



LAUREA
AMMATTIKORKEAKOULU

Uuden edellä

Monikulttuuristen lasten kielen kehityksen tukeminen suomi toisena kielenä -kielikerhossa

Alanoja, Hanna & Kulju, Heidi

2012 Laurea Hyvinkää

Laurea-ammattikorkeakoulu
Laurea Hyvinkää

Monikulttuuristen lasten kielen kehityksen tukeminen suomi toisena kielenä -kielikerhossa

Hanna Alanoja
Heidi Kulju
Sosiaalialan koulutusohjelma
Opinnäytetyö
Tammikuu, 2012

Hanna Alanoja & Heidi Kulju

**Monikulttuuristen lasten kielen kehityksen tukeminen suomi toisena kielenä -
kielikerhossa**

Vuosi

2012

Sivumäärä

108

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on osoittaa, millä tavoin draaman hyödyntäminen käsinuken avulla palvelee suomen kielen oppimista suomi toisena kielenä -kielikerhossa. Lisäksi selvitämme, millä tavoin käsinukke vaikuttaa motivaatioon sekä toimintaan sitoutuneisuuteen. Opinnäytetyömme tavoitteena on maahanmuuttajataustaisten lasten suomi toisena kielenä tukeminen kielikerhossa käsinuken avulla. Käsinuken tavoitteena on saada lapset motivoitumaan ja oppimaan suomen kieltä mielekkäällä tavalla. Opinnäytetyömme toteutettiin vantaalaisen päiväkodin 3-5-vuotiaiden lasten ryhmässä, jossa on paljon monikulttuurisia lapsia. Jotta monikulttuuriset lapset oppisivat suomen kieltä, päiväkodissa toimii kielikerho, jossa kieltä harjoitellaan leikin avulla. Toive draaman käytön hyödyntämiseen kielikerhoissa tuli päiväkodilta, joka halusi kehittää sellaisen, jo olemassa olevan menetelmän, jonka avulla monikulttuuristen lasten suomen kielen oppimista pystytään tukemaan.

Opinnäytetyömme oli laadullinen tutkimus. Suunnittelimme ja toteutimme kymmenen kielikerhotuokiota, joissa seitsemässä hyödynsimme käsinukkea. Videoimme kielikerhotuokiot ja analysoimme videomateriaalista, kuinka käsinukke vaikuttaa lapsiin ja heidän suomi toisena kielenä -oppimiseensa. Opinnäytetyömme tutkimukselliseen osuuteen osallistui seitsemän monikulttuurista lasta. Käytimme havainnointimateriaalimme analyysissä arviointimenetelmää nimeltä The Leuven Involvement Scale for Young Children (LIS-YC). Tutkimme sitä, miten käsinukke lisäsi lasten motivoituneisuutta ja sitoutuneisuutta kielikerhotoimintaan. Tuotimme päiväkodille tietopaketin, johon kokosimme teoriaa draamasta ja käsinukeista. Lisäksi annoimme heille ehdotuksia siihen, miten draamaa voi kielikerhoissa hyödyntää. Tietopaketista löytyy opinnäytetyömme tutkimuksesta saadut johtopäätökset.

Havaintojemme perusteella käsinuken käyttö kielikerhotuokioissa toi monia positiivisia ja myönteisiä vaikutuksia tuokioihin. Lapset olivat käsinuken seurassa motivoituneempia, rauhallisempia ja sitoutuneempia toimintaan.

Asiasanat: monikulttuurisuus, suomi toisena kielenä -opetus, kielikerho, käsinukke, motivaatio, sitoutuneisuus

Sisällys

1	Johdanto	8
2	Monikulttuurisuus	9
3	Kielen kehitys ja kaksikielisyys	11
3.1	Kielen merkitys	11
3.2	Kaksikielisyys	13
4	Oppiminen ja suomi toisena kielenä -opetus.....	16
4.1	Konstruktivistinen oppimiskäsitys.....	17
4.2	Motivaatio ja oppiminen.....	18
4.3	Suomi toisena kielenä -opetus.....	18
4.4	Kielikerho	21
5	Draama	22
5.1	Draaman määrittelyä	22
5.2	Draamakasvatus varhaiskasvatuksessa	23
5.3	Nukketeatteri ja käsinukke	24
6	Tutkimus- ja analyysimenetelmät.....	26
6.1	Laadullinen tutkimus.....	26
6.2	Aineisto.....	27
6.3	Havainnointi	28
6.4	Videointi.....	29
6.5	Videointi käytännössä.....	30
6.6	Analyysi - The Leuven Involvement Scale for Young Children	31
7	Havainnointiaineiston analyysi.....	32
7.1	Tuokio 1	33
7.1.1	Simon sitoutuneisuus ilman käsinukkea	33
7.1.2	Kristiinan sitoutuneisuus ilman käsinukkea	34
7.2	Tuokio 2	35
7.2.1	Santun sitoutuneisuus ilman käsinukkea	35
7.2.2	Santun sitoutuneisuus käsinuken kanssa.....	36
7.2.3	Justuksen sitoutuneisuus ilman käsinukkea.....	37
7.2.4	Justuksen sitoutuneisuus käsinuken kanssa	38
7.3	Tuokio 3	39
7.3.1	Matin sitoutuneisuus ilman käsinukkea	40
7.3.2	Matin sitoutuneisuus käsinuken kanssa	41
7.3.3	Nellan sitoutuneisuus ilman käsinukkea	42
7.3.4	Nellan sitoutuneisuus käsinuken kanssa	43
7.4	Tuokio 4	44
7.4.1	Simon sitoutuneisuus ilman käsinukkea	44
7.4.2	Simon sitoutuneisuus käsinuken kanssa.....	45

7.4.3	Mikaelan sitoutuneisuus ilman käsinukkea	46
7.4.4	Mikaelan sitoutuneisuus käsinuken kanssa	47
7.5	Tuokio 5	48
7.5.1	Santun sitoutuneisuus ilman käsinukkea	48
7.5.2	Justuksen sitoutuneisuus ilman käsinukkea	49
7.5.3	Kristiinan sitoutuneisuus ilman käsinukkea	51
7.6	Tuokio 6	52
7.6.1	Simon sitoutuneisuus ilman käsinukkea	52
7.6.2	Mikaelan sitoutuneisuus ilman käsinukkea	54
7.7	Tuokio 7	55
7.7.1	Santun sitoutuneisuus ilman käsinukkea	55
7.7.2	Santun sitoutuneisuus käsinuken kanssa	57
7.7.3	Justuksen sitoutuneisuus ilman käsinukkea	58
7.7.4	Justuksen sitoutuneisuus käsinuken kanssa	59
7.8	Tuokio 8	60
7.8.1	Santun sitoutuneisuus ilman käsinukkea	60
7.8.2	Santun sitoutuneisuus käsinuken kanssa	61
7.8.3	Justuksen sitoutuneisuus ilman käsinukkea	62
7.8.4	Justuksen sitoutuneisuus käsinuken kanssa	63
7.9	Tuokio 9	63
7.9.1	Mikaelan sitoutuneisuus ilman käsinukkea	64
7.9.2	Mikaelan sitoutuneisuus käsinuken kanssa	65
7.9.3	Simon sitoutuneisuus ilman käsinukkea	66
7.9.4	Simon sitoutuneisuus käsinuken kanssa	67
7.10	Tuokio 10	68
7.10.1	Matin sitoutuneisuus ilman käsinukkea	68
7.10.2	Matin sitoutuneisuus käsinuken kanssa	69
7.10.3	Nellan sitoutuneisuus ilman käsinukkea	70
7.10.4	Nellan sitoutuneisuus käsinuken kanssa	71
8	Johtopäätökset	72
8.1	Käsinuken vaikutus sitoutuneisuuden tunnusmerkkeihin	72
8.2	Motivointi ja sitoutuneisuus käsinuken avulla	73
8.3	Tunteiden ilmaisu	76
8.4	Käsinukkeen eläytyminen	77
9	Tietopaketti	78
9.1	Päiväkodilta saamamme tietopakettia koskeva palaute	78
10	Pohdinta	80
	Painetut lähteet	82
	Sähköiset lähteet	83

Liitteet.....	85
Liite 1: LIS-YC-asteikon tasot.....	86
Liite 2: Lapsen sitoutuneisuuden tunnusmerkit	87
Liite 3: Tietopaketti.....	89

1 Johdanto

Opinnäytetyömme käsittelee monikulttuuristen lasten kielen kehityksen tukemista suomi toisena kielenä -kielikerhoissa draaman avulla. Ehdotus opinnäytetyömme aiheeksi tuli päiväkodilta, joka sijaitsee Vantaalla. Lapsia päiväkodissa on tällä hetkellä 52, joista noin 20 on maahanmuuttajataustaista lasta. Koska maahanmuuttajataustaisia lapsia on useita, tarve lapsen suomen kielen kehitystä tukeville uusille ideoille ja innovaatioille on erittäin suuri. Liebkind (2001, 16-17) kirjoittaa, kuinka lapsen sopeutumisprosessiin voi liittyä erilaisia kieliongelmiä, identiteettiongelmiä, syrjintää ja kokemuksia kielen kokonaisuuden hallitsemisesta, kun lapsi ei vielä hallitse suomen kieltä kunnollisesti. Lasten oppiessa suomea, helpottuu lasten sopeutuminen omaan päiväkodin lapsiryhmään ja pidemmälle ajateltuna myös sopeutuminen yhteiskuntaan.

Valitsimme tämän aiheen opinnäytetyöksemme, koska halusimme perehtyä kyseiseen aihealueeseen paremmin. Ammatillista näkökulmaa ajatellen saamme tämän avulla varmuutta toimia maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa. Lisäksi saamme käytännön kokemusta siihen, millaisilla menetelmillä suomen kielen oppimista pystytään tukemaan sekä saamme teoriaan tutustumisen kautta tietopohjaa esimerkiksi lapsen kielen kehityksestä ja monikulttuurisesta varhaiskasvatuksesta.

Draaman käsite on laaja, joten olemme rajanneet osa-alueeksemme käsinuket. Käytännössä suunnittelimme ja ohjasimme kymmenen kielikerhotuokiota, jotka videoimme. Kolmessa tuokiossa ei käytetty käsinukkea ollenkaan, kun taas seitsemässä tuokiossa käsinukkea hyödynnettiin joko kielikerhon käsitteellisessä tai sen toiminnallisessa osuudessa. Tavoitteenamme on maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen oppimisen tukeminen kielikerhossa käsinuken avulla. Tavoitteenamme on saada lapset motivoitumaan ja oppimaan suomen kieltä mielekkäällä tavalla.

Tavoitteenamme on lisäksi tuoda draama osaksi päiväkodin kielikerhorakennetta käsinuken muodossa sekä antaa päiväkodin kasvattajille lisää ehdotuksia suomen kielen oppimiseen uuden näkökulman avulla. Tuotamme päiväkotiin tutkimuksesta saamiemme tietojen pohjalta tietopaketin, jossa on tietoa siitä, miten käsinukkea kannattaa hyödyntää kielikerhoissa ja mitä lisäarvoa se tuo kielikerhotuokioihin.

Toteutimme opinnäytetyömme kvalitatiivisena tutkimuksena. Opinnäytetyömme tutkimuskysymyksenä on, millä tavoin käsinukke palvelee suomi toisena kielenä oppimista. Lisäksi vas-

taamme siihen, millä tavoin käsinukke vaikuttaa motivaatioon ja sitoutumiseen. Käytämme videoaineiston analyysissä apuna The Leuven Involvement Scale for Young Children (LIS-YC), joka on toimintaan sitoutuneisuuden arviointiasteikko leikki-ikäisille lapsille.

Kielikerholle on jo olemassa tietynlainen rakenne. Kunnioitamme tätä tekemällä draamalliset menetelmät niin, että ne ovat sovellettavissa jo olemassa olevaan kielikerhon rakenteeseen. On tärkeää, että kielikerhossa käytetään tuttua ja turvallista kaavaa. Tällä tavoin uuden oppiminen on lapsille helpompaa. Päiväkodin johtajan ja henkilökunnan kanssa käydyt keskustelut vahvistivat näkemyksen siitä, että päiväkotikielen opetus kaipasi ehdotuksia draaman avulla tapahtuvaan suomen kielen opetukseen. Draama on osa-alue, joka on innostava tapa oppia ja kokea uutta. Kyseisessä päiväkodissa draamaa ei ole käytetty kielikerhoissa ollenkaan, joten me päätimme tarttua tähän mahdollisuuteen kehittämällä ideoita tähän aihealueeseen liittyen.

2 Monikulttuurisuus

Eri kulttuurien tasa-arvoista rinnakkaiseloä kutsutaan monikulttuurisuudeksi. Myös monietninen ja monikansallinen ovat käsitteitä, joita käytetään monikulttuurisuuden käsitteen rinnalla. Monietnisyyden käsitteellä painotetaan eri kulttuuriryhmien eli erilaisten etnisten ryhmien muodostamaa yhteiskuntaa. Monikansallisuuden käsitteellä viitataan taas siihen, että yhteiskunta muodostuu eri kansalaisuuksia edustavista henkilöistä, jotka jo lainsäädännöllisestikin näkökulmasta voivat olla monikansallisia kaksoiskansalaisuuden vuoksi. (Hytönen, Laurell, Mannila, Marttila & Routio 2002, 9.)

Paavola ja Talib (2010) käsittävät monikulttuurisuuden yleisen määritelmän niin, että monikulttuurisuus voi tarkoittaa monia asioita, kuten yhteiskunnan tai yhteisön tilannetta. Kuvailtava käsite monikulttuurisuudesta taas viittaa siihen, että yhteiskunta voi koostua eri kulttuuritaustaisista ihmisistä. Varhaiskasvatuksessa Paavola ja Talib määrittelevät monikulttuurisuuden monina kulttuureina, kulttuurien välisinä suhteina, kulttuurien vuorovaikutuksena sekä työntekijöiden ymmärryksenä varhaiskasvatuksessa kulttuurien tuomiin vaikutuksiin. Vuonna 1970 tapahtunut maahanmuuttaja-aalto on vaikuttanut Suomen tilanteeseen ja suomalaisesta yhteiskunnasta mietittyihin asioihin. Tämä maahanmuuttaja-aalto on vaikuttanut yhteiskunnassa sekä jokapäiväisessä elämässä että politiikassa. Niinpä voidaan lisätä seuraavat asiat yhteiskunnallisesti merkittäviin aiheisiin: maahanmuuttajat ja heihin liittyvät kysymykset, kielen ja kulttuurin kysymykset, uskonnot ja maailmankatsomukset, sukupuolisidonnaisuus, seksuaalinen suuntautuminen, sosiaaliluokka ja syrjäytyminen. (Paavola & Talib 2010, 26-27.) Monikulttuurisuus tuo nämä Paavolan ja Talibin mainitsevat käsitteet myös osaksi nykypäivän varhaiskasvatusta.

Monikulttuurisuus päiväkodissa on tuonut monimuotoisuutta päiväkotien lapsiryhmiin. Paavolan ja Talibin (2010) mukaan myös pienemmissä kunnissa monikulttuuristen lasten määrät ovat nousseet vuosi vuodelta. Paavola ja Talib toteavat, että kun maahanmuuttajalapsia on ollut lapsiryhmissä vähän, on opetusta jatkettu samaan tyyliin kuin aikaisemmin. Ongelman on luonut tilanne, jossa maahanmuuttajalapsia onkin ollut enemmän kuin suomalaisia lapsia, jolloin tilanne on vaatinut uudenlaista järjestelyä ja suunnittelua. Monikulttuurisuus siis asettaa päiväkodeille uusia haasteita ja opetuksen sisältöön liittyviä vaatimuksia. (Paavola & Talib 2010, 74.)

Maahanmuuttajalla Paavola ja Talib (2010) tarkoittavat yleiskäsitettä, jolla kuvataan pakolaista, turvapaikanhakijaa, siirtolaisia ja paluumuuttajia. Näillä termeillä on jokaisella oma tarkka selityksensä. Paluumuuttaja on ulkomailla asuva suomalainen, joka palaa Suomeen. Turvapaikanhakija pyytää suojaa ja oleskeluoikeutta vieraasta maasta. Siirtolainen muuttaa vieraaseen maahan asuakseen siellä pysyvästi ja hankkiakseen siellä elantonsa. Pakolaisella on perusteltu syy pelätä kotimaassaan joutuvansa vainotuksi esimerkiksi uskonnon, kansallisuuden tai rodun takia. Maahanmuuttaja on toiseen maahan muuttanut henkilö, joka elää väliaikaisesti tai lopullisesti maassa, joka ei ole hänen synnyinmaansa, mutta jossa hänellä on sosiaalisia siteitä. Maahanmuuttajuus siis tarkoittaa toisessa maassa syntyneen muuttoa hänelle vieraaseen maahan. Syinä muuttoon voivat olla esimerkiksi huono yhteiskunnallinen tilanne tai jokin muu henkilökohtainen syy. (Paavola & Talib 2010, 29-32.) Maahanmuuttajuuden monimuotoisuuden vallitessa nykypäivässämme, maahanmuuttajataustaiset lapset päiväkodissa ovat arkipäivää. Maahanmuuttajataustainen lapsi viittaa lapsen perhetaustaan ja lapsi voi olla syntyjään suomalainen. Käytämme opinnäytetyössämme usein ilmaisua maahanmuuttajataustainen lapsi, joka ei viittaa tarkasti mihinkään yhteen määritelmään, vaan tällöin lapsen tausta jää avoimeksi ja voi olla mikä tahansa näistä edellä mainituista kuvaelmista. Tämä palvelee päiväkodin johtajan pyyntöä pitää kaikki lasten tiedot salassa.

Taulukko 1.

Maahanmuutto Suomeen vuosina 2000-2009.

Vuosi	Maahanmuutto
2000	16 895
2001	18 955
2002	18 113
2003	17 838
2004	20 333
2005	21 355
2006	22 451

2007	26 029
2008	29 114
2009	26 699

(Tilastokeskus 2010.)

Tilastosta (Taulukko 1.) voidaan tulkita, että Suomeen muuttavien maahanmuuttajien määrä on pääsääntöisesti ollut kasvamassa. Ainoastaan vuosina 2003 ja 2009 maahanmuuttajia on muuttanut Suomeen edellisvuosia vähemmän. Maahanmuuttajat muodostavatkin merkittävän osan Suomen väestöstä. Yhä useammassa päiväkodissa on maahanmuuttajataustaisia lapsia. Niinpä päiväkodeissa joudutaan luomaan jatkuvasti uusia menetelmiä, joiden avulla pystytään tukemaan lasten suomen kielen kehitystä. Näin ollen opinnäytetyömme on siis myös yhteiskunnallisesti ajateltuna tärkeä. (Tilastokeskus 2010.)

Pääkaupunkiseudulla päivähoidossa olevia lapsia kutsutaan monikulttuurisiksi ja monikielisiksi lapsiksi, jotka puhuvat äidinkielenään muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea (Järvi 2007, 10). Monikulttuurisuus näkyy myös varhaiskasvatussuunnitelmissa. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen suunnitelmiin tulee kirjata monikulttuurisen varhaiskasvatuksen rakenne sekä tavat. Tämä pätee myös niissä yksiköissä, joissa ei ole ainuttakaan monikulttuurista tai -kielistä lasta. Lisäksi muun muassa monikulttuurisen varhaiskasvatuksen tavoitteet, toimintatavat, kielikerhot, pienryhmätoiminta, kielen opettamisen menetelmät, dokumentointi sekä arviointi- ja seurantatavat löytyvät pääkaupunkiseudulla kirjattuina yksiköiden varhaiskasvatussuunnitelmista. (Järvi 2007, 12-13.) Lapsen omassa varhaiskasvatussuunnitelmassa määritellään muun muassa se, miten lapsen omaa äidinkieltä ja kulttuuria tuetaan (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 39-40).

3 Kielen kehitys ja kaksikielisyys

3.1 Kielen merkitys

Kielen avulla lapsi kykenee hankkimaan ja saamaan tietoa, pystyy tutustumaan ympäristöönsä sekä jäsentämään havaintomaailmaansa. Kieli toimii myös sosiaalisen vuorovaikutuksen, tunteiden ja ajatusten viestintävälineenä. Kieli on myös merkittävä käyttäytymisen säätelijä. (Lyytinen 1995, 105.) Uusien asioiden oppimisen lisäksi lapsi käyttää kieltä ongelmien ratkaisuun. Lapsi oppii kielen avulla myös suunnittelemaan toimintaansa ja ohjaamaan sitä. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2007, 35.) Ympäristön kielelliset virikkeet ja sosiaalinen vuorovaikutus ovat edellytyksiä kielen omaksumiselle. Kielen ja puheen kehitys onkin vahvasti yhteydessä vuorovaikutukseen ympäristön kanssa. (Savinainen-Makkonen & Kunnari 2004, 49.)

Kielelliset taidot ohjaavat lapsen kehitystä sekä liittyvät oleellisesti oppimiseen, jota voi tapahtua niin kehityksen alkuvaiheessa kuin myös myöhemmin (Lyytinen 1995, 105). Savinainen-Makkonen ja Kunnari (2004, 49) käyttävät tekstissään Lennebergin klassista teoriaa siitä, että lapsen kriittinen ikä omaksua oma äidinkieltä on 1-12 ikävuoden välillä. Tämän teorian mukaan ei ole enää mahdollista oppia äidinkieltä, jos sitä ei ole oppinut näiden ensimmäisten 12 ikävuoden aikana. Lisäksi vieraan kielen opiskelussa on havaittu varhaisella harjoittelulla olevan tärkeä merkitys. Vaikka esimerkiksi aikuisiällä harjoittelisi hyvin ahkerasti uutta kieltä useiden vuosien ajan, kieltä on hyvin vaikea oppia ääntämään niin, että aksentti ei paljastaisi puhujan käyttävän äidinkielenään jotain muuta kieltä. (Savinainen-Makkonen & Kunnari 2004, 49.)

Lapsen täytyy oppia äidinkieltä sanasto, äänteistö sekä ne säännöt, joiden mukaan sanoja taivutetaan ja yhdistellään lauseiksi, jotta lapsi voisi omaksua kielen. Jotta lapsi voisi muotoilla lauseensa kaikkien hyväksymällä tavalla, hänen on välttämätöntä osata ja hallita kielen rakenneosat, joita ovat morfeemit, foneemit, sanat ja lauseet (Kuva 1.). (Lyytinen 1995, 105.) Suomen kielessä sanat yleensä äännetään niin kuin ne kirjoitetaan. Tämä tarkoittaa sitä, että suomen kieli on fonologiselta rakenteeltaan selkeää. Suomen kielen morfologinen rakenne on kuitenkin fonologista rakennetta mutkikkaampi. Morfeemit, kuten liitepartikkelit ja sijapäätteet liitetään usein kantasanan perään, jolloin sanoista tulee melko pitkiä, esimerkiksi sana taloissammekin. Lisäksi myös sanojen vartalot saattavat muuttua, kun niitä taivutetaan, esimerkiksi sanat leipä – leivän. (Nurmi ym. 2007, 36.)

Kuva 1.



Kielen rakenneosat. (Nurmi ym. 2007, 36.)

Keskimääräisesti lapset oppivat ja hallitsevat äidinkieltä perusrakenteet sekä niiden käyttöä koskevat säännöt viiden vuoden iässä (Lyytinen 1995, 105). Sanaston nopea karttuminen

sekä valmius oppia, omaksua ja soveltaa sääntöjä, joiden mukaan taivutetaan sanoja sekä yhdistetään sanoja lauseiksi, ovatkin tyypillisiä piirteitä juuri leikki-ikäiselle lapselle (Nurmi ym. 2007, 35). Monien erilaisten teoreettisten lähtökohtien avulla voidaan tarkastella kielen omaksumista. (Lyytinen 1995, 105.)

Kun lapsen sanavarasto laajenee ja lapsi omaksuu kielen sääntöjärjestelmän, myös lapsen mahdollisuudet monipuolistuvat ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa toimimisessa. Lapsi oppii myös käyttämään kieltä erilaisten tilanteiden edellyttämällä tavalla ja hän omaksuu sosiaalisen vuorovaikutuksen normeja ja sääntöjä. (Lyytinen 1995, 119.)

Kommunikoinnin perustaidot ovat koulua aloittavilla lapsilla jo hallussa. Lapset osaavat tehdä aloitteita, kuten kehoituksia ja huomautuksia, mutta heidän aloitteellisuutensa kuitenkin lisääntyy ja vuorovaikutusketjut monipuolistuvat. Tämä tapahtuu siten, että lapset käyttävät sekä kielellistä että ei-kielellistä viestintää kommunikoidessaan toisten lasten kanssa. (Lyytinen 1995, 119.)

3.2 Kaksikielisyys

Hassinen (2005) kuvailee kaksikielisyiden monimuotoiseksi ilmiöksi, jossa kaksikielisyys voi tarkoittaa useita määritelmiä. Usein termin merkitys on kiinni käyttäjästä ja hänen käsityksestään kaksikielisydestä. Termin voi ajatella olevan jotain kumpaakin kieltä käyttävän ja muitakin kieliä kuin ensikieltä käyttävän välillä. Kaksikielisyys-termi voidaan määritellä henkilökohtaisella tai yhteiskunnallisella tasolla. Isojen kielten, kuten englannin ja ranskan oppimista odotetaan yleisesti valtion tukevan, kun taas pieniä kieliä, kuten suomea tai viroa kuuluu kansan perinteisiin pitää yllä äidinkielenä. Tällöin esimerkiksi vanhemmat huolehtivat siitä, että lapset oppivat äidinkieltä. Kaksikielisyys varhaiskasvatuksessa voidaan määritellä kielten omaksumisiin ja omaksumismenetelmän, kielten osaamistason, käyttämisen ja omaksumisen perusteella. Näin erotetaan lapsen samanaikainen kaksikielisyys sekä myöhemmin alkanut kahden kielen omaksuminen, joka tapahtuu kolmen ikävuoden jälkeen. (Hassinen 2005, 16-17.)

Kaksikielinen ympäristö syntyy esimerkiksi silloin, kun alle kouluikäisen lapsen perhe muuttaa ulkomaille vanhemman työn perässä. Tällaisissa tapauksissa toisen kielen oppimiseen suhtaudutaan kuitenkin useimmiten positiivisesti ja uuden kielen oppiminen nähdään mielekkäänä haasteena pakon sijasta. Tämä johtuu siitä, että useimmiten muutot ovat vapaaehtoisia. Kaksikielisyys voidaan myös nähdä toisenlaisessa valossa. Maahanmuuttajalapsen saattavat kokea kaksikielisyiden toisin. Jotta lapset voisivat tulevaisuudessa selviytyä uudessa kasvuympäristössä ja saada samoja oikeuksia kuin valtaväestölläkin on, heidän on pakko omaksua myös toinen kieli ja tulla kaksikieliseksi. (Nurmi ym. 2007, 47-48.)

Phillips ja Soltis (2004) kirjoittavat, kuinka monet opettajat kohtaavat nykypäivänä kulttuuri-eroja, sillä luokissa on yhä enemmän lapsia, jotka tulevat toisenlaisesta kulttuurista. Jo kielensä puolesta maahan muuttavat henkilöt ovat eri lähtöasetelmassa kuin esimerkiksi syntyperäiset suomalaiset. Tämä tuo haasteita opettajille kohdata omat ennakkoluulonsa sekä oppia uusia tapoja, joilla lasta voi motivoida sekä saada oppimaan uutta. Phillipsin ja Soltisin uusimman tutkimuksen mukaan opettajat, jotka saivat positiivista palautetta opetuksestaan maahanmuuttajataustaisten lasten, kanssa olivat myös tietoisempia ja herkempiä tunnistamaan omia sisäisiä asenteitaan erilaisia kulttuureja kohtaan. (Phillips & Soltis 2004, 64.)

Lapsi saattaa kokea hyvinkin voimakkaana sen, että hän joutuu vieraaseen ympäristöön, jossa hänen kieltään ei ymmärretä. Tällöin lapsen kehitys saattaakin väliaikaisesti taantua. Lapsi saattaa käyttäytyä passiivisesti tai aggressiivisesti sekä hän saattaa myös eristäytyä muista. (Alijoki 1998, 33.)

Kielen omaksumiseen vaikuttaa merkittävästi lapsen ikä. Yhden ja kahden vuoden ikien on todettu olevan kriittisiä ikävaiheita, jolloin lapsen myöhempi kielen kehitys saattaa häiriintyä, jos lapsi joutuu vaihtamaan kieliympäristöään tässä vaiheessa. Lapsi tarvitsee 1-2-vuotiaana ympärilleen aikuisia, jotka puhuvat hänen omaa kieltään, jotta lapsi saisi tarvittavia kielenmalleja sekä kielellisiä virikkeitä. Kun lapsi hallitsee ensimmäisen kielen äänne- ja lauserakenteet, niin tällöin myös kahden kielen peräkkäinen oppiminen onnistuu parhaiten. (Alijoki 1998, 32.) Savinainen-Makkosen ja Kunnarin (2004, 48) mukaan lapsi pystyy omaksumaan yhden kielen tai tarvittaessa useampia kieliä.

Luonnollinen kaksikielisyys merkitsee sitä, että lapsen molemmat vanhemmat puhuvat äidin-kielensä eri kieliä, esimerkiksi äiti suomea ja isä englantia (Nurmi ym. 2007, 47). Kun lapsi kasvaa kodissa, jossa puhutaan kahta eri kieltä, on tärkeää, että molemmat vanhemmat puhuvat systemaattisesti omaa kieltään eri tilanteissa, eivätkä vaihda kielestä toiseen toistuvasti. Erityisesti lapselle pitää antaa harjoitusta siitä kielestä, jota muussa ympäristössä ei juuri käytetä. (Leiwo 1989, 153.) Tällä tavoin lapsi oppii kaksi kieltä ikään kuin huomaamattaan. Jos lapsi saa kasvaa tunnesuhteiltaan lämpimässä kasvuympäristössä, hän oppii sujuvasti vaihtamaan kieltä puhuessaan eri vanhemmalle ja lapsi osaa myös pitää kielten järjestelmät erillään. Lapsi omaksuu nopeammin sen kielen, jota vanhempi, johon lapsella on voimakkaampi tunneside, käyttää. (Nurmi ym. 2007, 47, 49.) Lapsi ei opi toista kieltä, jos hän ei kuule sitä käytettävän tarpeeksi erilaisissa tilanteissa (Alijoki 1998, 33).

Kaksikielisessä kodissa lapselle voidaan tietoisesti opettaa toista kieltä myös niin, että sitä aletaan puhua vasta myöhemmin. Kuitenkin silloin, kun molempia kieliä puhutaan heti lapsen syntymän jälkeen niin, että yksi vanhempi käyttää vain yhtä kieltä kerrallaan, on koettu saatutettavan paras molempien kielien taito. Jos molemmat vanhemmat puhuvat vähemmistö-

kieltä, tällaisissa tapauksissa lapsi oppii yleensä yhden kielen kerrallaan. Lapsi oppii vanhemmiltaan ensin vähemmistökielen ja esimerkiksi hoitopaikassa valtaväestön kielen. (Alijoki 1998, 32.)

Kaksikielisyyteen liittyy myös käsite interferenssi. Interferenssillä tarkoitetaan sitä, että toinen kieli vaikuttaa myös toiseen kieleen, usein tosin jopa häiritsevästi. Useimmiten interferenssin vaikutus näkyy myös siten, että paremmin opittu kieli vaikuttaa heikommin opittuun kieleen. (Leiwo 1989, 150-151.) Paremmin opittu kieli voi vaikuttaa heikommin opittuun kieleen varsinkin silloin, jos lapsella ei ole mahdollisuutta käyttää molempia kieliä saman verran. Tällöin lapsi saattaa alkaa liittämään toisen kielen tunnusaineiksia toisen kielen vartaloihin (pappas kanssa) tai lapsi voi alkaa korvata toisen kielen vartaloita toisen kielen vartaloilla (kommerko täti?). (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989, 86.)

Aina kuitenkin toinen kieli ei vaikuta toisen kielen oppimiseen negatiivisesti, vaan päinvastoin tukee sitä. Toinen kieli saattaa auttaa toisen kielen opettelussa ja omaksumisessa. (Leiwo 1989, 150-151.) Jos toinen kielistä opitaan vasta ensimmäisen kielen kautta ja myöhemmin opittava kieli muodostuu ensimmäisen kielen alasytemiksi, rakentuvat kielet tällöin toisilleen alisteisiksi. Jos ensimmäisen kielen hallitsee monipuolisesti, se edistää myös toisen kielen oppimista. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989, 87.)

On olemassa useita kieliympäristöön liittyviä seikkoja, jotka edistävät toisen kielen oppimista. Tällaisia seikkoja ovat tilanteet, jolloin lapsen äidinkielellä on korkea status tai äidinkieli on valtakieletä. Toisen kielen oppimista edistää myös kaksikielisen ympäristön vapaaehtoinen valinta, jolloin lapsen vanhemmat ja mahdollisesti myös lapsi itse ovat saaneet vaikuttaa kieliympäristön valintaan. Myös lapsen vanhempien melko hyvä sosio-ekonominen asema tai lapsen äidinkielen systemaattisen oppimisen tukeminen vaikuttaa toisen kielen oppimiseen. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989, 88.)

Kaksikielisyyden vaikutukset lapsen kehitykseen ovat yleensä positiivisia, jos lapsi hallitsee hyvin molemmat kielet. Toisaalta taas kaksikielisyyden vaikutukset ovat negatiivisia, jos lapsi ei hallitse kumpaakaan kieltä riittävän hyvin. Tällöin lapselle saattaa tulla puolikielisyyys, joka tarkoittaa sitä, ettei kumpikaan kielistä ole kehittynyt tyydyttävästi. Puolikielisen lapsen ilmaisut ovat lyhyitä ja niissä esiintyy kielioppivirheitä, sanavarasto on puutteellinen ja kielten rakenteet sekoittuvat keskenään. (Nurmi ym. 2007, 48.) Lapsi hyötyy kaksikielisyydestä. Kaksikielisyyden avulla lapsi saa molempien kielten kulttuureista vaikutteita. (Alijoki 1998, 33.)

Jos lapsi, joka on jo oppinut äidinkielen perusrakenteet, joutuu kaksikieliseen ympäristöön tässä vaiheessa, voi lapselle kehittyä yhdyskaksikielisyyys (Koppinen, Lyytinen & Rasku-

Puttonen 1989, 86). Koppisen, Lyytisen ja Rasku-Puttosen (1989, 86) mukaan yhdyskaksikielisyydellä tarkoitetaan sitä, että ”uuden kielen nimitykset kytkeytyvät tarkoitteeseen niin, että kuhunkin käsitteeseen kytkeytyy erikseen kummankin kielen nimitys”.

Kaksikielisuuden kehitys voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa sanoja yhdistetään muutaman sanan lauseiksi, jolloin lapset ovat noin kaksivuotiaita. Kaksikielisen lapsen molempien kielten sanavarasto saattaa olla suppeampi kuin niiden lasten sanavarasto, jotka puhuvat vain yhtä kieltä. On kuitenkin huomattava, että jos kaksikielisen lapsen molempien kielten sanavarastot lasketaan yhteen, niin sanojen määrä on suurin piirtein sama kuin yksikielisellä lapsella. Kaksikielisuuden kehityksen toisessa vaiheessa lapsi käyttää ilmaisuja, joissa on sanoja molemmista lapsen käyttämistä kielistä. Kun lapsi on saavuttanut kaksikielisuuden kehityksen kolmannen vaiheen, hän osaa mukauttaa ja käyttää kieliänsä puhekumppaneiden ja puhetilanteiden mukaan. (Nurmi ym. 2007, 48.)

4 Oppiminen ja suomi toisena kielenä -opetus

Oppiminen voidaan määritellä yksilön tiedoissa, taidoissa ja valmiuksissa tapahtuviksi muutoksiksi. Nämä muutokset perustuvat kokemukseen ja ovat usein myös suhteellisen pysyviä. Lisäksi oppimisen avulla ihminen voi ennakoida ympäristön muutoksia sekä hallita ilmiöitä. Huomioitavaa on myös se, että ihminen voi toimia tietyllä tavalla ympäristön painostuksesta, vaikka varsinaista oppimista ei tapahtuisikaan. Näin ollen siis kaikkia muutoksia, joita tapahtuu toiminnassa, ei voi kutsua oppimiseksi. (Ikonen 2000, 14.)

Oppimisessa ihmiset aktiivisesti käsittelevät ja järjestelivät tietoa, eivätkä passiivisesti vain vastaanota sitä. Huomionarvoista on myös se, että ihminen valikoi ja tulkitsee informaatiota vastaanottaessaan sitä. Oppimisessa oppimisen ja toiminnan välinen merkitys painottuu. Oiva Ikonen (2000) toteaaakin, että ”ihmiset oppivat toiminnan välityksellä toimintaa varten”. (Ikonen 2000, 13.)

Oppimisprosessiin vaikuttavat siis oppijan henkilökohtaiset ja oppimisympäristöön liittyvät taustatekijät. Niistä seuraavat vaikutukset eivät kuitenkaan ole suoria, vaan ne välittyvät oppijan tulkintojen ja havaintojen kautta. Oppijan motivoituneisuuteen vaikuttaa paljon se, millaiseksi oppija itse kokee oman älykkyytensä tai oppimiskykynsä. Oppija voi toimia tavalla, jota kutsutaan metakognitiiviseksi toiminnaksi. Oppimisprosessin seurauksena oppija oppii ja kehittää uusia taitoja sekä käsittelee uusia opittuja asioita niin, että hän muodostaa niistä oman käsityksensä. Oppimisen johdosta saadut tulokset ovat monentasoisia. Ne voivat vaihdella niin syvällisestä ymmärtämisestä aina pinnalliseen ulkoa muistamiseen. (Tynjälä 2000, 18.)

Oppiminen on aina kulttuurisidonnaista. Se liittyy laajempaan sosiaaliseen kontekstiin sekä oppimista ympäröivään tilaan. Oppimista ei siis tapahdu tyhjiössä. Esimerkiksi päiväkodissa lapset eivät opi vain tietoja ja taitoja, vaan samalla he oppivat ja sosiaalistuvat tietynlaiseen oppimiskulttuuriin. (Tynjälä 2000, 19.) Kulttuurisidonnaisuuden lisäksi oppiminen on myös tilannesidonnaista. Oppiminen liittyy aina tiiviisti kontekstiin, toimintaan ja kulttuuriin, joissa tietoa käytetään ja opitaan. Esimerkiksi tavoitteiden ja ongelmien hahmottaminen riippuu juuri kontekstista. Tilannesidonnaisuuden eli situatiivisen näkökulman taustalla on ennen vaikuttanut ajatus siitä, että elämälle on pidetty vieraana arkiajattelun mukaista käsitystä käsitteellisestä ajattelusta. Konstruktivistinen oppimiskäsitys myötäilee tätä ajatusta, että kun käsitteitä käytetään, niin samalla opitaan käsitteistä itsestään, mutta myös siitä maailmasta, missä niitä käytetään. Käsitteiden merkityksen ydin onkin, että vain käyttämällä käsitteitä oppii ymmärtämään niitä. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 54-55.)

4.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivismissa yksilöt tai sosiaaliset ryhmät ovat aktiivisia toimijoita. Ne näkevät oppimisen luovana rakennustoimintana, jonka avulla yksilöt ja ryhmät rakentavat omaa kuvaansa maailmasta sekä rakentavat itse myös maailmaa. Oppimista ei siis nähdä konstruktivistisesta näkökulmasta katsottuna passiivisena tiedon vastaanottamisena. Ihmiset ovat sosiaalisia, jolloin ihmiset pyrkivät ymmärtämään toisiaan ja jakamaan myös omaa ymmärrystään toisille. Yksilöinä ihmiset rakentavat aktiivisesti omia tulkintojaan sekä ymmärrystään. Jos ihminen näkee STOP-kylтин, hän ei konstruktivistisesta näkökulmasta ajateltuna näe vain pelkkiä viivoja, vaan lukutaidon ja aikaisempien kokemusten perusteella ihminen tulkitsee kyltissä sanottavan ”pysähdy”. (Tynjälä 2000, 21-22, 26.) Kielikerhossa käytyjen asioiden pitää olla sellaisia, että lapset voivat yhdistää ne omaan elämäänsä. Uusien asioiden opettelu on helpompaa, jos asioita pystyy jäsentelemään jo jonkin aikaisemmin opitun kanssa.

