

**YSTÄVÄÄ KAIVATAAN! - Yksinäisyyden käsittely
suomalaisissa lasten kuvakirjoissa**

Maisa Seppänen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2017
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Seppänen, Maisa 2017. YSTÄVÄÄ KAIVATAAN! – Yksinäisyyden käsittely suomalaisissa lasten kuvakirjoissa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 75 sivua.

Varhaiskasvatusikäisistä lapsista 10–12 prosenttia on yksinäisiä (Neitola 2011, Revon 2013, 143 mukaan). Lastenkirjallisuus voi auttaa vaikeiden tunteiden tai tilanteiden käsittelyssä tarjoten vertaistukea ja ratkaisumalleja (Mustola 2014, 186). Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, kuinka suomalaisissa lasten kuvakirjoissa käsitellään yksinäisyyttä, sekä millaisia pedagogisia käsityksiä niihin sisältyy. Aihetta lähestyttiin kasvatustieteen näkökulmasta nähden lasten kuvakirjat yhtenä sosiaalisten ja tunnetaitojen opettamisen työvälineenä.

Tutkimusaineisto koostui viidestä yksinäisyyttä käsittelevästä suomalaisesta lasten kuvakirjasta vuosilta 2006–2014. Kuvakirjojen analyysi toteutettiin kaksivaiheisena. Sen ensimmäisessä vaiheessa analysoitiin kuvakirjojen kuvat semioottiseen teoriaan pohjaten, toinen vaihe sisälsi sekä kuvien tulkinnan että kuvakirjojen tekstin sisällönanalyysin.

Yksinäisyyden käsittely suomalaisissa lasten kuvakirjoissa osoittautui varsin realistiseksi. Yksinäisyys kuvattiin negatiivisena olotilana, joka sisälsi emotionaalisen, sosiaalisen ja fyysisen kokemustason. Kuvituksen kautta yksinäisyyttä ilmaistiin joko yksiselitteisesti tai vertauskuvallisesti erilaisin symbolein. Yksinäisyyden taustatekijät liittyivät persoonallisuus- ja sosiaalisiin tekijöihin sekä negatiivisiin kokemuksiin, ja ratkaisuun tarvittiin sekä yksinäisen että muiden henkilöiden panosta. Kuvakirjoihin sisältyneet pedagogiset käsitykset koskivat ihmissuhteita tai elämää yleisemmin, ja moni niistä oli yksinäisyystutkimuksen valossa varsin relevantteja. Jatkossa tarvitaan kuitenkin tutkimusta myös lapsinäkökulmasta, kuten lasten tulkintoja kuvakirjojen kuvituksesta.

Asiasanat: yksinäisyys, lasten yksinäisyys, varhaiskasvatus, lasten kuvakirjat, lastenkirjallisuudentutkimus, tunnekasvatus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	YKSINÄISYYS	8
	2.1 Yksinäisyys tunteena ja kokemuksena	8
	2.2 Lasten yksinäisyys	10
	2.3 Yksinäisyyden kierre	13
	2.4 Keinoja lasten yksinäisyyden vähentämiseen	15
3	LASTENKIRJALLISUUS	17
	3.1 Lastenkirjallisuus kirjallisuuden lajina	17
	3.2 Kuvakirja	19
	3.2.1 Teksti, kuva ja kerronta	21
	3.2.2 Kuvakirjan tehtäviä.....	22
	3.3 Lastenkirjallisuus opettamisen ja tunteiden käsittelyn välineenä	24
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	27
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
	5.1 Tutkimusmenetelmät	29
	5.1.1 Hermeneuttinen tieteenfilosofia	29
	5.1.2 Lastenkirjallisuudentutkimus.....	30
	5.1.3 Kuvien tulkinta	32
	5.2 Tutkimusaineisto ja sen hankinta	34
	5.3 Kuvakirjojen analyysi.....	37

6	YKSINÄISYYDEN KÄSITTELY SUOMALAISSA LASTEN KUVAKIRJOISSA.....	45
6.1	Yksinäisyyden kuvaaminen tunteena.....	45
6.2	Yksinäisyyden taustalla olevat tekijät.....	46
6.3	Ratkaisukeinot yksinäisyyteen	48
6.4	Yksinäisyyden ilmaiseminen kuvituksen keinoin	50
6.5	Kuvakirjojen sisältämät pedagogiset käsitykset.....	53
7	POHDINTA.....	55
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	55
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	60
	LÄHTEET	63
	ANALYSOIDUT TEOKSET	66
	LIITTEET.....	67

1 JOHDANTO

Yksinäisyys on aihe, joka on ollut yhteiskunnassamme viime vuosina paljon esillä (ks. esim. Assulin 2016; Viljanen 2016; Yle Areena 2016). Sen aiheuttamiin ongelmiin paitsi yksilön myös yhteiskunnan tasolla on havahduttu, ja yksinäisyyttä on jopa kutsuttu suomalaisten ”uudeksi kansantaudiksi”. Suomalaisista jopa 15 prosenttia kärsiikin arvioiden mukaan yksinäisyydestä. (Viljanen 2016.) Vaikka etenkin vanhusten yksinäisyys on ollut paljon esillä, yksinäisyys ei kuitenkaan kosketa pelkästään vanhuksia, vaan sitä voivat kokea kaikenikäiset ihmiset (Woodward 1988). Jo päiväkotikäisistä lapsista 10–12 prosenttia kokee itsensä yksinäiseksi (Neitola 2011, Revon 2013, 143 mukaan).

Yksinäisyys on lähtökohtaisesti ei-toivottu asia. Se voidaan määritellä negatiiviseksi kokemukseksi, joka on seurausta ihmissuhteiden laadullisista tai määrällisistä puutteista (Junttila 2015, 18, 34). Se on lisäksi ongelma, josta on valitettavan vaikea päästä eroon. Jo lapsuudessa yksinäisyydestä tulee helposti jatkuva – jopa pysyvä – olotila. (Junttila 2015, 74–75.) Ongelman suuruutta lisää se, että yksinäisyydellä voi olla vakavia seurauksia – äärimmäistapauksissa

päihteiden väärinkäyttöä, sairauksia tai jopa itsemurhaan päätymistä (Cacioppo & Patrick 2008, 37).

Onkin tärkeää, että yksinäisyyteen puututaan jo varhain, ennen kuin ongelma pääsee kärjistymään. Varhaiskasvatuksessa yksi väline tunnekasvatukseen ja sosio-emotionaalisten taitojen harjoitteluun on lastenkirjallisuus. Esimerkiksi Mustolan (2014) tutkimuksessa lastenlyriikan epämukavista aiheista tulevat lastentarhanopettajat pitivät lastenkirjoja ”hyvinä keskustelun herättäjinä ja tunteiden käsittelyn apuna”. Niiden myös koettiin tarjoavan vertaistukea lapsille, jotka olivat läpikäyneet vaikeita tilanteita, tarjoavan vaikeisiin tilanteisiin selviytymis- ja ratkaisukeinoja sekä auttavan näiden vaikeiden tilanteiden hahmottamisessa etäämmältä. Tämän lisäksi lastenkirjojen koettiin lisäävän lasten ymmärrystä, vähentävän pelkoa ja hämmennystä vaikeisiin aiheisiin liittyen sekä kasvattavan moraalialia. (Mustola 2014, 171, 186–187.) Smith-D'Arezzo ja Thompson (2006, 335) kuitenkin tuovat esille, että lastenkirjallisuuden realiteettiisuus vaikuttaa siihen, kuinka hyödyllistä sen käyttö tunnekasvatustarkoituksessa on.

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, kuinka suomalaisissa lasten kuvakirjoissa käsitellään yksinäisyyttä sekä millaisia pedagogisia käsityksiä näihin kuvakirjoihin mahdollisesti sisältyy. Aihetta lähestytään kasvatustieteen näkökulmasta nähdessä lasten kuvakirjat mahdollisena tunnekasvatuksen ja sosio-emotionaalisten taitojen opettamisen työvälineenä. Tutkimus sijoittuu lastenkirjallisuudentutkimuksen kentälle.

Heinimaan (2001, 144) mukaan valtaosa lastenkirjallisuutta koskevista tutkimuksista keskittyy lähes yksinomaan kirjojen tekstiin ja kuvatutkimusta todella kaivataan. Tämä tutkimus vastaa tähän tarpeeseen ottamalla lastenkirjojen kuvituksen huomioon tekstin rinnalla. Lisäksi monesti lasten kanssa kirjoja tutkiskellessa – etenkin mitä nuorempi lapsi on kyseessä – lukukokemuksen painopisteenä ovat vahvasti kuvakirjan kuvat, ja itse teksti saatetaan suurelta osin ohittaa. Myös valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tuodaan esille monilukutaidon käsite, johon sisältyy peruslukutaidon, numeeri-

sen ja medialukutaidon lisäksi kuvalukutaito (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 23–24).

2 YKSINÄISYYS

2.1 Yksinäisyys tunteena ja kokemuksena

Paljon yksinäisyyttä tutkinut John C. Woodward (1988) kuvailee yksinäisyyttä asiaksi, jonka kukin voi kokea vain itsessään - sitä ei voi kokea toisen puolesta tai yhdessä toisen ihmisen kanssa, sillä jaettaessa yksinäisyys häviää: Vastalääke yksinäisyydelle on inhimillinen vuorovaikutus. (Woodward 1988, 1.) Samalla yksinäisyys on Woodwardin (1988, 1) mukaan läsnä jokaisen ihmisen elämässä, joskin toiset kokevat sitä enemmän kuin toiset.

Yksinäisyys on käsitteenä monimerkityksinen ja siten vaikeasti määriteltävissä. Sitä on määritelty muun muassa yksilön olotilana, jossa tämä kaipaa yhteyttä toisiin ihmisiin, sitä syystä tai toisesta saavuttamatta; perustavanlaatuisena tuntemuksena yhteyden puuttumisesta toisiin ihmisiin; rakkaudetto-
muutena; ystävyysuhteen menetyksenä tai puutteena sekä tuntemuksena merkityksellisten ihmissuhteiden puuttumisesta. (Woodward 1988, 3-4.)

Nebraska-Lincolnin yliopiston tutkimuksissa tutkittavat antoivat hyvin vaihtelevia määritelmiä yksinäisyydelle. Näitä olivat esimerkiksi ystävien puute, katkennut yhteydenpito läheisiin, olemisen tarkoituksettomuus sekä tunne, ettei kukaan kaipaa tai välitä. Vaikkakin universaali tuntemus, yksinäisyys on käsite, joka jokaisen tulee itse määritellä itse. Kuitenkin kaikille näille määritelmille on yhteistä se, että ne osoittavat jonkinlaista puutetta. Yksinäisyystutkimuksessa yksinäisyys onkin määritelty "yksin olemisen ja myönteisistä ihmisistä, paikoista tai asioista erossa olemisen tai vieraantumisen tunteeksi". (Woodward 1988, 4.)

Cacioppo ja Patrick (2008, 7) puolestaan kuvailevat yksinäisyyttä "sosiaalisiksi kivuksi", joka on syntynyt turvaamaan yksilöä sekä lajiamme kehityshistoriamme aikana. Siten se synnyttää tarpeen poistaa "kipu", toisin sanottuna lähestyä muita ihmisiä ja muodostaa heihin yhteys (Cacioppo & Patrick 2008, 7). Myös Margalit (2010, 5) kuvaa yksinäisyyttä kivuliaaksi tuntemukseksi, "emotionaaliseksi ahdistukseksi", joka viestittää halusta muuttaa tilanne.

Yksinäisyys on myös monimutkainen kokonaisuus täyttymättömien sosiaalisten tarpeiden herättämiä tunteita. Se voidaan nähdä reaktiona joko vastavuoroisten sosiaalisten suhteiden puuttumiselle tai niiden vajavaisuudelle. Paitsi täyttymättömiä sosiaalisia tarpeita, yksinäisyyteen voi sisältyä myös täyttymättömiä läheisyyden tarpeita. Yksinäisyyden tunne voi olla joko hetkellinen ja ohimenevä, tai yksilön pysyvä tila. Se on myös eräällä tavalla periytyvää, sisältäen sekä geneettisiä että ympäristötekijöitä. (Margalit 2010, 9-10.)

Junttila (2015, 18) esittelee neljä eri yksinäisyyden määritelmän kannalta keskeisintä asiaa. Näistä ensimmäinen määrittelee yksinäisyyden tunteen seuraukseksi sosiaalisten suhteiden määrällisistä tai laadullisista puutteista. Toiseen kuuluu yksinäisyys subjektiivisena kokemuksena. Kolmas liittyy yksinäisyyden suhteelliseen riippumattomuuteen olemassa olevista sosiaalisista verkoista - henkilö ei välttämättä ole yksinäinen ulkoisesta yksinolosta riippumatta. Toisaalta taas yksinäisyyttä voi kokea myös ihmisten ympäröimänä. Neljäs määrittelevä tekijä on eronteko yksinäisyyden ja yksinolon välillä. Yksinäisyys on kokemuksena aina negatiivinen, toisin kuin yksinolo. (Junttila 2015, 18.)

Yksinäisyys tuleeekin käsitteenä erottaa yksinolosta. Vaikkakin yksinäisyys ja yksinolo voivat tapahtua yhtä aikaa, ne eivät ole toisistaan riippuvaiset. Yksinolo on olemista fyysisesti yksin ja voi perustua henkilön omaan valintaan. Jokainen ihminen viettää aikaa myös muista erillään, eikä yksinolosta välttämättä seuraa yksinäisyyden tuntemuksia, jos se koetaan myönteisenä asiana. Monesti yksinolo antaa tilaa luovuudelle, keskittymiselle ja rentoutumiselle. Siinä missä yksinolo tapahtuu suhteessa ympäröivään maailmaan, yksinäisyys syntyy kunkin sisäisessä maailmassa. Kun yksinolo ei perustu omaan valintaan, voi siitä seurata syvää yksinäisyyttä. (Woodward 1988, 4-5.) Myös Junttila (2015, 19) toteaa yksin olemisen fyysiseksi olotilaksi, kun taas yksinäisyys on psyykkistä erillisyyttä muista ihmisistä.

Yksinäisyys voidaan jakaa sosiaaliseen ja emotionaaliseen yksinäisyyteen. Emotionaalinen yksinäisyys syntyy läheisten ihmissuhteiden puuttumisesta. Sosiaalinen yksinäisyys on puolestaan seurausta sosiaalisen verkon puuttumisesta, kuten ulkopuolisuutta vertaisryhmästä tai kaveripiiristä. Sosiaalista yksinäisyyttä tuntiessaan henkilö kokee itsensä ulkopuoliseksi ja poissuljetuksi, emotionaalinen yksinäisyys puolestaan aiheuttaa henkilössä ahdistusta, levottomuutta ja toivottomuutta. (Junttila 2015, 34.)

Tässä tutkimuksessa yksinäisyys nähdään yksilön kokemuksena, joka johtuu sosiaalisten suhteiden määrällisistä tai laadullisista puutteista. Näin yksinäisyydeksi ei lasketa positiiviseksi koettua, vapaaehtoista yksinoloa. Toisaalta, vaikka yksinolo olisikin yksilön oma valinta, se ei ole välttämättä tapahtunut vapaasta tahdosta, eikä sitä välttämättä koeta miellyttäväksi. Tällöin voi olla tarpeen tulkita tilannetta yksinäisyyden valossa.

2.2 Lasten yksinäisyys

Vaikka viime vuosina on keskusteltu lähinnä vanhusten yksinäisyydestä, yksinäisyyttä kokevat kaikenikäiset ihmiset. Jo varhaiskasvatukseen lapset kokevat yksinäisyyttä, ja vaikka nuorimpien lasten tarjoamat kuvailut yksinäisyy-

destä saattavatkin olla puutteellisia, viisivuotiaina lapset yleensä ymmärtävät käsitteen. Tullessaan jätetyksi yhteistoiminnan ulkopuolelle lapset kokevat mielipahaa ja käyttäytyvät vetäytyvästi. (Margalit 2010, 31–32.) Kouluikäiset lapset ja nuoret kuvailevat yksinäisyyttä ahdistavaksi, lähinnä surun, tylsyyden tai ahdistuneisuuden kaltaiseksi tunnekokemukseksi ihmissuhteiden laadullisista tai määrällisistä puutteista johtuen (Junttila 2010, 19, 32).

Päiväkoti-ikäisistä lapsista 10–12 prosenttia kokee itsensä yksinäiseksi. Pienillä lapsilla yksinäisyyden kokemukset liittyvät ensi alkuun vahvimmin fyysisen yksinolon kokemuksiin. Myöhemmin kokemukset vaihtuvat syrjäytymisen ja etäännyttämisen kokemuksiksi. (Neitola 2011, Revon 2013, 143 mukaan.) Pienillä lapsilla myös sosiaalinen ja emotionaalinen yksinäisyys kulkevat usein käsi kädessä (Junttila 2015, 33).

Lasten yksinäisyys johtuu useista eri syistä, kuten vanhemmista tai huoltajista erossa olemisesta, väkivallan tai heitteillejätön kohteeksi joutumisesta, vanhempien avioerosta, ahdistavasta tilanteesta koulussa tai lapsen sairaudesta johtuvista pidemmistä sairaalajaksoista (Woodward 1988, 9–12). Varhaislapsuudessa etenkin erotilanteet, kuten lapsen jääminen perheen ulkopuoliseen hoitoon tai esikoulun aloitus, sekä yksin leikkiminen ovat merkittävimpiä yksinäisyyden kokemusten lähteitä (Woodward 1988, 15–16). Jos kukaan ei koskaan ilmaise olevansa huolissaan lapsesta ja välitä hänen tekemisistään, tuntee lapsi olonsa turvattomaksi. Toisaalta taas myös vanhemman ylisuojelevaisuus voi rajoittaa lapsen mahdollisuuksia sosiaalisten kontaktien rakentamiseen ja ylläpitämiseen. (Junttila 2015, 65–66.) Kullberg-Piilola (2000, 92) listaa yksinäisyyden voivan olla seurausta esimerkiksi ryhmädynamiikasta päiväkodissa tai koulussa, lapsen syrjinnästä tai lapsen valikoivuudesta ystävien suhteen. Osa-tekijöinä lasten yksinäisyydessä voivat olla myös sosiaalinen ahdistuneisuus sekä sosiaalisten tilanteiden pelko (Junttila 2010, 22).

Lapsen yksin leikkimiselle voi olla monia syitä. Lapsi voi olla tottunut yksinleikkiin jo kotona, mutta syy voi usein olla myös siinä, että hän on tullut tois-
tuvasti torjutuksi pyrkiessään muiden mukaan leikkiin, eikä siten rohkene enää yrittää. (Junttila 2015, 36.) Vaikka lapsi viihtyisikin yksikseen tuntematta itseään

yksinäiseksi, muodostuu ongelmaksi sosiaalisten taitojen oppiminen. Yhteistyötaitoja ei voi oppia yksikseen, eikä ilman sosiaalisia taitoja saada myöskään ystäviä. Nämä taidot tulisivat kuitenkin tarpeeseen paitsi koulussa myös työelämässä. (Junttila 2015, 38–39.)

Outi Kauko (2014) on tutkinut 12 - 15 -vuotiaiden varhaisnuorten yksinäisyyttä vanhempien erotilanteessa. Tutkimuksen fokuksessa on ollut yksinäisyys ihmissuhteissa, joita Kauko (2014, 6) nimittää kuulumattomuuskokemuksiksi. Erotilanteissa lapset ikävöivät etävanhempaansa, mutta kuulumattomuuden kokemus saattoi aiheutua myös siitä, että lapsi jäi vaille huomiota tai huolenpitoa vanhemman voimavarojen joko puuttuessa tai suuntautuessa, vaikka vanhempi olisikin ollut fyysisesti läsnä (Kauko 2014, 14). Vanhempien eroon voi liittyä yksinäisyyden aiheuttajina väliaikainen poissaolo ja paikaltaan siirtyminen. Väliaikaisessa poissaolossa lapsi on erossa toisesta vanhemmastaan pysyen kuitenkin itse tutussa ympäristössä. Tällaista voidaan kokea jo ennen varsinaista eroa. Sen sijaan paikaltaan siirtymisessä lapsi itse joutuu siirtymään tutusta fyysisestä ja sosiaalisesta ympäristöstä uuteen, aiheuttaen lapselle yksinäisyysjaksoja. (Hymel ym. 1999, Kaukon 2014, 14 mukaan.)

