistoa voidaan karsia pois. Rajaamisessa on kyse tutkijan tarkasteluperspektiivin selkeyttämisestä ja tätä kautta löytyvän tutkimuksen tulkinnallisen ytimen hahmottamisesta. (Kiviniemi 2007, 73.) Tutkimusaineisto koostui kolmesta aamupiiristä, kolmesta päiväpiiristä, kielikerhosta sekä ohjatusta leikki-tilanteesta. Perustiedot aineistosta on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1 Aineisto (kttl = kielellistä tukea tarvitseva lapsi, Kikl = kielellisesti ikätaoisesti kehittyvä lapsi, lkm = lukumäärä)

Tuokio	Päivämäärä	Kesto minuutteina	Läsnä-olevat lapset kttl+kikl	Vertaisvuorovaikutustilanteet (lkm)	Litteraattiriveinä
Aamupiiri 1	22.2.2010	12	3+4	3	285
Aamupiiri 2	24.2.2010	26	3+3	11	572
Aamupiiri 3	25.2.2010	31	3+3	13	848
Päiväpiiri 1	22.2.2010	21	2+6	30	464
Päiväpiiri 2	24.2.2010	20	3+3	12	404
Päiväpiiri 3	25.2.2010	15	2+3	29	317
Ohjattu leikki	24.2.2010	12	2+0	10	208
Kielikerho	22.2.2010	25	2+1	20	58

Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto on kerätty vuonna 2010. Aineisto kuvattiin tavallisella päiväkotiviikolla aamupäivien aikana 22.2.2010-25.2.2010. Aineiston kuvaamiseen käytettiin kahta kameraa. Toinen kameroista (kiinteä kamera) oli sijoitettu kuvaamaan lapsiryhmää ja toinen (iso kamera) elton toimintaa. Leikkituokiot oli kuvattu yhdellä kameralla. Tässä tutkimuksessa käytettiin enimmäkseen kiinteän kameraseläntä videonäköalaa, sillä se kuvasi parhaiten lasten väliset vuorovaikutustilanteet.

6.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysissä lähdettiin liikkeelle videoaineistoon tutustumisella. Ensimmäisellä katselukerralla videot katsottiin kokonaisuuksina, ilman aineiston luokittelua. Näin saatiin selville kokonaiskuva aineistosta. Aineistoon tutustumisen jälkeen videoaineistosta poimittiin lasten väliset vuorovaikutustilanteet. Myös litteraatit täydennettiin vuorovaikutustilanteiden osalta lisäämällä niihin lasten ilmeitä ja eleitä. Vuorovaikutustilanteiden kartoitus vaati videoiden uudelleen ja uudelleen katsomista, sillä yhdellä kertaa oli mahdotonta kirjata ylös samaan aikaan tapahtuvia vuorovaikutustilanteita. Lisähaasteen vuorovaikutustilanteiden kirjaamiseen loi lasten ajoittain hyvinkin epäselvä puhe sekä viittomien sekoittuminen muuhun liikehdintään.

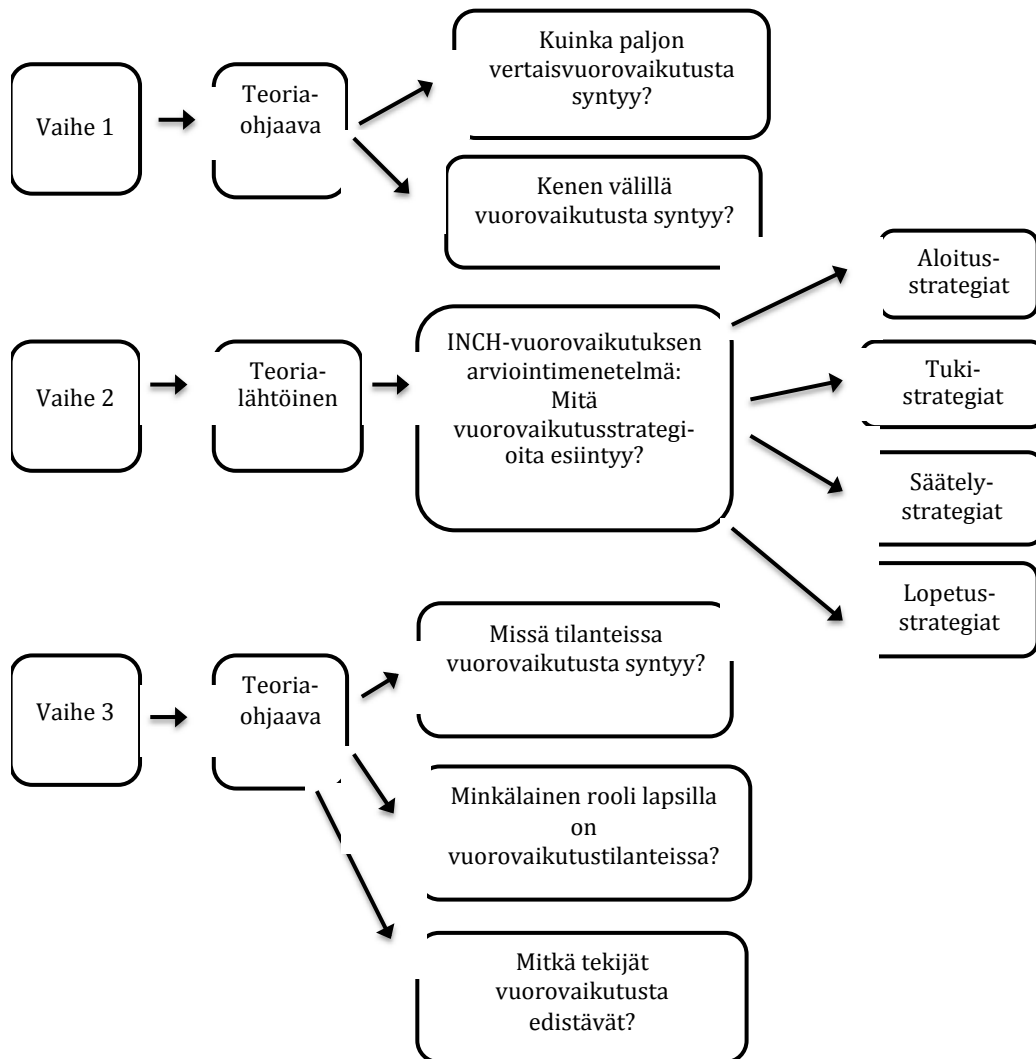
Aineiston analyysi eteni kolmivaiheisesti. Kuviossa 1 on esitetty aineiston analyysin vaiheet. Aineiston analyysissä hyödynnettiin sekä teoriaohjaavaa että teorialähtöistä sisällönanalyysiä. Teoriaohjaavissa vaiheissa aineistoa tarkasteltiin aineiston ehdoilla, mutta analyysissä huomioitiin aikaisemmissa tutkimuksissa nousseita näkökulmia, kuten kielellistä tukea tarvitsevien lasten rooli vertaisvuorovaikutustilanteissa. Teorialähtöisessä analyysivaiheessa viitekehystenä toimi INCH-vuorovaikutuksen arviointimenetelmä, jonka avulla aineisto analysoitiin strukturoidusti.

Ensimmäiseksi aineistosta kerättiin kaikki lasten väliset vuorovaikutustilanteet sekä kartoitettiin, kuinka paljon lasten välillä syntyi vuorovaikutusta opettajajohtoisissa tilanteissa. Aineistosta havainnoitiin kaikki vuorovaikutteiset hetket ja vuorovaikutusyrikykset lasten välillä. Havainnoinnissa kiinnitettiin huomiota siihen, syntyikö vuorovaikutusta kahden kielellistä tukea tarvitsevan lapsen, kielellistä tukea tarvitsevan ja kielellisesti ikätasoisesti kehittyvän lapsen vai kahden kielellisesti ikätasoisesti kehittyneen lapsen välillä. Aluksi tarkasteltiin aamu- ja päiväpiireissä sekä kielikerhossa esiintyviä vuorovaikutustilanteita. Koska leikkutilanteeseen osallistui ainoastaan kaksi kielellistä tukea tarvitsevaa lasta, analysoitiin se erillisenä muista tuokioista.

Toisessa vaiheessa vuorovaikutustilanteet luokiteltiin INCH-arviointimenetelmää hyödyntäen. Arviointimenetelmän havainnointitaulukoita, eli 'tsekkauslistoja' muokattiin aineistoon soveltuvaksi (ks. liite 2), jonka jälkeen sovellusta käytettiin systemaattisesti. Taulukoita muokattiin, sillä Boltonin ja Dashiellin (1991) taulukot sisälsivät osioita, jotka eivät suoraan soveltuneet tutkittavien havainnointiin. Tällaisia osioita olivat muun muassa puhelaitteisiin tai muihin teknisiin kommunikointilaitteisiin liittyvät osiot. Lisäksi osa Boltonin ja Dashiellin (1991) erotelluista vuorovaikutustilanteista tiivistettiin yhteen, jolloin vuorovaikutustilanteiden luokittelu helpottui

(esimerkiksi säätelystrategioissa kohdat; toistaa viestin tarvittaessa, jatkaa yrittämistä sekä on sinnikäs, toistaa tarvittaessa, yhdistettiin). INCH-arviointimenetelmän taulukoiden avulla vuorovaikutustilanteet luokiteltiin neljään eri luokkaan; aloitusstrategiat, tukistrategiat, säätelystrategiat ja lopetusstrategiat. Samaan aikaan merkattiin kussakin vuorovaikutustilanteessa käytetty vuorovaikutuskeino värikoodilla. Näin vuorovaikutustilanteet saatiin luokiteltua sekä strategioiden että keinojen osalta.

Kolmannessa vaiheessa tarkasteltiin, missä tilanteissa vuorovaikutusta syntyi, minkälainen rooli kielellistä tukea tarvitsevilla lapsilla vuorovaikutustilanteissa oli sekä mitkä tekijät edistivät vertaisvuorovaikutusta. Aineisto analysoitiin edellisen vaiheen alaluokka kerrallaan, jolloin vuorovaikutustilanteet saatiin analysoitua tarkasti ja monipuolisesti.



KUVIO 1 Aineiston analyysin vaiheet

Kun aineisto oli luokiteltu, alkoi aineiston analyysin hankalin osuus. Pelkkä aineiston kuvaus kun ei tuo esiin aineiston analyysin johtopäätöksiä. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 103) toteavatkin, että yksi sisällönanalyysillä toteutettujen tutkimusten haaste onkin se, että tutkija ei kykene tekemään tutkimuksessaan mielekkäistä johtopäätöksiä vaan esittelee vain järjestettyä aineistoaan. Myös tässä tutkimuksessa haasteena oli kuvata aineistosta tehtyjä johtopäätöksiä järjestetyn aineiston kuvaamisen sijaan. Aineiston analyysin pohjalta tehtyjä johtopäätöksiä pyrittiin tässä tutkimuksessa kuvaamaan aineistosta poimittujen otteiden avulla. Aineistosta poimittujen vuorovaikutustilanteiden tarkastelulla pyrittiin vuorovaikutustilanteita avaamaan lukijalle, jotta lukija saa paremman käsityksen aineistosta.