Konstruktivististen oppimisteorioiden mukaan oppimisen ja kehittymisen perusedellytyksenä on se, että lapsi sitoutuu oppimistehtävään. Piaget'n (Laevers 1997, 3 mukaan) mukaan opetus luo lapsen kohtaamien ilmiöiden ja sisäisten, jo olemassa olevien skeemojen välille jännitteen. Tämän jännitteen avulla lapsi voi alkaa tutkia ongelmatilannetta. Lapsi voi myös kokeilemalla ja toimimalla tuottaa toimintoja. Näiden toimintojen tulosten arvioinnin perusteella lapsen kehitys etenee tilanteen ja toiminnan mukaisesti. Tällä tavoin toimimalla voidaan tuottaa myös tehokkaampia ajattelurakenteita. Tehokkaampien ajattelurakenteiden kehittyminen vaatii kuitenkin sen, että tehtävän ratkaisemiseksi lapsi ponnistelee sen tekemisessä henkisesti. Tätä henkistä ponnistelua voidaan kutsua myös mentaaliseksi työksi. Henkinen ponnistelu eli mentaalinen työ esiintyy tehtävään sitoutuneisuutena ja lisäksi se vahvistaa sitoutuneisuutta tehtävään. Lapsen ajattelun kehitys on yhteydessä lapsen aitoon tehtävään paneutumiseen. Tämän vastakohtina on tietenkin se, että lapsi kokee tehtävän ”pakkopulla-

na” ja se että lapsi käväisee tehtävän parissa, mutta tehtävä ei pysäytä lasta oivaltamaan tai ylipäänsä keskittymään. (Laevers 1997, 3-4.)

Oppija ei koskaan ole ”tyhjä taulu”, jonka oppiminen alkaisi aina alusta. Metaforaksi sopisi mieluummin piirrostaiteinen taulu, jossa aikaisemmin opitut asiat ovat piirtyneet tauluun jäljiksi. Nämä vanhat jäljet ohjaavat uusien jälkien syntyä. Oppijan maailman hahmottamisen tapojen ja maailman tulkintaan käytettyjen käsitteiden tulisikin olla opetuksen lähtökohtana. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 162-163.) Valitsimme kielikerhoissa tuokioiden aiheiksi sellaisia teemoja, jotka koskettavat lasten jokapäiväisiä kokemuksia. On hyvä, jos kielikerhossa olevilla lapsilla on jo jokin kosketus käsiteltäviin asioihin, jotta he voivat kielikerhon avulla laajentaa näkemystään asiasta.

4.2 Motivaatio ja oppiminen

Motivaatio merkitsee voimaa, joka ylläpitää, ohjaa ja suuntaa yksilön toimintaa (Tynjälä 2000, 98). Tarkasteltaessa motivaatiota konstruktivistisesta näkökulmasta, tärkeitä seikkoja ovat oppijoiden omat oppimistilanteiden tulkinnat ja niihin vaikuttavien kokemusten merkityksellisyys. Myös sosiaalisen vuorovaikutustilanteen ehdot ovat tärkeitä. Myös se korostuu, että oppijan suuntautumista omiin oppimistehtäviin ohjaavat hänen omat tulkintansa ympäristön piirteistä. (Tynjälä 2000, 107-108.) Motivaatio ilmenee tietoisissa tai tiedostamattomissa toiminnan tavoitteissa. Nämä tietoiset tai tiedostamattomat toiminnan tavoitteet säätelevät, mitä yksilö yrittää tehdä. Yksilön oppimista taas säätelevät yksilön saama palautta sekä hänen tekonsa. Toiminnan tavoitteiden ohella myös ne keinot, joiden avulla tavoitteisiin pyritään, ovat oppimisen kannalta tärkeitä. Jos opittavia asioita suhteutetaan oppijaan itseensä, käynnistyvät myös oppimiseen liittyvät prosessit. Asioiden itseensä suhteuttaminen onkin tehokas keino oppia uusia asioita. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 56-58.)

Pedagogisesta näkökulmasta katsottuna oppimisen tavoitteellisuus ja oppimismotivaatio ovat erittäin tärkeitä. Ihminen oppii jatkuvasti, vaikkakin opitut asiat eivät aina olekaan niitä, joita kasvattaja haluaisi. Yleisesti ottaen ihmisen mieleen jäävät ne asiat, joihin hänen tarkkaavaisuuteensa kohdistuu. Toisaalta oppimiseen vaikuttavat ne, mitkä ovat opittavassa asiassa ihmisen odotusten tai pelkojen mukaista sekä se, mikä on hänen tavoitteidensa suuntaista. Kohde, johon valikoiva tarkkaavaisuus kohdistuu, ilmaisee usein myös motivaatiota. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 58.)

4.3 Suomi toisena kielenä -opetus

Varhaiskasvatuksessa lapsen suomen kielen taidon ja kielellisen tietoisuuden kokonaisvaltaisen kehittäminen on suomi toisena kielenä -opetuksen keskeinen tehtävä. Tavoitteena on,

että erilaisissa vuorovaikutustilanteissa lapsi itse ymmärtää ja tulee myös itse ymmärretyksi. Suomi toisena kielenä -opetuksen pyrkimyksenä on kaksikielisen identiteetin tukeminen sekä lapsen toiminnallisen kaksikielisyyden vahvistaminen yhdessä äidinkielen kehittymisen kanssa. Lapsesta kasvaa vuorovaikutustilanteissa aktiivinen kuuntelija ja puhuja, jos lasta kannustetaan ja myös ohjataan toimimaan näin. (Gyekye, Kurki, Lounela, Roms, Sakko & Linna 2005, 4.) Mahdollisuus yhdenvertaiseen oppimiseen sekä lapsen oma kokemus siitä, että hän on ryhmän tasavertainen jäsen, ovat suomi toisena kielenä -opetuksen tavoitteita. Kuten myös se, että lapsi oppisi omaa ikätasoaan vastaavan, sujuvan suomen kielen taidon, jolloin on otettu huomioon kaikki kielen osa-alueet. (Gyekye ym. 2005, 13.)

On tärkeää, että lapsi oppisi toisen kielen perusteet varhaisessa vaiheessa, jolloin lapsi voisi hyödyntää toista kieltä myös oppimisen välineenä. Uuden kielen omaksuminen saattaa viedä jopa 5-7 vuotta, jotta kielen hallinta vastaisi lapsen omaa ikätasoa. Uuden sanan oppiminen vaatii noin 60-70 toistoa, jotta lapsi omaksuisi tämän sanan. Viimeistään kouluiässä toisen kielen riittämätön hallinta, tässä tapauksessa suomen kielen, vaikeuttaa lapsen oppimista sekä uusien asioiden ymmärtämistä. On huomattava, että maahanmuuttajataustaiselle lapselle päivähoiton työntekijä saattaa olla ainoa aikuinen, joka näyttää suomen kielen puheen mallia lapselle. Tämän takia esimerkiksi kaikki arjen tilanteet ovat erityisen tärkeitä lapselle, joka opettelee suomen kieltä. (Gyekye ym. 2005, 9.)

Maahanmuuttajalapsia ohjataan usein ainakin osa-aikaiseen päivähoitoon, jotta he oppisivat suomenkieltä (Pihlaja & Viitala 2005, 208). Lapsen perheellä on ensisijainen vastuu äidinkielen ja kulttuurin säilyttämisestä ja kehittämisestä. Varhaiskasvatuksessa kuitenkin pyritään hyödyntämään oman äidinkielen tukemisessa lapsen ja vanhempien äidinkielisen kasvuympäristön osaamista ja tietoa mahdollisuuksien mukaan. Suomalaisen varhaiskasvatuksen periaatteista ja tavoitteista on todella tärkeää keskustella maahanmuuttajataustaisten lasten vanhempien kanssa. Lasten vanhemmille täytyy kertoa oman äidinkielen kehittämisen keinoista sekä merkityksellisyydestä. Tällä tavoin toiminnalliselle kaksikielisyydelle luodaan perustaa. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on myös lasten kotoutumisen edistäminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 39, 41.) Eri kieli- ja kulttuuritaustaisella lapsella on mahdollisuus oppia suomea tai ruotsia toisena kielenä toisten lasten ja kasvattajien kanssa luonnollisissa tilanteissa, jos lapsi osallistuu varhaiskasvatukseen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 39).

Varhaiskasvatuksessa suomi toisena kielenä -opetus eli S2-opetus toteutuu parhaiten osana normaalia arkipäiväistä toimintaa. Tämä kuitenkin edellyttää, että henkilökunta on sisäistänyt asian niin, että he osaavat hyödyntää arjen tilanteet oppimisessa. Varsinainen opetus voi tapahtua muun ryhmän toiminnan ohessa, tai jos ryhmässä on useita maahanmuuttajalapsia, niin voidaan erikseen järjestää myös kielikerhoja. (Pihlaja & Viitala 2005, 208-209.) S2-opetus

on päiväkodissa lastentarhanopettajan vastuulla. Hänen vastuullaan on muun muassa lapsen kielitaitojen sekä puheen arviointi, kielikerhojen ja pienryhmätoiminnan rakenteen suunnittelu sekä kielen kehittymisen arviointi ja seuranta. (Järvi 2007, 18.)

Lapsen on voitava havainnoida sekä puhuttua että kirjoitettua kieltä. Lapsi tarvitsee toiminnallisen ja virikkeellisen kasvuympäristön, joka tukee kielen kehitystä. Lapselle ominaisessa tavassa toimia kieli on keskeisessä asemassa. Tutkimisen, liikkumisen, leikkimisen sekä taiteellisen kokemisen ja ilmaisemisen kautta lapsen kieli kehittyy. Näin ollen lapsi luonnollisesti tarvitsee toiminnassaan kieltä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 20.) Suomen kieltä opitaan ohjatuissa pienryhmätoiminnoissa, yksilöohjauksessa sekä aivan spontaaneissa arjen tilanteissa. Vaikka lapsen viestinnälliset taidot olisivat vielä heikot, häntä tulee silti kannustaa olemaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Osa vieraskielisistä lapsista pitää ensin ”kuuntelujakson”. Tämän kuuntelujakson aikana lapsi imee uutta kieltä itseensä, mutta ei tuota vielä itse aktiivisesti puhetta. (Pihlaja & Viitala 2005, 209.)

Muiden ihmisten selkeä kielenkäyttö, toiminnan ja asioiden kuvailu sekä konkretisointi ovat asioita, joista kielellisen kehityksen vaikeuksista kärsivä lapsi hyötyy. Lapsen puhetta ei saa korjailta, mutta omalla puheella voi antaa oikeanlaisen mallin, joka voi tarkentaa ja ohjata lapsen kielenkäyttöä. Sekä puheessa että toiminnassa lapsi tarvitsee toistoja ja kertausta. Lapsi oppii uusia sanoja toimiessaan, havainnoidessaan ja liikkuessaan. Aikuinen voi laajentaa lapsen sanavarastoa kuvailemalla esineiden käyttömahdollisuuksia ja piirteitä, kun lapsi katselee, kuulostelee, tunnustelee ja maistelee esineitä. Myös leikitilanteissa aikuinen voi esittää leikkiin liittyviä kysymyksiä ja näin samalla myös laajentaa leikin teemoja. (Pihlaja & Viitala 2005, 201-202.)

Lapsella, jolla on ongelmia kielen ymmärtämisessä tai sen tuottamisessa, on suuri väärin ymmärretyksi tulemisen riski. Lapsi voi joko itse tulla väärin ymmärretyksi tai hän voi itse ymmärtää jotakin väärin. Lapsen itsetunto kasvaa ja kehittyy sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa, minkä takia onkin tärkeää, että kasvattaja turvaa lapsen myönteisen kehityksen. (Pihlaja & Viitala 2005, 202-203.)

Loruihin, riimeihin, musiikkiin ja laulamiseen pohjautuvat toimintahetket ovat kielen kehityksen kannalta hyviä. Lisäksi ne ovat useimmiten lapsille myös mieluisia. Kielen kehityksen harjoittamisessa voi käyttää apuna myös kirjojen lukemista tai satujen ja tarinoiden kertomista tai kuvista kertomista. (Pihlaja & Viitala 2005, 203.)

Kun aikuinen puhuu lapselle, hänen tulisi mukauttaa kieltään lapsen suomen kielen taidon mukaan. Aikuisen tulee luonnollisesti ottaa huomioon myös lapsen ikä. On huomattavaa, että

myös lapset mukauttavat usein kieltään, kun he puhuvat vieraskieliselle lapselle. (Pihlaja & Viitala 2005, 209.)

Puhumalla lapselle selkeää suomen kieltä, kasvattaja voi tukea lapsen kielen kehitystä. Kielen oppimisprosessiin kuuluu olennaisesti pintasujuvuuden saavuttaminen. Pintasujuvuudeksi kutsutaan taitoa, jossa lapsi alkaa aluksi ymmärtää ja ilmaista perusasioita. Kielen syvällisempään ymmärtämiseen pintasujuvuuden saavuttaminen ei kuitenkaan vielä riitä. Kielen oppimisprosessissa on myös välikielen vaihe, jos lapsi opettelee toista kieltä. Tässä välikielen vaiheessa lapsi ei välttämättä löydä sopivia sanoja tai ilmauksia tarkoittamalleen sanomalle, jolloin hänen täytyy käyttää korvaavia sanoja ja kiertoilmauksia. Tällaisissa tapauksissa lapsi voi esimerkiksi sanoa ”anna minulle vauhtilauta”, kun hän tarkoittaa ”anna minulle pulkka”. Kun lapsen kielellinen kehitys on välikielen vaiheessa, saattaa kehitys vaikuttaa silloin jopa pysähtyneeltä. Välikielen ilmaisujen pitäisi kuitenkin jäädä ajan mittaan pois, koska kielitaito kehittyy normaalisti hyvin edistyen. (Gyekye ym. 2005, 9.)

4.4 Kielikerho

Päiväkodin kielikerhosuunnitelman mukaan kielikerholla tarkoitetaan yksinkertaisesti kerhoa, jossa lapsille opetetaan leikin kautta suomen kielen alkeita sekä tuetaan jo opittua suomen kieltä. Päiväkodissa, jonne teemme opinnäytetyömme, on ollut koko sen toiminta-ajan monikulttuurisia lapsia. Kasvattajat halusivat kehittää monikulttuurisille lapsille toimintaa, jonka avulla lapset pääsisivät paremmin mukaan sekä päiväkodin toimintaan että suomalaiseen kulttuuriin. Kulttuurivähemmistöihin kuuluville lapsille tarjotaan mahdollisuus osallistua oman kulttuuripiirinsä jäsenenä monikulttuurisessa yhteiskunnassamme sekä hänelle annetaan mahdollisuus kasvaa suomalaisen yhteiskunnan jäseneksi. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että varhaiskasvatuksessa lapsen sosiaalisia kontakteja lapsiryhmässä tuetaan ja hän kuuluu lapsiryhmään. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 39.) Kielikerho syntyi näiden ajatusten pohjalta.

Kielikerho on maahanmuuttajataustaisille lapsille siis hyvin tärkeä. Tärkeää on, että suomea opetellaan leikin kautta ja kieliharjoitukset on sijoitettu lapsen maailmaan. Suomen kieltä opetellaan ja tuetaan yksinkertaisten harjoitusten avulla, joita vaikeutetaan lasten suomen kielen osaamisen perusteella. Suomen kieltä opetellaan myös leikkien ja laulujen kautta. Näin lapset oppivat suomen kieltä lähes huomaamattaan. Kielikerhon rakenne on joka kerta lähes samanlainen. Kielikerho alkaa alkulorulla tai -laululla. Tätä seuraa toiminnallinen osuus, kuten esimerkiksi peli tai leikki. Tämän jälkeen on kielellinen osuus, jossa kerrataan toiminnallisessa osuudessa käytettyjä käsitteitä. Lopuksi on loppuloru tai -laulu. (MONIKU-moniste 2007.)

Monikulttuuriset lapset on jaettu kielikerhoryhmiin suomen kielen osaamisensa perusteella, jotta suomen kielen kehitykseltään samantasoiset lapset olisivat samassa ryhmässä. Tarkoituksena on, että kielikerhoryhmässä voi olla useampia monikulttuurisia lapsia, jos he ovat suomen kielen taidoltaan jo kehittyneempiä kuin suomen kielen vasta-alkajat. Vastaavasti taas ryhmässä, jossa ollaan vasta opettelemassa suomen kielen alkeita, saattaa olla vain yksi lapsi. Jokaisella kielikerhoryhmällä on vähintään yksi kielikerhotuokio viikossa. Yhden tuokion kesto on noin 20 minuuttia, jonka jälkeen tuokiossa käyty toiminta ja lapsista tehdyt havainnot kirjataan seurantavihkoon. Tämä vihko toimii apuna, kun vuosittain tehdään kartoituksia monikulttuuristen lasten suomen kielen kehittymisestä. Päiväkodissa lapsiryhmien kasvattajat ovat kaikki velvollisia pitämään kielikerhotuokioita. Näin jokainen kasvattaja voi yhtälailla osallistua lapsen havainnointiin ja lapsen kielen kehityksen arviointiin. Kielikerhoon kuuluu vuosikello, joka määrittelee kielikerhon kuukausittaiset teemat. Esimerkiksi elokuun teemana ovat minä ja kehon osat, kun taas maaliskuussa on tunteiden ja adjektiivien vuoro. (MONIKU-moniste 2007.)

5 Draama

5.1 Draaman määrittelyä

Nurmi (1999) kirjoittaa, kuinka draama voidaan jakaa yleisesti kolmeen eri kategoriaan. Draamalla voidaan tarkoittaa draamaa kirjallisuudessa tai draamaa sanana, kuten dramaattinen. Vähemmän tunnettu on kuitenkin kolmas määritelmä, joka tarkoittaa opetusmenetelmää ja oppiainetta. Draama opetusmenetelmänä on uusin menetelmä opetuksessa, ja sitä kuvaa yleisesti sanat luova toiminta. (Nurmi 1999, 17.)

Boltonin mukaan draamasta on olemassa erilaisia muotoja, joita kasvatuksessa käytetään. Näitä muotoja ovat tyyppi A eli harjoitus, tyyppi B eli draamallinen esittäminen ja lopuksi tyyppi C eli teatteri. Jokainen näistä tyypeistä eroaa hieman toisistaan. Tyyppi A sisältää kokemuksellisia harjoitteita, joita ovat puhtaasti kokemukselliset harjoitukset, draamallisten taitojen harjoittelu sekä leikit ja monet muut taidemuodot, kuten tarinoiden kertominen. Tyyppi B taas eroaa muista lähinnä siinä, että tätä draamaa käytetään koulun tunneilla. Harjoitukset ovat sidoksissa paikkaan, tilanteeseen, tarinaan tai roolihahmojen tutkimiseen. Eroa harjoituksiin tyyppi A:ssa on, että B:lle on helppoa löytää ominaispiirteitä. B-tyypissä painotetaan draaman sisältöä, kuten juonta. Tyyppi C on teatteri, joka voidaan jakaa perinteiseen ja vapaamuotoiseen teatteriin. Yleisesti teatteri on yleisön kanssa jaettava hetki, ja näytelmät perustuvat monesti käsikirjoituksiin. (Bolton 1984, 17-25.)

Draamaan liittyy läheisesti roolin vaihto. Kaartinen ja Sura (2006, 15) kirjoittavat roolinvaihdosta pedagogisena interventiona. Heidän mukaansa myötäelämisen kyky vahvistuu draaman

myötä. Kaartinen ja Sura painottavat sitä, kuinka ihminen käsittelee tietoa tehokkaammin roolinvaihdon aikana. Tämä oppimisen tehostuminen johtuu siitä, että ihminen pohtii asiaa, mutta toisen asemassa, mikä on tärkeä osa kognitiivisaffektisia kasvatustavoitteita. (Kaartinen & Sura 2006, 15.)

Draaman avulla lapsi voi oppia taitoja, joita kirjallisuus ei tarjoa, selvittää ja pohtia erityisiä kysymyksiä ja ongelmatilanteita, parantaa ongelmanratkaisutaitojaan, harjoittaa päätösten tekoa, kokeilla erilaista, sekä sanallista että sanatonta viestintää, sekä kehittää persoonaansa ja laajentaa käsitystensä maailmasta. (Nurmi 1999, 17-18.) Draamasta on siis lapselle monenlaista hyötyä.

5.2 Draamakasvatus varhaiskasvatuksessa

Draamakasvatuksella tarkoitetaan toimintaa, joka sisältää erilaiset draaman ja teatterin toimintamuodot, jotka on tarkoitettu varhaiskasvatustasoisille. Draama- ja teatteritoiminta painottavat eri asioita. Teatteritoiminnan tavoitteena on tehdä esitys. Draamatoiminnassa taas toiminta tapahtuu ryhmässä, mutta yleisöä ei kuitenkaan teatterin tapaan ole. Draamatyöskentelyssä kasvatus ja leikki yhdistetään teatterin keinoihin. (Toivanen 2009, 30.)

Työskentely draaman parissa pohjautuu lapsen kehitystasosta lähtevään, leikinomaiseen toimintaan. Tämä toiminta edistää lapsen valmiuksia uusien asioiden oppimisessa sekä kehittää lapsen kielellistä kehitystä. Draamatoiminnassa huomioidaan lapsen tarve oppia leikin ja mielikuvituksen kautta. Draaman avulla lapsi voi luoda uusia merkityksiä asioille sekä hän voi kokea myös uutta, sillä draama mahdollistaa sen, että voidaan toimia todellisen ja kuvitteellisen maailman välillä lasten kanssa. Draaman avulla lapsi pääsee toimimaan erilaisissa rooleissa, joiden avulla hän pystyy esimerkiksi tutkimaan uusia näkökulmia asioihin. Draamatyöskentely vaatii toisten ihmisten huomioimista. (Toivanen 2009, 31.)

Draamakasvatuksen tulisi olla vakavaa toimintaa, jota toteutettaisiin leikkisässä toimintamuodossa. Tämä mahdollistaa sen, että jos jokin asia esimerkiksi tuntuu vaikealta tai mahdottomalta käydä läpi lasten kanssa vain keskustelemalla, niin tämä asia voidaankin käsitellä draaman avulla. Tällaisia asioita voivat olla esimerkiksi monikulttuurisuus tai kiusaaminen. (Toivanen 2009, 31-32.)

Draamakasvatuksen tavoitteena on tukea lapsen mielikuvituksen, myönteisen minäkäsityksen, itseluottamuksen sekä keskittymiskyvyn kehittymistä. Draaman avulla myös tunteiden ilmaisu kehittyy. Myös kehon hahmottaminen on tärkeää ja se onkin yksi draaman tavoitteista. Lapsen kielellisen kehityksen tukeminen on myös tärkeä asia, jota draaman avulla pystytään tekemään. Lapsi saa draaman myötä esittää omia mielipiteitään ja ajatuksiaan muille niin omana

itsenään kuin roolissakin. Luonnollisesti draaman avulla lapsen yhteistyökyvyt kehittyvät. Draamakasvatuksella pyritään myös siihen, että lapsi kykenisi erottamaan todellisuuden ja tarinoiden välisen eron. (Toivanen 2009, 32.)

Suran (1996) mukaan draamalla on suuri vaikutus ihmisen psyykkiselle kehitykselle. Draaman tuomia kokemuksen erilaisia elämyksen tasoja ovat liike, aistimukset tunteet ja mielikuvat, jotka ovat tärkeä osa verbaaliskognitiivisia taitoja. Sura painottaa draaman merkitystä kehityopsykologisesta näkökulmasta. Draama toimii hänen mukaansa kaikilla inhimillisen toiminnan tasoilla ja auttaa myös psyykkisen kehityksen osa-alueilla. Draamakasvatuksessa oppiminen pohjautuu aikaisten kokemuksentasojen hyödyntämiseen, esimerkiksi liikkeen hyödyntämiseen oppimisessa. Draama siis sopii Suran mielestä hyvin varhaiskasvatukseen, mitä nuorempina ihminen saa kokemuksia draamasta, sitä vaikuttavampia draaman hyödyt ovat. Verrattuna verbaaliin opetusmuotoon ovat draaman vaikutukset syvempiä. Draamaa voi hyödyntää myös vaikeasti vammaisille, kuuroille, pienille lapsille tai kenelle tahansa vauvasta varaan. (Sura 1996, 31-32.)

Draamakasvatuksen yliopistonlehtorin Tapio Toivasen (2009) mukaan Suomessa tehdyt väitöskirjatutkimukset, jotka koskevat pienten lasten kokemuksia draamatoiminnasta varhaiskasvatuksessa, ovat osoittaneet, että lasten keskittymiskyky ja pitkäjänteisyys kasvavat draamatyöskentelyn myötä. Draamatyöskentelyn on osoitettu myös vahvistavan ryhmää, mutta se ei välttämättä suoranaisesti paranna ryhmän jäsenten toverisuhteita. Draamatyöskentely kuitenkin lisää lasten empatiakykyä, toisten hyväksymistä, vastavuoroisuutta sekä ennen kaikkea sosiaalisuutta ja ymmärrystä toisia ihmisiä kohtaan. Draamatyöskentelyn ansiosta pienemmätkin lapset voivat keskustella melko syvällisesti eettisistä asioista. Draamatyöskentely on kokonaisilmallisella toiminnalla, joten se sopii mainiosti käytettäväksi myös monikulttuurisille lapsille. (Toivanen 2009, 35.)

5.3 Nukketeatteri ja käsinukke

Nukketeatterissa on kyse kokeilevasta kommunikaatiosta. Nukke vetoaa tunteisiin ja nukella on puhutteleva vaikutus lapsiin. Kaartinen ja Sura (2006, 67-71) täsmentävät kirjassaan, kuinka nukketeatterin vaikutus on tunnettu jo vuosisatojen ajan, ja siksi sitä käytetään ahkerasti opetustarkoituksiin. Nukketeatterin on myös huomattu vaikuttavan jopa lapsen puhumattomuuteen. Nuken kanssa puhumisen paineet vapautuvat ja lapsi voi puhua enemmän nukke kädessä. (Kaartinen & Sura, 2006, 67-71.) Baric ja Aalto (2002) painottavat kokemuksensa perusteella draaman käytöstä useita hyödyllisiä vaikutuksia sekä lapseen että aikuiseen. Nukketeatterin avulla voi rakentaa positiivista kuvaa maailmasta ja ympäristöstä. Nukke voi opettaa erilaisuuden hyväksymistä sekä kunnioittamista. Käsinuken ohjaaja itse päättää onko nukke voimakas vai pieni ja heikko. Nukke kohtaa vaikeuksia ja pettymyksiä matkalla, kuitenkin

tarinoissa on usein onnellinen loppu. Tämä lisää nukan positiivista vaikutusta yleisöön. Myös kulttuurieroja voi nukan avulla häivyttää. (Baric & Aalto 2002, 12-18.)

Käsinukeiksi kutsutaan nukkeja, jotka voi pukea käsiin. Sen saa liikkumaan erilaisten käsivarren, ranteen ja sormien liikkeiden avulla. Käsinuken avulla pystyy välittämään tietoa, tunteita ja tapahtumia, kun nukan käyttäjä vaihtelee äänensävyjä sekä käyttää apunaan erilaisia liikkeitä. Käsinuken avulla voidaan huomio kiinnittää keskeisiin asioihin. Sen avulla voidaan myös havainnollistaa ja selittää asioita. Se on elementti, joka kannustaa lapsia aktiiviseen osallistumiseen oppimistapahtumassa. Kautta aikojen ja ympäri maailman ihmiset ovat hyödyntäneet nukkehahmoja, kun ihmiset ovat niiden avulla kertoneet esimerkiksi kielletyistä ja pelottavista asioista (Torén 2000, 15, 17, 24.) Baric ja Aalto (2002) kirjoittavat, kuinka nukan on oltava pieni, jotta se on myös lapsen hallittavissa. Nukan avulla lapsi voi tuntea useita tunteita, kuten esimerkiksi iloa, empatiaa, helpotusta sekä rohkeutta. Nukke on elämyksellinen väline, joka opettaa lapsen tuntemaan ja kokemaan erilaisia tunteita ja vie lapsen hetkeksi pois harmaan arjen kaoottisuudesta ja kiireestä. (Baric & Aalto 2002, 26-28.)

Usein virheellisesti luullaan, että käsinuket tarkoittavat automaattisesti samaa kuin nukketeatteri. Tämä johtuu siitä, että käsinuken pedagogisesta käytöstä on kirjoitettu todella vähän kirjallisuutta. Käsinukke toimii kuitenkin mainiona pedagogisena apuvälineenä. (Torén 2000, 15-16.) Lasten ehdoilla tapahtuvaa spontaania oppimista tapahtuu, kun pedagogisena apuvälineenä käytetään käsinukkea. Lapset oppivat silloin, kun he kokevat opetuksen kiinnostavaksi ja hauskaksi. Käsinuken avulla opetuksesta tulee lapsille mielekästä. Mielekkään oppimisen johdosta myös oppimisen laatu paranee. Käsinuken avulla opettajan rooliksi muodostuu ohjaava, kannustava ja tukeva. (Torén 2000, 22-24.)

Opetukselle käsinuken avulla voidaan asettaa useita tavoitteita, joita ovat taito-, tieto- ja asennetavoitteet. Taitotavoitteella tarkoitetaan sitä, että käsinuken avulla opetetaan sosiaalisia taitoja, selitetään yhteisön sääntöjä ja normeja sekä harjaannutetaan kuuntelutaitoa ja kommunikointikykyä. Käsinuken avulla voidaan tietoisesti opettaa lapsia ottamaan toiset huomioon. Vastaavasti voidaan myös opettaa lasta ottamaan itselleen omaa tilaa. Käsinuken avulla pystyy esimerkiksi elävöittämään satuja. Tällä tavoin rauhattomat lapsetkin rauhoittuvat kuuntelemaan levollista käsinukkea, koska käsinukke liikehtii ja se kiinnittää lasten huomion. Käsinuken avulla myös aremmat lapset kykenevät osallistumaan toimintaan, koska käsinukke antaa rohkeutta kertoa omista ajatuksistaan ja tuntemuksistaan. Käsinuken kautta voidaan myös esittää kysymyksiä, joita ei välttämättä muuten voisi esittää. Tietotavoitteissa päämääränä on välittää perustietoja. Käsinukke voi osallistua esimerkiksi kieliharjoituksiin. (Torén 2000, 24-25.)

Asennetavoitteiden määränpäänä on empatian ja eläytymiskyvyn kehittäminen sekä uteliaisuuden herättäminen. Käsinukke voi hyödyntää tilanteissa, joissa lasta autetaan rakentamaan empaattista asennetta toisia ihmisiä kohtaan, tai kun lapselle opetetaan asenteita ja arvoja. Käsinukke auttaa hahmottamaan todellisuutta sekä erottamaan hyvän ja pahan toisistaan. (Torén 2000, 26.)

Käsinuken on oltava sellainen, että se vetoaa yleisönsä esteettisesti. Lasten kanssa toimiessa käsinuken tulee olla todentuntuinen ja konkreettinen. Jos käsinukke esittää kissaa, sen pitää olla myös kissan näköinen, jotta lapsi voi samaistua siihen. Lisäksi nukun tulee olla ”elävä”, jotta lapset unohtavat sen olevan kankainen. Lasten tunteisiin vetoavat erityisesti eläinnuket ja ne myös puhuttelevat lapsia. (Torén 2000, 32, 37-38.)

Heli Aaltosen (2002) mukaan ihminen nauttii, kun saa tehdä mielekkäitä ja mielestään hauskoja asioita. Aaltonen itse on ollut toteuttamassa useita nukketeatteriprojekteja ja hän on huomannut, että lapset ovat oppineet temaattisesti, sosiaalisesti ja esteettisesti paljon. Nukketeatterin idea on, että lapsi oppii hänelle luontaisimmalla tavallaan eli leikkien. Tällä tavoin lapsi oppii ympäröivästä maailmasta uusia asioita. (Aaltonen 2002, 44.) Aaltosen mukaan lapsen luonnollinen uteliaisuus sekä leikkimällä oppiminen ovat siis yksi selitys, miksi motivaation tuoma sinnikkyys kasvaa lapsen seuratessa tuokiota.

6 Tutkimus- ja analyysimenetelmät

Opinnäytetyömme perustuu laadulliseen tutkimukseen. Käytimme aineistonkeruumenetelmänä havainnointia. Järjestäessämme kielikerhotuokioita, havainnoimme jo noissa tilanteissa aktiivisesti käsinuken toimivuutta. Videoimme jokaisen kielikerhotuokion, jotta pääsimme myöhemmin havainnoimaan tilanteita vielä tarkemmin, yhä uudestaan. Analyysissä käytimme arviointimenetelmää nimeltä The Leuven Involvement Scale for Youn Children (LIS-YC).

6.1 Laadullinen tutkimus

Kun tavoitteena on ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen, on laadullinen tutkimusmenetelmä hyvä keino selvityksen toteuttamisessa (Vilka & Airaksinen 2003, 63). Kvalitatiivista tutkimusta voi kuvata selittäväällä tutkimuksella tai kutsua kenttätyöskentelyksi. Sitä käytetään usein sosiologiassa tai antropologiassa. Kvalitatiiviselle tutkimukselle on perinteistä, että tutkittaviin asioihin on monta näkökulmaa ja selitystä. Usein hypoteesit myös muodostetaan tutkimuksen loppuvaiheilla, jotta tutkimus olisi luotettava (Lodigo, Spaulding & Voegtler 2006, 264.)

Harhakuvitelmana voidaan ajatella, että kaikki mitä tutkimuksessa tehdään tilastollisen analyysin ja tutkimuksessa mittaamisen lisäksi, olisi laadullista tutkimusta. Laadullisessa tutkimuksessa teoriaa tarvitaan väistämättä. Laadullisessa tutkimuksessa teoria muodostaa tutkimuksen viitekehyksen eli tutkimuksen teoreettisen osuuden. Tutkimuksen viitekehyksessä käsitellään ne asiat, jotka tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetään sekä tutkimusta ohjaava metodologia. Viitekehyksessä tarkastellaan tutkimuksen keskeisiä käsitteitä sekä niiden välisiä suhteita. Jos laadullisella tutkimuksella on tutkimuksen status, siinä täytyy olla teoriaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 17-19.)

Havaintojen teoriapitoisuus vaikuttaa tutkimustuloksiin. Havaintojen teoriapitoisuus merkitsee sitä, millaisia välineitä tutkimuksessa käytetään, millainen yksilön käsitys ilmiöstä on tai millaisia merkityksiä tutkittavalle ilmiölle annetaan. Tieto on subjektiivista, sillä perusteella, että tutkija päättää oman ymmärryksensä pohjalta tutkimusasetelmasta. Tämän perusteella laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on teoriapitoisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20.)

6.2 Aineisto

Opinnäytetyömme tutkimukseen osallistui yhteensä seitsemän lasta, joista kolme oli tyttöjä ja neljä poikaa. Monikulttuuriset lapset olivat taustaltaan kotoisin esimerkiksi Virossa, Turkissa ja Afrikan eri maista. Kielikerhoryhmiä oli kolme. Ryhmät olivat lapsille aina samat. Ensimmäiseen ryhmään kuuluva lapsi ei siis osallistunut kolmannen ryhmän kielikerhotuokioihin tai päinvastoin. Kerhoja järjestetään aina yhdelle kielikerhoryhmälle kerran viikossa. Näin ollen kielikerhoja on viikossa yhteensä kolme. Monikulttuuriset lapset oli jaettu suomen kielen osaamisensa perusteella kolmeen ryhmään. Ensimmäinen ryhmä koostui kolmesta 4-5-vuotiaasta lapsesta, jotka osasivat suomen kieltä melko hyvin. Keskimmäinen ryhmä koostui kahdesta 3-4-vuotiaasta lapsesta ja kolmannen ryhmän muodostivat kaksi 3-4-vuotiaasta lasta, joiden suomen kieli vaati vielä paljon kehittämistä. Luonnollisestikaan emme käytä tuokioiden analyyseissä lapsista heidän oikeita nimiään, vaan olemme korvanneet nimet pseudonyymeillä. Ensimmäisen kielikerhoryhmän lapset ovat Kristiina, Santtu ja Justus. Toisen kielikerhoryhmän lapset ovat Matti ja Nella. Kolmannen kielikerhoryhmän muodostavat Simo ja Mikaela.

Suunnittelimme ja valmistelimme kielikerhotuokiot valmiiksi touko-elokuun 2011 välisenä aikana. Ajatuksena oli, että toinen meistä, joka on myös yksi päiväkodin kasvattajista, ohjasi kielikerhotuokiot. Jokainen kielikerhotuokio videoitiin. Kielikerhoissa, joissa käytimme käsinukkea, hyödynsimme puolessa käsinukkea tuokion käsitteellisessä osuudessa ja puolessa taas sen toiminnallisessa osuudessa. Päädyimme tähän ratkaisuun, jotta näimme, millä tavalla käsinukke vaikuttaa tuokioon ja lasten suomi toisena kielenä oppimiseen.

Kielikerhotuokioiden on jaettu käsitteelliseen ja toiminnalliseen osuuteen. Käsitteellisessä osuudessa harjoitellaan uusia käsitteitä ja toiminnallisessa osuudessa harjoitellaan käyttämään juuri opittuja käsitteitä käytännössä. Omissa kielikerhotuokioissamme käytimme usein käsitteellisessä osuudessa kuvakortteja, joiden avulla ensin opettelimme uusia sanoja ja käsitteitä. Toiminnallisessa osuudessa hyödynsimme esimerkiksi kehonosia käsitellessämme nukkea. Lasten täytyi nukesta osoittaa, missä aikaisemmin opitut kehonosat sijaitsevat.

Tuokioiden toteutettiin elo-syyskuun 2011 välisenä aikana. Tuokioita kuvattiin yhteensä kymmenen. Jokaiselle kielikerhotuokiolle oli suunniteltu teema. Pyrimme siihen, että jokaisen lapsen suomen kielen taidon pystyi huomioimaan mahdollisimman hyvin, ja tällä tavoin kielikerhon toiminta olisi tarpeeksi haastavaa lapsille. Valitsimme käsinukkeksi oravan, jonka nimesimme Oskari Oravaksi. Päädyimme valitsemaan oravan käsinukkeksemme, koska käsinukkeen pitää näyttää ja liikkua aidonnäköisesti, jotta siihen pystyy eläytymään (Torén 2000, 37-38). Yhteistyöpäiväkodissamme on parhaillaan menossa luonto- ja ympäristöön painottuva teemavuosi. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsiryhmässä hyödynnettiin hieman draamaa jo ennestään, sillä heillä oli käytössään siilikäsinukke. Teimme jatkumon tälle eläinhahmolle, koska voimme sanoa sen olevan lapsille jo ennestään tutun siilin kaveri. Näin ollen lasten oli helpompi tutustua myös Oskari Oravaan.

6.3 Havainnointi

Jos havainnointia käytetään ainoana aineistonkeruumenetelmänä, se saattaa muodostua haasteelliseksi analyysivaiheessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81). Aarnosin ja Grönforsin mielestä kannattaisikin yhdistää erilaisia aineistonkeruumenetelmiä, jotta niistä hyötyisi eniten. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 81.)

Havainnointia voidaan suorittaa niin järjestetyissä tilanteissa kuin myös ympäristöissä, jotka ovat luonnollisia tutkimuskohteelle (Törrönen 1999, 221). Havainnoinnin avulla saadaan välitöntä tietoa yksilön tai ryhmän käyttäytymisestä ja toiminnasta. Havainnoinnin myötä päästään tutkimaan todellista elämää. Havainnointi sopii hyvin kvalitatiiviseksi tutkimusmenetelmäksi, koska havainnoinnissa vältetään keinotekoisuus, joka on haittapuolena monissa muissa menetelmissä. Vaikeasti ennakoitavissa ja nopeasti muuttuvissa tilanteissa havainnointi on menetelmänä loistava. Myös lasten kanssa työskentelyyn havainnointi sopii mainiosti. Esimerkiksi silloin, kun lapsilla on kielellisiä vaikeuksia, havainnointi on erinomainen keino tiedon saamiseen tällaisissa tilanteissa. (Hirsjärvi ym. 2007, 208.)

