

Lastenkirjallisuus tunnekasvatuksen työvälineenä esiopetuksessa

Emmi Paajala

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2015
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Paajala, Emmi. Lastenkirjallisuus tunnekasvatuksen työvälineenä esiopetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 64 sivua.

Tutkimuksessa selvitettiin lastenkirjallisuuden käyttöä esikouluikäisten lasten tunneilmaisun tukemisessa. Tavoitteena oli kahden erilaisen toimintatavan avulla elävöittää tunnekasvatusta. Aiemman tutkimuksen mukaan yli 5-vuotiaat lapset pystyvät samastumaan saduissa ja tarinoissa esiintyviin henkilöihin, sekä vertaamaan tapahtumia omaan elämäänsä.

Tutkimus toteutettiin etnografisena tutkimuksena, jonka nauhoitetuihin opetustilanteisiin tutkija osallistui aktiivisena jäsenenä. Tutkimusryhmä koostui kahdeksasta esikouluikäisestä lapsesta. Heistä neljä oli tyttöjä ja neljä poikia. Lapset osallistuivat tutkimuksessa niin yksilö- kuin paritehtäväänkin. Tehtävät näyttäytyivät lapsille pääsääntöisesti tavallisena esikoulutoimintana. Kaikki lapset olivat aineistonkeruun aikana 6-vuotiaita. Aineistoanalyysi toteutettiin sisällönanalyysin avulla, etsien vastauksia kahteen tutkimuskysymykseen, jotka liittyivät tunteiden nimeämiseen ja tarinoihin samastumiseen.

Tulosten mukaan lapset pystyivät samastumaan tarinoiden henkilöihin, sekä sanoittamaan omaa samastumistaan tapahtumiin. Tulos on yhtenevä aiempien tutkimustulosten kanssa. Tarinoiden henkilöhahmoja kuvatessa lapset nimesivät niiden tunteita sekä kuvailivat hahmojen ulkonäköä.

AVAINSANAT: esiopetus, lastenkirjallisuus, sadut, tarinat, tunneilmaisuus, tunnekasvatus

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	LAPSEN KOKONAISVALTAINEN KEHITYS	7
2.1	Lapsen kognitiivinen ja kielellinen kehitys.....	7
2.2	Lapsen sosioemotionaalinen kehitys	10
3	TUNTEET JA TUNNEKASVATUS	11
3.1	Mitä tunteet ovat?	11
3.2	Tunneilmaisu ja tunneälykyys.....	13
3.3	Tunnekasvatus yleisesti ja opetussuunnitelmissa.....	16
4	SADUT OSANA OPETUSTA	21
4.1	Sadut ja niiden merkitys lapsen kehitykselle.....	21
4.2	Samastuminen sadun hahmoihin	24
4.3	Sadut opetussuunnitelmissa	26
4.4	Suomi toisena kielenä oppijoiden kielellinen vahvistaminen.....	28
4.5	Sadut motivaation herättäjinä erilaisissa oppimistilanteissa	29
4.6	Kritiikkiä satujen käytölle osana opetusta	32
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	34
5.1	Tutkimuskysymykset	34
5.2	Etnografia ja osallistuva havainnointi tutkimusmenetelmänä	34
5.3	Tutkimusryhmä, aineistonkeruu ja siihen vaikuttaneet taustatekijät.....	36
5.4	Käytetty kirjallisuus & sen valitseminen.....	38
5.5	Aineiston analyysi	40
5.6	Aineistonkeruun ja tutkimusmenetelmän luotettavuus	42
6	TULOKSET	44
6.1	Sadun hahmojen ulkomuotoon ja luonteeseen liittyvät kuvaukset	44

6.1.1 Ison hirviön ulkomuoto	44
6.1.2 Ison hirviön luonteeseen liitetyt kuvaukset	46
6.2 Satuun liittyvät tunnetilat	47
6.3 Lasten tulkinnat sadusta	48
6.4 Lasten kuvauksia oman elämän "isoista hirviöstä"	49
6.4 Runon pohjalta tehdyt piirustukset	51
6.5 Runon pohjalta nimetyt tunteet	54
6.6 Lasten samastuminen tekstien hahmoihin.....	55
6.7 Yhteenveto	56
7 POHDINTA	58
7.1 Tulosten tarkastelua	58
7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	60
7.3 Jatkotutkimusaiheet.....	63
LÄHTEET	65
LIITTEET.....	68

1 JOHDANTO

Tunnekasvatus on olennainen osa opetustyötä. Niin tutkimusten, kuin oman kokemuksen mukaan sitä toteutetaan sekä arkisissa tilanteissa, että erikseen suunnitelluissa opetustuokioissa. Satujen lukeminen esimerkiksi kasvatuskeskusteluiden herättäjänä on käytetty työmuoto niin varhaiskasvatuksessa, kuin perusopetuksessakin. Oman työkokemuksen pohjalta kuitenkin varhaiskasvatuksessa toteutettava tunnekasvatus painottuu spontaaneihin tilanteisiin, esimerkiksi ristiriitatilanteiden selvittämiseen. Tämän tutkimuksen avulla haluan tuoda esille myös etukäteen suunnitellun tunnekasvatuksen merkityksen osana esiopetusta. Olemassa olevan teorian mukaan lapsen tunnetaidot kehittyvät lähes kokonaan ennen kouluikää, mikä tukee ajatusta tunnekasvatuksen merkityksestä varhaiskasvatuksessa.

Tunnekasvatuksella tarkoitetaan tavoitteellista toimintaa, jolla pyritään vaikuttamaan lapsen tunteiden säätelyyn, sekä niiden ilmaisemiseen. Erilaisten satujen ja tarinoiden käyttäminen tunneilmaisun tukena on niin oman kokemuksen, kuin aiemman, esimerkiksi kirjallisuusterapiaan liittyvän tutkimuksen mukaan toimiva työtapana. Suomalaisessa perusopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa sadut ja tarinat ovat vakiintunut osa opetusta.

Kandidaatin tutkimuksessamme opettajat kuvasivat kirjallisuutta hyväksi työvälineeksi nimenomaan vaikeiden tunteiden käsittelyssä. Tämä johti minun omaan aihevalintaani. Analyysissä kuvaan tutkimustuloksia suhteessa aiempaan teorian tietoon. Tavoitteenani oli myös saada ideoita ja kokemusta tunnekasvatuksen ja kirjallisuuden yhdistämisestä ajatellen tulevaa työuraani.

Tämä tutkimusraporttini sisältää teoriakatsauksen etenkin esiopetusikäisen lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen, satuihin sekä tunnekasvatukseen. Teorian jälkeen esittelen tutkimukseni toteuttamisen sekä saamani tulokset. Poh-

dinta-osiossa pääpaino on tutkimuksen eettisyyden arvioinnilla, sillä tutkimusryhmä oli minulle entuudestaan tuttu aiheuttaen joitakin haasteita niin toteuttamisessa, kuin raportoinnissakin.

2 LAPSEN KOKONAISVALTAINEN KEHITYS

2.1 Lapsen kognitiivinen ja kielellinen kehitys

Eräs kuuluisimmista lapsen ajattelun kehittymistä kuvaavista teorioista on Jean Piaget'n kognitiivisen kehityksen teoria, jossa hän jakaa lapsen kehityksen viiteen toisiaan seuraavaan vaiheeseen. Jokainen lapsi käy läpi samat vaiheet samassa järjestyksessä omaan tahtiinsa. (Piaget, 1988.) Piaget on nimennyt kehitysvaiheet sensomotoriseen, esioperationaaliseen, konkreettisten operaatioiden ja formaalisten operaatioiden vaiheeseen sekä postformaaliin ajatteluun. Esioperationaalisessa vaiheessa lapsi on noin 2–7-vuotiaana, jonka jälkeen hän siirtyy konkreettisten operaatioiden vaiheeseen, joka kestää noin 11 ikävuoteen saakka. Esi- ja alkuopetusikäiset lapset ovat siis siirtyneet tai siirtymässä esioperationaalisesta konkreettisten operaatioiden vaiheeseen. (Crain, 2005.)

Toisin kuin Piaget, valkovenäläinen psykologi Lev Vygotsky näki kielen kehityksen edellytyksenä ajattelun kehittymiselle. Vygotskyn teoria perustuu ajatukseen psykologisesta kehityksestä kulttuurihistoriallisena ilmiönä. Vygotsky korosti sosiaalisen aspektin merkitystä kehityksen eri vaiheissa. Lapsen kehityksen kulmakivenä toimii symbolijärjestelmiin, kuten kirjaimiin ja numerojärjestelmään perustuva kielen kehitys. Nämä symbolijärjestelmät tekevät kielestä kulttuurisidonnaista ja siten sitovat lapsen siihen sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön, jossa hän elää. Aluksi lapset pyrkivät vuorovaikutukseen muiden kanssa esimerkiksi ilmeiden ja eleiden avulla. Noin 2-vuotiaana lapset alkavat leikkiä itsenäisiä leikkejä, joita he sanoittavat puheen avulla esimerkiksi kuvaillen leikin tapahtumia. Näissä leikeissä lapset myös puhuvat useilla eri persoonilla luoden näin leikin juonta. Vähitellen lapsen puhe muuttuu niin sanotuksi sisäiseksi puheeksi, jonka Vygotsky nimeää lapsen kognitiivisen ajattelun kulmakiveksi. (Crain, 2005.)

Vygotskyn mukaan lapsen kehitys on aina seurausta sosiaalisesta toiminnasta, jolloin lapsen sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön merkitys lapsen kehitykselle on merkittävä. Lapsi kasvaa aina osaksi sitä kulttuurista ympäristöä, jossa hän elää. Eräs Vygotskyn tunnetuimpia ajatuksia on teoria niin sanotusta lähikehityksen vyöhykkeestä. Lähikehityksen vyöhyke perustuu ajatukseen lapsen taitotasosta, jolla hän pystyy työskentelemään yksin ja toisaalta siitä taitotasosta, jonka hän pystyy saavuttamaan kokeneemman oppijan kanssa. Lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen ei edellytä aikuista lapsen tueksi, vaan esimerkiksi taitavampi ikätoveri voi auttaa lasta suoriutumaan sellaisista tehtävistä, joista hän ei yksin selviytyisi. Lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvan toiminnan avulla esimerkiksi opettajan on mahdollista saada käsitys lapsen oppimispotentiaalista, siitä millainen taitotaso lapsen on mahdollista saavuttaa. (Crain, 2005.)

Esi- ja alkuopetuksessa lapsi siirtyy vähitellen konkreettisten operaatioiden vaiheeseen (Piaget, 1988, 13). Lapsen ajattelu kehittyy konkreettisten esimerkkien avulla ja hän oppii kuvailemaan tekemiään havaintoja sanallisesti. Konkreettiset kokemukset edistävät lapsen ajattelun kehittymistä, joka myöhemmin kehittyy formaalisten operaatioiden vaiheen kautta postformaaliin ajatteluun. (Crain, 2005.)

Uudemmissa tutkimuksissa myötäillen Vygotskyn ajatusta kielen kehityksen ja ajattelun yhteydestä. Nurmilaakson (2011) mukaan lapsi tarvitsee kieltä kaikessa toiminnassaan. Kielen merkitystä lapsen kehityksessä ei pysty korostamaan liikaa. Hänen mukaansa kieli antaa lapselle välineet ajatteluun, tuntemiseen, tietämiseen ja havaitsemiseen. Hakamo (2011) puolestaan korostaa kodin merkitystä kielen kehittämisessä. Vanhempien vuorovaikutustyyllillä ja asenteilla on vaikutus lapsen kielelliseen ja älylliseen kehittymiseen. Oppiminen pohjautuu kielelliseen vuorovaikutukseen, joten sen merkitys on kiistaton.

Niin varhaiskasvatuksessa, kuin koulussakin on yhä enemmän lapsia, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi. Suomen kielen taitoja ei valtakunnallisessa varhaiskasvatuksessa mainita muutoin, kuin näiden 2-vuotiaiden lasten kohdalla, joille suomi ei ole heidän kotikielensä. Korkeamäki (2011) painottaa, että kieli on

sekä oppimisen kohde, että väline. Tavoitteellista vuorovaikutusta tulisi tapahtua myös toiminnan ulkopuolella arkisissa tilanteissa, kuten ruokailussa ja pukeutumistilanteissa. Alkuopetuksessa tällaisille spontaaneille oppimistilanteille on useimmiten vähemmän aikaa. Varhaiskasvatuksessa usein mainitaankin, että opettajajohtoinen kyselevä opetus on ”liian koulumaista”, kun se monesti alkuopetuksessa on jo arkipäivää. Korkeamäki muistuttaa, että opetustilanteiden vuorovaikutuksellisuus on tavoiteltava tila, joka antaa myös lapsen äänen kuuluu.

Halmeen (2011) mukaan kielen kulttuurisidonnaisuus korostuu suomen toisena kielenä-lasten kanssa. Jokaisella kielellä on ne käsitteet, joita se tarvitsee. Suomen kieli saattaa sisältää käsitteitä, jotka puuttuvat kokonaan s2-lapsen äidinkielestä. Kasvattajien tulee arvostaa kaikkia kieliä ja kulttuureita yhtä arvokaina. Äidinkieli on lapselle avain hänen juuriinsa ja se vahvistaa hänen identiteettiään. Äidinkielen avulla lapsi ja muu perhe säilyttävät yhteytensä muualla asuviin sukulaisiin. Äidinkielen osaaminen on kivijalka, jonka päälle maahanmuuttajataustainen lapsi oppii suomen kielen.

Erik H Eriksonin teoria on maailman tunnetuimpia elämänkaariteorioita. Se perustuu ajatukseen kahdeksasta kehityskriisistä, jotka ihminen käy läpi elämänsä aikana. Noin 6-11-vuotiaana lapsi käy läpi niistä neljättä, ahkeruuden ja alemmuuden kriisiä, jolloin hän luo omaa minäkuvaansa. Erikson myötäilee Piaget'n ajatusta konkreettisten operaatioiden vaiheesta. Lapset rakentavat käsitystä itsestään ja omasta pystyvyydestään ympäristöltä saadun palautteen perusteella. (Crain, 2005.)

Neljännän kehityskriisin aikaan lapsi ymmärtää jo eron todellisuuden ja kerrotun maailman välillä (Crain, 2005). Tämä eronteko mahdollistaa lapsen kasvun ja kehityksen tukemisen satujen avulla (Bettelheim, 1992, 20; 46). Sadut tarjoavat lapsille oivalluksia ja edesauttavat lapsen sisäistä kasvua. Lapsen ymmärrys faktan ja fiktion välillä mahdollistaa satuihin eläytymisen, satuhahmoihin samaistumisen ja tapahtumien peilaamiseen omaan elämään. Bettelheim korostaa satujen merkitystä nimenomaan lapsen psykologisen kasvun tukena, sen saman kasvun, josta Erikson puhuu neljännän kehityskriisin kohdalla. Bettelheim esittää satujen

herättävän lapsen mielikuvituksen avulla heissä halun kasvaa ja kehittyä, niin kuin he saduissa kokevat hahmojen kasvavan ja kehittyvän.

2.2 Lapsen sosioemotionaalinen kehitys

Psykoanalyttikko Margaret Mahler (1897–1985) tutki äidin ja lapsen välistä suhdetta syntymästä noin kolmeen ikävuoteen asti. Lukuisten seurantatutkimustensa pohjalta hän loi teorian lapsen minäkäsityksen kehityksestä. Mahlerin mukaan lapsen minäkäsitys muodostuu hänen kolmen ensimmäisen elinvuotensa aikana suhteessa äitiin tai muuhun ensisijaiseen hoitajaan. Mahlerin teorian mukaan lapsen pysyvä minäkäsitys muotoutuu noin 2-2,5 vuoden iässä, jolloin lapsi on selvittänyt uudelleen lähentymisvaiheessa käymänsä kriisin oman autonomiansa ja äitiriippuvuutensa välillä. Mahler myötäilee Piaget'n ajatusta siitä, että pysyvän minäkäsityksen luominen edellyttää lapsen kykyä ymmärtää asioiden pysyvyys silloinkin, kun hän ei konkreettisesti näe niitä. Toisena tärkeänä asiana Mahler tukee Eriksonin ajatusta perusuottamuksen tärkeydestä. Lapsen minäkäsityksen rakentumisen kannalta on olennaista, että lapsi luottaa äitiinsä ja siihen, että äiti hoitaa häntä tarvittaessa. (Crain, 2005.)