Revon (2013, 143) mukaan yksinäisyys on vakava mielenterveyttä uhkaava ongelma, johon tulisi puuttua jo aikaisessa vaiheessa. Pienillä lapsilla yksinäisyyden on todettu liittyvän heikkoon sosiaaliseen kompetenssiin. On kuitenkin varsin mahdotonta arvioida, kumpi tekijöistä on syy, kumpi seuraus. Lopulta kyseessä ei kuitenkaan ole välttämättä syy-seuraussuhde, vaan kaksi toisiinsa vaikuttavaa tekijää. (Repo 2013, 143.) Yksinäisyys on monimutkainen sopeutumisongelmien kertymä, johon sisältyy negatiivisen minäkuvan lisäksi ujoutta, vetäytymistä ja alistuvuutta (Repo 2013, 143–144).

Junttilan (2015, 88) mukaan Turun yliopiston tutkimuksissa päivähoitokäisten lasten yksinäisyys liittyi huonompaan itsetuntoon, ahdistuneisuuteen ja erilaisiin pelkoihin sekä kiusaamiseen tai kiusatuksi tulemiseen, torjutuksi joutumiseen taikka syrjäänvetäytyvyyteen. Torjutut lapset eivät yrityksistään huolimatta pääse muiden mukaan. Tämä voi johtua lapsen erilaisuudesta, heikoista sosiaalisista taidoista, aggressiivisesta tai arvaamattomasta käyttäytymisestä.

sestä tai vaikkapa kateudesta. Syrjäänvetäytyvä lapsi jää puolestaan syrjään oma-aloitteisesti, mikä voi tosin johtua aikaisemmista, toistuvista torjutuksi tulemisen kokemuksista. Lisäksi vetäytyneisyyteen voi olla syynä heikko itsetunto ja puutteet liittymisen taidoissa. Ryhmässä toimiminen voi myös pelottaa lasta. Syrjäänvetäytyvistä lapsista osa on ujoja ja hiljaisia, arkoja, pelokkaita ja ahdistuneita, jotka kokevat mielipahaa yksinäisyydestään, osa puolestaan haakeutuu mieluummin esineleikkien pariin. (Junttila 2015, 90.)

2.3 Yksinäisyyden kierre

Yksinäisyydestä on valitettavan vaikea päästä eroon. Jo lapsuudessa siitä tulee helposti jatkuva – jopa pysyvä – olotila. (Junttila 2015, 74–75.) Jos päiväkotikäisistä lapsista 10–12 prosenttia kokee itsensä yksinäiseksi (Neitola 2011, Revon 2013, 143 mukaan), alakoulun 4.-5. luokkalaisista tytöistä jonain lukukautena sosiaalisesti yksinäisiä oli 13–17 prosenttia ja pojista 17–20 prosenttia. Emotionaalisesti yksinäisiä oli tätäkin enemmän – tytöistä 15–20 prosenttia ja pojista 22–27 prosenttia oli kokenut jonain lukukautena emotionaalista yksinäisyyttä. (Junttila 2015, 64.)

Junttila (2015) esittää kuusi yksinäisyyden taustalla usein olevaa tekijää. Näitä ovat tilannetekijät, kuten toistuvat muutot, sosiaalinen maine ja erilaisuus, etenkin henkilökohtainen kokemus omasta erilaisuudesta. Lisäksi taustatekijöihin kuuluivat opitut ja omaksutut kognitiiviset ja sosiaaliset taidot, lapsena kaltoin kohdelluksi joutuminen tai huomiotta jääminen sekä epäsuotuisat kontekstit, kuten vaikeudet lapsen kotielämässä. (Junttila 2015, 120–127.)

Tiikkaisen (2006, 9) mukaan yksinäisyyttä pyritään yleensä lievittämään lisäämällä sosiaalisten suhteiden määrää, sillä yksinäisyys nähdään yleensä ottaen sosiaalisia suhteita koskevana ongelmana. Vuorovaikutussuhteilla voi kui-

tenkin olla paitsi myönteisiä, myös kielteisiä vaikutuksia, eikä asia ole niin mustavalkoinen kuin luullaan. (Tiikkainen 2006, 9.)

Myös Margalit (2010, 135) toteaa, ettei yksinäisyys välttämättä ole seurausta yksinomaan hyvien ystävien puutteesta, vaan myös negatiivisista kokemuksista ihmissuhteissa. Lapsilla yksinäisyyttä aiheuttaa myös vertaisryhmän syrjinnän kohteeksi joutuminen. Tähän puolestaan voi olla syynä lapsen käyttäytymisen piirteet, kuten vetäytyvyys tai aggressiivisuus, tai lapsen erityisen tuen tarpeet. (Margalit 2010, 135, 149–150, 153–155.)

Niin kuin sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmiin yleensäkin, liittyy yksinäisyyteenkin negatiivisen vuorovaikutuksen kehämalli. Tässä yksi asia vaikuttaa toiseen, kunnes syntyy jatkuva ja voimistuva kierre. Yksinäisyyden taustalla oleva kierre voi alkaa vaikkapa siitä, että lapsella on vähän, jos ollenkaan, myönteistä vuorovaikutusta toisten kanssa. Tästä puolestaan seuraa, että lapsen sosiaaliset taidot ovat heikot, eikä sosiaalinen kompetenssi kehity. Kun lapsi huomaa, ettei osakaakaan toimia muiden kanssa, heikkenee hänen itsearvostuksensa. Tämä johtaa siihen, että käsitys muista muuttuu negatiiviseksi – lapsi ei enää usko omiin mahdollisuuksiinsa päästä muiden mukaan. Kielteiset odotukset saavat defenssit heräämään, josta seuraa ei-toivottavia aikeita toisia kohtaan, mikä jälleen johtaa torjuntaan muiden taholta ja kierre voi alkaa näin taas alkaa. (Junttila 2015, 79–80.)

Samoin Cacioppo ja Patrick (2008) toteavat yksinäisyyden kierteen syntyvän, kun yksinäisyys johtaa itsesäätelyn heikentymiseen ulkoisessa sosiaalisessa ympäristössä, mikä puolestaan häiritsee pyrkimyksiä saada yhteys toisiin ihmisiin yksinäisyyden hetkellä. Tästä johtuen moni yksinäinen käyttäytyy tavalla, joka on vain vahvistamassa yksinäisyyttä. Äärimmäistapauksissa yksinäisyyteen liittyvät itsesäätelyn vaikeudet voivat johtaa alkoholiongelmiin, huumeidenkäyttöön, bulimiaan sairastumiseen sekä jopa itsemurhaan. (Cacioppo & Patrick 2008, 37.) Myös Woodward (1988, 47) toteaa eristäytyneisyyden, epätoivoisuuden sekä yksinäisyyden saavan ihmisen ryhtymään epätoivoisiin tekoihin, jopa perhesurmiin.

2.4 Keinoja lasten yksinäisyyden vähentämiseen

Paitsi lasten yksinäisyydestä, myös yksinäisyydestä ylipäänsä on piirretty edellä varsin synkkää kuvaa. Mitä lasten yksinäisyydelle voidaan sitten tehdä? Junttilan (2015, 79–80) mukaan sosiaalinen kompetenssi – ”taito ymmärtää sosiaalisia tilanteita, tehdä niistä tilannekohtaisia tulkintoja ja toimia tavalla, joka edesauttaa omien ja yhteisten päämäärien saavuttamista muita loukkaamatta” – on yksi tärkeimmistä tekijöistä yksinäisyyden ennaltaehkäisemisessä ja vähentämisessä.

Lisäksi on olemassa myös interventiomenetelmiä, jotka ovat tieteellisesti kehitettyjä sekä testattuja. Näitä ovat sosioemotionaalisen oppimisen ohjelmat, joiden avulla pyritään tukemaan sosiaalista hyvinvointia ja ehkäisemään ongelmia, kuten muun muassa yksinäisyyttä tai kiusaamista. Ohjelmiin sisältyy lapsen tai nuoren kehityksen tukeminen yhtäaikaisesti eri osaamisen alueilla – niin kommunikaatio- ja tunnetaidoissa kuin empatiassa, vastuullisessa päätöksenteossa ja asennoitumisessa suhteessa itseen ja muihin. (Junttila 2015, 150.)

Yksinäisyyden vähentämiseen on pyritty neljää eri menetelmää hyödyntäen. Näistä ensimmäisessä keskitytään sosiaalisten taitojen suoraan opettamiseen, toisessa puolestaan tarjotaan yksinäiselle lisää sosiaalista tukea, kolmannessa pyritään kasvattamaan ystävyysuhteiden muodostamisen mahdollisuutta parantamalla sosiaalisia verkostoja ja neljännessä paneudutaan yksinäisen henkilön omien haitallisten ajatusmallien muuttamiseen. (Junttila 2015, 153.)

Myös arkielämän keinot yksinäisyyden helpottamiseen keskittyvät sellaisten sosiaalisten verkostojen ja ympäristöjen lisäämiseen, joista ystävä voisi todennäköisemmin löytyä. Yksinäistä lasta tai nuorta voi kannustaa vaikkapa aloittamaan uuden harrastuksen, osallistumaan erilaisiin kerhoihin tai tilaisuuksiin sekä ulkoilemaan. (Junttila 2015, 156–157.)

Myös jokainen meistä voi auttaa yksinäistä pienillä teoilla. Yksinäiset lapset toivovat monesti, että joku tulisi juttelemaan (Junttila 2015, 74). Jo tervehtiminen tai arkipäiväinen keskustelu on yksinäiselle tärkeä asia (Junttila 2015, 156).

3 LASTENKIRJALLISUUS

3.1 Lastenkirjallisuus kirjallisuuden lajina

Lastenkirjallisuuden erityispiirre kirjallisuuden lajina on se, että se määritellään lastenkirjallisuudeksi pikemminkin kohdeyleisönsä kuin sisältönsä tai tekijänsä perusteella. Lastenkirjallisuus on siten lapsille suunnattua, mutta enimmäkseen aikuisten tuottamaa kirjallisuutta. Näin kyseiseen kategoriaan voi päätyä toisistaan hyvinkin paljon poikkeavia teoksia. (Nodelman 2008, 3.) Lastenkirjallisuus on siis sitä, mitä tuottajat toivovat lasten lukevan, tai pikemminkin - ottaen huomioon aikuisten, kuten vanhempien, opettajien ja kirjastonhoitajien valitsevan ja hankkivan kirjallisuutta lapsille - mitä he uskovat aikuisten haluavan lapsilleen ostaa (Nodelman 2008, 4-5). Nämä aikuiset kuluttajat puolestaan valitsevat lapsille kirjallisuutta siitä näkökulmasta, mitä lapset heidän mielestään haluaisivat lukea - tai mitä lasten heidän mielestään tarvitsee lukea - ja ympyrä sulkeutuu (Nodelman 2008, 5). Näin siis se, mitä lastenkirjallisuus on, perustuu siihen mitä siltä odotetaan, mihin puolestaan vaikuttaa kunkin ajan ja paikan

lapsikuva (Nodelman 2008, 6). Nikolowski-Bogomoloff (2011, 194) toteaakin lastenkirjallisuuden valtasuhteiden olevan perustavanlaatuisesti asymmetriset.

Rudd (2010, 3) puolestaan esittää, että nämä aikuisten käsitykset lasten tarpeista ja mielenkiinnon kohteista lastenkirjallisuuden suhteen ovat pikemminkin tuottamassa nykyistä lapsikuvaa sen sijaan, että olisivat lapsista lähtöisin. Vaikka vaikuttaisi siltä, että lapset itsessään tulisi ensin huomioida omana ryhmänään ennen kuin heille voisi kohdistaa kirjallisuutta, "lapsi" ei kuitenkaan ole käsitteenä yhtenäinen, vaan sen määritelmä vaihtelee eri yhteiskuntien välillä suurestikin (Rudd 2010, 7–8). Rudd (2010, 12) esittääkin itse lapsuuden nousseen merkittäväksi juuri painoteknologian myötä, ja sittemmin kuluttajien mielenkiinto sitä kohtaan on jatkuvasti kasvanut.

Vaikka Rudd (2010) ei torjukaan lastenkirjallisuuden lukijoiden mielipiteistä kumpuavaa määritelmää lastenkirjallisuudelle, hän ehdottaa myös vaihtoehtoista tapaa määritellä lastenkirjallisuus itse kirjojen ominaisuuksien perusteella. Tällaisia ominaisuuksia ovat olleet esimerkiksi muoto ja tyyli taikka kerronta ja sen tyyli. (Rudd 2010, 9.) Esimerkiksi Nodelman (2008, 20) huomauttaa, että lastenkirjojen kerronta tapahtuu usein kolmannessa persoonassa, joka tarjoaa lukijalle toisen – rivien välistä luettuna – lasta tarkkaavaisemman ja ymmärtäväisemmän näkökulman.

Mustola (2014, 183) esittää tutkimuksensa vastauksissa nousseen esille erityisesti kolme keskeistä lastenkirjallisuuden erityispiirrettä. Näitä ovat huumori, vertauskuvallisuus sekä kirjoitustyyli. Huumori koettiin vaikean aiheen käsittelyä keventäväksi ja helpottavaksi tekijäksi. Lastenkirjallisuudessa asiat pyritään monesti kertomaan etäännytetysti, kuten symbolisesti tai vertauskuvallisesti, miljöö voi olla fiktiivinen ja kertomuksen hahmot ihmisen lailla käyttäytyviä eläimiä. Kirjoitustyylin osalta erilaiset vaihtoehdot puolestaan tuottavat vaihtelevia lopputuloksia. Ratkaisevaa ei välttämättä olekaan aihe, vaan miten siitä kirjoitetaan. (Mustola 2014, 183–185.)

Mitä tulee lastenkirjallisuuden sisäiseen genrejaotteluun, tekee Grenby (2008) luokittelun, joka perustuu teosten muodolle ja aihepiirille jakaen lastenkirjallisuuden seitsemään eri lajiin: Faabeleihin, eli eläinsatuihin, runouteen,

moraalisiin tai opettavaisiin kertomuksiin, koulutarinaan, perhetarina, fantasiaan sekä seikkailutarinaan. (Grenby 2008.)

3.2 Kuvakirja

Suurin osa pienemmille lapsille tarjotusta lastenkirjallisuudesta on kuvakirjoja (Nodelman 2008, 11). Gibson (2010) määrittelee kuvakirjan vertaillen ja rinnastaen sitä sarjakuviin ja sarjakuvakirjoihin. Gibsonin (2010, 100) mukaan sekä kuvakirjat, että sarjakuvat ja sarjakuvakirjat yhdistelevät kuvaa ja tekstiä eri formaateissa ja leikkivät näiden merkkisysteemien keskinäisellä riippuvuudella tuottaen rikasta ja monimutkaista viestintää. Näitä viestintämuotoja on käytetty sekä fiktiivisissä että tietokirjallisissa teoksissa aiheesta ja kohderyhmästä riippumatta. Merkitystä ilmaistaan sanoin ja kuvin, joihin on saatettu lainata elementtejä elokuvien, valokuvauksen ja kuvataiteen maailmasta. Nämä kirjallisuuden muodot ovatkin erittäin intertekstuaalisia: Niihin otetaan vaikutteita paitsi taiteiden, kuten elokuvan ja maalauksen piiristä, mutta myös populaari-mediasta sekä muista kulttuurin tuotteista. Näissä on tosin eroja – siinä missä sarjakuvissa on usein viittauksia toisiinsa, kuvakirjat viittaavat toisiinsa varsin harvoin. (Gibson 2010, 100.)

Tyypillinen kuvakirja koostuu sivulla sijaitsevasta yhdestä tai muutamasta kuvasta, jota seuraa pieni määrä tekstiä. Tarina etenee sivu kerrallaan. Kuvakirjoista tulee kuitenkin erottaa kuvitetut kirjat, jotka eroavat edellä mainituista siinä, että niissä kuva ja teksti eivät ole toisistaan riippuvaisia, vaan esimerkiksi vain kertomuksen ydinkohdat saattaa olla kuvitettu. Teksti ja tarina ovat kuitenkin täysin ymmärrettävissä ilman kuviakin, toisin kuin kuvakirjoissa. (Gibson 2010, 101.)

Ulla Rhedin (2001) on väitöstutkimuksessaan kuvakirjoista luonut kuvakirjan teoriaa. Myöskään Rhedin (2001, 12) ei pyri esittämään yksiselitteistä tai sisältöön pohjaavaa kriteeriä sille, mikä luokitellaan kuvakirjaksi. Hän toteaa

kuvakirjoja - tai kirjoja, jotka sisältävät paljon kuvia - olevan useanlaisia, ja ne tunnistaa yleensä näyttävästä ulkoasusta ja rajallisesta sivumäärästä. Samalla hän kuitenkin pitää tällaista luokittelutapaa ontuvana, sillä se voi vaikeuttaa ymmärrystä siitä, mistä oikeastaan puhutaan, kun puhutaan kuvakirjoista. Rhedin (2001, 12) näkee kuvakirjat esteettisinä teoksina, jotka ovat siten verrattavissa esittäviin taiteenaloihin: Kuvakirjalla, kuten muullakin taiteella, on tavoitteena ilmaista aikaansa: kertoa, tehdä eläväksi, esittää ja viihdyttää. (Rhedin 2001, 12 - 13.) Tässä tutkimuksessa keskitytään lasten kaunokirjallisiin kuvakirjoihin poissulkien katselukirjat sekä runolliset ja tietokirjanomaiset teokset.

Kasvatustieteen piirissä kuvakirjoilla on arvo pääasiallisesti lukutaidon kehittäjänä. Kuvakirjat on usein ajateltu luettavaksi yhdessä aikuisen kanssa, ja näin käytettynä niiden on ajateltu lisäävän myös lapsen ymmärrystä. (Gibson 2010, 104.) Heinimaa (2001, 142) toteaaakin kuvakirjan viihdyttävän parhaimmillaan sekä lasta että aikuista: Hänen mukaansa hyvä kuvakirja on monitasoinen ja sisältää useampia näkökulmia. Näitä tasoja voidaan katsella esimerkiksi toiminnallisesta näkökulmasta käsin kysymällä kuvakirjan funktiota paitsi lasten myös aikuisten kannalta. (Heinimaa 2001, 142.)

Kuvakirjat on nähty paitsi aikaansa heijastelevana taiteena, myös lapsuuden ensisijaisena kirjallisuutena (Arizpe & Styles 2003, Gibsonin 2010, 104 mukaan; Heinimaa 2001, 143). Gibson (2010, 110) kuitenkin toteaa, että kuvakirjoilla on kuitenkin ollut myös aikuisyleisönsä ja suuntaus rajoja ylittäviin teoksiin on mahdollisesti kasvamassa. Myös Rhedinin (2001, 13) mukaan kuvakirjojen suhde aikuismaailman on kasvanut ongelmallisemmaksi: Kuvakirjojen sisältö saattaa provosoida aikuisia tai "ärsyttää lastenkirjallisuuden instituutioita sillä, että niitä ei olekaan yksiselitteisesti suunnattu lapsille". Lisäksi kuvakirjat saattavat käsitellä maailmankatsomuksellisia tai ontologisia kysymyksiä tai lapsuutta "levottomuutta herättävällä tavalla". (Rhedin 2001, 13.) Moderni kuvakirja ei ole myöskään yksinomaan kirjallisesta tai kuvallisesta kerronnasta syntyisin, vaan on alusta alkaen bimodaalinen ilmiö ja taiteen laji sinänsä (Rhedin 2001, 60 - 61).