Havainnoija saattaa häiritä havainnointitilannetta tai tilanteen kulkua. Tästä syystä havainnointimenetelmiä on arvosteltu. On myös pohdittu havainnoinnin eettisiä kysymyksiä, kuten

sitä, kuinka paljon havainnoinnin kohteena olevista asioista kerrotaan tutkittaville. (Hirsjärvi ym. 2007, 208-209.)

Havainnoinnin haittapuoleksi saattaa muodostua sen pitkäkestoisuus, koska aineistonkeruu vie paljon aikaa (Hirsjärvi ym. 2007, 209). Käytettiinpä havainnointia aineistonkeruumenetelmänä joko yksin tai yhdessä muiden menetelmien kanssa, se on aina paljon töitä vaativa menetelmä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81). Ajan säästämiseksi havainnointitilanne täytyy suunnitella ja strukturoida hyvin etukäteen. Havainnoinnin avulla saadaan kuitenkin hankittua monipuolista aineistoa. (Hirsjärvi ym. 2007, 209.)

On olemassa useita erilaisia havainnointimenetelmiä. Havainnointi voi olla joko sellaista, että se muokkautuu ja muotoutuu toiminnassa vapaasti ja luonnollisesti tai se voi olla myös erittäin jäseneltyä ja systemaattista. Havainnoijan rooli voi olla joko se, että hän on ryhmän jäsen ja hän osallistuu ryhmän toimintaan tai sitten hän on täysin ulkopuolinen toimija. Tämä jako ei ole kuitenkaan näin yksiselitteinen, vaan on olemassa useita näiden menetelmien välimuotoja. (Hirsjärvi ym. 2007, 209-210.) Omassa opinnäytetyössämme toteutimme jäseneltyä ja systemaattista havainnointia.

Aineiston keruuta, jossa tutkija osallistuu jollakin tavalla tutkimansa yhteisön toimintaan, kutsutaan osallistuvaksi havainnoinniksi (Eskola & Suoranta 2001, 98). Grönforsin mukaan tutkijan pitäisi olla mahdollisimman paljon vaikuttamatta tapahtumien kulkuun sekä tutkittavien elämään (ks. Eskola & Suoranta 2001, 100.) Ihannetilannehan olisi, jos tutkija ei ollenkaan vaikuttaisi havainnointitilanteisiin, mutta tämä on käytännössä mahdotonta (Eskola & Suoranta 2001, 100). Tämän näkemyksen pohjalta totutimme ensin lapset ja aikuiset videokameran läsnäoloon. Menimme ensin videokameran kanssa tutustumaan lapsiryhmään etukäteen ja kuvasimme heitä. Tällä tavoin videokamera kävi lapsille tutummaksi, eivätkä he niin paljon jännittäneet kuvaustilannetta.

Osallistuva havainnointi on nimensä mukaisesti subjektiivista toimintaa. Havainnoinnin tuloksiin vaikuttavat luonnollisesti esimerkiksi niin havainnoijan kuin havainnoitavienkin mielialat sekä aktiivaatiotasot. (Eskola & Suoranta 2001, 100-102.)

6.4 Videointi

Videoinnin avulla havainnoija voi keskittyä pelkästään havainnointiin, eikä hänen tarvitse tehdä tilanteesta jatkuvasti muistiinpanoja. Havainnoija voi myöhemmin palata videoimansa aineiston pariin yhä uudelleen. Kun tutkitaan ihmisen toimintaa, niin eleet, liikkeet ja ilmeet ovat tärkeitä havainnoinnin kannalta. Nämä kaikki tallentuvat luonnollisesti videolle äänen lisäksi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniikka 2009, 59.)

Havainnointitilanteessa tietoa on niin paljon saatavilla, ettei ihminen pysty millään keinoin muistamaan kaikkea näkemäänsä ja kuulemaansa jälkeensä tai havainnoimaan kaikkea oleellista havainnointitilanteesta, koska ihmisen katse on valikoiva. Niinpä onkin järkevää, että tilanteet tallennetaan videolle. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 59.)

Videoinnin avulla havainnoitavasta tilanteesta saa paljon kokonaisvaltaisemman käsityksen, koska videolle tallentuu myös kaikki pienet yksityiskohdat sekä tilanteet, jotka tapahtuvat samanaikaisesti. Videoinnin avulla on mahdollista kerta toisensa jälkeen palata havainnointitilanteeseen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 61-62.)

Videoinnissa on myös omat huonot puolensa. Videoitaessa esimerkiksi kuvan ulkopuolelle saattaa jäädä jotain tärkeää tai kuvakulma on huono. Äänenlaatu saattaa olla myös heikko, jolloin litterointi saattaa muodostua todella haastavaksi. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta pidetään ongelmallisena sitä, että kameran läsnäolo saattaa muuttaa tutkittavien käyttäytymistä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 62.) Järjestimme kielikerhotuokioiden videoinnista ensin testauksilanteet. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että pidimme kielikerhotuokioita, jotka kuvasimme testausmielessä. Suoritimme tämän testauksen, jotta tiesimme, missä kameran tulisi olla, jotta saatiin hankituksi hyvää havainnointimateriaalia. Jotta videokamera ei vaikuttaisi lasten käytökseen merkittävästi, kävimme videokameran kanssa tutustumassa lapsiryhmässä. Luonnollisesti pyysimme luvat videointiin sekä lasten vanhemmilta että päiväkodilta.

6.5 Videointi käytännössä

Teimme videokameraa tutuksi lapsille ennen testikuvauksia sekä niiden jälkeen. Esittelimme kameraa lapsille ja kerroimme, mitä sillä voi tehdä. Kuvasimme lapsia ja näytimme lapsille kuvauksemme, jotta lapset konkreettisesti tietäisivät, mikä videokamera on ja mitä sillä tehdään. Lapset saivat myös itse kuvata omia videoitaan.

Ennen varsinaisia kielikerhotuokioiden videokuvauksia teimme testikuvauksia elokuun 2011 puolivälissä. Tuolloin testasimme sitä, mihin lasten ja aikuisten kannattaa asettaa, jotta esimerkiksi lasten ilmeet ja reaktiot saadaan tallennettua mahdollisimman hyvin. Kuvauksissa kiinnitimme videokameran jalustaan ja etsimme sille huoneesta sopivaa paikkaa, jotta videokamera tallentaisi kaikki tärkeät tilanteet. Testasimme myös videon äänenlaatua.

Kielikerhuhuoneeksi on vakiintunut päiväkodissa työntekijöiden tiimityöhuone. Se on kooltaan melko pieni, suorakaiteen muotoinen, ja tilassa on paljon tavaraa. Huoneessa yhdellä päätyseinällä on tiskipöytä sekä astiakaapit. Toisella päätyseinällä on lattiasta kattoon ulottuvat

kaapistot sekä tietokonepöytä atk-laitteineen. Toisella pitkällä seinällä on lähes koko seinän pituudelta ikkunoita. Tämän ikkunaseinän luokse on sijoitettu myös pöytä, jonka ympärillä on neljä aikuisten selkänojallista tuolia. Toisella seinällä on lasiovi sekä suuri, lähes puolen seinän kokoinen ikkuna. Tämän seinän viereen on sijoitettu musiikkihylly, josta löytyy soittimia. Tämä musiikkihylly on tuon pöydän luona, jonka ääressä kaikki toiminta tapahtuu.

Testikuvaukset tehtyämme pääsimme kuvaamaan varsinaisia tutkimusvideoita. Testikuvauksista huomasimme sen, että videokamera kannatti sijoittaa kielikerhuhuoneen nurkkaan, jolloin videokamera pystyi laajasti tallentamaan pöydän ympärille asettuneita henkilöitä. Lapset kannatti sijoittaa pöydän ympärille niin, että heidän kasvonsa olivat suoraan kameraan päin. Aikuinen oli selin tai kyljittäin kameraan päin, kuitenkin niin, että käsinukke ja sen liikkeet näkyivät koko ajan kameralle. Testikuvauksista huomasimme myös sopivan etäisyyden kamerasta kielikerhuhuoneen pöytään, jotta lasten ja aikuisten äänet kuuluisivat hyvin videolla. Kolme kielikerhoista toteutettiin liikuntasalissa, koska varsinainen kielikerhuhuone oli jo käytössä. Liikuntasalissa mietimme tarkoin, mihin kameran sijoitamme sekä miten lapset ja aikuiset asetellaan. Lapset sijoitettiin istumaan lattialle kasvot kameraan päin ja aikuinen istui kylki kameraan päin, jotta käsinukke näkyi hyvin.

6.6 Analyysi - The Leuven Involvement Scale for Young Children

LIS-YC:n pohja luotiin jo vuonna 1988, kun Maes ja Nijnsman tekivät siitä väitöskirjan. LIS-YC:n varsinainen perusta luotiin kuitenkin Experiential Education -projektin myötä. Professori Ferre Laevers kehitti esikouluikäisille lapsille mittarin, jonka avulla voitiin saada vastauksia siihen, kuinka intensiivisesti lapsi leikeissään ja tehtävissään toimii. Yleisesti ottaen LIS-YC-asteikko on kehitetty varhaiskasvatuksen piirissä olevien lasten arviointia varten. LIS-YC-asteikkoa voidaan hyödyntää esimerkiksi silloin, jos halutaan arvioida päiväkodin kasvatustoiminnan laatua tai jos halutaan tutkia lapsiryhmän sitoutuneisuuden tasoa. (Laevers 1997, 1-3, 11, 15.) Opinnäytetyössämme hyödynsimme LIS-YC-asteikkoa, kun havainnoimme lasten sitoutuneisuutta ja siitä johtuvaa oppimista.

Laevers (1997, 3) määrittelee toimintaan sitoutuneisuuden niin, että se on ominaisuus, joka liittyy inhimilliseen toimintaan. Tämän ominaisuuden tunnusmerkkejä ovat keskittyminen ja sinnikkyys. Tälle ominaisuudelle tunnusomaista on myös osallisuus, lumoutuminen sekä motivaatio. Myös avoimuus ärsykeille on yksi toimintaan sitoutuneisuuden tunnusmerkeistä. Toimintaan sitoutuneisuutta määrittelevät myös mielen sisäiset mallit, jotka kuvailevat kulloistakin lapsen kehitystasoa. Näiden osatekijöiden tuloksena lapsi myös kehittyy. (Laevers 1997, 3.)

Sitoutuneisuus toimii laadun mittana. Tätä laadun mittaa voi käyttää jo aivan pienempienkin lasten kanssa, sillä esimerkiksi ympäristöön keskittyminen ja ärsykkeisiin vastaaminen voidaan arvioida jo vauvoilta. (Laevers 1997, 3.) Lapsen sitoutuneisuus voidaan määritellä lapsen käyttäytymisen tunnusmerkeistä (Liite 2). Näitä tunnusmerkkejä ovat keskittyminen, energia, monimutkaisuus ja luovuus, ilmeet ja eleet, sinnikkyys, tarkkuus, reaktioaika, verbaalinen ilmaisu sekä tyydytys. (Laevers 1997 6-8.) Kun ihminen on vahvasti motivoitunut ja hän pystyy käyttämään kykyjään kokonaisvaltaisesti, ihminen on sitoutunut. Kehitystä edistävät ne toiminnot, joihin liittyy sitoutuneisuutta. (Laevers 1997, 5.)

LIS-YC-asteikossa on viisi tasoa, joiden avulla lapsen toimintaan sitoutuneisuutta voidaan arvioida. Nämä tasot ovat; Taso 1: ei toimintaa; Taso 2: toistuvasti keskeytyvä toiminta; Taso 3: jossain määrin jatkuva toiminta; Taso 4: intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta; Taso 5: pitkäkestoinen intensiivinen toiminta. (Laevers 1997, 8-10.) Opinnäytetyössämme havainnoimme kielikerhotuokioissa lasten sitoutuneisuuden tunnusmerkkejä sekä sitoutuneisuuden tasoja (Liite 1).

Kielikerhotuokioista saamastamme videomateriaalista havainnoimme lasten sitoutuneisuuden tunnusmerkkejä ja näistä tunnusmerkeistä teimme johtopäätöksemme siitä, mille sitoutuneisuuden tasolle lapsi sijoittui. Lasten toimintaan sitoutuneisuuden avulla saimme selville sen, kuinka hyvin draamamenetelmä oli palvellut lapsia suomi toisena kielenä -kehityksen tukemisessa. Toimintaan sitoutuneisuus määrittelee sen, kuinka hyvin lapset oppivat asioita sekä sen, kuinka motivoituneita he ovat kyseiseen toimintaan. Käsinnän toimivuutta kielikerhotuokioissa voitiin havainnoida videointimateriaalista. Kysyimme päiväkodin työntekijöiltä mielipiteitä ja palautetta draaman käyttökelpoisuudesta kielen kehityksen tukemisessa.

7 Havainnointiaineiston analyysi

Havainnointiaineiston analyysi kappaleessa esittelemme tuokioista tehdyt analyysit aikajärjestyksessä. Tuokion alkuun on kirjoitettu päivämäärä, jolloin se on pidetty, aihe jota tuokiossa käsiteltiin ja lopuksi on mainittu kerhotuokioon osallistuvien lasten nimet. Jokaisen tuokion alkuun on kirjoitettu pieni johdanto siitä, mitä tuokiossa tehtiin ja oliko tuokiossa mukana käsinnän vai ei. Analyysi on suoritettu niin, että olemme ensin analysoineet lasten sitoutuneisuuden tunnusmerkkejä ja olemme näiden pohjalta tehneet lopuksi johtopäätöksemme siitä, mille LIS-YC-asteikon tasolle lapsen sitoutuneisuus sijoittuu.

7.1 Tuokio 1

22.8.2011

Aihe: Minä

Simo ja Kristiina

Aluksi keskustelimme lasten kanssa asioista, joista he pitävät. Tämän jälkeen lapset saivat piirtää omat kuvansa. Lapset saivat myös piirtää oman kuvansa ympärille heille mieluisia asioita.

7.1.1 Simon sitoutuneisuus ilman käsinukkea

Keskittyminen ja energia: Simo jaksoi keskittyä koko tuokion ajan omaan piirustukseensa ja hetkiä, jolloin hänen keskittymisensä herpaantui, oli vain kaksi. Energiansa hän suuntasi keskittyneesti koko tuokion ajan omaan piirustukseensa. Hänen kasvoistaan näki, kuinka hän ponnisteli piirustuksensa kanssa. Lapsi oli keskittynyt koko ajan tekemäänsä asiaan ja ponnisteli sen eteen.

Monimutkaisuus ja luovuus: Tuokio oli lapselle haastava. Hän otti usein kontaktia aikuiseen varmistaakseen sen, kuinka hän piirtää esimerkiksi ympyrän. Lapsi sanoi usein, että hän ei osaa piirtää mitään. Aikuinen tuki ja kannusti lasta yrittämään. Lapsi alkoikin kannustuksen ansiosta tehdä omaa piirustustaan. Luovuutta tuokioon lapsi toi omalla panoksellaan useasti. Hän kyseli kynien värejä ja miten erilaisia muotoja piirretään. Lapset oppivatkin piirtämisen lomassa myös värejä ja muotoja.

Ilmeet ja eleet: Lapsi oli suunnannut kehonsa koko ajan toimintaa kohden ja hänen ilmeensä olivat hyvin keskittyneet. Kasvot olivat lähellä paperia ja silmät seurasivat omaa piirustusta melko usein. Hän kuitenkin tarkkaili myös Kristiinan piirtämistä useasti.

Sinnikkyys ja tarkkuus: Lapsi oli sinnikäs koko tuokion ajan, eikä antanut ikkunasta ohikävelien ihmisten häiritä, kuin kaksi kertaa koko tuokion ajan. Tuolloinkin lapsi palasi heti piirtämään. Lapsi teki piirustustaan tarkasti ja useasti varmisteli aikuiselta, miten hän piirtää ympyrän tai mikä väri hänellä on kädessään. Lapsi teki työtä sinnikkäästi ja tarkasti.

Reaktioaika: Reaktioaika oli hidas, sillä lapsi oli hyvin keskittynyt työhönsä ja pohti usein, mitä piirtäisi ja miten piirtäisi.

Simo jaksoi olla koko tuokion ajan kärsivällinen ja keskittyi omaan piirustukseensa ilman suurempia häiriöitä. Tulkitsimme, että Simon sitoutuneisuus sijoittui ilman käsinukkea LIS-YC-

asteikolla tasolle 3,5: jossain määrin jatkuva toiminta ja intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta.

7.1.2 Kristiinan sitoutuneisuus ilman käsinukkea

Keskittyminen ja energia: Lapsi keskittyi keskeytyksettä tehtävään. Mikään ei häirinnyt häntä ja hän auttoi myös vierustoveria sanallisella palautteella. Lapsi oli innostunut ja motivoitunut piirtämisestä. Hänen kehonsa oli suunnattu tehtävään, eikä hän malttanut lopettaa piirtämistään koko tuokion aikana.

Monimutkaisuus ja luovuus: Tuokion taso oli lapselle sopiva, sillä hän piirsi taitavasti paperille itsensä sekä asioita, joista hän pitää. Kun Simo oli ensin valmis, niin Kristiina jatkoi kärsivällisesti piirtämistä. Luovuutta Kristiina toi tuokioon auttamalla Simoa pysymään aiheessa ja kommentoimalla, miten Simo saa piirustuksesta tehtävänannon mukaisen. Näin lapsi itse auttoi tuokiota etenemään hyvin.

Ilmeet ja eleet: Lapsi kohdensi vartalonsa työtänsä kohti. Hän keskittyi piirtämiseen ja harvoin katseli muualle. Silloin, jos hän käänsi katseensa pois omasta työstään, niin hän auttoi kaveria edistymään piirustuksessaan.

Sinnikkyys ja tarkkuus: Lapsi piirsi sinnikkäästi ja hyvin tarkasti tuokion alusta aina tuokion loppuun saakka. Kertaakaan lapsen huomio ei herpaantunut pitkäksi aikaa tehtävästä, vaan lapsi palasi heti tehtävän pariin autettuaan kaveriaan. Kristiina myös teki työtä niin tarkasti, että häntä ei haitannut, vaikka Simo olikin saanut oman työnsä ensin valmiiksi. Kristiina ei häiriintynyt siitäkään, että ruokailu oli jo alkanut ja hänen olisi pitänyt mennä syömään. Kristiina halusi jatkaa piirtämistään vielä tovin.

Reaktioaika: Reaktioaika lapsella oli hidas. Kun aikuinen kysyi Simolta värejä, niin Kristiina keskittyi vain omaan työhönsä. Lapsi oli niin uppoutunut piirustukseensa, että niin tuokion ulkopuoliset kuin tuokioon kuuluvatkin ärsykkeet jäivät häneltä huomaamatta kokonaan.

Kristiina osoitti huomattavaa keskittymistä työhönsä. Häntä ei häirinnyt tuokion aikana mikään ja lapsi teki juuri tehtävänannon mukaisesti hyvin tarkasti ja keskittyi koko tuokion ajan hienosti. Tulkitsimme, että Kristiinan sitoutuminen sijoittuu ilman käsinukkea LIS-YC-asteikolla tasolle 4,5: intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta.

7.2 Tuokio 2

24.8.2011

Tuokion aihe: Minä ja kehonosat

Santtu ja Justus

Kävimme ensin kielikerhon käsitteellisessä osuudessa läpi kehonosia muistipelikorttien avulla. Seuraavaksi lapset saivat koota ihmisen kuvakorteista. Tämän jälkeen kielikerhon toiminnallisessa osuudessa he saivat näyttää kielikerhonohjaajalle nukan avulla, missä nukan eri kehonosat sijaitsevat. Käsinukke oli mukana tuokion toiminnallisessa osuudessa.

7.2.1 Santun sitoutuneisuus ilman käsinukkea

Keskittyminen: Lapsen katse vaelteli tuokion aikana useasti. Lapsi oli tuokion ajan rauhaton. Jopa tuolilla istuminen oli ajoittain haastavaa, sillä hän jatkuvasti liikutti käsiänsä ja jalkojansa sekä liikkui tuolillaan levottomasti.

Energia ja sinnikkyys: Lapsen fyysinen energia oli tuokion aikana suhteellisen hyvä, koska hän oli hetki ennen tuokion alkua syönyt aamupalan, eikä hän näyttänyt ollenkaan väsyneeltä. Santun fyysinen energia suuntautui tuokiossa enemmän muuhun toimintaan kuin siihen toimintaan, johon olisi pitänyt keskittyä. Henkinen energia oli innostunutta siinä mielessä, että kielikerhotuokio oli lapselle ensimmäinen tänä vuonna. Lapsi oli innoissaan kielikerhoon päästään. Tämän huomasi hänen toteamuksestaan ”Jee, mä pääsen kielikerhoon” sekä innostuksesta johtuvasta hymystä. Kielikerhotuokion toiminta ei kuitenkaan saanut lasta innostumaan pitkäkestoiseen toimintaan. Lapsi keskittyi kuhunkin toimintaan jonkin verran, kunnes jokin ärsyke vei hänen huomionsa toisaalle. Lapsi ei ponnistellut sinnikkäästi toiminnan eteen, kun tuokiossa ei käytetty käsinukkea.

Monimutkaisuus ja luovuus: Toiminta oli lapsen kykyjen mukaista, mutta lapsi ei kuitenkaan tuonut yksilöllistä panosta kunnolla toimintaan.

Ilmeet ja eleet: Pienikin ärsyke tai muutos ympäristössä sai lapsessa aikaan keskittymisen herpaantumisen toiminnasta. Lapsi ei ollut kyllästynyt toiminnasta, vaan hän ei jaksanut ponnistella keskittymisensä eteen. Jopa lapsen istumisasento kertoi, että lapsen oli hankala keskittyä toimintaan. Lapsi suuntasi tarkkaavaisuutensa epäolennaisiin asioihin, kuten esimerkiksi vierustoverin käyttäytymiseen. Lapsi hymyilemällä kuitenkin osoitti kiinnostustaan toimintaa kohtaan. Lapsi ei missään vaiheissa ilmeillään tai eleillään osoittanut tuokion olevan tylsä.

Tarkkuus ja reaktioaika: Lapsi ei osoittanut juuri minkäänlaista tarkkuutta yksityiskohtaisempiin tehtäviin, ja hän halusi saada nopeasti toiminnan päätökseen. Lapsen motivoituneisuus tuokiota kohtaan oli heikkoa, sillä lapsi yritti vastata nopeasti tehtävään, jotta päästäisiin heti seuraavaan kohtaan toiminnassa. Lapsi kuitenkin vastasi juuri hänelle osoitettuihin kysymyksiin saman tien. Jos kysymys esitettiin yhteisesti molemmille lapsille, Santtu ei välttämättä vastannut tai pohtinut kysymystä ollenkaan, vaan odotti toisen lapsen vastaavan hänen puolestaan.

Verbaalinen ilmaisu ja tyydytys: Lapsi ei verbaalisesti ilmaissut kiinnostustaan käsinuketto- maan tuokioon, vaan enemmänkin käsinukellinen versio sai kiitosta lapselta. Lapsi ei kuvaillut tuokiota jälkikäteen sanallisesti. Lapsi sai tyydytystä tilanteista, joissa aikuinen kehui häntä tämän onnistumisesta. Tyydytys paistoi lapsen kasvoilta hymyilystä ja innostuksesta loistavista silmistä.

Santun toiminnalle on ominaista, että se keskeytyy toistuvasti. Santtu oli keskittynyt kielikerho- tuokioon vain noin puolet ajasta, kun käsinukke ei ollut mukana. Toiminnassa oli nähtävissä lyhyitä katkoja, joille oli ominaista se, että lapsi hypisteli esineitä ja katseli useita kertoja ikkunasta. Pienikin ärsyke rikkoi lapsen keskittymisen tuokion aikana. Tällaisia asioita olivat esimerkiksi, kun ulkona liikkui joku tai käytävällä liikkui ihmisiä. Santtu ei ponnistellut oppiakseen uusia asioita, vaan pintapuolisesti käsitteli jo omaksumiaan asioita. Kun kielikerho- tuokiossa käytiin kehonosia läpi, Santtu vastasi vain silloin, kun hän oli varma vastauksestaan. Jos Santulle tuli vastaan jokin kysymys, jota hänen olisi pitänyt pohtia, hän ei kyennyt tähän, vaan hän antoi toisen lapsen vastata puolestaan samalla, kun hän itse puuhaili muuta. Tulkit- simme, että Santtu sijoittuu ilman käsinukkea LIS-YC-asteikon tasolle 2: toistuvasti keskeyty- vä toiminta.

7.2.2 Santun sitoutuneisuus käsinuken kanssa

Keskittyminen: Keskittyminen oli parempaa, kun oli käsinukke mukana. Toiminta oli myös aktiivisempaa käsinuken ollessa mukana. Keskittyminen oli myös pitkäkestoisempaa.

Energia ja sinnikkyys: Santun energiataso oli valtava, mutta hän ei pystynyt levottomuudel- taan sitä kunnolla hyödyntämään sitoutuneisuuteen. Santun sinnikkyys toimintaa kohtaan kasvoi, kun käsinukke ilmestyi paikalle. Lapsen silmistä säteili innokkuus ja lisääntynyt ener- gia, jota hän käytti enenevässä määrin itse toimintaan.

Ilmeet ja eleet: Santtu osoitti ilmeillä ja eleillään kiinnostuksensa toimintaa kohtaan. Santtu kiinnitti huomionsa käsinukkeen ja puhui suurimmaksi osaksi tälle käsinukenohjaajan sijaan.

Ilmeistä ja eleistä pystyi näkemään lapsen innostuksen käsinukkea kohtaan. Lapsi myös nauroi paljon, kun käsinukke oli mukana tuokiossa.

Tarkkuus ja reaktioaika: Santun tarkkuus tehtävissä parantui. Hän keskittyi toimintaan myös niin, että hänen reaktioaikansa parantui.

Verbaalinen ilmaisu ja tyydytys: Santtu ei ilmaissut verbaalisesti innostuneisuuttaan tuokioon. Hän ilmaisi eleillään ja ilmeillään sen, kuinka innostunut hän oli käsinuken ohjaamasta tuokion osuudesta. Lapsi sai tyydytystä erityisesti siitä, kun käsinukke kehui häntä onnistuneista suorituksista kielikerhossa. Santtu oppi myös uusia sanoja, joiden mukanaan tuoma tyydytys oli taattu.

Lapsessa oli havaittavissa enenevässä määrin sitoutuneisuutta toimintaan. Lapsi oli keskittynyt toimintaan muuttuvassa määrin koko tuokion ajan. Lapsella oli toiminnassaan selkeä tietoisuus ja päämäärä. Lapsen keskittynyt käyttäytyminen palveli kehonosien oppimista. Käsinuken kanssa toimiessaan lapsi todella mietti vaikeimpia kehonosia, eikä vain antanut toisen lapsen vastata puolestaan. Vuorovaikutus käsinukkeeseen sai lapsen motivoitumaan toimintaan huomattavasti enemmän. Lapsella oli ajoittain jopa hyvin intensiivisiä hetkiä käsinuken kanssa toimiessaan. Tulkintamme on, että Santtu sijoittuu käsinuken kanssa LIS-YC-asteikon tasolle 3,5: jossain määrin jatkuva toiminta ja intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta.

7.2.3 Justuksen sitoutuneisuus ilman käsinukkea

Keskittyminen: Lapsi oli sitoutunut toimintaan ja hänen keskittymisensä oli tiiviisti mukana toiminnan kulussa. Keskittyminen oli pitkäkestoista, eivätkä pienet ärsykkeet häirinneet häntä. Lapsen huomio herpaantui toiminnasta kerran, kun hän lähti kesken kaiken ihastelemaan rumpuja. Lapsen katse ei harhaillut tuokion aikana, vaan keskittyi suurimmaksi osaksi olennaiseen.

Energia ja sinnikkyys: Justus joutui ponnistelemaan levottomuutta vastaan. Justusta saattoi häiritä Santun levoton käyttäytyminen tuolilla. Justus kuitenkin sinnikkäästi pureutui tehtäviin, vaikka saattoikin häiriintyä Santun levottomuudesta.

Monimutkaisuus ja luovuus: Justus ei tuonut juurikaan luovuutta tuokioon. Hän oli Santun luovuuden tuottamisessa mukana. Toiminta oli Justuksen kehitystasolle sopivaa.

Ilmeet ja eleet: Justuksen kehonkieli ilmaisi kiinnostusta toimintaan. Hän oli koko ajan suunnannut kehonsa kohti toimintaa. Justus hieman pyöri tuolillaan, mutta hän kuitenkin keskittyi

samalla koko ajan toimintaan. Hänen katseensa oli lähes koko ajan kiinnittynyt toimintaan. Hänen ilmeensä oli keskittynyt ja hän ponnisteli kovasti tehtävien eteen.

Tarkkuus ja reaktioaika: Justus kiinnitti erityistä huomiota tuokioon ja sen sisältämiin tehtäviin. Justus kiinnitti erityistä huomiota kokoamaansa ihmiseen. Reaktioaika oli hyvä.

Verbaalinen ilmaisu ja tyydytys: Justus ei verbaalisesti ilmaissut sitoutuneisuuttaan toimintaan toiminnan loputtua. Hän sai tyydytystä, kun sai toteuttaa itseään rakentamalla kuvakorteista ihmisen.

Perustasoltaan lapsi oli hyvin keskittynyt toimintaan, mutta yhden kerran lapsi poistui tuokion aikana pöydästä, kun oli huomannut pöydän vieressä olevat soittimet. Toiminta oli lapsen mielestä mielekästä. Lapsen toiminta oli suhteellisen intensiivistä koko tuokion ajan, ilman käsinukkeakin. Lapsen keskittyminen oli hyvin pitkäkestoista. Lapsi osallistui tuokioon aktiivisesti, eikä häiriintynyt pienistä ärsykkeistä. Tulkintamme on, että Justus sijoittuu ilman käsinukkea LIS-YC-asteikon tasolle 3,5: jossain määrin jatkuva toiminta ja intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta.

7.2.4 Justuksen sitoutuneisuus käsinuken kanssa

Keskittyminen: Justus oli erittäin keskittynyt tuokioon, kun mukana oli käsinukke. Hänen katseensa ei ollenkaan harhaillut, vaan hän oli kiinnittänyt sen tiukasti toimintaan ja seuraamaan käsinukkea. Justus rauhoittui selkeästi ja keskittyi toimintaan paljon paremmin, kun mukana oli käsinukke. Häntä eivät tavoittaneet ärsykkeet, eikä hän häiriintynyt siitä, vaikka Santtu olikin hieman levoton. Hänen tarkkaavaisuutensa oli tiukasti kiinnitetty toimintaan. Hän keskittyi täysin siihen, mitä käsinukke puhui ja toimi käsinuken antamien ohjeiden mukaan. Justus intoutui myös keskusteluun käsinuken kanssa.

Energia ja sinnikkyys: Justuksella oli paljon energiaa. Justus kuitenkin suuntasi energiansa pelkästään toimintaan, kun käsinukke oli mukana tuokiossa. Hän ponnisteli vastaustensa eteen sinnikkäästi. Sinnikkäästi hän myös keskittyi toimintaan. Häntä ei helposti saanut keskeyttämään toimintaansa, sillä pienet ärsykkeet eivät häirinneet häntä. Hän oli niin innoissaan tuokiosta.

Monimutkaisuus ja luovuus: Tuokio oli sopivan haastava Justukselle. Justus toi loistavasti oman panoksensa tuokiossa esille. Hän käytti myös luovuuttaan puhumalla ainoastaan käsinukelle, eikä hän kiinnittänyt ollenkaan huomiota käsinuken käyttäjään. Hän oli erittäin mielissään, kun sai puhua käsinukelle. Justus eläytyi tilanteeseen todella hyvin.

Ilmeet ja eleet: Justus nauroi innostuneesti, kun hän näki ensimmäisen kerran käsinuken. Hänen hymyilynsä ja iloisuutensa jatkui koko tuokion ajan. Hänellä oli todella innostunut ja keskittynyt ilme kasvoillaan, kun hän keskittyi juttelemaan käsinuken kanssa. Justus keskusteli pelkästään käsinuken kanssa ja vastasi käsinuken kysymyksiin myös elekielellä. Justuksen elekieli kertoi, että hän oli innoissaan tuokiosta. Hän oli suunnannut kehonsa suoraan toimintaa päin, eikä hän ollenkaan pyörinyt tuolillaan.

Tarkkuus ja reaktioaika: Justus vastasi tarkasti kysymyksiin ja hänen reaktioaikansakin parani hieman, kun tuokiossa oli mukana käsinukke. Hän oli todella keskittynyt käsinukkeeseen ja tämän ohjaamaan toimintaan, että hän teki myös todella tarkkaa työtä siinä, missä käsinukke pyysi.

Verbaalinen ilmaisu ja tyydytys: Justus kommentoi verbaalisesti tuokion olevan kiva. Hän eläytyi tiiviisti käsinuken toimintaan. Hän keskusteli paljon käsinuken kanssa ja kutsui tämän jopa kotiinsa syömään. Kun käsinukke oli lähtenyt kielikerhosta pois ja pöydälle oli jäänyt tuokiossa käytetty nukke, Justus kommentoi ”hei se jätti kaverinsa tänne”. Lapsi sai todella paljon tyydytystä käsinuken kanssa järjestetystä toiminnasta. Hän oli niin sitoutunut toimintaan, että pelkästään jo se antoi hänelle tyydytyksen tunteen.

Lapsi jaksoi keskittyä tuokioon ja siihen liittyvään materiaaliin keskeytyksettä, kun mukana oli käsinukke. Ympäristön ärsykkeet eivät vaikuttaneet lapsen henkiseen ponnisteluun tuokion aikana, vaan lapsi oli halukas suorittamaan myös hänelle haastavia asioita. Lapsen keskittymisen toimintaan sekä käsinukkeeseen syntyi luonnostaan. Lapsen ei tarvinnut ponnistella sen eteen, että hänen pitäisi eläytyä tilanteeseen. Lapsi omaksui käsinuken omakseen, eikä hänen tarvinnut teeskennellä vuorovaikutustilanteissa käsinukkea kohtaan osoittamaansa mielenkiintoa. Lapsi keskittyi pelkästään käsinuken läsnäoloon ja keskusteli tämän kanssa. Lapsen ja käsinuken välille syntyi aito vuorovaikutussuhde, jolloin lapsi oma-aloitteisesti keksi puheenaiheita käsinuken kanssa keskusteltaviksi. Lapsi oli halukas jakamaan käsinuken kanssa kehonsiin liittyvää tietoa. Tilanne oli niin aito, että lapsi kutsui käsinuken jopa kotiinsa syömään puuroa. Tulkintamme on, että Justuksen sitoutuneisuus sijoittuu käsinuken kanssa LIS-YC-asteikon tasolle 4,5: intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta ja pitkäkestoinen intensiivinen toiminta.

7.3 Tuokio 3

Tuokio 24.8.2011

Aihe: Minä ja kehonosat

Matti ja Nella

Aluksi tuokion käsitteellisessä osuudessa käytiin kehonosia läpi muistipelikorttien avulla. Tämän jälkeen tuokion toiminnallisessa osuudessa lapset saivat näyttää pöydälle sijoitetusta nukesta, missä kyseiset kehonosat nukessa sijaitsevat. Käsinnukke oli mukana tuokiossa toiminnallisessa osuudessa.

7.3.1 Matin sitoutuneisuus ilman käsinnukkea

Keskittyminen: Matti seurasi kiinteästi ohjaustuokiota ja siihen liittyviä materiaaleja. Toiminnan ulkopuoliset ärsykkeet eivät juurikaan tavoittaneet häntä. Matti oli tiiviisti mukana toiminnassa, vaikkakin keskittyminen oli hyvin pohtivaa. Nellan ripeä toiminta ja ohjaukseen vastaaminen saattoivat häiritä Matin keskittymistä, sillä Matti tarvitsi aikaa vastauksen muodostamiseen.

Energia ja sinnikkyys: Sinnikkyyttä häiritsi Nellan nopea reagointi tehtävänantoon. Matti keskittyi sinnikkäästi tehtävään koko tuokion ajan. Matin toiminta oli intensiivistä ja hän joutui ajoittain ponnistelemaan vastauksen eteen. Tuokio oli siis näin ollen Matin kehitystasolle sopiva.

Monimutkaisuus ja luovuus: Tuokio oli Matille sopivan haastava. Lapsi ennakoivat tuokion kulkua koskettamalla niitä kehonosia, joihin seuraavaksi perehdyttiin. Matti siis ensin katsoi kehonosakuvia ja tämän jälkeen automaattisesti kosketti sitä kehonosaa itsessään, jonka näki kuvissa. Matti ei tuonut omalla panoksellaan tuokioon juuri mitään uutta, vaan tuokio kulki omalla painollaan eteenpäin, ja Matti vastasi rauhalliseen tyyliinsä kysymyksiin.

Ilmeet ja eleet: Matilla oli keskittyneen pohtiva katse, jonka hän lukitsi kuvakortteihin. Hänen kasvoiltaan pystyi lukemaan, että hän keskittyi niin intensiivisesti kuvakortteihin, että unohti kaiken muun ympäriltään. Matti näytti jännittyneeltä. Hänen kasvonsa olivat suurimman osan tuokiosta melko ilmeettömät. Matti kuitenkin hymyili aurinkoisesti, kun hänen osaamistaan kehuttiin.

Tarkkuus ja reaktioaika: Matti kiinnitti huomiota tarkkaavaisesti toimintaan koko tuokion ajan. Hän osasi yksityiskohtaisesti osoittaa eri kehonosia. Matin toiminta oli huolellista ja harkittua. Lapsi reagoi toiminnan aikana, jopa niin keskittyneesti, että hän ennakoivat toimintaa koskettamalla eri kehonosia ennen kuin niitä oli edes kysytty. Tämä ennakoiva käyttäytyminen vaati Matilta ponnisteluja, jotta hän saisi vastata ensimmäisenä. Matti olisi tarvinnut enemmän aikaa reagointiin, sillä hän pohti hyvin pitkään ja perusteellisesti vastauksiaan ja hyvin usein tämän pohdinnan aikana Nella ehtikin jo vastata ennen Mattia.

Verbaalinen ilmaisu ja tyydytys: Matti vaikutti luonteeltaan ujolta, joten verbaalinen ilmaisu ei ollut hänelle ominaista. Hän ei ilmaissut spontaanisti tuokion jälkeen, mikä tuokiossa oli kivaa, vaan piti mielipiteensä omana tietonaan. Matti ei ilmaissut verbaalisesti saamaansa tyydytystä, mutta hänen kasvoiltaan pystyi tämän kuitenkin lukemaan. Matti sai luonnollisesti tyydytystä siitä, että hänen osaamistaan kehuittiin. Lisäksi Matti sai huomattavaa tyydytystä siitä, että hän osasi jäsenellä päässään tietoja niin, että hän pystyi jopa ennakoimaan tulevia kysymyksiä.

Matti vaikutti keskittyvän toimintaan varsin keskittyneesti, mutta hänellä on hetkiä, jolloin huomio herpaantui soittimiin ja lattiaan. Lapsi viestitti ajoittain katseellaan syvää keskittymistä katsoessaan tiiviisti kortteja ja osallistumalla vuorovaikutukseen. Tulkintamme on, että Matti sijoittuu ilman käsinukkea LIS-YC-asteikon tasolle 3,5: jossain määrin jatkuva toiminta ja intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta.