7 Tulokset

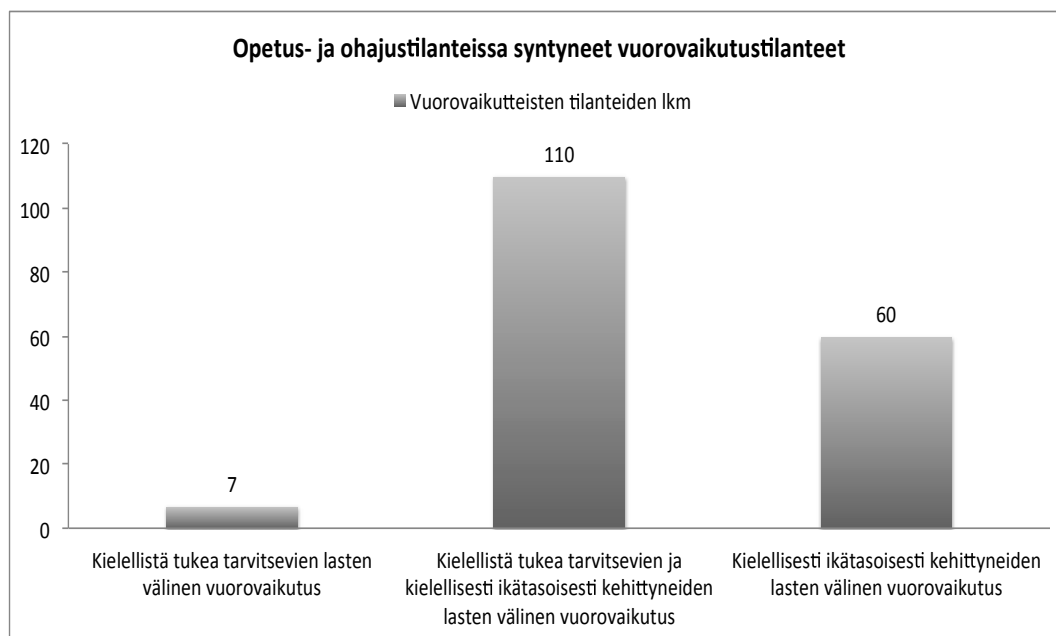
Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset vastaamalla tutkimustehtäviin. Luvussa 7.1 esitellään lasten välillä syntyneiden vertaisvuorovaikutustilanteiden lukumäärä ja tarkastellaan sitä, miten paljon kielellistä tukea tarvitsevat lapset osallistuivat vuorovaikutustilanteisiin ja kenen kanssa. Luvussa 7.2 esitellään, mitä kommunikoinnin strategioita kielellistä tukea tarvitsevat lapset käyttivät vuorovaikutustilanteissa. Luvussa 7.2 tarkastellaan myös kielellisesti ikätasoisesti kehittyvien lasten osuutta vuorovaikutustilanteisiin ja kuvataan tätä kautta vuorovaikutustilanteiden luonnetta tarkemmin. Luvussa 7.3 esitellään aineistossa ilmeneviä vertaisvuorovaikutusta edistäviä tekijöitä.

7.1 Opetus- ja ohjaustilanteissa syntyneen vertaisvuorovaikutuksen määrä

Lasten välisiä vertaisvuorovaikutustilanteita esiintyi aineistossa yhteensä 184 kertaa. Näistä seitsemän esiintyi ohjatussa leikkituokiossa, jota tarkastellaan erillisenä muista ohjatuista tuokioista, sillä siihen osallistui ainoastaan kielellistä tukea tarvitsevia lapsia ja se erosi näin ollen muista tuokioista vertaisvuorovaikutuksen kannalta.

Aluksi esitellään aamu- ja päiväpiireissä sekä kielikerhossa esiintyneet vuorovaikutustilanteet lukumäärällisesti. Lukumääriä ei suoraan voida verrata toisiinsa, sillä kielellistä tukea tarvitsevien lasten ja kielellisesti ikätasoisesti kehittyneiden vertaisten määrä eri tilanteissa vaihteli. Esimerkiksi kielikerhoon osallistui kaksi kielellistä tukea tarvitsevaa lasta ja yksi kielellisesti ikätasoisesti kehittyvä lapsi, jolloin luonnollisesti tilanteessa ei syntynyt kielellisesti ikätasoisesti kehittyvien vertaisten välistä vuorovaikutusta. Myös aamu- ja päiväpiireissä lasten osallistuminen vaihteli, eikä kielellisesti tukea tarvitsevia lapsia ja kielellisesti ikätasoisesti kehittyviä vertaisia ollut paikalla tasalukua. Esimerkiksi yhdessä aamupiirissä ja kahdessa päiväpiirissä kielellisesti ikätasoisesti kehittyneitä lapsia oli paikalla enemmän kuin kielellistä tukea tarvitsevia lapsia. Tämä tulee huomioida myös vuorovaikutustilanteiden lukumäärää tarkastellessa.

Kuviossa 2 on esitetty aamu- ja päiväpiireissä sekä kielikerhossa esiintyneet vuorovaikutustilanteet lukumäärällisesti, yhteensä 177 tilannetta. Vuorovaikutustilanteiksi on tässä tutkimuksessa laskettu kaikki vuorovaikutteiset hetket huomionhaku tilanteista, lyhyisiin keskusteluihin. Vuorovaikutustilanteiden pituudet vaihtelivat ja niiden sisältö erosi toisistaan paljon. Vuorovaikutustilanteiden luonteita tarkastelen tarkemmin myöhemmin.



KUVIO 2 Opetus- ja ohjaustilanteissa syntyneiden vertaisvuorovaikutustilanteiden lukumäärä

Ensimmäisestä palkista ilmenee, että kahden kielellistä tukea tarvitsevan lapsen välillä vuorovaikutusta syntyi selvästi vähiten, ainoastaan seitsemän kertaa. Kielellisesti ikätasoisesti kehittyvien lasten välillä vuorovaikutustilanteita puolestaan syntyi paljon enemmän yhteensä kuusikymmentä kertaa. Vaikka kielellistä tukea tarvitsevien lasten ja kielellisesti ikätasoisesti kehittyvien lasten lukumäärä tilanteissa vaihteli, on ero merkittävän suuri vuorovaikutustilanteiden syntymisen kannalta. Mielenkiintoista oli huomata, että kielellistä tukea tarvitsevien ja kielellisesti ikätasoisesti kehittyvien lasten välillä vuorovaikutustilanteita syntyi eniten (110 kertaa). Tuloksista voidaan tehdä havainto, että kielellisesti ikätasoisesti kehittyvillä vertaisilla oli merkittävä rooli vuorovaikutustilanteissa, sillä niin suuressa osassa vuorovaikutustilanteista mukana oli kielellisesti ikätasoisesti kehittynyt lapsi.

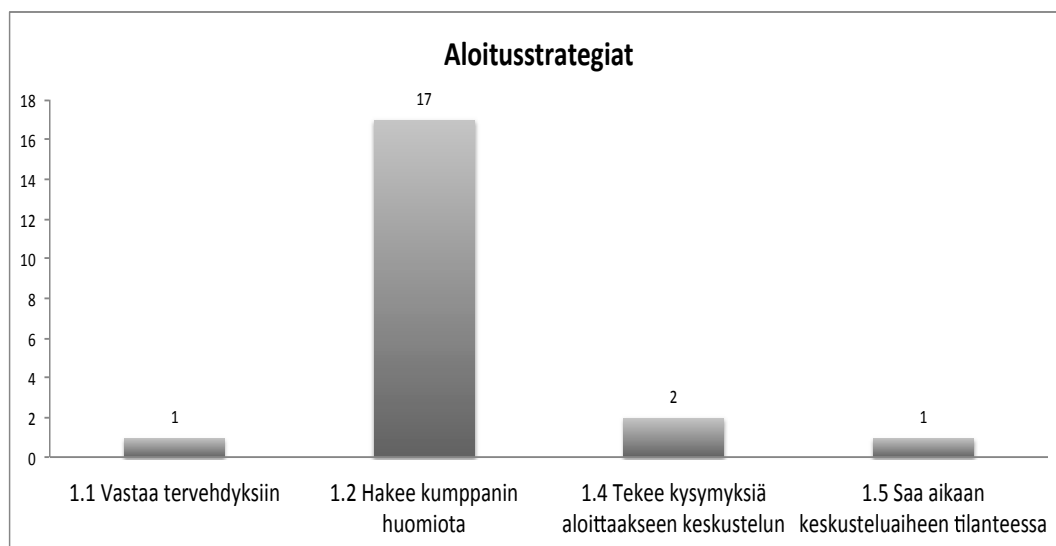
Ohjatussa leikitilanteessa kielellistä tukea tarvitsevien lasten välillä syntyi vuorovaikutustilanteita yhteensä seitsemän kertaa. Vuorovaikutustilanteita ei kuitenkaan syntynyt spontaanisti vaan opettaja oli tukemassa vuorovaikutusta jopa kuudessa tilanteessa. Näin ollen kielellistä tukea tarvitsevat lapset näyttävät tarvitsevat vuorovaikutustilanteiden luomiseen paljon tukea joko opettajalta tai vuorovaikutuskumppanilta.

7.2 Kielellistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutustilanteissa käyttämät kommunikoinnin strategiat INCH-arviointimenetelmällä havainnoituna

Tässä luvussa tarkastellaan kielellistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutustilanteissa esiintyneitä kommunikoinnin strategioita: aloitusstrategiat, tukistrategiat, säätelystrategiat ja lopetusstrategiat. Samalla kun tarkastellaan kielellistä tukea tarvitsevien lasten käyttämiä kommunikoinnin strategioita, kiinnitetään huomiota myös kielellisesti ikätasoisesti kehittyneiden lasten rooliin näissä vuorovaikutustilanteissa. Näin kuvataan tarkasti kielellistä tukea tarvitsevien ja kielellisesti ikätasoisesti kehittyvien lasten välisen vuorovaikutuksen luonnetta ja tuodaan esiin vertaisvuorovaikutustilanteissa esiintyneitä piirteitä.

7.2.1 Aloitusstrategiat

Aloitusstrategioita kielellistä tukea tarvitsevat lapset käyttivät vuorovaikutustilanteissa 21 kertaa. Kuviossa 3 on esitetty, mitä aloitusstrategioita kielellistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutustilanteissa esiintyi. Jokaisen palkin alla on kerrottu, mistä aloitusstrategiasta on kyse ja palkki kuvaa sitä, kuinka monta kertaa kyseinen aloitusstrategia aineistossa esiintyi.



KUVIO 3 Kielellistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutustilanteissa esiintyneet aloitusstrategiat

Kielellistä tukea tarvitsevat lapset pyrkivät aloittamaan vuorovaikutuksen suurimmaksi osaksi hakemalla kumppaniensa huomiota (17 kertaa). Kumppanin huomiota lapset hakivat enimmäkseen liikkumalla tai äännelemällä, mutta eivät näillä keinoilla useinkaan

päässeet positiiviseen lopputulokseen. Huomion hakeminen epäonnistui jopa 13 tilanteessa. Kymmenessä tilanteessa kielellistä tukea tarvitseva lapsi jäi kokonaan huomiotta ja kolmessa tilanteessa huomionhakuyritys torjuttiin. Tilanteet, joissa kumppani jäi huomiotta johtuivat siitä, ettei kumppani huomannut aloitetta, tai vaihtoehtoisesti jätti tarkoituksella yrityksen huomioimatta.

((Iris läimii ja katsoo Eetuun))
 ((Eetu ei kiinnitä huomiota Iirikseen))
 (Aamupiiri 3)

Esimerkissä Eetu ei kiinnitä huomiota Iiriksen aloitteeseen eikä anna Iiriksen aloitteelle mitään vastausta. Kyseisessä tilanteessa Eetu luultavasti huomasi Iiriksen huomionhaun, mutta jätti sen tarkoituksella huomiotta. Kielellistä tukea tarvitseva lapsi jäi tilanteista usein ulkopuolelle, koska hänen huomion hakunsa epäonnistui. Kolmessa tilanteessa kumppanit jopa torjuivat kielellistä tukea tarvitsevien lasten aloitteet.