Rhedin (2001) erottaa kolme kuvakirjan perustyyppiä. Näitä ovat eeppinen kuvakirja (Den episka bilderboken), laajeneva teksti (Den expanderade texten) sekä aito kuvakirja (Den "genuina" bilderboken). Eeppisessä kuvakirjassa itse teksti on pääroolissa ja toimisi itsenäisenä kokonaisuutena ilman kuviakin. Kuvat eivät myöskään tuota minkäänlaista lisätietoa, vaan noudattavat tarkasti sitä, mitä tekstistä käy ilmi. Kuvakirja koostuukin tällöin varsinaisesti kuvite-tusta tekstistä. Laajeneva teksti puolestaan on kirjoitettu olettaen kuvituksen täydentävän tekstiä - osa kertomuksen osa-alueista, kuten vaikkapa ympäristön kuvailu, jätetään kuvien tehtäväksi. Aito kuvakirja taas käyttää kuvaa ja tekstiä monipuolisesti kertomuksen rakentamisessa siten, ettei kumpikaan dominoi kerronnassa. (Rhedin 2001, 77 - 78, 81 - 82, 88 - 89, 96, 100 - 103.)

3.2.1 Teksti, kuva ja kerronta

Nodelman (2008 9-10) kuvailee lastenkirjojen tekstiä hyvin suorasukaiseksi, jossa tapahtumat etenevät hyvin ytimekkään, jopa lakonisen kielen kautta. Monimutkaisetkin tapahtumasarjat on pelkistetty ja kuvailu jää vähäiseksi. Kuvailua saatetaan kuitenkin tukea tai korvata kuvituksen keinoin. Kuvitus voi kertoa paitsi sen, miltä visuaalinen ympäristö näyttää, myös sen, millaisia tunteita tämä ympäristö herättää. Useimmiten kuvakirjojen kuvitus onkin itse tekstiä monimutkaisempaa ja vivahteikkaampaa. Mitä vanhemmille lukijoille kirja on suunnattu, sitä vähemmän kuvitusta se sisältää ja sitä vähäeleisempää mahdollinen kuvitus on. Kaiken kaikkiaan kirjojen sisältämä teksti jättää Nodelmanin (2008, 13) mukaan varsin paljon lukijan oman tulkinnan ja mielikuvituksen vaaraan. (Nodelman 2008, 9-11, 13.)

Heinimaa (2001, 144) näkee kuvakirjojen kielen ja kerronnan vähemmän yksinkertaisena: Hänen mukaansa kuvakirjojen kieli on kehittynyt omaksi runoudekseen, monesti ilman traditionaalista onnellista loppua. Kuvan ja tekstin suhde on kehittynyt dynaamisemmaksi ja runollisuuden lisäksi kuvakirja voi saada dramaattisia ja ekspressiivisiä sävyjä. (Heinimaa 2001, 144: Rhedin 2001,

13.) Myös tyyllisiä ja muodollisia kokeiluita sekä symbolisuutta ja monimerkityksellisyyttä esiintyy kuvakirjoissa (Rhedin 2001, 13). Kuten Nodelman, Heinimaa toteaa kerronnan painopisteen olevan kuvakirjoissa kuvan ja tekstin vuorovaikutuksessa, eikä kuvien merkitystä siten voida ohittaa: Kuvakirjojen kuvat puhuvat kuvallista kieltä aivan niin kuin teksti verbaalista kieltä. (Heinimaa 2001, 143–144.)

Kuvakirjoille lajityypillinen piirre on sivunkääntäminen. Sivujen kääntäminen ja aukeamien vaihtuminen on rytmisen tapa ikään kuin vaihtaa näytöstä. Muita kuvakirjan kerronnalle ominaisia ratkaisuja ovat esimerkiksi kuvitus-tyylin hetkellinen muuttaminen - vaikkapa realistisesta äärimmäisen realistiseksi, kuvien koon tarkoituksenmukainen vaihtelu sekä tekstin tai kuvan viittaaminen edeltävän tai seuraavan sivun tai aukeaman tekstiin tai kuvaan. (Rhedin 2001, 196 - 197.)

3.2.2 Kuvakirjan tehtäviä

Heinimaa (2001) listaa kuvakirjoille neljä eri tehtävää. Ensimmäinen näistä on opettaminen: Ensimmäiset lapsille suunnatut kirjat oli kirjoitettu opetustarkoituksessa ja niitä käytettiin välittämään lapsille toivottuja arvoja ja normeja. Myös nykyään lastenkirjaan voidaan sisällyttää opettavainen sanoma, jolloin ne saattavat olla edistämässä esimerkiksi hyviä tapoja tai tasa-arvoa. Kun opetettava aines punotaan fiktiiviseen tekstiin ja iloiseen kuvitukseen, tulee tiedosta kivaa ja se kytkeytyy näin viihteen, leikin ja fantasian maailmaan (Rhedin 2001, 13). Heinimaan (2001, 144) mukaan tällöin on kyse lapsen asenteisiin ja maailmankuvaan vaikuttamisesta. Kuvakirjojen pedagogisuutta voikin kuvata (aikuisien) haluna vaikuttaa lapsen maailmankuvaan sekä käsitteiden ymmärtämykseen, joskin liiallisena tällainen tendenssi saattaa häiritä kokonaisuutta (Heinimaa 2001, 144; Rhedin 2001, 13). Kuvakirjoista katselukirjoja voidaan puolestaan pitää pienen lapsen tietokirjana, jonka funktio on ohjata lasta ymmärtämään puhutun sanan, kirjan kuvan ja itse esineen keskinäinen vastavuus. Tämän lisäksi on olemassa lapsille suunnattuja kuvakirjamaisia tietokirjo-

ja, jotka käsittelevät aiheenaan esimerkiksi luontoa tai historiaa sisältäen usein myös fiktiota. (Heinimaa 2001, 144–151.)

Toinen tehtävistä on viihdyttäminen ja tunteiden käsittely. Heinimaan (2001, 152) mukaan lasta huvitetaan hänen tunteisiinsa vaikuttamalla: Sadut ja tarinat tekevät tämän olemalla liikuttavia, naurattavia - pelottaviakin. Tämän lisäksi - tai ehkäpä juuri tästä johtuen - niitä voidaan hyödyntää vaikeiden ja ahdistavien asioiden käsittelyssä. Toisaalta on käyty kovaa kiistelyä siitä, mikä on lapselle sopivaa, ja lapsia on haluttu suojella asioilta, jotka ovat pelottavia tai ahdistavia. (Heinimaa 2001, 152,154.)

Kolmanneksi kuvakirjojen tehtäväksi Heinimaa (2001, 155) nimeää esteettisen elämyksen tuottamisen. Hän luonnehtii kuvakirjaa lapsen ensikosketukseksi kuvataiteen maailmaan, jonka myötä lapsi tutustuu kuvalliseen kieleen. Kuvakirja on Heinimaan (2001, 155) mukaan kokonaisvaltainen elämys, joka vetoaa lapsen aisteihin sekä eläytymis- ja havaintokykyyn. Tähän sisältyy myös sivunkääntämisen draama, jossa jokainen aukeama on kuin oma näytöksensä. Tarina etenee ajassa, mutta voi tehdä hyppäyksiä ja jättää tapahtumia myös lukijan tai kuuntelijan oman mielikuvituksen varaan. (Rhedin 2001, 166–167.)

Neljäs ja viimeinen Heinimaan (2001, 161) nimeämä tehtävä kuvakirjalle on yhdessä lukemisen ja katselemisen kokeminen. Kirjojen lukeminen yhdessä tuottaa lapselle kielellisesti kehittäviä kokemuksia. Erityisen tärkeässä roolissa tässä ovat lapsen omat vanhemmat. (Heinimaa 2001, 161.)

Myös valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 41) lukemisen ja tarinoiden nähdään antavan mahdollisuuksia tekstien ja sanojen merkityksien pohdintaan sekä uusien käsitteiden oppimiseen. Lisäksi aikuisen ja lapsen yhteisillä lukukokemuksilla on myönteinen vaikutus tunne-elämän kehitykselle (Heinimaa 2001, 161).

3.3 Lastenkirjallisuus opettamisen ja tunteiden käsittelyn välineenä

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita kuvakirjan eri tehtävistä erityisesti opettamisesta ja tunteiden käsittelystä (Heinimaa 2001, 144, 152; Rhedin 2001, 13). Klingbergin (1972, 82) mukaan lapsille tuotettua kirjallisuutta voidaanakin pääsääntöisesti tarkastella kasvatuskäsityksien funktiona. Lastenkirjallisuuden didaktiseen tehtävään sisältyvät tiedon välittäminen sekä moraalisen käytöksen opettaminen. Opettavaiset piirteet olivat erityisen vahvoja valaistuksen ajan lastenkirjallisuudessa, mutta yleisiä myöhemminkin – tosin taiteellisessa muodossa. (Klingberg 1972, 82–83.)

Mustola (2014) kuvaa artikkelissaan ”Pertti hyppäsi kerrostalon katolta” tulevien lastentarhanopettajien käsityksiä lastenkirjallisuuden epämukavista aiheista (Mustola 2014, 171–172). Opiskelijoille olivat epämukavia useat sellaisetkin aiheet, jotka eivät itse lastenkirjallisuuden piirissä ole olleet tabuja enää vuosiin. Mustola oli tutkimuksessaan kysynyt ensimmäisen vuoden lastentarhanopettajaopiskelijoilta, mistä aiheesta he eivät kirjoittaisi lastenrunoa. Näitä aiheita olivat kuolema tai väkivaltainen kuolema, seksuaalisuus tai seksuaalinen väkivalta, abstraktit aiheet, väkivalta, sota, päihteet, muut aiheet, kuten poliisikuulustelu tai eritteet, perheen ongelmat sekä sairaudet. (Mustola 2014, 172–175.)

Epämukavien aiheiden käsittelyyn lastenkirjallisuuden kautta tulevat lastentarhanopettajat kuitenkin suhtautuivat pääosin positiivisesti, tosin aiheiden käsittelyyn liittyen esitettiin myös huolia, kuten pelkojen, hämmennyksen ja traumojen aiheuttaminen, oma epävarmuutta aiheen käsittelyssä sekä lapsen ikätason huomioiminen ja ison lapsiryhmän haasteet. Lastenkirjoja pidettiin ”hyvinä keskustelun herättäjinä ja tunteiden käsittelyn apuna”. Niiden myös koettiin tarjoavan vertaistukea lapsille, jotka olivat läpikäyneet vaikeita tilanteita, tarjoavan vaikeisiin tilanteisiin selviytymis- ja ratkaisukeinoja sekä auttavan vaikeiden tilanteiden hahmottamisessa etäämmältä. Tämän lisäksi lastenkirjo-

jen koettiin lisäävän lasten ymmärrystä, vähentävän pelkoa ja hämmennystä vaikeisiin aiheisiin liittyen sekä kasvattavan moraalialia. (Mustola 2014, 186–187.)

Epämukavia aiheita käsittelevän lastenkirjallisuuden voidaan nähdä kuuluvan valtaosin opettavaisen lastenkirjallisuuden tai ongelmalähtöisen lastenkirjallisuuden joukkoon. Tosin ongelmakekskeisessä lastenkirjallisuudessakin käsitellään yleensä ottaen ainoastaan sellaisia ongelmia, jotka ovat poliittisesti korrekteja. Keskeistä on yhä edelleen lasten suojelemiseen pyrkiminen, onnellisuuden lupaaminen sekä onnelliset loput. (Mustola 2014, 177; Williams 2013, Mustolan 2014, 177 mukaan.)

Smith-D'Arezzo ja Thompson (2006, 335) kirjoittavat artikkelissaan "Topics of stress and abuse in picturebooks for children" lastenkirjallisuuden kuvaavan nykyään yhä vaihtelevimmista lähtökohdista tulevia, monenlaisten elämäntilanteiden, haasteiden ja konfliktien keskellä eläviä lapsia. Tämä puolestaan on seurausta aikuisten huolesta ja vaatimuksesta tarjota lapsille realistisempaa lastenkirjallisuutta. Lapsille onkin hyväksi lukea kirjallisuutta, jonka ote on realistisempi ja elämäntilanteiden kuvaus autenttisempi, sillä he voivat paremmin samaistua tähän. (Smith-D'Arezzo & Thompson 2006, 335.)

5 - 6-vuoden iässä lapset alkavat hahmottaa omia tunteitaan, mihin liittyy kyky empatiaan ja sympatiaan. Siinä missä empatiaa kokiessaan lapsi tuntee ja ilmaisee samaa tunnetta kuin empatian kohde, sympatiaa voi tuntea ilman omien tunteiden valtaan joutumista. Pienille lapsille on yleisempää kokea juuri empatiaa, mutta sympatian kokeminen toista ihmistä kohtaan on myös mahdollista. Tässä vaiheessa kehittyvät myös lapsen itsetunto sekä syyllisyyden ja ylpeyden tuntemukset. (Berk 2002, Smith-D'Arezzon & Thompsonin 2006, 335 mukaan.) Kun lapset saavat lukeakseen kirjoja, joiden henkilöhahmot ovat uskottavia, auttaa se heitä tuntemaan empatian sijaan sympatiaa. Tämä puolestaan johtaa "prososiaaliseen" toimintaan, johon kuuluu jakaminen ja toisten puolesta toimiminen. (Berk 2002, Smith-D'Arezzon & Thompsonin 2006, 335 mukaan.)

Smith-D'Arezzo ja Thompson (2006, 345) muistuttavat, että jokaisella opettajalla on pedagogisten velvoitteiden lisäksi vastuu myös oppilaidensa turvallisuudesta. Tarjoamalla lapsille mahdollisuuksia puhua vaikeista kokemuksis-

taan ja saada sympatiaa muilta, auttaa myös luomaan heille turvallista ympäristöä. Tässä juuri lastenkirjat voivat tulla avuksi. (Smith-D'Arezzo & Thompson 2006, 345 - 346.)

Peltosen (2000, 73) mukaan jo leikki-ikäisten lasten kanssa voi harjoittaa toisen asemaan asettumisen taitoja. Tunteita voi opetella ulkoisestikin, esimerkiksi harjoittelemalla tunnistamaan kuvista, miltä eri tunteet näyttävät. Toisen tilanteeseen samaistuttaessa apuna voivat toimia erilaiset tarinat ja sadut. Lapsen voi joskus olla helpompi asettua fiktiivisen hahmon tai eläimen kuin leikkikaverinsa asemaan. (Peltonen 2000, 73-74.)

Myös Kullberg-Piilola (2000, 94) toteaa kirjojen ja tarinoiden avulla olevan hyvä käsitellä vaikeitakin tuntemuksia. Monissa tunnekasvatusmateriaaleissa tunteiden käsittely onkin punottu tarinan ympärille. Esimerkiksi tutkimusaineistoon kuuluvaan Molli-kuvakirjaan liittyy tunnekasvatusvihkonen, jonka ”avulla on mahdollisuus käsitellä erilaisia tunteita turvallisesti sadun kautta” (Haapsalo & Kirkkopelto 2013, 2). Samoin toimii tunnekasvatuskirja ”Tunteiden aakkoset” (Juusola 2015). Myös Tunteiden Tuuli -tunnekasvatusmenetelmässä pohjana on pieni draamatarina Tuuli-tytöstä (Asif 2014, 6). Teoksessa ”Ystävyyden pelisäännöt” (Juusola 2014) käsitellään taas lasten sosiaalisia taitoja kertomuksien pohjalta (Juusola 2014, 5). Tämän tutkimuksen fokuksessa ovat puolestaan kaunokirjalliset teokset, jotka tavalla tai toisella käsittelevät yhdenlaista vaikeaa kokemusta - yksinäisyyttä.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

"Kaikki kulttuurituotteet heijastelevat yhteiskuntaa ja arkielämää" (Alasuutari 2011, 57). Näin ollen ne tarjoavat tietoa ympäröivän yhteiskunnan ilmiöistä. Lisäksi kirjallisuutta voidaan hyödyntää keinona käsitellä erilaisia tunteita, asioita ja kokemuksia (Heinimaa 2001, 152). Kirjallisuus voi siis toimia työkaluna, jonka avulla tehdään vaikeita kokemuksia tai tunteita näkyviksi ja ulkoisiksi sekä sanallistetaan näitä. Tässä tutkimuksessa vaikea kokemus, joka on valittu tarkasteltavaksi, on yksinäisyys.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka suomalaisissa lasten kuvakirjoissa käsitellään yksinäisyyttä, sekä millaisia pedagogisia käsityksiä (ks. Klingberg 1972, 24) näihin kuvakirjoihin mahdollisesti sisältyy: Millaisena tunteena yksinäisyyttä kuvataan? Mistä sen käsitetään johtuvan? Mitä asialle voisi tehdä ja voisiko jokainen itse tehdä asialle jotain? Aihetta lähestyttiin kasvatustieteen näkökulmasta nähden lasten kuvakirjat mahdollisena tunnekasvatuksen ja sosio-emotionaalisten taitojen opettamisen työvälineenä.

Ottaen huomioon, että suurin osa lapsille suunnatusta kirjallisuudesta on aikuisten kirjailijoiden luomaa, paljastavat vastaukset näihin kysymyksiin yhteiskunnassa vallitsevia käsityksiä, joita aikuiset mahdollisesti myös välittävät lapsille kasvatuksen kautta, ja joiden pohjalta toimitaan ja tehdään ratkaisuja (Nodelman 2008, 3). Tutkimuksen tavoitteena on lisäksi tarkastella, millaisia sosiaalisia normeja ja asenteita ja mahdollisesti stereotyyppioita, välitämme lapsille suoraan tai epäsuorasti lastenkirjallisuuden kautta (Heinimaa 2001, 144). Toivon tutkimuksen herättelevän pohtimaan yksinäisyyteen liittyviä kysymyksiä sekä auttavan kasvattajia katsomaan lastenkirjojen kuvia ja tekstiä syvemmmälle.

Tutkimuskysymykset:

- 1. Miten suomalaisissa lasten kuvakirjoissa käsitellään yksinäisyyttä?**
 - Millaiseksi tunteeksi yksinäisyys kuvataan?
 - Millaisia syitä tai lähtökohtia yksinäisyydelle on annettu?
 - Millaisia ratkaisuja yksinäisen henkilön tilanteeseen on annettu?
- 2. Miten suomalaisissa lasten kuvakirjoissa yksinäisyyttä ilmaistaan kuvituksen keinoin?**
- 3. Millaisia pedagogisia käsityksiä yksinäisyyttä käsittelevät suomalaiset lasten kuvakirjat sisältävät?**

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimusmenetelmät

5.1.1 Hermeneuttinen tieteenfilosofia

Tutkimukseni perustuu hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan. Hermeneutiikka korostaa merkitysten olevan riippuvaisia paitsi ympäröivästä kulttuurisesta kontekstista, jossa se on alun perin rakentunut, myös kontekstista, josta käsin merkityksiä tulkitaan. (Patton 2002, 113). Tässä tutkimuksessa todellisuuden nähdäänkin olevan sosiaalisesti konstruoinut. Hermeneutiikka keskittyy tulkinnan kysymykseen ja tarjoaa näin teoreettisen viitekehyksen tulkintaan perustuvalla ymmärryksellä tai merkityksellä kiinnittäen erityishuomiota asiayhteyden ja alkuperäistarkoitukseen. Nykyisin hermeneutiikkaa hyödynnetään legendojen, tarinoiden sekä muiden - erityisesti raamatullisten ja lakitekstien tulkinnassa. (Patton 2002, 114.)

Hermeneutit korostavat, ettei tulkinta voi olla koskaan täysin tosi tai oikea, sillä se on aina vain tulkinta. Tekstin merkitys neuvotellaan tulkitsijoiden

yhteisössä ja merkitys voi perustua ainoastaan yleiseen hyväksyntään. (Patton 2002, 114.) Palmerin (1969) mukaan tulkittaessa tekstiä on olennaista tietää, mitä sen kirjoittaja on halunnut sanoa, ymmärtää tarkoitetut viestit ja sijoittaa ne historialliseen ja kulttuuriseen yhteyteensä (ks. Patton 2002, 114).