7.3.2 Matin sitoutuneisuus käsinuken kanssa

Keskittyminen sekä ilmeet ja eleet: Keskittyminen oli hyvää, kuten ilman käsinukkeakin. Matti ponnisteli enemmän vastausten eteen, kun kysyjänä oli käsinukke. Matti vapautui enemmän vastaamaan kysymyksiin, kun käsinukke alkoi esittää kysymyksiä henkilökohtaisesti vuorotel- len lapsille. Lapsi keskittyi intensiivisesti toimintaan, josta myös hänen katseensa ja eleensä myös kertovat. Matti hymyili enemmän tässä kohtaa kuin tuokiossa ilman käsinukkeä. Matti ei häiriintynyt mistään epäolennaisista ärsykkeistä, vaan keskittyi intensiivisesti toimintaan. Hän otti mielellään myös nukan itselleen ja alkoi tutkia sitä tarkemmin. Matti halusi tarkemmin tutkia myös käsinukkeä ja silitellä tätä. Matti katsoi jonkin verran käsinukkeä, kun tämä puhui, mutta useasti katsoi myös käsinuken käyttäjää. Matti viesti käsinuken kanssa enemmän eleillään, kuten nyökkäilemällä ja osoittamalla käsillään. Matti ei juuri halunnut puhua käsinukelle. Matti ei osannut päättää, suuntaanko hän huomionsa käsinukkeeseen vai sen ohjaajaan. Matti tarkkaili tuokion aikana Nellaa ja otti mallia hänestä ja hänen toiminnastaan käsinuken kanssa.

Energia ja sinnikkyys: Matti esitteli sinnikkäästi vastauksiaan käsinukelle. Matin energiataso laski tuokion loppua kohden. Tämä saattoi johtua siitä, että hän teki paljon töitä tuokion ensimmäisessä osassa saadakseen äänensä kuuluviin.

Tarkkuus ja reaktioaika: Matin reaktioaika parani käsinukellisessa tuokiossa. Hän alkoi kertoa vastauksiaan ripeämmässä tahdissa. Matti oli kuitenkin edelleen huolellinen vastauksissaan ja mietti niitä tarkoin.

Verbaalinen ilmaisu ja tyydytys: Matti ei käsinukellisessa tuokiossa ilmaissut verbaalisesti sitoutuneisuuttaan tuokioon. Matti sai tyydytystä niistä tilanteista, kun hän pääsi soveltamaan oppimaansa tietoa käytäntöön.

Matin käytös ei juuri eronnut ilman käsinukkea suoritettua toiminnasta. Käsinuken ilmestyessä paikalle Mattia alkoi ujostuttaa, joka ilmeni niin, että hän painoi päänsä kämmeniin ujosti hymyillen. Aluksi Matti hymyili, kun näki käsinuken, mutta vakavoitui saman tien. Kun käsinukke esitteli itsensä ja pyysi lapsia esittäytymään, Matti hymyili käsinukelle sen ajan, kun Nella esittäytyi hänelle. Kun tuli Matin esittelyvuoro, hän vain peitti kämmenillään kasvonsa ja laski päänsä pöydälle. Käsinukke tiedusteli Matin nimeä, mutta hän ei tätä sanonut, vaan Nella kertoi tämän Matin puolesta. Matti puhui käsinukelle aluksi varovaisesti. Hän kuitenkin suostui siihen, että käsinukke kätteli ja silitti hänen nenäänsä. Matti hymyili käsinukelle iloisesti. Tämän jälkeen toiminta saattoi jatkua normaalisti. Tulkintamme on, että Matin sitoutuneisuus käsinuken kanssa sijoittuu LIS-YC-asteikon tasolle 3,5: jossain määrin jatkuva toiminta ja intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta.

7.3.3 Nellan sitoutuneisuus ilman käsinukkea

Keskittyminen: Nella keskitti tarkkaavaisuutensa tiiviisti toimintaan, jopa niin, että hän tarkensi tuokion aikana esille tulleita asioita, kuten että ihmisellä on kaksi jalkaa yhden sijaan. Nella nojautui useasti tuokion vetäjää kohden osoittaen samalla kiinnostuneisuutta ja keskittyneisyyttä toimintaan. Kuvakortit oli aseteltu pöydälle niin, että lapsi näkee ne helposti, joten Nellan nojautuminen merkitsi syvää keskittymistä toimintaan. Tämän lisäksi Nella kosketteli kuvakortteja mielenkiinnolla ja tarkasteli niitä lähemmin.

Energia ja sinnikkyys: Nellalla oli vahvaa fyysistä energiaa läpi koko tuokion. Hän puhkui intoa ja oli todella läsnä tuokiossa. Nellan innostus oli kiihkeää koko tuokion ajan ja hän ponnisteli henkisesti tuokion loppuun asti. Nella keskitti huomionsa sinnikkäästi vain siihen toimintaan, mitä oltiin tekemässä. Nellan katseet ja eleet seurasivat ja mukailivat tuokiota.

Monimutkaisuus ja luovuus: Tuokio oli Nellan kehitystasolle haastavuudeltaan sopiva, koska lapsi jaksoi keskittyä siihen, eikä hänen keskittymisensä herpaantunut epäolennaiseen toimintaan. Nella auttoi Mattia kohdentamaan huomionsa oikeisiin kohteisiin ja auttoi tätä mennen tullen tuokion aikana. Nella aloitti spontaanisti keskustelua tuokion aikana.

Ilmeet ja eleet: Nellan katse ei harhaillut ollenkaan koko tuokion aikana. Katse keskittyi tiiviisti käynnissä olevaan toimintaan. Eleillään Nella viesti vahvaa sitoutuneisuutta toiminnan kulkuun. Jo lapsen kehonkieli osoitti, että lapsi oli kiinnostunut toiminnasta. Hän istui tukevasti omalla paikallaan, kasvot ja keho suunnattuna suoraan toimintaan. Keskittyminen ei

ollenkaan herpaantunut toiminnasta, kuten esimerkiksi tuolilla pyörimistä tai paikaltaan poistumista ei esiintynyt. Nella auttoi Mattia ja yritti saada aikaan vuorovaikutuksellisen ilmapiirin ottamalla kontaktia Mattiin. Nella hymyili läpi koko tuokion ja hänen silmänsä loistivat innostuksesta.

Tarkkuus ja reaktioaika: Nellan reaktioaika oli todella nopea, minkä vuoksi vastausten tarkkuus ei aina ollut kovin hyvä. Nella vastasi saman tien, kun kysymys oli esitetty, eikä hän jäänyt miettimään vastauksiaan.

Verbaalinen ilmaisu ja tyydytys: Nella ei ilmaissut sitoutuneisuuttaan tuokion jälkeen verballisesti. Nella sai tyydytystä, kun hän toisti oppimiaan uusia sanoja.

Nella oli sitoutunut toimintaan koko tuokion ajan. Hänen innokkaista eleistään saattoi nähdä, että toiminta oli hänelle tärkeää ja ponnistelemisen arvoista. Tulkintamme on, että Nellan sitoutuneisuus sijoittuu ilman käsinukkea LIS-YC-asteikon tasolle 4: intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta.

7.3.4 Nellan sitoutuneisuus käsinuken kanssa

Keskittyminen: Lapsen keskittyminen toimintaan oli suurimmaksi osaksi intensiivistä. Nella oli edelleen suunnannut kehonsa suoraan toimintaan päin. Lapsi keskitti tarkkaavaisuutensa tiiviisti toimintaan. Ainoastaan tuokion loppuvaiheessa Nellan keskittyminen herpaantui, kun hän huomasi ulkona kiinnostavamman ärsyksen. Kaiken kaikkiaan Nellan keskittyminen pysyi hyvänä koko tuokion ajan. Välillä Nella halusi keskeyttää käsinuken, jotta hän pääsi silittelemään tätä.

Energia ja sinnikkyys: Nella innostui selkeästi, kun käsinukke astui esiin. Hän oli spontaanimpi, esitti kysymyksiä käsinukelle ja kosketteli tätä kiinnostuneesti. Nella suuntasi huomionsa ja energiansa jatkuvasti käsinukkeeseen, eikä juurikaan antanut energiatasonsa laskea tuokion aikana. Hän sinnikkäästi ponnisteli vastaustensa eteen läpi koko tuokion.

Monimutkaisuus ja luovuus: Nella eläytyi käsinuken läsnäoloon niin paljon, että yritti saada sen syliinsä. Nella myös pyysi käsinukkea liikkumaan tietynlaisesti. Nellan luovuus kukoisti, kun hän pääsi eläytymään käsinukelliseen tuokioon.

Ilmeet ja eleet: Nella hymyili entistä enemmän käsinukellisessa tuokiossa. Hänen katseensa oli intensiivisen keskittynyt. Nella yritti osoittaa Matille, että käsinukke on turvallinen ja sitä voi lähestyä. Ilmeillään ja eleillään Nella osoitti olevansa kiinnostunut käsinukesta sekä toiminnasta. Nellan katse ei harhaillut, vaan se pysyi keskittyneesti itse toiminnassa.

Tarkkuus ja reaktioaika: Nellan reaktioaika hidastui. Hän keskittyi toimintaan paremmin miettimällä vastauksiaan etukäteen. Nella keskittyi aina silloin tällöin jutustelemaan käsinuken kanssa, jolloin hänen vastaustensa tarkkuus kärsi hieman.

Verbaalinen ilmaisu ja tyydytys: Nella ei edelleenkään ilmaissut spontaanisti kommentteja tuokion innostavuudesta. Dialogisuus käsinuken kanssa teki lapsesta huomattavasti iloisemman ja reippaamman. Nella tutki ja kosketteli uteliaasti käsinukkea. Tätä kautta hän sai myös tyydytystä.

Nella keskittyi intensiivisesti toimintaan. Nella oli utelias ja esitti käsinukelle paljon kysymyksiä. Hän osoitti ilmeillään ja eleillään, että käsinukke oli hänen mielestään kiinnostava. Nella eläytyi käsinukkeen hyvin. Hän katsoi suurimmaksi osaksi käsinukkea ja esitti tälle kysymyksiä. Tulkitamme on, että Nellan sitoutuneisuus käsinuken kanssa sijoittuu LIS-YC-asteikon tasolle 4: intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta.

7.4 Tuokio 4

25.8.2011

Aihe: Minä ja kehonosat

Simo ja Mikaela

Tuokion aiheena oli minä ja kehonosat. Tuokiossa lapset saivat kortteja, joissa oli erilaisia kehonosia ja näillä korteilla lapset harjoittelivat kehonosien nimiä. Puolivälissä tuokiota käsinukke tuli mukaan pelailemaan muistipeliä ja oppimaan kehonosista.

7.4.1 Simon sitoutuneisuus ilman käsinukkea

Keskittyminen ja energia: Simo oli tuokion alussa malttamaton, eikä hän malttanut olla kääntelemättä kortteja, kun oli kaverin vuoro. Simo oli kaikesta innostuneisuudestaan huolimatta hyvin keskittynyt ja jaksoi pelata muistipeliä vaikka kuinka pitkään.

Monimutkaisuus ja luovuus: Tuokio oli lapselle sopiva ja innostava. Simo osasi etsiä pareja ja nimetä parit löydettyään parin.

Ilmeet ja eleet: Ilmeillään ja katseillaan Simo oli mukana toiminnassa koko ajan. Pientä levottomuutta ja malttamattomuutta oli havaittavissa, mutta Simon keskittyneet eleet, kun hän etsi pareja, oli merkki todellisesta keskittymisestä.

Sinnikkyys ja tarkkuus: Simo oli hyvin sinnikäs, vaikkakin tehtävää vaikeutti hänen ajoittainen levottomuutensa. Simo kuitenkin hienosti keskittyi koko tuokion ajan.

Reaktioaika: Lapsen reaktioaika oli hidas, mutta tässä tapauksessa hidas reaktioaika tarkoitti sitä, että lapsi todella joutui miettimään vastausta. Simo pohti vastausta, kunnes oli täysin varma vastauksestaan. Vasta ollessaan täysin varma Simo uskalsi vastata.

Verbaalinen ilmaisu ja tyydytys: Verbaalisesti Simo ei ilmaissut, että hänellä oli kivaa, vaan ilo näkyi hänen eleistään. Simo sai tyydytystä, kun hän uskalsi vastailla ja tuokionohjaaja kehui häntä.

Simo oli hyvin keskittynyt tuokioon, joskin pieni levottomuus ja malttamattomuus olivat tuokion aikana näkyvissä. Simon arvioimme LIS-YC-asteikolla tasolle 3,5: jossain määrin jatkuva ja intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta.

7.4.2 Simon sitoutuneisuus käsinuken kanssa

Keskittyminen ja energia: Simo oli keskittynyt ja suuntasi energiansa enemmän tuokioon. Varsinkin käsinukke toi tuokioon mielenkiintoisuutta, mikä näkyi lapsen koko olemuksen suuntaamisena tuokioon ja käsinukelle puhumisessa. Lapsi suuntasi energiansa nyt enemmän itse tuokioon kuin muihin ympärillä tapahtuviin asioihin. Lapsi viestitti kehollaan ja olemuksellaan, että hän on kiinnostunut toiminnasta. Lapsen käyttämä energiamäärä lisääntyi käsinuken tullessa kuvioihin. Lapsi oli aidosti kiinnostunut käsinukesta.

Monimutkaisuus ja luovuus: Tuokion taso näyttäisi olleen lapselle sopiva. Käsinukke toi tuokioon mielenkiintoa ja vastauksetkin lapselta tulivat reippaammin. Lapsi lisäsi tuokion luovuutta keskustelemalla enemmän käsinuken kanssa ja pohti käsinuken kanssa eri kehonosien nimiä.

Ilmeet ja eleet: Simon ilmeet kertoivat aidosta kiinnostuksesta ja ihmetyksestä. Kun käsinukke tuli tutuksi, niin lapsi ilmeillään viestitti, että tuokio oli hänelle mieluinen. Eleillään lapsi suuntasi huomionsa käsinukkeeseen. Hänen koko kehonsa oli kohdistettu tuokioon ja hänen katseensa oli tiukasti käsinukessa. Lapsi innostui varsinkin keskustelemaan käsinuken kanssa ja hänelle oli mieleistä vastailla käsinukelle.

Sinnikkyys ja tarkkuus: Lapsen sinnikkyys parani käsinuken myötä ja hän jaksoi enemmän keskittyä vastaamiseen sekä korteilla pelaamiseen. Vaikka käsinukke esitti vaikeitakin kysymyksiä, lapsi jaksoi keskittyä ja pohti sinnikkäästi, mitä vastaisi. Lapsen vastaukset olivat tarkkoja ja pohdittuja.

Reaktioaika: Lapsen reaktioaika parani huomattavasti. Lapselle oli luonnollista vastailta käsinukelle, jopa spontaanisti. Lapsi myös kysyi käsinuken lähtiessä, että milloin käsinukke tulee takaisin leikkimään hänen kanssaan. Lapsi suuntasi keskittymisensä käsinukkeen, minkä takia reaktioaika parani huomattavasti, kun verrataan käsinukettomaan tuokioon.

Lapsen käyttäytymisessä oli havaittavissa etenemistä ja keskittymisen paranemista. Lapsi ei kiinnittänyt häiriötekijöihin kovin paljoa huomiota. On huomattavaa, kuinka keskittyminen ja mielekkyys näkyivät lapsessa enemmän, kun käsinukke tuli mukaan tuokioon. Sen sijaan, että lapsi keskittyisi tuokion ulkopuolisiin häiriöihin, niin hän keskitti energiansa käsinukkeen. Näiden seikkojen takia tulkitsimme lapsen olevan LIS-YC-asteikolla tasolla 3,5: jossain määrin jatkuva ja intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta.

7.4.3 Mikaelan sitoutuneisuus ilman käsinukkea

Keskittyminen ja energia: Mikaela oli tuokion aikana suurimmaksi osaksi keskittynyt, mutta hänellä oli hetkiä, jolloin keskittyminen tuntui vaikealta. Hän esimerkiksi lähti tuoilta tuokion aikana ja meni ihastelemaan soittimia.

Monimutkaisuus ja luovuus: Mikaela ei tuonut tuokioon omaa luovuuttaan, mutta tuokion monimutkaisuus oli lapsen tasolle sopiva. Lapsi osasi vastata aikuisen esittämiin kysymyksiin. Samaa spontaaniutta kuin käsinukellisessa tuokiossa ei ilmennyt, mikä olisi lisännyt Mikaelan luovaa panosta.

Ilmeet ja eleet: Ilmeet ja eleet kertoivat Mikaelan keskittymisestä tuokion aikana. Tuokion loppua kohden kuitenkin levottomuutta oli havaittavissa Mikaelan käyttäytymisessä. Pelaaminen alkoi olla Mikaelan mielestä tylsää, kun käsinukke lähti, jolloin Mikaela keskittyi ilmeilään ja eleillään enemmän muihin tuokioon kuulumattomiin ärsykkeisiin.

Sinnikkyys ja tarkkuus: Mikaela ei jaksanut koko tuokiota sinnitellä ja loppua kohden, niin sinnikkyys kuin tarkkuus kärsivät tuokion edetessä Mikaelan kohdalla.

Reaktioaika: Reaktioaika muuttui nopeammaksi ja vastaukset huolimattomiksi, kun Mikaelan keskittyminen alkoi herpaantua.

Verbaalinen ilmaisu ja tyydytys: Mikaela koki onnistumisen tunteita tuokion alussa, jolloin hän jaksoi yrittää, mutta loppua kohden keskittyminen laski.

Mikaela jaksoi tuokion alussa keskittyä, mutta loppua kohden keskittyminen herpaantui, eikä Mikaela enää jaksanut panostaa tuokioon. Kun Mikaela keskittyi, niin hänen vastauksensa sekä käyttöksensä oli enemmän harkittua. Tämän takia määrittelimme Mikaelan LIS-YC-asteikolla kohtaan 3,5: jossain määrin jatkuva ja intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta.

7.4.4 Mikaelan sitoutuneisuus käsinuken kanssa

Keskittyminen ja energia: Lapsen keskittyminen oli tuokion aikana erinomaista. Hän jaksoi keskittyä tuokion ajan, jossa käsinukke oli mukana, tehtävään ja seurasi tehtävänantoa tarkasti. Lapsi suuntasi energiansa käsinukkeeseen, tosin hieman ujustellen aluksi. Mikaela myös mietti selvästi, katsoako tuokionvetäjää vai käsinukkea. Suurimman osan ajasta lapsi kuitenkin katsoi käsinukkea silmiin.

Monimutkaisuus ja luovuus: Käsinukke teki tuokiosta lapselle selkeästi hieman jännittävemmän, sillä lapsi kohtasi ensimmäistä kertaa tämän puhuvan käsinuken, mikä lisäsi monimutkaisuutta tuokioon. Luovuutta lapsi ei käsinuken aikana osoittanut siksi, että lapsi meni lukkoon.

Ilmeet ja eleet: Ilmeillään ja eleillään lapsi osoitti mielenkiintoa tuokiota kohtaan, mutta puhuminen käsinukelle tuotti vaikeuksia. Lapsi seurasi käsinukkea tiiviisti katseellaan ja eleillään osoitti olevansa kiinnostunut nukesta. Lapsi myös seurasi Simon reaktioita nukkea kohtaan ja alkoi hiljalleen tykätystä käsinukkeeseen. Ilmeet olivat aluksi ujoja. Lapsi oli myös vakaava.

Sinnikkyys ja tarkkuus: Lapsen vastaukset olivat tarkkoja ja pohdittuja koko tuokion ajan. Ujoudella ei ollut vaikutusta lapsen sinnikkyYTEEN ja tarkkuuteen. Lapsi sinnikkäästi pohti asioita ja hänen vastauksensa olivat siksi hyvin tarkkoja. Vastaukset olivat vielä tarkemmin harkittuja varsinkin, kun hän koki käsinuken vieraaksi.

Reaktioaika: Reaktioaika oli pidempi ja vastaukset eivät olleet enää niin spontaaneja. Lapsi mietti jokaista sanaansa ennen kuin puhui nukelle. Tämän vuoksi reaktioaika oli pidempi tässä tuokiossa.

Mikaela selkeästi vierasti ensin käsinukkea. Kuitenkin tuokion lopussa, kun käsinuken piti lähteä, niin Mikaela sanoikin ujustelusta huolimatta, että käsinukke oli hänelle mieluinen. Lapsi oli reipas ja keskittynyt koko tuokion ajan ja siksi päätimme hänen olevansa LIS-YC-asteikolla tasolla 4,5: intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta ja pitkäkestoinen intensiivinen toiminta.

7.5 Tuokio 5

29.8.2011

Tuokion aihe: Minä ja kehonosat

Santtu, Justus ja Kristiina

Tuokio pidettiin liikuntasalissa, jossa lapset istuivat puolikaareissa lattialla. Tuokiossa käytiin ensin läpi kehonosia kuvakorttien avulla. Lapset saivat nimetä kuvakorteista kehonosia ja tämän jälkeen osoittaa, missä ne sijaitsevat lapsien omilla kehoissa. Tuokion toiminnallisessa osuudessa tuokionohjaaja luki tehtäväkorteista ohjeistuksia, joissa oli lapsille erilaisia temppeja suoritettavaksi samalla kehonosia harjoitellen. Tehtäväkorteissa luki esimerkiksi taputa käsiäsi nilkkojesi takana sekä kosketa kyynärpäälläsi polviasi. Tässä tuokiossa ei ollenkaan hyödynnetty käsinukkea.

7.5.1 Santun sitoutuneisuus ilman käsinukkea

Keskittyminen: Santtu istui tuokion alussa paikoillaan, mutta hän heilutteli koko ajan jalkojaan. Hän kuitenkin jalkojen jatkuvasta heiluttelusta huolimatta keskittyi tuokioon hyvin ja vastaili jatkuvasti lapsille esitettyihin kysymyksiin. Tuokion alkuvaiheessa Santtu huomasi sen, että Justus jatkuvasti heilui omalla istumapaikallaan ja pyöri itsensä ympäri. Santun keskittyminen herpaantui tässä vaiheessa ja hänkin alkoi Justuksen tavoin pyöriä omalla paikallaan. Santtu kuunteli ja seurasi pyörimisen lomassa toimintaa, koska hän osasi vastata esitettyihin kysymyksiin. Ohjaajan kehotuksesta Santtu myös lopetti heti pyörimisensä ja keskittyi jälleen hyvin toimintaan. Santun keskittyminen herpaantui toiminnasta kielikerhon toiminnallisessa osuudessa, jossa alettiin tehdä kehonosiin liittyviä temppeja. Aina kun jokin temppe oli saatu tehtyä ja ennen seuraavaa tempun ohjetta oli pieni tauko, Santtu alkoi pyöriä paikoillaan ja liikehtiä levottomasti. Santun katse pysyi suurimman osan aikaa itse toiminnassa, mutta luonnollisesti katse herpaantui toiminnasta, kun hän alkoi pyöriä paikoillaan tai kun hän seurasi Justuksen pyörimistä.

Energia ja sinnikkyys: Santulla oli energiaa tuokiossa jaksamiseen. Santtu ei kovin sinnikkäästi jaksanut toimintaan sitoutua, kun Justuksen toiminta häiritsi häntä. Santtu kuitenkin palasi aina ohjaajan kehotuksesta takaisin toiminnan pariin sen jälkeen, kun Santtu oli herpaantunut toiminnasta.

Monimutkaisuus ja luovuus: Tuokion monimutkaisuus oli tarpeeksi haastavaa Santulle. Tuokio ei ollut liian helppo Santulle. Hän joutui ponnistelemaan vastaustensa eteen. Santun keskittymisen herpaantuminen toiminnasta ei johtunut toiminnan helppoudesta, vaan siitä, että Justus pyöri jatkuvasti omalla paikallaan ja tämä innosti myös Santtua pyörimään. Varsinkin

tempputehtävät toivat Santulle haastetta, jolloin hän toden teolla keskittyi tehtävänantoon ja pyrki toteuttamaan sen. Santtu keksi temppeihin luovia ratkaisuja, joita muut lapset eivät keksineet.

Ilmeet ja eleet: Santtu ei osoittanut kyllästymisen merkkejä ollenkaan tuokion aikana. Vaikka Santun keskittyminen herpaantui tuokion aluksi Justuksen pyörimisen vuoksi, Santtu piti kasvoillaan hymyn ja hän tarkkaili pyörimisen lomassa, puuttuuko tuokion ohjaaja hänen pyörimiseensä. Santtu lopetti pyörimisen heti ohjaajan kehotuksesta ja hän loi keskittyneen katseen jälleen toimintaan. Hän hymyili läpi koko tuokion. Varsinkin toiminnallisen osuuden koittaessa, hän hymyili aurinkoisesti ja innostuneesti.

Tarkkuus ja reaktioaika: Santtu mietti vastauksiaan hetken aikaa ennen kuin vastasi. Toiminnallisessa osuudessa hän ensin mietti ja toteutti vasta tämän jälkeen tehtävänannon. Näin ollen hän teki melko tarkkaa työtä, eikä hän vain tehnyt työtä pois alta, jotta päästäisiin seuraavaan tehtävään. Santtu suhtautui motivoituneesti toimintaan ja ryhtyi saman tien suorittamaan tehtäviä.

Verbaalinen ilmaisu ja tyydytys: Santtu ilmaisi heti tuokion aluksi pitävänsä sen toiminnasta sanomalla ”jee”. Toiminnallisessa osuudessa hän kommentoi toimintaa ”hei mä osaan”, ”tää on kivaa” ja ”ei lopeteta vielä”. Santtu sai selvästi tyydytystä, kun hän osasi onnistuneesti suorittaa annettuja tehtäviä sekä keksiä luovia ratkaisuja tempputehtäviin. Santtu oli erittäin iloinen siitä, kun tuokion ohjaaja kehui häntä, kun Santtu hienosti suoritti tehtäviään.

Santun toiminnassa oli havaittavissa jossain määrin jatkuvaa toimintaa. Hän oli koko tuokion ajan enemmän tai vähemmän keskittynyt toimintaan. Santtu oli kuitenkin ajoittain jopa välinpitämätön toimintaa kohtaan, koska hän ei keskittynyt toimintaan omalla paikalla pyörimiseltään. Santtu siis ei ollut sitoutunut täysin tuokioon. Santtu ei ponnistellut tuokion tehtäviä tehdessään. Hän osallistui toimintaan ja teki siinä vaadittuja asioita, mutta nämä asiat eivät tehneet mitään Santulle. Nämä asiat eivät aiheuttaneet hänelle ponnisteluja. Santtu keskeytti toimintansa useasti silloin, kun jokin ärsyke ilmaantui. Tulkintamme on, että Santun sitoutuneisuus sijoittuu ilman käsinukkea LIS-YC-asteikon tasolle 3: jossain määrin jatkuva toiminta.

7.5.2 Justuksen sitoutuneisuus ilman käsinukkea

Keskittyminen: Justus pyöri paikallaan lattialla jatkuvasti tuokion alussa. Hän ei jaksanut millään istua paikoillaan. Tuokion ohjaaja kehotti Justusta useasti rauhoittamaan ja keskittymään tuokioon. Justus rauhoittui hetkeksi ja keskittyi toimintaan, mutta hänen keskittymisensä herpaantui kuitenkin nopeasti ja hän alkoi jälleen pyöriä paikoillaan. Pyöriessään pai-

koillaan hän ei ollenkaan keskittynyt toimintaan, eikä osannut vastata hänelle esitettyihin kysymyksiin, koska ei ollut ollenkaan kuunnellut tai seurannut käynnissä olevaa toimintaa. Justuksen katse ei luonnollisestikaan ollut kiinnitettyä toimintaan, kun hän keskittyi toiminnan sijasta paikallaan pyörimiseen. Justus keskittyi intensiivisesti toimintaan silloin, kun tehtävänä oli tehdä temppuja ohjeiden mukaan. Hän keskittyi sen vuoksi, jotta hän olisi tiennyt, mitä hänen pitäisi tehdä. Justus selvästi rauhoittui, kun kielikerhon toiminnallinen osuus alkoi. Hän lopetti kokonaan pyörimisen ja seurasi katsellaan tiiviisti ohjaajaa, joka antoi neuvoja temppujen suorittamiseen.

Energia ja sinnikkyys: Justuksella oli valtavasti energiaa, mutta hän suuntasi sen kaikkeen muuhun kuin itse toimintaan. Hän sinnikkäästi ponnisteli tuokion eteen kielikerhon toiminnallisessa osuudessa, mutta sinnikkyys ei kuitenkaan ulottunut läheskään koko tuokion kestoiseksi.

Monimutkaisuus ja luovuus: Tuokion alussa olleet tehtävät olivat Justuksen tasolle liian helppoja. Tämä johti siihen, että Justuksen kiinnostus tuokiota kohtaan lopahti ja pyöriminen omalla paikalla vei voiton. Justus kuitenkin jäi pohtimaan hankalampia käsitteitä, joihin ohjaaja pyysi vastausta. Tempputehtävät olivat myös Justuksen mieleen. Ne eivät olleet liian helppoja, joten hän joutui ponnistelemaan saadakseen tehtävänsä tehdyksi.

Ilmeet ja eleet: Justus ei vaikuttanut kyllästyneeltä eikä näyttänyt varsinaisia kyllästymisen merkkejä tuokiossa. Huomattuaan, että hän osasi tuokion alussa olleet helpot peruskonsonat, hänen keskittymisensä herpaantui. Tuolloin hän alkoi pyöriä paikoillaan, eikä hän kuunnellut ollenkaan, mitä tuokiossa tapahtui. Vasta ohjaajan kehotuksesta hän lopetti pyörimisensä ja hänen kasvoilleen palasi keskittynyt ilme. Justus seurasi katseellaan toimintaa, mutta katse ei ollut kovin intensiivinen. Justuksen katse vaelsi usein huoneessa oleviin häiriötekijöihin, kuten puolapuihin sekä pianoon. Toiminnallisessa osuudessa hän kuitenkin keskitti katseensa itse toimintaan, ja harhailevan katseen osuus pieneni. Justuksen kasvoilta oli luetavissa innostunut ilme varsinkin toiminnallisessa osuudessa.

Tarkkuus ja reaktioaika: Justus ei kovin motivoituneesti suhtautunut tuokioon. Hän vaikutti tekevänsä vaaditut asiat vain, jotta päästäisiin tuokiossa eteenpäin. Justuksen reaktioaika oli melko pitkä, koska hän keskittyi toiminnan sijaan paikallaan pyörimiseen. Toiminnallisessa osuudessa hän kuitenkin ryhdistäytyi ja hänen reaktioaikansakin tehtäviä kohtaan parani. Toiminnallisessa osuudessa hän myös alkoi tehdä huolellisempaa ja tarkempaa työtä.

Verbaalinen ilmaisu ja tyydytys: Justus ilmaisi spontaanisti sitoutuneisuuttaan toimintaan kommentoimalla kielikerhon toiminnallista osuutta sanomalla ”Jee, tää on kivaa”. Justus sai tyydytystä silloin, kun hän sai toteuttaa itseään keksimällä tempputehtäviin ratkaisuja. Luon-

nollisesti Justus sai tyydytystä myös silloin, kun tuokion ohjaaja kehui lapsen onnistuneita suorituksia.

Justuksen toiminta keskeytyi toistuvasti. Hänen toiminnastaan oli kuitenkin havaittavissa hetkiä, jolloin hän keskittyi toimintaan, mutta lähes puolet tuokion ajasta hän keskittyi aivan muuhun kuin itse toimintaan. Hän kyllä kuunteli ja keskittyi osittain toimintaan, kun kielikerhossa seurasi toiminnallinen osuus. Justuksen toimintaan sitoutuneisuus karisi sen myötä pois, kun hän keskittyi lattialla pyörimiseen. Tulkintamme on, että Justuksen sitoutuneisuus ilman käsinukkea sijoittuu LIS-YC-asteikon tasolle 2: toistuvasti keskeytyvä toiminta.

7.5.3 Kristiinan sitoutuneisuus ilman käsinukkea

Keskittyminen: Kristiina istui paikoillaan lähes koko tuokion ajan. Hänen keskittymisensä ei herpaantunut eikä hän häiriintynyt, vaikka hänen ympärillään Santtu ja Justus aika ajoin pyörivätkin omilla istumapaikoillaan ja näin häiritsivät omalta osaltaan tuokion kulkua.

Energia ja sinnikkyys: Kristiina suuntasi energiansa ponnekkaasti tuokioon ja sen sisältämään toimintaan. Kristiinan toimintaa ei pystynyt helposti keskeyttämään, koska hän sinnikkäästi ponnisteli tuokion eteen. Keskittymisen pituus ja sinnikkyys olivat sidotut toisiinsa, sillä lapsi ei helposti luopunut tehtävästään, jos hän oli siihen sitoutunut. Kristiina ponnisteli sinnikkäästi intensiivisen toiminnan eteen.

Monimutkaisuus ja luovuus: Kristiina joutui ponnistelemaan vastaustensa eteen. Hänelle vastausten anto ei ollut vain rutiininomaista toimintaa, vaan hän selkeästi mietti ja pohti vastauksia tarkoin. Kristiina toi oman yksilöllisen panoksensa toimintaan, kun hän luovasti pyrki etsimään ja esittämään tehtäviin ratkaisuja. Esimerkiksi tempputehtäväkohdassa hän esitti luovia ratkaisuja, jotka poikkesivat Santun ja Justuksen esittämistä ratkaisuista.

Ilmeet ja eleet: Kristiina seurasi tarkasti katseellaan tuokion toimintaa. Hänellä oli varsin keskittynyt ilme kasvoillaan koko tuokion ajan. Hän hymyili tuokiossa innostunutta hymyään varsinkin silloin, kun kielikerhossa alkoi toiminnallinen osuus. Kristiina ei osoittanut ollenkaan kyllästymisen merkkejä tuokion aikana.

Tarkkuus ja reaktioaika: Kristiinan reaktioaika oli tuokion paras. Hän alkoi tehdä annettuja tehtäviä heti. Hän teki vaaditut tehtävät myös erittäin huolellisesti. Kristiina oli erittäin motivoitunut tehtävästä.

Verbaalinen ilmaisu ja tyydytys: Kristiina ei verbaalisesti ilmaissut sitoutuneisuuttaan toimintaan. Sitoutuneisuuden ja innostuneisuuden Kristiina ilmaisi sanattomasti eleillään ja ilmeil-

lään. Kristiina sai tyydytystä erityisesti silloin, kun ohjaaja kehui hänen onnistumisiaan ja oivalluksiaan tehtävissä. Kristiina oli silmin nähden onnellinen, kun hän osasi tehdä kaikki vaaditut tehtävät.

Kristiinan toiminta sisälsi ajoittain jopa pitkäkestoista intensiivistä toimintaa. Kristiinaa eivät häirinneet muiden lasten aiheuttamat tai tilasta johtuvat ärsykkeet. Kristiina keskittyi intensiivisesti toimintaan, eikä juurikaan keskeyttänyt sitä. Kristiina ponnisteli toiminnan eteen, koska hän mietti syventyneesti ja sinnikkäästi kysymyksiin vastauksia. Hän ei häiriintynyt muiden lasten toiminnasta. Kristiinan katse oli tiiviisti kiinni toiminnassa, eikä se vaellellut pitkin huonetta. Tulkintamme on, että Kristiinan sitoutuneisuus sijoittuu LIS-YC-asteikon tasolle 4,5: intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta ja pitkäkestoinen intensiivinen toiminta.

7.6 Tuokio 6

31.8.2011

Aihe: Minä ja kehonosat

Simo ja Mikaela

Tuokio pidettiin liikuntasalissa. Lapset istuivat vierekkäin puolikaarella lattialla tuokion ohjaajan edessä. Tuokiossa käytiin ensin kuvakorteista läpi kehonosia. Tämän jälkeen lapset saivat osoittaa kysytyjä kehonosia nukesta sekä itsestään. Tässä tuokiossa ei hyödynnetty käsinukkea.

7.6.1 Simon sitoutuneisuus ilman käsinukkea

Keskittyminen: Simo seurasi katseellaan toimintaa aina silloin, kun hänen kipeä kätensä ei herpaannuttanut hänen huomiotaan pois toiminnasta. Hän oli keskittänyt tarkkaavaisuutensa toimintaan ja hän pyrki vastaamaan esitettyihin kysymyksiin. Simo seurasi katseellaan myös Mikaelan tekemisiä.

Energia ja sinnikkyys: Simolla oli myös energiaa, mutta hän suuntasi sen suurimmaksi osaksi kipeään käteensä. Aina toiminnassa mukana ollessaan, hän sinnikkäästi yritti vastata kysymyksiin. Simo kuitenkin tarvitsi paljon rohkaisua ja kannustusta, ennen kuin hän uskaltautui ehdottamaan jotakin vastausta kysymyksiin. Simo tarkkaili paljon, mitä Mikaela teki ja matki joitakin hänen tekemisiään. Simo jaksoi vastata kysymyksiin ja tehdä annettuja tehtäviä hyvin. Hän oli sitoutunut toimintaan, vaikka ymmärrettävistä syistä kipeä käsi söi tuokion arvokkuutta.

Monimutkaisuus ja luovuus: Tuokio oli Simolle vaikeusasteeltaan sopiva. Tuokiossa oli paljon sellaisia sanoja, joita Simo oppi. Hän ei toistellut uusia oppimia sanojaan, mutta hän osasi hyödyntää niitä tuokion toiminnallisessa osuudessa. Simo vastaili kysymyksiin tuokion aluksi rutiininomaisesti. Hän ei pystynyt tuomaan panostaan kunnolla tuokioon esille, koska hänen huomionsa herpaantui usein kipeään käteensä.

Ilmeet ja eleet: Simolla oli koko tuokion ajan keskittynyt ja mielteliäs ilme kasvoillaan. Hän ei juurikaan hymyillyt, eikä muutoinkaan vaikuttanut kovin innostuneelta tuokiota kohtaan. Hän ei kuitenkaan ollut tylsistyneenkään näköinen. Ilmeestä paistoi huolestuneisuus kipeää kättä kohtaan, joka häiritsi selkeästi Simon osallistumista täydellä panoksella tuokioon. Hän olisi kovasti halunnut jutella vain kipeästä kädestään. Simon katse seurasi tiiviisti toimintaa silloin, kun hän keskittyi siihen. Hän katsoi myös Mikaelan toimintatapoja. Muutoin hän katsoi kipeää kättään. Simo alkoi hymyillä erityisesti kielikerhon toiminnallisessa osuudessa. Tällöin hän unohti kokonaan kipeän kätensä ja alkoi jutella tuokioon liittyvistä asioista.

Tarkkuus ja reaktioaika: Simon reaktioaika parani tuokion toiminnallisessa osuudessa. Tuokion aluksi lapsen reaktioaika saattoi olla pitkä, koska ensisijaisesti hän mietti kätensä kipeyttä. Varsinkin toiminnallisen osuuden koittaessa Simo unohti välillä kipeän kätensä ja keskittyi täysin tuokioon. Tällöin hänen reaktioaikansakin parani huomattavasti. Tässä vaiheessa hänen tehtäviensä ja vastaustensa tarkkuus parani myös huomattavasti. Simo alkoi myös keskustella tuokioon liittyvistä asioista ja unohti kipeän kätensä.

Verbaalinen ilmaisu ja tyydytys: Simo ei ilmaissut verbaalisesti kiinnostustaan tuokiota kohtaan. Hän kuitenkin sai tyydytystä silloin, kun hän osasi vastata kysymyksiin sekä oppi hyödyntämään uusia sanoja. Luonnollisesti Simo sai tyydytystä myös siitä, kun tuokion ohjaaja kehui hänen onnistuneita suorituksia. Simo myös tutki lattialla asetettua nukkea ja selkeästi mietti mielessään tarkemmin, missä mikäkin kehonosa vauvassa sijaitsee.

Simon toiminta oli jossain määrin jatkuvaa. Hän keskittyi toimintaan ajoittain enemmän tai vähemmän. Silloin kun hän keskittyi toimintaan, hän keskittyi siihen intensiivisesti, mutta usein hänen keskittymisensä herpaantui ja hän alkoi jutella aivan muista kuin tuokioon liittyvistä asioista. Hän ei siis alkanut esimerkiksi pyöriä lattialla, vaan hän alkoi vain jutella tuokion ohjaajan kanssa aivan muista asioista kuin tuokiossa käsiteltiin. Tämä johtui osin siitä, että tuokiota edeltävänä päivänä Simo oli satuttanut kätensä ja hän halusi kertoa tapahtumasta enemmän. Asiasta juteltiin tuokion aluksi, mutta Simo alkoi puhua tapahtumasta läpi koko tuokion aina jossain tilanteissa. Simo keskeytti toiminnan havaitsemalla ärsykkeen, joka tässä tapauksessa oli hänen satuttamansa käsi. Simo ei ponnistellut tuokiossa esitettyjen kysymysten eteen, vaan hän vastasi silloin, kun hän oli täysin varma suorituksestaan. Tulkintamme on,

että Simon sitoutuneisuus sijoittuu ilman käsinukkea LIS-YC-asteikon tasolle 3: jossain määrin jatkuva toiminta.