Lautelan (2011) mukaan leikki-ikäinen lapsi harjoittelee tunnetaitojaan esimerkiksi päiväkotiryhmässä. Emotionaalisen kehityksen pohjana ovat aina turvallinen ihmissuhde yhden tai useamman aikuisen kanssa. Turvallisen aikuisen avulla lapsi alkaa kehittää omia vuorovaikutustaitojaan. Päivähoidossa lapsia ohjataan riitatilanteissa asettumaan toisen asemaan, vaikka suurimmalle osalle leikki-ikäisistä se on kehityksellisesti liian varhaista. Lapsen egoismi kehittyy empatiaksi vähitellen kun häntä ohjataan riitatilanteissa sovittelevasti; ei syytellä tai moralisoida lapsen egoistisia tekoja, sillä ne kuuluvat hänen kehitysvaiheeseensa.

3 TUNTEET JA TUNNEKASVATUS

3.1 Mitä tunteet ovat?

Laine (2005) määrittelee tunteet ihmisen reaktioiksi johonkin tilanteeseen tai tapahtumaan. Hänen mukaansa tunnereaktioita voi esiintyä kolmella eri tasolla; biologisella tasolla, käyttäytymisen tasolla sekä kognitiivisella tasolla. Biologisen tason reaktiot ovat synnynnäisiä ja ne näkyvät autonomisen hermoston toiminnossa, kuten sydämensykkeessä, verenkierrossa ja hengityksessä. Käyttäytymisen tasolla tunteet näyttäytyvät tunnereaktioina, kuten esimerkiksi itkuna, nauruna tai erilaisina ruumiinliikkeinä. Kognitiivisen tason tunneilmaisu tarkoittaa kielen ja ajattelun avulla tapahtuvia reaktioita. Biologiset reaktiot ilmenevät kaikilla ihmisillä kulttuurista ja kasvatuksesta riippumatta, kun taas käyttäytymisen ja kognitiivisen tason tunneilmaisu vaihtelee kulttuuri- ja kasvatussidonnaisesti. Ihmisillä, toisin kuin eläimillä on kyky säädellä omia tunteitaan (Pulkkinen, 2002, 70).

Perustunteiksi Pulkkinen (2002) määrittelee esimerkiksi onnellisuuden, surullisuuden, hämmästyksen, pelon, suuttumuksen ja inhon, jotka ovat tunnistettavissa ihmisen kasvojen ilmeistä asiayhteyttä tuntematta. Nummenmaa (2010) puolestaan nimeää perustunteiksi mielihyvän, pelon, inhon, surun, vihan ja hämmästyksen. Golemanin (1995) määrittelyyn perustunteista kuuluvat viha, suru, pelko, nautinto, rakkaus, yllätys/hämmästyminen, inho ja häpeä. Golemanin määritelmä perustunteille on niiden universaalisuus; kulttuurista riippumatta ihmiset eri puolilla maailmaa tunnistavat nämä tunteet ilmeiden perusteella.

Taulukko 1. Golemanin (1997, 341–342) esittämä jaottelu perustunteista, sekä niihin liittyvistä sukulaistunteista.

Viha	raivo, suuttumus, inho, vastenmielisyys, kiukku, ärtymys, harmistuneisuus, tuohtumus sekä ääripäänä väkivalta ja patologinen viha
Suru	murhe, alakulo, apeus, haikeus, huoli, melankolia, itseinho, yksinäisyys, epätoivo, itseinho, patologisena syvä masennus
Pelko	kauhu, ahdistus, hermostuneisuus, huolestuneisuus, epäluuloisuus, hirvitys, patologisina tunteina fobia ja paniikki
Nautinto	onni, ilo, helpotus, tyytyväisyys, auvo, ihastus, huvittuneisuus, ylpeys, mielihyvä, innostus, euforia, äärimmäisenä reaktiona mania.
Rakkaus	hyväksyminen, ystävällisyys, läheisyys, luottamus, kiltteys, omistautuminen, arvostaminen, ihailu, antautuminen
Yllätys	hämmästyminen, järkytys, ihmettely, kummastelu
Inho	halveksunta, vähättely, vastenmielisyys, torjunta
Häpeä	syllisyys, nolous, harmistus, katumus, nöyryytys, synnintunto

Pulkkisen (2002) mukaan biologisen tason tunnereaktiot ovat synnynnäisiä, eikä niihin ole mahdollista vaikuttaa. Käyttäytymisen tasolla tunnereaktiot tarkoittavat esimerkiksi itkua, naurua tai erilaisia ruumiinliikkeitä. Kognitiivisella tasolla tunneilmaisu tapahtuu kielen ja ajattelun avulla. Käyttäytymisen ja kognitiivisen

tason reaktioihin on mahdollista vaikuttaa, sillä ne ovat kulttuuri- ja kasvatussidonnaisia. Laine (2005) tarkentaa Pulkkinen näkemystä määritellen tunteet reaktioksi johonkin tapahtumaan. Salmivallin (2005) mukaan tunteidensäätelyn harjoittelu on erityisen tärkeää vertaisryhmään sopeutumisen kannalta niille lapsille, jotka kokevat helposti negatiivisia tunteita. Pääosin positiivisia tunteita kokeville lapsille tunteidensäätelytaidot eivät ole niin olennaisia vertaisryhmässä toimimisen kannalta.

Goleman (1995) nimeää toisen henkilön tunteiden ymmärtämisen ja käsittelyn ihmissuhdetaitojen kulmakiveksi. Se on kuitenkin mahdollista vasta, kun lapsi pystyy hallitsemaan omia tunteitaan. Mayerin, Saloveyn ja Caruson (2008) mukaan tunteiden säätely on tunneälykkyyden korkein hierarkkinen muoto, jota edeltää tunteiden tunnistaminen, tunteiden käyttö ilmaisun apuna sekä tunneperäisen tiedon analysointi ja ymmärrys. Näiden teorioiden valossa tunnekasvatuksen tärkein päämäärä on kasvattaa lapsi hallitsemaan omiaan tunteitaan. Pulkkinen (2002) mukaan tunteidenhallintataidot ovatkin melko vakiintuneita suurimmalla osalla kouluikäisiä lapsia.

3.2 Tunneilmaisu ja tunneälykkyys

Tunneälykkyydellä tarkoitetaan ennen kaikkea tunteiden merkitystä sosiaalisista tilanteista selviytymisessä. Goleman (1995) on jaotellut tunneälykkyyden käsitteen koostumaan viidestä pääalueesta, jotka ovat:

- *Tieto omista tunteista* tarkoittaa tietoisuutta itsessä heräävästä tunnetilasta ja on tunneälykkyyden kulmakivi. Goleman näkee, että vain ihminen, jolla on varmuus omista tunteistaan, on kykenevä ohjaamaan elämäänsä ja päätöksiään.
- *Tunteiden hallinta* puolestaan pohjautuu tietoisuudelle omista tunteista. Kyky hallita omia tunteitaan mahdollistaa niiden käsittelemisen nopeammin.
- *Itsensä motivoiminen* tarkoittaa tunteiden ohjaamista palvelemaan omien tavoitteiden saavuttamista. Tähän sisältyy myös tunteiden itsehallinta, joka käsittää kyvyn tukahduttaa impulsiivisuutta ja viivästyttää tyydytyksen saamista,

mikä edistää kaikenlaisia suorituksia. Ihminen, jolla on kyky tunteiden itsehallintaan, on muita tehokkaampi ja tuotteliaampi niissä projekteissa, joihin hän ryhtyy.

- *Toisten ihmisten tunteiden tunnistaminen* on olennainen taito etenkin opetus-, hoiva- ja johtamistyössä. Empaattinen ihminen on herkkä toisen lähettämille sosiaalisille signaaleille, joista hän pystyy tulkitsemaan kanssaihmissen tarpeita tai haluja.

- *Ihmissuhteiden hallinta* on Golemanin mukaan suurilta osin kykyä hallita toisten tunteita. Tämä taito lisää suosiota, johtajuutta ja tehokkuutta henkilöiden välisissä suhteissa.

Tällä tunneälykkyyden teorialla Goleman (1995) yhdistää tunnetaidot ja sosiaaliset taidot vahvasti toisistaan riippuvaisiksi. Golemanin mukaan ihmissuhdetaitojen kulmakivi on kyky käsitellä ja ymmärtää toisen henkilön tunteita. Tämä edellyttää lapselta omien tunteiden hallintaa, sillä vasta itsehillintä mahdollistaa empatiakyvyn. Lapsen sosiaaliset taidot kasvavat, kun hänessä herää kyky empatiaan.

Mayerin ym. (2008) mukaan tunnetaidot kehittyvät asteittain. He jakavat tunneälykkyyden neljään osaan, jotka ovat: tunteiden tunnistaminen, arviointi ja ilmaisu, tunteiden käyttö ajattelun apuna, tunneperäisen tiedon analysointi ja ymmärrys, sekä tunteiden säätely. Näistä kaikista osa-alueista muodostuu heidän mukaansa niin sanottu tunneälykkyys, joka rakentuu hierarkkisesti alkaen tunteiden tunnistamisen taidosta kehittyen lopulta tunteiden säätelytaidoksi. Mayerin ym. teoria määrittelee tunneälyn yhdeksi älykkyyden osaksi ja siten erilliseksi ihmisen persoonallisuuden piirteistä.

Pulkkinen (2002) on esittänyt, että tehokas tunteidensäätely mahdollistaa ihmiselle rakentavan käyttäytymisen ristiriitatilanteissa. Lapsi pyrkii säätelämään ja hallitsemaan tunteitaan ja toimintaansa jo varhaisessa vaiheessa. Lapsi oppii säätelämään omaa käyttäytymistään, kun vanhemmat vähitellen asettavat hänelle odotuksia ja reagoivat hänen toimintaansa ja siten kannusta-

vat lasta itsehallintaan. Lapsen ensimmäiset elinvuodet ovat vaikutuksellisia lapsen tunnesäätelyn kehityksessä. Kouluikään mennessä tunnesäätelyprosessit ovat jo melko vakiintuneita. Aggressiivisilla lapsilla tunteiden säätely on hankalaa etenkin suuttumusta herättävissä tilanteissa.

Suomalaisen lastenpsykiatri Raisa Cacciatoren (2008) mukaan noin 4-6 vuotiaana lapsella on ymmärrys siitä, että hän pystyy ohjaamaan omaansa ja osittain toistenkin käyttäytymistä. Ystävyysuhteissa harjoitellaan sosiaalisia taitoja; rii-toja ja sopimista sekä toisen tahtoon suostumista. Lapsi luo omaa minäkuvaansa ja aikuiselta saatu palaute on hänelle tärkeää. Vertaissuhteet, kommunikaatio, it-sesäätely ja minäkuvan luominen ovat keskiössä. Noin 7-10-vuotiaana lapsi osaa jo salata asioita ja hänen omatuntonsa on kehittynyt. Kaverisuhteiden merkitys kasvaa ja kavereiden kanssa tulee kokeiltua kiellettyjäkin asioita, jotka myöhem-min painavat mieltä. Cacciatoren esittämän perusteella tunnetaitojen harjoitta-minen niin esikoulussa, kuin perusopetuksessakin on olennaista lapsen minäku- van, sosiaalisen hyväksynnän ja vertaissuhteiden kannalta. Samaa mieltä ovat ai- nakin Salmivalli (2005), sekä Kirvesoja (2013), jotka molemmat korostavat nega- tiivisten ja heikkojen tunnetaitojen vaikutusta lapsen asemaan vertaisryhmässä. Tämän vuoksi lapsen tunnetaitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa ja perus- opetuksessa on olennaista. Negatiivisesti itseään ilmaisevien lasten on vaikeampi luoda esimerkiksi ystävyysuhteita vertaisryhmässä.

Pulkkisen (2002) mukaan sosiaalisen vuorovaikutuksen kannalta olennai- sinta on, miten ihminen pystyy ilmaisemaan aggressiivisuutta, joka joissakin uhkaavissa tai loukkaavissa tilanteissa on ihmiselle luonnollinen reaktio. Ag- gressiivisuuden suhteessa ärsytystä aiheuttaneeseen asiaan tulisi pysyä voi- makkuudeltaan kohtuullisena, jotta se on sosiaalisesti hyväksyttävää. Tätä ag- gression säätelyä voidaan kutsua tunteiden säätelyksi kognitiivisin keinoin. Tunteiden säätely tarkoittaa erilaisten tunnetilojen käsittelemistä niin, että ihmi- sen toimintakyky säilyy läpi tilanteen mahdollisimman hyvänä. Esimerkiksi pelko tai ahdistus voi lamaannuttaa ihmisen toimintakykyä. Heikolla itsehallin- nalla tarkoitetaan vähäistä kykyä säädellä omia tunteitaan. Tulee muistaa, ettei

tunteiden kokemisen ja ilmaisun vastakohta ole tunteiden tukahduttaminen, vaan niiden käsitteleminen ilman voimakkaita aggressioita.

Cacciatore (2008) on kehittänyt niin sanotun aggression portaat-mallin. Malli on toiminut luentopohjana, jonka tavoitteena on ollut jakaa oppia siitä, kuinka lapsia ja nuoria voi tukea oman aggression hallinnassa. Ajattelun taustalla on ajatus tunnekehitykseltään terveen lapsen portaittain etenevästä kehityksestä. Aggression tunteen avulla lapsi luo omaa identiteettiään irrottautuen sosiaalisesta ympäristöstään. Etenkin murrosiässä aggression tunteet ovat tarpeellisia nuoren irtaantuessa lapsuudenperheestään vähitellen.

3.3 Tunnekasvatus yleisesti ja opetussuunnitelmissa

Opetushallituksen (2013) julkaisema materiaali näkee tunnetaitojen harjoittelun alkavan omien tunteiden tunnistamisesta. Omien tunteiden rehellinen nimeäminen ja kokemusten sanoittaminen mahdollistavat ennakoinnin myöhemmissä vastaavissa tilanteissa. Lapsen tunneilmaisu alkaa kahdesta ääripäästä: hyvästä ja pahasta. Kun tunneilmaisua aletaan tietoisesti harjoitella lapsen kanssa, aletaan eri tunteille etsiä nimiä. Kuvat helpottavat tunteiden, jotka ovat abstrakteja, nimeämistä. Kun lapsen kielitaito kehittyy, voidaan hyödyntää satuja, tarinoita ja kasvatuksellisia keskusteluita. Tunnetaitojen harjoittelu on hyvä aloittaa perustunteista, kuten surusta, ilosta, pelosta ja vihasta. Tunneilmaisun kehittyminen on kuitenkin aina yksilöllistä, eikä sen tukemiseksi ole yhtä ainoaa menetelmää. Tunneilmaisutaitoihin tai niiden puutteeseen vaikuttavat niin yksilön kuin ympäristönkin ominaisuudet. Materiaalin näkemys tunnekasvatuksen merkityksestä ja vaikutuksista on yhtenäinen Golemanin (1995) ajatuksen kanssa, jossa tunnetaidot ja sosiaaliset taidot kulkevat rinnakkain. Samaa tukevat myös Salmivalli (2005) ja Kirvesoja (2013), jotka korostavat tunnetaitojen merkitystä etenkin lasten sosiaalisten suhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä.

Jalovaara (2005) painottaa lapsuuden merkitystä tunne-elämän kehityksessä. Lapsuudessa saadut tunnekokemukset vaikuttavat aivojen tunneratojen

muotoutumiseen ja toimintaan. Myös ihmisen persoonallisuus muokkautuu pitkälti lapsuuden emotionaalisten kokemusten pohjalta. Kasvatuksessa Jalovaaran mukaan on olennaisinta, että lapsella on lupa kokea ja ilmaista kaikenlaisia tunteita ilman häpeää. Lapsi voi ilmaista tunteita joko sanallisesti tai käytöksellään. Lisäksi Jalovaara tuo esille sosiaalisuuden ja tunnetaitojen harjoittamisen myönteisessä ilmapiirissä, jossa innostunut opettaja tartuttaa oman tunnetilansa myös oppilaisiin. Opettajan positiivinen esimerkki kannustaa myös ujoja ja hiljaisia oppilaita itseilmaisuun ja vuorovaikutukseen muiden kanssa. Opetushallituksen (2013) tunnetaitomateriaalin mukaan lapsen tietoisuus omista tunteista ennustaa hyviä sosiaalisia vuorovaikutustaitoja, joiden avulla lapsi luo onnistuneita toverisuhteita. Kouluissa toteutettu tunnekasvatus on tutkimusten mukaan vaikuttanut positiivisesti lasten sosiaalisiin taitoihin ja suhteisiin ja vähentänyt sosiaalista ahdistuneisuutta. Tunnekasvatuksen myönteinen vaikutus näkyy myös muun muassa koulumenestyksessä, aikuisiän terveydessä ja työuran kehittymisessä, joten sen merkitystä kouluissa ei tule aliarvioida.