((Niilo silittää Eetua hymyillen))
 Eetu: älä ((vetäytyy kauemmas))
 (Päiväpiiri 1)

Tilanteessa Niilo pyrki hakemaan Eetun huomiota, mutta Eetu torjui Niilon aloitteen ja vetäytyi kauemmas Niilosta. Kielellistä tukea tarvitsevien lasten onnistuneita huomionhakutilanteita aineistossa esiintyi ainoastaan neljä kertaa.

((Niilo kurottautuu Pihlaan päin))
 ((Pihla silittää Niiloa))
 (Päiväpiiri 1)

Esimerkissä Niilo hakee Pihlan huomiota ja onnistuu yrityksessään. Niilon ja Pihlan välillä esiintyi aineistossa paljon vuorovaikutustilanteita, joista suurin osa oli hoivaavia tilanteita. Pihla ohjasi ja auttoi Niiloa tilanteissa paljon, jolloin Pihlan rooli Niiloa kohtaan voidaan nähdä hoivaavana tasavertaisen vertaissuhteen sijaan.

Kielellistä tukea tarvitsevat lapset käyttivät aloitusstrategioita myös aloittaakseen keskustelun kumppanin kanssa. Kahdessa tilanteessa kielellistä tukea tarvitseva lapsi aloitti keskustelun kysymyksellä ja kerran kommunikointikansion avulla.

Atte: Kävitkös [kylpylässä?]

Elto: Ootko] tehny samoja asioita mitä tuo Atte on tehny?

Eetu: Ei ((puistelee päätään)) En oo.

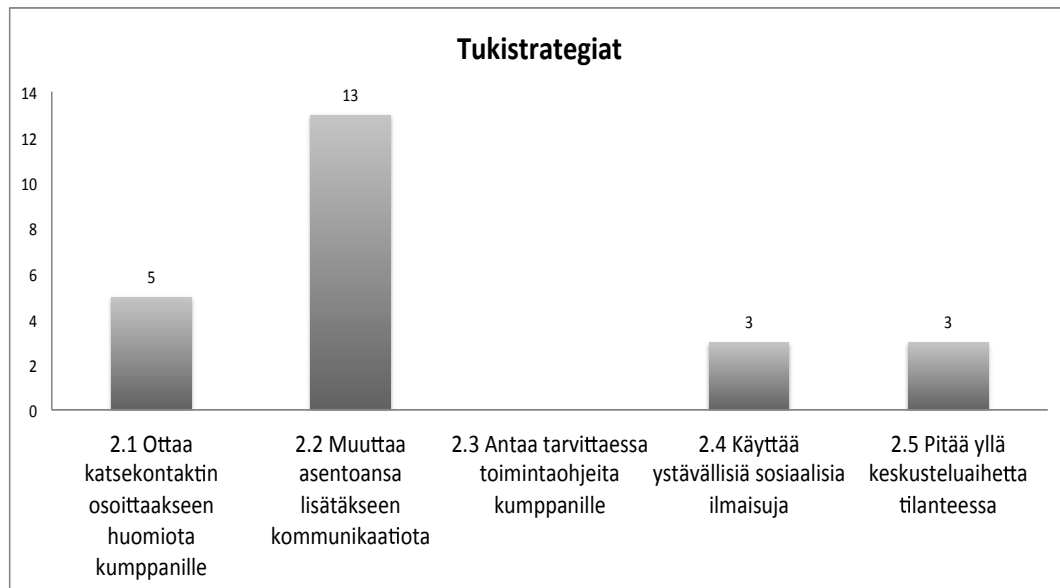
(Kielikerho)

Esimerkissä Atte pyrki aloittamaan keskustelun kysymyksen avulla. Keskustelu ei kuitenkaan lähtenyt käyntiin, sillä Eetu ei muistanut tai halunnut kertoa viikonlopun viettoaan. Kielikerhon aikana Atte kertoi omasta viikonlopustaan kuvakommunikointikansiota käyttäen ja sai sen avulla aikaan keskustelua muiden lasten kanssa.

Vaikka aloitusstrategioita esiintyi kielellistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutustilanteissa 21 kertaa, jäivät tilanteet usein vain huomion hakemisen yrityksiä tai lyhyiksi vuorovaikutushetkiksi kielellisesti ikätasoisesti kehittyvien vertaisten kanssa.

7.2.2 Tukistrategiat

Kielellistä tukea tarvitsevat lapset käyttivät vuorovaikutustilanteissa eniten tukistrategioita, yhteensä 24 kertaa. Tukistrategioiden avulla he pyrkivät edistämään vuorovaikutusta enimmäkseen eleiden ja liikkeiden avulla, kielellisten keinojen jäädessä vähemmälle. Kuviossa 4 näkyvät kielellistä tukea tarvitsevien lasten käyttämät tukistrategiat.



KUVIO 4 Kielellistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutustilanteissa esiintyvät tukistrategiat

Kielellistä tukea tarvitsevat lapset pyrkivät edistämään vuorovaikutusta eniten muuttamalla asentoaan kommunikaation parantamiseksi (13 kertaa). Lapset muuttivat asentoaan esimerkiksi vastatakseen kumppanin vuorovaikutusaloitteisiin tai osallistuakseen keskusteluun.

Neea: Kuka on Neea?

Konsta: Tuo ((osoittaa harjoittelijaa))

Atte: ((kääntyy ja osoittaa Neeaa)) ja sinäkin

((Atte istuu Konstan ja Neean edessä))

(Päiväpiiri 1)

Kuten yllä olevassa esimerkissä, myös useissa muissa tilanteissa kielellistä tukea tarvitsevat lapset joutuivat kääntymään vuorovaikutuksen mahdollistumiseksi, sillä lapset istuvat piiritilanteissa peräkkäin. Lapset pyrkivät pääsemään mukaan vuorovaikutustilanteisiin myös liikkumalla lähemmäs kumppania tai vaihtamalla asentoaan. Yritykset jäivät kuitenkin kumppaneilta usein huomaamatta tai huomioimatta (7/13) eivätkä kielellistä tukea tarvitsevat lapset osanneet antaa kumppaneille tilanteissa ohjeita päästäkseen paremmin mukaan vuorovaikutukseen. Muutamissa (2/13) tilanteissa kielellistä tukea tarvitseva lapsi jopa torjuttiin hänen yrittäessään parantaa asentoaan edistääkseen vuorovaikutusta. Esimerkiksi kielikerhossa yksi kielellistä tukea tarvitsevistä lapsista yritti neljä kertaa parantaa asentoaan nähdäkseen paremmin toisen lapsen kommunikation kuvia, mutta hänen yrityksiä ei kertaakaan huomioitu. Vuorovaikutuksen lisääminen asentoa parantamalla onnistui siis vain neljä kertaa (4/13).

Asennon parantamisen lisäksi lapset pyrkivät edistämään vuorovaikutusta myös ottamalla katsekontaktin kumppaniinsa (5 kertaa). Katsekontaktin avulla kielellistä tukea tarvitsevat lapset pyrkivät osoittamaan huomiota kumppanilleen vuorovaikutustilanteissa. Kahdessa tilanteessa katsekontaktin avulla tehty aloite torjuttiin, mutta kolmessa tapauksessa vuorovaikutus eteni positiiviseen suuntaan.

((Pihla silittelee ja halailee Niiloa)) ((Pihla istuu Niilon takana))

((Niilo kääntyy Pihlaan päin, molemmat hymyilevät toisilleen))

(Päiväpiiri 1)

Yllä olevassa esimerkissä Pihla (kielellisesti ikätasoisesti kehittyvä lapsi) hakee Niilon (kielellistä tukea tarvitseva lapsi) huomiota. Niilo vastaa Pihlalle ottamalla katsekontaktin tilanteessa. Näin heidän välinen positiivinen vuorovaikutus eteni.

Eleiden ja ilmeiden lisäksi kielellistä tukea tarvitsevat lapset käyttivät myös lingvistisiä eli kielellisiä keinoja vuorovaikutuksen edistämiseksi. Yksi kielellistä tukea tarvitsevista lapsista piti kolmessa tilanteessa keskustelunaihetta yllä edistääkseen vuorovaikutusta. Huomion arvoista on kuitenkin se, että jokaisessa tilanteessa elto tai kielellisesti ikätasoisesti kehittyvä vertainen oli aloittanut keskustelutilanteet. Kielellistä tukea tarvitseva lapsi onnistui kuitenkin näissä tilanteissa jatkamaan vuorovaikutustilannetta lisäämällä keskusteluun omia kommentteja ja herättämällä näin kumppanin halun jatkaa keskustelua.

Konsta: Miltä maistuu Atte?

Atte: Hyvältä.

Konsta: £Hyvä£

(--)

Atte: Papan ki pitää keippiä ottaa] (-)

(--)

Konsta: Sit ku käyt ruokakaupassa (--)

Atte: Mää pyyän papan ostaa ja mummu.

Viivi: [Mummu.

Konsta: Joo pyyä vaan.]

Eetu: Me pyyetään sitte isän ostamaan.

(Aamupiiri 2)

Esimerkissä lapset maistelevat aamupiirissä greippiä. Atte on tilanteessa kielellistä tukea tarvitseva lapsi. Hän saa lisäkommentillaan keskustelun jatkumaan ja herättää samalla myös muiden lasten kiinnostuksen keskustelua kohtaan. Atte piti keskustelunaihetta yllä myös kahdessa muussa aineistossa esiintyneessä tilanteessa. Muiden kielellistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutustilanteissa ei esiintynyt keskustelunaihetta ylläpitäviä kommentteja.

Kielellistä tukea tarvitsevat lapset pyrkivät edistämään vuorovaikutusta kumppanin kanssa myös käyttämällä ystävällisiä sosiaalisia ilmauksia. Kielellistä tukea tarvitsevien lasten ystävällisiä sosiaalisia ilmauksia esiintyi aineistossa yhteensä kolme kertaa. Lapset kaipasivat tilanteissa kuitenkin elton tukea ja ohjausta. Elto muistutti tilanteissa ystävällisistä ilmauksista kuten kiittämisestä. Elto pyrki myös täydentämään

kielellistä tukea tarvitsevien lasten keskustelua, jotta vuorovaikutus kumppanien kanssa jatkuisi.