7.6.2 Mikaelan sitoutuneisuus ilman käsinukkea

Keskittyminen: Mikaela seurasi intensiivisesti tuokion kulkua ja hän kiinnitti tarkkaavaisuutensa tarkasti tehtäviin. Hän oli erittäin keskittynyt tuokioon, eikä häntä häirinnyt se, että Simo aina aika ajoin keskeytti tuokion alkamalla puhua kädestään. Mikaela oli intensiivisesti mukana tuokiossa ja toiminnan lomassa intoutui keskustelemaan tuokioon liittyvistä asioista.

Energia ja sinnikkyys: Mikaelalla oli paljon energiaa. Hän ilmensi energiaansa olemalla innostunut toiminnasta ja suuntaamalla energiansa suoraan toimintaan. Mikaela ei luopunut tuokion toiminnasta ja sen mukanaan tuomista kysymyksistä, vaan hän sinnikkäästi osallistui toimintaan ja pohti kysymyksiin vastauksia. Mikaela ei lannistunut, vaikka hän vastasi väärin. Tällöin hän sinnikkäästi yritti miettiä uutta vastausta. Lapsi jaksoi hienosti keskittyä koko tuokion ajan ja suuntasi huomion sinnikkäästi suurimmaksi osaksi pelkästään itse toimintaan.

Monimutkaisuus ja luovuus: Mikaela esitteli luovia toimintojaan, kun hän keksi erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja kysymyksiin ja tehtäviin. Samalla kun Simo puhui kipeästä kädestään, Mikaela otti itselleen vapauden rakentaa lattialla olevista, jo läpikäydyistä kuvakorteista ihmisen. Tuokion ohjaaja ei ollut ohjannut lapsia tekemään tätä, vaan Mikaela itse keksi tämän. Mikaelalle tämä tuokio oli vaikeusasteeltaan sopiva. Hän oppi paljon uusia sanoja, joita hän ei omien sanojensa mukaan ollut edes ikinä kuullut. Mikaela toisti upeasti uusia sanoja ja opetteli hyödyntämään niitä käytännössä tuokion toiminnallisessa osuudessa.

Ilmeet ja eleet: Mikaela hymyili läpi koko tuokion. Hänen kasvoillaan oli myös keskittynyt ilme, kun hän pohti vastauksia kysymyksiin. Lisäksi hänen katseensa ei harhaillut ollenkaan pois toiminnasta. Hän oli lähes jatkuvasti keskittynyt toimintaan. Mikaela oli innostunut koko tuokion ajan ja hän viestitti tätä istumalla tiiviisti suoraan toimintaa kohden. Muutaman kerran hän tarrasi kiinni istuinpatjastaan ja alkoi heiluttaa itseään. Nämä olivat ainoita kertoja, kun lapsi herpaantui täydestä keskittymisestään.

Tarkkuus ja reaktioaika: Mikaela teki tarkkaa työtä, huolellisesti keskittyen toimintaansa. Mikaelan reaktioaika oli todella nopea. Hän alkoi saman tien kysymykseen jälkeen miettiä vastaustaan ja toiminnassa hän alkoi heti toimia. Mikaela ei pyrkinyt saamaan vain samaan äkkiä työnsä tehtyä, vaan hän käytti toimintaansa paljon aikaa.

Verbaalinen ilmaisu ja tyydytys: Mikaela päästi riemunkiljahduksen, kun toiminnallinen osuus alkoi. Hän oli kovin innoissaan, kun lapset pääsivät näyttämään kehonosia vauvanukesta. Hän

intoutui tässä vaiheessa kertomaan omasta pikkusisaruksestaan, joka oli vielä vauva. Riemunkiljahduksen lisäksi Mikaela ei ilmaissut innostuneisuuttaan tuokiota kohtaan verbaalisesti. Mikaela sai tyydytystä siitä, kun hän osasi nimetä kehonosia ja hän pääsi kertomaan kehonosiin liittyviä asioita. Tyydytystä hän sai myös siitä, kun tuokion ohjaaja kannusti häntä ja kehui onnistuneita suorituksiaan. Lisäksi hän sai tyydytystä siitä, kun hän oppi uusia sanoja, joita hän oppi myös hyödyntämään käytännössä.

Mikaelan toiminta sisälsi intensiivisiä hetkiä, jotka olivat ajoittain jopa pitkäkestoisia. Hän oli hyvin keskittynyt tuokioon. Hän ponnisteli sinnikkäästi vastaustensa eteen. Hänestä huomasi, että hän piti tuokiosta, ja se oli vaikeustasoltaan Mikaelalle sopiva. Mikaela ei häiriintynyt siitä, kun Simo aina aika ajoin keskeytti toiminnan ja alkoi kertoa kipeästä kädestään. Mikaela jatkoi intensiivistä toimintaa. Välillä kun Simo kertoi kipeästä kädestään, Mikaela alkoi luovasti keksiä itse toimintaa, jota hän voisi tehdä keskustelun lomassa. Hän alkoi rakennella ja yhdistellä kehonosakorteista ihmistä. Mikaela oli hyvin intensiivisesti keskittynyt tuokioon ja hän halusi tuokion lomassa keskustella myös kehonosiin liittyvistä asioista. Mikaelan sitoutuneisuuden taso olisi varmasti kivunnut tasolle 5, jos tuokio olisi toteutettu pöydän ääressä. Nyt Mikaela aina aika ajoin liikutti patjaa, jonka päällä hän istui ja heilutteli itseään. Tulkinamme on, että Mikaelan sitoutuneisuus sijoittuu ilman käsinukkea LIS-YC-asteikon tasolle 4,5: intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta ja pitkäkestoinen intensiivinen toiminta.

7.7 Tuokio 7

12.9.2011

Aihe: Perhe

Santtu ja Justus

Tuokion aiheena oli perhe. Tuokiossa hyödynnettiin myös käsinukkea kielikerhon käsitteellisessä osuudessa. Tuokion alussa käsinukke tuli lukemaan lapsille perheaiheisen sadun. Lapset saivat kertoa kirjan kuvien tapahtumista käsinukelle ja keskustella niistä käsinuken kanssa. Kun kirja oli saatu luettua, käsinukke lähti kielikerhosta pois. Kirjan lukemisen jälkeen tarkastelimme ja nimesimme kuvakorteista tarkemmin, mitä perheenjäseniä perheisiin voi kuulua. Lopuksi lapset saivat piirtää omista perheistään kuvat.

7.7.1 Santun sitoutuneisuus ilman käsinukkea

Keskittyminen: Santtu keskitti aika ajoin tarkkaavaisuutensa toimintaan, mutta tarkkaavaisuus ei läheskään pysynyt koko ajan toiminnassa. Ulkopuoliset ärsykkeet veivät Santun huomion helposti. Lapsen katse harhaili tuokion aikana. Hän katseli ulos ikkunasta, seurasi Justuksen piirtämistä ja kosketteli kaikki kynälaatikossa olevat kynänsä. Aika ajoin hän kuitenkin

keskittyi tiiviistikin piirtämiseen, mutta hänestä puuttui silti intensiivinen keskittyminen toimintaan. Hän ikään kuin piirsi vain sen takia, koska oli saanut tehtäväkseen piirtää perheestään kuvan. Santtu kertoi perheestään todella paljon piirtämisen aikana ja hän olisi mieluummin vain jutellut, kuin piirtänyt kuvaa perheestään.

Energia ja sinnikkyys: Santulla oli tuokion alun tavoin valtavasti energiaa. Hän suuntasi energiaansa aivan muualle kuin itse toimintaan. Hän ruokki energiallaan levottomuuttaan, joka ilmeni vaikeutena istua tuolilla. Hän oli todella levoton. Energia ei kuitenkaan ollut patoutunut energiaa, jota syntyy silloin, kun lapsi joutuu olemaan liian pitkän aikaa hiljaa. Lapsi oli juuri saanut purkaa suurempia energioitansa ulkona sekä kirjan lukemisen lomassa lapset olivat saaneet koko ajan keskustella. Santtu ei ollut kovin sitoutunut tehtäväänsä ja hän teki sitä, vain siksi, kun oli ollut ohjeena piirtää kuva omasta perheestä. Santtu ei kuitenkaan kertaakaan sanonut, ettei hän olisi jaksanut jatkaa tehtävän tekemistä. Hän vain aina välillä puuhasi kaikkea muuta kuin piirsi.

Monimutkaisuus ja luovuus: Tuokio ei ollut Santulle liian helppo. Toki joukossa oli jo valtavasti sanoja, joita hän osasi, mutta lisäksi hän oppi aivan uusiakin sanoja. Santun keskittymisen puute saattoi johtua siitä, että hän odotti jo alkavaa ruokailua ja eikä hänellä oikein riittänyt enää keskittymiskykyä piirtämiseen, joka vaatii melko paljon keskittymistä. Tällä kertaa Santun käytös tuokiossa oli melko rutiininomaista, koska hän ei kovin paljon jaksanut panostaa tuokioon.

Ilmeet ja eleet: Santtu hymyili koko tuokion ajan. Hän ei vaikuttanut kyllästyneeltä tuokion toimintaan, vaan hän vain oli todella levoton. Häneen katseensa harhaili paikasta toiseen. Keskittyessään toimintaan, hän kuitenkin oli todella innokkaan näköinen, eikä tällöin ollenkaan vaikuttanut levottomalta. Levottomuudestaan huolimatta lapsi oli suurimman osan tuokion ajasta suunnannut kehonsa kohti toimintaa.

Tarkkuus ja reaktioaika: Vastatessaan ja nimetessään kuvakorttien henkilöitä, Santun reaktioaika oli todella pieni. Reaktioaika piteni, kun piti alkaa piirtämään kuvaa omasta perheestä. Santtu kyllä piirsi keskittyneesti kuvia perheenjäsenistään, mutta silti jäi sellainen tunnelma, että hän piirsi kuvia puolihuolimattomasti, jotta saisi työn vain suoritetuksi.

Verbaalinen ilmaisu ja tyydytys: Santtu ei verbaalisesti ilmaissut innostuneisuuttaan tuokioon. Hän ei kuitenkaan myöskään maininnut, että hän olisi tylsistynyt tuokion toiminnasta. Santtu sai tyydytystä siitä, että hän pääsi kertomaan myös omista perheen kanssa sattuneista tapahtumista.

Santun toiminta keskeytyi jatkuvasti, mutta siinä oli havaittavissa myös ajoittain jossain määrin jatkuvaa toimintaa. Hän keskittyi tiiviisti nimeämään kuvakorteista perheenjäseniä. Tämän jälkeen hän aloitti myös oman perheensä piirtämisen. Piirtämisen lomassa hän kuitenkin teki myös kaikkea muuta kuin piirtää omaa piirustustaan. Hän katseli ulos ikkunasta, kosketeli kaikkia kynälaatikon kyniä, katseli Justuksen piirustusta, nosti ikkunan sälekaihtimet ylös ja jutteli sekä tuokionohjaajan että Justuksen kanssa. Hän keskittyi myös piirtämään omaa perhettään, mutta vain hetkiksi, jolloin taas jokin ärsyke keskeytti hänet. Tulkintamme on, että Santun sitoutuneisuus ilman käsinukkea sijoittuu LIS-YC-asteikon tasolle 2,5: toistuvasti keskeytyvä toiminta ja jossain määrin jatkuva toiminta.

7.7.2 Santun sitoutuneisuus käsinuken kanssa

Keskittyminen ja energia: Santtu oli hyvin keskittynyt tuokion aikana käsinukkeeseen, jolle hän jopa puhui kuin vanhalle tutulle. Yksikään voimakas ulkopuolinen ärsyke ei vienyt huomiota pois käsinukesta. Lapsen henkinen energia näkyi kiihkeänä innostuksena käsinuken kanssa keskusteluun perheestä.

Monimutkaisuus ja luovuus: Santtu oli hyvin sitoutunut toimintaan, joka näkyi innostuksena käsinukkea kohtaan. Lapsi myös toi tuokioon oman yksilöllisen panoksensa tuomalla keskusteluun uusia ulottuvuuksia, kuten perheenjäsentensä nimet. Lapsi oli hyvin innokas kertomaan omasta perheestään. Tuokion monimutkaisuus ja vaativuus oli lapselle sopiva, sillä lapsen kyky vastata kirjan aiheisiin oli hyvä ja hän itse keksi lisää puheenaiheita.

Ilmeet ja eleet: Santun ilmeet olivat välillä hyvinkin innostuneita. Hän nojasi kohti käsinukkea ja hänen vartalon asentonsa oli selkeästi suurimmaksi osaksi ajasta käsinukkea kohti. Myös katse oli kohti käsinukkea ja hänen silmänsä loistivat ajoittain, kun hän kertoi perheestään käsinukelle. Ilme oli välillä myös selkeästi pohtiva. Lapsella oli kulmat hieman kurtussa ja hänen silmistään näki, että hän pohti kysymyksiä aktiivisesti.

Sinnikkyyt ja tarkkuus: Santtu suuntasi huomionsa tuokioon ja jaksoi keskittyä hyvin aina tuokion loppuun asti. Tässä huomiossa on huomioitu lapsen 1 sen hetkinen levottomuus. Ponnistelu tuokioon keskittymiseen on siis vaatinut lapselta paljon tuokion aikana, mutta lapsi selvästi yritti parhaansa ja suurimman osan ajasta hän jaksoi keskittyä kirjaan sekä käsinukkeeseen hienosti. Lapsi oli erittäin sinnikäs aina tuokion loppuun asti. Lapselta mikään yksityiskohta ei jäänyt huomiotta, vaan hän aktiivisesti kuunteli ohjaajaa ja vastaili käsinukelle innolla sekä jaksoi seurata kirjaa tarkasti. Jos esimerkiksi kirjassa mainittiin setä, niin hän sanoi, että hänelläkin on setä.

Reaktioaika: Santtu oli tuokion aikana valpas ja vastaili käsinuken esittämiin kysymyksiin tarkasti. Hän vastasi hyvin nopeasti ja innolla annettuihin aiheisiin.

Santtu oli selkeästi kiinnostunut aiheesta, vaikka hän oli levottoman oloinen. Lapsen toiminta tuokion aikana ei ollut perusliikkeiden toistamista. Dialogisuus käsinuken kanssa oli kiitettävää ja lapsen motivoitumisen näkee hänen silmistään ja keskittymisestään. Lapsi kertoi tiiviisti kokemuksia perheestään ilman huomion kohdistamista häiriöihin, kuten ikkunaan. Tulokintamme on, että Santun sitoutuneisuus käsinuken kanssa sijoittuu LIS-YC-asteikon tasolle 3,5: jossain määrin jatkuva toiminta ja intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta.

7.7.3 Justuksen sitoutuneisuus ilman käsinukkea

Keskittyminen: Justus keskittyi intensiivisesti työhönsä. Häntä eivät häirinneet ulkopuoliset ärsykkeet, eikä häntä haitannut, vaikka Santtu ei kunnolla keskittynytkään tekemään omaa työtään. Justus ei häiriintynyt esimerkiksi siitä, kun Santtu veti ikkunan sälekaihtimet ylös tai siitä, kun Santtu levitti kynälaatikon kynät pöydälle, jotta pääsi koskettelemaan niitä tarkemmin. Justus oli täysin uppoutunut työhönsä. Justuksen katse oli intensiivisen keskittynyt, eikä katse harhaillut ollenkaan. Hän puhui piirtämisen lomassa omasta perheestään, mutta hän ei keskeyttänyt piirtämistään, vaan keskittyi piirtämiseen sinnikkäästi.

Energia ja sinnikkyys: Justuksen energia määrä oli valtava, minkä huomasi jo tuokion alussa, jossa mukana oli käsinukke. Kielikerhon toiminnallisessa osuudessa hän osasi suunnata energiansa toimintaan. Justus ei helposti luopunut tehtävästään, vaan sinnikkäästi piirsi tehtävää loppuun saakka. Hänen keskittymisensä oli valtavan suurta, eikä häntä voinut keskeyttää. Hän ponnisteli työnsä eteen.

Monimutkaisuus ja luovuus: Tuokio oli Justukselle sopivan haastava. Totta kai tuokio sisälsi sanoja, jotka olivat jo itsestään selvyksiä lapsi Justukselle, mutta hän oppi tuokiossa myös uutta.

Ilmeet ja eleet: Justuksella oli todella keskittynyt ilme, kun hän syventyi piirtämään kuvaa perheestään. Hänen kasvoiltaan loisti myös innostuneisuus tehtävää kohtaan. Hänen kehonkielensä viesti siitä, että tehtävä oli mielekäs. Justus suuntasi katseensa tiukasti toimintaan.

Tarkkuus ja reaktioaika: Justus piirsi todella tarkasti ja huolellisesti kuvia omasta perheestään. Hänen reaktioaikansa olivat myös nopeita, kun hän vastasi perheistä esitettyihin kysymyksiin. Justus oli todella huolellinen työssään ja siitä paistoi läpi se, että työ oli hänelle todella tärkeää ja mielekästä.

Verbaalinen ilmaisu ja tyydytys: Justus sai tyydytystä, kun hän sai ilmaista itseään piirtämällä paperille kuvia omasta perheestään. Hän intoutui piirtämisen lomassa kertomaan, minkälaisia asioita he olivat perheen kanssa tehneet. Justuksen mielestä oli mielekästä piirtää tätä työtä. Hän sai tyydytystä siitä, että sai piirtää muistojansakin paperille sekä siitä, että sai kertoa perheen kanssa tehdyistä asioista tuokion ohjaajalle.

Justuksen toiminta sisälsi intensiivisiä hetkiä ja siitä oli havaittavissa jopa pitkäkestoista intensiivistä toimintaa. Hän keskittyi todella hyvin piirtämiseen ja hän sinnikkäästi jatkoi sitä ärsykeistä huolimatta. Santun tuomat ärsykkeet eivät edes tavoittaneet Justusta. Hän jatkoi koko ajan sinnikkäästi työtään. Hän ei ollenkaan häiriintynyt, vaikka Santtu teki kaikkea muuta, kuin piirsi omaa piirustustaan. Justus kertoi omasta perheestään samaan aikaan, kun hän piirsi. Justus oli todella uppoutunut omaan työhönsä. Oman työn tekeminen oli Justukselle erittäin tärkeää ja sen työstäminen oli lapselle mielekästä. Hän nautti siitä, kun sai ilmaista itseään piirtämällä paperille. Tulkintamme on, että Justuksen sitoutuneisuus ilman käsinukke sijoittuu LIS-YC-asteikon tasolle 4,5: intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta ja pitkäkestoinen intensiivinen toiminta.

7.7.4 Justuksen sitoutuneisuus käsinuken kanssa

Keskittyminen ja energia: Justuksen huomio herpaantui tuokion aikana useamman kerran, vaikka mukana olikin hetkiä, jolloin lapsi jaksoi taas hetken kuunnella ja katsella, mitä käsinukke näytti kirjasta. Henkistä energiaa lapsella oli vähän, sillä lapsen keskittyminen oli ajoittain huonoa ja lapsi ei jaksanut vastaila käsinukelle oma-aloitteisesti.

Monimutkaisuus ja luovuus: Tehtävä vaikutti lapselle sopivalta, sillä hän korjaili Santun virheitä aina ajoittain. Kuitenkaan Justus ei tuonut omaa luovuuttaan esiin tuokiossa ja vuorovaikutus käsinuken kanssa perustui käsinuken tekemiin kysymyksiin juuri Justukselle. Lapselle keskusteleminen käsinuken kanssa näytti olevan hieman jännittävää ja lapsi antoi siis Santun keskustella lähinnä käsinuken kanssa.

Ilmeet ja eleet: Justus ei osoittanut ilmeillä tai eleillä suurempaa kiinnostusta käsinukkeeseen, vaan osan ajasta hän katseli ikkunaa tai soittimia. Justuksen keho oli suunnattu pois päin käsinukesta. Kuitenkin kirja kiinnosti lasta aina välillä, kun käsinukke osoitteli sieltä kuvia.

Sinnikkyys ja tarkkuus: Huolimatta lapsen levottomasta käytöksestä, hän sinnikkäästi yritti aina minuutin tai kahden ajan keskittyä tuokioon. Justus oli tuokion aikana omissa ajatuksissaan, mutta aina, kun hän jaksoi keskittyä, olivat hänen vastauksensa tarkkaan harkittuja ja kuvaukset perheestä tarkkoja. Justus selkeästi seurasi Sattua, sillä hän korjasi jatkuvasti San-

tun virheitä. Vaikka huomio Justuksella näytti herpaantuvan usein, niin aina hän tietoisesti seurasi, mitä kaveri tekee tai mitä tuokion ohjaaja puhuu.

Reaktioaika: Justus oli vastauksissaan pohtiva ja hidas. Hänen vastauksensa olivat tarkkoja. Reaktioaika oli varsinkin silloin hidas, kun lapsi oli osittain omissa ajatuksissaan ja seurasi sivusilmällä käsinukkea. On toki huomioitava, että lapselle on ominaista hidas reaktioaika, mutta nyt kun lapsi oli levoton, niin reaktioaika toimintaa kohtaan hidastui entisestään.

Lapsi oli tuokion aikana selkeästi rauhaton, mikä aiheutti lapselle vaikeuksia keskittyä tuokioon koko ajan. Jo pelkästään tuolilla istuminen oli lapselle vaikeaa ja usein lapsi tuijotteli kirjasta pois päin soittimien suuntaan. Tulkintamme on, että Justuksen sitoutuneisuus sijoittuu käsinuken kanssa tasolle 2,5: toistuvasti keskeytyvä toiminta ja jossain määrin jatkuva toiminta.

7.8 Tuokio 8

23.9.2011

Aihe: Minä ja kehonosat

Santtu ja Justus

Tuokion aiheena oli minä ja kehonosat. Tuokiossa lapset saivat kortteja, joissa oli erilaisia kehonosia, ja näillä korteilla lapset harjoittelivat kehonosien nimiä. Tuokiossa käytettiin käsinukkea. Tuokio pidettiin liikuntasalissa.

7.8.1 Santun sitoutuneisuus ilman käsinukkea

Keskittyminen ja energia: Keskittyminen oli heikkoa, silloin kun lapsi jaksoi keskittyä, oli keskittyminen hyvin lyhyt kestoista. Lapsessa ei ilmennyt innostumisen aiheuttamia reaktioita, kuten esimerkiksi poskien punoittamista. Lapsi malttoi istua paikallaan, mutta oli poissaoleva ja vastasi kun häneltä kysyttiin jotain, mutta ei itse tehnyt aloitetta vastauksissa. Pienikin häiriö vei lapsen huomion, kuten auringonpaiste ikkunassa.

Monimutkaisuus ja luovuus: Tuokio oli Santulle sopiva, sillä vastaukset vaativat häneltä pohdimista. Luovuutta ei näkynyt tuokion aikana laisinkaan tai se oli hyvin heikkoa.

Ilmeet ja eleet: Ilmeet ja eleet olivat poissaolevia. Lapsi suuntasi katseensa välillä muualle ja hänen kehonsa oli vaihtelevasti suunnattu itse toimintaan. Oli lyhyitä hetkiä, jolloin lapsi

suuntasi koko huomionsa toimintaan ja hänen ilmeet ja eleet kertoivat, että hän yritti keskittyä.

Sinnikkyys ja tarkkuus: Sinnikkyys oli heikkoa, lapsi ei ponnistellut usein vastausten eteen, vaan yritti, että vierustoveri vastaisi avoimiin kysymyksiin. Kun lapsi keskittyi, olivat vastaukset tarkkoja ja harkittuja.

Reaktioaika: Reaktioaika oli hidas ja jopa lapselta itseltään kysyttäessä vastaamiseen meni kauan. Annetut vihjeet nopeuttivat vastausten reaktioaikaa. Usein vastaamisen pitkä reaktioaika oli myös yhteydessä lapsen keskittymiseen. Kun keskittyminen oli huonoa, myös vastauksia oli vaikea saada lapselta spontaanisti.

Lapsen toiminta tuokion aikana keskeytyi usein ja katse harhaili muualla kuin itse toiminnassa. Lapsella oli lyhyitä hetkiä, jolloin hän malttoi keskittyä kehoa käsitteleviin kortteihin. Tulkitsemme, että Santun sitoutuneisuus ilman käsinukkea sijoittuu LIS-YC-asteikon tasolle 2,5: toistuvasti keskeytyvä toiminta ja jossain määrin jatkuva toiminta.

7.8.2 Santun sitoutuneisuus käsinuken kanssa

Keskittyminen ja energia: Keskittyminen Santulla oli osittain hyvää, sillä kun käsinukke puhui Santulle, niin Santun levottomuus tuntui häviävän ja Santtu keskitti huomionsa käsinukkeeseen. Santtu käytti paljon energiaansa keskittyessään käsinukkeeseen ja keskusteli tämän kanssa muun muassa hänelle sattuneesta kaatumisesta.

Monimutkaisuus ja luovuus: Tuokio oli Santulle sopiva. Santtu tiesi vastauksia ja eikä ujostellut vastata käsinukelle. Santtu keksi spontaanisti uusia puheenaiheita käsinuken kanssa.

Ilmeet ja eleet: Santtu viesti kehollaan, että oli kiinnostunut käsinukesta. Hän katsoi nukkea ja suuntasi kehonsa nukkea kohti. Santtu ei jännittänyt käsinukkea lainkaan, vaan rennosti jutteli tälle kuin ystävälle.

Sinnikkyys ja tarkkuus: Santtu oli sinnikäs. Tuokion alussa Santulla oli paljon energiaa ja hän olisi usein halunnut lähteä juoksentelemaan salissa. Kuitenkin käsinuken läsnä ollessa hän keskittyi vain nukken kanssa keskustelemiseen.

Reaktioaika: Reaktioaika vastauksissa oli nopea, mutta vastaukset olivat silti harkittuja ja hyvin pohdittuja.

Verbaalinen ilmaisu ja tyydytys: Lapsi ilmaisi verbaalisesti monesti kiinnostuksensa käsinukkea kohtaan ja lapsesta näki, että hänellä oli kivaa. Santtu mainitsi useasti, kuinka kivaa oli, että käsinukke oli mukana.

Käsinuken läsnä ollessa Santtu oli motivoitunut ja kiinnostunut tekemään erilaisia harjoitteita. Tulkitsemme, että Santun sitoutuneisuus käsinuken kanssa sijoittuu LIS-YC-asteikon tasolle 3,5: jossain määrin jatkuva toiminta ja intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta.

7.8.3 Justuksen sitoutuneisuus ilman käsinukkea

Keskittyminen ja energia: Keskittyminen oli lapsella jatkuvaa ja huolimatta Santun keskeytyksistä lapsi jatkoi toimintaan keskittymistä melkein heti. Mikään häiriö ei saanut hänen keskittymistensä herpaantumaan. Henkinen energia näkyi lapsessa hänen mieltänsä ilmeinä ja innostuksena vastata kysymyksiin. Kasvonilmeet paljastivat, että lapsi yritti tosissaan koko tuokion ajan.

Monimutkaisuus ja luovuus: Tuokion taso oli lapselle sopiva, tuokiossa käytiin tuttuja sekä hieman vaikeampia asioita läpi. Monimutkaisuus ja vaikeammat kysymykset saivat lapsen yrittämään entistä enemmän eli lapsi ponnisteli jatkuvasti vastaustensa eteen. Luovuutta lapsi ilmaisi useaan otteeseen, kuten ilmaisemalla, mitä voi tehdä käsillä ja näytti, miten taputetaan. Lapsi toi oman luovan panoksensa tuokioon ilmaisemalla ja pohtimalla esimerkiksi, mitä voi kullakin kehon osalla tehdä.

Ilmeet ja eleet: Lapsen ilmeet kuvastivat tarkkaa keskittymistä. Kasvoissa näkyi paljon pohtimista ja onnistumisen riemua. Lapsen katse oli jatkuvasti suunnattu tuokioon, ja silmät seurasi tarkasti jokaista tuokion vaihetta. Eleillään lapsi oli jatkuvasti läsnä ja esimerkiksi vartalon suunta oli koko tuokion ajan ohjaajaan päin.

Sinnikkyys ja tarkkuus: Lapsi yritti sinnikkäästi koko tuokion ajan ja häneltä tulikin enemmän spontaaneja vastauksia kuin Santulta. Ei ollut hetkeäkään, jolloin lapsen huomio olisi herpaantunut häiritsevästi. Lapsen vastaukset olivat tarkkoja ja pohdittuja koko tuokion ajan.

Reaktioaika: Lapsen reaktioaika oli riippuvainen kysymyksen vaikeudesta. Vaikeammat kysymykset vaativat enemmän aikaa, kun taas tutummat kysymykset olivat helpompia ja reaktioaika oli tuolloin nopeampi. Yhteistä oli kuitenkin, että riippumatta kysymyksistä lapsi pyrki tuottamaan vastauksen lyhyen ajan sisällä ja vastaukset olivat hyvin pohdittuja sekä huolellisia.

Justuksen toiminta sisälsi runsaasti keskittymistä, sinnikkyyttä, energiaa ja monimutkaisuutta. Justus jaksoi tuokion keskeytymättä koko ajan panostaa vastauksiinsa ja hänen vastauksensa olivat hyvin pohdittuja. Keskittyminen vaikutti tulevan lapselta aivan luonnostaan. Siksi tulkitsemme Justuksen sitoutuneisuuden tasoksi LIS-YC-asteikolla 4,5: Intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta ja pitkäkestoinen intensiivinen toiminta.

7.8.4 Justuksen sitoutuneisuus käsinuken kanssa

Keskittyminen ja energia: Justuksen keskittyminen oli motivoitunutta ja jatkuvaa. Lapsi keskittyi hyvin tuokioon ja vain muutaman kerran lähti pyörimään lattialla, kun näki Santunkin tekevän niin.

Monimutkaisuus ja luovuus: Tuokio oli lapselle sopiva ja Justus vastaili nuken kysymyksiin ongelmitta, kuin olisi ystävälle puhunut.

Ilmeet ja eleet: Justus oli hyvin keskittynyt ja piti levottomuutensa hyvin kurissa. Justus seurasi käsinukkea katseellaan ja keskittyi tämän juttuihin, niin että suurin osa levottomuudesta hävisi heti käsinuken tullessa mukaan tuokioon.

Sinnikkyys ja tarkkuus: Justus oli sinnikäs ja tarkka. Keskittyminen oli tilanteen huomioon ottaen hyvää. Alussa Justus oli hyvinkin levoton, mutta hän hallitsi levottomuutensa hyvin, kun sinnikkäästi keskitti huomionsa nukkeen ja tuokion sisältöön.

Reaktioaika: Reaktioaika oli normaali, Justus vastasi ensin harkittuaan kysymystä hetken itsekseen ja hänen vastauksensa olivat usein oikein. Keskustellessaankin Justus pohti ensin, mitä aikoo sanoa ja vasta sitten vastasi käsinukelle.

Verbaalinen ilmaisu ja tyydytys: Justus jaksoi hienosti tuokion aikana ohjata keskittymisensä tuokioon, ja hän nautti keskustelusta käsinuken kanssa. Justus jaksoi tuokion keskeytymättä koko ajan panostaa vastauksiinsa ja hänen vastauksensa olivat hyvin pohdittuja. Siksi tulkitsemme Justuksen sitoutuneisuuden tasoksi LIS-YC-asteikolla 4: Intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta.

7.9 Tuokio 9

26.9.2011.

Tuokion aihe: Perhe

Simo ja Mikaela

Tuokiossa käsinukkea hyödynnettiin kielikerhon käsitteellisessä osuudessa. Käsinukke luki lapsille perheaiheista satukirjaa. Käsinukke keskusteli lasten kanssa ja esitti heille kysymyksiä kirjan kuvista jo kirjaa luettaessa. Kirjan lukemisen jälkeen sadusta ja perheistä keskusteltiin tarkemmin. Käsinukke lähti kielikerhosta pois keskustelujen jälkeen. Tämän jälkeen kielikerhon toiminnallisessa osuudessa katsottiin ja nimettiin kuvakortteja, joissa oli perheenjäsenten kuvia.

7.9.1 Mikaelan sitoutuneisuus ilman käsinukkea

Keskittyminen: Mikaela seurasi edelleen keskittyneesti tuokiota ja sen toimintaa. Hän muutti tosin istuma-asentoon useasti tuokion aikana. Hän piti kehonsa kuitenkin edelleen suunnattuna toimintaa kohden. Hänen huomionsa alkoi herpaantua itse toiminnasta, kun hän yritti asetella keskelle pöytää aseteltuja kuvakortteja lähemmäs itseään. Kun tuokionohjaaja laittoi kortit takaisin pöydän keskelle, jotta molemmat lapset näkevät ne, Mikaela kiinnitti huomionsa takaisin toimintaan. Pääosin keskittyminen oli hyvää, vaikka tuokiota olikin kestänyt jo melko kauan. Katse oli kuitenkin suurimman osan tuokiota kiinnitettynä itse toimintaan.

Energia ja sinnikkyys: Mikaelalla oli edelleen hyvä energiataso, vaikka tuokiota oli kestänyt melko kauan. Mikaela osasi ja halusi suunnata energiansa ja huomionsa kohti toimintaa. Hän jaksoi edelleen sinnikkäästi ponnistella vastaustensa ja toiminnan eteen.

Monimutkaisuus ja luovuus: Mikaelalle tuokio oli haastavuudeltaan sopiva. Käsitteellisessä osuudessa käsiteltyjä sanoja ja käsitteitä käsiteltiin kielikerhon toiminnallisessa osuudessa tällä kertaa kuvakorttien avulla. Mikaela osasi käyttää ja hyödyntää käsitteitä, joita käsitteellisessä osuudessa harjoiteltiin.

Ilmeet ja eleet: Mikaelalla oli keskittynyt ilme kasvoillaan. Hän ei enää juurikaan hymyillyt. Käsinukellisessa osuudessa Mikaela hymyili koko ajan. Hänen katseensa oli kuitenkin melko intensiivisen keskittynyt. Mikaela ei ollut ollenkaan tylsistyneen oloinen, vaan hän oli edelleen keskittynyt toimintaan. Hän oli suunnannut kehonsa suoraan toimintaa kohden.

Tarkkuus ja reaktioaika: Mikaela vastasi tarkasti edelleen hänelle esitettyihin kysymyksiin. Hän pystyi soveltamaan vastauksissaan kielikerhon käsitteellisessä osuudessa opeteltuja sanoja. Hänen reaktioaikansakin oli edelleen melko hyvä.

Verbaalinen ilmaisu ja tyydytys: Mikaela ei ilmaissut sitoutuneisuuttaan tuokiota kohtaan sanallisesti. Tyydytystä Mikaela sai siitä, kun hän osasi hyödyntää kielikerhon käsitteellisessä osuudessa opittuja sanoja. Hän myös mielellään kosketteli kuvakortteja.

Olemme tulkinneet, että Mikaelan sitoutuneisuus sijoittuu ilman käsinukkea LIS-YC-asteikon tasolle 4: intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta.

7.9.2 Mikaelan sitoutuneisuus käsinuken kanssa

Keskittyminen: Mikaela innostuneesti tuli kurkistamaan kielikerhohoojajan pussin luokse, jossa kielikerhotavaroita säilytettiin, kun ohjaaja sanoi, että Oskari oli tulossa vierailulle kielikerhoon. Mikaela ilahtui silmin nähdessä, kun käsinukke tuli kielikerhoon. Hänen kasvoilleen nousi leveä hymy. Aluksi Mikaela hermostuneesti heilutteli tuoliaan käsinuken nähtyään, mutta Mikaela kuitenkin rentoutui hetken kuluttua ja lopetti tuolin heiluttamisen. Käsinukke tervehti Mikaelaa ja olisi halunnut kätellä häntä, mutta Mikaela veti kätensä kauemmas kuitenkin iloisesti hymyillen. Käsinukke kysyi Mikaelalta, saako Oskari kätellä häntä, jolloin Mikaela antoi kätensä Oskarille sen kummempia ujostelematta. Mikaela seurasi tiiviisti katseellaan koko ajan käsinukkea. Mikaela vilkaisi kerran ikkunasta ulos, kun ikkunan toiselta puolelta kulki ihminen. Mikaela ei kuitenkaan sen enempää ärsykkeeseen kiinnittänyt huomiota, vaan siirsi pikimmiten katseensa takaisin käsinukkeen. Mikaelan keskittyminen ei herpaantunut tuokiosta lähes ollenkaan, kun käsinukke oli mukana. Mikaela seurasi koko ajan, mitä käsinukke teki ja hän oli tiiviisti mukana tuokion toiminnassa. Mikaela avusti mielellään käsinukkea esimerkiksi kääntämällä satukirjan sivuja. Hänen katseensa ei vaellellut paikasta toiseen, vaan katse oli intensiivisesti kiinni toiminnassa.

Energia ja sinnikkyys: Mikaelan sinnikkyys käsinuken kanssa oli hyvä. Mikaela oli keskittynyt toimintaan, koska hän osasi käyttää energiaansa ja suunnata huomionsa yhteen asiaan eli toimintaan seuraamiseen ja siihen osallistumiseen. Lapsi mietti vastauksia käsinuken esittämiin kysymyksiin, eikä heti luovuttanut, vaikka ei jotain asiaa heti osannut tai muistanut. Hän ponnisteli tuokion eteen, koska juuri mikään tuokioon kuulumaton ärsyke ei häntä haitannut. Keskittymisen pitkäkestoisuus ja sinnikkyys liittyvätkin toisiinsa.

Monimutkaisuus ja luovuus: Tuokio vastasi Mikaelan taitoja, koska tuokiossa käsitellyistä käsitteistä ja asioista vain muutamat olivat hänelle entuudestaan tuttuja. Mikaela oppi paljon uusia sanoja tuokion myötä ja hän myös käytti juuri oppimiaan käsitteitä puhuessaan käsinuken kanssa. Mikaela sijoitti satukirjan kuvia ja tapahtumia omaan elämäänsä. Hän osoitti kuvia ja kertoi ”tuossa äiti ja tässä minä”.

Ilmeet ja eleet: Mikaelan kiinnostuneisuus ja sitoutuneisuus tuokiota kohtaan näkyi jo hänen ilmeistään ja eleistään. Jo sanattomista merkeistä pystyi tulkitsemaan, että Mikaela oli erittäin kiinnostunut ja sitoutunut tuokion toimintaan. Hänen katseensa ei harhaillut tuokiossa, vaan hänen katseensa oli intensiivisesti suunnattu itse toimintaan. Katse ei siis ollut avaruuteen tuijottelua, vaan Mikaela todella tiiviisti seurasi toimintaa ja osallistui siihen. Hänen

kasvoillaan oli tuokion aikana innostunut hymy. Mikaela oli suunnannut kehonsa kohti toimintaa suurimman osan ajasta. Ainoastaan alussa, jolloin käsinukke ei ollut vielä tullut kielikerhoon, hän oli ajoittain sivuittain toimintaa kohden, kun hän vilkaisi ulos ikkunasta.

Tarkkuus ja reaktioaika: Mikaela osoitti hyvää tarkkuutta käsinukelliseen tuokioon. Hän pohti vastauksiaan ennen näiden vastausten esittämistä. Hän myös halusi saada asiansa sanottua, eikä hän halunnut jättää tehtävää kesken. Mikaela malttoi kuunnella satua, eikä esimerkiksi yrittänyt kääntää kirjan sivuja eteenpäin, vaikka kirjan teksti oli vielä kesken. Hänen reaktioaikansa oli hyvä. Hän vastasi kysymyksiin ja muuhun toimintaan hyvällä reaktioajalla. Hän vastasi reippaasti tuokiossa esiintyneisiin ärsykkeisiin ja oli valpas.