Kirvesoja (2013) on tutkinut luokanopettajien kokemuksia tunnekasvatuksesta ja sen merkityksestä koulussa. Hän haastatteli tutkimustaan varten yhtätoista luokanopettajaa, joiden kokemuksia tunnekasvatuksen merkityksestä ja toteuttamisesta hänen pro gradu-työnsä *Luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia tunnekasvatuksesta koulussa ja osana opetussuunnitelmaa* esittelee. Opettajat kuvailivat tunnetaitoja lasten kyvyksi ilmaista, hallita ja säädellä omia tunteitaan. Esille nousivat etenkin lasten kyky hallita omaa käytöstään vaikeassa tilanteessa sekä lasten kyky selvittää ristiriitatilanteita. Osa haastatelluista piti empatiaa olennaisena osana tunnetaitoja. Tunnekasvatuksen opettajat näkivät lasten omien ja muiden ihmisten tunteiden tunnistamisen harjoitteluna ja hallintana. Myös kielteisten tunteiden näyttäminen hyväksytyllä tavalla on tärkeää. Opettajien mukaan tunnekasvatustilanteet ilmenevät koulupäivän aikana yleensä spontaaneissa tilanteissa, jolloin asiaa on luontevaa käsitellä oppilaiden kanssa. Osa opettajista käytti myös etukäteen suunniteltuja oppitunteja tunnekasvatukseen – osan mielestä spontaanit tilanteet opettavat oppilaita parhaiten.

Kirvesojan tutkimuksessa luokanopettajat näkivät tunnetaitojen kannalta olennaisiksi oppituntien ulkopuoliset tilanteet; välitunnit, ruokailuhetket ja koulumatkat, jolloin opettaja ei aina ole ohjaamassa oppilaita erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Vastauksissa nousi myös esille lasten tunnetaitojen heterogeenisyys ja sen vaikutukset esimerkiksi ryhmätyöskentelyyn. Lapsille, joiden tunnetaidot ovat heikot, on ryhmässä työskenteleminen haastavaa, sillä kykyä ristiriitatilanteiden selvittämiseen ei ole.

Luukkonen (2013) lähestyy tunnekasvatusta nimenomaan kirjallisuuden näkökulmasta. Hän esittelee tutkimuksessaan erilaisia surua ja menetystä käsitteleviä lastenkirjoja. Suurin osa kirjoista käsittelee läheisen kuolemaa tai ystävän menettämistä, mutta myös hetkellisiä menetyksen tunteita. Luukkonen on työssään kirjallisuusesittelyn lisäksi pohtinut kyseisten kirjojen käyttömahdollisuuksia osana tunnekasvatusta. Vaikka Luukkosen tutkimukseensa valitsemat kymmenen kirjaa käsittelevät tunteita eri tavoin, huomauttaa Luukkonen, että vain harvassa mainitaan suoranaisia tunteita tai tunnereaktioita. Tämä onkin tunnekasvatuksen kannalta olennaista; lapsi saa itse nimetä tunteita, joita uskoo hahmojen kokevan.

Esiopetuksen yleisiksi tavoitteiksi määritellään lapsen suotuisten kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten takaaminen. Esiopetuksessa tuetaan ja seurataan lapsen fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista kehitystä. Tavoitteisiin pyritään vahvistamalla lapsen positiivista minäkäsitystä ja tarjoamalla lapselle mahdollisuus monipuolisiin vuorovaikutteisiin suhteisiin muiden ihmisten kanssa. (EOPS, 2010, 6.) Esiopetuksessa lapsi harjoittelee yhteiselämän pelisääntöjä ja niihin sitoutumista, kasvaen siten vähitellen yhteiskunnan vastuulliseksi jäseneksi. Lapselle opetetaan yhteiskunnassamme vallitsevia hyvän käytöksen normeja, joiden merkityksen osana joka päiväistä elämää lapsi vähitellen omaksuu. Lapsi oppii vähitellen hallitsemaan paremmin itseään ja siten selviytymään arkipäivän tilanteissa. (EOPS, 2010, 8.)

Esiopetuksessa lapsen tunneilmaisun harjoittaminen painottuu erityisesti kielelliseen ilmaisuun. Esiopetuksen tulee tukea lapsen ajattelun, sosiaalisuuden,

tunteiden ja vuorovaikutuksen kehittymistä. Lasta rohkaistaan ilmaisemaan itseään erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, mikä tukee hänen tunne-elämänsä, luovuutensa ja itsetuntonsa kehittymistä. Lapsi oppii vähitellen kertomaan ja keskustelemaan omista tunteistaan, toiveistaan, mielipiteistään sekä ajatuksistaan. Esiopetuksessa lapsille luetaan satuja, kertomuksia runoja ja loruja, joiden avulla tuetaan lapsen ajattelun kehittymistä. Ajattelun kehittymisen myötä lapsen kyky ymmärtää omaa ja muiden elämää kehittyy. (EOPS, 2010.)

Uuden esiopetussuunnitelman (2014) mukaan oppiminen on tapahtuma, jossa yhdistyvät toiminta, tunteet, aistihavainnot, keholliset kokemukset ja ajattelu. Oppimisen kulmakivenä on lapsen itsensä luottamus omaan oppimiseensa. Vuorovaikutustaidoilla, sekä lapsen kyvyillä ilmaista itseään on merkittävä vaikutus hänen yksilölliselle toimintakyvyilleen. Esiopetuksen tehtävänä on auttaa lasta luomaan myönteisiä ihmissuhteita ja ratkaisemaan ristiriitatilanteita. Esiopetuksen toimintakulttuurin tulee tukea jokaisen lapsen osallisuutta ryhmässä. Lapsia rohkaistaan ja ohjataan tunnistamaan erilaisia tunteita ja sitä kautta myös ilmaisemaan ja säätelemään omia tunteitaan. Toisen kunnioittaminen ristiriitatilanteissa on tärkeää.

Voimassa olevassa opetussuunnitelmassa (2004) tunnekasvatus nousee esille koko opetukselle annetuissa tavoitteissa yksittäisten oppiaineiden sijaan. Opetussuunnitelma määrittelee, että opetusta tulee tarjota ympäristössä, joka on fyysisesti ja psyykkisesti turvallinen kaikille. Oppimisympäristö muotoutuu jokaiselle oppilaalle yksilöllisesti perustuen hänen omaan kognitiiviseen ja emotionaaliseen kehitykseensä, sekä toisaalta vuorovaikutukseen oppimisympäristön muiden jäsenten kanssa. Opetussuunnitelmassa korostetaankin vuorovaikutustaitojen tärkeyttä. Oppimisympäristössä tulee pyrkiä avoimeen, kiireettömään ja myönteiseen ilmapiiriin.

Perusopetus sisältää erilaisia eheytettyjä aihekokonaisuuksia, joiden tavoitteet ja toteutus rakentuvat eri oppiaineiden yhteistyönä. Tunnekasvatus nousee esille etenkin ihmisenä kasvamisen aihekokonaisuudessa, jonka Opetussuunnitelma (2004) nimeää kuuluvan kaikkeen opetukseen. Aihekokonaisuuden tavoitteena on oppilaan ymmärrys omasta fyysisestä, psyykkisestä ja ainutlaatuisesta

kasvustaan. Keskeiseksi sisällöksi mainitaan fyysiseen ja psyykkiseen kasvuun vaikuttavat tekijät, tunteiden tunnistaminen, vireyteen ja luovuuteen vaikuttavat tekijät, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo, opiskelutaidot ja itsensä pitkäjänteinen kehittäminen, esteettinen havainnointi, toisten huomioon ottaminen, omat oikeudet, velvollisuudet ja vastuut ryhmässä, sekä erilaiset yhteistyötavat.

Vuoden 2014 opetussuunnitelma korostaa oppijan positiivista minäkuva. Oppilaan siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen jatkuu varhaiskasvatuksessa aloitettu positiivisen minäkuvan luominen. On tärkeää, että jokainen oppilas saa kannustusta ja tukea, joiden avulla hän luo myönteistä minäkuva itsestään oppijana. Uuden opetussuunnitelman oppimiskäsitys näkee oppilaan aktiivisena osallistujana ja oppimisen vuorovaikutusprosessissa tapahtuvana ilmiönä. *Siksi oppimisprosessissa on olennaisinta oppilaiden tahto ja kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä.* Edellä oleva lainaus kiteyttää mielestäni tunnekasvatuksen tärkeyden koko alkuopetuksen perustana. Pulkkinen (2002) muistuttaa, että tunteidenhallinta ja niiden ilmaiseminen toimii sosiaalisen vuorovaikutuksen mahdollistajana. Etenkin aggressioiden hallinta on edellytys sosiaaliselle vuorovaikutukselle.

4 SADUT OSANA OPETUSTA

4.1 Sadut ja niiden merkitys lapsen kehitykselle

Apon (2001) mukaan sadut ja kertomukset voidaan perinteisesti jakaa seuraaviin alalajeihin: ihme-, novelli-, legenda-, eläin- ja pilasadut. Eläinsatuja eli faabeleita pidetään ihmesatujen ohella vanhimpana kertomusmuotona. Satujen ihmeet ovat haltijakummeja, taikaesineitä tai pelastajaeläimiä, jotka auttavat sankaria saavuttamaan tavoitteensa. Eläin- ja ihmesadut ovat suosittuja lastenkirjallisuudessa nykypäivänäkin. Ylönen (2000) nimeää yhdeksi satujen tyypillisimmäksi piirteeksi niissä esiintyvän ongelman, jota sadun henkilöt ratkaisevat. Yleensä ongelmanratkaisuvaiheessa henkilöt ajautuvat kriisiin, joka johtaa myöhemmin ongelman ratkeamiseen.

Karlsssonin (2003) mukaan sadut ja tarinat ovat siirtyneet kirjalliseen muotoon oppivelvollisuuden ja siten yleistyneen kirjoitustaidon myötä. Kansansadut ovat saaneet alkunsa ihmisen tarpeesta selittää ja ymmärtää ympäröivää maailmaa. Nykyisin kansansaduilla ja tarinoilla nähdään olevan iso merkitys ihmismielen merkitysten avaajana. Lapsen elämässä tällaisia merkityksiä voivat olla esimerkiksi ystävyys- tai perhesuhteet. Lasta saattaa mietityttää esimerkiksi sisaruksen syntymä, erilaiset ystävyysuhteisiin liittyvät tunteet tai vaikkapa vanhempien ero. Bettelheim (1992) mainitsee, että useat kansansadut on luotu aikana, jolloin uskonnolla oli merkittävä asema yhteiskunnassa. Luonnollisesti tämä heijastuu myös kansansaduissa, joissa käsitellään uskonnollisia asioita joko suorasti tai epäsuorasti. Ylönen (2005) mukaan nykyinen lastenkirjallisuus pohjautuu kansansatuihin ja myytteihin. Ylönen nimeää kaksi kansansadulle tyypillistä ominaisuutta: niiden tekijää ei tiedetä ja niiden juoni rakentuu hyvän ja pahan väliselle taistelulle, jossa hyvä voittaa pahan. Yleisesti ottaen satujen rakenne toistuu pitkälti samanlaisena. Ylönen (2000) nostaa niin kansansatujen, kuin nykyaikanakin kirjoitettujen tarinoiden olennaisiksi osiksi juonen, tarinassa esiintyvät henkilöt, sekä heidän kohtaamansa ihmeelliset, jopa yliluonnolliset sattumukset. Tarinan päähenkilö oppii uusia asioita kohtaamiensa tapahtumien

kautta. Useimmiten sadun päähenkilö kohtaa jonkin ongelman, jolle myöhemmin löytyy ratkaisu. Moraalisesti oikea toiminta johtaa saduissa hyvään lopputulokseen. Tällainen toistuvuus on lapselle merkityksellinen, sillä hän oppii ennakoidaan satujen kulkua ja luottamaan siihen, että sadulla on onnellinen, oikeudenmukainen loppu.

Bettelheimin (1992) mukaan pieni lapsi näkee maailman mustavalkoisena; tämän vuoksi myös satujen hahmot kuvataan aina joko hyvinä tai pahoina. Lapsi hakee saduista hahmoja, joihin samaistua ja hän tekee valintansa sen perusteella kuka herättää hänessä myötätuntoa ja kuka vastenmielisyyttä. Tämän vuoksi sadun ilkeitä hahmoja kuvataan yleensä myös muilla negatiivisilla adjektiiveilla, kuten ruma tai laiska. Mustavalkoinen kahtiajako helpottaa lasta valitsemaan sen hahmon, jonka kaltainen hän itse haluaisi olla. Valitessaan samastumisen kohdetta lapsi ei kuitenkaan mieti mikä on oikein ja mikä väärin, vaan hän samaistuu siihen hahmoon, joka herättää hänessä myötätuntoa. Kun hyvänä kuvattu hahmo on mahdollisimman yksinkertainen ja helposti samaistuttava, on lapsen helpompaa hylätä negatiivisena kuvattu hahmo. Amoraalisissa saduissa, kuten Saapasjalkakissassa tai Jaakko & pavunvarsisadussa ei ole kyse hyvän ja pahan välisestä taistelusta. Niiden opetuksellinen tarkoitus on rohkaista lasta siihen, että pienetkin pystyvät suuriin tekoihin. Kertomusten avulla lapsen moraalinen ajattelu kehittyy ja saduista hän löytää vastauksia eettisiin dilemmoihin. Kajamaa (1998) on esittänyt, että lapsen mielikuvitusmatkat, joita hän tekee satujen avulla, vahvistavat hänen kosketustaan todellisuuteen. Hän tukee Bettelheimin ajatusta saduista lapsen todellisessa elämässä tapahtuvan ongelmanratkaisun avaimina.

Bettelheimin (1992) mukaan kuitenkin sadun olennaisin anti on ajattelun herättäminen. Sadun avulla jokainen, niin lapsi kuin aikuinen, pystyy käsittelemään omia sisäisiä ongelmiaan. Jokainen satu aukeaa jokaiselle lukijalle eri tavoin, siten kuin lukija sitä tarvitsee. Bettelheimin ajatusta myötäilee Jantunen (2011), jonka mukaan satu antaa lapselle mahdollisuuden löytää ratkaisun ongelmiinsa. Koska sadut eivät anna suoria vastauksia, auttavat ne lasta ratkaisuiden tekemisessä antaen kullekin lukijalle juuri sen ratkaisun, mitä he sen hetkisessä

tilanteessaan tarvitsevat. Sadun kuuntelemisen tai lukemisen jälkeen on olennaista antaa lapselle aikaa käsitellä kuulemaansa ja viipyä hetki sadun tunnelmissa. Myös Arajärvi (1999) tukee ajatusta saduista lapsen tunneilmaisun tukena. Saduissa esiintyvien moninaisten tunteiden kautta lapsi saa kosketusta omiin tunteisiinsa.

Kajamaan (1998) mukaan satujen avulla on pystytty käsittelemään hyvin varhaisia, ennen lapsen puheenkehittymistä tapahtuneita traumaattisia kokemuksia. Varhaisiin muistoihin liittyviä tunteita ja muistoja on mahdollista kohdata turvallisesti, sillä satujen sisällön epämääräisyys suojaa lasta antaen mahdollisuuden suojautua liian henkilökohtaisilta kokemuksilta. Satujen terapeutista vaikutusta ei pidä väheksyä, toteaa Jantunen (2011). Sadun terapeuttinen vaikutus näkyy paitsi Kajamaan yllä esittämässä tilanteessa, myös sen lukijalleen tarjoamassa valinnanvapaudessa. Satu auttaa asioiden käsittelyssä jokaista eri tavoin; sillä tavoin kuin jokaisen henkilökohtainen kehitys sitä tarvitsee. Sadun sanoma saattaa aueta lapselle vasta myöhemmin. Ylösen (1998, 49) tutkimuksen mukaan yli 5-vuotiailla lapsilla on edellytykset käsitellä satua niin, että lapsi voi peilata sitä omaan elämäänsä ja käsittelyn avulla saada siitä eheyttäviä aineksia omaan elämäänsä. Päiväkoti-ikäinen lapsi saattaa tulkita satua myös väärin, jopa päinvastaisesti kuin sen alkuperäinen merkitys on ajateltu. Toisaalta lapsi saattaa myös metaforien avulla liittää sadun omaan elämäänsä ja saada uusia oivalluksia tai toivoa sadun sanomasta.