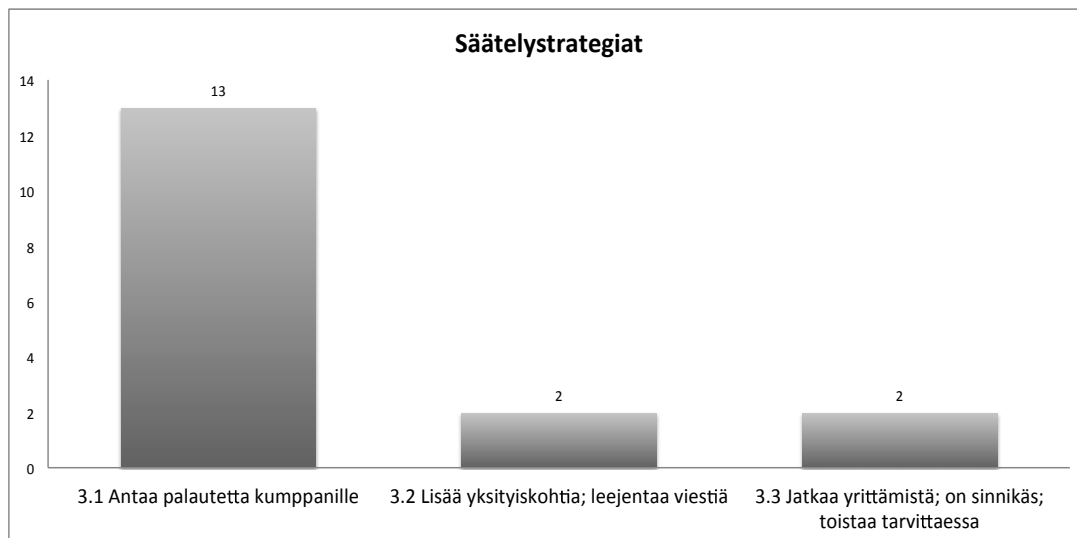
Elto: nyt Atte ((elto taputtaa Aten selkää)), Niilo antaa. Sanoks sää kiitos.
 ((Niilo ojentaa peilin Atelle))
 Atte: kiitos
 (Ohjattu leikki)

Atte: saako. mää tulen tänne sisään. Saanko tulla? ((Atte menee Niilon leikkiin))
 ((Niilo katsoo Atteen))
 Elto: saat vähän tulla
 (Ohjattu leikki)

Ensimmäisessä esimerkissä Atte käyttää ystävällistä sosiaalista ilmaisuja kiittäessään Niiloa peilistä. Tilanteessa elto muistuttaa Attea kiittämisestä, mutta esimerkistä jää epäselväksi, olisiko Atte kiittänyt ilman kehotusta. Toisessa esimerkissä elto täydentää vuorovaikutustilannetta vastaamalla Atelle, jotta ystävällinen sosiaalinen ilmaisu ei jää huomiotta. Kolmas aineistossa esiintynyt ystävällinen sosiaalinen ilmaiseminen tapahtui spontaanisti ilman elton tukea.

7.2.3 Säätelystategiat

Säätelystategioita kielellistä tukea tarvitsevat lapset käyttivät vuorovaikutustilanteissa yhteensä 17 kertaa. Säätelystategioissa lapset käyttivät lähinnä lingvistiä eli kielellisiä keinoja. Kuviossa 5 esitellään, mitä säätelystategioita kielellistä tukea tarvitsevat lapset vuorovaikutustilanteissa käyttivät.



KUVIO 5 Kielellistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutustilanteissa esiintyvät säätelystrategiat

Kielellistä tukea tarvitsevat lapset antoivat kumppaneilleen paljon palautetta vuorovaikutustilanteissa, yhteensä 13 kertaa. Palautteen antamiselle oli tilanteissa erilaisia syitä ja tarkoituksia. Kielellistä tukea tarvitsevat lapset antoivat kumppaneilleen palautetta esimerkiksi täsmentääkseen viestiään vastaamalla kumppaneiden kysymyksiin.

Eetu: Leikattiinko sitä?

Atte: Kyllä, mää keikkasi justiisa nii

(Kielikerho)

Esimerkissä Atte vahvisti Eetun täsmentävän kysymyksen, jolloin keskustelu ja vuorovaikutus etenivät. Tilanteessa Atella oli käytössä kommunikointikansio, jonka avulla Eetu pystyi paremmin seuraamaan Aten kerrontaa. Suurin osa kumppaneille annetusta palautteesta oli kuitenkin kumppania ohjaavaa kommentointia. Usein nuo palautteenannot olivat negatiivissävytteisiä käskyjä kumppaneille.

Iiris: On perjantai.

(--)

Elto: Mikähä toi {valkoinen päivä}? Nyt mietitää oikein porukalla.

(--)

(--)

Eetu: £KESKIVIKKO£

Elto: Keskiviikko ((nyökkää)). {Tänään} on {keskiviikko}. (--)

Iiris: ((katsoo Eetuun)) älä auta!
(Aamupiiri 2)

Tilanteessa Iiris yritti muistaa, mikä viikonpäivä oli kyseessä, mutta Eetu innoissaan sanoi oikean vastauksen ääneen. Iiris antoi Eetulle tilanteessa ohjaavaa palautetta. Iiris antoi useissa tilanteissa ohjaavaa *älä* -palautetta kumppaneilleen, kun hän ei pitänyt heidän toiminnastaan. Palautetta kielellistä tukea tarvitsevat lapset antoivat myös muutamassa väittelytilanteessa.

Palautteen annon lisäksi yksi kielellistä tukea tarvitseva lapsi pyrki edistämään vuorovaikutusta lisäämällä kerrontaansa yksityiskohtia ja täsmentämällä viestiään kunnes kumppani sen ymmärsi. Erityisesti kielikerhon aikana kerronnassa esiintyi sinnikkästä yrittämistä.

Atte: Oon. Me [”veitetii” (--)] ei-kin ja mää keiki pa- papoilla, papa o-i potias minä oli, se keikkaushai huone, keikkaus.

(--)

Elto: Joo, eli se pappa oli potilas ja sinä olit ^lääkäri^?

Atte: keikkausmies

Eetu: he he, leikkaus

Elto: Joo, oliko, tossa ^lääkäri^ lukee että lääkäri. Joo, sitte

Atte: Keikkaus.

(--)

Elto: Semmonen leikkaava lääkäri [olit, yy-y ((joo-o))]?

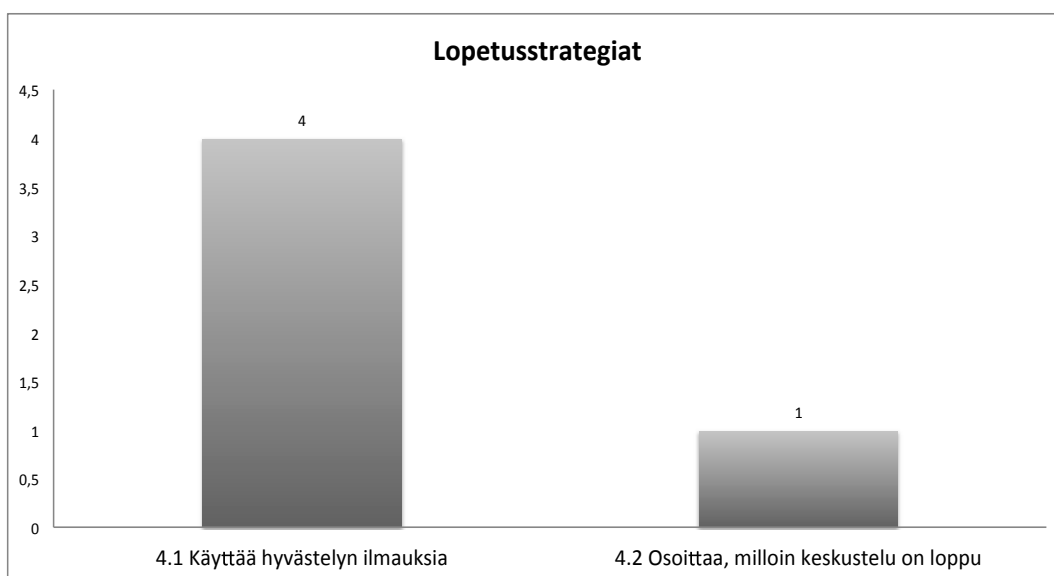
Atte: Nii]

(Kielikerho)

Esimerkissä Atte käytti apunaan kuvakommunikointikansiota. Hän jatkoi sinnikkäästi asiansa täsmentämistä, kunnes vastaanottaja oli sen tarkasti ymmärtänyt. Tilanteessa kuvakommunikointikansion kuvat auttoivat eltoa ja Eetua ymmärtämään, mistä Atte kertoi. Muut kielellistä tukea tarvitsevat lapset eivät käyttäneet yksityiskohtien lisäämistä viesteihinsä tai viestien toistamista vuorovaikutustilanteissa. Heidän kerronta oli muutenkin Aten puheeseen nähden niukempaa ja vähäsanaisempaa.

7.2.4 Lopetusstrategiat

Lopetusstrategioita kielellistä tukea tarvitsevat lapset käyttivät aineiston aikana ainoastaan viisi kertaa. Neljä kertaa kielellistä tukea tarvitsevat lapset käyttivät hyvästelyn ilmauksia ja kerran kielellistä tukea tarvitseva lapsi osoitti keskustelun päättyvän. Lopetusstrategiat on esitetty kuviossa 6.



KUVIO 6 Kielellistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutustilanteissa esiintyneet lopetusstrategiat

Lopetusstrategioita esiintyi aineistossa vähän, mutta tulee huomioida, että opetus- ja ohjaustilanteissa ei niiden käytölle jäänyt juuri tilaa tai tarvetta. Näistä viidestä tilanteesta, joissa kielellistä tukea tarvitsevat lapset käyttivät lopetusstrategioita, kolme tapahtui ohjatun leikin aikana. Leikkitalanne tarjosikin luontevampia hyvästelyn ja keskustelun lopetuksen hetkiä kuin ohjatut piiritilanteet.

Atte: tuleks sinä Niilo(---)

Elto: sanotaanko Niilolle {hei hei}

Atte: hei hei

Niilo: he-i he-i ((Niilo vilkuttaa))

(Ohjattu leikki)

Yllä olevassa esimerkissä kielellistä tukea tarvitsevat lapset käyttivät hyvästelyn ilmauksia ohjatusti. Kaksi muuta hyvästelyn ilmausta esiintyi piiritilanteesta poistuttaessa. Ohjatussa leikkitalanteessa kielellistä tukea tarvitseva lapsi ilmaisi kerran keskustelun päättyvän ja vaihtoi aihetta.

Atte: ((ottaa leivoksen ja maistelee sitä leikisti))

Niilo: ((ojentautuu suu auki Attea kohti))

Elto: kato Niilo haluais

Atte: et saa nyt on nukkumaa menoaika, on pimeetä uukona myös

Niilo: heh

(ohjattu leikki)

Esimerkissä Atte ja Niilo syövät leikkileivosta. Lopuksi Atte ilmaisee selkeästi, että leikissä ruokailu päättyy ja vaihtaa puheenaihetta. Keskustelun lopettaminen liittyi tiiviisti leikin kulkuun. Ohjatuissa tuokioissa keskustelun päättymisen ilmaisuja ei esiintynyt lainkaan. On huomioitava kuitenkin, ettei piiritilanteissa keskustelun lopetukselle jäänyt paljoa tilaa, sillä usein lasten vuorovaikutustilanteet keskeytyivät erityislastentarhanopettajan kiinnittäessä lasten huomion takaisin ohjattuun toimintaan.

7.3 Vertaisvuorovaikutusta edistävät tekijät

Aineistossa oli havaittavissa erilaisia lasten vuorovaikutusta edistäviä tekijöitä. Luonnollisena vuorovaikutusta edistävänä tekijänä voidaan pitää *lasten fyysistä läheisyyttä*. Aineistossa lasten välillä vuorovaikutusta syntyi opetus- ja ohjaustilanteissa eniten vierekkäin tai peräkkäin istuvien lasten välillä. Selvästi vähemmän vuorovaikutusta syntyi kauempana toisistaan istuvien lasten välillä. Tulee kuitenkin huomioida aineiston kontekstin (opettajajohtoiset tilanteet) osuus lasten välisen vuorovaikutuksen syntymiseen, sillä opettajajohtoisissa piiritilanteissa vapaalle keskustelulle ja vuorovaikutukselle ei juuri jäänyt aikaa.

Eetu: Tähän tuli nyt reikä. ((Eetu näyttää nenäliinaa vieressä istuvalle Neealle))

Neea: ei haittaa

Eetu: Mitä sä, miten sä ton teit? ((Kysyy Neealta))

Neea: (--)

Elto: £Missä vois, olla töissä£? No niin, [Eetu. Missä kapteeni voi olla töissä?