Verbaalinen ilmaisu ja tyydytys: Mikaela ei kommentoinut sanallisesti tuokion kiinnostavuutta, vaan kiinnostuneisuus ja sitoutuneisuus näkyivät sanattomista merkeistä, kuten hymystä ja eleistä. Mikaela sai tyydytystä tuokiosta, koska hän oli siihen sitoutunut. Hän keskittyneesti vastaili kysymyksiin ja tarkkaili kiinnostuneesti kirjan kuvia. Hän myös kosketteli ja tutkaili kirjan kuvia hyvin tarkasti.

Olemme tulkinneet, että lapsi sijoittuu LIS-YC-asteikon tasolle 4,5: intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta ja pitkäkestoinen intensiivinen toiminta.

7.9.3 Simon sitoutuneisuus ilman käsinukkea

Keskittyminen: Simo keskittyi hyvin tuokioon ja sen toimintaan. Hänen katseensa ei harhailut. Hänen keskittymisensä herpaantui ainoastaan silloin, kun Mikaela alkoi siirtää kuvakortteja lähemmäs itseään. Simo kuitenkin kiinnitti huomionsa nopeasti takaisin toimintaan.

Energia ja sinnikkyys: Simolla oli edelleen energiaa tuokioon ja hän jaksoi olla osallisena siinä. Hän ei edelleenkään kovin sinnikkäästi jaksanut ponnistella tuokion eteen, vaan antoi Mikaelan jälleen vastata puolestaan. Jos kuitenkin kysymykset osoitettiin pelkästään Simolle, hän vastasi niihin. Tuokioon kuulumattomat ärsykkeet eivät vaikuttaneet Simoon.

Monimutkaisuus ja luovuus: Tuokion haastavuus oli sopiva. Simo osasi hyödyntää käsitteellisessä osuudessa opeteltuja sanoja kuvakorttien kanssa. Simo alkoi luovasti kertoa perheensä liittyviä asioita kuvakorteista.

Ilmeet ja eleet: Simolla oli keskittynyt ilme tuokion aikana. Ajoittain hän hymyili, varsinkin silloin, kun hän sai kielikerhohajaajalta positiivista palautetta onnistumisistaan. Simo suunnasi kehonsa toimintaa kohden.

Tarkkuus ja reaktioaika: Simo vastasi kokonaisilla lauseilla, ei siis vain muutamalla sanalla. Hän vastasi tarkasti kysymyksiin ja ajoittain myös vastasi laajemminkin kysymykseen. Hän esimerkiksi saattoi vastata, että kuvakortissa oli isoisa ja tämän jälkeen hän alkoi kertoa omasta isoisästään. Simon reaktioaika oli melko hyvä, vaikka ajoittain hän antoi Mikaelan vastata puolestaan.

Verbaalinen ilmaisu ja tyydytys: Simo ei ilmaissut verbaalisesti sitoutuneisuuttaan tuokioon. Simo kosketteli kuvakortteja ja tarkasteli niitä mielellään lähempää. Hän oli ylpeä itsestään, koska osasi hyödyntää aikaisemmin opittuja käsitteitä kuvakorttien kanssa. Hän sai siis tyydytystä tuokiosta.

Olemme tulkinneet, että Simon sitoutuneisuus ilman käsinukkea sijoittuu LIS-YC-asteikon tasolle 3: jossain määrin jatkuva toiminta.

7.9.4 Simon sitoutuneisuus käsinuken kanssa

Keskittyminen: Simo oli melko keskittynyt toimintaan käsinuken kanssa läpi tuokion. Ennen kuin käsinukke oli ehtinyt tulla tuokioon, Simon katse harhaili ympäri huonetta. Käsinuken tullessa mukaan tuokioon, Simon katse kiinnittyi tiiviisti käsinukkeeseen. Simo alkoi vienosti hymyillä nähdessään käsinuken. Hän ei tehnyt juurikaan keskustelualoitteita käsinukelle, mutta vastasi käsinuken aloitteisiin välittömästi. Simo tervehti käsinukkea rohkeasti. Simo keskittyi todella hyvin kirjan lukemiseen. Hänen katseensa ei harhaillut ympäri huonetta, vaan katse oli tiiviisti kiinnitetty itse toimintaan ja käsinukkeeseen. Aluksi Simo ei vastatessaan oikein tiennyt, puhuisiko hän käsinukelle vai tuokionohjaajalle, mutta tuokion edetessä hän siirtyi puhumaan pelkästään käsinukelle. Simo oli melko keskittynyt tuokioon koko ajan, eikä häntä häirinnyt mitkään toimintaan kuulumattomat ärsykkeet. Simo tarkkaili kyllä mielellään, mitä Mikaela kielikerhossa teki. Simon keskittyminen herpaantui itse toiminnasta vain silloin, jos Mikaela käänsi kirjan sivua, vaikka olisikin ollut Simon vuoro. Simo hieman suuttui tästä, mutta leppyi kuitenkin nopeasti ja pääsi jatkamaan tuokiota.

Energia ja sinnikkyys: Simolla oli tuokioon energiaa. Hänen sinnikkyytensä tuokiossa oli myös hyvää. Hänen henkinen energiansa ei näkynyt kiihkeänä innostumisena toimintaan, mutta hän kuitenkin innostuneesti vastaili käsinuken esittämiin kysymyksiin. Suurimman osan tuokiosta Simo osasi suunnata huomionsa ja energiansa itse tuokioon ja sen toimintaan. Hän ei kuitenkaan niin sinnikkäästi yrittänyt ponnistella vastaustensa eteen, vaan antoi Mikaelan vastata itsensä puolesta. Simo seurasi välillä Mikaelan tekemisiä, joten Simo keskeytti oman toimintansa herkästi tämän vuoksi.

Monimutkaisuus ja luovuus: Tuokion taso oli Simolle riittävän haastava. Hän oli varmasti kuulut aikaisemmin jo joitakin käsitteitä ja sanoja, joita tuokiossa opeteltiin. Simo ei kuitenkaan tiennyt, mitä perhe tarkoittaa tai keitä henkilöitä siihen voi kuulua. Simo esimerkiksi sanoi, että hänellä ei ole perhettä. Tuokiosta oli siis todella hyötyä Simolle, joka osasi tuokion jälkeen kertoa, mitä perhe tarkoittaa.

Ilmeet ja eleet: Simo hymyili nähdessään käsinuken. Hänellä oli keskittynyt ilme kasvoillaan suurimmaksi osaksi koko tuokiota. Hänen katseensa oli kiinnitettyä toimintaan melko hyvin. Mikaelaa Simo kuitenkin tarkkaili vähän väliä. Simo oli suunnannut kehonsa lähes koko tuokion ajan kohti toimintaa.

Tarkkuus ja reaktioaika: Simo vastasi melko nopeasti käsinuken esittämiin kysymyksiin. Tosin hän välillä antoi Mikaelan vastata puolestaan. Simo kuitenkin reagoi ärsykkeisiin nopeasti. Hän vastasi kysymyksiin tarkasti.

Verbaalinen ilmaisu ja tyydytys: Simo ei ilmaissut verbaalisesti sitoutuneisuuttaan tuokioon. Hän kuitenkin sai tyydytystä tuokiosta, koska hän pääsi ilmaisemaan itseään.

Olemme tulkinneet, että Simon sitoutuneisuus sijoittuu LIS-YC-asteikon tasolle 3: jossain määrin jatkuva toiminta.

7.10 Tuokio 10

27.9.2011

Aihe: Perhe

Nella ja Matti

Tuokion aiheena oli perhe. Tuokiossa ei hyödynnetty käsinukkea. Kirjan lukemisen jälkeen tarkastelimme ja nimesimme kuvakorteista tarkemmin, mitä perheenjäseniä perheisiin voi kuulua.

7.10.1 Matin sitoutuneisuus ilman käsinukkea

Keskittyminen ja energia: Matti keskittyi edelleen enemmän sälekaihtimiin kuin tuokioon. Käsinuken lähdettyä Matin keskittyminen heikkeni niin, että Matti ei istunut ollenkaan paikoillaan, vaan availi sälekaihtimia ja koski varoituksista huolimatta useasti kuvakortteihin. Kaikki muu kiinnosti häntä enemmän kuin tuokio. Matti ei jaksanut yhtään keskittyä tuokioon, vaan koko tuokion ajan puuhasi jotain muuta.

Monimutkaisuus ja luovuus: Tuokion vaikeus oli sopiva, sillä aihepiiri ja kysymykset olivat samankaltaisia kuin tuokion alussa. Matin keskittyminen oli niin huonoa, että hän ei edes pysynyt paikoillaan hetkeäkään, joten Matti ei tuonut omaa luovuutta tuokioon laisinkaan. Matti ei edes yrittänyt reagoida ohjaajan puheeseen, vaikka varmasti osaisi vastata tämän kysymykseen.

Ilmeet ja eleet: Matin katseesta huomasin, että hän ei jaksanut keskittyä pitempiä jaksoja kerrallaan tuokioon, vaan Matti suuntasi kehonsa, katseensa ja huomionsa kokonaisvaltaisesti ikkunaan ja sääteli sälekaihtimia monta kertaa tuokion aikana tai hyppäsi pois tuolilta. Matti ei keskittynyt tuokioon ollenkaan.

Sinnikkyys ja tarkkuus: Matti ei jaksanut laisinkaan keskittyä tuokioon eli hänen sinnikkyytensä ja tarkkuutensa ovat heikot koko käsinukettoman tuokion ajan.

Reaktioaika: Matti ei reagoinut kuin muutaman kerran kysymyksiin ja muuten hän keskittyi sälekaihtimiin.

Verbaalinen ilmaisu ja tyydytys: Matti ei ilmaissut verbaalisesti sitoutuneisuuttaan tuokioon. Matin tyydytys jäi heikoksi, sillä hän ei yrittänyt tuokionaikana keskittyä lainkaan, jolloin onnistumisen kokemukset jäivät heikoksi.

Matin sitoutuneisuus sijoittuu havaintojemme perusteella LIS-YC-asteikon tasolle 1: ei toimintaa.

7.10.2 Matin sitoutuneisuus käsinuken kanssa

Keskittyminen ja energia: Matti oli koko tuokion ajan hyvin levottoman oloinen ja usein keskitti enemmän ikkunan sälekaihtimiin kuin itse tuokioon. Tässä on otettava huomioon Matin luonne, joka oli tavallisestikin vilkas. Matille paikallaan istuminen oli vaikeaa, mutta kuitenkin käsinukke onnistui saamaan Matin huomion itseensä ja käsinuken läsnä ollessa Matti selkeästi yritti keskittyä enemmän, vaikka levottomuus veikin voiton muutaman kerran käsinuken aikana. Matti onnistui hetkittäin suuntaamaan koko kehonsa tuokioon ja loi katseensa tuokioon, jolloin Matti saattoi keskittyä kauemmin kuin kolme minuuttia tuokioon kerrallaan.

Monimutkaisuus ja luovuus: Matille tuokion haastavuus oli sopiva, sillä Matti osasi vastata perheaiheisiin kysymyksiin aina, kun käsinukke kohdisti kysymyksen juuri Matille. Mitään luovaa Matti ei tuonut tuokioon, sillä levottomuuden takia Matin on vaikea tuoda omaa luovuutensa tuokion aikana esiin.

Ilmeet ja eleet: Matin katseesta huomasi, että hän ei jaksanut keskittyä pitempiä jaksoja kerrallaan tuokioon, vaan Matti suuntasi kehonsa, katseensa ja huomionsa kokonaisvaltaisesti ikkunaan ja sääteli sälekaihtimia monta kertaa tuokion aikana tai hyppäsi pois tuoilta. Käsinuken läsnä ollessa oli huomattavissa parannusta ja Matti keskittyi käsinukkeeseen kerrallaan jopa yli kolme minuuttia. Matti ei lainkaan ujustellut nukkea, vaan vastasi tälle reippaasti ja seurasi myös Nellan toimintaa sivusilmällä tuokion aikana.

Sinnikkyys ja tarkkuus: Matti ei jaksanut sinnikkäästi keskittyä koko tuokion ajan. Ainut hetki, jolloin Matti on sinnikäs keskittyessään tuokioon, olivat hetket käsinuken kanssa, jolloin Matti hillitsi levotonta käytöstään. Kun Matti keskittyi, niin myös hänen vastauksensa olivat erittäin tarkkoja.

Reaktioaika: Matin reaktioaika oli välillä hidas ja välillä nopea. Oli hetkiä, jolloin Matti jaksoi keskittyä ja reaktioaika tuokion aikana tuotuihin aiheisiin oli nopea. Kun Matti keskittyi ulkoiisiin ärsykkeisiin, hänen reaktioaikansa oli niin hidas, että hän ei välttämättä vastannut ollenkaan koko kysymykseen, vaan katseli sälekaihtimia.

Verbaalinen ilmaisu ja tyydytys: Matti ei ilmaissut verbaalisesti itseään, mutta sai tyydytystä käsinuken antamasta positiivisesta huomiosta.

Matti sijoittuu havaintojemme perusteella LIS-YC-asteikon tasolle 2: toistuvasti keskeytyvä toiminta.

7.10.3 Nellan sitoutuneisuus ilman käsinukkea

Keskittyminen ja energia: Käsinuken lähdön jälkeen Nella muuttui levottomammaksi ja esimerkiksi kielloista huolimatta koski jatkuvasti kuvakortteja.

Monimutkaisuus ja luovuus: Nellalle tuokio oli sopiva, sillä hän osasi vastata selvästi kysymyksiin, jotka koskivat kuvakorttien kuvia. Ongelmana vain oli se, että hän ei jaksanut keskittyä tuokioon.

Ilmeet ja eleet: Nellalla oli hetkiä, jolloin hän keskittyi ja katsoi tarkkaavaisesti kuvakortteja sekä kommunikoi tuokionohjaajan kanssa. Kuitenkin hän oli hieman rauhaton ja keskittyi välillä vierustoveriin tai riehaantui koskemaan kortteihin luvatta.

Sinnikkyys ja tarkkuus: Sinnikkyys ei kestänyt koko tuokion ajan, vaan Nella kohdisti tarkkaavaisuutensa muihin asioihin kuin itse tuokioon, jolloin sinnikkyys ja tarkkaavaisuus laskivat Nellalla. Hän esimerkiksi huomioi vierustoveriaan ja katsoi, mitä kaveri touhua.

Reaktioaika: Nellan vastaukset olivat monesti nopeita ja varsinkin, kun hän ei jaksanut enää keskittyä, vastaukset olivat välillä arvauksia. Nellalla oli hetkiä, jolloin hän keskittyy ja vastauksetkin olivat tarkempia, mutta monesti tuokion aikana levottomuus otti vallan ja myös reaktioaika nopeutui ja vastaukset olivat epätarkkoja.

Verbaalinen ilmaisu ja tyydytys: Lapsi sai tuokion aikana tyydytystä onnistuneista vastauksista, mutta verbaalinen ilmaisu jäi köyhäksi. Lapsi ei verbaalisesti ilmaissut itseään juuri yhtään.

Lapsi oli tuokion aikana levoton ja hänen keskittymisensä oli jaksottaista. Nella sijoittuu LIS-YC-asteikon tasolle 2: toistuvasti keskeytyvä toiminta.

7.10.4 Nellan sitoutuneisuus käsinuken kanssa

Keskittyminen ja energia: Nella oli hyvin keskittynyt tuokion aikana käsinukkeeseen, jolle hän jopa puhui kuin vanhalle tutulle. Mikään ulkopuolinen ärsyke ei vienyt huomiota pois käsinukesta. Lapsen energia näkyi kiihkeänä innostuksena esimerkiksi käsinuken kanssa keskustelussa.

Monimutkaisuus ja luovuus: Nellalle tuokio oli sopivan vaativa. Nella joutui pohtimaan perheaiheisia kysymyksiä, mutta pohdittuaan oman aikansa, hän vastasi aina reippaasti käsinuken kysymyksiin ilman, että kysymys oli kohdistettu juuri hänelle. Nella toi tuokioon oman luovan panoksensa, kun hän keksi käsinuken kanssa uusia keskustelunaiheita.

Ilmeet ja eleet: Nellan katse oli koko ajan käsinukessa ja käsinukke sekä tuokio saivat Nellan huomion koko tuokion ajan. Nella hymyili paljon ja nojautuu aina lähemmäs käsinukkea kiinnostuneena. Nellan ilmeet ilmensivät kiinnostuneisuutta ja innostusta monella tavalla. Hänen silmänsä suurensivat innostuksesta ja iloisuus näkyi myös herpaantumattomana keskittymisenä.

Sinnikkyys ja tarkkuus: Nella oli sinnikäs koko tuokion ajan. Nella ei antanut periksi, vaikka kysymykset tuntuivat vaikeilta. Hän silti yritti vastata sinnikkäästi kysymyksiin ja hänen vastauksensa olivat tarkkoja sekä menivät hyvin usein oikein.

Reaktioaika: Nella oli selkeästi kiinnostunut perheestä aiheena ja vertaili omaa perhettään kirjan hahmoihin. Nella vastasi kysymyksiin usein ripeästi, mutta hankalimmat kysymykset veivät häneltä aikaa vastata. Lapsen toiminta tuokion aikana ei ollut perusliikkeiden toistamista. Dialogisuus käsinuken kanssa oli kiitettävää ja lapsen motivoitumisen näki hänen silmistään ja keskittymisestään.

Verbaalinen ilmaisu ja tyydytys: Lapsi ilmaisi monesti ”tämä on kivaa” sanallisesti ja hänen silmänsä loistivat, kun hän keskusteli käsinuken kanssa ja käsinukke kehui Nella hienoja vastauksia. Onnistumisen kokemuksia toi myös se asia, että Nella kykeni keskusteluun perheestään käsinuken kanssa.

Lapsi oli hyvin keskittynyt tuokioon, eikä antanut minkään tuokion ulkopuolisen ärsykkeen häiritä häntä. Nella sijoittuu LIS-YC-asteikon tasolle 4: intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta.

8 Johtopäätökset

Havainnoimme videomateriaaleista LIS-YC-asteikon sitoutuneisuuden tunnusmerkkejä ja näiden tunnusmerkkien pohjalta teimme johtopäätöksemme siihen, mille LIS-YC-asteikon mukaiselle sitoutuneisuuden tasolle lapset sijoittuvat.

8.1 Käsinuken vaikutus sitoutuneisuuden tunnusmerkkeihin

Kaikkien lasten keskittymiskyky tuokion aikana parani huomattavasti käsinuken myötä. He jaksoivat keskittyä paljon miettimistä vaativiin tehtäviin. Keskittyminen oli paljon pitkäkestoisempaa. Tuokioissa, joissa ei ollut mukana käsinukkea, lasten käyttäytymisessä tyypillistä oli harhaileva katse, omalta paikalta poistuminen, kaverin häiritseminen, levottomuus ja rauhattomuus sekä se, että lapset eivät keskittyneet seuraamaan itse toimintaa. Lapset eivät juurikaan kiinnittäneet huomiota toiminnan ulkopuolisiin ärsykkeisiin, kuten kielikerhohuoneessa oleviin soitimiin tai ikkunaan.

Lapsista tuli energisempiä, kun he näkivät käsinuken. He jaksoivat keskittyä ja osasivat suunnata energiansa toimintaan paremmin. Tuokioissa, joissa käsinukke ei ollut mukana, lapset saattoivat suunnata energiansa levottomaan ja tuokiota häiritsevään toimintaan. Lasten lisääntyneen energian huomasi heidän silmistään ja innostuneisuudestaan.

Lapset lisäsivät myös omaa luovaa panostaan tuokioissa. Lapset käyttivät tuokioissa luovasti esimerkiksi kuvakortteja, joista he alkoivat rakentaa ihmistä, vaikka tuokionohjaaja ei heitä siihen ohjeistanutkaan. Lapset myös saattoivat keksiä uusia puheenaiheita käsinuken kanssa, jolloin opitut sanavarastot olivat tarpeellisia. Vaikka lapset eivät välttämättä muistaneet tiettyä sanaa, he yrittävät ilmaista sanan muilla keinoin. Lapset halusivat kertoa tutulle käsinukelle heti heidän kuulumisensa ja he halusivat silitellä käsinukkea. Käsinuken kertomana ihmisen kehonosatkin palautuivat lapsille paremmin mieleen. Lapsia harmitti, kun käsinuken piti lähteä aina tuokioiden loputtua ja monesti lapset kysyivät tuokioiden lopussa, tuleeko käsinukke vierailemaan myös seuraavalla kerralla.

Kaikki lapset hymyilivät läpi koko tuokion, kun mukana oli käsinukke. Lapset suuntasivat kehonsa kohti toimintaa. He myös nojautuivat toimintaa kohden tuokion aikana. Lapset viestivät eleillään, että olivat kiinnostuneita tuokiosta. Yleisiä eleitä lapsilla olivat silmistä näkyvä innostuneisuus, hymy ja nauru.

Lapset ponnistelivat selkeästi vastaustensa eteen, kun tuokiossa oli mukana käsinukke. Vaikka osa tehtävistä oli haastavia, niin lasten sinnikkyys auttoi lapsia keskittymään tuokion loppuun asti. Lasten työn jäljet olivat tarkkoja, kun he esimerkiksi piirsivät keskittyneesti kuvia perheistään. Lapset ponnistelivat vastataksaan tarkasti, sillä he halusivat, että vastaus olisi heidän mielestään täydellinen käsinukelle vastattavaksi. Varsinkin ujut lapset panostivat tarkkoihin vastauksiin.

Lasten reaktioajat olivat hyviä, kun käsinukke oli mukana tuokioissa. Lapset ajattelivat ja pohtivat sanomisiaan ennen kuin vastasivat. He eivät siis vain arvanneet ja yrittäneet päästä helpolla tuokioiden aikana, vaan he tosissaan pohtivat vastauksiaan. Joillakin lapsilla reaktioaika tuli hitaammaksi, sillä he pohtivat todella pitkään vastausta kysymykseen.

Lapset eivät juurikaan ilmaisseet verbaalisesti sitoutuneisuuttaan tuokioon, vaan se enemminkin näkyi heidän käyttäytymisessään, ilmeissään ja eleissään. Muutamat lapset kuitenkin kommentoivat tuokion toiminnan olevan kivaa. Lapset eläytyivät todella hyvin käsinukkeen. Esimerkiksi eräs poika pyysi käsinukkea heille syömään ja pyysi, että nukke ei lähtisi kielikerhosta pois, vaan jäisi sinne vielä hetkeksi leikkimään lasten kanssa.

Lapset saivat tyydytystä siitä, kun käsinukke ja tuokionohjaaja kehuivat esimerkiksi heidän onnistuneita vastauksiaan. Ujoimmat lapset saivat tyydytystä siitä, että he uskalsivat ottaa kontaktia käsinukkeen ja he uskalsivat kommunikoida tämän kanssa.

8.2 Motivointi ja sitoutuneisuus käsinuken avulla

Kun lapset kokevat oppimisen hauskaksi ja kiinnostavaksi, lapset myös oppivat. Lapsille mielekästä oppimista syntyy esimerkiksi silloin, kun käsinukkea hyödynnetään kielikerhotuokioissa. Mielekkään oppimisen ansiosta oppimisen laatu paranee. Käsinuken avulla lasten välillä tapahtuu spontaania oppimista. (Torén 2000, 22-24.) Useissa tuokioissa kävi niin, että lapset eivät osanneet käsiteltäviä asioita tuokion alussa, mutta tuokion loppuun he osasivat käsiteltävät asiat ja käsitteet. Suurin osa lapsista osasi käsiteltävät asiat myös seuraavalla kielikerhokerralla. Lapset seurasivat kiinnostuneina käsinuken järjestämiä tuokioita. Lapset nauttivat siitä, kun käsinukke esitti juuri heille kysymyksiä ja kun lapset pääsivät tutkimaan asioita yhdessä käsinuken kanssa. Käsinukke toi uuden ulottuvuuden opetukseen.

Motivaatio tuo mukanaan lapsille myös sinnikkyyttä, joka kasvaa lapsen seurattessa toimintaa (Aaltonen 2002, 44). Vakuuttava keino oppia uusia asioita on, että näitä uusia asioita suhteutetaan itseensä (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 58). Kielikerhotuokioissa opittavia asioita pyritään suhteuttamaan lapseen itseensä, jotta hänen olisi helpompi ymmärtää uusia asioita ja käsitteitä. Esimerkiksi tuokioissa, joissa käsiteltiin kehonosia, suhteutettiin kehonosat ensin lapseen itseensä niin, että lapset saivat näyttää omista kehoistaan, missä ne sijaitsevat. Vasta sen jälkeen lapset saivat osoittaa nukesta kehonosia.

Ihminen oppii niitä asioita, joihin hänen tarkkaavaisuutensa kohdistuu. Myös oppimismotivaatio on erittäin tärkeä seikka oppimisen kannalta tärkeä seikka. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 58.) Tästä syystä oli tärkeä miettiä, kuinka kielikerhotuokioiden toiminat toteutetaan. Käsinukke auttoi suuntaamaan ja kohdistamaan lasten huomion juuri oikeisiin asioihin. Lasten oppimismotivaatiota oli tärkeä pitää yllä ja se olikin korkea silloin, kun tuokioissa oli mukana käsinukke.

Varsinkin rauhattomimmat ja levottomimmat lapset hyötyivät käsinuken läsnäolosta. Tuokio ilman käsinukkea saattoi olla hyvinkin rauhaton. Tähän voi olla useita syitä, kuten esimerkiksi lapsen väsymys tai se, että tuokio on pidetty juuri ennen ruokailua. Lapset saattoivat tuokion aikana pyöriä paikoillaan tai tuolillaan, katsella ulos ikkunasta tai ihailia huoneessa olevia esineitä. Levottomuus saattoi myös tarttua välillä kielikerhossa oleviin toisiin lapsiin, jolloin kaikki lapset olivat rauhattomia. Tällöin paikallaan oleminen sekä tehtävään keskittyminen oli heille hankalaa. Sen sijaan lapset keskittyivät sen hetkiseen tehtävään huolellisesti, kun käsinukke oli mukana toiminnassa.

Käsinuken käyttömahdollisuudet olivat monet. Käsinuken kanssa esimerkiksi pelattiin erilaisia pelejä, käytiin vauvanuken avulla kehonosia läpi ja luettiin satua. Tällaiset tuokiot vaativat lapselta jatkuvaa keskittymistä, pohtimista ja jaksamista. Käsinukella oli tärkeä osa tuokion motivaattorina. Monesti se toimi lasten tukena ja kannustavana, kun he eivät osanneet vastata heti johonkin kysymykseen. Seikka, että rauhattomimmat lapset saivat käsinukesta avun keskittymiseen ja oppimisen tukemiseen, oli yksi opinnäytetyömme hienoimmista asioista, jonka huomasimme tuokioiden aikana.

Torén kirjoittaa, kuinka mielekkään oppimisen ansiosta myös oppimisen laatu paranee. Käsinuken avulla opettajan roolista muodostuu ohjaava, kannustava ja tukeva. (Torén 2000, 22-23.) Huomasimme, kuinka lapset innostuivat mitä erilaisimmista tuokioista, kun käsinukke oli niissä mukana. Jokainen lapsi on yksilö ja jokaisella lapsella on lempikielikerhotuokionsa. Tämä näkyi lapsen keskittymisessä tuokioihin. Mieluisiin tuokioihin lapset jaksoivat panostaa ja keskittyä, mutta epämieluisa aihe tai toiminta sai heidät levottoman oloiseksi. Tällöin he

keskittyivät kaikkeen muuhun kuin tuokiossa tapahtuvaan toimintaan. Käsinuken kanssa lapset jaksoivat keskittyä erittäin hyvin, oli aiheena mikä tahansa. Tulostemme perusteella käsinukke tuo lisäarvoa kielikerhotuokioihin, kuten parempaa oppimisen laatua sekä mielekkyyden mukanaan.

Lapsi saattoi myös joskus olla passiivinen toimintaa kohtaan. Lapsi ei osoittanut mitään mielenkiintoa tuokiota kohtaan. Passiivisuus näkyi lapsissa poissaolevana käyttäytymisenä. Tämä oli kuitenkin harvinaista ja vain muutamassa tuokiossa ilmeni tällaista käytöstä. Vain harva lapsi oli tuokioiden aikana passiivinen, mutta joka kerta, kun käsinukke otettiin esiin, niin passiivisetkin lapset reagoivat innokkaasti siihen. Heidän aktiivisuutensa lisääntyi niin paljon, että tuokiossa tehtävän toiminnan lisäksi lapsi vielä halusi jutella käsinukelle. Passiiviset lapset saattoivat jopa kertoa hyvinkin henkilökohtaisia asioita itsestään käsinukelle. Esimerkiksi eräs lapsi kertoi, kuinka yksinäinen hän on kotonaan. Käsinuken hyöty passiiviselle lapselle oli ajan mittaan merkittävä. Lapset avautuivat nukelle enemmän omista asioistaan ja olivat aktiivisia toimijoita tuokion aikana.

Tuokioissa, joissa käsinukke ei ollut mukana, lapset reagoivat voimakkaasti ärsykeisiin, joihin ei ollut tarkoitus reagoida. Lapset saattoivat reagoida esimerkiksi ulkona tapahtuviin asioihin, vaikka kerhon toiminta oli vielä käynnissä. Joissakin tuokioissa lapset olivat hyvin nälkäisiä tai väsyneitä, joka osaltaan vaikutti myös lasten keskittymiseen ja vireystilaan. Monissa tuokioissa lasten keskittyminen parani käsinuken myötä. Kun käsinukke otettiin esiin, lapset olivat innostuneita ja valppaita kohtaamaan uusia asioita.

Tynjälän mukaan motivaatio merkitsee voimaa, joka ylläpitää, ohjaa ja suuntaa yksilön toimintaa (Tynjälä 2000, 98). Tuokioissamme lapset olivat hyvin keskittyneitä tehtävään, kun oli kyse käsinukellisesta tuokiosta. Lapsista huomasin, että tekeminen ja keskittyminen tulivat luonnostaan, kun käsinukke ohjasi heitä tuokiossa eteenpäin. Käsinuken avulla voidaan huomio kiinnittää keskeisiin asioihin. Sen avulla voidaan myös havainnollistaa ja selittää asioita. Käsinukke on elementti, joka kannustaa lapsia aktiiviseen osallistumiseen oppimistapahtumassa. (Torén 2000, 24.) Torén siis vahvistaa havaintomme, kuinka käsinukke ohjaa lapsen huomion juuri itse tuokioon ja sen tärkeisiin osiin. Havaintomme Torénin väitteisiin ovat hyvin yhtenevät. Käsinuken avulla lapsille havainnollistettiin sekä selitettiin uusia opittavia asioita ja käsinukke todella kiinnitti lasten huomion tuokion keskeisiin aiheisiin. Käsinukke siirsi omalla läsnäolollaan lasten huomion muista ärsykeistä itseensä sekä itse toimintaan. Käsinukke auttoi varsinkin rauhattomissa tilanteissa suuntaamaan lasten huomion tehtävään.

8.3 Tunteiden ilmaisu

Draamaa kannattaa hyödyntää sellaisissa tilanteissa, joissa käydään läpi asioita, joiden käsittely on vaikeaa pelkän keskustelun kautta. Näitä asioita voivat olla esimerkiksi monikulttuurisuus tai kiusaaminen. (Toivanen 2009 31-32.) Käsinukke on mainio apu, koska käsinukke on hahmo, johon lapset voivat samaistua. Ujoimmille lapsille herkkien asioiden jakaminen aikuisen kanssa ei ole helppoa, mutta käsinukelle voi olla helpompi puhua. Eräs lapsi ilmaisi yksinäisyytensä tuokion aikana käsinukelle. Kielikerhotuokioissa, joissa käsiteltiin perheasioita, muutama lapsi kertoi käsinukelle mieltään askarruttavista perheasioista.

Draaman tarkoituksena on, että tunteiden ilmaisu kehittyy. Kielellisen kehityksen tukeminen on myös erityisen tärkeää. Lapset voivat draaman avulla ilmaista omia mielipiteitään ja ajatuksiaan muille, koska he voivat tehdä tämän joko roolissa tai omana itsenään. Melko syvällisiä keskusteluja voi syntyä jo pientenkin lasten välille. (Toivanen 2009, 32, 35.) He puhuivat jo kokonaisia, muutaman sanan lauseita, vaikka normaalisti he saattoivat vastata kysymyksiin yhdellä sanalla. Käsinukke kannusti lapsia siis ilmaisemaan itseään enemmän.

Draama opettaa toisten ihmisten huomioon ottamista (Toivanen 2009, 31). Lapset kykenivät käsinuken kanssa yhteistyöhön ja he kykenivät tekemään yhteistyötä myös toisten lasten kanssa. Lasten empatiakykyäkin harjoittelimme. Eräs lapsi kiskoi Oskari Oravan häntää, jolloin Oskari parkaisi kivusta. Kyseinen lapsi pyysi heti Oskarilta anteeksi. Toinen lapsi sanoi heti toiselle lapselle, ettei Oskaria saa satuttaa.

Käsinukke piti tehdä ensiksi tutuksi lapsille. Lapset saivat rauhassa tutustua siihen. Käsinukke ei myöskään tyrkytetty lapselle, jos hän ei halunnut ottaa siihen esimerkiksi pelon takia kontaktia. Kun lapsi uskaltaa avautua käsinukelle, niin oppiminen on usein mieleenpainuvaa. Sen lisäksi, että lapsi oppii uusia sanoja ja käsitteitä, niin lapsi oppii myös käyttämään useita uusia sanoja ja asioita. Vain käyttämällä käsitteitä, voi oppia ymmärtämään niitä (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 55). Tästä syystä on tärkeää, että lapset todella käyttävät kielikerhossa harjoittelemaansa käsitteitä, jotta he oppivat ymmärtämään niiden merkityksen.

Ensimmäinen reaktio käsinukkeeseen ujoilla lapsilla oli erilaiset piiloutumisrefleksit. Lapsi saattoi piilottaa kasvonsa käsiensä taakse tai yrittää olla katsomatta käsinukkeeseen. Vaikka lapset piilottelivat itseään käsinukelta käsiensä avulla, he olivat kuitenkin kiinnostuneita nukesta. Jos joku lapsista ujosteli, käsinukke otti hieman etäisyyttä ujoon lapseen, jotta tämä ei kokisi ahdistuksen tunnetta. Tällöin käsinukke kommunikoi hieman enemmän rohkeamman lapsen kanssa. Ujomman lapsen seurattua tilannetta, saattoi hänkin yrittää keskustella nukkeen kanssa.

Ujoudessa oli myös positiivisia vaikutuksia lapsen toimintaan. Lapset olivat joskus varautuneita, varsinkin kun käsinukke tuli tuokioon mukaan ensimmäistä kertaa. Lapset keskittyivät tuokioon ja käsinuken kysymyksiin lapset vastailivat ujustelusta huolimatta. Vastaukset olivat hyvin tarkkoja ja pohdittuja, sillä olihan käsinukke uusi hahmo, joka oli lapsille ”oikea” ja ”elävä”. Käsinuken läsnä ollessa ujoimmat lapset uskaltautuivat vastaamaan käsinuken esittämiin kysymyksiin, vaikka lapset eivät välttämättä olleetkaan täysin varmoja vastaustensa oikeellisuudesta. Lapsia ei koskaan pakotettu vastaamaan vasten tahtoaan, vaan he vastasivat reippaasti ja omasta halustaan.

Samalla lapset oppivat olemaan rohkeita ja itsevarmempia uusissa tilanteissa. Tällainen rohkea teko antoi onnistumisen kokemuksia. Varsinkin ujojen lasten kasvoilla näkyi pieni hymy, joka kertoi lapsen tyytyväisyydestä rohkeaan toimintaansa.

Ujoimmat lapset rentoutuivat käsinuken seurassa tuokio tuokiolta. Lasten käyttäytyminen muuttui rentoutumisen myötä myös reippaammaksi. Ajan mittaan lapsi otti enemmän yhteyttä käsinukkeeseen ja kertoi omista kuulumisistaan enemmän käsinukelle kuin tuokionohjaajalle. Käsinukelle voi olla helpompaa puhua kuin esimerkiksi kielikerhotuokionohjaajalle. Sura ja Kaartinen (2006) myös vahvistavat tämän väitteen, nukan kanssa puhumisen paineet vapautuvat ja lapsi voi puhua enemmän. Nukketeatterin vaikutusta lapseen ei voi kiistää. (Kaartinen & Sura, 2006, 67-71).

Käsinukketuokiot olivat ujojen lasten mielestä hauskoja, varsinkin kun käsinukke tuokion alussa silitti lapsen nenää. Tällöin lapset nauroivat ja nauttivat käsinuken antamasta huomiosta. Torén (2000) kirjoittaa, kuinka käsinukke toimii oppimistavoitteiden saavuttamisessa. Lapset oppivat silloin, kun he kokevat opetuksen kiinnostavaksi ja hauskaksi (Torén 2000, 22-24.) Huomasimme Torénin väitteen oikeaksi, sillä lapset nauttivat kielikerhoista käsinuken kanssa. Mukailen Torénia, lasten kiinnostus tuokioita kohtaan tarkoittaisi, että olemme onnistuneet opinnäytetyömme aikana tavoitteessamme opettaa lapsille uusia asioita draaman avulla.

8.4 Käsinukkeen eläytyminen

Käsinuken tulee olla ”elävä”, jotta lapset unohtavat sen olevan kankainen. Käsinukeista erityisesti eläinnuket vaikuttavat lapsiin ja puhuttelevat heitä. Käsinuken tulee olla sellainen, että se vetoaa yleisönsä esteettisesti. Kun käsinukkea hyödynnetään lasten kanssa toimiessa, käsinuken tulee olla todentuntuinen sekä konkreettinen, jotta käsinukkeeseen voi samaistua. (Torén 2000, 37-38.) Valitsimme käsinukeksemme oravan, Oskarin, koska eläinhahmot vetoavat lasten tunteisiin. Liikutimme oravaa juuri niin kuin oravat liikkuvat. Oskari Orava liikkui melko nopealiikkeisesti, kiipeili mielellään seinässä olevia lämpöputkia pitkin ja näperteli erityisen mielellään pienillä käsillään jotain. Lapset saivat myös koskea Oskariin, silittää tätä

ja kätellä. Muutimme myös ääntämme omaa ääntämme korkeammaksi, kun Oskari puhui. Lapset eivät kyseenalaistaneet sitä seikkaa, että hahmo olikin käsinukke. Tuokioiden aikana oli useita hetkiä, jolloin ilmeni, että lapset uskoivat käsinuken olevan oikea. Käsinukke sai eräältä lapselta jopa kutsun lapsen kotiin syömään. Tätä seuraavalla tuokiokerralla kyseinen lapsi tiedusteli käsinukelta, miksi tämä ei ollut mennytkään vielä syömään lapsen luo, vaikka lapsi oli hänet syömään kutsunut edellisellä kerralla. Lapsi muisti tämän kutsun, vaikka näiden tuokioiden välillä oli eroa yli viikko. Lapset painoivat mieleensä käsinuken kanssa käytyjä asioita todella hyvin. Eräässä kielikerhotuokiossa käsinuken lisäksi hyödynnettiin nukkea, kun opeteltiin kehonosia. Nukke esiteltiin käsinuken kaveriksi. Kun käsinukke poistui tuokiosta, niin nukke oli kuitenkin jäänyt vielä lasten eteen pöydälle. Lasten hyvästelyä käsinuken, he huomasivat pöydällä olevan nuken ja hätääntyneenä eräs lapsi huusikin ”hei, sen kaveri jäi”.

Lapset keskustelivat paljon käsinuken kanssa ja he puhuivat sille ikään kuin se olisi ollut vieras ihminen, johon lapset tekivät tuttavuutta. Käydyt keskustelut eivät enää rajoittuneet vain teemoihin, joita kielikerhoissa parhaillaan käsiteltiin, vaan edelleen samasta teemasta puhuttiin, mutta laajemmassa mittakaavassa. Lapset laajensivat keskustelun aiheita päiväkodin ulkopuolelle, esimerkiksi kotona tapahtuviin asioihin. Keskusteluja syntyi, niin käsinuken ja lapsen välillä kuin myös lasten välille. Täten käsinukke lisäsi tuokioihin myös vuorovaikutusta ja tätä myöten myös lasten sosiaalinen vuorovaikutus parani ja lisääntyi.