Bettelheimin ajatusta saduista lähinnä psykologisena kasvattajana on kuitenkin kyseenalaistettu. Esimerkiksi Heinonen ja Suojala (2001, 146–148) ovat esittäneet, että satua kuunnellessaan lapsi voi yhtälailla olla kiinnostunut sen värikkästä kielestä tai pohtia esimerkiksi sadun hahmojen liikkumista, toimintaa tai tapoja. Lapset oppivat myös ennakoimaan satujen usein toistuvia loppuratkaisuita ja kehittävät narratiivista ajatteluaan tekemällä tarkkoja havaintoja sadun hahmoista.

Opetushallituksen tunnetaitomateriaalin (2013) mukaan suurin muutos tunnekasvatuksessa on sen tavoitteellistaminen. Aiemmin tunnekasvatus ei kou-

luissa ole ollut niin systemaattista, vaan sitä on toteutettu enemmänkin riitatilanteiden selvittämisessä tai luettua kirjaa käsitellessä. Näin ollen sadut tunnekasvatuksen työvälineinä eivät ole uusi keksintö, mutta tunnekasvatuksen astuessa koulujen opetussuunnitelmiin on niidenkin käytöstä tullut tavoitteellisempaa. Yksinkertaisin keino käyttää satua tunnekasvatuksessa, on kysyä lapsilta tarinan lukemisen jälkeen, mitä tunteita se heissä herättää.

4.2 Samastuminen sadun hahmoihin

Braddockin (2012) määritelmän mukaan samastumisella tarkoitetaan psykologista yhteyttä, jonka ihminen kokee johonkin hahmoon, joka voi olla elävä tai kuvitteellinen. Myötätunnon osoittaminen on Braddockin mukaan merkki samastumisesta. Samastumiseen kuuluu olennaisena myös moraalinen puoli, joka näkyy samastumisen kohteen valinnassa. Myös Bettelheimin (1992) mukaan olennaisin merkki samastumisesta sadun hahmoon on lapsen osoittama myötätunto. Myötätunnon vastakohtana osa hahmoista herättää lapsessa vastenmielisyyttä. Samastumisen pohjalla ovat hahmojen sisäisen ja ulkoisen olemuksen lapsessa herättämät myönteiset tunteet. Sadun hahmon tai tapahtumien vertaaminen oman elämän kokemuksiin on merkki lapsen samastumisesta. Samastumiseen saattaa liittyä esimerkiksi eläinhahmojen inhimillistämistä.

Golemanin (1995) mukaan empatian edellytys on omien tunteiden hallitseminen. Vasta hallitessaan omat tunteensa lapsi on kykenevä tuntemaan myötätuntoa eli empatiaa. Näitä tunnetaitoja lapsi myös harjoittaa samastuessaan tarinan hahmoihin ja siten kertoessaan omaa tarinaansa kuvitteellisten hahmojen kautta, kuten Arvola ja Mäki (2008) toteavat. Toisin sanoen sadun hahmoihin samastuminen edellyttää, että lapsen tunnetaidot ovat kehittyneet niin, että hän pystyy nimeämään omiaan ja toisten tunteita. Tätä tukee myös Goleman (1995), jonka mukaan edellytys empatian eli myötätunnon osoittamiselle on lapsen kyky tunnistaa omia tunteitaan. Bettelheimin (1992) ja Braddockin (2012) teorioihin yhdistettynä se tarkoittaa, että sadun hahmoihin samastuminen edellyttää lapselta omien tunteiden tunnistamista.

Bettelheim (1992) korostaa, että lapsi ei aina samastu sadun ns. hyvään hahmoon, vaan hän etsii sadusta sen hahmon, joka herättää hänessä myötätuntoa. Tällä tavoin lapsi voi sadun hahmon kautta myös sanoittaa omaa tunnetilaansa. Myös negatiivisten tunteiden käsitteleminen sadun avulla on lapselle luontaista; samastuessaan huonosti käyttäytyvään sadun hahmon lapsi saa oikeutusta myös negatiivisille tunteille. Tutkittaessa lasten samastumisen kohteita tv-ohjelmissa Hoffner (1996) totesi, että lähes kaikki pojat ja yli puolet tytöistä kertoivat samastuvansa samaa sukupuolta olevaan hahmoon. Tämä on luonnollista, sillä hahmoihin samastuminen edellyttää yhteenkuuluvuuden tunnetta lapsen ja hahmon välillä. Hoffnerin tutkimukseen osallistuivat 7-12-vuotiaat lapset, jotka vastasivat kysymyksiin kirjallisesti.

Myötätunnon osoittamista ei löydy Golemanin (1997) perustunnejaottelusta. Myötätunnon vastakohtaksi voidaan kuitenkin ajatella esimerkiksi vastenmielisyys ja torjunta, jotka löytyvät jaottelusta inhon ilmenemismuotoina. Näin ollen myötätunnon osoittaminen voidaan liittää jaottelussa osaksi rakkauksen ilmenemismuotoja, joita ovat esimerkiksi hyväksyminen, ystävällisyys, kiltteys ja ihailu. Inho voidaan liittää myös vihan tunteeseen, jonka ilmenemismuotoja voivat olla esimerkiksi vastenmielisyys ja ärtymys.

Arvola ja Mäki (2008) ovat tutkineet kirjallisuuden terapeutista käyttöä esimerkiksi pitkäaikaissairaiden lasten kanssa työskennellessä. Tunteiden käsitteleminen erilaisten satujen ja tarinoiden avulla on yksi kirjallisuusterapeuttinen työmuoto. Kirjallisuusterapiaa käytetään sekä ennaltaehkäisevässä, että kuntouttavassa työssä lasten ja nuorten kanssa. Kirjallisuusterapian avulla käsitellään eritoten lapsuuden ja nuoruuden aikaisia traumoja ja ristiriitoja. Sen avulla voidaan hoitaa niin somaattisesti kuin psyykkisestikin sairaita lapsia. Kirjallisuuden avulla lapset ja nuoret pääsevät keskustelemaan omasta tilanteestaan esimerkiksi tekstin hahmojen suojassa, toisin sanoen liittää esimerkiksi sadun hahmon ominaisuuksia, joita hän näkee itsessään.

Esiopetussuunnitelma määrittelee yhdeksi tavoitteeksi lapsen kieli- ja kulttuuri-identiteetin muodostumisen (EOPS, 2010, 7). Vygotskyn teoriaan nojaten kielellinen kehitys on edellytys lapsen sitoutumiselle osaksi omaa kulttuurista

ympäristöään (Crain, 2005). Esiopetussuunnitelmassa (2010) satujen, kertomusten, tietotekstien, runojen ja lorujen lukeminen määritetään osaksi lapsen kielen kehityksen tukemista. Lapselle tulee tarjota mahdollisuus nauttia kuulemastaan, tutustua erilaisiin teksteihin ja siten herättää hänen mielenkiintoaan kirjoitetun ja puhutun kielen väliseen yhteyteen. Näiden taitojen avulla luodaan pohjaa luku- ja kirjoitustaidon oppimiselle.

4.3 Sadut opetussuunnitelmissa

Vuoden 2014 esiopetussuunnitelmassa yksi esiopetuksen tärkeimmistä tehtävistä on tukea lapsen kielellisten taitojen kehitystä. Lapsen mielenkiinnon herättäminen lukemista ja kirjoittamista kohtaan on tärkeää. Erilaisten viestien tuottaminen ja tulkitseminen suullisesti ja erilaisia viestinnän välineitä käyttäen on osa vähitellen kehittyvää monilukutaitoa. Lasten heterogeeninen kieli- ja kulttuuritausta tunnistetaan ja sitä hyödynnetään osana esiopetusta. Lapsen tietoisuus erilaisista kielistä ja kulttuureista tukee hänen kehittymistään vuorovaikutuksen ja kulttuurisen osaamisen saralla. Esiopetuksessa lapsille luetaan erilaisia tekstejä, joista keskustellaan heidän kanssaan. Opettajan antaman mallintamisen avulla lapsi ymmärtää miten puhutusta kielestä saadaan kirjoitettua kieltä ja päinvastoin. Niin puhuttua, kuin kirjoitettujakin tekstejä tulkitaan yhdessä lasten kanssa. Lapsia innostetaan tuottamaan omaa tekstiä niin leikkimielisesti, kuin oikeastikin aloittaen yksittäisistä kirjaimista. Lasten fonologista tietoisuutta herätellään opetellen puhutun kielen jakamista sanoiksi, tavuiksi ja äänneiksi. Opetuksessa käytetään lastenkirjallisuutta monipuolisesti. (EOPS, 2014.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) yleiset tavoitteet äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelulle painottuvat kulttuurisen perimän, viestinnän ja vuorovaikutustaitojen kehittymiseen. Äidinkieli on paitsi oppimisen kohde, myös oppimisen väline, jolle muidenkin oppiaineiden oppiminen perustuu. Keskeinen ajatus äidinkielen opetuksessa on tutustuttaa oppilas laajasti erilaisiin teksteihin: puhuttuihin ja kirjoitettuihin, fiktiivisiin ja asiateksteihin, kuvitettuihin ja kuvit-

tamattomiin teksteihin sekä kirjoitettuun ja graafiseen tekstiin. Äidinkielessä tärkeää on sekä kuullun ymmärtäminen, että itsensä ilmaiseminen, joka perustuu vuorovaikutukselliseen taitoon esittää omia mielipiteitään. Vuorovaikutuksellisen keskustelun edellytys on taito eritellä, tulkita ja arvioida kuulemaansa. Eri-
laisten tekstien käsittely harjaannuttaa oppilasta näihin taitoihin. (OPS, 2004.)

Opetussuunnitelman (2004) mukaan opetuksen tulee olla kokonaisvaltaista kattaen kaikki kielen osa-alueet ja perustua arkiseen kielenkäyttöön niin suullisesti kuin kirjallisestikin. Alkuopetuksessa äidinkielen opiskelu painottuu kotona ja varhaiskasvatuksessa alkaneen kielen oppimisen tukemiseen. Oppilaiden heterogeeninen lähtötaso alkuopetuksessa tulee huomioida opetuksessa. Yhtenä laajempänä tavoitteena opetussuunnitelmassa mainitaan oppilaan suhteen rakentaminen kirjallisuuteen ja kieleen ylipäänsä. Oppilas tutustuu erilaisiin teksteihin lukemalla ja kuuntelemalla, hänen ajattelunsa ja sanavarastonsa rikastuvat erilaisten tekstien avulla ja hän oppii vähitellen valitsemaan omalle lukutaidolleen sopivaa lukemista. Aluksi opetus painottuu opettajan lukemiin teksteihin, siirtyen vähitellen kohti oppilaan itse lukemia tekstejä. (OPS, 2004.)

Vuoden 2014 opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti oppilaan muistin, mielikuvituksen sekä eettisen ja esteettisen ajattelun taitoja tuetaan alkuopetuksessa lukemalla erilaisia satuja, tarinoita, runoja ja loruja. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa myös sadutus mainitaan yhtenä oppilaan itseilmaisun keinona. Monilukutaito on yksi uuden opetussuunnitelman aihekokonaisuus, joka käsittää erilaisten tekstien ja kuvien tuottamista ja tulkitsemista. Oppilaiden monilukutaito edellyttää, että heille tarjotaan monenlaisia tekstejä kuultavaksi ja luettavaksi ja toisaalta heitä opetetaan suhtautumaan kriittisesti mediaan. Äidinkielessä alkuopetuksen tavoitteena on ohjata lapsia lukemaan heidän lukutaidolleen sopivia tekstejä. Opetuksen tavoitteena on vahvistaa oppilaan kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitoja sekä herättää oppilaiden kiinnostus kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin. (OPS, 2014.)

Lerkkasen (2003) tutkimus osoittaa, että kodin lukutottumusten merkitys lapsen luku- ja kirjoitustaidon kehittymiselle on merkittävä. Perheen lisäksi myös lähiympäristön lukutottumuksilla on merkitystä, joten opettajan antamalla

esimerkillä on vaikutusta. Etenkin esiopetuksen järjestämisessä tulisi huomioida kuullun ymmärtämisen merkitys tärkeänä osatekijänä myöhemmälle luku- ja kirjoitustaidon kehittymiselle. Lapselle tulee tarjota kielellisesti aktiivinen oppimisympäristö, jossa esimerkiksi kirjaimet ja erilaiset tekstit ovat esillä.

Lerkkasen kanssa samoilla linjoilla ovat myös Orvasto ja Lepola (2011). Pelkkä satujen kuunteleminen ei kuitenkaan vaikuta positiivisesti lapsen luku- ja kirjoitustaidon kehittymiselle, vaan olennaista on lukutilanteiden vuorovaikutuksellisuus. Orvasto ja Lepola viittaavat useisiin tutkimuksiin (ks. Lehtinen, Vauras ym. 1995; Palincsar ja Brown, 1984) korostaessaan ymmärtämistaitojen opettamisen tärkeyttä. Erityisen positiivinen vaikutus pienryhmissä opetuilla vastavuoroisilla ymmärtämistaidoilla on heikoimpien lukijoiden luetun ymmärtämiseen. Myös Korkeamäki (2011) korostaa, että lukemistilanteiden tulee olla vuorovaikutteisia, jotta niistä on hyötyä lapsen luku- ja kirjoitustaidon kehittymiselle. Kuunteleminen yksinään ei riitä, vaan tarvitaan monipuolisten tekstien läpikäymistä ja niistä oppimista. Lapsille lukemisen ei kuitenkaan tule kuitenkaan perustua vain kognitiivisiin tavoitteisiin, vaan esteettiset tavoitteet, kuten eläytyminen ja mielikuvitusmaailmaan heittäytyminen ovat myös tärkeitä.

4.4 Suomi toisena kielenä oppijoiden kielellinen vahvistaminen

Helsingin kaupungin varhaiskasvatuksen virallisena tavoitteena suomi toisena kielenä eli S2-opetuksen esiopetuksessa on tukea lapsen suomen kielen taitoa ja kielellistä tietoisuutta monipuolisesti. Pää tavoitteena on, että lapsi pystyy ilmaisemaan itseään erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Lasta rohkaistaan ja ohjataan käyttämään kielitaitoaan erilaisissa tilanteissa tavoitteena aktiivinen kaksikielisyys, joka mahdollistaa suomenkielisen koulunkäynnin. Esiopetusiässä vastuu lapsen oman äidinkielen kehittymisestä on ennen kaikkea perheellä. Opettajan ja kasvattajan kannalta s2-lapsen opetus tarkoittaa oman puheen havainnollistamista ilmein, elein ja kuvin. Aikuisen selkeä puhetapa on kielenkäytön mallintamisen perusta. Aikuisen tulee olla tarkka käyttämässään ilmaisussa ja käyttää

kieliopillisesti oikeita taivutusmuotoja. (Helsingin kaupungin päivähoidon s2-suunnitelma, 2005.)

Sajavaaran (1999) mukaan kielen oppimisen edellytys on merkityksellinen vuorovaikutus kyseisellä kielellä. Sama pätee niin ensimmäisen, kuin toisenkin kielen oppimiseen. Keskeistä on, että toista kieltään opetteleva ihminen pääsee mukaan täysivaltaisena jäsenenä elinympäristönsä sosiaalisiin olosuhteisiin. Nykytutkimuksen valossa ei ole olemassa rajaa sille, montako eri kieltä ihminen voi tällä tavoin omaksua. Kaksi- ja monikielisyys on globaalilla tasolla yleisempää, kuin yksikielisyys.

Laaksonen (2013) muistuttaa, että alku- ja perusopetuksessa jokaisen opettajan on tärkeää huomata, ettei hän opeta yksin jotakin oppiainetta, vaan samalla hän toimii opetuskielensä kielen opettajana. Kielen oppiminen on jopa tehokkaampaa silloin, kun kieli toimii välineenä jonkin toisen asian opettamiselle. Yleensä toisen kielen oppiminen ikätasoisesti vie 5–7 vuotta. Näin ollen esi- ja alkuopetusikäisten s2-lasten suomen kielen taito ei ole yhtä vahva, kuin suomea äidinkielenään puhuvilla ikätovereilla. Opettajien antaman emotionaalisen tuen on todettu vaikuttavan myönteisesti kielen oppimiseen. Lisäksi olennaista on, että opettajat tukevat eri oppilasryhmien luontaista vuorovaikutusta sosiaalisissa tilanteissa ja arkipäivän kokemuksissa.