((Näyttää yhä kapteenin kuvaa))

(Päiväpiiri 3)

Esimerkissä Eetu ja Neea keskustelevat nenäliinoista, jotka eivät liittyneet tilanteen toimintaan. Elto ohjaa lasten keskittymisen nopeasti takaisin itseensä, jolloin lasten välinen vuorovaikutus katkeaa. Samantyyllisiä vuorovaikutuksen keskeytyksiä tapahtui usein aamu- ja päiväpiirien aikana. Tilanteissa lasten huomio oli siirtynyt opettajajohtoisesti tilanteesta vertaisen kanssa jutteluun, jolloin elto ohjasi heidän keskittymisensä takaisin omaan toimintaansa.

Toisena vuorovaikutusta edistävänä tekijänä voidaan tulosten perusteella pitää *toiminnallisuutta*. Havaintojen pohjalta toiminnallisuus voidaan nähdä vertaisvuorovaikutustilanteita tukevana tekijänä, sillä tilanteet, joissa lapset osallistuivat toiminnallisesti tekemiseen, saivat aikaan paljon vuorovaikutustilanteita vertaisten kanssa. Esimerkiksi päiväpiirissä, jossa leikittiin toiminnallista 'kapteeni káskee' -leikkiä, syntyi lasten välillä paljon vuorovaikutustilanteita (yhteensä 38 tilannetta).

Kielellisen tuen näkökulmasta yhtenä merkittävänä vuorovaikutusta edistävänä tekijänä voidaan pitää myös *kielellisesti ikätasoisesti kehittyvien vertaisten osuutta* vuorovaikutustilanteissa. Lähes kaikissa kielellistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutustilanteissa toisena osapuolena oli kielellisesti ikätasoisesti kehittyvä vertainen.

Elto: Mikä siinä on Niilo? ((näyttää kuvaa Niilolle))

Pihla: Pikku vauva, Niilo ((Pihla silittää Niilon tukkaa))

((Niilo ojentaa kuvaa Pihlalle))

(Päiväpiiri 1)

Esimerkissä Pihla auttaa Niiloa tunnistamaan vauvan kuvan. Aamu- ja päiväpiireissä Pihla usein auttoi ja ohjasi kielellistä tukea tarvitsevaa Niiloa. Kielellisesti ikätasoisesti kehittyvien vertaisten osuus vuorovaikutustilanteissa ilmeni myös siinä, että he aloittivat kaikki vertaisten väliset keskustelut. Kahden kielellistä tukea tarvitsevan lapsen välillä vuorovaikutusta opettajajohtoisissa aamu- ja päiväpiireissä sekä kielikerhossa syntyi ainoastaan seitsemän kertaa. Myös tämä havainto kertoo kielellisesti ikätasoisesti kehittyneiden lasten roolista vuorovaikutustilanteissa.

Myös *opettajan tukea* voidaan pitää tärkeänä kielellistä tukea tarvitsevien lasten välisten vuorovaikutustilanteiden edistäjänä, sillä opettaja oli tukemassa kielellistä tukea tarvitsevien lasten välistä vuorovaikutusta aamu- ja päiväpiireissä sekä kielikerhossa lähes joka toisessa tilanteessa ja leikkitalanteen vuorovaikutustilanteissa lähes jokaisessa.

Atte: peili
Elto: {peilihän se on} näytäppäs tuolle Niilolle sitä peiliä
Atte: mä osti tää ((Atte näyttää peiliä Niilolle))
Elto: {peili} ((osoittaa kommentin Niilolle))
Atte: mä ostin tämän ((peili putoaa lattialle Aten kädestä))
Elto: hui näytäppä Niilolle ((osoittaa Atelle sormella Niiloa))
Atte: (-)
((Niilo katselee Atteen))
Elto: jos Niilo katsoo ihan kädestä
Atte: ei se (-) on niin pieni
(ohjattu leikki)

Esimerkissä Elto pyrkii lisäämään Aten ja Niilon välille vuorovaikutusta. Ohjatussa leikissä elto oli tukemassa ja edistämässä lähes jokaista lasten välistä vuorovaikutustilannetta.

8 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset näkökulmat

Tämä tutkimus oli luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus. Laadullisesta aineistosta ei voida suoraan nähdä todellisuutta, vaan aineisto välittyy tutkijan valintojen ja rajauksien myötä (Kiviniemi 2007, 73). Tutkijan ennakko-oletukset ja oppiminen tutkimusprosessin aikana vaikuttavat aineiston käsittelyyn. Näin kävi myös tässä tutkimuksessa. Pitkäjänteinen ja systemaattinen aineiston käsittely toi lopulta esiin näkökulmia, joita tutkimuksen alkupuolella oli hankala havaita ja jäsentää.

Kaikki ihmistä ja kulttuuria koskevat kuvaukset ovat ainutlaatuisia (Hirsjärvi, ym. 2012, 232). Tästä syystä laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei ole aiheellista mitata perinteisten kvantitatiivisten tutkimusten luotettavuuden ja pätevyyden mittareiden avulla (Hirsjärvi, ym. 2012, 232). Eskola ja Suoranta (1998, 211–212) toteavatkin, että laadullisen tutkimuksen tärkeimpänä luotettavuutta lisäävänä tekijänä pidetään tutkimuksen kulun ja tehtyjen ratkaisuiden avointa ja tarkkaa kuvaamista. Tässä tutkimuksessa tutkimusprosessi on kuvattu yksityiskohtaisesti ja kuvailen, jolloin tutkimusraportin lukija voi seurata, miten eri johtopäätöksiin on päädytty. Myös Kiviniemi (2007, 81) painottaa, että tutkimusasetelman avoimuus ja prosessiluonteen korostaminen antaa näkökulmia tutkimuksen luotettavuuden tarkastelulle.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin kielellistä tukea tarvitsevien lasten ja kielellisesti ikätasoisesti kehittyvien vertaisten välistä vuorovaikusta erään päiväkotiryhmän opetus- ja ohjaustilanteissa. Tutkimuksen ollessa tapaustutkimus, ei tuloksia voida pitää yleistettävänä. Tapaustutkimuksella pyritäänkin yleistettävyyden sijaan tuottamaan yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa kyseisestä tapauksesta (Saarela-Kinnusen & Eskolan 2010, 190). Siinä todellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena monesta eri näkökulmasta, pyrkien kuvaamaan sitä hyvin konkreettisesti ja yksityiskohtaisesti (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 13). Tässä tutkimuksessa pyrittiin tarkastelemaan vuorovaikutusta useista näkökulmista syvällisen ymmärtämisen mahdollistamiseksi. Syvällisen tiedon saamiseksi tapaustutkimukselle ominaista on sen monimetodisuus (Saarela-Kinnusen & Eskolan 2010, 194). Tässä tutkimuksessa ei monimetodisuudelle ollut kuitenkaan mahdollisuutta, sillä tutkimusaineisto oli valmiiksi kerätty. Tätä voidaankin pitää kritiikkinä tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. Myös tutkimusaineiston pieni koko tulee huomioida tuloksia arvioidessa.

Tutkimuksessa käytetty valmiiksi kerätty videoaineisto kuuluu suurempaan tutkimusaineistoon. Ennen aineiston keräämistä oli tutkimusluvut saatu kyseiseltä tutkimuskaupungilta, yksiköltä, ryhmän erityislastentarhanopettajalta sekä lasten huoltajilta (Ks. Pollari 2010). Ryhmän kaikkien lasten huoltajat eivät olleet antaneet kuvauslupaa, joten aineistoa analysoidessa huomioitiin ainoastaan kuvausluvan saaneet lapset. Ennen aineiston käyttöä allekirjoitin salassapito- ja anonymiteettisopimuksen ja sitouduin kunnioittamaan aineistoa.

Aikaisemmin aineistosta tehtyjen tutkimusten aiheet liittyivät vahvemmin AAC-keinojen käytön tutkimiseen, ei niinkään vuorovaikutustaitojen tutkimiseen. Tieto siitä, että jotakin tiettyä toimintaa tarkkaillaan, usein muuttaa ihmisten käyttäytymistä, jolloin tutkimustulokset saattavat vääristyä (Syrjälä, ym. 1995, 13.) Tässä tapauksessa tutkittavilla ei ollut tietoa jatkotutkimusten aiheista, joten vuorovaikutustilanteet näyttäytyivät oletettavasti hyvin luonnollisina. Tämä tutkimus voidaankin nähdä hyvin naturalistisena tutkimuksena, sillä ilmiötä tutkittiin luonnollisessa ympäristössä, ilman keinotekoisia järjestelyitä tai tutkittavien ennakkokäsityksiä.

Yksi tärkeä eettinen näkökulma liittyy tutkimuksen osallistujien anonymiteettiin. Tapaustutkimuksessa tunnistettavuuden riski on suurempi, sillä tutkimuskohteesta annetut tiedot ovat usein yksityiskohtaisia. Tällöin varsinkin lähipiiri tai tutkimukseen osallistuvat saattavat tunnistaa tutkimuskohteen. (Eskola & Suoranta 2001, 56–57.) Tässä tutkimuksessa kohteesta on kerrottu vain tämän tutkimuksen kannalta oleelliset tiedot. Tutkimukseen osallistuvien anonymiteetti on pyritty suojaamaan käyttämällä aineisto-otteissa peitenimiä. Lisäksi tutkittavien taustatiedoista on kerrottu vain tämän tutkimuksen kannalta oleellisimmat, jotta tunnistettavuus pysyisi pienenä.

Tässä tutkimuksessa tehtiin videoidusta aineistosta havaintoja, jotka luokiteltiin systemaattisesti INCH-arviointimenetelmää käyttäen. Vuorovaikutuksen tutkimisessa havaintojen tekeminen oli luonnollinen valinta, sillä havainnoinnin on todettu soveltuvan hyvin vuorovaikutuksen tutkimiseen (Esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 71; Hirsjärvi, ym. 2012, 213). Systemaattisen luokittelun avuksi valittiin INCH-vuorovaikutuksen arviointimenetelmä, jota oli käytetty myös aikaisemmissa tutkimuksissa kielellistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutuksen ja sen yritysten havainnointiin (Esim. Widell 2001; Herkman 2001). Tutkimusryhmän kielellistä tukea tarvitsevat lapset käyttivät kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen avuksi erilaisia kommunikointia tukevia ja korvaavia menetelmiä, jolloin INCH-arviointimenetelmä soveltui tutkimuksen kohderyhmän vuorovaikutuksen arvioimiseen. Arviointimenetelmän 'tsekkauslistoja' muokattiin aineis-

toon sopivaksi ja sovellusta käytettiin systemaattisesti. 'Tsekkauslistojen' lisäksi aineiston analyysissä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jonka avulla vuorovaikutustilanteita tarkasteltiin monipuolisesti ja tarkasti.

Kiviniemi (2007, 83) muistuttaa, että tutkiminen on tutkijan tulkintojen tekemistä. Jokainen tulkinta on kiistettävissä ja jokaiselle tulkinnalle voidaan esittää vaihtoehtoja. Tästä syystä tutkijan on perusteltava tulkintansa ja osoitettava, miten tiettyihin johtopäätöksiin on päästy. (Kiviniemi 2007, 83.) Aineiston analyysissä sekä tulospöytäkirjassa pyrittiin tuomaan havaintoja esiin mahdollisimman objektiivisesti ja vasta pohdinnassa tuloksista tehtiin tulkintoja. Näin pyrittiin antamaan lukijalle mahdollisuuden myös omien tulkintojen tekemiseen sekä tulosten arvioimiseen. Kiviniemen (2007, 83) mukaan tutkijan tulee raportoinnissaan tarjota lukijalle välineet tutkittavan ilmiön arvioimiseen.