Knellerin (1984) hermeneuttisen tutkimuksen neljää periaatetta ovat: Ihmillisen teon tai tuotoksen ymmärtäminen ja myös kaikki lukeminen on kuin tekstin tulkintaa, kaikki tulkinnat tehdään tietyn tieteellisen tradition piirissä, tulkinta vaatii tekstille avautumista ja sen kyseenalaistamista sekä teksti tulee tulkita tutkijan omat lähtökohdat huomioon ottaen. (ks. Patton 2002, 114–115.)

Hermeneuttiset tutkijat käyttävät laadullisia metodeja etsiessään merkitystä ihmisten tekemisille. Lisäksi he ovat hyvin tietoisia rakentavansa todellisuutta tulkintojensa kautta. Jotta tutkimus voitaisiin kunnolla sijoittaa hermeneuttiseen kontekstiin, on tutkitun lisäksi tunnettava myös itse tutkija: Hermeneuttinen teoria näkee tulkintojen pohjautuvan aina johonkin näkökulmaan. Nämä käsitykset ovat nykyisin paitsi yleisiä sosiaalitieteissä myös laadullisen tutkimuksen keskeisimpiä asioita. (Patton 2002, 115.)

5.1.2 Lastenkirjallisuudentutkimus

Klingberg (1972, 9) kuvaa lastenkirjallisuudentutkimuksen kohteita kommunikaatiomallista käsin. Tähän kuuluvat lähettäjä, kuten esimerkiksi kirjailija, julkaisija tai tuottaja, viesti eli kirjallinen teos, sekä vastaanottaja, kuten nuori lukija tai katsoja (Klingberg 1972, 9). Näin lastenkirjallisuudentutkimuksen kohde voidaan tiivistää kirjallisuuden ja lapsen väliseksi kommunikaatioksi tai yhteistyöksi (Klingberg 1972, 19).

Myös Mustola (2014, 13) toteaa lastenkirjallisuutta monesti tutkitun joko kirja- tai lapsinäkökulmasta. Näistä kirjakeskeinen on ollut suosituimpi. Tämä on syventynyt paitsi lastenkirjallisuuden teoriaan, myös kirjallisuudentutkimuksen ja nykykulttuurin ajankohtaisiin teemoihin, kuten kulutukseen, erilaisiin seksuaalisuuksiin sekä ekokriittiseen lastenkirjallisuuden luentaan. (Musto-

la 2014, 14.) Lapsinäkökulmasta on puolestaan tutkittu lapsia lastenkirjallisuuden kirjoittajina, lapsia lukijoina, lukemisen ja kirjallisuuden merkitystä lapsille ja lasten näkökulman korostamista suhteessa lastenkirjallisuuden määrittelyyn. (Mustola 2014, 14.)

Tälle lapsi-kirja-akselille sijoittuu myös kuvakirjojen, sarjakuvien sekä sarjakuvakirjojen tutkimus, joka on Gibsonin (2010, 103) mukaan yleisesti ottaen keskittynyt kolmeen osa-alueeseen: Muotoon, tekstin sisältöön, jota voidaan tutkia eri tieteenaloista käsin ja eri teoreettisten työvälineiden avulla, sekä lukijakuntaan, jonka suhteen on tutkittu esimerkiksi lukijan merkityksen muodostusta sekä pelkkää tekstin lukemista pidemmälle meneviä käytäntöjä (Gibson 2010, 103).

Kuten monet muutkin tutkimusalat, muodostaa lastenkirjallisuudentutkimus jatkumon perustutkimuksesta soveltavaan tutkimukseen (Klingberg 1972, 9). Lastenkirjallisuudentutkimuksessa on usein tarpeen hyödyntää usean tieteenalan metodeja tutkimusongelman valottamiseksi kokonaisvaltaisesti (Klingberg 1972, 9). Klingberg (1972) listaa kaiken kaikkiaan yhdeksän eri metodia, jonka kautta lastenkirjallisuutta voidaan tutkia. Näitä ovat kirjallisuuden tutkimuksen metodit, kuvataiteentutkimuksen metodit, kasvatustieteelliset metodit, opetusanalyttiset metodit, lukututkimuksen ja graafisen tutkimuksen metodit, kulttuurimaantieteelliset metodit, juridiikan ja valtiotieteen metodit, bibliografiset metodit, kansantiedontutkimuksen metodit (folkminneforskningen) ja lastenpsykologian metodit. Lisäksi lastenkirjallisuudentutkimus voi toimia ns. aputieteenä muiden alojen tutkimukselle. Lapsille tuotettu kirjallisuus voi olla apuna tutkittaessa kasvatuskäsityksiä nyt ja historiassa sekä antaa tietoa kunkin ajan lapsikuvasta. (Klingberg 1972, 24–26.) Nämä metodit voidaan puolestaan jakaa jo aiemmin mainitun kirja- ja lapsinäkökulman perusteella kahteen ryhmään (Klingberg 1972 26–27).

Tässä tutkimuksessa keskitytään kuvakirjojen sisällön tutkimukseen kirjallisuudentutkimuksen metodien kautta. Klingberg (1972, 24) luettelee näihin kuuluvaksi tekstikriittiset metodit, toisin sanoen kirjailijan autenttisen tekstin erittely, esteettinen struktuurianalyysi eli tyylin ja ”komposition” (raken-

teen/asettelun) tutkimus, vertaileva tutkimus, eli teoksen tutkiminen suhteessa kirjallisuustraditioon, käsityshistorialliset metodit, jotka tutkivat teoksen taustalla olevia filosofisia, poliittisia, pedagogisia, uskonnollisia tai vastaavia käsitteitä, sekä elämäkertapsykologiset metodit, eli kuinka kirjailijan kokemukset ja persoonallisuus ovat vaikuttaneet teokseen. Näistä tutkimuksessani painottuvat käsityshistorialliset metodit.

Tässä tutkimuksessa lasten kuvakirjoja tutkitaan kasvatustieteen näkökulmasta. Koska kiinnostuksen kohteena ovat yksinäisyyden käsittely kuvakirjoissa sekä teosten sisältämät pedagogiset käsitykset, tutkitaan lastenkirjallisuutta siten kirja-näkökulmasta (ks. Mustola 2014, 13).

5.1.3 Kuvien tulkinta

Kuva on valmiiksi rajattu jäljitelmä ihmisen näköhavainnosta (Hietala 1993, 10). Esittävä, ns. "mimeettinen" kuva voidaan käsittää merkkinä, joka tuo kohteensa esille visuaalisin aistiärsykein - viivoin, hahmoin ja värein (Hietala 1993, 31). Nämä visuaaliset merkit voidaan jakaa kolmeen eri lajiin, joita ovat ikoni, indeksi sekä symboli. Merkkinä ikoni perustuu yhdenkaltaisuuteen esittämiskohteensa kanssa, indeksi taas perustuu merkkien ja asioiden väliseen riippuvuuteen ja syy-seuraussuhteisiin ja symbolilla tarkoitetaan konventionaalista, mielivaltaista ja sopimuksenvaraiseen käyttöön perustuvaa merkkiä. Tämä jako ei kuitenkaan ole absoluuttinen, vaan todellisuudessa eri lajit sekoittuvat keskenään. (Peirce 1955, Hietalan 1993, 32-33 mukaan.)

Kuvan käsitteen määrittelemisen ei ole kuitenkaan ongelmattonta. Seppä (2012, 17) kysyy, kenen muodostama kuva lopulta on - sen tekijän, vastaanottajan vai ympäröivän kulttuurin. Onkin yhä epäselvää, onko kuva ilmiönä itsenäinen, katsojan ulkopuolinen ilmiö vai onko se havaitsijan ruumiillisen ja psyykkisen (kokemus-)maailman tuotosta. Seppä (2012, 19) toteaa kuvan olevan "monimutkainen kulttuurinen vuorovaikutussuhde" ja ehdottaa kuvalle seuraavista tekijöistä koostuvaa määritelmää: kuvan tekijän tai tekijöiden erityispiirteet, vastaanottajien vaihtelevat tavat lukea kuvaa, kielelliset järjestelmät ja

niitä säätelevät kulttuuriset järjestykset, yksilöllinen ruumiillisuus, optinen tiedostamaton eli näkemiseen vaikuttavat tiedostamattomat kokemukset, muuttuvat tekniset välineet ja alustat, esittämiskonventiot sekä diskurssit (Seppä 2012, 19).

Mitä elementtejä kuvista sitten tulkitaan? Kuuva (2007, 108) esittelee tutkimuksessaan sisältöön perustuvasta lähestymistavasta kuvataiteen kokemiin taulukon, jossa jaotellaan eri tapoja luokitella kuvan elementtejä. Taulukko on jaettu kolmeen eri pääkategoriaan, jotka sisältävät alakategorioita. Pääkategorioihin kuuluvat "havaittavissa olevat käsitteet", "ei-havaittavissa olevat käsitteet" sekä "taidehistorian käsitteet". "Havaittavissa olevat käsitteet" kattavat näköaistilla havaittavat asiat, kuten hahmot ja esineet, muodot ja alueet, värit ja valoisuudet, paikan ja suunnan ilmaisut sekä hahmojen liike ja toiminta. "Ei-havaittavissa oleviin käsitteisiin puolestaan kuuluvat tunnekäsitteet, havaitsemattomissa olevat kokonaisuudet, abstraktit käsitteet ja ominaisuudet, aihe, teema ja merkitys sekä ajanilmaisut. "Taidehistorian käsitteillä" tarkoitetaan teoksen tekniikkaa ja toteutusta, tyyliä, tekijää, kulttuuria, historiallista ajankohtaa ja yhteiskuntaa, jossa teos on syntynyt, teoksen sommittelua sekä taiteen teoreettisia käsitteitä. (Kuuva 2007, 108.)

Kaikki maalaukset, sekä abstraktit, esittävät että näiden välimuodot, sisältävät visuaalisia elementtejä, mahdollisen symbolisen merkityksen omaavia merkkejä. Havaittavat elementit toimivat usein symboleina, joilla on laajempi merkitys. Visuaalisilla merkeillä on monesti konventionaalinen, kulttuurisidonnainen merkitys. Näin ollen symbolisten merkitysten ymmärtämiseen vaaditaan kulttuurista ja historiallista tietämystä. (Kuuva 2007, 59.) Abstrakteissa maalauksissa merkeillä on useimmiten symbolinen tarkoitus. Sekä esittävät että abstraktit taideteokset sekoittavat kuitenkin yleensä ikonisia, indeksisiä sekä symbolisia merkkejä. (Kuuva 2007, 62.) Lisäksi on huomioitava, että visuaalisten merkkien merkitys rakentuu osittain vuorovaikutuksessa ympäröivien visuaalisten elementtien kanssa (Kuuva 2007, 67).

Kuuva (2007, 58) huomauttaa (maalausten) visuaalisten elementtien voivan toimia merkkeinä kuitenkin vain, jos ne käsitetään sellaisiksi. Visuaalisten

merkkien ymmärrys vaatii aina tulkintaa, jonka kautta merkit käsitteellistetään (Kuuva 2007, 63).

Tässä tutkimuksessa kuvia tulkitaan semioottisen teorian pohjalta. Semioottisessa teoriassa kuvia tutkitaan representaatioina kysyen, "mitä kuvat esittävät ja miten". Semantiikka on lisäksi kiinnostunut kuvien piilomerkityksistä - siitä, millaisia ideoita ja arvoja kuvien symbolisen kielen taakse sisältyy. (Seppä 2012, 128.) Semantiikka näkee kaikkien merkitysten muodostuvan tietyssä rajatussa kulttuuris-kielellisessä viitekehyksessä, ja näin (kuvien) kieli itse rakentaa todellisuutta (Seppä 2012, 131).

5.2 Tutkimusaineisto ja sen hankinta

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa hyödynnetään aineistona lasten kuvakirjoja. Analysoitavat teokset valittiin aihepiirin ja kohderyhmän perusteella niin, että teokset olisivat varhaiskasvatuksikäisille suunnattuja kuvakirjoja, jotka käsittelevät tai aiheeltaan jollain tapaa sivuavat yksinäisyyden tematiikkaa, kuitenkin kaunokirjallisessa muodossa.

Tutkimuksen kohteeksi päätettiin valita ainoastaan suomalaisia lasten kuvakirjoja. Valinta tehtiin ottaen huomioon tutkimuksen lähtökohdat, joissa merkitysten nähdään olevan riippuvaisia sekä ympäröivästä kulttuurisesta kontekstista - jossa ne ovat rakentuneet - että kontekstista, josta käsin merkitystä tulkitaan. Tulkinnan nähdään myös tapahtuvan aina tietystä - tässä tapauksessa tutkijan - näkökulmasta käsin. (Patton 2002, 113, 115.) Tämän lisäksi lastenkirjallisuuden kääntäminen ei ole aina ongelmaton: Nikolowski-Bogomoloff (2011) kuvailee artikkelissaan "Fattigdomens hjälplöshet - too hot to handle? Hur Astrid Lindgrens böcker om Madicken översatts i USA och Storbritannien" kuinka lastenkirjaa käännettäessä saavat hyvät aiheet kunnioittaa lapsilukijaa tuntevana ja ajattelevana yksilönä usein väistyä sosiaalisten normien ja kään-


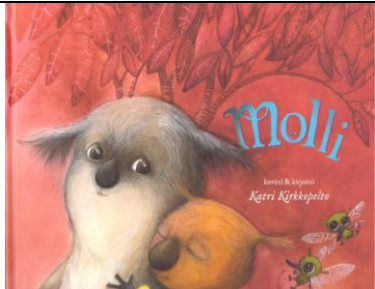
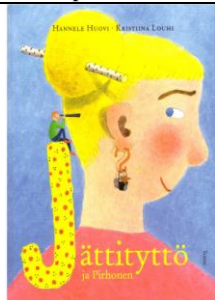
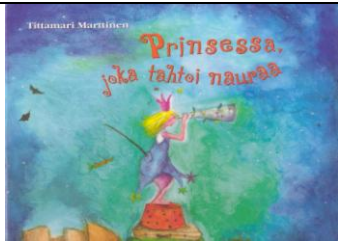

nösnormien tieltä. (Nikolowski-Bogomoloff 2011, 194–195.) Tämän vuoksi tutkimusaineistoon valittiin kuvakirjoja, joiden alkuperäiskieli oli suomi.

Tutkimusaineiston valinta suoritettiin syyskuussa 2014. Tämä toteutettiin hakemalla teoksia Espoon, Helsingin, Kauniaisten ja Vantaan kirjastojen yhteisestä HelMet-aineistosta. Juuri HelMet-aineiston hyödyntäminen perustui aineiston laajuuteen sekä selkeään sähköiseen hakutoimintoon, jossa oli helppo asettaa samanaikaisesti useita eri hakukriteereitä. Teoksia haettiin *kirja-*aineistosta ja *lasten kokoelmasta*. Kieleksi valittiin haussa *suomi*, sillä tarkoituksena oli merkitysten kulttuurisidonnaisuuteen perustuen valita ainoastaan teoksia, joiden alkuperäiskieli olisi suomi. Hakusanoiksi valikoituivat asiasanat *yksinäisyys* ja *kuvakirja*, mutta myös kriteerien *lastenkirjallisuus* sekä *kaunokirjallisuus* täytyminen tarkastettiin jokaisen teoksen kohdalla. Koska tarkoituksena oli tutkia mahdollisimman viimeaikaista lastenkirjallisuutta, aineistosta haettiin teoksia viimeisen kymmenen vuoden ajalta, vuosilta 2004–2014.

Saatuja teoksia oli ensimmäisen haun jälkeen yhteensä 59 kappaletta. Näistä teoksia, joiden alkuperäiskieli oli jokin muu kuin suomi, oli yhteensä 41 kappaletta. Teoksista 4 ei käsitellyt yksinäisyyttä, 1 teoksista ei käsitellyt yksinäisyyttä, eikä sitä luokiteltu lastenkirjaksi sekä teoksista yhtä ei luokiteltu kaunokirjalliseksi teokseksi. Tutkimusaineiston haussa asetettuja kriteereitä vastaavia teoksia jäi jäljelle 12 kappaletta, joista mukaan tutkimukseen valittiin viisi vuoden 2014 lainausmäärien perusteella suosituinta kuvakirjaa (TAULUKKO 1). Kuvakirjat, lukuun ottamatta teosta *Prinsessa*, joka tahtoi nauraa, hankittiin itselle, josta tuli kustannuksia yhteensä 61,50 euroa.

Koska kuvakirjojen kuvat oli myös tarkoitus analysoida, pyydettiin jokaisen kirjan kuvittajalta sähköpostitse lupaa saada käyttää teoksen kuvia tutkimuksessa kuva-analyysin havainnollistamiseksi. Luvat saatiin kuvittajista neljältä kesäkuussa 2016 ja yhdeltä lokakuussa 2017. Lisäksi kuvittajilta kysyttiin lupaa kuvien mukanaoloon tutkimuksen sähköisesti julkaistavassa versiossa, johon jokainen kuvittaja antoi suostumuksensa lokakuussa 2017.

TAULUKKO 1.

Analysoitavat teokset vuoden 2014 lainausmäärien mukaan järjestettynä:	
 <p>Lindman 2006.</p>	<p>Nopola, Tiina & Lindman, Mervi (kuvitus) 2006, Siiri ja Kertun kirppu. lainoja:1119 niteitä: 171</p>
 <p>Kirkkopelto 2013.</p>	<p>Kirkkopelto, Katri (teksti ja kuvitus) 2013. Molli. lainoja:937 niteitä: 171</p>
 <p>Louhi 2011.</p>	<p>Huovi, Hannele & Louhi, Kristiina (kuvitus) 2011. Jättityttö ja Pirhonen. lainoja:389 niteitä: 133</p>
 <p>van de Kreeke 2006.</p>	<p>Marttinen, Tittamari & Kreeke, Keanne van de (kuvitus) 2006. Prinsessa, joka tahtoi nauraa. lainoja:272 niteitä: 66</p>
 <p>Kettunen 2014.</p>	<p>Kettunen, Satu (teksti ja kuvitus) 2014. Otso Aarnisen salaperäinen seikkailu. lainoja:163 niteitä: 42</p>

Kuvakirjoista vanhimmat oli julkaistu vuonna 2006, kun taas teoksista uusimman julkaisuvuosi oli 2014. Kuvakirjat olivat pituudeltaan 31–42 sivua pitkiä. Sivunumeroituja kuvakirjoista olivat Siiri ja Kertun kirppu, Otso Aarnisen salaperäinen seikkailu sekä Prinsessa, joka tahtoi nauraa. Muiden sivunumerot laskettiin nimiölehdeltä alkaen. Teoksista Siiri ja Kertun kirppu sekä Otso Aarnisen salaperäinen seikkailu sijoittuivat realistisempaan maailmaan, kun taas teoksissa Molli, Jättityttö ja Pirhonen sekä Prinsessa, joka tahtoi nauraa, oli enemmän sadunomaisia piirteitä. Teoksissa kahdessa (Siiri ja Kertun kirppu; Prinsessa, joka tahtoi nauraa) päähenkilö oli lapsi, yhdessä aikuinen (Otso Aarnisen salaperäinen seikkailu), yhdessä nuori aikuinen tai teini-ikäinen (Jättityttö ja Pirhonen) sekä yhdessä hieman määrittelemätön ”otus” (Molli). Teoskohtaiset kuvaukset löytyvät tutkimuksen lopusta (LIITE 2).

5.3 Kuvakirjojen analyysi

Kuvakirjojen analyysi toteutettiin pääosin kesän 2016 ja kevään 2017 aikana. Aluksi kaikki tutkimusaineistoon kuuluvat kuvakirjat luettiin läpi kiinnittäen huomiota teosten henkilöasetelmaan ja juoneen sekä tekstin ja kuvituksen suhteeseen. Tämän kanssa osittain samanaikaisesti sekä teorian että aineiston pohjalta muodostettiin kuvakirjojen analyysirunko (LIITE 1) tukemaan erityisesti kuvien tulkintaa.