4.5 Sadut motivaation herättäjinä erilaisissa oppimistilanteissa

Esimerkiksi Ilkan (1999) mukaan opettajat käyttävät usein satujen lukua keskustelun herättäjänä. Satujen avulla esille nousevat moraaliset ja kasvatukselliset kysymykset. Ilkka korostaa, että on eri asia keskustella sadun tai tarinan herättämistä tunteista, kuin sanallisesti avata sadun kokonaisvaltaista merkitystä. Samaa mieltä on myös Jantunen (2007), jonka mukaan luettu satu on hyvä jättää hautumaan oppilaan mieleen, jolloin hän saa käsitellä sitä omaan tahtiinsa. Kuitenkin niin Jantunen kuin Ylönen (2002) ovat sitä mieltä, ettei luettua satua tule jättää käsittelemättä. Opettajan on kuitenkin pyrittävä välttämään liiallista sadun

sisällön selittämistä. Satuja voidaan keskustelun lisäksi käsitellä esimerkiksi piirtämällä tai näyttämällä. Jantusen (2007) mukaan nämä ovat erityisen hyviä keinoja silloin, kun sadun käsittely keskustelemalla on jätetty vähemmälle. Kun oppilaat itse näyttävät sadun, liikutaan sellaisella tunnetasolla, jolla satu on oppilaisiin vaikuttanut.

Kandidaatin tutkimuksessa kysyimme esi- ja alakoulunopettajilta millä perusteilla he valitsevat sopivia satuja luettavaksi yhdessä lasten kanssa. Esille nousivat opettajan oppaiden tarinat, käsiteltävät teemat ja vuodenaika, sekä tietenkin lasten ikä- ja kehitystaso. Toisinaan valintaperusteena saattoi olla yksinkertaisesti ajantäyttäminen tai opettajan oma mieltymys sadun tekstiin tai kuvitukseen. Esiopettajat painottivat tilanteen vaikutusta sadunvalintaan; luonnollisesti lepoaikalla luettiin erilaisia satuja kuin opetustilanteissa. Luokanopettajat puolestaan korostivat mielenkiintoista ja selkeää juonta, sekä henkilöhahmoja, joihin lasten on helppo samastua. Lisäksi esille nousi, että tarpeen mukaan vaikeita asioita, kuten kuolemaa voisi käsitellä kirjallisuuden avulla, jos se nousisi ryhmässä ajankohtaiseksi. Samansuuntaisia tuloksia esittää myös Ilkka (1999), jonka tutkimuksessa alaluokanopettaja käytti satuja niin keskustelun pohjana, kuin ajantäytteenäkin. Lisäksi satuja käytettiin kuvataiteentuntien inspiraation lähteenä.

Orvaston ja Lepolan (2011) mukaan sadun juonen ymmärtämisen kannalta olennaisinta on, että opettaja esittää kysymyksiä tarinasta ja selittää yhdessä lasten kanssa vaikeita sanoja. Tarinan ennakointi ja liittäminen lapsen omiin kokemuksiin vahvistaa juonen ymmärrystä. Lapsilta voi pyytää selitystä tarinan kullusta, jolloin opettaja pystyy havaitsemaan miten lapsi ymmärtää tarinan sisäisiä syy- ja seuraussuhteita. Tällaisella kielellisen tietoisuuden vahvistamisella on keskeinen vaikutus etenkin lukemisvaikeuksista kärsivien lasten tukemisessa. Korkeamäki (2011) näkee, että kirjan tai sadun lukeminen jää liian tietopainotteiseksi, jos sen käsittely tarkoittaa aina keskustelua sadun päätyttyä. Tällöin sadun elämyksellisyys jää liian vähälle huomiolle. Korkeamäki muistuttaa, että lasten kokemia elämyksiä tulee arvostaa ja heitä tulee kannustaa ilmaisemaan niitä.

Kun satuja luetaan ja käsitellään ryhmässä, lapset huomaavat, että samasta sadusta voi kuulijoilla olla erilaisia kokemuksia. Toisaalta myös liian suuri ryhmäkoko saattaa vaikeuttaa vuorovaikutuksen syntymistä kirjan käsittelyssä. Kirjaa luettaessa opettajan tulee antaa tilaa oppilaiden spontaaneille kommenteille ja pyrkiä jäämään taka-alalle oppilaiden käymästä keskustelusta. Tämä kannustaa oppilaita vähitellen dialogiseen keskusteluun, josta opettaja voi päätellä miten lapset tulkitsevat kuulemaansa. Korkeamäen mukaan lukemisen tulee olla säännöllistä ja päivittäistä läpi varhaiskasvatuksen, alkuopetuksen ja jopa koko alakoulun, jolloin lapset paitsi oppivat eläytymään, myös sanoittamaan omia kokemuksiaan. Lisäksi säännölliseen lukemiseen kannustamisella voidaan vaikuttaa lapsen lukutaitoon ja -tottumuksiin.

Ilkka (1999) kertoo tutkimuksessaan opettajasta, joka käyttää satuja ja tarinoita kuvataiteen inspiraation lähteenä. Itselläni on vastaavasta toiminnasta positiivinen kokemus omasta opetusharjoittelustani, jossa johdatin oppilaat itse kirjoittamani tarinan pohjalta Rönttösten maailmaan. Luettuani Rönttösistä kertovan tarinan kävimme vielä yhdessä läpi, mikä oli ainoa Rönttösiä yhdistävä tekijä, joka silloisessa tarinassa oli vihreä väri. Tämä mukailee Ilkan tutkimusta siitä, että avoin tarina jättää lapsen mielikuvitukselle enemmän tilaa.

Seitsemän minuuttia sadulle-menetelmä on Ritva-Liisa Orvaston kehittämä niin sanotun tehostetun sadun lukemisen menetelmä. Siihen kuuluu yhtenäinen aineisto, jossa jokaiseen sadun osaan kuuluu lisäksi tehtäviä. Materiaali on suunniteltu 6-8-vuotiaiden lasten kuullun ymmärtämistaitojen kehittämiseen. Sadun päähenkilöinä seikkailevat esikouluikäinen Pouta, sekä ensimmäisellä luokalla oleva Pyry. Menetelmä perustuu siihen, että myös vanhemmat sitoutetaan mukaan lukemaan satua lapsille. Satu etenee jatkokertomuksena, jota luetaan vuoroin kotona ja päiväkodissa. Sadun sisältöä ja lasten kokemuksia käsiteltiin päiväkodissa. Olkkonen (2014) tutki esikouluikäisten lasten kokemuksia menetelmästä. Mieluisin käsittelytapa oli useimpien lasten mielestä sadusta piirtäminen. Jos lapset olivat nähneet satuun liittyvän kuvan, mallinsivat he usein sitä, kun taas ilman valmista kuvitusta piirtäminen tuntui lasten mielestä haasteellisemmalta. Tämä huomio on osittain ristiriitainen Bettelheimin (1992) havainnon

kanssa, jossa Bettelheim näkee kuvitetun sadun tukkivan lapsen mielikuvitusta. Jäljittelynhalu saattaa johtua myös liian vaikeista aiheista, joita lapsi ei koe osavansa piirtää. Silloin, kun satu toimii piirrettävän kuvan inspiraationa, on olennaista, että tarina jättää runsaasti tilaa lapsen mielikuvitukselle, eikä vaadi esimerkiksi tietynlaisten ihmis- tai eläinhahmojen piirtämistä. (Hakkola, Laitinen ja Ovaska-Airasmaa, 1991.)

4.6 Kritiikkiä satujen käytölle osana opetusta

Tunnetuista pedagogeista lähinnä Maria Montessori on esittänyt kritiikkiä satujen hyödyntämiselle opetuksessa. Montessorin mukaan sadun maailma sekoittaa lasta, joka ei tiedä mikä on totta ja mikä fantasiaa. Montessorin pedagogiikka kannustaa lasta kehittämään mielikuvistaan konkreettisten tehtävien avulla. Montessori-luokissa lapset työskentelevät erilaisten ikä- ja kehitystasolle soveltuvien materiaalien kanssa ja oppivat siten numeroita, kirjaimia ja ongelmanratkaisua. Tehtävät ohjaavat lasta myös korjaamaan tekemäänsä; lasta opetetaan itse huomaamaan virheet ja pyrkimään niiden ratkaisuun. Tämä ohjaa lasta mielikuvituksen kehittämiseen, mutta toisin kuin sadun maailma, Montessorin opit luovat ennen kaikkea ongelmanratkaisutaitoa konkreettisiin tilanteisiin. (Crain 2005.)

Pretorius E., Naude ja Pretorius H. (2004) ovat esittäneet oman kritiikkinsä satujen hyödyntämiselle kouluopetuksessa. Heidän mukaansa lukemista olennaisempaa on tarjota lapselle aivojen kehitystä tukevia virikkeitä; sellaisia, jotka eivät ole yhtä aikaa vieviä kuin lukeminen. Pretorius ym. eivät tutkimustensa mukaan usko satujen kehittävän esimerkiksi lapsen muistia, eivätkä siten tue ajatusta satujen myönteisestä vaikutuksesta lapsen kognitiiviseen kehitykseen. He eivät kuitenkaan huomioi satujen muita ominaisuuksia oppimista tukevana toimintana, kun taas Shalaway (1998) näkee, että erityisesti heikosti menestyvät oppilaat tarvitsevat luovia, ajattelun kehitystä tukevia tehtäviä. Shalaway päinvastoin kuin Pretorius ym. ei näe mekaanisia, toistuvia tehtäviä lapsen kognitiivisen kehityksen edistäjinä. Shalawayn mukaan erilaiset tarinat paitsi antavat lapselle

lukukokemuksia, myös kehittävät heidän ajatteluaan ja lisäävät heidän tietoaan asioista. Olennaista Shalawayn mukaan on valita käsiteltävä teksti huolellisesti. Liian suoria vastauksia antavia tekstejä tulee välttää, sillä on tärkeää, että lukija saa itse pohtia tekstin sisältöä.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin esikouluikäisten tunnetaitoja, sekä mahdollisuuksia tukea niiden kehittymistä lastenkirjallisuuden avulla. Tehtävähetkille asetetut tavoitteet olivat harjoitella tunteiden nimeämistä sekä sanoittaa omaa mahdollista samastumista kirjallisuuden kertomukseen.

1. Millaisia tunteita esiopetusikäiset nimeävät sadun pohjalta?
2. Osoittavatko lapset samastumista kuulemaansa tekstiin?

5.2 Etnografia ja osallistuva havainnointi tutkimusmenetelmänä

Kanasen (2014) mukaan etnografinen tutkimus voi olla joko teoria- tai käytäntölähtöistä, eli sen avulla pyritään joko vahvistamaan olemassa olevaa teorian tietoa tai tekemään yleistyksiä käytännössä havaituista ilmiöistä. Tuomi ja Sarajärvi (2009) korostavat, että kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus nojaa aina teoriapohjaan. Oman tutkimukseni lähtökohtana on aiempi teorian tieto kirjallisuuden vaikutuksista tunteiden käsittelyyn.

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan tutkijan käsitykset tutkittavasta ilmiöstä, ilmiöille annetut merkitykset, sekä tutkimuksessa käytetyt välineet vaikuttavat tutkimustuloksiin. Yleensä kerätty aineisto koostuu haastatteluista, kyselyistä, havainnoinneista ja erilaisista dokumenteista, joita voidaan käyttää yhdessä tai erikseen. Oma aineistoni koostuu kirjallisuuteen pohjautuneista keskusteluista, joihin lapset osallistuivat sekä yksin, että parin kanssa, sekä heidän tekemistään piirustuksista. Jokainen lapsi teki oman piirustuksen yksilöllisenä tehtävänä. Piirtämisen aikana lapsi kertoi minulle tekemästään kuvasta. Nämä keskustelut olen analysoinut piirustusten yhteydessä osana tutkimusaineistoa. Piirustukset olen analysoinut yhdessä niiden piirtämisen yhteydessä käytyjen keskusteluiden kanssa.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka aineisto on kerätty etnografisin menetelmin. Etnografiselle tutkimukselle tyypillistä on tutkijan osallisuus kohderyhmän toimintaan (Tuomi ja Sarajärvi, 2009). Itse toimin tutkimuksen ulkopuolella kyseisessä ryhmässä lähes viikoittain heidän esiopettajansa sijaisena. Lapset olivat minulle entuudestaan tuttuja, mikä teki tutkimustilanteen niin minulle tutkijana, kuin lapsillekin arkiseksi. Omaa rooliani tutkimuksessa kuvaan osallistuvaksi havainnoijaksi. Osallistuvalla havainnoinnilla on tyypillistä, että tutkija osallistuu tutkittavien toimintaan heidän ehdoillaan ja pyrkii pääsemään havainnoitavan ryhmän jäseneksi (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 1997). Koska tutkimusryhmä oli minulle ja minä heille entuudestaan tuttu, koen olleeni ryhmän täysivaltainen jäsen eli tutkimuksen tekemisestä huolimatta täydellinen osallistuja. Osallistuin lasten keskusteluihin ja esitin heille kysymyksiä. Käytännössä tilanteet etenivät tavanomaisten esiopetustilanteiden tavoin. Koska tutkijana hain vastauksia asettamiini tutkimuskysymyksiin, vaikutti se väistämättä siihen, etten antanut lasten keskusteluiden lähteä täysin vapaasti rönsyilemään, vaan tarvittaessa palautin heidät takaisin aiheeseen. Kanasen (2014) mukaan tällainen etnografinen tutkimus poikkeaa aiemmasta perinteisestä tutkimusmallista, jossa tutkija pysytteli ulkopuolisena havainnoijana, jottei vaikuttaisi tutkimuksen kulkuun.

Genzugin (2003) määritelmän mukaan etnografinen aineisto koostuu haastatteluista, observoinnista sekä kirjallisesta "datasta." Etnografista tutkimusta käytetään laajasti: koulutuksen, terveyden, maaseudun ja kaupunkien rakenteellisissa tutkimuksissa sekä erilaisissa kuluttajatutkimuksissa. Etnografisen tutkimuksen tunnusmerkkinä on sen narratiivinen luonne; miten tutkimuksen kohde kuvailee jotakin asiaa tai ilmiötä. Kalajan (2011) mukaan narratiivinen analyysitapa näkee aineiston kertomuksena, jolle se esittää tulkintoja. Analyysia tehdessä tulee muistaa aineistojen sidonnaisuus aikaan ja paikkaan. Tutkimusaineistoni koostuu opetustilanteiden kaltaisista keskusteluista, sekä lasten tekemistä piirustuksista. Oman tutkimukseni kohteena olivat lasten kuvaukset luetulle kirjallisuudelle. Tavoitteenani oli tutkia lasten samastumisesta kirjallisuudessa esiintyviin hahmoihin, sekä heidän kykyään nimetä hahmojen tunnetiloja.

Etnografisen tutkimuksen tyylin mukaisesti olin aktiivinen osallistuja niin pari- kuin yksilötyöskentelyssäkin. Lasten piirtäessä heille lukemastani runosta pyrin kuitenkin vetäytymään sivuun tarjoten lapselle rauhan piirtää.

5.3 Tutkimusryhmä, aineistonkeruu ja siihen vaikuttaneet taustatekijät

Esiopetusryhmään, jossa keräsin aineistoni, kuului 10 lasta. Kaikilta ryhmän kymmeneltä lapselta kerättiin vanhempien allekirjoittama tutkimuslupa. Lopulta kahdeksalta lapselta sain aikataulun puitteissa kerättyä sekä yksilö-, että pariaineiston. Tutkimuksessa siis $n = 8$. Osallistuneista lapsista 4 on tyttöjä ja 4 poikia. Kaikki lapset ovat taustaltaan suomalaisia ja suomi on heidän äidinkielenä. Tutkimushetkellä lapsista kaksi osasi lukea. Lapset olivat minulle entuudestaan tuttuja. Heille aineistonkeruu näyttäytyi ennen kaikkea normaalina esikoulutoimintana. Lapset olivat tietoisia siitä, että toimintahetket nauhoitettiin, mikä näyttäytyi osalla ylimääräisenä kiljumisena, jota kommentoitiin seuraavasti: *Nyt se meni siihen nauhalle. Sä et voi enää poistaa sitä. (L1)* Yksikään ulkopuolinen taho, edes lasten vanhemmat, eivät tiedä, ketkä kahdeksan lasta lopulta osallistuivat tutkimukseen. Tutkimuksen eettisiin periaatteisiin kuuluukin, että yksittäisiä henkilöitä ja ryhmiä koskevat tiedot ovat luottamuksellisia (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 1997).