9 Pohdinta

Pohdinnassa käydään läpi tämän tutkimuksen neljä tärkeintä löydöstä. Nämä ovat: kielellisesti ikätasoisesti kehittyvien vertaisten merkittävä rooli vuorovaikutustilanteissa, kielellistä tukea tarvitsevien lasten heikko asema vuorovaikutustilanteissa, aikuisen tuen tärkeys sekä toiminnallisuus vuorovaikutuksen edistäjänä. Lopuksi pohditaan mahdollisia jatkotutkimustarpeita.

9.1 Kielellisesti ikätasoisesti kehittyvien vertaisten merkittävä rooli vertaisvuorovaikutustilanteissa

Tässä tutkimuksessa ilmeni, että kielellisesti ikätasoisesti kehittyvillä vertaisilla oli merkittävä osuus lasten välisissä vertaisvuorovaikutustilanteissa. Opettajajohtoisissa aamu- ja päiväpiireissä sekä kielikerhossa kielellistä tukea tarvitsevien lasten vertaisvuorovaikutustilanteista suurimmassa osassa toisena osapuolena oli kielellisesti ikätasoisesti kehittyvä vertainen. Kahden kielellistä tukea tarvitsevan lapsen välillä vuorovaikutustilanteita ilmeni hyvin vähän. Huomionarvoista on myös se, että kielellisesti ikätasoisesti kehittyvät lapset aloittivat kaikki pidemmät vuorovaikutustilanteet. Näissä tilanteissa kielellistä tukea tarvitsevat lapset osallistuivat vuorovaikutukseen vastaamalla, esittämällä kysymyksiä sekä lisäämällä yksityiskohtia täsmentääkseen viestiään. Muutamassa tilanteessa kielellistä tukea tarvitseva lapsi sai myös ylläpidettyä keskustelua. Näihin pidempikestoisiin ja kielellisesti monipuolisempiin vuorovaikutustilanteisiin osallistui kielellistä tukea tarvitsevista lapsista lapsi, joka pystyi kommunikoimaan sanallisesti. Kielellistä tukea tarvitsevat lapset, joiden kielellinen kommunikointi oli niukkaa tai sitä ei ollut lainkaan, osallistuivat näihin verbaaleihin vuorovaikutustilanteisiin vähän. Lasten kielellinen kehitys vaikutti siis siihen, kuinka paljon he osallistuivat vuorovaikutustilanteisiin, ja minkälaisia vuorovaikutustilanteet olivat luonteeltaan.

Lasten kielellisen kuntoutuksen ja vuorovaikutuksen edistämisen näkökulmasta tulokset puhuvat vahvasti kielellistä tukea tarvitsevien lasten integroituihin tai tavallisiin ryhmiin sijoittamisen puolesta. Kielen kuntouttamisen osaksi onkin vakiintunut lapsen sijoittaminen ryhmään, jossa kielellistä tukea tarvitsevien lasten lisäksi on kielellisesti ikätasoisesti kehittäviä lapsia. (Heinänen 2001, 16.) Osallisuutta ryhmän toimintaan pidetään yhtenä tärkeänä kieltä kuntouttavana tekijänä (Suhonen 2011, 93). Heinäsen (2001, 16) mukaan lapsen fyysinen sijoittaminen ryhmään ei kuitenkaan vielä takaa lapsen osallisuutta ja jollei osallisuus toteudu ei ryhmällä välttämättä ole vuorovaikutustaitoja parantavia edellytyksiä. Sosiaalisten suhteiden onnistumisessa olisikin tärkeää,

että lapsi olisi motivoitunut sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja että hänellä olisi sitä koskevia päämääriä (Neitola 2013, 120). Mitä vanhemmaksi lapsi kasvaa, sitä tärkeämmiksi vuorovaikutuskumppaneiksi tulevat ikätoverit ja ystävät. Kielen kuntoutuksen kannalta yhteisöllisenä kuntoutuksena kaikkein hyödyllisintä ja tehokkainta olisi vertaisryhmän vuorovaikutukseen vaikuttaminen. (Launonen 2011, 252.)

9.2 Kielellistä tukea tarvitsevat lapset vuorovaikutuksen alakynnessä

Tulosten perusteella kielellistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutustilanteet olivat luonteeltaan lyhyitä ja sisällöltään suppeita. Kielellistä tukea tarvitsevat lapset käyttivät vuorovaikutustilanteissa paljon liikkeitä, lyhyitä sanallisia ilmaisuja, ääntelyä sekä ilmeitä kommunikoinnin keinoina. Kielellistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutusyrietykset olivat enimmäkseen kumppanin huomion hakua sekä asennon parantamista vuorovaikutuksen lisäämiseksi. Lisäksi kielellistä tukea tarvitsevat lapset antoivat vertaisilleen paljon palautetta lyhyillä yhden sanan kommentteilla ja tokaisuilla sekä ääntelyllä. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että kielellistä tukea tarvitsevat lapset käyttävät kommunikoinnissaan paljon lyhyitä ilmauksia ja nonverbaaleja vastauksia sanallisten ilmaisuiden jäädessä vähemmälle (Heinänen 2001, 17).

Vaikka kielellistä tukea tarvitsevat lapset hakivat melko paljon kumppaniensa huomioita, jäi suurin osa tilanteista vertaisilta huomiotta. Osa yrityksistä jopa torjuttiin vertaisten toimesta. Tuloksia voidaan pitää huolestuttavina, sillä kuten Laaksonen (2012, 3–6) on todennut, torjunta aiheuttaa riskitekijöitä lapsen sosio-emotionaaliseen kehitykselle. Lisäksi Laaksonen (2012) toteaa, että vertaisryhmästä syrjäytymisestä voi seurata negatiivinen kierre, joka vaikuttaa yksilön statukseen vertaisryhmässä. (Laaksonen 2012, 3–6, 12–13.) Myös Chung, Carter & Sisco (2012, 349) tuovat esiin tutkimuksessaan, että vertaisryhmän ulkopuolelle jääminen voi aiheuttaa sosiaalista eristäytymistä, masennusta sekä sosiaalisen toiminnan köyhyyttä. Fyysinen integroiminen vertaisryhmään ei siis vielä takaa lasten osallisuutta (Suhonen 2011, 93). Osallisuus kasvatusyhteisössä on siis enemmän kuin mahdollisuus osallistumiseen. Lapselle osallisuus ja tunne yhteenkuuluvuudesta merkitsevät sitä, että hänellä on mahdollisuus tulla kuulluksi jokapäiväisissä leikeissään ja toimissaan. Olennaista on, että lapsi kokee olevansa hyväksytty, arvostettu ja tärkeä jäsen omassa yhteisössään, esimerkiksi päiväkotiryhmässä. (Eskel & Marttila 2013, 78.)

Kasvattajilla tulisikin olla valmiuksia havaita riittävän varhain lapsen kehityksen riskitekijöitä, jotta he voivat ennalta ehkäistä sosiaalisten ongelmien syntymistä.

Suurissa lapsiryhmissä lasten käyttäytymiseen liittyvät itsetunto-ongelmat ja heikot sosiaalisten taitojen valmiuden eivät välttämättä tule esiin ilman tarkkoja arviointimenetelmiä. Lapset, jotka eivät useinkaan käyttäydy aloitteellisesti vuorovaikutustilanteissa, jäävät usein huomaamatta sekä aikuisilta että lapsilta. (Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 68.) Myös tämän tutkimuksen tuloksissa selvisi, että kielellisiltä taidoiltaan heikoimpien lasten vuorovaikutusyrietykset jäivät usein vertaisilta ja erityislastentarhanopettajalta huomiotta.

9.3 Aikuisen tuen merkitys vuorovaikutustilanteissa

Vertaisten lisäksi kielellistä tukea tarvitsevat lapset kaipasivat myös paljon erityislastentarhanopettajan tukea vuorovaikutustilanteissa. Elto oli tukemassa kielellistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutustilanteita aamu- ja päiväpiireissä sekä kielikerhossa lähes joka toisessa tilanteessa. Leikkitilanteessa, johon osallistui kaksi kielellistä tukea tarvitsevaa lasta, elto oli tukemassa lasten välisiä vuorovaikutustilanteita lähes jokaisessa tilanteessa. Kielellistä tukea tarvitsevat lapset tarvitsivat vuorovaikutustilanteissa tukea kielelliseen ilmaisuun, ymmärtämiseen sekä vuorovaikutuksen aloittamiseen ja ylläpitämiseen.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että lapset joiden kielellinen ilmaiseminen on niukkaa tarvitsevat integroinnin lisäksi paljon aikuisen tukea vuorovaikutustilanteisiinsa. Myös Suhonen (2011, 101) tuo tutkimuksessaan esiin aikuisen merkityksen lasten välisen vuorovaikutussuhteiden rakentumisessa. Hänen tutkimuksessaan aikuinen opetti vuorovaikutustaitoja lapsille mallintamalla ja sanoittamalla toimintaansa (Suhonen 2011, 93). Kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukemiseen tarvitaan taitavia aikuisia, jotka tunnistavat lasten toimien mielekkyyden lasten näkökulmasta ja tuntevat lasten maailmassa vaikuttavat tärkeät asiat, ymmärtävät lasten välisen ei-kielellisen kommunikaation alkuna kielelliselle kommunikaatiolle sekä näkevät ja kuulevat lasten tavat luoda ensimmäisiä yhteisen osallistumisen kokemuksia. (Munter 2002, 110.) Kasvattajan rooli lasten yhteisössä, leikin ohjaajana sekä vuorovaikutustilanteiden tukemisessa vaihtelee lasten iän, leikkitaitojen ja vuorovaikutustaitojen mukaan. Rooli voi olla leikkiin osallistumista tai ulkopuolista havainnointia. Pääsääntöisesti kasvattajan tehtävä on kuitenkin rikastuttaa leikkiä, vuorovaikutusta ja sosiaalista kanssa käymistä. (Marjanen, ym. 2013, 66.)

Kielellinen kehitys liittyy vahvasti vuorovaikutustaitoihin. Kasvattajan onkin syytä miettiä, edistääkö oma käyttäytyminen ja pedagogiset ratkaisut kaikkien lasten

osallisuutta ryhmän toimintaan ja vuorovaikutukseen. (Tolonen 2002, 172.) Kuten tässäkin tutkimuksessa selvisi, jopa istumapaikoilla voi olla suuri vaikutus vuorovaikutuksen syntymiseen. Lapsiryhmän aikuiset voivat myös tiedostamattaan reagoida helpommin aikuisia lähestyvän, puheessa taitavan lapsen aloitteisiin, mutta jättää systemaattisesti huomiotta ryhmän hiljaisen, ehkä epäselvästi puhuvan lapsen, jonka on vaikea hakea huomiota. Aikuisten tapa suhtautua lapsiin ja heidän aloitteisiin ratkaisevat sen, miten vastavuoroinen kommunikaatio pääsee kehittymään lapsiryhmässä. (Tolonen 2002, 172.) Lasten keskinäisen kumppanuuden kehittyminen voi tapahtua vain, kun lapsia kunnioitetaan ihmisinä, jotka luovat ja tarvitsevat läheisiä vertaissuhteita. Kun lapsella päivähoitossa tulee mahdollisuus vertaissuhteisiin, olisi voitava kaikin tavoin tukea lapsen mukanaoloa samassa ryhmässä mahdollisimman pitkään ja niin että hän voisi ryhmässään vapaasti rakentaa pysyviä ystävyysuhteita. (Munter 2002, 109.) Jotta lapsi voi kokea yhteisöön kuulumisen tunteita olisi tärkeää, että lapsella olisi lapsiryhmässä edes yksi ystävä tai kaveri. Kasvattajien olisikin hyvä tukea ja ohjata entistä enemmän lasten ystäväystymistä ja puuttua nopeasti tilanteisiin, joissa lapsi ei löydä itselleen kumppania. (Koivula 2011, 130.)