Analyysi toteutettiin kaksivaiheisena, jossa ensimmäinen vaihe oli kuvakirjojen kuvien analyysi, toisessa vaiheessa suoritettiin sisällönanalyysi kuvakirjojen tekstin ja kuvien tulkinnan pohjalta. Kuvien analyysi suoritettiin kirjan rakenteesta riippuen joko aukeama tai sivu kerrallaan pitäen kuitenkin tulkinnan kontekstina kokonaisteosta ja sen sisältämää tietoa sekä juonikehitystä. Näin yksittäinen aukeama avautui tutkijalle kokonaisteoksen valossa. Ana-

lyysiyksikköinä toimivat tekstissä erilaiset ilmaukset, lauseet ja tekstinkappaleet, kuvien kohdalla taas ns. fokusryhmä, joka muodostuu yhdestä tietystä kuvan osasta.

Ennen analyysin alkua kuvakirjojen kuvat "litteroitiin" eli muodostettiin niistä kustakin kirjallinen kuvaus helpottamaan kuvien sisällön myöhempää käsittelyä. Litterointivaiheessa vältettiin pidemmälle menevien tulkintojen tekemistä, vaikkakin kaikki havaitseminen sisältää tulkitsemista. Litteroinnissa keskityttiin ensisijaisesti kuvaamaan kirjan henkilöitä, mutta huomioita tehtiin myös muusta kuvituksesta. Tähän vaiheeseen viitataan analyysissä nimeämällä teos sekä numeroitu aukeama, esimerkiksi "Otso Aarninen, aukeama 2". Litteroinnin jälkeen jokainen kuva käytiin läpi käyttäen apuna kuvakirjojen analyysirunkoa (LIITE 1) (TAULUKKO 2), jonka jälkeen oli vuorossa varsinainen kuvan tulkinta litteroinnin ja analyysirungon pohjalta. Lopullinen kuvan analyysi on analysoidussa aineistossa merkitty kirjaimella "A" - tarkoittaen aukeamaa - sekä aukeaman numerolla, kuten "A9".

Jokaista kuvan osa-aluetta ei kuitenkaan lopullisessa tulkinnessa nostettu esille, vaan ainoastaan ne, jotka tulkittiin kokonaisuuden kannalta mielekkäiksi ja merkityksellisiksi. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa keskeistä oli tulkita "mitä kuvat esittävät ja miten" (Seppä 2012, 128) sekä mitä kuvassa tapahtuu ja miksi. Lisäksi huomiota kiinnitettiin kuvissa esiintyviin mahdollisiin piilomerkityksiin (Seppä 2012, 128).

Kuvia luettiin länsimaisen kirjoitus- ja lukusuunnan mukaisesti ylhäältä alas ja vasemmalta oikealle. Kuvaan vasemmalle sijoitettu edustaa jo tiedettyä, kun taas oikealle sijoitettu uutta suuntausta (Kress & van Leeuwen 2006,4, 177.) Kuvan yläosaan puolestaan sijoitetaan yleensä yleistetty informaatio tai se, mitä pidetään ideaalisena, kuvan alaosaan todellisena pidetyt asiat, kuten yksityiskohtaisemmat tiedot ja käytännön asiat. Kuvan yläosalla on näin usein päärooli, ja alaosa tukee sitä. (Kress & van Leeuwen 2006, 186-187).

Mitä väritykseen tulee, tässä tutkimuksessa värit on käsitetty sosiaalisena ilmiönä ja kulttuurisena rakenteena (Pastoureau 2001, van Leeuwenin 2011, 15 mukaan). Värit voivat saada eri merkityksiä eri konteksteissa, eikä väreillä ole

luonnollista, intuitiivista merkitystä. (van Leeuwen 2011, 87). Siihen, miten tulkitsemme värit, on vaikutuksensa eri auktoriteeteilla, asiantuntijoilla ja roolimalleilla. Usein esimerkiksi kirkkaat värit tulkitaan rohkeiksi, vaaleammat vaatimattomimmiksi väreiksi. (van Leeuwen 2011, 87-91.)

Kukin kuva pyrittiin tulkitsemaan ensin huomioimatta saman sivun tai aukeaman sisältämää tekstiä, jottei teksti liikaa ohjaisi kuvan tulkintaa. Vastatämän jälkeen otettiin huomioon kuvaan liittyvän tekstin mahdollisesti tuoma lisäarvo ja -ymmärrys kuvan tulkinnessa. Seuraavaan esimerkkiin kuvanalyysin vaiheista on valittu kuva teoksesta Otso Aarnisen salaperäinen seikkailu (Kuva 1).

Esimerkki kuva-analyysin vaiheista:



Kuva 1. Otso ja mielikuvitusystävä (Kettunen 2014, 6).

Otso Aarninen, aukeama 3:

Kuva sijoittuu aukeama oikeanpuoleiselle sivulle. Kuvassa Otso seisoo sinisin laatoin vuoratulla lattialla tilassa, joka muistuttaa kerrostalon porraskäytävää. Otson takana on kaksi ovea, joista oikeanpuoleisessa lukee Aarninen, vasem-

manpuoleisen oven nimeä ei näy kokonaan. Otso seisoo kasvot lukijaan päin sivun oikeassa laidassa. Vasemmassa laidassa laskeutuvat portaat. Portaiden alapäässä on valkoista lattiaa, jolla seisovat kahdet jalat, toiset korkokengissä, toiset lenkkareissa. Ylävartaloita ei näy. Otso pitelee vasempaa kättä rintansa päällä, oikealla kädellään hän pitelee kiinni vaaleanpunaisesta kädestä, joka näyttää ilmestyneen tyhjältä. Otson takaa lähtee vaaleanpunainen jälki, joka laskeutuu alas rappusia. Otson vasemmalla puolella, jäljen yläpuolella on jotain värikästä pyrstöä muistuttavaa. Otson ilme on vakava. Oikealla puolella on lattialla valkoinen muovipussi.

TAULUKKO 2.

Havaittavissa olevat asiat ja esineet:
<p>hahmot ja esineet (ihminen, eläin, kasvit, tavarat)</p> <p>Otso Aarninen, kaksi ovea, muovipussi, vaaleanpunainen käsi, höyhentupsu/pyrstö, portaat, kaksi jalkaparia</p>
<p>muodot ja alueet (tausta) (Millainen tausta kuvalla on?)</p> <p>Sininen laattalattia, valkoinen seinä, puiset ovet, harmaa seinä, valkoinen lattia</p>
<p>värit ja sävyt (kylmät/ lämpimät värit, tummat/kirkkaat sävyt, värit symboleina, asian ominaisuuksina tai tehosteina (Van Leeuwen 2011))</p> <p>Tummansininen lattia, harmaa seinä ja portaat, valkoinen seinä ja lattia, tummahkot ovet, vaaleanpunainen jälki, höyhentupsussa sinistä, violetta ja vaaleanpunaista</p>
<p>toiminta ja liike (länsimainen lukusuunta vasemmalta oikealle)</p> <p>Otso Aarninen seisoo paikallaan, vaaleanpunainen käsi tulee Otson vasemmalta puolelta (lukijasta katsottuna)</p>
Ei-havaittavissa olevat asiat:
Tunteet

<p>Hämmästys – Otso katsoo silmät suurina vasemmalle, suuntaan, josta vaaleanpunainen käsi ilmestyy tyhjästä. Kauppakassikin on pudonnut kädestä.</p>
<p>Asiat, jotka ovat piilossa tai jätetty kuvittamatta</p> <p>Otson jalat, alakerrassa seisovien henkilöiden ylävartalot, vaaleanpunaisen käden "omistaja"</p>
<p>Ajanilmaisut (aamu/päivä/yö/ilta, vuodenaika)</p> <p>---</p>
<p>Interaktiivinen merkitys eli henkilöiden ja esineiden suhteet toisiinsa ja lukijaan (Jewitt & Oyama 2001, 145 - 147):</p>
<p>Etäisyys: Läheinen/etäinen</p> <p>Otsolla ja lukijalla/katsojalla ei erityisen läheistä kontaktia: Otso on kääntynyt lukijaan päin, mutta katsoo muualle.</p>
<p>Kommunikaatio/kontakti ja sen laatu</p> <p>Alakerran jalkaparit seisovat vastakkain - jonkinlaista kommunikaatiota voidaan siis olettaa heidän välillään olevan. Vaaleanpunainen käsi pitelee Otsoa kädestä.</p>
<p>Perspektiivi (Onko joku muu perspektiivi kuin suoraan sivulta?)</p> <p>Suoraan sivulta</p>
<p>Kompositionaalinen merkitys eli kuvan asettelu merkityksen välittäjänä (Jewitt & Oyama 2001, 147 - 151):</p>
<p>Informaation arvo: Sijoittaminen oikealle/vasemmalle, ylös/alas, keskelle, marginaaliin</p> <p>Kuvan oikeassa laidassa seisoo itse Otso Aarninen. Vasemmassa laidassa laskeutuvat portaat ja jalkaparit on sijoitettu vasempaan yläkulmaan. Melko keskellä sivua on värikäs höyhentupsu. Vaaleanpunainen käsi on keskellä sivun alalaitaa.</p>
<p>Kehystäminen: Yhdistää ja erottaa asioita toisistaan</p>

Huomattavuus: Huomio kiinnittäminen tiettyyn osa-alueeseen esim. värien tai suuren koon avulla
Otso ja höyhentupsu

A3:

Kuvassa Otso seisoo kotitalonsa rappukäytävässä vierellään muovikassi. Ehkä hän on käynyt kaupassa, ehkä hän on viemässä roskia. Huomio kuitenkin kiinnittyy vaaleanpunaiseen käteen, joka pitelee Otson oikeasta kädestä. Käsi näyttää ilmestyneen tyhjästä ja Otso katsoo sivulleen hieman hämmästyneen näköisenä. Otson takaa portaisiin ulottuu vaaleanpunainen jälki, aivan kuin joku olisi pyyhkinyt lattiaa maalipensselillä tai värittänyt sitä katuliiduilla. Jäljen yläpuolella ilmassa leijuu värikäs höyhentupsu. Kuuluvatkohan käsi ja tupsu samalle henkilölle? Käsi avautuu lukijalle aukeaman tekstiin perehtymisen jälkeen: Otso toivoisi jonkun tulevan, ja ottavan häntä kädestä kiinni. Vaaleanpunainen käsi voisi kuulua siis "mielikuvitus-jokulle", joka täyttää Otson haaveet.

Analyysin toisessa vaiheessa suoritettiin sisällönanalyysi kuvakirjojen kuvien ja tekstin tulkinnan pohjalta. Sisällönanalyysin vaiheisiin kuuluvat kirjallisessa muodossa olevasta aineistosta haettavien aiheiden rajaaminen, aineiston koodaus ja teemoittelu sekä, kuten Grönfors (1982) on tähän lisännyt, johtopäätöksien tekeminen järjestetystä aineistosta (Grönfors 1982, Tuomen & Sarajärven 2009, 103 mukaan; Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–93). Koodauksessa hyödynnettiin tutkimusta varten muodostettuun kuvakirjojen analyysirunkoon sisällytettyjä aineistolle esitettäviä kysymyksiä (LIITE 1), jotka oli muodostettu tutkimuskysymysten ja teorian pohjalta.

Jokaisen kuvakirjan teksti ja kuvien tulkinta käytiin läpi ja koodattiin aineistolle esitettävien kysymysten (LIITE 1) mukaan. Kysymys numero 4 esitettiin kuva-analyysille, kysymyksiä 1–3 ja 5 käytettiin kuvakirjojen tekstien koodauksessa. Tämän jälkeen koodatut ilmaisut tiivistettiin ja kustakin kuvakirjasta saadut tiivistetyt ilmaukset listattiin aihepiireittäin aineistolle esitettävien kysymysten alle. Koska analyysiyksiköt olivat varsin pitkiä tekstinkohtia, koodattuja ilmauksia tiivistettiin lisää, jonka jälkeen etsittiin samankaltaisia ilmaisuja ja muodostettiin yläkäsitteitä ja lopulta luokkia. Esimerkiksi yksinäisyyden syistä koodattiin mm. seuraava tekstinkohta:

Koputus kaikui sisällä talossa. Molli havahtui outoon ääneen. Se ei muistanut koskaan, ei koko otusmuistiinsa, kuulleensa mitään sen kaltaista. - No mutta, ohhoh, jopas jotakin, mitäs tämä tällainen on? Molli seiso ymmällään keskellä huonetta. Kop kop KOP, kuului uudestaan. - Onko siellä ketään? Pikku Sisu huusi topakasti oven takaa. - Tulkaa avamaan! Täällä huutaa Pikku Sisu! Molli meni aivan hämilleen. Oven takana oli joku! Sel-laistakaan ei ollut tapahtunut koskaan aiemmin. Mollia alkoi jännittää. (Kirkkopelto 2013, 6.)

Tämä tiivistettiin muotoihin ”vieraita ei ole koskaan käynyt” ja ”jännittäminen ja häkeltyminen sosiaalisissa tilanteissa” ja edelleen lopullisiin yläkäsitteisiin ”ystävän puute” ja ”vierauden pelko”. Muita ”ystävän puute” -yläkäsitteen alle sijoitettuja koodattuja ilmaisuja olivat:

Ystävien ja leikkikaverien puute
 Vieraita ei ole koskaan käynyt
 Ei ystäviä
 Ainoana lapsena olo, leikkikaverin puute

Ystävien puutteen puolestaan nähtiin kuuluvan yksinäisyyteen johtaneiden sosiaalisten tekijöiden joukkoon yhdessä eristäytyneisyyden, vähemmistöön kuulumisen ja ylisuojelevan vanhemman kanssa.

Pedagogisia käsityksiä koskevaan tutkimuskysymykseen haettiin vastausta lukemalla kukin teos ensin läpi, ja tiivistämällä sen juoni sitten hyvin reduoituun muotoon. Tämän jälkeen teoksista tulkittiin kertomuksen kohdat, jotka olivat käännteentekeviä – toisin sanoen onnellisen loppuratkaisun kannalta tarvittavia. Mitä täytyi tapahtua toisin tai miten tuli toimia, jotta yksinäisyys päättyi?

Analyysini noudatti teoriaohjaavaa analyysin muotoa. Teoriaohjaavassa analyysissä analyysin etenemistä ohjaa ja auttaa aiheesta jo aiemmin tiedetty. Vaikka aiemman tiedon vaikutus näkyy analyysissä, tarkoituksena ei ole testata varhaisempia teorioita. Analyysi alkaa aineistolähtöisesti, mutta sen lopussa esimerkiksi teema-alueet muodostetaan teoriaan pohjautuen. Näin analyysiprosessi perustuu abduktiiviselle päättelylle, jossa aineistolähtöisyys ja teoria vuorottelevat ja yhdistyvät. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.) Ymmärrys tutkittavasta aiheesta muodostuu hermeneuttisen kehän mukaisesti kerros kerrokselta: Jokainen tulkinta perustuu jo aiemmin tehtyihin tulkintoihin. (Patton 2002, 497.)

6 YKSINÄISYYDEN KÄSITTELY SUOMALAISISSA LASTEN KUVAKIRJOISSA

6.1 Yksinäisyyden kuvaaminen tunteena

Yksinäisyyttä kuvattiin aineiston kuvakirjoissa erilaisina kokemuksina ja tuntemuksina, jotka on tässä tutkimuksessa jaettu *emotionaaliseen, sosiaaliseen ja fyysiseen tasoon*. Tasot eivät kuitenkaan ole toisistaan täysin erilliset, sillä yksinäisyyttä kuvattiin yhtä lukuun ottamatta kaikissa teoksissa vähintään kahdella näistä tasoista. Pääsääntöisesti yksinäisyys oli negatiivinen kokemus, ja tilanne, johon toivottiin muutosta.

Emotionaalisella tasolla yksinäisyyttä kuvattiin ensisijaisesti *surullisuutena* – suruna ja alakulona. Tämän lisäksi yksinäisyys ilmeni *masentuneisuutena*, kuten raskaana tunteena, itsesäälinä, innostumattomuutena ja kokemuksesta omasta mitättömyydestä. Yksinäinen voi myös kokea tilanteensa vuoksi *turhautuneisuutta* – kiukkua ja harmitusta.

- Ala jo tulla! Kuuletkos! Minä käsen! Molli pomppi kiukusta tasajalkaa. - Nyt heti. Heti! HETI! Mutta vaikka Molli kuinka komensi ja kiukkusi, ystävää ei kuulunut. Molli oli odottanut ja toivonut, kiukutellut ja polkenut jalkaa. Se oli aivan väsynyt. Se tunsu itsensä nuppineulan kokoiseksi. Mitättömäksi ja harmaaksi. Ja hyvin murheelliseksi. - Molli parka, se surkutteli itseään. Yksinäinen Molli. Kukaan ei tule. Molli s. 27. (Kirkkopelto 2013, 27.)

Sosiaalisella tasolla yksinäisyys ilmeni vaikeutena sosiaalisissa tilanteissa, toiveena ystävästä sekä eristäytyneisyytenä. Vaikeudet sosiaalisissa tilanteissa sisälsivät aineiston kuvakirjoissa hämmentymistä ja jännittämistä sosiaalisissa tilanteissa sekä sosiaalisten tilanteiden aiheuttamia ristiriitaisia tunteita – toisaalta toista henkilöä pelätään ja hänet torjutaan, toisaalta häntä kaivataan. Eristäytyneisyys ilmeni hylkäämisen kokemuksena sekä synkältä ja autiolta tuntuvana kotina. Toive ystävästä voi olla suoraan ilmaistu toivomus, odottaminen ja kaipuu tai epäsuora ilmaisu: "Olisipa mukavaa, jos joku tulisi ja ottaisi kädestä kiinni!" (Kettunen 2014, 6).

Fyysisellä tasolla yksinäisyyttä kuvattiin *tuntemuksena rinnassa*: Jättityttö Tyyne Heikkilän rintaa kivistä yksinäisyydestä (Huovi 2011, 13), Otso Aarninen puolestaan tuntee rinnassaan kaipuuta (Kettunen 2014, 5).

"Maailmassa ei ole ketään samanlaista kuin minä." Sehän oli totta. Ei ihme, että jättiläisneidin rintaa kivisti. Oli raskasta olla maailman ainoa jättiläinen. Hänellä ei ollut ainoatakaan ystävää tai leikkikumppania. Jättityttö s. 13. (Huovi 2011, 13.)

6.2 Yksinäisyyden taustalla olevat tekijät

Yksinäisyyden lähtökohdat tutkimuksen aineistona olleissa kuvakirjoissa olivat moninaiset. Pääsääntöisesti ne voidaan jakaa kolmeen eri pääluokkaan, joita

ovat *persoonallisuustekijät, negatiiviset kokemukset ja sosiaaliset tekijät*. *Persoonallisuustekijöihin* kuuluvat *sosiaalinen arkuus, vierauden pelko ja varautuneisuus*. Molli jännittää ja häkeltyy sosiaalisissa tilanteissa ja säikähtää vieraita: "Molli meni aivan hämilleen. Oven takana oli joku! Sellaistakaan ei ollut tapahtunut koskaan aiemmin. Molli alkoi jännittää." Molli s. 6. (Kirkkopelto 2013, 6.)

Lopulta, kun Molli avaa oven, näkyy vierauden pelko hyvin vihamielisenä suhtautumisena vierailijaan, mikä ajaa vierailijan tiehensä jättäen Mollin yksinäisyyteensä (Kirkkopelto 2013, 10–11). Myös varautuneisuus estää tutustumasta muihin. Mollin suku on täynnä pessimistisiä hapannaamoja, Molli mukaan lukien (Kirkkopelto 2013, 18). Kun ei hymyile tai käyttäydy ystävällisesti, ei varsinaisesti vedä ystäviä puoleensa. Otso Aarninen on puolestaan varautuvainen ei-ihminen, joka ei ole rohjennut tarttua tilaisuuteen (Kettunen 2014, 6).

Yksinäisyys saattoi olla seurausta myös *negatiivisista kokemuksista*, kuten *konfliktista, ystävän menetyksestä tai hylkäämiskokemuksesta*. Konflikteja aineiston kuvakirjoissa olivat vanhempien avioero sekä lasten keskinäinen konfliktitilanne, jonka seurauksena yksi lapsista jätettiin joukosta. Siiri ja Kertun kirppu -teoksessa (Nopola 2006, 18–19) Kerttu kokee yksinäisyyttä menettäessään ainoan kaverinsa kirpun – siitäkin huolimatta, että hän on Siirin ja Ottojen seurassa:

- Kirppuuu! Kerttu ulisee.