Aineistonkeruu tapahtui jokaisen lapsen kohdalla kahtena päivänä. Ensimmäisenä päivänä jokainen lapsi osallistui paritehtävään, jossa luin heille EI! sanoi pieni hirviö-kirjan. Kirjan lukemisen jälkeen pyysin lapsia kertomaan tarinan omin sanoin ja nimeämään siinä näyttäytyneitä tunteita. Toisena päivänä vuorossa oli runon pohjalta tehty piirustus, sekä piirustuksesta kertominen. Olen nauhoittanut ja litteroinut kaikki näissä tilanteissa käydyt keskustelut. Aineistoa kertyi 44 liuskaa haastattelutekstiä, jotka sisälsivät luetun sadun. Lisäksi aineiston kuuluu kahdeksan lasten piirtämää kuvaa.

Olin etukäteen valinnut tyttö-poikaparit, jossa kirja ”Ei! sanoi pieni hirviö” luettiin lapsille. Valinnat tein lapsiryhmään liittyvän tuntemukseni perusteella

pyytäen mielipiteen myös ryhmän lastentarhanopettajalta. Hän oli parivalinnoista kanssani samaa mieltä. Valinnoilla pyrin luomaan tasaväkisiä pareja, joissa molemmat uskaltaisivat tuoda oman näkemyksensä esille. Tyttö-poikaparien avulla pyrin maksimoimaan työskentelyyn keskittymisen ”rikkoen” kiinteimmät kaverisuhteet. Tämän valinnan perustin omaan tuntemukseeni ryhmästä ja heidän työskentelytavoistaan.

Muutamien parien kohdalla työskentelyimme keskeytyy ulkopuolisen, yleensä ryhmän toisen lapsen, aiheuttaman häiriön vuoksi. Tähän vaikuttivat osaltaan pienet tilat, sekä vuoroaan odottaneiden lasten vapaa leikkiaika. Keräsin aineistoa kolmena päivänä, joista kahtena toimin samalla heidän lastentarhanopettajansa sijaisena. Yhtenä päivänä keräsin aineistoa olematta työvuorossa.

Näen etukäteistuntemukseni lapsiin vaikuttaneen toimintaan monella tapaa. Toisaalta pystyin itse valitsemaan työskentelyparit ja lapset olivat tottuneet tekemään kanssani töitä. Toisaalta tuttuus aiheutti myös tilanteita, jossa työskentelyä ei otettu vakavasti. Eräs lapsista kieltäytyi aluksi työskentelystä todeten: *Mä piirrään sotkua. (L1) Tuntiessani kyseisen lapsen, kehotin häntä työskentelemään sanomalla: Me tehdään tää niin monta kertaa, että se onnistuu silleen järkevästi.* Tämän keskustelun jälkeen lapsi alkoi piirtää kuvitusta kuulemalleen runolle. Tuntiesani lapsen entuudestaan koen, ettei toimintani ollut eettisesti väärin. Lapselle toiminta oli ennen kaikkea esikoulun ohjattua toimintaa, johon osallistuminen ei ole vapaaehtoista. Toisaalta lapsiryhmän tuntemus on epäilemättä vähintäänkin alitajuisesti asettanut minulle erilaisia odotuksia eri lapsille. Näin ollen en välttämättä vaatinut yhdenvertaista panostusta kaikilta. Jälkikäteen pohdittuna etenkin ensimmäisen ja toisen parin panostus toimintaan jättää toivomisen varaa. Toisaalta lasten ja heidän vastaustensa ei olekaan tarkoitus mukailla toisiaan vaan antaa realistinen kuva samanikäisten lasten heterogeenisistä taidoista tunteiden nimeämisessä ja kirjallisuuden tulkinnassa.

Aineistonkeruun aikana lapset olivat tietoisia, että keskustelut nauhoitetaan. Osa lapsista oli keskustellut kotona tutkimusluvan täytön yhteydessä, mitä tutkimuksen tekeminen käytännössä tarkoittaa. Kaikille kerroin tehtävän aluksi, että keskustelut nauhoitetaan tutkimuskäyttöön, käyttäen yleensä termejä

”koulu” ja kouluun liittyvä ”tehtävä.” Lapset olivat tietoisia opettajaopinnoistani, mutta kerroin sen heille uudelleen tehtävän aluksi. Osan kanssa tämä herätti myös keskustelua heidän tulevaisuuden suunnitelmistaan, sekä suomalaisesta koulurakenteesta, lähinnä siitä montako vuotta itse olen ”käynyt koulua” ennen yliopisto-opintojen aloittamista. Käytin lasten kanssa keskustellessa myös yliopistosta termiä ”koulu”, tarkentaen kuitenkin tarkoittavani yliopistoa. Koin, että lasten on helpompi ymmärtää opintojani siten, että kyseessä on koulu, jossa aikuiset opiskelevat. Lapsilla olikin tästä usein omakohtaisia kokemuksia vanhempiensa kautta: osan vanhemmat opiskelivat tällä hetkellä korkeakoulussa ja osa tiesi hyvinkin tarkkaan vanhempiensa koulutustaustan. Kerroin lapsille nauhoittavani keskustelut voidakseni jälkikäteen tutkia sitä, mitä he ovat lukemistani teksteistä sanoneet. Nähdäkseni tutkimuksen kulkuun tällä ei ollut merkitystä, sillä lapset toimivat minun silmissäni omina itseinään ja toimintahetket näyttäytyivät heille kuitenkin nauhoitusta lukuun ottamatta tavallisena esikoulutoimintana.

5.4 Käytetty kirjallisuus & sen valitseminen

Alun perin olin päättänyt valita kirjallisuutta, jossa pääosassa ovat negatiiviset tunteet kuten suru tai viha. Tämän päätöksen teimme yhdessä ohjaajani kanssa miettiessämme millainen materiaali herättäisi lapsissa keskustelua ja toisaalta poikkeaisi hieman tavanomaisesta. Lisäksi kirjan valinta oli yhteydessä myös omaan ja lapsiryhmän esikoulunopettajaan näkemykseen tutkimusryhmän valtasuhteista ja mahdollisista tilanteista, joissa ”kaveri aina haluaa määrätä”, kuten sadun iso hirviö. Perustin valintaani Kajamaan ja Bettelheimin teorioiden näkemykseen saduista mahdollisena oman elämän ongelmien ratkaisijana.

EI! sanoi pieni hirviö (Güettler, Helmsdal, Jónsdóttir, 2010) teos löytyi etsiessäni internetin kautta tunnekasvatuksen tueksi sopivia kirjoja. Tätä pohjoismaisena yhteistyönä syntynyttä kirjaa keuhuttiin useammassa paikassa niin tekstinsä kuin etenkin kuvituksensa ansiosta. Kirja on perinteinen opetuksellinen

satu (ks. Ylönen, 2000), jonka päähenkilöt ratkaisevat ongelmaa joutuen ratkaisuvaiheessa kriisin keskelle. Oma ensivaikutelmani kirjasta perustui sen vahaan kuvitukseen – siihen miten määräilyyn tottunut iso hirviö on kuvattu isoksi ja pelottavaksi suhteessa alakynteen jääneeseen pieneen hirviöön. Lastenkirjallisuudelle tyypilliseen tapaan hahmot kuvataan aluksi selkeästi hyvänä ja pahana, mikä mustavalkoisella kahtia jaollaan helpottaa lasten samaistumista sadun hahmoihin (Bettelheim, 1992).

Valitsemani satu EI! sanoi pieni hirviö, sisältää myös useita sadulle tyypillisiä ominaispiirteitä. Kertojan roolissa toimiva pieni hirviö on kuvattu fyysisesti huomattavasti sadun toista hahmoa, isoa hirviötä pienemmäksi. Ulkoiselta olemukseltaan pieni ja iso hirviö muistuttavat toisiaan, mutta isolla hirviöllä kaikki ulkoiset ominaisuudet, kuten nenä, kädet, jalat ja vatsa ovat korostuneesti suurempia ja kiinnittivät monissa vastauksissa lasten huomion. Saduille ominaista on, että päähenkilö oppii uusia asioita kohtaamiensa tilanteiden kautta (Ylönen, 2000). Tässäkin tarinassa pieni hirviö lopulta löytää ratkaisun toimia, jos ison hirviön määräysvalta kasvaa liian suureksi. Hahmojen mustavalkoinen kuvaaminen toistensa vastakohtina on tyypillinen piirre jo kansansatujen aikana (Bettelheim, 1992). Niin Kajamaa (1998), kuin Bettelheimkin (1992) näkevät sadut mahdollisuutena toimia lapsen todellisessa elämässä olevien ongelmien ratkaisussa.

Toiseksi käytettäväksi tekstiksi halusin valita runon. Linnainmaan (2005) mukaan kirjallisuusterapeuttisessa käytössä runoja käytetään muiden kaunokirjallisten tekstien rinnalla. Tavoitteena ei ole tekstin sisällön analysoiminen, vaan tekstissä esiintyvien tunnelmien ja teemojen tarkastelu. Oman kokemukseni mukaan tyypillisesti lasten kanssa luetaan esimerkiksi vuodenaikaan tai kuukausiin liittyviä loruja, mutta muunlaisia runoja käsitellään vähemmän. Aloitin sopivan runon etsimisen selaamalla lasten runokirjoja kirjastossa. Lopulta päätin valita Eppu Nuotion runon *Ei leikitä nyt. Ei leikitä nyt, olen väsynyt. Jaksan vain kyyköttää naulakon alla, sataa kyyneleitä kohta kaatamalla.* (Nuotio, 2003.) Runo löytyy Katja Tukiaisen kuvittamasta runokirjasta *Näin pienissä kengissä*. Itse tulkitsin runossa selvän yhteyden hetkiin, jolloin joku lapsi päiväkodissa tai koulussa haluaa vetäytyä äänekkäästä ryhmätyöskentelystä omiin oloihinsa. Annoin kuitenkin

lapsille vapaat kädet tulkita runon sisältöä tuomatta esiin omaa näkemystäni. Käsitellessäni runoa lasten kanssa en näyttänyt heille kirjan kuvitusta, sillä tehtävänantona lasten tuli itse kuvittaa runo.

5.5 Aineiston analyysi

Kvalitatiivista aineistoa on Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan mahdollista analysoida kahdella vaihtoehtoisella metodilla: empiirisesti (aineistolähtöisesti) tai teoreettisesti. Empiirinen analyysi korostaa tutkimuksen metodista osuutta kuvaten tarkasti niin aineistonkeruuseen kuin -analyysiinkin liittyvät metodiset valinnat. Näiden valintojen auki kirjoittaminen antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Empiirisessä aineistoanalyysissä osallistuneiden henkilöiden henkilöllisyys häivytetään. Teoreettiselle analyysille ei ole olemassa selkeää, yksiselitteistä metodologiaa. Siinä korostuu useimmiten argumentaatio, jolla lopulliset tulokset esitetään. Tutkimuksen uskottavuus on monesti suhteessa onnistuneeseen argumentointiin tutkimuksen tuloksista. Empiirisen ja teoreettisen analyysin väliin jää teoriaohjaava analyysi, jossa on teoreettisia yhteyksiä ja teoria voi toimia analyysin edistäjänä ilman, että analyysi suoraan pohjautuisi teorian tiedolle. Teoriaohjaavassa analyysissä aiemman teorian tiedon merkitys on lähinnä uusia uria aukova, eikä sen tarkoituksena ole testata aiemman teorian paikkansa pitävyyttä.

Analyysitavan valinnassa pääperiaate on valita sellainen analyysitapa, joka parhaiten vastaa tutkimusongelmaan (Hirsjärvi ym., 1997, 224). Oma lähestymistapani aineistoon on ollut aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysin tavoitteena on järjestää aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta kuitenkaan aineiston sisältämää informaatiota (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 108). Analysoimatta jätin ainoastaan ne keskustelun osat, jotka eivät liittyneet käsiteltyyn kirjallisuuteen tai sen sisältöihin.

Olen nimennyt lapset numerojärjestyksessä L1-L8. Parin muodostavat L1 ja L5 (=P1), L2 ja L6 (=P2), L3 ja L7 (=P3) sekä L4 ja L8 (=P4.) Alun perin olin koodannut lapset sukupuolen mukaan, päätyen kuitenkin häivyttämään sen taustatekijäksi lähinnä osallistujien anonymiteetin turvaamiseksi. Keskustelun suhteen pari 1 oli epätasaväkisin toisen osallistuessa lähinnä nauramalla ja nyökkäilemällä. Pari 2:n työskentely oli melko levotonta ja keskeytin nauhoituksen kahden kertaan joko ulkopuolisen tai parin itsensä aiheuttaman häiriön vuoksi. Olin valinnut heidät pariksi uskoen sillä olevan positiivista vaikutusta etenkin pojan työskentelyyn. Vaikka heidän työskentelynsä ei ollut täysin motivoitunutta, uskon tämän olleen ainoa parivaihtoehto, jossa poika edes osallistui keskusteluun. Käsittelen näiden ennako-oletusteni vaikutusta tutkimuksen toteuttamiseen tarkemmin luotettavuutta käsittelevässä osiossa. Kahden muun parin työskentelyssä ei ilmennyt vastaavanlaisia mahdollisesti tuloksiin vaikuttavia haasteita.

Analyysivaiheen aluksi luin tutkimusaineistoni läpi useaan kertaan alleviivaten sieltä mielestäni merkityksellisiä kohtia. Aluksi keskityin tarkastelemaan paritehtävästä kertynyttä aineistoa, jonka jälkeen siirryin tutkimaan yksilötehtävänä tehtyjä kuvia, sekä niihin liitettyjä haastatteluita. Ensimmäiset alleviivaukseni kohdistuivat teorialiedon valossa tyypillisiin yksityiskohtiin, etenkin negatiivisiin sanavalintoihin, joilla lapset kuvasivat sadun isoa hirviötä. Ensimmäisestä aineistosta alleviivasin lisäksi tunteita kuvaavat verbit tai muut ilmaisut, kuten *pikkuhirviöllä oli pelokkaita tunteita. (T3)* Olen etsinyt aineistosta kohdat, joissa lapset kuvaavat joko hirviöiden ulkomuotoa, luonnetta tai heidän tunteitaan. Eniten kuvauksia annettiin ison hirviön ulkoiselle olemukselle. Teemoittelin aineistosta lasten isosta hirviöstä antamat kuvaukset ulkonäköön liittyviin adjektiiviveihin, luonteenpiirteisiin liittyviin kuvauksiin, sekä tunnetiloihin, joita he nimesivät sadun hahmoille. Olen esittänyt nämä havainnot taulukkomuodossa taulukoissa 2-4. Toisessa vaiheessa tutkin lasten ilmaisuja samastumisesta sadun hahmoihin. Lasten samastuminen kohdistui pieneen hirviöön. Olen esittänyt taulukossa 5. ne henkilöt, jotka saivat mainintoja lasten ”oman elämän isoina hirviöinä.”

Kuva-analyysissa keskityin ennen kaikkea siihen, kuvaavatko lapset itsensä vai jonkun toisen runon päähenkilöksi ja millä tavoin he kuvailevat runon muita tapahtumia. Henkilökuvausten tarkastelussa mahdollisen piirretyn hahmon sukupuoli oli merkityksellinen tulkittaessa lapsen samastumista runossa esiintyvään henkilöön. Etsin lasten piirustuksista, sekä niihin liittyvistä kertomuksista kohtia, jotka olivat selvästi liitettävissä runon tapahtumiin. Tällaisia olivat esimerkiksi runossa mainitut naulakko ja vesisade.

Kuva-analyysin kohdalla voidaan käyttää termiä narratiivien analysointi. Niiden avulla voidaan hakea vastauksia monenlaisiin tutkimuskysymyksiin. Oli kyseessä sitten verbaalinen tai visuaalinen narratiivi, tulee niiden tulkinnassa muistaa niiden sidonnaisuus aikaan ja paikkaan. Niiden analyysissa tulee huomioida niin kulttuuriset, historialliset, poliittiset kuin sosiaalisetkin kontekstit, jopa ne, joita ei suoranaisesti mainita. (Kalaja, 2011.) Lapset liittivät piirtämäänsä kuvaan myös tarinan selostaessaan kuvan tapahtumia minulle. Kertomusten analyysi on narratiivisen tutkimuksen ydin ja lähtökohta, toteavat Hirsjärvi, ym. (1997). Narratiivi on lähestymistapa, joka näkee kertomukset tapana ymmärtää ja jäsentää oman elämän tapahtumia. Lasten piirustuksista ja kertomuksista olen etsinyt yhtäläisyyksiä heidän omaan elämäänsä ja kysynyt vastaavanlaisten tapahtumien mahdollisuudesta heidän omassa elämässään.