9 Tietopaketti

Kokosimme päiväkodin työntekijöille tietopaketin (Liite 3). Tietopaketin tarkoitus on koota saamamme tutkimustieto ja välittää se varhaiskasvatuksen työntekijöille. Tietopaketti koostui kielikerhotuokiokuvauksista, kielikerhotuokioista tehdyistä johtopäätöksistämme ja teoriaosuudesta. Olimme kertoneet siinä, minkälaisia kielikerhotuokioita pidimme käsinuken kanssa. Työntekijät voivat tämän avulla katsoa ehdotuksia omiin tuokioihin ja he myös näkevät, minkälaisiin kielikerhotuokioihin käsinukke voi kokeilla. Olimme koonneet tietopakettiin myös koosteen kielikerhotuokioiden analyyseistä tehdyistä johtopäätöksistä. Lopuksi laitoimme tiiviin teoriapaketin draamakasvatuksesta varhaiskasvatuksessa sekä nukkateatterista ja käsinukesta myös teoriaa.

9.1 Päiväkodilta saamamme tietopakettia koskeva palaute

Päiväkodin johtaja sekä päiväkodin monikulttuurinen yhdyshenkilö, joka toimii myös lastentarhanopettajana, arvioivat yhdessä tietopakettiamme. Monikulttuurisella yhdyshenkilöllä tarkoitetaan henkilöä, joka vastaa päiväkodin monikulttuurisista asioista. Hän käy alueellisissa monikulttuurisuuskokouksissa ja tuo sieltä saamiensa tietoja jaettavaksi päiväkotiin jokapäiväiseen työhön. Hän voi esimerkiksi tuoda kokouksista mukanaan tietoja monikulttuurisuuteen

liittyvistä hankkeista tai hän voi jakaa esimerkiksi suomi toisena kielenä -opetukseen liittyviä ehdotuksia.

Päiväkodin johtaja ja monikulttuurinen yhdyshenkilö olivat yhtä mieltä siitä, että tietopakettimme oli selkeä kokonaisuus, jota oli helppo lukea. He sanoivat, että se eteni loogisesti ja joustavasti. Tietopaketti oli tehty ajatellen päiväkodissa vallitsevaa arkea. Tietopaketti ei ollut liian lyhyt, mutta ei myöskään liian pitkä. Siihen oli koottu kaikki oleellinen tieto, josta sellaisetkin henkilöt, jotka eivät ole ikinä käsinukkea käyttäneet, voivat hankkia tietoa ja vinkkejä kielikerhotilanteisiin käsinuken kanssa. Teoria oli tietopaketissa hyvää. Sitä oli riittävästi, eikä teoriaosuuteen kaivattu enempää teoriaa, koska siihen oli koottuna jo kaikki oleellinen. Monikulttuurinen yhdyshenkilö oli mielissään siitä, että tekemiämme johtopäätöksiä oli peilattu myös teoriaan. Monikulttuurinen yhdyshenkilö piti myös siitä, että johtopäätökset oli jaettu alaotsikoiden alle. Tämä helpotti lukemista ja asian ymmärtämistä. Johtaja ja monikulttuurinen yhdyshenkilö sanoivat, että tietopaketti soveltui päiväkodin arkeen. Lisäksi he kertoivat tietopaketin olevan sellainen, että jos myös henkilö, joka ei ole ikinä käsinukkea käyttänyt, voi saada siitä tarvittavan tiedon. Monikulttuurinen yhdyshenkilö kertoi myös, että hänen mielestään oli hienoa, että tietopakettiin oli koottuna myös pitämämme kielikerhotuokiot, jotta niistä voi ottaa ideoita myös tuokioiden pitämiseen.

Päiväkodin johtaja sanoi, että tietopakettimme herättää vahvasti henkiin sen ajatuksen, miten vaikutusvaltainen käsinukke on. Käsinukke on monipuolinen pedagoginen väline, joka toimii samalla lasten tukena. Sitä voidaan monipuolisesti käyttää niin satujen lukemisessa, pelien pelaamisessa, uuden opettamisessa kuin vaikeiden tilanteiden selvittämisessäkin apuna. Päiväkodin johtaja kertoi, että on hienoa, kun olemme tutkineet käsinuken uutta ulottuvuutta. Opinnäytetyössä tämä uusi ulottuvuus on se, että käsinukkea on hyödynnetty suomi toisena kielenä -opetuksessa. Päiväkodin johtaja oli innoissaan siitä, kuinka monipuolisia tuloksia olimme käsinuken avulla kielikerhotuokioista saaneet.

Johtaja kertoi olevansa tyytyväinen myös siihen, että tietopaketissa oli kerrottu käsinuken käyttäjän roolista. Hän korosti sitä, että käsinuken käyttäjä ei voi vain mennä kielikerhotilanteeseen ilman, että yhtään harjoittelee käsinuken käyttöä. Hänen täytyy pystyä eläytymään ja heittäytymään tilanteeseen. Monikulttuurinen yhdyshenkilö mainitsi siitä, että on hienoa, kun olimme huomioineet opinnäytetyössämme myös sensitiivisyyden. Hän tarkoitti sensitiivisyydellä sitä, että kun osa lapsista hieman arasteli ensin käsinukkea, niin emme tyrkyttäneet käsinukkea lapselle, vaan annoimme lasten rauhassa tutustua käsinukkeeseen. Monikulttuurinen yhdyshenkilö mainitsi myös, että käsinuken avulla voi havaita myös sellaisia tilanteita, joihin käsinukke ei sovi.

Päiväkodissa henkilökunta oli sitä mieltä, että opinnäytetyömme on niin onnistunut, että he haluavat ottaa käsinuken laajempaan testikäyttöön. Tämä tarkoittaa sitä, että vuoden 2012 alusta koko päiväkodin henkilökunta on velvollinen kokeilemaan ja hyödyntämään kielikerhotuokioissa käsinukkea. Käsinuken käyttö on tarkoitus tuoda osaksi kielikerhon rakennetta.

10 Pohdinta

Kielikerhot toteutettiin elokuun ja syyskuun välisenä aikana, jolloin ajanjakson pituus oli kaksi kuukautta. Tuo oli sopivan pituinen ajanjakso, sillä siitä jo huomasii, kuinka käsinukke vaikutti kielikerhotuokioihin. Tässä ajassa lapset tekivät tuttavuutta käsinuken kanssa. Alkuvaiheen jälkeen näki todellisia tuloksia käsinuken toimivuudesta. Lyhyemmän ajan kuluessa olimme luultavasti saaneet vääristyneitä tuloksia käsinuken innostavuudesta ja toimivuudesta, sillä lapset ovat alkuvaiheessa usein innoissaan uudesta asiasta. Vasta ajan kanssa näki, kuinka alkunnostuksen jälkeinen aika vaikutti tuloksiin. Alkuvaiheen innostus olisi kantanut koko kokeilujakson ajan, jos ajanjakso olisi ollut lyhyempi kuin kaksi kuukautta. Emme usko, että pitemmän ajan kuluessa havainnointitulokset olisivat muuttuneet. Lapset hyväksyivät käsinuken hyvin. Vaikka käsinukke oli mukana kahden kuukauden ajan heidän kielikerhotuokioissaan, ei innostuneisuus laantunut koko ajanjaksolla. Tämä puolestaan osoittaa, että vaikka ajanjakso olisi ollut vuoden kokeilu, uskomme, että käsinukke olisi säilyttänyt suosionsa lasten keskuudessa.

Kielikerhoihin saattoivat vaikuttaa ajankohdat, jolloin tuokioita pidettiin. Jotta tuokiot olisivat täysin vertailukelpoisia, niiden ajankohdan pitäisi olla aina sama. Päiväkodin arki on niin kiireistä ja organisoitua, että kielikerhotuokioita ei välttämättä pystynyt järjestämään aina samaan aikaan. Riippuen pidetyn kielikerhotuokion ajasta, lasten vireystilaan saattoi vaikuttaa esimerkiksi, että osa kielikerhotuokioista pidettiin juuri ennen ruokailua ja osa taas ruokailun jälkeen. Osassa kielikerhoista lapset olivat juuri tulleet päiväkotiin ja osassa taas he olivat juuri menossa syönnin jälkeen nukkumaan. Vireystilaan vaikutti myös se, tuliko lapsi suoraan ulkoilusta kielikerhoon vai oliko kielikerho ennen ulkoilua, jolloin lapsi saattoi odottaa ulkoilua jo innokkaasti. Kielikerhotuokioihin saattoi vaikuttaa myös se, että kielikerhojen ohjaaja oli ollut suhteellisen lyhyen aikaa kyseisessä päiväkodissa kasvattajana. Näin ollen tulokset olisivat saattaneet olla hieman erilaisia, jos tuokioita olisi pitänyt päiväkodissa pitkään ollut kasvattaja. Pitkään päiväkodissa ollut kasvattaja osaa esimerkiksi hallita lapsiryhmiä paremmin kuin päiväkodissa vasta-aloittanut.

Huolimatta siitä, oliko käsinukke mukana kielikerhotuokion käsitteellisessä tai toiminnallisessa osuudessa, lapset olivat innokkaasti mukana toiminnassa. Kielikerhon toiminnallinen osuus, johon voi sisältyä esimerkiksi peli tai leikki, on luonnollisesti lapsille mielekkäämpi osuus. Käsinukke teki kuitenkin kielikerhon käsitteellisestäkin osuudesta lapsille mielekkäämmän.

Eroja tyttöjen ja poikien välillä käsinuken kohtaamisessa ei ilmennyt. Alkuun käsinukkea ujos-
televia lapsia oli muutama, mutta ajan mittaan kaikki lapset omaksuivat käsinuken osaksi
kielikerhotuokioita. Lapset vastaanottivat sukupuoleen katsomatta käsinuken hienosti. Kukaan
lapsista ei sanonut tai osoittanut eleillään, ettei olisi halunnut tutustua käsinukkeeseen. Eri-
ikäisten lasten välillä oli sen sijaan eroja käsinuken kohtaamisessa. Vanhimmat lapset ottivat
todella reippaasti käsinuken heti ensimmäisellä kerralla vastaan, kun taas pienimmät ujosteli-
vat aluksi käsinukkea. Vanhimmat lapset keskustelivat vilkkaasti käsinuken kanssa ja esittivät
tälle spontaanisti kysymyksiä. Nuorimmat lapset sen sijaan odottivat, että käsinukke aloittaisi
ensin keskustelun heidän kanssaan. He eivät itse tehneet juurikaan keskustelun aloitteita.

Jotta jokainen tuokio onnistuisi, pitäisi aina olla mahdollisuus pitää käsinukke piilossa kohde-
yleisöltä ja tuoda se luontevasti lasten eteen. Suurimmassa osassa tuokioita käsinukke hyppäsi
pöydän alta lasten eteen. Yhdessä tuokiossa kuitenkin huone, jossa kielikerhot yleensä pide-
tään, olikin varattu ja jouduimme menemään liikuntasaliin, jossa pöytää tai muita tasoja ei
ollut. Tuolloin lapset kokivat käsinuken epäuskottavampana, koska he näkivät, että se tuli
kielikerhonohjaajan selän takaa. Se tuo oman jännityksensä tuokioihin, että käsinuken pystyy
pukemaan käteensä lapsilta piilossa ja käsinukke ikään kuin yllättäen ilmestyy tuokioihin.

Käsinukkea voi hyödyntää kaikilla aloilla, joissa ollaan tekemisissä lasten kanssa. Esimerkiksi
koulut, neuvolat, sairaalat ja terapiat ovat mainioita käsinuken hyödyntämisen kohteita.
Opinnäytetyötämme voi siirtää myös toisiin päiväkoteihin. Täytyy vain suunnitella kielikerho-
tuokiota lasten suomen kielen taitoja vastaaviksi tai muuten tilanteeseen sopiviksi. Ensin täy-
tyy myös opetella tekniikka, jolla käsinukkea käyttää.

Olemme pyytäneet opinnäytetyöllemme luvan Vantaan kaupungin varhaiskasvatuksen johta-
jalta, päiväkodinjohtajalta ja opinnäytetyöhömme osallistuvilta lapsilta sekä heidän vanhem-
miltaan. Opinnäytetyössämme olemme lasten havainnointia ja havainnointimateriaalin ana-
lyysia tehdessämme ottaneet huomioon myös eettisen näkökulman. Olemme pitäneet salassa
kaikki lapsia koskevat tiedot. Olemme käsitelleet opinnäytetyössämme sekä päiväkodin tiedot
että tuokiokuvauksissa käytetyt lasten tiedot niin, että niistä ei voi päätellä lasten henkilölli-
syyttä. Suunnittelimme kaikki kielikerhossa tapahtuvat toiminnot lapsilähtöisesti. Olemme
raportoineet opinnäytetyötämme todenmukaisesti sekä kertoneet ja kuvailleet asioita totuu-
denmukaisesti.

Painetut lähteet

- Aaltonen, H. 2002. Teatterinukke maagisen tilan dialogisena tulkkina. Teoksessa Aaltonen, H. (toim.) Näkökulmia nukketeatteriin - ajatuksia ja kokemuksia teatterinuken pedagogisesta käytöstä. Turku: Turun ammattikorkeakoulu. 11-53.
- Alijoki, E. 1998. Pesästä pieni ponnistaa. Lasten varhaisten vuorovaikutustaitojen tukeminen. Rauma: Kirjayhtymä.
- Baric, M. & Aalto, A. 2002. Haltioitumisen hetkiä. Moments of inspiration. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.
- Bolton, G. 1984. Luova toiminta kasvatuksessa. Helsinki: Tammi.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 5.painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.
- Hassinen, S. 2005. Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Helsinki: Finn lectura.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13., osin uudistettu painos. Keuruu: Otavan Kirjapaino.
- Ikonen, O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Järvi, I. 2007. Pääkaupunkiseudun toimintamalli. Teoksessa Jauhola, H., Bisi, A., Järvi, I. & Rusama, P. (toim.) Monikulttuurinen varhaiskasvatus - toimintamalli ja työmenetelmiä. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA MONIKU-hanke. Paintek.
- Kaartinen, V. & Sura, S. (toim.) 2006. Draama ja kasvatus. Opas koulun draamatyöskentelyyn. Turku: Turun opettajakoulutuslaitos.
- Koppinen, M-L., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Rauma: Kirjayhtymä.
- Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. 2004. Ensisanojen kausi. Teoksessa Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. (toim.) Mistä on pienten sanat tehty? Lasten äänteellinen kehitys. Porvoo: WS Bookwell. 68-98.
- Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. 2004. Varhainen ääntely ja jokeltelu: jokeltelu. Teoksessa Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. (toim.) Mistä on pienten sanat tehty? Lasten äänteellinen kehitys. Porvoo: WS Bookwell. 57-67.
- Laevers, F. 1997. Toimintaan sitoutuneisuuden arviointiasteikko leikki-ikäisille lapsille. Suomenkielinen toteutus Hautamäki, A. Helsingin yliopisto.
- Leiwo, M. 1989. Lapsen kielen kehitys. 3.painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Liebkind, K. 2001. Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen varjossa. 2.painos. Tampere: Tammer-paino.
- Lodigo, M., Spaulding, D. & Voegtler, K. 2006. Methods in educational research. From theory to practice. San Fransisco: A Wiley Imprint.
- Lyytinen, P. 1995. Lapsen kielen ja kommunikointitaitojen kehitys. Teoksessa Lyytinen, P. Korhokangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY. 105-121.

MONIKU-moniste. 2007. Päiväkodin työmenetelmän kuvaus 22.5.2007. Vantaa.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2007. Ihmisen psykologinen kehitys. 1.-2.painos. Porvoo: WSOY.

Nurmi, R. 1999. Eläytyen hyvään. Eettistä kasvua draaman avulla. Kurikka: Kerhokeskus-koulutyön tuki ry ja Suomen UNESCO-kouluverkko.

Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Phillips, D. & Soltis, J. 2004. Perspectives on learning. 4.painos. New York: Teachers college press.

Pihlaja, P. & Viitala, R. 2005. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa.1.-2.painos. Porvoo: WSOY.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Savinainen-Makkonen, T. & Kunnari, S. 2004. Vuorovaikutus äänteellisen kehityksen edellytyksenä. Teoksessa Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. (toim.) Mistä on pienten sanat tehty? Lasten äänteellinen kehitys. Porvoo: WS Bookwell. 48-56.

Sura, S. 1996. Draaman psykologisia perusteita. Teoksessa Sarmavuori, K. (toim.) Draamaopetuksen peruskasvatusta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Opintomateriaalit, julkaisusarja C:6. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos. 31-37.

Toivanen, T. 2009. Draamakasvatuksen mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A-L. (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. 30-35.

Torén, B. 2000. Käsi nuken sydämellä. Käsinukke pedagogisena välineenä. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.

Törrönen, M. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinon, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. STAKES OPPAITA 56. Gummerus Kirjapaino: Saarijärvi.

Vilkka, H. & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Sähköiset lähteet

Gyekye, M., Kurki, R., Lounela, M., Romsa, M., Sakko, S. & Linna, H. 2005. Helsingin kaupungin päivähoiton suomi toisena kielenä (S2) -suunnitelma. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Selvityksiä 2005:12. Viitattu 21.1.2011.
http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/4e5e3d004a176e1e94a1fc3d8d1d4668/05_12_ph.pdf?MOD=AJPERES

Hytönen, M-L., Laurell, H., Mannila, K., Marttila, I. & Routio, M. 2002. Maahanmuuttajatyön käsikirja. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Selvityksiä 2002:6. Viitattu 30.1.2011. http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/40a8b7804a176e1e9497fc3d8d1d4668/mamuyksip1_6low.pdf?MOD=AJPERES

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV - Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 12.1.2011. http://www.fsd.uta.fi/julkaisut/motv_pdf/KvaliMOTV.pdf

Tilastokeskus. 2010. Muuttoliike 2000-2009. Viitattu 29.1.2011. http://www.stat.fi/til/muutl/2009/muutl_2009_2010-04-22_tie_001_fi.html

Liitteet

Liite 1: LIS-YC-asteikon tasot	85
Liite 2: Lapsen sitoutuneisuuden tunnusmerkit	86
Liite 3: Tietopaketti	88

Liite 1: LIS-YC-asteikon tasot

LIS-YC-asteikon tasot Laeversin (1997, 8-10) mukaan:

Taso 1: ei toimintaa

Lapsi on ”ei-aktiivinen”. Hän saattaa esimerkiksi istua nurkassa haluttomana ja poissaolevana, tuijottaa avaruuteen, olla tekemättä mitään. Tarkkailijan on kuitenkin varottavatta virhearviointeja: lapsi, joka ei näytä tekevän mitään, saattaa olla sisäisesti keskittynyt! Tarkka havainnoiminen auttaa ratkaisemaan tämän ongelman. Ensimmäinen taso sisältää myös ne hetket, jolloin lapsi vaikuttaa aktiiviselta, mutta onkin tosiasiallisesti täysin poissaoleva. Tällöin lapsen toiminta on vain yksinkertaisten perusliikkeiden rutiininomaista toistoa.

Taso 2: Toistuvasti keskeytyvä toiminta

Kun 1-tasoa luonnehtii näennäinen toiminta tai jopa toiminnan puuttuminen, 2-tasolla voidaan havaita hetkiä, jolloin lapsi toimii. Lapsi tekee palapeliä, kuuntelee tarinaa tai työskentelee pöydän ääressä. Kuitenkin lapsi on keskittynyt toimintaansa vain noin puolet tarkkailuun käytettävästä ajasta. Toiminnassa on usein toistuvia lyhyitä tai pitkiä katkoja, jotka sisältävät avaruuteen tuijottelua, uneksimista, esineiden hypistelemistä. Vaihtoehtoisesti toiselle tasolle sijoittuu myös suhteellisen keskeytymätön toiminta, jonka vaikeustaso ei kuitenkaan vastaa lapsen kykyä. Tällöin toiminta ylittää rutiininomaisen toiminnan tason, mutta ei kuitenkaan ole vielä ”todellista toimintaa”. Tehtävän yksinkertaisuuden vuoksi lapsi saattaa suorittaa sen hajamielisesti ja puolihuolimattomasti.

Taso 3: Jossain määrin jatkuva toiminta

Tarkkailujakson aikana lapsi on enemmän tai vähemmän jatkuvasti keskittynyt toimintaan. Kuitenkaan lapsessa ei näy merkkejä todellisesta sitoutuneisuudesta. Lapsi näyttää olevan välinpitämätön toimintaa kohtaan, hän ei ponnistele saadakseen sen suoritetuksi. Toisin kuin toiminnan ollessa täysin näennäistä voidaan havaita jonkinlaista etenemistä: osatoiminnoista muodostuu mielekäs jatkumo. Lapsi on tekemästään tietoinen ja hän toimii tarkoituksellisesti. Lapsen toiminta ei siis ole vain perusliikkeiden toistoa. Kuitenkaan lapsi ei ole vielä todella sitoutunut toimintaan. Hän ”tekee asioita”, mutta ”asiat eivät tee mitään hänelle”. Lapsi keskeyttää toiminnan, kun mielenkiintoinen ärsyke ilmaantuu. Vaihtoehtoisesti kolmas taso voi sisältää myös suhteellisen intensiivistä toimintaa (katso taso 4), jonka ”ei-aktiivisuuden” hetket kuitenkin keskeyttävät (katso taso 1 ja 2).

Taso 4: Intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta

Neljännelle tasolle sijoitetaan toimintoja, jotka myös sopivat tasoon 3. Kuitenkin neljänteen tasoon sijoitetuissa toiminnoissa lapsi on sitoutunut toimintaansa vähintään puolet tarkkailun kestosta. Toiminta on lapselle todella tärkeää ainakin sen perusteella, mitä voi päätellä hänen keskittymisestään, sinnikkydestään, hänen käyttämästään energiasta ja saamastaan tyydytyksestä. Vaihtoehtoisesti taso 4 sisältää myös pitkäkestoisen toiminnan, johon lapsi on keskittynyt (katso taso 5), mutta josta puuttuu monimutkaisuus: toiminta on täysin perusteltua osana laajempaa tehtävää (esimerkiksi linnan rakentamista) siten, että se palvelee määrättyä tarkoitusta (jonkin tekemistä). Mutta toiminta itsessään on kuitenkin rutiininomaista, eikä vaadi henkistä kapasiteettia (esimerkiksi kulkeminen hakien rakennuspalikoita).

Taso 5: Pitkäkestoinen intensiivinen toiminta

Suurin mahdollinen sitoutuneisuus on tunnusomaista tasolle 5 sijoittuvalle toiminnalle. Tarkkailtava lapsi on ilmeisesti uppoutunut toimintaansa. Hänen katseensa kiinnittyy enemmän tai vähemmän keskeytymättä tehtävään ja siihen liittyvään materiaaliin. Ympäristöstä tulevat ärsykkeet eivät häiritse häntä, ne tuskin edes tavoittavat häntä. Lapsi suorittaa henkisiä ponnisteluja vaativat tehtävänsä halukkaasti. Ponnistelu syntyy luonnostaan, ei niinkään tahdon voimasta. Toiminnassa on tiettyä jännitettä (sisäistä ei emotionaalista jännitettä!). Jotta sitoutuneisuus voidaan arvioida tasolle 5, täytyy toiminnassa olla ”runsaasti” keskittymistä, sinnikkyyttä, energiaa ja monimutkaisuutta.

Liite 2: Lapsen sitoutuneisuuden tunnusmerkit

Sitoutuneisuuden tunnusmerkit Laeversin (1997, 6-8) mukaan:

Keskittyminen

Toimintaan sitoutunut lapsi keskittää tarkkaavaisuutensa tiiviisti toimintaan. Vain voimakas ulkopuolinen ärsyke saattaa tavoittaa hänet ja häiritä häntä. Tarkkailijan on (useimmissa tilanteissa) tärkeää seurata lapsen silmien liikkeitä: seuraako lapsi kiinteästi tehtävään kuuluva materiaalia vai vaeltaako katse satunnaisesti paikasta toiseen.

Energia

Motoriset toiminnot vaativat fyysistä energiaa. Hikoilun määrää voitaisiin jopa pitää sitoutuneisuuden kriteerinä. Joissakin tilanteissa jokin fyysinen elementti, esimerkiksi kova-ääninen puhe (huutaminen) tai toiminnan suorittaminen nopeasti, voi herättää huomiota. On kuitenkin varottava sekoittamasta tätä patoutuneen energian purkamiseen (esimerkiksi, kun lapsen on pitänyt olla liian pitkään hiljaa). Henkinen energia voi ilmetä kiihkeänä innostuksena toimintaan tai abstraktimmin henkistä ponnistelua heijastavina kasvonilmeinä. Henkinen energia voi esiintyä yhdessä fyysisten tunnusmerkkien, kuten punoittamisen tai hikoilun kanssa.

Monimutkaisuus ja luovuus

Lapset ovat parhaimmillaan toiminnoissa, joihin he ovat sitoutuneet ja jotka vastaavat heidän kykyjään. He ottavat käyttöönsä kaikki kognitiiviset ja muut kykynsä. Tällöin tuloksena on käyttäytymistä, joka on enemmän kuin vain rutiininomaista toimintaa. Monimutkainen toiminta on useimmiten myös luovaa toimintaa: lapsi tuo oman yksilöllisen panoksensa toimintaan, luo siihen uusia elementtejä ja tuottaa jotain uutta ja ennalta-arvaamatonta, jotain yksilöllistä.

Ilmeet ja eleet

Non-verbaaliset merkit ovat suureksi avuksi arvioitaessa sitoutuneisuuden tasoa. On esimerkiksi mahdollista erottaa uneksivasti avaruuteen tuijottava tai harhaileva katse intensiivisen keskittyneestä katseesta. Tunteet ja mieliala voidaan lukea suoraan lapsen kasvoilta esimerkiksi opettajan kertoessa tarinoita. Lapsen asento voi kertoa keskittymisestä tai kyllästymisestä. Jopa kun lapsi nähdään vain takaapäin, voidaan arvioida lapsen sitoutuneisuuden (tai sitoutumattomuuden) taso.

Sinnikkyys

Keskittyessään lapsi suuntaa huomionsa ja energiansa yhteen asiaan. Sinnikkyys ja keskittymisen pituus ovat yhteydessä toisiinsa. Lapsi, joka on sitoutunut tehtäväänsä, ei hevin luovu siitä. Hän haluaa kokea tyydytyksen tunteen, joka syntyy intensiivisestä toiminnasta ja on valmis sen vaatimiin ponnisteluihin. Häntä ei voi helposti keskeyttää toisella, lapsen mielestä vähemmän tärkeällä tehtävällä. Lapsi jaksaa jatkaa tehtävää, johon on sitoutunut (jos se vastaa lapsen ikää ja kehitystasoa).

Tarkkuus

Työhönsä sitoutunut lapsi kiinnittää erityistä huomiota työhönsä. Hän osoittaa huomattavaa tarkkuutta yksityiskohdissa. Lapsi, joka ei ole sitoutunut tehtäväänsä, on usein huolimaton ja pyrkii vain saamaan työnsä nopeasti päätökseen. Niissä tehtävissä, jotka perustuvat kielelliseen viestintään vähemmän huomiota herättävät yksityiskohdat jäävät huomiotta (satunnaiset sanat, eleet...).

Reaktioaika

Pienet lapset ovat valppaita ja vastaavat helposti ja nopeasti mielenkiintoisiin ärsykkeisiin. He näyttävät suorastaan ryntäävän toimintaan (esimerkiksi kun useampia vaihto-ehtoja on esitelty), ilmaisten näin motivoituneisuuttaan. Toiminnan aikanakin he reagoivat uuteen ärsykkeeseen, edellyttäen, että se on lapsen kannalta kiinnostava.

Verbaalinen ilmaisu

Lapset ilmaisevat joskus eksplisiittisesti sitoutuneisuuttaan kommentoimalla spontaanisti ("Se oli kivaa!" "Tehdään se uudestaan!"). He voivat myös ilmaista implisiittisemmin, että toiminta puhutteli heitä kuvailemalla innokkaasti mitä he tekevät/tekivät. He eivät voi olla kuvaamatta sanallisesti kokemuksiaan ja oivalluksiaan.

Tyydytys

Toiminnot, joihin lapsi on sitoutunut, antavat lapselle tyydytyksen tunteen. Tyydytyksen tunteen aiheuttaja vaihtelee, mutta mukana on aina "tutkimista", "tarttumista todellisuuteen" ja vastaamista tiettyyn ärsykkeeseen. Tyydytyksen tunne ilmenee useimmiten epäsuorasti, joskus voi kuitenkin huomata lapsen katsovan työtään täydellisen tyytyväisenä, koskettelevan sitä...

KÄSINUKEN KANSSA KIELIMATKALLE

- Käsinnukke pedagogisena välineenä kielen oppimisen tukemisessa S2-kielikerhossa -



Sisällys

1	Johdanto.....	91
2	Teoria	92
	2.1 Draamakasvatus varhaiskasvatuksessa	92
	2.2 Nukketeatteri ja käsinukke.....	93
3	Tuokiot.....	96
4	Johtopäätökset	98
	4.1 Käsinuken vaikutus sitoutuneisuuden tunnusmerkkeihin.....	98
	4.2 Motivointi ja sitoutuneisuus käsinuken avulla.....	99
	4.3 Tunteiden ilmaisu	102
	4.4 Käsinukkeen eläytyminen	104
5	Käsinukke vaikuttaa lapsiin:	1066
	Lähteet	Virhe. Kirjanmerkkiä ei ole määritetty. 107
	Kirjavinkkejä aiheesta	Virhe. Kirjanmerkkiä ei ole määritetty. 108

1 Johdanto

Teimme opinnäytetyömme päiväkotiinne vuoden 2011 aikana. Opinnäytetyömme käsittelee monikulttuuristen lasten kielen kehityksen tukemista suomi toisena kielenä -kielikerhoissa draaman avulla. Päiväkodin pyynnöstä valitsimme aiheeksemme draaman, koska sitä ei ollut aikaisemmin hyödynnetty kielikerhoissa. Draama on laaja käsite, joka sisältää monta eri osa-alueita. Valitsimme draaman osa-alueista hyödynnettäväksemme käsinuket. Tarkoituksenamme oli tutkia, miten käsinukke vaikuttaa lapsiin kielikerhotuokioissa.

Suunnittelimme yhteensä kymmenen kielikerhotuokiota, jotka koostuivat käsinukellisista ja käsinukettomista tuokioista. Videokuvasimme nämä tuokiot ja analysoimme videomateriaalin käyttäen hyväksi The Leuven Involvement Scale for Young Children (LIS-YC), joka on toimintaan sitoutuneisuuden arviointiasteikko leikki-ikäisille lapsille. Opinnäytetyömme kielikerhotuokioihin osallistui yhteensä seitsemän lasta. Heidät oli jaettu suomen kielen osaamisensa perusteella kolmeen eri ryhmään.

Tarkoituksemme tässä tietopaketissa on tarjota teille tutkimuksemme pohjalta saamamme tieto käsinuken vaikuttavuudesta lapsiin ja tuokioihin sekä koota teille kooste käsinukellisista kielikerhotuokioistamme, joista saatte vinkkejä ja ideoita kielikerhojen pitämiseen. Näissä kielikerhotuokioissa painottuu vahvasti käsinuken käyttömahdollisuudet.



2 Teoria

2.1 Draamakasvatus varhaiskasvatuksessa

Draamakasvatuksella tarkoitetaan toimintaa, joka pitää sisällään erilaiset draaman ja teatterin toimintamuodot, jotka ovat tarkoitettu varhaiskasvatusikäisille. Draama- ja teatteritoiminta painottavat eri asioita. Teatteritoiminnan tavoitteena on tehdä esitys. Draamatoiminnassa taas toiminta tapahtuu ryhmässä, mutta yleisöä ei kuitenkaan teatterin tapaan ole. Draamatyöskentelyssä kasvatus ja leikki yhdistetään teatterin keinoihin. (Toivanen 2009, 30.)

Työskentely draaman parissa pohjautuu lapsen kehitystasosta lähtevään, leikinomaiseen toimintaan. Tämä toiminta edistää lapsen valmiuksia uusien asioiden oppimisessa sekä kehittää lapsen kielellistä kehitystä. Draamatoiminnassa huomioidaan lapsen tarve oppia leikin ja mielikuvituksen kautta. Draaman avulla lapsi voi luoda uusia merkityksiä asioille sekä hän voi kokea myös uutta, sillä draama mahdollistaa sen, että voidaan toimia todellisen ja kuvitteellisen maailman välillä lasten kanssa. Draaman avulla lapsi pääsee toimimaan erilaisissa rooleissa, joiden avulla hän pystyy esimerkiksi tutkimaan uusia näkökulmia asioihin. Draamatyöskentely vaatii toisten ihmisten huomioimista. (Toivanen 2009, 31.)

Draamakasvatuksen tulisi olla vakavaa toimintaa, jota toteutettaisiin leikkisässä toimintamuodossa. Tämä mahdollistaa sen, että esimerkiksi jos jokin asia tuntuu vaikealta tai mahdottomalta käydä läpi lasten kanssa pelkän keskustelun kautta, niin tämä asia voidaankin käsitellä draaman avulla. Tällaisia asioita voivat olla esimerkiksi monikulttuurisuus tai kiusaaminen. (Toivanen 2009, 31-32.)

Draamakasvatuksen tavoitteena on tukea lapsen mielikuvituksen, myönteisen minäkäsityksen, itseluottamuksen sekä keskittymiskyvyn kehittymistä. Draaman avulla myös tunteiden ilmaisu kehittyy. Myös kehon hahmottaminen on tärkeää ja se onkin yksi draaman tavoitteista. Lapsen kielellisen kehityksen tukeminen on myös tärkeä asia, jota draaman avulla pystytään tukemaan. Lapsi saa draaman myötä esittää omia mielipiteitään ja ajatuksiaan muille niin omana itsenään kuin roolissakin. Luonnollisesti draaman avulla lapsen yhteistyökyvyt kehittyvät. Draamakasvatuksella pyritään myös siihen, että lapsi kykenisi erottamaan todellisuuden ja tarinoiden välisen eron. (Toivanen 2009, 32.)

Sirkka Suran (1996) mukaan draamalla on suuri vaikutus ihmisen psyykkiselle kehitykselle. Draaman tuomia kokemuksen erilaisia elämyksen tasoja ovat liike, aistimukset tunteet ja mielikuvat, jotka ovat tärkeä osa verbaaliskognitiivisia taitoja. Sura painottaa draaman merkitystä kehityspsykologisesta näkökulmasta. Draama toimii Suran mukaan kaikilla inhimillisen toiminnan tasoilla ja auttaa myös psyykkisen kehityksen osa-alueilla. Draamakasvatuksessa

oppiminen pohjautuu aikaisten kokemuksentasojen hyödyntämiseen, esimerkiksi liikkeen hyödyntämiseen oppimisessa. Draama siis sopii Suran mielestä hyvin varhaiskasvatukseen, mitä nuorempana ihminen saa kokemuksia draamasta, sitä vaikuttavampia draaman hyödyt ovat. Verrattuna verbaaliin opetusmuotoon ovat Suran mielestä draaman vaikutukset syvempiä. Draamaa voi hyödyntää myös vaikeasti vammaisille, kuuroille, pienille lapsille tai vaikka kenelle tahansa vauvasta vaariin. (Sura 1996, 31-32.)

Draamakasvatuksen yliopistonlehtorin Tapio Toivasen (2009) mukaan Suomessa tehdyt väitöskirjatutkimukset, jotka koskevat pienten lasten kokemuksia draamatoiminnasta varhaiskasvatuksessa, ovat osoittaneet, että lasten keskittymiskyky ja pitkäjänteisyys kasvavat draamatyöskentelyn myötä. Draamatyöskentelyn on osoitettu myös vahvistavan ryhmää, mutta se ei välttämättä suoranaisesti paranna ryhmän jäsenten toverisuhteita. Draamatyöskentely kuitenkin lisää lasten empatiakykyä, toisten hyväksymistä, vastavuoroisuutta sekä ennen kaikkea sosiaalisuutta ja ymmärrystä toisia ihmisiä kohtaan. Draamatyöskentelyn ansiosta pienemmätkin lapset voivat keskustella melko syvällisesti eettisistä asioista. Draamatyöskentely on kokonaisilmallisesta toimintaa, joten se sopii mainiosti käytettäväksi myös monikulttuurisille lapsille. (Toivanen 2009, 35.)

2.2 Nukketeatteri ja käsinukke

Nukketeatterissa on kyse kokeilevasta kommunikaatiosta. Nukke vetoaa tunteisiin ja nukella on puhutteleva vaikutus lapsiin. Kaartinen ja Sura (2006, 67-71) täsmentävät kirjassaan, kuinka nukketeatterin vaikutus on tunnettu jo vuosisatojen ajan ja siksi sitä käytetään ahkerasti opetustarkoituksiin. Nukketeatterin on myös huomattu vaikuttavan jopa lapsen puhumattomuuteen. Nuken kanssa puhumisen paineet vapautuvat ja lapsi voi puhua enemmän nukke kädessä. Nukketeatterin vaikutusta lapseen ei voi kiistää. (Kaartinen & Sura, 2006, 67-71.)

Käsinukeiksi kutsutaan nukkeja, jotka voi pukea käsiin. Käsinuken saa liikkumaan erilaisten käsivarren, ranteen ja sormien liikkeiden avulla. Käsinuken avulla pystyy välittämään tietoa, tunteita ja tapahtumia, kun käsinuken käyttäjä vaihtelee äänensävyjä sekä käyttää apunaan erilaisia liikkeitä. Käsinuken avulla voidaan huomio kiinnittää keskeisiin asioihin. Käsinuken avulla voidaan myös havainnollistaa ja selittää asioita. Käsinukke on elementti, joka kannustaa lapsia aktiiviseen osallistumiseen oppimistapahtumassa. Kautta aikojen ja ympäri maailman ihmiset ovat hyödyntäneet nukkehahmoja, kun ihmiset ovat niiden avulla kertoneet esimerkiksi kielletyistä ja pelottavista asioista (Torén 2000, 15, 17, 24.)

Usein virheellisesti luullaan, että käsinuket tarkoittavat automaattisesti samaa kuin nukketeatteri. Tämä johtuu siitä, että käsinuken pedagogisesta käytöstä on kirjoitettu todella vähän kirjallisuutta. Käsinukke toimii kuitenkin mainiona pedagogisena apuvälineenä. (Torén 2000,

15-16.) Lasten ehdoilla tapahtuvaa spontaania oppimista tapahtuu, kun pedagogisena apuvälineenä käytetään käsinukkea. Käsinukke toimii apuvälineenä oppimistavoitteiden saavuttamisessa. Lapset oppivat silloin, kun he kokevat opetuksen kiinnostavaksi ja hauskaksi. Käsinuken avulla opetuksesta tulee lapsille mielekästä. Mielekkään oppimisen johdosta myös oppimisen laatu paranee. Käsinuken avulla opettajan rooliksi muodostuu ohjaava, kannustava ja tukeva. (Torén 2000, 22-24.)

Käsinuken avulla tapahtuvaan opetukseen voidaan asettaa useita tavoitteita, joita ovat taito-, tieto- ja asennetavoitteet. Taitotavoitteella tarkoitetaan sitä, että käsinuken avulla opetetaan sosiaalisia taitoja, selitetään yhteisön sääntöjä ja normeja sekä harjaannutetaan kuuntelutaitoa ja kommunikointikykyä. Käsinuken avulla voidaan tietoisesti opettaa lapsia ottamaan toiset huomioon. Vastaavasti voidaan myös opettaa lasta ottamaan itselleen omaa tilaa. Käsinuken avulla pystyy esimerkiksi elävöittämään satuja. Tällä tavoin rauhattomat lapsetkin rauhoittuvat kuuntelemaan levollista käsinukkea, koska käsinukke liikehtii ja se kiinnittää lasten huomion. Käsinuken avulla myös aremmat lapset kykenevät osallistumaan toimintaan, koska käsinukke antaa rohkeutta kertoa omista ajatuksistaan ja tuntemuksistaan. Käsinuken kautta voidaan myös esittää kysymyksiä, joita ei välttämättä muuten voisi esittää. (Torén 2000, 24-25.)