Siiri ja Otot miettivät, missä kirppu voisi olla.

- Se oli minun ainoa kaverini, Kerttu sopertaa pää painuksissa.

- Minulla ei ole enää ketään.

- Onhan sinulla meidät, Siiri sanoo vakavana. Siiri s. 19. (Nopola 2006, 19.)

Teoksessa "Prinsessa, joka tahtoi nauraa" (Marttinen 2006) päähenkilö Ellinoora tuntee pohjatonta yksinäisyyttä kokiessaan tullessaan vanhempiensa hylkäämäksi, kun nämä muuttavat peräjälkeen toiseen linnaan Ellinooran jäädessä yksin kotilinnaa asuttamaan.

Aineiston kuvakirjoissa yksinäisyyden taustalla olevia *sosiaalisia tekijöitä* olivat *eristäytyneisyys, vähemmistöön kuuluminen, ystävien puute sekä ylisuojeleva*

vanhempi. Jättityttö Tyyne Heikkilä (Huovi 2011, 6–7, 13) eristäytyy, jottei olisi ison kokonsa takia vaaraksi ihmisille. Hän kokee yksinäisyyttä myös vähemmistöön kuulumisen vuoksi: Hän on maailman ainoa jättiläinen:

Jättityttö Tyyne Heikkilä tunsi itsensä yksinäiseksi. "Maailmassa ei ole jäljellä muita jättiläisiä", valitti Tyyne. "Maailmassa ei ole ketään samanlaista kuin minä." Sehän oli totta. Ei ihme, että jättiläisneidin rintaa kivisti. Oli raskasta olla maailman ainoa jättiläinen. Hänellä ei ollut ainoatakaan ystävää tai leikkikumppania. Jättityttö s. 13. (Huovi 2011, 13.)

Näiden lisäksi sosiaalisia tekijöitä yksinäisyyden taustalla olivat ystävien puute sekä ylisuojeleva vanhempi: Prinsessa Ellinooran äiti, kuningatar, suorastaan pelkää viljejä lapsia, eikä Ellinooralla ole ketään kenen kanssa leikkiä (Marttinen 2006, 6–7.)

6.3 Ratkaisukeinot yksinäisyyteen

Jokaisessa aineiston kuvakirjassa yksinäisyyteen löytyi helpotus ja tarinan loppu oli onnellinen. Keinot ja tapahtumat, joiden kautta apu löytyi, vaihtelivat teosten välillä. Tarinoille oli kuitenkin yhteistä se, että jokaisessa tarvittiin yhtä useampaa keinoa ennen kuin onnellinen loppu saavutettiin – loppujen lopuksi kukaan ei voi yksin sammuttaa yksinäisyyttään. Yksinäisen henkilön tilanteeseen positiivisesti vaikuttavat tekijät olivat *oma aktiivisuus, henkilön ominaisuudet, hyöät ihmissuhteet ja ulkopuolinen apu*.

Yksinäisen henkilön oma aktiivisuus sisälsi ulos lähtemisen, kodin ulkopuoliset ajanviettopaikat, sosiaalisten ja tunnetaitojen harjoittelun sekä kirjallisen ja kuvallisen viestinnän. Lähteminen ulos ihmisten pariin antoi mahdollisuuden ottaa etäisyyttä kotioloihin sekä tavata ihmisiä, samoin kuin kodin ulkopuoliset ajanviettopaikatkin. Näitä olivat ratsastusharrastus sekä koulu. Ys-

tävän löytymistä pyrittiin edesauttamaan sosiaalisten ja tunnetaitojen harjoittelulla. Molli harjoittelee kaveritaitoja sekä hymyä ja naurua lukemalla kirjasta neuvoja ja koettamalla peilin edessä. Tämän lisäksi hän maalaa hymyjä kotinsa muotokuville, muokkaa pihansa kylttejä kutsuvammiksi sekä vie portille kyltin: "Lopulta Molli pääsi portille. Sinne se kiinnitti lujasti kyltin, jossa luki: YSTÄVÄÄ KAIVATAAN!" Molli s. 25. (Kirkkopelto 2013, 14–25.)

Myös *henkilön ominaisuudet* saattoivat auttaa ystävän löytymisessä. Näitä olivat *hyvät sosiaaliset taidot, myönteinen elämänasenne ja uteliaisuus*. Hyvät sosiaaliset taidot ilmenivät kohteliaana käytöksenä vierasta kohtaan, joka siten herätti tässä positiivisen reaktion ja auttoi ystäväystymään. Kun Otso Aarninen päättää ryhtyä kyllä-ihmiseksi ja tarttua mahdollisuuksiin alkaa hän tavata ihmisiä ja löytää ystävän (Kettunen 2014). Myös uteliaisuus voi johtaa ihmisten pariin ja ystävän luo:

Otso kurkisti portin raosta nähdäkseen pallosta vielä viimeisen silmäyksen... ...kun yhtäkkiä hän olikin keskellä juhlia. Sydän pompsati ja pilli soi. Syntymäpäiväsankari tuli haalaamaan Otsoa, joka ei keksinyt muuta kuin ojentaa kukkapuskan miehelle. Otso sai juhlahatun ja ison palan täytekakkua. "Minä en kyllä oikeastaan tunne teitä..." Otso mumisi. Päiväsankari purskahti nauruun. "Kaikki ystävät ovat tervetulleita juhliin. Myös UUDET!" Otso s. 26–29. (Kettunen 2014, 26–29.)

Yksinäisyyteen toivat helpotusta myös *hyvät ihmissuhteet*. Näihin sisältyivät *yhtenäinen perhe ja ystävien tapaaminen*. Yhtenäinen perhe sisälsi eronneiden vanhempien palaamisen yhteen ja kotiin sekä koko perheen yhdessäolon, ystävien tapaaminen puolestaan leikkimisen ja muun ajanvieton ystävien kanssa.

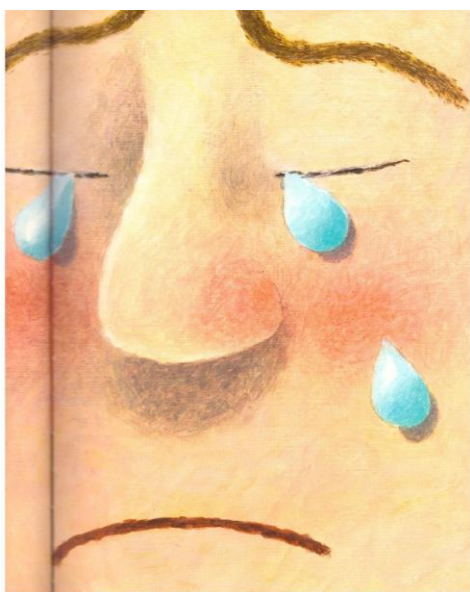
Apu yksinäisyyteen saattoi myös tulla ulkoapäin. Tällaisia tapahtumia olivat rakastuminen, lohduttaminen, ystävän löytäminen sattumalta ja toinen henkilö aloitteentekijänä. Teoksessa Jättityttö ja Pirhonen Pertti Pirhonen rakastuu jättityttö Tyyne Heikkilään, ja näin yksinäinen Tyyne saa ystävän (Huovi 2011). Yksinäisyyttään surevia ja itkeviä pyrittiin auttamaan myös lohduttamalla heitä. Joskus ystävä löytyy sattumalta – Kertun kirppu löytyi käyrätorvesta

aivan vahingossa (Nopola 2006) ja Mollin uusi ystävä tuli kirjaimellisesti kotiovelle (Kirkkopelto 2013). Toinen henkilö voi myös tehdä suoran aloitteen ja pyytää yksinäistä seurakseen:

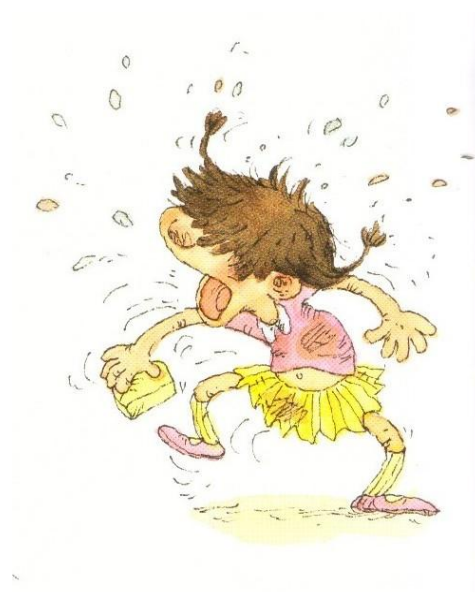
Kävi ilmi että Otso Aarninen ja Sirku Tiukulainen olivat seinänaapureita. Hassun yhteensattuman johdosta neiti Tiukulainen kutsui Otson parvekeamukahville. Otso s. 38. (Kettunen 2014, 38.)

6.4 Yksinäisyyden ilmaiseminen kuvituksen keinoin

Yksinäisyys näkyi aineiston kuvakirjojen kuvissa sekä yksinäisessä henkilössä että tämän ympäristössä. Ilmaisutavat olivat moninaiset ja monipuoliset. Kuvituksen keinot ilmaista yksinäisyyttä jaettiin *tunneilmaisuihin, ympäristöön, yksin olemiseen, symboliikkaan* sekä *ystävään kaipuuseen*. *Tunneilmaisut* näkyivät kuvituksessa yksinäisen henkilön surullisena ilmeenä, kiukun ilmauksina tai pelkona. Suru ilmeni esimerkiksi itkuna (Kuva 2), kiukku jalan polkemisena (Kuva 3).



Kuva 2. Tyne itkee (Kristiina Louhi 2011).



Kuva 3. Kerttu itkee ja polkee jalkaa (Mervi Lindman 2006).

Ympäristö yksinäisen henkilön ympärillä saattoi olla luotaantyöntävä ilmaisten henkilön eristyneisyyttä. Tällaisia olivat autio ympäristö tai synkkä puutarha. Samoin eristyneisyyttä ilmaisivat suljetut paikat – korkea aita, lukittu portti ja ovi sekä käyttämätön ovenkahva. Ympäristön kautta yksinäisyyttä voitiin ilmaista myös säätillä: Tummat pilvet tai sade, varsinkin yksinäisen henkilön läheisyydessä, nähtiin alakulon ja masentuneisuuden merkkeinä (Kuva 5).

Yksin oleminen näkyi kuvissa monin tavoin. Henkilö saattoi esimerkiksi olla ainoa kuvassa näkyvä henkilö tai sitten puuttua kuvasta kokonaan, muiden henkilöiden ollessa kuvitettuna merkiten tämän jääneen yksin ulkopuolelle. Prinsessa Ellinoora leikkii yksin vanhempiensa riidellessä tai muiden lasten kulkiessa yhdessä koulumatkalla (Marttinen 2006). Yksinäisyys voi myös näkyä omaan kuoreensa vetäytymisenä – käpertymisenä kerälle (Kuva 4) – sekä torjuvana käytöksenä kuten etäisyyden pitämisenä muihin tai kääntymällä pois päin toisesta henkilöstä.



Kuva 4. Käpertynyt Ellinoora (Keanne Van de Kreeke 2006).

Yksinäisyyttä ilmaistiin myös *vertauskuvallisesti erilaisin symbolein*, kuten kuihtuva puu ja kuihtuvat lehdet sekä ajatuskuplana kahdesta yhteen liitetystä sydämestä. Vertauskuvina toimivat näiden lisäksi *huonekalut, värit* sekä *koko*. Yksinäisyyttä viestiviksi symboleiksi tulkittiin esimerkiksi harmaat tai tummat värit, joihin kulttuurissamme usein viitataan ankeina alakulon väreinä, sekä tyhjä tuoli, joka selvästikin odottaa ystävää istumaan: Tyhjä tuoli Mollin vieressä viestii siitä, että jokin – tai joku – puuttuu. Harmaus ympäröi Mollin taloa, ja koti muuttuu harmaaksi toivon hiipumisen myötä. (ks. Kirkkopelto 2013.) Prinsessa Ellinooran ympärillä tausta tummenee hänen käpertyessään kuorensa yksinäisyydessään (ks. Marttinen 2006). Kun Mollin on oikein yksinäinen, on hänet kuvitettu kutistuneena (ks. Kirkkopelto 2013). Pienestä koosta saa vaikutelman mitättömyyden tunteesta.

Ystävän kaipuuta ilmaistiin kuvissa *odottamisena, ystävänhakuilmoituksella ja mielikuivitusystävällä*. Sekä Otso Aarninen (Kettunen 2015) että Mollin (Kirkkopelto 2013) seisovat ikkunassa ulos katsellen ja ystävää kaivaten. Mollin kyltti ”YSTÄVÄÄ KAIVATAAN!” toimii eräänlaisena ystävänhakuilmoituksena (ks. Kirkkopelto 2013, 25). Seisoessaan rappukäytävässään tyhjältä ilmestynyt käsi pitelee Otso Aarnista kädestä. Käsi avautuu lukijalle aukeaman tekstiin perehtymisen jälkeen: Otso toivoisi jonkun tulevan ja ottavan häntä kädestä kiinni. Käsi voisi siis kuulua ”mielikuvitus-jokulle”, joka täyttää Otson haaveet. (ks. Kettunen 2015, 6-7.)



Kuva 5. Sadetta Mollin ikkunassa (Katri Kirkkopelto 2013).

6.5 Kuvakirjojen sisältämät pedagogiset käsitykset

Kaikista aineiston kuvakirjoista pystyi erottamaan yhden tai useamman pedagogisen käsityksen. Osa pedagogisista käsityksistä koski ihmissuhteita, osa oli yleisempiä elämänohjeita. Pedagogiset käsitykset jakautuvat kolmeen alakategoriaan, joita ovat *sosiaalisten taitojen puolesta*, *jokainen tarvitsee muita* sekä *rohkeus ja elämänmyönteisyys*. Käsitykset *sosiaalisten taitojen puolesta* voidaan tiivistää sananlaskuun ”niin metsä vastaa, kuin sinne huudetaan” sekä vastavuoroisuuden ihmissuhteissa. Oma käytös voi joko vetää ystäviä puoleensa tai karkottaa heitä. Vastavuoroisuus – ottamisen ja antamisen periaate – puolestaan rakentaa ystävyyssuhteita. On tärkeää, että molemmat osapuolet ovat reiluja toisiaan kohtaan. Kun Kerttu, teoksessa Siiri ja Kertun kirppu, saa vihdoin lainata käyrätorvea, saavat muutkin luvan ihastella hänen kirppuaan (Nopola 2006).

Toinen ihmissuhteisiin liittyvä pedagoginen käsitys on *jokainen tarvitsee muita*. Jokaisella on tarve tulla aidosti nähdyksi ja kohdatuksi. Moni kulkee Jätitityttö Tyyne Heikkilän ohi näkemättä kuitenkaan, kuka tai mikä hän oikeastaan on (ks. Huovi 2011). Prinsessa Ellinoora puolestaan on hyvin varakas ja

etuoikeutettu tyttö, mutta on siitä huolimatta onneton. Vasta ystävien löytäminen ja vanhempien palaaminen kotiin tuo onnen. (ks. Marttinen 2006.)

Rohkeus ja elämänmyönteisyys kuuluivat niihin pedagogisiin käsityksiin, jotka olivat yleisluontoisempia elämänohjeita, eivätkä siis keskittyneet vain ihmissuhteisiin. Näihin sisältyivät käsitykset myönteisen elämänasenteen palkitsevuudesta, ilon katoamisesta elämästä liian varomisen seurauksena sekä siitä, että pieni voi olla rohkea. Kyllä-ihmiseksi ryhtyminen tekee elämän hauskemaksi ja jännittävämmäksi. Kun Otso ryhtyy sanomaan kyllä, hän päätyy pyörittämään onnenpyörää, auttamaan jäätelönsä pudottanutta lasta, avustajaksi taikurin esitykseen, tapaa puhuvan linnun, päätyy kiertävän sirkuksen sisälle, pääsee vieraaksi syntymäpäiväjuhliin ja lopulta ystäväystyy naapurinsa Sirkku Tiukulaisen kanssa (ks. Kettunen 2014). Prinsessa Ellinoora puolestaan saa elämänsä ilon ja naurun, kun hänen vanhempansa eivät enää toimi ylisuojelevasti (ks. Marttinen 2006) ja Pertti Pirhonen on pienikokoisuudestaan huolimatta peloton – hän ei säikähdä Jättityttö Tyyne Heikkilää, vaan lähestyy tätä rohkeasti (ks. Huovi 2011).

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Suomalaisissa lasten kuvakirjoissa yksinäisyyttä käsiteltiin varsin realistisesti. Kuitenkin lastenkirjallisuudelle tyypillinen piirre – lasten ja heidän viattomuutensa suojeleminen (Mustola 2014, 177, 179–180) – oli selvästi havaittavissa. Tämä näkyi jokaisen kuvakirjan onnellisena loppuna sekä yksinäisyyden lievempinä lieveilmiöinä. Lisäksi didaktisuus, kuvakirjaan sisältyvä pedagoginen käsitys, oli läsnä kaikissa aineiston kuvakirjoista.

Aineiston kuvakirjojen piirtämä kuva yksinäisyyden tunteesta emotionaalisten, sosiaalisten ja fyysisten tekijöiden summana on pitkälti yhtenevä yksinäisyystutkimuksen kanssa. Tutkituissa kuvakirjoissa yksinäisen henkilön kokemat surun, masentuneisuuden ja turhautuneisuuden tunteet ovat tuttuja myös ”oikeille” yksinäisille (ks. esim. Junntila 2010, 19, 32; Junntila 2015, 36). Niin kuin kirjan Mollilla (Kirkkopelto 2013), myös tosielämässä yksinäisillä on vaikeuksia sosiaalisissa tilanteissa. Junntilan (2015, 89) mukaan yksinäisille lapsille esimerkiksi leikkiin liittyminen on hankalaa. Myös sosiaalisten tilanteiden

pelkoa voi esiintyä (Junttila 2010, 22), aivan kuten Mollilla (Kirkkopelto 2013). Kuvakirjoissa esiintynyttä eristyneisyyttä voisi verrata syrjäänvetäytyväisyyteen, johon myös lasten yksinäisyys liittyy (Junttila 2015, 90). Tämän lisäksi kuvakirjoissa kuvailtiin yksinäisyyden fyysistä puolta – kipua tai kaipuuta rinnassa. Yksinäisyydellä onkin myös fyysisiä seuraamuksia, jotka tosin oikeassa elämässä ovat valitettavasti kuvakirjojen kuvailua voimakkaampia – esimerkiksi päihteiden väärinkäyttöä, syömishäiriöitä ja sairastumista (Cacioppo & Patrick 2008, 37).

Lastenkirjallisuudessa pyritäänkin suojelemaan aikuisten käsityksen mukaan ”viattomia” lapsia. Esimerkiksi Mustolan (2014) tutkimuksessa lastenlyriikan epämukavista aiheista tutkittavat halusivat varjella lapsia potentiaalisilta peloilta tai traumaailta. (Mustola 2014, 171, 177, 179–180.)

Yksinäisyys on seurausta sosiaalisten suhteiden laadullisista tai määrällisistä puutteista (Junttila 2015, 34). Näiden puutteiden taustalla on monia erilaisia tekijöitä, joista esimerkiksi Junttila (2015, 120–127) listaa tilannetekijät – kuten toistuvat muutot – sosiaalisen maineen, erilaisuuden, kognitiiviset ja sosiaaliset taidot, kaltoin kohtelun tai huomiotta jäämisen lapsena sekä epäsuotuisat kontekstit, kuten vaikea kotielämä.