5.6 Aineistonkeruun ja tutkimusmenetelmän luotettavuus

Kuten aiemmin lyhyesti kerroin, lapsilla oli yhtäaikaisesti esikoulukirjassa meillä tunteita käsittelevä jakso. Sen ajoittuminen yhteen aineistonkeruuni kanssa oli sattumanvaraista, sillä aineistonkeruuni ajoitus oli puhtaasti riippuvainen muista opinnoistani. Varsinaisia esikoulukirjan tehtäviä lasten kanssa tehtiin 1–2 päivänä viikossa, mutta tunnejakson ajan ne esiintyivät satunnaisesti muussakin esikoulutoiminnassa.

Olen aiemmin pohtinut myös aiemman historiamme vaikutusta tutkimuksen kulkuun. Varsinaiseen tutkimusmenetelmän luotettavuuteen sillä ei ole vaikutusta. Aineiston analyysissa olen pyrkinyt tarkkaan kuvaukseen, sekä liittänyt

mukaan mahdollisimman paljon suoria lainauksia, tehdäkseni lopputulosteni lukemista läpinäkyvää.

6 TULOKSET

6.1 Sadun hahmojen ulkomuotoon ja luonteeseen liittyvät kuvaukset

Parista ja heidän käymästään keskustelusta riippuen kuvaukset keskittyivät kuvaamaan joko hirviöiden, etenkin ison hirviön, ulkoista olemusta tai heidän abstrakteja luonteenpiirteitään. Joissakin vastauksissa yhdistyi molempien ominaisuuksien kuvailu. Aineistossa lapset kuvailivat ison hirviön ulkomuotoa seuraavin termein: läski, iljettävä, suuri, pelottava, iilimato. Luonteeseen liittyvinä adjektiiveina vastauksissa esiintyivät termit ilkee ja tyhmä.

6.1.1 Ison hirviön ulkomuoto

Aineistossa esille nousivat etenkin kuvaukset ison hirviön ulkomuodosta. Sadussa iso hirviö oli kuvattu paitsi ulkomuodoltaan, myös käytökseltään negatiivissävytteisesti. Lasten vastauksissa iso hirviö kuvattiin esimerkiksi *tyhmäksi* ja *läskiksi*. Koska lapsi hakee saduista hahmoa, johon samastua, on tällainen hyvän ja pahan vastakkainasettelu ominaista sadulle. Bettelheim (1992) muistuttaa kuitenkin, ettei lapsi aina halua samastua niin sanottuun hyvään hahmoon, vaan hän pohtii kuka sadun hahmoista hän haluaisi olla. Satujen mustavalkoiset hahmokuvaukset auttavat valintaa. Sadussa pienen hirviön ulkonäköä ei kuvailtu muutoin kuin kuvituksen kautta. Myöskään lapset eivät vastauksissaan kuvanneet pienen hirviön ulkomuotoa tai luonnetta.

Eniten erilaisia kuvauksia lapset antoivat ison hirviön ulkomuodolle. Ulkomuodolle annetut kuvaukset liittyvät johonkin näistä kolmesta: ison hirviön kokoon, sen ulkonäön yksittäispiirteiden tarkkaan kuvailuun tai sen yleisen olemuksen kuvailuun. Yleistä olemusta lapset kuvasivat sekä adjektiiveilla (pelottava, iljettävä), että substantiiveilla (iilimato, mörkö, noita.)

Taulukko 2. Ison hirviön ulkomuotoon liittyvät kuvaukset.

Kuvaus	Pari, joka kuvaili
läski	P2
iljettävä	P2
suuri	P3
pelottava	P3
iilimato	P2
”iso pullee maha ja läski nenä”	P2
”kauheat kädet”	P2
mörkö	P4
noita	P1

Vaikka Bettelheimin (1992) mukaan lapset eivät aina samastu sadun hyviin hahmoihin, kuvailevat lapset samastuessaan hahmoa positiivisin sanavalinnoin. Taulukossa esitetyt kuvaukset ison hirviön ulkomuodosta ovat kaikki negatiivis-sävytteisiä, mistä voi tulkita, etteivät lapset samastuneet isoon hirviöön.

P2 keskittyi kuvailemaan hirviön ulkomuotoa negatiivisin sanavalinnoin. Toinen lapsista kuvasi hyvin tarkasti ison hirviön ulkonäköä: *Se oli läski. Sillä oli iso pullee maha ja iso läski nenä. Ja sitten sillä tän kokoinen (näyttää käsillä) suu.* (L6) Lisäksi pari kertoi, ettei pieni hirviö halunnut avata ovea isolle hirviölle, koska iso hirviö oli *iilimato*. Tutkijana mietin, käyttikö lapsi *iilimato*-kuvausta siksi, että mielsi sen epämiellyttävänä, vai tarkoittiko hän myös kuvainnollisesti ison hirviön toiminnan olevan verrattavissa *iilimadon* liimautumiseen. Toisaalta sama lapsi toisti *iilimato*-sanaa noin kymmenen kertaa keskustelun aikana, minkä alun perin tulkitsin lähinnä häiritseväksi käyttäytymiseksi. Joskin toistamisen voi tulkita myös haluksi painottaa keksimäänsä termiä, jonka koki sopivan kuvaukseen isosta hirviöstä. Lisäksi kuvauksissa toistui termi *iljettävä* (L2), jota lopulta molemmat lapset toistelivat. Sama pari kiinnitti huomionsa myös ison hirviön *kauheisiin käsiin*. (L6)

Lukuhetken alussa P1 arvasi kirjan kannessa olevan *noita*. P4 arvasi ison hirviön ennen kirjan lukemista *möröksi*. Nämä arvaukset he esittivät pyytämättä nähdessään kirjan kansikuvan.

6.1.2 Ison hirviön luonteeseen liitetyt kuvaukset

Ison hirviön luonteeseen liitettiin vain muutamia kuvauksia. Kuvaukset olivat ison hirviön ulkonäköön liittyneiden kuvausten tavoin negatiivisia. Kumpaan-kaan kategoriaan selvästi kuulumaton ilmaisu oli, samalla hirviön käsiä osoittaen, lausuttu *se oli kääh ja bääh*. Lapsi (L1) esitti kuvauksen vastauksena esittämäni kysymykseen: *miksiköhän se pikkuhirviö ei uskalla sanoa mitään?* Olen kuunnellut nauhoituksen useaan kertaan ja oma tulkintani on, että tällä ilmaisulla hän viittaa hirviön ulkoiseen olemukseen. Olen tulkinnut ilmaisun kuvaukseksi paitsi hirviön ulkonäöstä, samalla ulkomuodon pikku hirviölle aiheuttamista tunteuksista.

Taulukko 3. Ison hirviön luonteenpiirteeseen liittyvät kuvaukset.

Luonteenpiirre	Pari, joka kuvaili
ilkeä / ilkee	P2, P3
tyhmä	P2

P2 toi keskustelussaan esiin yhden luonteeseen liitettävän adjektiivin, joka oli *tyhmä*. Toisen (L2) mielestä kumpikaan hahmoista ei ollut kiva ja molemmat olivat ilkeitä. Toinen (L6) oli asiasta eri mieltä. Termi ilkeä nousi esille parille esittämissäni kysymyksissä. Myös P3 nimesi ison hirviön *ilkeeksi*. He kuitenkin toivat ilmi myös muutoksen ison hirviön käytöksessä: *mut siitä tuli hyvä*. Muut pari eivät nimenneet selkeitä luonteenpiirteeseen liittyviä seikkoja.

6.2 Satuun liittyvät tunnetilat

Kaikki parit eivät nimenneet selvästi yksittäisiä tunteita, vaikka kävivät keskustelua aiheeseen liittyen. Lasten vastauksissa toistui eniten pelko, joko suoraan mainittuna tai muun keskustelun perusteella tekemieni tulkintojen muodossa. Suppeiden tunnetilakuvausten valossa tunteiden nimeäminen ei ollut lapsille helppoa.

Taulukko 4. Sadun hahmoihin liitetyt tunnetilat.

Tunnetila ja hahmo johon se liitettiin	Pari, joka kuvasi
pelokas/pelkää (pieni hirviö)	P3, P4
harmittaa (pieni hirviö)	P4
ärsyttää (pieni hirviö)	P4
iljettävä tunne (pieni hirviö)	P2
pahoja tunteita (iso hirviö)	P4

Selkeästi suurin osa tunnetilojen kuvauksista liitettiin pieneen hirviöön. P4 kuvasi pienen hirviön tunteita seuraavasti: *sitä ärsytti (L4)* sekä *sitä harmitti, kun iso määräs. (L8.)* Harmi ja ärsytys ovat Golemanin (1997) jaottelun mukaan vihan rinnakkaistunteita.

P3:n vastauksissa pelko toistui useampaan otteeseen. Satua lukiessa ennakoin sen etenemistä, esimerkiksi kysyen: *Miksi luulette, ettei pieni hirviö halua avata ovea isolle hirviölle?* jolloin vastaus kuului: *Se pelkää sitä. (L7)* Tämä oli ainoa keskustelu, jossa lapset pyytämättä nimesivät jommankumman hahmon tunnetilaa. Keskustelussa pikkuhirviön tunteet nimettiin *pelokkaiksi (L7.)* Pelon syyksi nimettiin ison hirviön käyttäytyminen: *koska se kiusas sitä niin paljon. (L3)* Niin Goleman (1995), Pulkkinen (2002) kuin Nummenmaakin (2010) ovat määritelleet pelon yhdeksi ihmisen perustunteista. Perustunteiden määrittely liittyy Golemanin mukaan niiden universaaliuteen ja Pulkkinen mukaan siihen, että ne ovat luettavissa

ihmisen kasvoilta. Sadun hahmojen inhimillistäminen on osa hahmoihin samastumista. Tämän keskustelun aluksi L7 totesi myös, että *ei toi ees hirviöltä näytä, mielumminkin ihmiseltä*.

Yksi lapsista kuvasi pienen hirviön ajatuksia seuraavasti: *Älä, koska olen yksin. (L1)* Tässä lapsi kuvasi pikku hirviön halua olla yksin. Näen tässä ilmauksessa kaksi tulkintatapaa: lapsi ajatteli pikku hirviön haluavan olla yksin joka tapauksessa tai lapsi ajatteli pikku hirviön haluavan olla mieluummin yksin, kuin ison hirviön kanssa. Pyytäessäni tarkentamaan pikku hirviön tunteita, kuului vastaus: *No, että se olis tullu kiusaamaan sitä. (L1)* Tätä seuranneen keskustelun pohjalta olen tulkinnut ilmaisun kuvaavan pelkoa ison hirviön toimintaa kohtaan. Varsinaista tunnetilaa tämä pari ei nimennyt.

P2 kuvasi aiemmin ison hirviön olemusta *iljettäväksi*. Pari toisteli samaa sanaa edelleen kysyttäessä pienen hirviön tunnetilasta. Heidän mukaansa pienestä hirviöstä tuntui *iljettävältä*. Ison hirviön tunteita he eivät nimenneet, eivätkä osanneet tarkentaa kuvaustaan iljettävästä tunnetilasta.

Ison hirviön tunnetilaa kuvasi vain yksi pari, sekin käyttäen epätarkkaa ilmaisua *pahoja tunteita*. (L4) Bettelheimin (1992) mukaan samastuessaan sadun hahmoon lapsi osoittaa myötätuntoa hahmoa kohtaan. Edellytys myötätunnolle on hahmon tunteisiin samastuminen. Tutkimuksessani lapset eivät juurikaan osanneet nimetä ison hirviön tunteita, mikä Bettelheimin teorian valossa pois sulkee samastumisen kokemuksen ison hirviön rooliin.

Pienen hirviötä kuvattiin tunteiden ulkopuolelta vain yhdessä vastauksessa. P4 tarttui pienen hirviön toimintaan, kuvaillen sitä termillä *pöhkö*. (L4) Kuvaus liittyi pienen hirviön tapaan toistella sitä, ettei uskalla sanoa mitään, kun iso hirviö määrää.

6.3 Lasten tulkinnat sadusta

Lasten kanssa syntyi myös keskustelua siitä, miten pienen hirviön olisi pitänyt toimia:

L4: Miksei se pikku hirviö tehny semmosta naamaa, et se iso hirviö itkis?

Emmi: Tarkotakssa niinkun sellasta naamaria tehny itselleen?

L4: Niin.

Emmi: Niin se ei tainnu keksiä semmosta ideaa, mutta ehkä se ei myöskään halunnu?

L4: Joo se pistäis sen naamarin.

L8: Se (pikku hirviö) ei halunnu olla sille isolle ilkee... ehkä.

L4: Miksei? Senhän olis ollu hyvä olla, kun se kiusas sitä toista.

Pelottavan naamarin tekeminen ison hirviön pelotteluksi oli ainoa konkreettinen idea, jonka lapset kehittivät pikku hirviön tueksi. Kirjan loppuratkaisuna todetaan, että jos iso hirviö uudestaan aloittaa määräilyä, on pienen hirviön uskallettava sanoa ison hirviön ideoille "ei!" Ennakoivalla lukemisella luettuna jokainen pari osasi esittää tämän ratkaisun, jota pikku hirviö oli aiemmin tarinan kuluessa käyttänyt useampaan kertaan.

Ison hirviön muuttumista sadun aikana kuvattiin muutamissa vastauksissa: *No kun se oli ilkee... mut siitä tuli hyvä. (L6) Se muuttu kiltiks. (L2) P3 puolestaan kuvasi tarinan lopun tapahtumia seuraavasti: Lopussa niistä tuli ystäviä. - - Iso hirviö sai isomman kalan, mutta ei lällätelly. (L3) Lasten huomio kiinnittyi ison hirviön toiminnassa tapahtuneeseen muutokseen. He eivät maininneet pienen hirviön rohkaistumista oman mielipiteensä ilmaisemiseen, vaikka se oli olennainen vaikuttaja ison hirviön käyttäytymisen muutoksessa.*

6.4 Lasten kuvauksia oman elämän "isoista hirviöstä"

Kirjan lukemisen jälkeen keskustelimme jokaisen parin kanssa siitä, onko heillä vastaavanlaisia kokemuksia omassa elämässään. Useimpien kanssa tämä keskustelu eteni esittämieni jatkokysymysten avulla, minkä näen toimimiseksi lähikehityksen vyöhykkeellä Vyogtskyn opin mukaisesti. Yhden parin kanssa toiminta keskeytyi heidän oman käyttäytymisensä vuoksi, mikä jätti keskustelun omien kokemusten käsittelyn osalta vaillinaiseksi.

Lasten vastauksissa määräilyn haluisina kavereina nousivat esiin päiväkotikaverit ja sisarukset. Päiväkodin ulkopuolisia kavereita vastauksissa ei mainittu lukuun ottamatta yhtä mainintaa aiemmassa päivähoitopaikassa olleesta kaverista. Useimmiten esiin nousi päiväkotikavereiden halu päättää yhdessä leikittävistä leikeistä. *Se on ärsyttävää. T määrää ja mä en ikinä.* (L1) Päiväkotikaverit esiintyivät toisinaan myös päiväkodin ulkopuolella tapahtuneissa tilanteissa: *Niin koska mäkin kerran kun L tuli meille, niin tota se halus pelata ponipeliä, sit tota mä halusin niinku kattoo Netflixistä ohjelmia niinku ja sit mä suostuin pelaamaan niinku.* (L7)

Vastauksissa esiintyivät myös lasten sisarukset: *Ja H saa aina määrätä, koska me leikitään vaan yhdellä. Koko päivää. Meillä on kaikki... Meillä ei oo enää yhtäkään lelua paitsi herot.* (L1) Kuvauksessa on kyseessä lapsen vanhempi sisarus. Toisessa vastauksessa esiin nousee nuoremman sisaruksen toiminta: *Kuten M, en yhtään jaksa sen kanssa. - - Ei ymmärrä yhtään mitään. - - Ei siis YHTIKÄS mitään.* (L7)

Sisarukset ja kaverit yhdistyvät yhdessä vastauksessa, jossa lapsi kuvaa kokemuksiaan aiemmasta päivähoitopaikastaan: *Mä olin vanhassa hoidossa ja J kun mä vielä olin siellä, niin J ja S kiusas.* (L8) Tässä tapauksessa J on vastaajan vanhempi sisarus, jonka kanssa hän on aiemmin ollut samassa hoitopaikassa. Tämä oma-kohtainen kokemus herättää myös parin mielenkiinnon:

L4: *Miks ne kiusas sua?*

L8: *Emmä tiää.*

L4: *Onko J sun isosisarus?*

L8: *On.*

L4: *Eikö ne leikkiny sun kaa?*

L8: *Ei.*

L4: *Kenen kaa sä sit leikit? Et kenenkään?*

L8: *K:n.*

Vertaukset oman elämän tapahtumiin ovat sekä Bettelheimin (1992), että Arvolan ja Mäen (2008) mukaan merkki sadun hahmoon samastumisesta. Kuvaukset määräilyn haluisesta kaverista viittaavat samastumiseen pienen hirviön asemaan. Yllä esitetty kuvaus sisaruksen leikeistä pois jäämisestä jättää epäselväksi, kuvaileeko lapsi kiusaamiskokemusta ylipäätään, vai kokeeko hän samastumista

jompaankumpaan hahmoon. Sadussa leikin ulkopuolelle jää iso hirviö, jonka leikkikutsusta pikku hirviö yllättäen kieltäytyy koettuaan tullessa kiusatuksi ison hirviön toimesta. Muut ylläesitetyt kuvaukset sisältävät viittauksen nimenomaan lasten kokemuksista pienen hirviön roolissa.