Tietotavoitteissa päämääränä on välittää perustietoja. Käsinukke voi osallistua esimerkiksi kieliharjoitukseen (Torén 2000, 24).

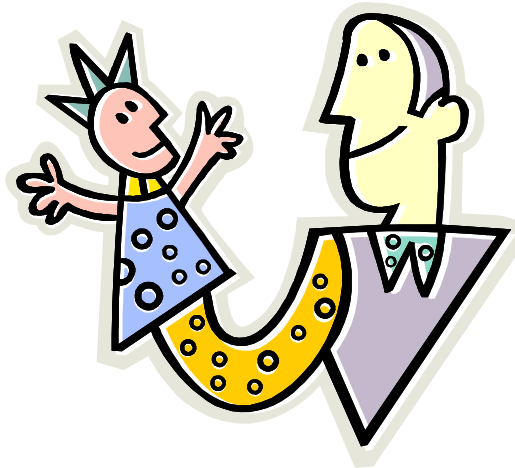
Asennetavoitteiden määränäänä on empatian ja eläytymiskyvyn kehittäminen sekä uteliaisuuden herättäminen. Käsinukkea voi hyödyntää erilaisissa tilanteissa, joissa lasta autetaan rakentamaan empaattista asennetta toisia ihmisiä kohtaan. Käsinukkea voidaan hyödyntää esimerkiksi, kun lapselle opetetaan asenteita ja arvoja. Käsinukke auttaa hahmottamaan todellisuutta sekä erottamaan hyvän ja pahan toisistaan. (Torén 2000, 26.)

Käsinuken on oltava sellainen, että se vetoaa yleisönsä esteettisesti. Lasten kanssa toimiessa käsinuken tulee olla todentuntuinen ja konkreettinen. Jos käsinukke esittää kissaa, sen pitää olla myös kissan näköinen, jotta lapsi voi samaistua siihen. Lisäksi nukken tulee olla ”elävä”, jotta lapset unohtavat sen olevan kankainen. Lasten tunteisiin vetoavat erityisesti eläinnuket ja ne myös puhuttelevat lapsia. (Torén 2000, 32, 37-38.)

Heli Aaltosen (2002) mukaan ihminen nauttii, kun saa tehdä mielekkäitä ja mielestään hauskoja asioita. Aaltonen itse on ollut toteuttamassa useita nukketeatteriprojekteja ja hän on huomannut, että lapset ovat oppineet temaattisesti, sosiaalisesti ja esteettisesti paljon. Nukketeatterin idea on, että lapsi oppii hänelle luontaisimmalla tavallaan eli leikkien. Tällä tavoin lapsi oppii ympäröivästä maailmasta uusia asioita. (Aaltonen 2002, 44.) Aaltosen mukaan

lapsen luonnollinen uteliaisuus sekä leikkimällä oppiminen ovat siis yksi selitys, miksi motivaation tuoma sinnikkyys kasvaa lapsen seuratessa tuokiota.

Aaltonen (2002) käyttää perusteluna lapsen sinnikkyuden lisääntymiselle Gussin neljää elementtiä, jotka ovat vaiheita, joita lapsi käy läpi nukketeatterin aikana. Ensimmäisessä vaiheessa lapsi kokeilee ja tutkii, mihin nukkea voi käyttää. Toisessa vaiheessa harjoittelun ja syventymisen kautta lapsi hallitsee pian nukken tuomat mahdollisuudet. Kolmannessa vaiheessa lapselle syntyy halu ilmaista itseään nukken avulla. Neljännessä vaiheessa lapsi saa tunteen, että hän hallitsee uusia itsensä ilmaisun tapoja ja saa iloa siitä. (Aaltonen 2002, 30.)



3 Tuokiot

Käsinukketuokioita on helppo toteuttaa, kunhan tuokiot suunnittelee hyvin etukäteen. Käsinuken käyttöä ei tarvitse jännittää, mutta sen käyttöä kannattaa kuitenkin harjoitella. On hyvä harjoitella esimerkiksi sitä, miten käsinukkea kannattaa liikutella, jotta se näyttäisi mahdollisimman aidolta. Lisäksi käsinuken käyttäjän olisi hyvä muuttaa ääntään, jotta lapset pystyisivät paremmin eläytymään käsinukkeen. Käsinukkea voi hyödyntää kielikerhotuokioissa monin eri tavoin. Se voi olla mukana erilaisissa toiminnoissa, kuten esimerkiksi sadun lukemisessa tai pelien pelaamisessa. Käsinuken kautta voi erinomaisesti opettaa lapsille uusia asioita mielekkäällä tavalla. Käsinukke tuo kielikerhotuokioihin uuden ulottuvuuden, joka on myös tehokas pedagoginen väline opetukseen. Lasten mielestä käsinukke on hauska, innostava ja mielekäs.

Ohjasimme yhteensä kymmenen kielikerhotuokiota, joissa seitsemässä käsinukke oli mukana joko kielikerhon toiminnallisessa tai käsitteellisessä osuudessa. Kolmessa kielikerhotuokiossa käsinukke ei ollut ollenkaan mukana. Tässä osiossa on kooste tuokioista, joissa itse käytimme käsinukkea hyödyksemme. Pääasiallisesti ohjasimme saman tuokion kaikille kolmelle kielikerhoryhmälle. Tuokioita sovellettiin kunkin kielikerhoryhmän suomen kielen taitoja vastaaviksi. Omissa kielikerhotuokioissamme käsinukkenamme toimi orava, jonka nimesimme Oskari Oravaksi.

Tuokion aihe: Minä ja kehonosat

Käsittelimme ensin kielikerhon käsitteellisessä osuudessa kehonosia kuvakorttien avulla. Seuraavaksi lapset saivat koota ihmisen kuvakorteista. Tämän jälkeen kielikerhon toiminnallisessa osuudessa lapset saivat näyttää kielikerhohajaajalle nukan avulla, missä nukan eri kehonosat sijaitsevat. Käsinukke oli mukana tuokion toiminnallisessa osuudessa.

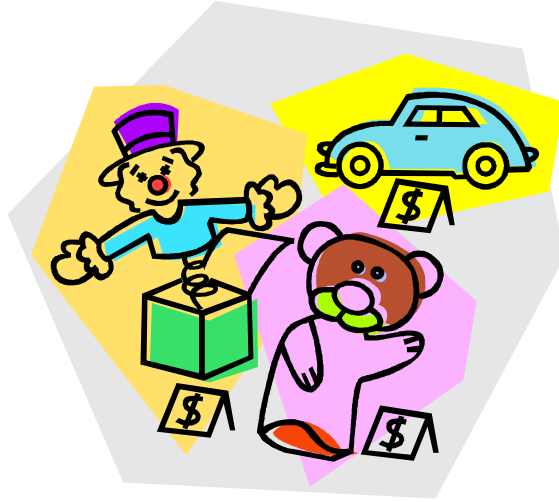
Tuokion aihe: Minä ja kehonosat

Tuokiossa lapset saivat kuvakortteja, joissa oli kuvia erilaisista kehonosista. Näiden kuvakorttien avulla lapset harjoittelivat kehonosien nimiä. Käsinukke tuli mukaan kielikerhoon sen toiminnallisessa osuudessa, jossa pelattiin muistipeliä käsitteellisessä osuudessa käytetyillä kuvakorteilla.

Tuokion aihe: Perhe

Tuokion aiheena oli perhe. Tuokiossa hyödynnettiin myös käsinukkea kielikerhon käsitteellisessä osuudessa. Tuokion alussa käsinukke tuli lukemaan lapsille perheaiheisen sadun. Lapset saivat kertoa kirjan kuvien tapahtumista käsinukelle ja keskustella niistä käsinuken kanssa. Kun kirja oli saatu luettua, käsinukke lähti kielikerhosta pois. Kirjan lukemisen jälkeen tarkas-

telimme ja nimesimme kuvakorteista tarkemmin, mitä perheenjäseniä perheisiin voi kuulua. Lopuksi lapset saivat piirtää omista perheistään kuvat.



4 Johtopäätökset

Olemme tehneet seuraavat johtopäätökset havainnoimalla kielikerhotuokioista kuvattuja videotallenteita. Käytimme havainnointimme pohjalla LIS-YC-asteikon sitoutuneisuuden tunnusmerkkejä sekä sitoutuneisuuden tasoja. Havainnoimme videomateriaaleista näitä tunnusmerkkejä ja näiden tunnusmerkkien pohjalta teimme johtopäätöksemme siihen, mille LIS-YC-asteikon sitoutuneisuuden tasolle lapset sijoittuvat.

4.1 Käsinuken vaikutus sitoutuneisuuden tunnusmerkkeihin

Käsinuken avulla lasten keskittyminen parantui selvästi. Kaikkien lasten keskittymiskyky tuokion aikana parani huomattavasti käsinuken myötä. He jaksoivat keskittyä paljon miettimistä vaativiin tehtäviin. Käsinuken ansiosta keskittyminen oli paljon pitkäkestoisempaa. Tuokioissa, joissa ei ollut mukana käsinukkea, lasten käyttäytymisessä tyypillistä oli harhaileva katse, omalta paikalta poistuminen, kaverin häiritseminen, levottomuus ja rauhattomuus sekä se, että lapset eivät keskittyneet seuraamaan itse toimintaa. Lapset eivät juurikaan kiinnittäneet huomiota toiminnan ulkopuolisiin ärsykkeisiin, kuten kielikerhohuoneessa oleviin soittimiin tai ikkunaan.

Lasten energiataso nousi, kun he näkivät käsinuken. He jaksoivat keskittyä ja osasivat suunnata energiansa toimintaan paremmin, kun käsinukke oli mukana. Tuokioissa, joissa käsinukke ei ollut mukana, lapset saattoivat suunnata energiansa levottomaan ja tuokiota häiritsevään toimintaan.

Lapset lisäsivät myös omaa luovaa panostaan tuokioissa. Lapset käyttivät tuokioissa luovasti esimerkiksi kuvakortteja, joista he alkoivat rakentaa ihmistä, vaikka tuokionohjaaja ei heitä siihen ohjeistanutkaan. Lapset myös saattoivat keksiä uusia puheenaiheita käsinuken kanssa, jolloin opitut sanavarastot olivat tarpeellisia. Vaikka lapset eivät välttämättä muistaneet tiettyä sanaa, he yrittivät ilmaista sanan muilla keinoin.

Kaikki lapset hymyilivät läpi koko tuokion, kun mukana oli käsinukke. Lapset suuntasivat kehonsa kohti toimintaa. He myös nojautuivat toimintaa kohden tuokion aikana. Lapset viestivät eleillään, että olivat kiinnostuneita tuokiosta. Yleisiä eleitä lapsilla olivat silmistä näkyvä innostuneisuus, hymy ja nauru.

Lapset ponnistelivat selkeästi vastaustensa eteen, kun kielikerhotuokiossa oli mukana käsinukke. Vaikka osa tehtävistä oli haastavia, niin lasten sinnikkyys auttoi lapsia keskittymään tuokion loppuun asti.

Sen lisäksi, että lapset jaksoivat keskittyä hyvin tuokioiden aikana, niin heidän vastaustensa ja työn jälkensä olivat tarkkoja. Lapset ponnistelivat tarkkojen vastaustensa eteen, sillä he halusivat, että vastaus olisi heidän mielestään täydellinen käsinukelle vastattavaksi. Varsinkin ujut lapset panostivat tarkkoihin vastauksiin, kun he keskustelivat käsinuken kanssa.

Lasten reaktioajat olivat hyviä, kun käsinukke oli mukana tuokioissa. Lapset ajattelivat ensin, ennen kuin vastasivat. Lapset eivät siis arvanneet vastauksiaan ja yrittäneet päästä helpolla tuokioiden aikana, vaan he tosissaan pohtivat vastauksiaan. Joillakin lapsilla reaktioaika tuli hitaammaksi, jolloin he pohtivat todella pitkään vastausta kysymykseen.

Lapset eivät juurikaan ilmaisseet verbaalisesti sitoutuneisuuttaan tuokioon, vaan se enemmänkin heidän käyttäytymisessään, ilmeissään ja eleissään. Muutamat lapset kuitenkin kommentoivat tuokion toiminnan olevan kivaa. Lapset eläytyivät todella hyvin käsinukkeeseen. Esimerkiksi eräs poika pyysi käsinukkea heille syömään ja pyysi, että käsinukke ei lähtisi kielikerhosta pois, vaan jäisi sinne vielä hetkeksi leikkimään lasten kanssa.

Lapset saivat tyydytystä siitä, kun käsinukke ja tuokionohjaaja kehuivat esimerkiksi heidän onnistuneita vastauksiaan. Ujoimmat lapset saivat tyydytystä siitä, että he uskalsivat ottaa kontaktia käsinukkeeseen ja he uskalsivat kommunikoida tämän kanssa.

4.2 Motivointi ja sitoutuneisuus käsinuken avulla

Lapsi oppii mielikuvituksen ja leikin avulla. Tästä syystä draaman avulla lapsi voi kokea uutta ja hän voi innovoida uusia merkityksiä asioille. Myös uusien näkökulmien löytäminen ja asioiden tutkiminen ovat tärkeitä asioita, joihin draamaa voidaan hyödyntää. (Toivanen 2009, 31.) Tärkeää oli, että kielikerhotuokioiden toiminta oli suunniteltu niin, että lapset pääsivät itse siinä toimimaan. Kaikki toiminnot piti suunnitella myös niin, että lapset pääsivät leikin tai tutkimisen kautta opettelemaan suomen kieltä.

Opetus oli mielekkäämpää käsinuken avulla. Kun lapset kokevat oppimisen hauskaksi ja kiinnostavaksi, lapset myös oppivat. Lapsille mielekäästä oppimista syntyy esimerkiksi silloin, kun käsinukkea hyödynnetään kielikerhotuokioissa. Mielekkään oppimisen ansiosta myös oppimisen laatu paranee. Käsinuken avulla lasten välillä tapahtuu spontaania oppimista. (Torén 2000, 22-24.) Useissa tuokioissa kävi niin, että lapset eivät osanneet tuokiossa käsiteltäviä asioita tuokion alussa, mutta tuokion loppuksi he osasivat käsiteltävät asiat ja käsitteet. Suurin osa lapsista osasi käsiteltävät asiat myös seuraavalla kielikerhokerralla. Lapset seurasivat kiinnostuneina käsinuken järjestämiä tuokioita. Lapset nauttivat siitä, kun käsinukke esitti juuri heille kysymyksiä ja kun lapset pääsivät tutkimaan asioita yhdessä käsinuken kanssa. Käsinukke toi uuden ulottuvuuden opetukseen.

Motivaatio tuo mukanaan lapsille myös sinnikkyyttä, joka kasvaa lapsen seurattessa toimintaa (Aaltonen 2002, 44). Vakuuttava keino oppia uusia asioita on, että näitä uusia asioita suhteutetaan itseensä (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 58). Kielikerhotuokioissa opittavia asioita pyritään suhteuttamaan lapseen itseensä, jotta hänen olisi helpompi ymmärtää uusia asioita ja käsitteitä. Esimerkiksi kielikerhotuokioissa, joissa käsiteltiin kehonosia, suhteutettiin kehonosat ensin lapseen itseensä, niin että lapset saivat näyttää omista kehoistaan, missä kehonosat sijaitsevat. Vasta tämän jälkeen lapset saivat osoittaa nukeista kehonosia, koska he olivat päässeet hahmottamaan ensin oman kehonsa.

Ihminen oppii niitä asioita, joihin hänen tarkkaavaisuutensa kohdistuu. Myös oppimismotivaatio on erittäin tärkeä seikka oppimisen kannalta ajateltuna. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 58.) Tästä syystä oli tärkeä miettiä, kuinka kielikerhotuokioiden toiminnat toteutetaan. Käsinukke auttoi suuntaamaan ja kohdistamaan lasten huomion juuri oikeisiin asioihin. Kielikerhotuokioiden toiminnat piti suunnitella niin, että ne olivat lapsille mielekkäitä. Lasten oppimismotivaatiota oli tärkeä pitää yllä. Lasten oppimismotivaatio olikin korkea kielikerhotilanteissa silloin, kun tuokioissa oli mukana käsinukke.

Tuokioiden aikana varsinkin rauhattomimmat ja levottomimmat lapset hyötyivät käsinuken läsnäolosta. Tuokio ilman käsinukkea saattoi olla hyvinkin rauhaton, mihin voi olla useita syitä, kuten esimerkiksi lapsen väsymys tai se, että tuokio on pidetty juuri ennen ruokailua. Lapset saattoivat tuokion aikana pyöriä paikoillaan tai tuolillaan, katsella ulos ikkunasta tai ihailla huoneessa olevia esineitä. Levottomuus saattoi myös tarttua välillä kielikerhossa oleviin toisiin lapsiin, jolloin kaikki tuokiossa olevat lapset olivat rauhattomia. Tällöin paikallaan oleminen sekä tehtävään keskittyminen oli lapsille hankalaa. Sen sijaan lapset keskittyivät sen hetkiseen tehtävään huolellisesti, kun käsinukke oli mukana toiminnassa.

Käsinuken käyttömahdollisuudet olivat monet. Käsinuken kanssa esimerkiksi pelattiin erilaisia pelejä, käytiin vauvanuken avulla kehonosia läpi ja luettiin satua. Tällaiset tuokiot vaativat lapselta jatkuvaa keskittymistä, pohtimista ja jaksamista. Käsinukella oli tärkeä osa tuokion motivaattorina. Monesti käsinukke toimi lasten tukena ja turvana, kun he eivät osanneet vastata johonkin kysymykseen ja käsinukke kannusti heitä löytämään vastauksen esimerkiksi kysymysten muodossa. Juuri se seikka, että rauhattomimmat lapset saivat käsinukesta avun keskittymiseen ja oppimisen tukemiseen, oli yksi opinnäytetyömme hienoimmista asioista, jonka huomasimme tuokioiden aikana. Rauhattomimmat tuokiot oli mahdollista kääntää rauhallisiksi pelkällä käsinuken läsnäololla, mikä oli ohjaajallekin yksi apuväline lisää kielikerhoihin. Tuokioissa, joissa käsinukke oli mukana, lapset olivat rauhallisia, keskittyneitä ja sitoutuneita toimintaan. Tuolloin he olivat samalla erittäin innostuneita oppimaan uutta.

Torén kirjoittaa, kuinka mielekkään oppimisen johdosta myös oppimisen laatu paranee. Käsinuken avulla opettajan rooliksi muodostuu ohjaava, kannustava ja tukeva. (Torén 2000, 22-23.) Huomasimme, kuinka lapset innostuivat mitä erilaisimmista tuokioista, kun käsinukke oli niissä mukana. Jokainen lapsi on yksilö ja jokaisella lapsella on lempikielikerhotuokionsa. Tämä näkyi lapsen keskittymisessä tuokioihin, varsinkin kun käsinukkea ei ollut mukana. Mieliisiin tuokioihin lapset jaksoivat panostaa ja keskittyä, mutta epämieluisa aihe tai toiminta sai lapsen levottoman oloiseksi. Tällöin lapsi keskittyi kaikkeen muuhun kuin tuokiossa tapahtuvaan toimintaan. Käsinuken kanssa lapset puolestaan jaksoivat keskittyä erittäin hyvin, oli aiheena mikä tahansa. Kuten Torén kirjoitti, mielekäs oppiminen johtaa parempaan oppimisen laatuun ja tulostemme perusteella käsinukke tuo lisäarvoa kielikerhotuokioihin, kuten parempaa oppimisen laatua mielekkyyden mukana.

Lapsi saattoi myös joskus olla passiivinen toimintaa kohtaan eli lapsi ei osoittanut mitään mielenkiintoa tuokiota kohtaan. Passiivisuus näkyi lapsissa poissaolevana käyttäytymisenä. Tämä oli kuitenkin harvinaista, vain muutamassa tuokiossa ilmeni tällaista käytöstä. Vain harva lapsi oli tuokioiden aikana passiivinen, mutta joka kerta, kun käsinukke otettiin esiin, niin passiivisetkin lapset reagoivat innokkaasti käsinukkeeseen. Heidän aktiivisuutensa lisääntyi niin paljon, että tuokiossa tehtävän toiminnan lisäksi lapsi vielä halusi jutella käsinukelle. Passiiviset lapset myös innostuivat käsinukesta ja saattoivat jopa kertoa hyvinkin henkilökohtaisia asioita itsestään käsinukelle. Esimerkiksi eräs lapsi kertoi, kuinka yksinäinen hän on kotonaan. Käsinuken hyöty passiiviselle lapselle oli ajan kanssa merkittävä. Lapset avautuivat nukelle enemmän omista asioistaan ja olivat aktiivisia toimijoita tuokion aikana.

Tuokioissa, joissa käsinukke ei ollut mukana, lapset reagoivat voimakkaasti ärsykkeisiin, joihin ei ollut tarkoitus reagoida. Lapset saattoivat reagoida esimerkiksi ulkona tapahtuviin asioihin, vaikka kielikerhon toiminta oli käynnissä. Joissakin tuokioissa lapset olivat hyvin nälkäisiä tai väsyneitä, joka osaltaan vaikutti myös lasten keskittymiseen ja vireystilaan. Monissa tuokioissa lasten keskittyminen parani käsinuken myötä. Kun käsinukke otettiin esiin, lapset olivat innostuneita ja valppaita kohtaamaan uusia asioita.

Lasten energiataso nousi huomattavasti heti, kun he näkivät käsinuken. Sen näki heidän silmistään ja innostuneisuudestaan. Lapset halusivat kertoa tutulle käsinukelle heti heidän kuumumisensa ja he halusivat silitellä käsinukkea. Käsinuken kertomana ihmisen kehonosatkin palautuivat lapsille paremmin mieleen. Lapsia harmitti, kun käsinuken piti lähteä aina tuokioiden loputtua ja monesti lapset kysyivät tuokioiden lopussa, tuleeko käsinukke vierailemaan myös seuraavalla kerralla.

Kielikerhotilanteista hävisi rauhattomuus käsinuken ansiosta. Lapset olivat todella keskittyneitä ja motivoituneita toimintaa kohtaan. Tynjälän mukaan motivaatio merkitsee voimaa,

joka ylläpitää, ohjaa ja suuntaa yksilön toimintaa (Tynjälä 2000, 98). Tynjälän kirjoituksesta motivaatiosta voimme havaita, kuinka motivaatio merkitsee toiminnan suuntaamista ja ohjaamista itse toimintaan. Tuokioissamme lapset olivat hyvin keskittyneitä tehtävään, kun oli kyse käsinukellisesta tuokiosta. Tästä voimme päätellä sen, että käsinukke lisää motivaatiota, kun lapset jaksoivat käsinuken avulla yhtäjaksoisesti keskittyä itse tuokioon. Jo heidän silmistään ja kasvoiltaan näki, kuinka innoissaan he olivat oppimassa uutta käsinuken kanssa. Käsinukke siirsi omalla läsnäolollaan lasten huomion muista ärsykkeistä itseensä sekä itse toimintaan. Käsinukke auttoi varsinkin rauhattomissa tilanteissa suuntaamaan lasten huomion tehtävään. Lapsista huomasin, että tekeminen ja keskittyminen tulivat luonnostaan, kun käsinukke ohjasi heitä tuokiossa eteenpäin. Torén ilmentää nämä väitteet seuraavilla lauseillaan: käsinuken avulla pystyy välittämään tietoa, tunteita ja tapahtumia. Käsinuken avulla voidaan huomio kiinnittää keskeisiin asioihin. Käsinuken avulla voidaan myös havainnollistaa ja selittää asioita. Käsinukke on elementti, joka kannustaa lapsia aktiiviseen osallistumiseen oppimistapahtumassa. (Torén 2000, 24.) Torén siis vahvistaa havaintomme, kuinka käsinukke ohjaa lapsen huomion juuri itse tuokioon ja sen tärkeisiin osiin. Havaintomme Torénin väitteisiin ovat hyvin yhtenevät. Käsinuken avulla lapsille havainnollistettiin sekä selitettiin uusia oppittavia asioita ja käsinukke todella kiinnitti lasten huomion tuokion keskeisiin aiheisiin.

4.3 Tunteiden ilmaisu

Draamaa kannattaa hyödyntää sellaisissa tilanteissa, joissa käydään läpi asioita, joiden käsittely on vaikeaa pelkän keskustelun kautta. Näitä asioita voivat olla esimerkiksi monikulttuurisuus tai kiusaaminen. toistoa. (Toivanen 2009 31-32.) Käsinukke on mainio apu, koska käsinukke on hahmo, johon lapset voivat samaistua. Ujoimmille lapsille herkkien asioiden jakaminen aikuisen kanssa ei ole helppoa, mutta käsinukelle voi olla helpompi puhua. Eräs lapsi ilmaisi yksinäisyytensä tuokion aikana käsinukelle. Kielikerhotuokioissa, joissa käsiteltiin perheasioita, muutama lapsi kertoi käsinukelle mieltään askarruttavista perheasioista.

Käsinuken ansiosta aremmat lapset kykenevät osallistumaan tuokioon, koska käsinukke antaa lapsille rohkeutta kertoa omista tuntemuksistaan ja ajatuksistaan (Torén 2000, 24). Ujoimmat lapset toivat itseään enemmän esille käsinuken kanssa jutellessaan. Ujoimmat lapset uskalsivat käsinuken läsnä ollessa vastata kysymyksiin, vaikka he eivät olleet varmoja vastauksistaan. Ilman käsinukkea ujoimmat lapset eivät uskaltaneet vastata kysymyksiin, elleivät he olleet täysin varmoja vastaustensa oikeellisuudesta. Käsinukelle annetut vastaukset ja puheenvuorot olivat tarkkaan harkittuja ja jäsenneiltyjä. Lapset eivät vain sattumanvaraisesti vastanneet heille esitettyihin kysymyksiin, vaan he pohtivat vastauksia ennen vastaamistaan.

Draaman tarkoituksena on, että tunteiden ilmaisu kehittyä. Kielellisen kehityksen tukeminen on myös erityisen tärkeää. Lapset voivat draaman avulla ilmaista omia mielipiteitään ja aja-

tuksiaan muille, koska he voivat tehdä tämän joko roolissa tai omana itsenään. Melko syväisiä keskusteluja voi syntyä jo pientenkin lasten välille, kun hyödynnetään draamaa. (Toivanen 2009, 32, 35.) Kielikerhotuokioissa lapset todella rohkaistuivat kertomaan omia mielipiteitään asioista, kun käsinukke oli mukana tuokioissa. Kielikerhoryhmien pienimmät lapset alkoivat puhua paljon käsinuken kanssa. He alkoivat puhua jo kokonaisia, muutaman sanan lauseita, vaikka normaalisti he saattoivat vastata kysymyksiin yhdellä sanalla. Käsinukke kannusti lapsia siis ilmaisemaan itseään enemmän.

Draama opettaa toisten ihmisten huomioon ottamista (Toivanen 2009, 31). Lapset kykenivät käsinuken kanssa yhteistyöhön ja he kykenivät tekemään yhteistyötä myös toisten lasten kanssa. Lasten empatiakykyäkin harjoittelimme kielikerhotuokiossa. Eräs lapsi kiskoi Oskari Oravan häntää, jolloin Oskari parkaisi kivusta. Kyseinen lapsi, joka oli Oskarin hännästä kiskaissut, pyysi heti Oskarilta anteeksi. Toinen lapsi, joka kielikerhossa oli, sanoi heti tälle toiselle lapselle, ettei Oskaria saa satuttaa.

Käsinukke piti tehdä ensiksi tutuksi lapsille. Lapset saivat rauhassa tutustua käsinukkeeseen. Käsinukke ei tyrkytetty lapselle, jos hän ei halunnut ottaa siihen esimerkiksi pelon takia kontaktia. Kun lapsi uskaltaa avautua käsinukelle kielikerhotuokion aikana, niin oppiminen on usein mieleenpainuvaa. Sen lisäksi, että lapsi oppii uusia sanoja ja käsitteitä kielikerhotuokion toiminnoissa, niin lapsi oppii myös käyttämään useita uusia sanoja ja asioita, kun hän keskustelee käsinuken kanssa. Ujoimpien lasten on helpompi puhua käsinukelle. Vain käyttämällä käsitteitä, voi oppia ymmärtämään niitä (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 55). Tästä syystä on tärkeää, että lapset todella käyttävät kielikerhossa harjoittelemaansa käsitteitä. Näin ollen lapsen täytyy puhua ja käyttää käsitteitä, jotta hän ymmärtää niiden merkityksen.

Ujoimmat lapset ensin ujostelivat käsinukkeä, mutta tutustuttuaan useamman kerran käsinukkeeseen, hekin tekivät tuttavuutta käsinuken kanssa ja tykäsivät siihen. Ensimmäinen reaktio käsinukkeeseen ujoilla lapsilla oli erilaiset piiloutumisrefleksit. Lapsi saattoi piilottaa kasvonsa käsiensä taakse tai yrittää olla katsomatta käsinukkeeseen. Siltikin, vaikka lapset piilottelivat itseään käsinukelta käsiensä avulla, he olivat kuitenkin kiinnostuneita nukesta. Jos pitämässämme tuokiossa toinen lapsista ujosteli, niin käsinukke otti hieman etäisyyttä ujoon lapseen, jotta tämä ei kokisi ahdistuksen tunnetta. Tällöin käsinukke kommunikoi hieman enemmän rohkeamman lapsen kanssa. Hetken ujomman lapsen seurattua tilannetta, kuinka kielikerhossa toinen lapsi reagoi käsinukkeeseen, niin arempikin lapsi saattoi yrittää keskustella nukken kanssa.

Vaikka osa lapsista ujosteli käsinukkeä aluksi, oli ujoudessa myös positiivisia vaikutuksia lapsen toimintaan. Lapset olivat joskus varautuneita, varsinkin kun käsinukke tuli tuokioon mu-

kaan ensimmäistä kertaa. Lapset keskittyivät tuokioon ja käsinuken kysymyksiin lapset vastailivat ujustelusta huolimatta. Lasten vastaukset olivat hyvin tarkkoja ja pohdittuja, sillä olihan käsinukke uusi hahmo, joka oli lapsille oikea ja elävä. Kyse ei ollut kuitenkaan siitä, että lapsi olisi hänelle annetun kysymyksen tuoman paineen takia vastannut. Tilanteissa, joissa lapsi oli haluton vastaamaan, niin lapsen ei tarvinnut vastata. Lasta ei koskaan pakotettu vastaamaan vasten tahtoaan, vaan lapsi vastasi reippaasti ja omasta halustaan käsinukelle, vaikkakin hän saattoi ujustella ensin hieman uutta hahmoa.

Samalla, kun lapset vastailivat ujusti käsinukelle, niin lapset oppivat olemaan rohkeita ja itsevarmempia uusissa tilanteissa. Tällainen rohkea teko kuin käsinukelle puhuminen, sai lapsen tuntemaan itsensä rohkeammaksi sekä antoi onnistumisen kokemuksia. Lapsen uskallus antaa vastaus käsinukelle ja onnistumisen tunne, oli ujoille lapsille hieno kokemus. Vastattuaan ensimmäistä kertaa käsinukelle, ujojen lasten kasvoilla näkyi pieni hymy, joka kertoi lapsen tyytyväisyydestä rohkeaan toimintaansa.

Ilmeni kuitenkin, että vaikka nämä lapset ujustelivat, niin usean käsinuketuokion jälkeen he kuitenkin rentoutuivat ja uskalsivat kommunikoida käsinuken kanssa. Ujoimmat lapset rentoutuivat käsinuken seurassa tuokio tuokiolta. Lasten käyttäytyminen muuttui rentoutumisen myötä myös reippaammaksi. Ajan kanssa lapsi otti enemmän yhteyttä käsinukkeeseen ja kertoi omista kuulumisistaan enemmän käsinukelle kuin tuokionohjaajalle. Käsinukelle voi olla helpompaa puhua, kuin esimerkiksi kielikerhotuokionohjaajalle. Sura ja Kaartinen (2006, 67-71) myös vahvistavat tämän väitteen, nukan kanssa puhumisen paineet vapautuvat ja lapsi voi puhua enemmän. Nukketeatterin vaikutusta lapseen Kaartinen ja Sura eivät voi kiistää. (Kaartinen & Sura, 2006, 67-71).

Käsinukketuokioiden olivat ujojen lasten mielestä hauskoja, varsinkin kun käsinukke tuokion alussa silitti lapsen nenää. Tällöin lapset nauroivat ja nauttivat käsinuken antamasta huomiosta. Torén kirjoittaa, kuinka käsinukke toimii oppimistavoitteiden saavuttamisessa. Lapset oppivat silloin, kun he kokevat opetuksen kiinnostavaksi ja hauskaksi (Torén 2000, 22-23.) Huomasimme Torénin väitteen oikeaksi, sillä lapset nauttivat kielikerhoista käsinuken kanssa. Mukaillessa Torénia, lasten kiinnostus tuokioita kohtaan tarkoittaisi, että olemme onnistuneet opinnäytetyömme aikana tavoitteessamme opettaa lapsille uusia asioita draaman avulla.

4.4 Käsinukkeen eläytyminen

Käsinuken tulee olla myös ”elävä”, jotta lapset unohtavat sen olevan kankainen. Käsinukeista erityisesti eläinuket vaikuttavat lapsiin ja puhuttelevat heitä. Käsinukessa esteettisyys on tärkeää. Käsinuken tulee olla sellainen, että se vetoaa yleisönsä esteettisesti. Kun käsinukke hyödynnetään lasten kanssa toimissa, käsinuken tulee olla todentuntuinen sekä konk-

reettinen, jotta käsinukke voi samaistua. (Torén 2000, 37-38.) Valitsimme käsinukeksemme oravan, Oskarin, koska eläinhahmot vetoavat lasten tunteisiin. Liikutimme oravaa juuri niin kuin oravat liikkuvat. Oskari Orava liikkui melko nopealiikkeisesti, tykkäsi kiipeillä seinässä olevia lämpöputkia pitkin ja se tykkäsi kovin näperrellä pienillä käsillään jotain. Lapset saivat myös koskea Oskariin, silittää tätä ja kätellä. Muutimme myös ääntämme omaa ääntämme korkeammaksi, kun Oskari puhui. Tuokioiden aikana ilmeni, että lapset kokivat käsinuken elävänä ja oikeana. Lapset eivät kyseenalaistaneet sitä seikkaa, että hahmo, jolle lapset puhuivat, olikin käsinukke. Tuokioiden aikana oli useita hetkiä, jolloin ilmeni, että lapset uskoivat käsinuken olevan oikea. Käsinukke sai eräältä lapselta jopa kutsun lapsen kotiin syömään. Tätä seuraavalla tuokiokerralla kyseinen lapsi tiedusteli käsinukelta, miksi tämä ei ollut menenyt vielä syömään lapsen luo, vaikka lapsi oli hänet syömään kutsunut edellisellä kerralla. Lapsi muisti tämän kutsunsa, vaikka näiden tuokioiden välillä oli eroa yli viikko. Lapset painoivat mieleensä käsinuken kanssa käytyjä asioita todella hyvin. Eräässä kielikerhotuokiossa käsinuken lisäksi hyödynnettiin nukkea, kun opeteltiin kehonosia. Nukke esiteltiin käsinuken kaveriksi. Kun käsinukke poistui tuokiosta, niin nukke oli kuitenkin jäänyt vielä lasten eteen pöydälle. Lasten hyvästeltäessä käsinuken, he huomasivat pöydällä olevan nukan ja häntäänntyneenä eräs lapsi huusikin ”hei, sen kaveri jäi”.

Lapset keskustelivat paljon käsinuken kanssa ja he puhuivat sille ikään kuin se olisi ollut vieras ihminen, johon lapset tekivät tuttavuutta. Lapset kertoivat käsinukelle paljon asioita itseensä ja perheisiinsä liittyen. Käsinukke innosti lapsia laajentamaan keskustelujaan. Käsinuken kanssa käydyt keskustelut eivät enää rajoittuneet vain teemoihin, joita kielikerhoissa parhaillaan käsiteltiin, vaan edelleen samasta temasta puhuttiin, mutta laajemmassa mittakaavassa. Lapset laajensivat keskustelun aiheita päiväkodin ulkopuolelle esimerkiksi kotona tapahtuviin asioihin. Käsinukke siis lisäsi keskusteluja kielikerhotilanteissa. Lapset puhuivat paljon käsinuken kanssa, mutta käsinukke lisäsi myös lasten välistä kommunikointia. Keskusteluja syntyi, niin käsinuken ja lapsen välillä kuin myös lasten välille. Täten käsinukke lisäsi tuokioihin myös vuorovaikutusta ja tätä myöten myös lasten sosiaalinen vuorovaikutus parani ja lisääntyi.



5 Käsinukke vaikuttaa lapsiin:

Olemme koonneet tähän lukuun kielikerhotuokioista vahvasti esille nousseita seikkoja käsinuken vaikuttavuudesta.

- Käsinukke rauhoitti varsinkin levottomimpia lapsia
- Käsinukke auttoi lapsia keskittymään ja sitoutumaan toimintaan
- Toiminnalle passiiviset lapset innostuivat toiminnasta käsinuken kanssa
- Lasten energiataso nousi tuokion aikana käsinuken kanssa
- Lapset olivat innostuneita ja valppaita
- Rauhattomuus hävisi kielikerhotilanteista
- Käsinukke ohjasi lasten huomion toimintaan
- Ujommat lapset reipastuivat tuokion aikana käsinuken kanssa. Heistä tuli itsevarmempia ja rohkeampia uusissa tilanteissa
- Tuokiot käsinuken kanssa olivat lapsille hauskoja ja mieleenpainuvia
- Lapset eläytyivät käsinukkeeseen
- Käsinukke laajensi lasten keskusteluja ja lisäsi keskustelutilanteita
- Opetus oli mielekästä käsinuken avulla
- Lapset olivat motivoituneita kielikerhotuokioissa
- Lapset ilmaisivat tunteitaan avoimemmin
- Toisten ihmisten huomioiminen kehittyi
- Käsinukke teki kielikerhotuokioiden käsitteellisestäkin osuudesta mielekkäämmän



Lähteet

Aaltonen, H. 2002. Teatterinukke maagisen tilan dialogisena tulkkina. Teoksessa Aaltonen, H. (toim.) Näkökulmia nukketeatteriin - ajatuksia ja kokemuksia teatterinuken pedagogisesta käytöstä. Turku: Turun ammattikorkeakoulu. 11-53.

Kaartinen, V. & Sura, S. (toim.) 2006. Draama ja kasvatus. Opas koulun draamatyöskentelyyn. Turku: Turun opettajakoulutuslaitos.

Sura, S. 1996. Draaman psykologisia perusteita. Teoksessa Sarmavuori, K. (toim.) Draamaopetuksen perusaskelia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Opintomateriaalit, julkaisusarja C:6. Turku: Turun opettajakoulutuslaitos. 31-37.

Toivanen, T. 2009. Draamakasvatuksen mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A-L. (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. 30-35.

Torén, B. 2000. Käsi nuken sydämellä. Käsinnukke pedagogisena välineenä. Helsinki: Tammi.

Kirjavinkkejä aiheesta

Bolton, G. 1984. Luova toiminta kasvatuksessa. Helsinki: Tammi.

Gyekye, M., Kurki, R., Lounela, M., Ronsi, M., Sakko, S. & Linna, H. 2005. Helsingin kaupungin päivähoidon suomi toisena kielenä (S2) -suunnitelma. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Selvityksiä 2005:12. Viitattu 21.1.2011.
http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/4e5e3d004a176e1e94a1fc3d8d1d4668/05_12_ph.pdf?MOD=AJPERES

Kaartinen, V. & Sura, S. (toim.) 2006. Draama ja kasvatus. Opas koulun draamatyöskentelyyn. Turku: Turun opettajakoulutuslaitos.

Laevers, F. 1997. Toimintaan sitoutuneisuuden arviointiasteikko leikki-ikäisille lapsille. Suomenkielinen toteutus Hautamäki, A. Helsingin yliopisto.

Nurmi, R. 1999. Eläytyen hyvään. Eettistä kasvua draaman avulla. Kurikka: Kerhokeskus-koulutyön tuki ry ja Suomen UNESCO-kouluverkko.