Yhteisöllisyyden perustaa tulisi alkaa rakentaa mahdollisimman varhain. Vaikka yhteisöllisyys on ytimeltään ihmisten tunnekokemukseen perustuvaa, siihen liittyy olennaisesti myös tiettyjen taitojen, esimerkiksi yhteisön ja ryhmän rakentamisen ja niiden toiminnan edistämisen oppiminen. Perusta näiden oleellisten taitojen oppimiselle rakentuu jo varhaislapsuudessa, ensimmäisissä ryhmän jäseneksi liittymisen tilanteissa. Päiväkodin aikuisilla on yhteisöllisyyden muodostumisen kannalta oleellinen rooli, sillä he toimivat paitsi yhteisöllisyyden kehittymisen edistäjinä myös roolimalleina. (Koivula 2013, 23.)

9.4 Toiminnallisuus vuorovaikutusta edistävänä tekijänä

Tulosten perusteella vuorovaikutusta edistävänä tekijänä voidaan nähdä myös tilanteiden toiminnallisuutta, sillä toiminnallisilla tuokioilla vuorovaikutusta lasten välillä syntyi enemmän kuin muilla tuokioilla. Esimerkiksi toiminnallinen 'kapteeni käskää' -leikki yhden päiväpiirin aikana synnytti paljon vuorovaikutustilanteita lasten välillä. Vaikka vuorovaikutustilanteet olivat vahvasti leikin sääntöihin liittyviä, syntyi positiivisia kontakteja kielellistä tukea tarvitsevien lasten ja vertaisten välillä paljon. Lasten kielen kehitystä tukiessa aikuiset saattavat korostaa liikaa kielen merkitystä ja unohtaa, mikä merkitys toiminnalla ja tekemisellä on. Silloin on vaarana, että vuorovaikutus siir-

tyy liian aikaisin kielelliselle, käsitteelliselle tasolle. (Tolonen 2002, 172.) Kasvattajien olisikin tärkeää ottaa tuokioita suunnitellessa huomioon myös lasten osallistaminen toimintaan erilaisin keinoin sillä toiminnallisuus ja liikkuminen ovat tärkeitä elementtejä oppimisessa (Marjanen, ym. 2013, 60). Myös valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa todetaan, että lapsi oppii parhaiten toimiessaan vuorovaikutuksessa ympäristön ja ihmisten kanssa sekä ollessaan aktiivinen ja kiinnostunut (Stakes 2005, 18).

Varhaiskasvatuksen yhtenä päätavoitteena on tarjota lapsille suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa (Stakes 2005). Leikki on lapsille yksi keskeisimmistä yhteisen toiminnan muodoista. Leikin merkitys nouseekin esiin monissa varhaiskasvatuksen väitöskirjoissa, joissa on tutkittu lasten vuorovaikutusta (mm. Suhonen 2009, Koivula 2010, Koivisto 2007.) Tämän tutkimuksen tulokset eivät kuitenkaan ole suoraan yhteneviä aikaisempien tulosten kanssa. Ohjatussa leikkituokiossa, johon osallistui kaksi kielellistä tukea tarvitsevaa lasta, vuorovaikutusta lasten välillä syntyi yllättävän vähän, vaikka leikki oli muodoltaan hyvin toiminnallista. Kielellistä tukea tarvitsevat lapset kaipasivat erityislastentarhanopettajan vahvaa tukea vuorovaikutustilanteiden syntymiseen. Toiminnallisuus itsessään ei siis välttämättä lisää kielellistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutustilanteita, vaan kielellistä tukea tarvitsevat lapset tarvitsevat toiminnallisessakin tekemisessä ohjausta sekä tukea, jotta vuorovaikutus lisääntyisi.

9.5 Jatkotutkimustarpeet

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena oli tietyn päiväkotiryhmän, tietyinä ajanjaksona tapahtuneet opetus- ja ohjaustilanteet. Näiden tilanteiden syvälinen tarkastelu toi esiin opettajille ja kasvattajille tärkeitä asioita, ja auttaa jatkossa ottamaan huomioon eri näkökulmia tuokioita suunnitellessa. Tutkimus antoi myös tietoa kielellistä tukea tarvitsevien lasten kommunikointi- ja vuorovaikutustilanteista sekä tyyleistä. Näiden tietojen perusteella voidaan entistä paremmin tukea kielellistä tukea tarvitsevien lasten kommunikointi- ja vuorovaikutustaitoja, tukea heidän vuorovaikutusyrityksiään sekä parantaa heidän sosiaalisia taitojaan.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ainoastaan opettajajohtoisia tilanteita. Tärkeäksi jatkotutkimusaiheeksi nousee kielellistä tukea tarvitsevien lasten vapaan leikin tutkiminen. Kielellistä tukea tarvitsevien lasten ryhmään kuulumisen ja osallisuuden tunteen vahvistamiseksi olisi tärkeää saada lisää tietoa siitä, minkälaista vertaisvuorovaikutusta vapaan leikin aikana syntyy ja kuinka sitä voidaan tukea. Mielenkiintoista olisi

myös selvittää, millälaisilla tukikeinoilla ja interventioilla kielellistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutustaitoja voitaisiin edistää sekä miten ryhmän muiden lasten kielellinen ohjaus vaikuttaisi ryhmän vuorovaikutuskäyttäytymiseen.

10 Lähteet

- Adenius-Jokivuori, M. 2004. Kielen ja kommunikaation kehityksen tukeminen. Teoksessa: P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Juva: WS Bookwell, 194-214.
- Aerila, J-A., Kinos, J. & Pöntelin, 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. Turku: Uniprint, 45-64.
- Alijoki, A. 2011. Lapsen tuen tarve kielellisessä kehityksessä ja siihen vastaaminen varhaiskasvatuksen keinoin. Teoksessa: M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Opas 13. Helsinki: Yliopistopaino, 77-85.
- Bax, M. Cockerill, H. & Carroll-Few, L. 2001. Who needs augmentative and alternative communication, and when? Teoksessa: H. Cockerill & L. Carroll-Few (toim.) Communicating without speech: practical augmentative & alternative communication. London: Mac Keith Press.
- Bolton, S. & Dashiell, S. 1991. INCH (Interaction Checklist for Augmentative Communication). Vuorovaikutuksen arviointimenetelmä puhetta tukevaan kommunikaatioon. Havainnointimenetelmä vuorovaikutuskäyttäytymisen arviointiin. Helsinki: Hakapaino.
- Brinton, B. & Fujiki, M. 2006. Social intervention for children with language impairment: factors affecting efficacy. *Communication Disorders Quarterly*, 28 (1), 39-41.
- Bruce, B., Hansson, K. & Nettelbladt, U. 2010. Assertiveness, responsiveness, and reciprocity in verbal interaction: Dialogues between SLI and peers with typical language development. *First Language*, 30, 493-507.
- Calculator, S. N. 2009. Augmentative and alternative communication (AAC) and inclusive education for students with the most severe disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 93-113.
- Chung, Y-C., Carter, E. & Sisco L. 2012. Social interactions of students with disabilities who use augmentative and alternative communication in inclusive classrooms. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117 (5), 349-367.

- Eskel, P. & Marttila, M. 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa: P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Juva: PS-kustannus, 75-96.
- Fujiki, M., Brinton, B., Isaacson, T. & Summers, C. 2001. Social behaviors of children with language impairment on the playground: A pilot study. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 32, 101-113.
- Fujiki, M., Brinton, B., Todd, C. 1996. Social skills of children with specific language impairment. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 27, 195-202.
- Fujiki, M., Spackman, M., Brinton, B. & Hall, A. 2004. The relationship of language and emotion regulation skills to reticence in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 47, 637-646.
- Hart, K., Fujiki, M., Brinton, B. & Hart, C. 2004. The relationship between social behavior and severity of language impairment. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 47, 647-662.
- Heinänen, K. 2001. Kielihäiriöisen lapsen vuorovaikutus ryhmässä. Teoksessa: K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.) Lapsen kielen käytön kehitys ja sen ongelmat –pragmaattinen näkökulma. Suomen logopedis-foniatriksen yhdistyksen julkaisuja 33. Helsinki: Yliopistopaino, 16-24.
- Heinänen, K. 1998. Katsaus lapsuusiän kielellisten häiriöiden määrittelyyn. Teoksessa: M. Karjalainen (toim.) Kielen ituja. Ajankohtaista lapsenkielen tutkimuksesta. Suomen ja Saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja 10. Oulu: Oulun yliopistopaino, 129-167.
- Herkman, P. 2001. Puhelaitetta käyttävän lapsen vuorovaikutus viiden keskustelukumppanin kanssa. Teoksessa: K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.) Lapsen kielen käytön kehitys ja sen ongelmat –pragmaattinen näkökulma. Suomen logopedis-foniatriksen yhdistyksen julkaisuja 33. Helsinki: Yliopistopaino, 32-40.
- Hildén, S., Merikoski, H. & Launonen, K. 2001. Yhteisöpohjainen kuntoutus. Teoksessa: K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.) Lapsen kielen käytön kehitys ja sen ongelmat –pragmaattinen näkökulma. Suomen logopedis-foniatriksen yhdistyksen julkaisuja 33. Helsinki: Yliopistopaino, 113-119.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

- Huhtanen K. (toim.) 2008. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa vuosituhaten taitteessa. Anjalankoski: Kehitysvammaliitto.
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa: K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 149-165.
- Isoaho, P. 2012. Kielellinen erityisvaikeus (SLI) ja sen kehitys ensimmäisinä kouluvuosina. –Lasten kielellisen erityisvaikeuden vaikutuksesta oppimiseen peruskoulun 1.-3. luokilla. Lääketieteiden tiedekunta. Helsingin yliopisto. Helsinki: Unigrafia.
- Kangas, S. 2008. Sateenvarjon alla. Etnografinen tutkimus autististen lasten vuorovaikutuksesta ja leikistä. Lapin yliopisto. Acta universitatis Lapponiensis. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kaski, M. (toim.), Manninen, A., Mölsä, P. & Pihko, H. 2001. Kehitysvammaisuus. Porvoo: WSOY.
- Koivisto, P. 2007. ”Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa”. Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 311. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 390. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koivula, M. 2011. Näkökulmia lasten yhteisöllisyyteen ja yhteisölliseen oppimiseen päiväkodissa. Teoksessa: K. Alila & S. Parrila (toim.) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010. Oulu: Uniprint, 124-137.
- Koivula, M. 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa: P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Juva: PS-kustannus, 19-45.
- Kontu, E. 2001. Vuorovaikutuksesta leikkiin ja leikistä draamaan – ”Lähdetään yhdessä tähdenlennolle”. Teoksessa: P. Pihlaja & E. Kontu (toim.) Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2001 (14), 84-111.