Aineiston kuvakirjoissa yksinäisyyden taustalla olevia tekijöitä olivat persoonallisuustekijät, kuten sosiaalinen arkuus, vierauden pelko tai varautuneisuus, negatiiviset kokemukset, joihin sisältyivät konflikti, ystävän menetys sekä hylkäämiskokemus ja sosiaaliset tekijät, kuten eristäytyneisyys, vähemmistöön kuuluminen, ystävien puute sekä ylisuojeleva vanhempi. Esimerkiksi prinsessa Ellinoora (Marttinen 2006) kokee sekä sosiaalista että emotionaalista yksinäisyyttä (Junttila 2015, 34). Sosiaalinen yksinäisyyden kokemus johtuu Ellinooran tapauksessa ystävien puutteesta, mikä on puolestaan seurausta vanhemman ylisuojelevaisuudesta. Junttila (2015, 66) toteaaakin lapsen yksinäisyyden voivan johtua juuri samasta syystä, jolloin lapsen mahdollisuudet muodostaa sosiaalisia kontakteja ovat rajoittuneet.

Emotionaalista yksinäisyyttä prinsessa Ellinoora kokee kotiolojensa tähden – hänen vanhempiansa välillä on jatkuva konflikti, joka lopulta kärjistyy

vanhempien eroon. Lapsena Ellinoora kokee vanhempiensa eron myötä tulensa heidän hylkäämäksi. Erotilanteessa lapsi paitsi ikävöi etävanhempaansa, mutta voi myös jäädä vanhemman huomiota vaille tämän voimavarojen suuntautuessa muualle, vaikka vanhempi olisikin fyysisesti läsnä (Kauko 2014, 14). Kertomus prinsessa Ellinoorasta kuvastaa hyvin sitä, kuinka moninaisten ongelmien vyyhti yksinäisyys voi olla.

Yksinäisyyden sosiaalisiin tekijöihin sisältyvä vähemmistöön kuuluminen voidaan rinnastaa esimerkiksi Junttilan (2015, 121–122) mainitsemaan erilaisuuteen yksinäisyyden taustatekijänä. Jättityttö Tyyne Heikkilä (Huovi 2011) on maailman ainoa jättiläinen, ja siksi siis perustavanlaatuisesti erilainen kuin tavallisen kokoiset ihmiset.

Kuvituksen kautta yksinäisyys näkyi yksin olemisena, joka saattoi olla passiivista tai aktiivisempaa yksin leikkimistä. Tämä on käsi kädessä lasten yksinäisyyden tutkimuksen kanssa, sillä juuri yksin leikkiminen on yksi pienten lasten merkittävimmistä yksinäisyyden kokemisen syistä (Woodward 1988, 15–16). Kuvituksesta kävi selkeästi ilmi, että ystävä oli kovasti toivottu asia. Cacioppon ja Patrickin (2008, 7) mukaan yksinäisyys synnyttääkin tarpeen päästä siitä eroon muodostamalla yhteys muihin ihmisiin.

Aineiston kuvakirjojen kuvitus toi yksinäisyyden käsittelyyn myös vertauskuvallisen tason, jota lastenkirjallisuudessa usein hyödynnetään vaikeita aiheita käsiteltäessä (Mustola 2014, 184). Viidestä eri luokasta, joihin yksinäisyyden ilmaiseminen kuvituksen keinoihin on jaettu, kaksi edustaa vertauskuvallista viestintää. Näitä ovat luokat ”ympäristö” sekä ”symboliikka”. Yksinäisen henkilön ympäristö saattoi olla luotaantyöntävä, minkä voi tulkita kuvastavan henkilön eristyneisyyttä tai muita karkottavaa käytöstä, kuten käy yksinäisyyden kierteeseen jouduttaessa (Junntila 2015, 79–80) Tällaisia luotaantyöntäviä elementtejä kuvissa olivat autio ympäristö ja synkkä puutarha. Syrjäanvetäytymisen merkeiksi tulkittiin erilaiset suljetut paikat, kuten lukittu portti ja ovi. Tummat pilvet ja sade, varsinkin yksinäisen henkilön läheisyydessä, nähtiin alakulon ja masentuneisuuden merkkeinä, samoin kuin harmaat ja tummat värit.

Aineiston kuvakirjoissa vertauskuvallisuus näkyi tarinan tasolla erityisesti teoksissa Jättityttö ja Pirhonen, Prinsessa, joka tahtoi nauraa sekä Molli. Mustolan (2014, 184) mukaan lastenkirjallisuudessa asiat ilmaistaan usein etäännytettyinä, esimerkiksi fiktiivisen tapahtumapaikan tai eläinhahmojen kautta. Teoksessa Jättityttö ja Pirhonen päähenkilö Tyyne Heikkilä on satuolento, jättiläinen, vaikkakin hän elää realistisessa maailmassa. Myös Mollin maailma vaikuttaa melko realistiselta, mutta Molli itse on määrittelemätön fiktiivinen "otus". Kirjassa Prinsessa, joka tahtoi nauraa, tapahtumapaikkana on puolestaan fiktiivinen, hieman sadunomainen kuningaskunta.

Kerronnan tasolla ilmeni sekä vertauskuvallisuutta (Mustola 2014, 184) että suoraa ja ytimekästä ilmaisua (Nodelman 2008, 9–10). Esimerkiksi teoksessa Jättityttö ja Pirhonen (Huovi 2011, 13) asiat ilmaistaan melko suorasukaisesti, teoksessa Molli (Kirkkopelto 2013, 12) käytetään sen sijaan myös vertauskuvallisempaa kieltä.

Lastenkirjallisuudelle tyypillinen onnellinen loppu (Mustola 2014, 177) toteutui jokaisen aineiston kuvakirjan kohdalla. Jokainen yksinäinen löysi itselleen ystävän ja tuli iloiseksi ja onnelliseksi. Näin ei kuitenkaan ole tosielämässä – yksinäisyydestä on nimittäin varsin vaikea päästä eroon (Junttila 2015, 74). Yksinäisyyden kierteen syntyessä yksinäisen henkilön oma käytös usein vain vahvistaa yksinäisyyttä (Cacioppo & Patrick 2008, 37).

Jos kerran kokee yksinäisyyttä, ei koko tulevaisuus ole kuitenkaan tuhoon tuomittu (Junttila 2015, 149). Yksinäisyyttä voidaan pyrkiä helpottamaan sosioemotionaalisen oppimisen ohjelmilla, sosiaalisia taitoja opettamalla, sosiaalisia verkostoja parantamalla, lisäämällä sosiaalista tukea sekä pyrkimällä muuttamaan yksinäisen henkilön omia haitallisia ajatusmalleja. Näiden lisäksi vaikkapa uuden harrastuksen aloittamisesta, ulkoilusta tai kerhoihin ja tilaisuuksiin osallistumisesta voi olla apua. Myös meistä jokainen voi olla auttamassa yksinäistä pienillä arjen teoilla, kuten tervehtimällä ja keskustelemalla. (Junttila 2015, 74, 150, 153, 156–157.)

Aineiston kuvakirjoissa onnelliseen loppuun päästiin erilaisten tapahtumaketjujen kautta. Pääsääntöisesti ratkaisut yksinäisen tilanteeseen jakaantui-

vat neljään eri ”lääkkeeseen”, joita olivat yksinäisen henkilön oma aktiivisuus, yksinäisen henkilön ominaisuudet, hyvät ihmissuhteet sekä ulkoapäin saapuva apu. Näistä luokka ”henkilön oma aktiivisuus” – ulos lähteminen, kodin ulkopuoliset ajanviettopaikat, sosiaalisten ja tunnetaitojen harjoittelu sekä kirjallinen ja kuvallinen viestintä – on pitkälti yhteneväinen yllä mainittujen Junttilan (2015) esittämien keinojen kanssa. Aina yksinäisen henkilön ei tarvinnut itse olla reipas. Esimerkiksi teoksessa *Molli ystävä* ilmestyi kirjaimellisesti Mollin kotiovelle. Mikä on kuitenkin tällaisen tapahtuman todennäköisyys tosielämässä?

On otettava huomioon, että ratkaisuun vaikuttaa yksinäisyyden laatu – sosiaalista yksinäisyyttä ei paranneta esimerkiksi luokkaan ”hyvät ihmissuhteet” sisältyvällä ystävien tapaamisella, sillä sosiaalinen yksinäisyys käsitteenä sisältää jo oletuksena ystävien puuttumisen (ks. esim. Junttila 2015, 34). Tarviin ensin muita keinoja, joiden avulla ystävyysuhteita voidaan muodostaa.

Jokaisesta aineiston kuvakirjasta löytyi selkeästi yksi tai useampi pedagoginen käsitys. Nämä jaettiin kolmeen luokkaan, joita ovat sosiaalisten taitojen puolesta, jokainen tarvitsee muita sekä rohkeus ja elämänmyönteisyys. Näihin sisältyvillä ajatuksilla vastavuoroisuuden tärkeydestä ihmissuhteissa, myönteisen elämänasenteen palkitsevuudesta, liian varomisen välttämisestä sekä perheestä ja ystäväistä onnellisuuden lähteenä on myös selkeä kosketuspinta Junttilan (2015) listaamien yksinäisyyttä helpottavien keinojen kanssa.

Smith-D'Arezzon & Thompsonin (2006, 335) mukaan lapsille onkin hyväksi lukea realistisempaa ja elämäntilanteita autenttisemmin kuvaavaa kirjallisuutta, johon he voivat paremmin samaistua. Monet tutkituissa kuvakirjoissa esiintyneet ratkaisut sekä opetukset olivat yksinäisyystutkimuksen valossa varsin relevantteja, ja siltä osin soveltuvat hyvin käyttöön vaikeiden tunteiden tai kokemusten käsittelyssä.

Loppuratkaisujen osalta tutkitut teokset olivat sen sijaan epärealistisempia. Voidaan kuitenkin pohtia, onko täydellinen todenmukaisuus tässä kohtaa tarkoituksenmukaista. Jos yksinäisyys aiheuttaa negatiivisen ajattelun kehän

(ks. Junttila 2015), tarvitaan positiivisuutta ja toivoa, onnistumiseen uskomista, sen katkaisemiseksi. Inhorealismi saattaisi toimia käänteisellä tavalla.

Yksinäisille lapsille kirjat voivat siis tarjota vertaistukea ja neuvoja, mutta ne voivat samalla toimia tunnekasvatusmielessä antoisina lukukokemuksina myös muille lapsille. Heinimaan (2001, 152) esittämistä kuvakirjan tehtävistä tunteiden käsittely ja niihin vaikuttaminen voi tässä yhteydessä näkyä myötätunnon herättämisenä yksinäistä henkilöä kohtaan. Tämä voi puolestaan motivoita muita auttamaan ja lähestymään yksinäistä. Näin tunne- ja sosiaalisissa taidoissa voivat oppia kaikki, ei vain se, joka potee yksinäisyyttä.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimukseni luotettavuutta tarkasteltaessa ensimmäinen huomio, joka tulee tehdä, on tutkimuksen pieni aineisto sekä aineiston valinta. Viisi lasten kuvakirjaa, joista tutkimusaineisto koostui, eivät suinkaan voi antaa kaikenkattavaa kuvaa suomalaisista yksinäisyyttä käsittelevistä lasten kuvakirjoista. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa yleistettävän tiedon luontiin ei ole tarkoitus pyrkiäkään. Aineiston valinnassa tehtiin rajausta suomalaisiin lasten kuvakirjoihin, mikä käytännössä tarkoitti alkuperäiskieleltään suomenkielisiä kuvakirjoja – suomalainen kuvakirjahan voi olla alkuperäiskieleltään vaikkapa ruotsin- tai saamenkielinen. Kuvakirjan suomalaisuuden määrittäminen onkin ongelmallista ja suomalaisuus voi liittyä moniin osa-alueisiin, kuten teoksen kieleen, kirjailijaan, julkaisumaahan, kustantajaan ja niin edelleen.

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineiston hankinta oli pikemminkin luotettavuus- kuin eettisyyskysymys, sillä kyseessä olivat ns. valmiit aineistot. Koska myös kuvakirjojen kuvat analysoitiin, pyydettiin jokaisen kirjan kuvittajalta sähköpostitse lupa käyttää kirjan kuvia tutkimuksessa kuva-analyysin havainnollistamiseksi. Toisaalta jokainen tutkimuksessa tehty valinta tutkimusongel-

man valitsemisesta lähtien voidaan nähdä moraalisenä ja arvokysymyksenä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 125).

Seuraava huomio koskee aineiston analyysia. Tutkimuksen toistettavuus on pyritty mahdollistamaan analyysin tarkalla kuvauksella. Analyysi jakautuu kuvien semioottiseen teoriaan pohjaavaan analyysiin sekä tekstin sisällönanalyysiin, joista molemmat perustuvat vahvasti tulkinnalle. Tutkimuksen tieteenfilosofisen perustan, hermeneutiikan, mukaan tulkinta ei kuitenkaan voi koskaan olla täysin tosi tai oikea, sillä se on aina vain tulkinta. Lisäksi hermeneuttinen teoria näkee tulkintojen pohjautuvan aina johonkin – tässä tapauksessa tutkijan – näkökulmaan. (Patton 2002, 114, 115.)

Tulkintaan vaikuttaa tutkijan näkökulman lisäksi myös ympäröivä kulttuurinen konteksti, jossa merkitykset ovat rakentuneet (Patton 2002, 113, 115). Semantiikka näkeekin kaikkien merkitysten muodostuvan tietyssä rajatussa kulttuuris-kielellisessä viitekehyksessä, ja näin (kuvien) kieli itse rakentaa todellisuutta (Seppä 2012, 131).

Sisällönanalyysissa tämä näky esimerkiksi luokkien muodostamisessa. Ryhmittelemällä koodattua aineistoa eri perustein saadaan myös erilaisia luokkia ja yläkäsitteitä, kuten esimerkiksi Mustola (2014, 175) kuvaa. Esimerkiksi luokittellessa kuvituksen keinoja ilmaista yksinäisyyttä ”ystävän kaipuu”-luokka olisi voinut olla toinen, jos vaikkapa siihen sisältynyt ”odottaminen” olisi ryhmitelty muualle. Samoin luokka ”yksin oleminen” olisi voitu jakaa vaikkapa passiiviseen yksin olemiseen ja yksin toimimiseen.

Semiotiikan näkökulmasta kuvan osien identifioiminen joksikin toiseksi diskurssiksi, sekä siihen liittyvät konventionaalisten merkkien tulkinnan ehdot ovat Kuusamon (1996, 70) mukaan ongelmallisia. Haastavaa on myös kuvien sisältämät viittaukset toisiin – ”rinnakkaisiin” – merkkijärjestelmiin. Ilmenevätkö toiset merkkijärjestelmät kuvan ”sisältöjen maailmassa” vai ilmaisuina? Kuinka esimerkiksi kuvassa esiintyvä soitin viittaa musiikkiin vai onko kuvan ilmaisun tasolla millään tapaa kyse musiikista? (Kuusamo 1996, 67.)

Tässä tutkimuksessa kirjojen kuvat on pyritty aina tulkitsemaan kokonaisuuteoksen valossa, jonka vuoksi esimerkiksi käpertynyt prinsessa Ellinoora (Kuva

4) on tulkittu yksinäiseksi sen sijaan, että hänet olisi tulkittu vaikkapa pelokkaaksi. Kontekstistaan irrotettuna ymmärrys kuvan kertomasta voisi olla hyvin erilainen. Kuvia tulkitessa ne täytyy lisäksi ikään kuin kääntää kuvien kieleltä sanojen kielelle. Tässä prosessissa osa kuvan alkuperäisestä ilmaisuvoimasta luonnollisesti katoaa. Vaikka kuva ja sana ovatkin lähtökohtaisesti erilaisia viestijärjestelmiä, voidaan loppujen lopuksi pohtia eroaako niiden tulkitseminen kovinkaan paljon toisistaan. Onko tehty tulkinta koskaan riittävän oikea ja perusteltu vai vain yksi monista eri näkökulmista tehdyistä tulkinnoista?

Tämä tutkimus on käsitellyt sitä potentiaalia, mikä suomalaisilla lasten kuvakirjoilla yksinäisyyden käsittelyn alueella on ja voi olla. Jatkossa tarvitaankin tutkimusta siitä, millainen vaikutus kuvakirjojen sanomalla on itse lapsiin. Toisin sanoen on siirryttävä lastenkirjallisuudentutkimuksen kirjanäkökulmasta lapsinäkökulmaan (ks. Mustola 2014, 13–14). Nyt teokset on tulkittu aikuisen näkökulmasta – lapselle kirjaa luettaessa lapsi kuitenkin tulkitsee sekä kuvat että tekstin omasta kokemusmaailmastaan käsin. Olisikin antoisaa tutkia, kuinka lapset tulkitsevat teoksia ja erityisesti niiden kuvitusta – esimerkiksi pyytämällä lapsia kertomaan tarina ainoastaan kuvakirjojen kuvien perusteella.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Asif, N. 2014. Tunteiden Tuuli – Tunnetaitokasvatusta draaman keinoin. Lastenkulttuurikeskus Verson julkaisuja.
- Assulin, A. 2016. A2 Yksinäisyys-ilta keräsi ratkaisuja yksinäisyyteen, suomalaisia niittävään kansantautiin. <https://yle.fi/uutiset/3-9308881>. Viitattu 8.6.2017.
- Cacioppo, J. T. ja Patrick, W. 2008. Loneliness: human nature and the need for social connection. New York: Norton.
- Gibson, M. 2010. Picturebooks, comics and graphic novels. Teoksessa Rudd, D. (toim.) 2010. The Routledge companion to children's literature. New York, NY: Routledge. 100–111.
- Grenby, M. O. 2008. Children's literature. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Haapsalo, T. ja Kirkkopelto, K. 2013. Molli Hyvällä mielellä vai pahalla päällä – tunteet taidoiksi. Helsinki: Lasten Keskus.
- Heinimaa, E. 2001. Kuvakirjat lapsen ja aikuisen maailmassa. Teoksessa Suojala, M. ja Karjalainen, M. (toim.) 2001. Avaa lastenkirja!: johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön. Helsinki: Lasten keskus. 142–163.
- Hietala, V. 1993. Kuvien todellisuus: johdatusta kuvallisen kulttuurin ymmärtämiseen ja tulkintaan. Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Jewitt, C. ja Oyama, R. 2001. Visual meaning: a sosial semiotic approach. Teoksessa van Leeuwen, T. ja Jewitt, C. (toim.) Handbook of visual analysis. London: Sage. 134 - 156.
- Junttila, N. 2010. Social competence and loneliness during the school years - Issues in assesment, interrelations and intergenerational transmission. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B, osa 325.
- Junttila, N. 2015. Kavereita nolla: Lasten ja nuorten yksinäisyys. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Juusola, M. 2014. Ystävyyden pelisäännöt. Helsinki: Voimakirja Oy.
- Juusola, M. 2015. Tunteiden aakkoset. Helsinki: Voimakirja Oy.

- Kauko, O. 2014. Lasten yksinäisyys vanhempien erotessa - näkökulmana lasten kuvaama kuulumattomuus ja siitä selviytyminen. Nuorisotutkimus 1/2014, 32. vsk. 3 - 17. Nuorisotutkimusseura ry./Nuorisotutkimusverkosto.
- Klingberg, G. 1972. Barnlitteraturforskning. En introduktion. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Kress, G. ja van Leeuwen, T. 2006. Reading images: The Grammar of Visual Design. London: Routledge.
- Kullberg-Piilola, T. 2000. Ystävyys ja kaveruus - "Sä oot mun paras kaveri!" Teoksessa Peltonen, A. ja Kullberg-Piilola, T. 2000. Tunnemuksu & murkku. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Jyväskylä: Kirjapaja Oy. 87-95.
- Kuusamo, A. 1996. Tyylistä tapaan: semiotiikka, tyyli, ikonografia. Väitöskirja Helsingin yliopisto. Helsinki: Gaudeamus Kirja.
- Kuuva, S. 2007. Content-based approach to experiencing visual arts. Jyväskylä studies in computing 76.
- Margalit, M. 2010. Lonely children and adolescents: self-perceptions, social exclusion and hope. New York: Springer.
- Mustola, M. (toim.) 2014. Lastenkirja. Nyt. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tietolipas 245.
- Mustola, M. 2014. "Pertti hyppäsi kerrostalon katolta" Tulevien lastentarhanopettajien kirjoituksia lastenlyriikan epämukavista aiheista. Teoksessa Mustola, M. (toim.) 2014. Lastenkirja. Nyt. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura. Tietolipas 245. 171-192.
- Nikolowski-Bogomoloff, A. 2011. Fattigdomens hjälplöshet - too hot to handle? Hur Astrid Lindgrens böcker om Madicken översatts i USA och Storbritannien. Teoksessa Hansson, J., Torstensson, L. ja Eek, B. (toim.) Aktuell nordisk barnlitteraturforskning. Stockholm: Svenska barnboksintitutet.
- Nodelman, P. 2008. Hidden adult: Defining children's literature. Baltimore, MD, USA: Johns Hopkins University Press.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods, 3rd edition. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Peltonen, A. 2000. Empatia. Teoksessa Peltonen, A. ja Kullberg-Piilola, T. 2000. Tunnemuksu & murkku. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Jyväskylä: Kirjapaja Oy. 73-83.
- Repo, L. 2013. Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Rhedin, U. 2001. Bilderboken: på väg mot en teori. Stockholm: Alfabeta. Skrifter utgivna av Svenska barnboksintitutet 45.

- Rudd, D. 2010. The development of children's literature. Teoksessa Rudd, D. (toim.) 2010. The Routledge companion to Children's literature. New York, NY: Routledge. 3-13.
- Seppä, A. 2012. Kuvien tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Smith-D'Arezzo, W. M. ja Thompson, S. 2006. Topics of stress and abuse in picturebooks for children. *Children's Literature in Education* 37. 335 - 347.
- Tiikkainen, P. 2006. Vanhuusiän yksinäisyys: seuruututkimus emotionaalista ja sosiaalista yksinäisyyttä määrittävistä tekijöistä. Jyväskylän yliopisto: *Studies in sport, physical education and health* 114.
- Tuomi, J. ja Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. ja Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uotila, H. 2011. Vanhuus ja yksinäisyys: tutkimus iäkkäiden ihmisten yksinäisyyskokemuksista, niiden merkityksistä ja tulkinnoista. Tampere: Tampere university press.
- Van Leeuwen, T. 2011. The Language of colour: An introduction. New York: Routledge.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Opetushallitus: Määräykset ja ohjeet 2016: 17.
- Viljanen, K. 2016. Suomalaisten juomiseen, ylipainoon ja sydänvaivoihin voi olla sama syy - Todellinen kansantautimme on yksinäisyys, sanoo tutkija. <http://www.hs.fi/elama/art-2000002922787.html>. Viitattu 8.6.2017.
- Woodward, J. C. 1988. The solitude of loneliness. Lexington, Mass.: Lexington books.
- Yle Areena 2016. A2 Yksinäisyys-ilta 23.11.2016. <http://areena.yle.fi/1-3821377>. Viitattu 8.6.2017

ANALYSOIDUT TEOKSET

Huovi, H. ja Louhi, K. (kuvitukset) 2011. Jättityttö ja Pirhonen. Helsinki: Tammi.

Kettunen, S. (teksti ja kuvitukset) 2014. Otso Aarnisen salaperäinen seikkailu. Helsinki: Tammi.

Kirkkopelto, K. (teksti ja kuvitukset) 2013. Molli. Helsinki: Lasten Keskus.

Marttinen, T. ja Kreeke, K. van de. (kuvitukset) 2006. Prinsessa, joka tahtoi nauraa. Kärkölä: Pieni karhu.

Nopola, T. ja Lindman, M. (kuvitukset) 2006, Siiri ja Kertun kirppu. Helsinki: Tammi.

LIITTEET

LIITE 1. Kuvakirjojen analyysirunko ja aineistolle esitettävät kysymykset

Havaittavissa olevat asiat ja esineet:
<p>Hahmot ja esineet (ihminen, eläin, kasvit, tavarat) Kuvaan sisältyvien hahmojen ja esineiden luettelu pääpiirteittäin.</p>
<p>Muodot ja alueet (tausta) (Millainen tausta kuvalla on?) Taustan ja sen osien kuvailu.</p>
<p>Värit ja sävyt (kylmät/ lämpimät värit, tummat/kirkkaat sävyt (Van Leeuwen 2011)) Värit voivat saada eri merkityksiä eri konteksteissa, eikä väreillä ole luonnollista, intuitiivista merkitystä (van Leeuwen 2011, 87). Siihen, miten tulkitsemme värit, on vaikutuksensa eri auktoriteeteilla, asiantuntijoilla ja roolimalleilla. Usein esimerkiksi kirkkaat värit tulkitaan rohkeiksi, vaaleammat vaatimattomimmiksi väreiksi. (van Leeuwen 2011, 87–91.) Tässä tutkimuksessa värit käsitetään sosiaalisena ilmiönä ja kulttuurisena rakenteena (Pastoureau 2001, van Leeuwenin 2011, 15 mukaan).</p>
<p>Toiminta ja liike (länsimainen lukusuunta vasemmalta oikealle) Kuvia luetaan länsimaisen kirjoitus- ja lukusuunnan mukaisesti ylhäältä alas ja vasemmalta oikealle. Kuvaan vasemmalle sijoitettu edustaa jo tiedettyä, kun taas oikealle sijoitettu uutta suuntausta. (Kress & van Leeuwen 2006,4, 177.)</p>
Ei-havaittavissa olevat asiat:
<p>Tunteet Mitä tunteita kuvassa näkyy, ja mistä niin voidaan päätellä?</p>
<p>Asiat, jotka ovat piilossa tai jätetty kuvittamatta Onko kuvassa ns. aukkoa, jotain, mikä tuntuu selkeästi puuttuvan?</p>

<p>Ajanilmaisut (aamu/päivä/yö/ilta, vuodenaika)</p> <p>Onko havaittavissa? Millaista, ja mistä niin voidaan päätellä? Esim. putoavat lehdet on tulkittu syksyn merkiksi, kuvan värien kirkkaus päiväksi ja tummeneva taivas illaksi.</p>
<p>Interaktiivinen merkitys eli henkilöiden ja esineiden suhteet toisiinsa ja lukijaan (Jewitt & Oyama 2001, 145–147):</p>
<p>Etäisyys: Läheinen/etäinen</p> <p>Lukijan ja kuvan välinen etäisyys ja yhteys.</p>
<p>Kommunikaatio/kontakti ja sen laatu</p> <p>Kuvan henkilöiden välinen kommunikaation ja/tai kontaktin kuvailu. Esimerkiksi verbaalinen, fyysinen tai katsekontakti.</p>
<p>Perspektiivi</p> <p>Millainen perspektiivi kuvalla on?</p>
<p>Kompositionaalinen merkitys eli kuvan asettelu merkityksen välittäjänä (Jewitt & Oyama 2001, 147–151; Kress & van Leeuwen 2006, 177):</p>
<p>Informaation arvo: Sijoittaminen oikealle/vasemmalle, ylös/alas, keskelle, marginaaliin</p> <p>Vasemmalle sijoitetaan usein jo tiedetty, oikealle uusi asia (Kress & van Leeuwen 2006, 180–181). Kuvan yläosaan sijoitetaan yleensä se, mitä pidetään ideaalisena – toisin sanottuna idealisoitu tai yleistetty viesti, alaosaan se, mitä pidetään todellisena (yksityiskohtaisemmat tiedot ja käytännön asiat). Yläosalla on päärooli, alaosa tukee tätä. (Kress & van Leeuwen 2006, 186–187.)</p>
<p>Kehystäminen: Yhdistää ja erottaa asioita toisistaan (Kress & van Leeuwen 2006, 177):</p> <p>Onko jokin kuvan osa kehystetty? Mikä? Miten?</p>
<p>Huomattavuus: Huomion kiinnittäminen tiettyyn osa-alueeseen esim. värien tai suuren koon, etu- tai taka-alalle sijoittamisen avulla (Kress & van Leeuwen 2006, 177):</p> <p>Mikä kuvan osa-alue kiinnittää voimakkaimmin lukijan huomion? Mikä tämän aiheuttaa?</p>

Tämä jaottelu on yhdistetty ja muokattu alun perin Kuvun (2007, 108) esittelemästä kuvien sisällönanalyysitaulukosta sekä Jewittin ja Oyaman (2001) sosiosemiotillisesta kuvallisen kommunikaation analyysistä. Lisäksi jaottelussa on

hyödynnetty Van Leeuwenin (2011) teosta *The Language of Colour: An introduction* sekä Kressin ja van Leeuwenin (2006) teosta *Reading images: The Grammar of Visual Design*.

Aineistolle esitettävät kysymykset:

1. Millaiseksi tunteeksi yksinäisyys kuvataan?
2. Mikä yksinäisyyttä aiheuttaa?
3. Mitä yksinäisyydestä seuraa?
4. Miten yksinäisyyttä ilmaistaan kuvituksen keinoin?
5. Millaisia pedagogisia käsityksiä kuvakirjan juoneen on sisällytetty?

LIITE 2. Analysoitavien kuvakirjojen teoskohtaiset kuvaukset

Siiri ja Kertun kirppu

Kirjoittanut Tiina Nopola, kuvittanut Mervi Lindman, 2006. Helsinki: Tammi.

Kirjan päähenkilö Siiri on lähdössä soittotunnille ystäviensä Pikku-Oton, Keski-Oton ja Iso-Oton kanssa, kun pikku-Oton serkku, sotkuinen Kerttu ilmestyy Siirin pihaan. Kertulla on mukanaan kirppu. Aikuisten reaktio tähän on negatiivinen, hieman säikähtänytkin. Toiset lapset haluaisivat nähdä kirpun, mutta Kerttu ei suostu siihen - ei mistään hinnasta. Kun Siiri lopulta päättää, ettei haluaakaan nähdä kirppua, Kerttu hämmentyy ja seuraa muita lapsia musiikkikouluun. Muut löytävät Kertun, kun tämä paukuttaa äänekkäästi rumpua. Lopulta Kerttu suostuu näyttämään kirppua, mutta kun hän avaa rasian, jossa kirppu on ollut, hän huomaakin sen kadonneen. Kerttu tulee hyvin surulliseksi - kirppu on hänen ainoa ystävänsä. Muut lapset yrittävät turhaan lohduttaa Kerttua. Viimein kirppu löytyy käyrätorvesta, mutta osoittautuukin leppäkertuksi. Kerttu lainaa leppäkerttua Siirille ja yhdessä musiikkikoulun opettajan johdolla lapset soittavat laulun kirpusta. Kun Siiri saapuu iloisena kotiin ja näyttää äidilleen kirppua, joka onkin leppäkerttu, muuttuu myös äidin reaktio positiiviseksi.

Jättityttö ja Pirhonen

Kirjoittanut Hannele Huovi, kuvittanut Kristiina Louhi. 2011. Helsinki: Tammi.

Teoksen päähenkilö Tyyne Heikkilä on jättiläinen, jonka elämä on käynyt hankalaksi, kun "maan pinnalla vilisee jos jonkinmoista kulkijaa". Huolimatta siitä, kuinka varovainen Tyyne oli liikkeissään, hän aiheutti silti tuhoa ympäristössä. Jättiläiset olivat kilttejä ja lempeitä, eikä Tyyne halunnut säikäyttää tai vahingoittaa ketään. Maailma oli käynyt jättiläisille ahtaaksi. Eipä jättiläisiä montaa enää ollutkaan ja Tyyne Heikkilä oli yksinäinen. Hän oli ainoa laatuaan, eikä hänellä ollut yhtään ystävää. Eräänä päivänä pienikokoinen mies nimeltä Pertti Pirhonen näki Tyynen kävelemässä metsässä. Pertti Pirhosen mielestä jättityttö oli upea ilmestys. Hän osti kaukoputken ja katseli sillä taivaalle toivoen näkevänsä jättiläistytön uudestaan. Jättiläistytö sen sijaan istui mäellä ja itki yksinäisyyttään, kunnes kyynelien virta tulvi alas mäeltä kaupunkiin, jossa se kaste li Pertti Pirhosen paidan ja hän huomasi itkevän jättiläisen. Pirhonen halusi mennä lohduttamaan jättiläistä, mutta pienen Pirhosen oli vaikea tulla huomatuksi. Lopulta hän keksi tanssia jättitytön jalalla. Tämä sai Tyynen kutiamaan ja nauramaan ja hän otti Pirhosen kämmenelleen. Pirhonen totesi Tyynen voivan lopettaa itkemisen, sillä nyt tällä oli kaveri. Pieni Pirhonen ja Tyyne-jättiläinen totesivat sopivansa hyvin yhteen: Pieni Pirhonen auttaisi jättityttöä liikkumaan maailmassa ja he olisivat "maailman parasta seuraa toisilleen".

Otso Aarnisen salaperäinen seikkailu

Kirjoittanut ja kuvittanut Satu Kettunen, 2014. Helsinki: Tammi.

Otso Aarninen on varovainen ja huolellinen mies, jonka elämä täyttyy arjen velvollisuuksista. Otso haaveilee seikkailuista, mutta todellisuudessa hänen elämäänsä ei mahdu mitään uutta ja arvaamatonta. Eräänä päivänä Otso kuulee kotitalonsa rappukäytävässä keskustelun, jossa lapsi kehottaa aikuista ryhtymään kyllä ihmiseksi - silloin elämä muuttuu hauskeemmaksi ja voi jopa päästä seikkailuihin! Otso piti sitä merkinä - hän ryhtyisi kyllä-ihmiseksi ja alkaisi tarttua tilaisuuksiin. Otso päätti suunnata torille katsastamaan mahdollisuuksia "valppaalle kyllä-ihmiselle". Ensimmäinen sellainen oli onnenpyörän tarjous, kaksi pyöräytystä yhden hinnalla, josta Otso voittaa hattaran ja pellenenän. Tartuttuaan ensimmäiseen tilaisuuteen, tapahtumat alkavat pyöriä kuin itsestään, ja seuraavaksi Otso onkin jo vaihtanut hattaran lintupilliin, napattu mukaan taikurin esitykseen ja päätenyt sirkusväen juhliin. Yöllä, juhlien päätyttyä, Otso on matkalla kotiin, kun kuulee linnunlaulua. Hän päättää vastata siihen uudella lintupillillään. Otso haluaa nähdä linnun ja lähtee seuraamaan sen ääntä vastailen siihen pillillään. Lopulta, aamun jo sarastaessa, Otso löytää itsensä oman kotitalonsa pihalta, ja lintu onkin Otson naapuri, Sirkku Tiukulainen, joka on päättänyt alkaa harjoittelemaan huilunsoittoa siskontyttönsä kehotuksesta. Sirkku kutsuu Otson parvekeamukahveille, ja niin heistä tulee ystävykset.

Molli

Kirjoittanut ja kuvittanut Katri Kirkkopelto, 2013. Helsinki: Lasten Keskus.

Teos kertoo Mollista, pienestä otuksesta, joka on "linnoittautunut" yksin omaan kotiinsa ja varustanut pihansa kylteillä, jotka kieltävät vierailun. Eräänä päivänä käy kuitenkin niin, että hänen ovelleen eksyy eräs Pikku Sisu, joka ei ole välittänyt torjuvista kylteistä, sillä ei osaa lukea. Kun oveen koputetaan ja oven takaa löytyy vieras, Molli säikähtää: Eihän täällä yleensä ketään käy! Hämmennyksissään ja säikähdyksissään Molli käyttäytyy kovin tönkeästi Pikku Sisua kohtaan ja käskee tämän mennä tiehensä. Jälkeenpäin Mollia kuitenkin alkaa vaivata huono omatunto: Onkohan hän käyttäytynyt vähän liian tönkeästi, pitäisikö sanoa päivää? Molli palaa takaisin ovelle, mutta Sisu on jo ehtinyt lähteä. Molli kuitenkin juoksee yläkerran ikkunaan huutamaan "päivää" Sisun perään. Sisun vierailun jälkeen Molli alkaa haikailla ystävää ja etsii ystävydestä tietoa kirjoista. Samalla Molli myös koettaa opetella hymyilemään ja murtaa sukunsa perinteen "arvokkaasta" murjottamisesta iloisemman elämänasenteen suuntaan. Hän myös muuttaa kylttien tekstit positiivisemmiksi sekä tekee uuden kyltin, jossa lukee: "Ystävää kaivataan." Kun on jo syksy, eikä Pikku Sisu ole vielä palannut, Molli on murtua ja tuntee olonsa hyvin yksinäiseksi. Lopulta Sisu kuitenkin saapuu jälleen - ja hän on oppinut lukemaan! Molli noudattaa kaikkia kirjojen neuvoja ja lopulta hänestä ja Sisusta tulee ystävät. Molli oppii sekä hymyilemään, että nauramaan, hervottomasti. Ja ystäviä on tulossa lisää!

Prinsessa, joka tahtoi nauraa

Kirjoittanut Tittamari Marttinen, kuvittanut Keanne Van de Kreeke, 2006. Kärkölä: Pieni karhu.

Prinsessa Ellinoora on pieni tyttö, joka on pienestä pitäen leikkinyt kruunuilla ja jalokivillä, kengillä ja hatuilla - etanoillakin - mutta kaikkein mieluisimpia ovat leikkihevoset. Niitä hänellä on valtavasti - muttei yhtään oikeaa. Aamuisin Ellinoora katsoo, kun muut lapset menevät kouluun, kunnes palaa leikkiensä pariin. Hänellä ei ole kuitenkaan ketään, kenen kanssa leikkiä. Ellinooralla on myös muita huolia: Ellinooran vanhemmat eivät ehdi viettää aikaa tämän kanssa tai edes huolehtia tästä, sillä he riitelevät päivät pitkät. Riidellessään vanhemmat eivät kuitenkaan huomaa, kun Ellinoora karkaa retkilleen linnan muurien ulkopuolelle. Mieluiten hän käy ratsastamassa. Hevosen hän saa valtakunnan laidalla sijaitsevalta hevostallilta ja välillä myös tallirenki Joonatan lähtee Ellinooran mukaan ratsastamaan. Eräänä päivänä Ellinooran äiti ei enää halua asua Ellinooran isän kanssa samassa linnassa, vaan rakennuttaa itselleen uuden linnan puutarhan toiselle laidalle. Aluksi se on hauskaa - Ellinoora ja isäkuningas saavat tehdä kaikkea, mitä haluavat. Kuningas on kuitenkin surullinen ja lähtee kuningattaren luokse tämän linnaan. Kun vanha linna alkaa tuntua synkältä ja autiolta, Ellinoora pyytää saada oman linnan. Oikeasti Ellinoora kuitenkin tahtoo vain oman hevosen - ja pari ystävää. Hän kokee olevansa maailman onnettomin tyttö, josta vanhemmat eivät välitä vähääkään. Ellinooran mieli on maassa. Hän ei jaksakaan kiinnostua uudesta linnasta, vaan viettää päivänsä ja yönsä sen kuistilla. Lopulta kaikki hänen ympärillään ruostuu ja lakastuu. Ellinooran saa piristymään kirje, jossa on kutsu kyläkouluun. Matkallaan kouluun Ellinoora tapaa tallirenki Joonatanin, joka tahtoo antaa tälle lahjan. Lahja on vuonohevonen nimeltä Timantti. Ellinoora ratsastaa Timantilla kouluun ja lopulta muutkin lapset haluavat tuoda lemmikkinsä mukanaan. Koulun jälkeen lapset ja eläimet kävelevät yhdessä Ellinooran puutarhaan leikkimään. Kotilinnassa Ellinooraa odottaa isä - ja äitikin on palannut kotiin. Elämä muuttuu onnelliseksi, vaikka vanhemmat eivät täysin kykenekään lopettamaan kinastelua.

Kun Ellinoora on vanhempi, valitsee hän naapurivaltakunnan prinssien sijaan puolisoikseen tallireinki Joonatanin. Valtakunta saa uuden hallitsijaparin, ja Ellinoora antaa määräyksen, että jokaisen on saatava nauraa ja leikkiä sydämensä kyllyydestä.