- Käypähoito –suositus. 2010. Lasten ja nuorten kielellinen erityisvaikeus (dysfasia).
Tulostettu: 2.6.2013
<http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suositukset/naytaartikkeli/tunnus/hoi50085?hakusana=kielellinen%20erityisvaikeus>
- Laaksonen V. 2012. Vuorovaikutustaidot ja lasten osallistuminen vertaisryhmässä. Katsaus monitieteiseen tutkimuskirjallisuuteen. Nuorisotutkimus. Osallisuus ja osallistuminen, 30, Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Laine, K. 2002. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa: K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Kasvatusalan tutkimuksia. Turku: Painosalama, 13-37.
- Launonen, K. 2006. Kehitysvammaisuuteen liittyviä kielen ja kommunikoinnin piirteitä. Teoksessa: K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) Kommunikoinnin häiriöt, syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Helsinki: Yliopistopaino, 144-166.
- Launonen, K. 2011. Lasten pragmaattisten taitojen kuntoutuksen perusteet. Teoksessa: S. Loukusa & L. Paavola. Lapset kieltä käyttämässä: pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt. Jyväskylä: PS-kustannus, 245-260.
- Launonen, K & Lehtihalmes, M. 2001. Johdanto. Teoksessa: K. Launonen, & M. Lehtihalmes (toim.) Lapsen kielen käytön kehitys ja sen ongelmat – pragmaattinen näkökulma. Suomen logopedis-foniatriksen yhdistyksen julkaisu 33. Helsinki: Yliopistopaino, 5-16.
- Martikainen, K. 2008. Vuorotellen: opas vuorovaikutukseen ja kielen kehityksen alkuvaiheisiin. Tikoteekki: Helsinki.
- Marjanen, P., Ahonen, J. & Majoinen, L. 2013. Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa: P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Juva: PS-kustannus, 47-73.
- Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. 2013. Johdanto. Teoksessa: P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Juva: PS-kustannus, 9-16.
- Munter, H. 2002. Pienten lasten vertaissuhteet ja ystävyys. Teoksessa: A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY, 93-116.

- Määttä, P. & Lummelahti, L. 1996. Varhaiskasvatus. Teoksessa: H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Neitola, M. 2013. Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisöissä. Teoksessa: P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Juva: PS-kustannus, 99-140.
- Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. 2011. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Opas 13. Helsinki: Yliopistopaino.
- Parrila, S. & Alila, K. 2011. Varhaiskasvatuksen arjen ja vuorovaikutuksen kehittämishaasteita. Teoksessa: K. Alila & S. Parrila (toim.) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010. Oulu: Uniprint, 155-167.
- Pollari A. 2010. AAC:n käyttö opetus- ja ohjaustilanteissa. Laadullinen tapaustutkimus AAC:n käytöstä integroidussa päiväkotiryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Pulli, T. 1993. Dysfaattisen lapsen puheen ja kielen tukeminen visuaalisin keinoin. Teoksessa: U. Hyytiäinen-Ruokokoski (toim.) Dysfasia. Kielenkehityksen erityisvaikeus. Forssa: Aivohalvaus- ja afasialiitto, 74-85.
- Rantala, A. 2007. Kuvakommunikointi integroidun päiväkotiryhmän arjessa. Puhe-terapeutti, 1/2007. 20-23.
- Rantala, A. & Vehkakoski, T. 2010. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät (AAC) sekä kielen selkiyttäminen ohjaus- ja opetusvuorovaikutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tutkimussuunnitelma. Painamaton lähde.
- Rautamies, E., Laakso, M-L. & Poikolainen, P-L. 2011. Haastavasti käyttäytyvä lapsi – kodin ja päivähoiton kasvatusyhteistyö koetuksella. Teoksessa: T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 192–221.
- Salmivalli, C. 2008. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Juva: PS-kustannus.
- Suhonen, E. 2009. Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään. Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta. Tutkimuksia 304. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Suhonen, E. 2011. Vuorovaikutussuhteiden merkitys taaperoiden kehitykseen ja oppimiseen varhais(erityis)kasvatuksessa. Teoksessa: K. Alila & S. Parrila (toim.) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010. Oulu: Uniprint, 93-106.
- Suomen CP-liitto Ry. 2013. Vammaisryhmät: CP-vamma. Viitattu 11.8.2013 <http://www.cp-liitto.fi/vammaryhmat/cp-vamma>
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point.
- Tolonen, K. 2002. Lapsen varhaisen kielenkehityksen tukeminen. Teoksessa: A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY, 163-178.
- Tolvanen, L. 2006. CP-vamman vaikutus puheeseen, kieleen ja kommunikaatioon. Teoksessa: K. Launonen & A-M. Korpijaako-Huuhka (toim.) Kommunikonin häiriöt, syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Helsinki: Yliopistopaino, 96-118.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Viitala, R. 1999. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Erityispedagogiikan lisensiaattityö.
- Widell, A. 2001. CP-vammaisen ihmisen ja hänen vuorovaikutuskumppaninsa kommunikatiiviset taidot vuorovaikutuksen toimivuuden edellytyksenä. Teoksessa: K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.) Lapsen kielen käytön kehitys ja sen ongelmat –pragmaattinen näkökulma. Suomen logopedisofoniatrisen yhdistyksen julkaisuja 33. Helsinki: Yliopistopaino, 25-31.

11 LIITE 1: Litterointimerkit

Puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin käyttö:

|ajan autoa| ilmaisu viitottu eli käytetty vain viittomia

{ajan autoa} ilmaisu sekä viitottu että puhuttu (=viitottu puhe)

”ajan autoa” ilmaisu sekä puhuttu että ilmaistu kuvakommunikaatiota käyttäen

^ajan autoa^ ilmaisu perustuu vain kuvakommunikaation käyttöön

Muut merkitsemistavat:

[päällekkäispuhunnan alku

] päällekkäispuhunnan loppu

(...) selvästi erottuva, pidempi tauko

°joo° ympäristöä vaimeampaa puhetta (esim. kuiskaus; voidaan merkitä myös *joo*)

JOO äänen voimistaminen

he he nauru

(-) sana josta ei ole saatu selvää

(- -) pidempi jakso, josta ei ole saatu selvää

((itkee)) litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta; esim. ((Maija katsoo Eetuun))

jo- sana jää kesken

@joo@ äänen laadun muutos (esim. pelleillen sanottu sana tai jakso))

£joo£ hymyillen sanottu sana tai jakso

= kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta

>joo< nopeutettu jakso

<joo> hidastettu jakso

12 LIITE 2: Havainnointitaulukot

Aloitusstrategiat ja -keinot

Strategiat	Keinot				
	Lingvistiset	Paralingvistiset	Kineettiset	Prokseemiset	Kroneemiset
1.1 Vastaa tervehdyksiin	Vastaa tervehdyksiin käyttämällä ”Hei” jne.	Ääntelee jonkin vastauksen tervehdykseen	Hymyilee, ottaa katsekontaktia, vilkuttaa takaisin	Tulee lähemmäksi kumppania	Vastaa tervehdyksiin oikeaan aikaan
1.2 Hakee kumppanin huomiota	Käyttää kumppanin nimeä, käyttää ohjeita, käyttää huudahduksia	Ääntelee kiinnittääkseen huomion itseensä	Liikuttaa päätä tai raajoja, vilkuttaa	Siirtyy lähemmäksi kumppania osoittaakseen halua kommunikoida	Ei odota toisen aloitetta tullakseen huomioidksi
1.3 Tekee kysymyksiä aloittaakseen keskustelun	Osaa muotoilla kysymyksiä; tekee kysymyksiä, jotka tuovat esiin muiden mielenkiinnonkohteita, tunteita ja ajatuksia				Ei odota tullakseen esitellyksi
1.4 Saa aikaan keskusteluaiheen tilanteessa	Tunnistaa keskustelukumppanin näkökulman ja aiheen, josta keskustella				

(Jatkuu)

LIITE 2 (jatkuu): HAVAINNOINTITAUUKOT

Tukistrategiat ja –keinot

Strategiat	Keinot				
	Lingvistiset	Paralingvistiset	Kineettiset	Prokseemiset	Kroneemiset
2.1 Ottaa katsekontaktin osoittaakseen huomiota kumppanille			Ottaa katsekontaktia sopivasti	Asettuu siten, että katsekontakti helpottuu	
2.2 Muuttaa asentoansa lisätäkseen kommunikointia	Antaa kumppanille ohjeita paikasta		Liikehtii/viittoon saadakseen apua asettumiseen tilassa	Käännytty eri suuntaan, liikkuu tarvittaessa lähemmäksi	Ei odota paikkojen vaihtamista
2.3 Antaa tarvittaessa toimintaohjeita kumppanille	Antaa tai osoittaa tarpeellisia ohjeita		Elehtii tai liikkuu ohjatakseen kumppanin huomion		
2.4 Käyttää ystävällisiä sosiaalisia ilmaisuja	Käyttää yleisiä kohteliaita muotoja: ”ole hyvä”, ”kiitos”				Käyttää sosiaalisia muotoja välittömästi
2.5 Pitää yllä keskustelunaihetta tilanteessa	Pitää yllä kontekstiin sopivaa keskustelun sisältöä, ei vaihda nopeasti keskustelunaihetta tai kommentoi epäasiallisesti				Huomaa aikarajoitukset, ei tuhlaa aikaa tarjoamalla keskustelunaiheen ulkopuolista tietoa

(jatkuu)

LIITE 2 (jatkuu): HAVAINNOINTITAUUKOT

Säätelystrategiat ja –keinot

Strategiat	Keinot				
	Lingvistiset	Paralingvistiset	Kineettiset	Prokseemiset	Kroneemiset
3.1 Antaa palautetta kumppanille	Antaa kumppaneiden tietää, ymmärrettiinkö viesti oikein	Äänтелеe vastaukseksi tai vahvistukseksi	Pudistaa tai nyökyttää päätään vahvistaakseen tai kieltääkseen		Ei odota, vaan vahvistaa tai kieltää välittömästi
3.2 Lisää yksityiskohtia; laajentaa viestiä	Antaa lisätietoja, kuten kuvailua, ajan määrään jne.	Lisää ääntelyä painottaakseen jotakin tai osoittaakseen kiirettä	Käyttää eleitä selvennykseksi tai laajennukseksi		Tunnistaa selventämisen tarpeen ja reagoi nopeasti, jos kumppanilla on vaikeuksia
3.3 Jatkaa yrittämistä; on sinnikäs; toistaa tarvittaessa	Käyttää kaikkia kielellisiä muotoja onnistuakseen	Lisää ääntelyään parantaakseen viestin ymmärrettävyyttä	Yrittää elehtiä	Muuttaa paikkaansa, jos tarpeellista	Käyttää enemmän aikaa, jos sopivaa, edistääkseen asian ymmärrettävyyttä

(Jatkuu)

LIITE 2 (jatkuu): HAVAINNOINTITIAULUKOT

Lopetusstrategiat ja –keinot

Strategiat	Keinot				
	Lingvistiset	Paralingvistiset	Kineettiset	Prokseemiset	Kroneemiset
4.1 Käyttää hyvästelyn ilmaisuja	Käyttää sanoja tai fraaseja hyvästelyyn	Ääntelee hyvästelyn tapaisesti	Vilkuttaa hyvästiksi		Ei odota muiden hyvästelevän ensin
4.2 Osoittaa, milloin keskustelu on loppu	Käyttää sanoja ja fraaseja keskustelun lopettamiseen			Perääntyy tai kääntyy pois päin, muuttaa asentoaan	Ennen lähtöä pitää taukoa ja antaa kumppanin vahvistaa keskustelun lopettamisen

Taulukot on muokattu INCH-arviointimenetelmän havainnointitaulukoista. Alkuperäiset taulukot: Bolton & Dashiell 1991, 14-25.