Taulukko 5. Lasten maininnat oman elämän ”isoista hirviöistä”, vertaisista, jotka ovat halunneet päättää kaikesta yhteisissä leikeissä.

Mainittu henkilö	Kuka mainitsi?
Vanhempi sisarus	L1, L8
Nuorempi sisarus	L6
Kaveri päiväkodista tai muusta hoitopaikasta	L1, L6, L8

Pari 2:n kanssa keskustelu samaistumiskokemuksista jää käymättä johtuen heidän vaikeuksistaan keskittyä annettuun tehtävään. Heidän kanssaan käydyssä keskustelussa keskityttiin sadun hahmojen tunnetiloihin ja ulkonäköön.

Kahden parin (P1 ja P4) kanssa keskustelimme myös heidän omista kokemuksistaan ”määrätä kaikesta.” Näistä neljästä lapsesta kolme (L1, L5, L8) myöntävät halunneensa itsekin välillä määrätä kavereita yhteisissä leikeissä. Näitä tilanteita lapset eivät kuitenkaan kuvaa kovinkaan tarkasti, lähinnä vastaavat myöntävästi esittämäni kysymykseen. Mahdollinen samastuminen ison hirviön rooliin jää epäselväksi.

Ratkaisuksi sadun kaltaisiin ongelmatilanteisiin P3 esittää oman kokemuksensa pohjalta seuraavaa: *No joskus oon suostunut ja joskus en. (L3)* Hänen parinsa (L6) on yhtä mieltä kertoen aiemmin kuvatun Netflix-tilanteen päättyneen siihen, että ensin he pelasivat kaverin ehdotuksesta, jonka jälkeen he vastaajan toiveiden mukaisesti katselivat sarjoja Netflixistä.

6.4 Runon pohjalta tehdyt piirustukset

Ei leikitä nyt, olen väsynyt. Jaksan vain kyyköttää naulakon alla, sataa kyyneleitä kohta kaatamalla. (Nuotio, 2003.)

Yksilötehtävässä pääkysymykseni oli, samastuuko lapsi runossa esiintyvään henkilöön ja miten hän kuvailee kyseistä henkilöä. Olin valinnut runon sillä perusteella, että ajattelin siinä kuvaillun tilanteen olevan sellainen, jonka jokainen heistä on joskus saattanut kokea. Kirjassa runo oli kuvitettu, mutta työskentelytilanteessa en näyttänyt kirjan kuvitusta lapsille. Tehtävän aluksi kerroin jokaiselle lapselle ohjeet, siitä kuinka lukisin heille runon, josta heidän tulisi piirtää minulle kuva. Lapset olivat tietoisia siitä, että nauhoitin keskustelumme ja että heidän piirtämänsä kuva tulisi minun käyttööni.

Yhtä lukuun ottamatta kaikki lapset piirtävät yhden tai useamman ihmishahmon. Tyttöjen piirustuksissa hahmot kuvataan selkeästi oman sukupuolen edustajiksi. Samastumisen kannalta tämä on olennaista Hoffnerin (1996) mukaan. Hoffnerin tutkimuksessa lähes kaikki pojat samastuivat oman sukupuolensa edustajiin. Tässä piirustustehtävässä poikien hahmot jäivät sukupuolettomiksi lähes kaikilla.

Selkeä samastuminen piirustuksen ja sitä kautta runon hahmoon ilmenee kahdessa vastauksessa. Samastumista ilmaistaan suoralla puheella:

Emmi: Ovi. Tuleeks sinne mitään ihmistä? ... Ei tuu, sä puistelet päätäs.

L5: Se on valmis.

Emmi: Kuka siinä oli, kun sanoin, että "olen väsynyt", niin kuka siinä oli väsynyt?

L5: Minä.

Emmi: Sinä? Sä et...

L5: Mä oon joka aamu väsynyt.

Emmi: Sä et kuitenkaan piirtäny ittees sinne vai ootko sä siellä naulakon niinkun takana?

L5: Mä oon tuolla!

Emmi: Siellä takana, sä näytit sinne. Eli sä et halua ittees piirtää sinne?

L5: Eeeeeen.

Lapsella on kuitenkin selkeä ajatus siitä, mihin hän itse sijoittuu kuvassa, vaikka hän ei piirräkään itseään näkyviin.

L8 piirtää hahmon, joka istuu penkillä. Hahmo on tyttö, jolle hän piirtää pitkät hiukset ja viivasuun. Viivasuun hän kertoo kuvaavan hahmon väsymystä ja sitä, että *harmittaa*. Tapahtumapaikaksi hän nimeää esikoulun ja hän kertoo tytön touhunneen kotona niin paljon, ettei hän jaksakaan enää mitään tultuaan esikouluun. Kysymykseen siitä voisiko hänelle itsellensä käydä samoin, lapsi vastaa myöntävästi. Hän on L5:n lisäksi ainoa, jonka piirustuksesta ja kertomuksesta voi tulkita samastumista runon ja kuvan hahmoon.

Yksi lapsista pitää mahdollisena, että hän on itse kuvaan piirtämänsä henkilö. Kolme lapsista kieltää olevansa itse kuvassa, johon he ovat piirtäneet ihmishahmon. Lisäksi yksi lapsista piirsi kuvan, jossa hän on siskonsa kanssa hiihtämässä metsässä. Tämä on kuvista ainoa, josta en kertomuksen ja kuvan perusteella onnistunut löytämään yhteyttä runoon. Ihmishahmojen lisäksi kuvissa näkyvät runon lauseet konkreettisiksi kuvattuina, kuten vesi (*sataa kyyneleitä kohta kaatamalla*), naulakko (*jaksan vain kyyköttää naulakon alla*) sekä sänky (*olen väsynyt.*)

Taulukko 6. Kuvissa ja niihin liittyvissä kertomuksissa esiintyneet runoon tai samastumiseen liittyvät elementit.

Kuvista löytyvät elementit	Kenen piirustuksessa
Kuvassa tai kertomuksessa on yhteys runoon (esimerkiksi naulakko tai muu konkreettinen asia)	L3, L4, L5, L6, L7, L8
Piirtää asiat konkreettisiksi, esimerkiksi vesisateen kuvaamaan kyyneleiden satamista.	L1, L6
Piirtää kuvaan hahmon	L1, L2, L3, L4, L6, L7, L8
Piirtää hahmon oman sukupuolensa edustajaksi	L6, L7, L8
Piirtää hahmon esittämään häntä itseään	L8

Yllä esitettyjen elementtien perusteella olen ”varmistunut”, että lapsi on kuvannut piirustuksessaan runon tapahtumia. Yhden lapsen piirustuksessa ei esiinny mitään selkeästi runoon liittyvää elementtiä, sillä hän piirtää itsensä ja siskonsa hiihtämään metsään. Kysyttäessä hän kertoo piirustuksen liittyvän lukemaani runoon, muttei kuvaa tarkemmin piirustuksen ja runon välistä yhteyttä.

6.5 Runon pohjalta nimetyt tunteet

Kaikki lapset eivät kertomuksessaan kuvaa runoon liittyviä tunnetiloja. Lapsista kolme käyttää runossa mainittua ilmaisua ”väsynyt.” Lisäksi tunnetiloja ilmentään kahdessa piirustuksessa lapsen kuvaaman hahmon ilmeiden kautta. Toisella näistä hahmoista suupielet ovat alaspäin, toisella taas lapsen kuvauksen mukaan *viivasuu*, koska hahmoa *harmittaa*. Kaikki lapset eivät piirrä hahmojen kasvoja selkeästi näkyviin, osassa piirustuksista kasvojen ilmeet ovat neutraaleja.

Tunnetilan nimeäminen ja samastuminen runon hahmoon liittyvät toisiinsa. Kaksi lapsista myöntää, että samoin voisi tapahtua hänelle itselleen. Molemmat ovat kuvanneet piirtämänsä hahmon tunnetilaa väsyneeksi, toinen myös kertonut, että hänen piirtämänsä hahmoa harmittaa.

Myös tässä tehtävässä tunteiden nimeäminen oli lapsille haastavaa. Osa lapsista kuvasi esimerkiksi *sataa kyyneleitä kohta kaatamalla*-kohdan runosta konkreettisesti vesisateena tai vetenä. Linnainmaan (2005) mukaan runojen tulkinnaassa tavoitteena voi olla sisällön analyysin sijaan sen tunnelmien ja teemojen tarkastelu. Vaikka lapset eivät nimenneet tunteita, eläytyivät he piirustuksen kautta siihen tunnelmaan ja niihin teemoihin, jotka heille runossa olivat olennaisia.

6.6 Lasten samastuminen tekstien hahmoihin

Satuun liittyvissä kertomuksissa olen tulkinnut lasten samastuvan pienen hirviön rooliin. Yksi pareista kuvasi ison hirviöiden seuraavasti: *ei toi ees näytä hirviöltä, ennemminkin ihmiseltä*. Bettelheimin (1992) mukaan sadun hahmojen inhimillistäminen liittyy usein niihin samastumiseen. Tämä itsessään ei siis sulje pois samastumista myös isoon hirviöön. Lapset kuitenkin kuvasivat isoa hirviötä järjestäen negatiivisesti eivätkä osoittaneet sitä kohtaan myötätuntoa, joka on niin Bettelheimin (1992) kuin Braddockin (2012) mukaan tärkeä merkki samastumisesta. Myötätunnon osoittaminen ilmenee myönteisinä kuvauksina hahmoista.

Lapset kuvasivat isoa hirviötä negatiivissävytteisesti jättäen pienen hirviön olemuksen käytännössä kuvaamatta. Lapset kuitenkin kertoivat omia kokemuksiaan määrällyn haluisista kavereista. Sadun tapahtumien vertaaminen omaan elämään on vahva merkki samastumisesta (Bettelheim, 1992). Kysyttäessä osa lapsista kertoi myös joskus halunneensa ison hirviön tavoin ”määrätä kaikesta.” Yksikään lapsista ei kuitenkaan avannut tätä enempää, jolloin samastuminen isoon hirviöön jää epäselväksi.

Piirrettäessä runon pohjalta tytöt kuvaavat piirtämänsä hahmot oman sukupuolensa edustajiksi. Omaa sukupuolta edustavaan hahmoon samastuminen on aiemman tutkimuksen (Hoffner, 1996) tyypillistä molemmille sukupuolille, mutta yleisempää pojille. Tytöistä kaksi kertoo piirtäneensä kuvaan itsensä. Tämän lisäksi he vastaavat myönteisesti kysyttäessä olisivatko runon tapahtumat voineet sattua heille itselleen. Yksi pojista pitää tätä mahdollisena. Muut lapset kertovat, etteivät esiinny itse kuvassa. Lapset, jotka kertovat esiintyvänsä itse piirtämässään kuvassa, nimeävät myös jonkin runossa esiintyvän tunnetilan. Tämä on aiemman tutkimuksen (Bettelheim, 1992; Goleman, 1995; Braddock, 2012) kanssa yhtenevä, sillä aiempien tutkimusten mukaan omien ja muiden tunnetilojen nimeäminen on edellytys samastumiselle.

Runoon liittyvässä tehtävässä lasten samastumisen tulkitseminen on yksiselitteisempää. Lapset kertoivat, että esiintyvätkö he itse runon pohjalta piirtämässään kuvassa vaiko eivät. Lisäksi he vastasivat kysymykseen ”olisiko näin

voinut käydä sinulle?” Satuun samastumista tutkiessani tulkitsin lasten hirviöille antamia kuvauksia, sekä heidän kertomuksiaan vastaavista kokemuksista omassa elämässään.

6.7 Yhteenveto

Ensimmäinen tutkimuskysymys kuului: ”Millaisia tunteita esiopetusikäiset nimeävät sadun pohjalta?” Tunnetiloina lasten vastauksissa ilmenivät pelko, ärsytys ja harmitus. Esimerkiksi Golemanin (1997, 341-342) jaottelussa ärtymys ja harmi liitetään perustunteista vihan rinnakkaistunteiksi. Lapset kuitenkin nimesivät perustunteista ainoastaan pelon. Muita kuvauksia isosta hirviöstä olivat tyhmä, läski, iljettävä ja iilimato.

Toisena tutkimuskysymyksenäni oli : ”Osoittavatko lapset samastumista kuulemaansa tekstiin?” Lapset kuvasivat vastaavanlaisia kokemuksia omasta elämästään, mikä on merkki samastumisesta. Tätä tulosta tarkastellessa tulee ottaa huomioon, että kaikkien tutkimukseen osallistuneiden lasten äidinkieli ja sitten kotikieli on suomi. Lapsista ainoastaan kaksi ei kummassakaan tehtävässä ilmaissut samastumista tarinan hahmoihin. He toimivat paritehtävässä yhdessä ja heidän keskittymisensä herpaantui niin, että omien kokemusten jakaminen jäi heidän kanssaan vaillinaiseksi.

Paritehtävässä lapset osoittivat samastumista etenkin sadun pieneen hirviöön. Osa pareista pystyi nimeämään hirviöillä esiintyneitä tunteita, osan keskittyessä kuvaamaan hahmojen ulkoista olemusta. Aiemman teorian tiedon (Bettelheim, 1992) valossa sadun hahmojen ulkoinen olemus on kuitenkin olennainen osa sitä, millaisena lapsi heidät näkee ja sitä kautta päättää joko samaistua tai olla samastumatta heihin. Näin ollen hahmojen ulkoisen olemuksen kuvailu on lapsille tyypillinen tapa käsitellä satua. Tässä tutkimuksessa en havainnut esimerkiksi lukutaidolla olevan vaikutusta lasten kykyyn samastua kirjan hahmoihin tai sanoittaa heidän tuntemuksiaan. Tutkimukseen osallistuneista lapsista kaksi osasi lukea ja kolmannella lukutaito oli hyvällä alulla.

Kun sadun kokemuksia liitettiin omaan elämään, nimesi kolme lasta oman sisaruksensa henkilöksi, joka on kiusannut heitä ison hirviön tavoin. Poikkeuksellista näissä vastauksissa oli, että yhdellä lapsista kyseessä oli häntä useamman vuoden nuorempi sisarus, jonka toiminnan hän koki raskaana todeten *Kuten M, en yhtään jaksa sen kanssa. (L7)* Tulkitsen hänen tarkoittaneen pienemmän sisaruksen "sekaantumista" hänen leikkeihinsä etenkin kotona. Päiväkotikaverien toiminta nousi esiin kahdessa vastauksessa. Sisarusten lisäksi päiväkodin ulkopuolinen henkilö nousi esille vain yhdessä vastauksessa, jossa todettiin sisaruksen yhdessä kaverinsa kanssa jättäneen vastaajan leikkien ulkopuolelle. Osaltaan työskentely-ympäristömme vaikutus näkyy vastauksissa, sillä luonnollisesti päivähoitopäivän aikana keskiössä ovat päiväkotikaverit, sekä perhe, joka nousee usein esille arkisissa keskusteluissa.

Yksilötehtävässä eli piirustuksessa etenkin tytöt kuvasivat piirtämiään hahmoja oman sukupuolensa edustajina. Poikien töissä hahmot jäivät useammin sukupuoliottomiksi. Kolme lasta kuvasi joko vesipisaroita, vesisadetta tai suurta vesimäärää piirustuksessaan. Heille kyynelien kaatamalla sataminen loi mielikuvan vesisateesta. Yhtä valmista piirustusta en pystynyt liittämään lukemaani runoon, eikä keskusteluni lapsen kanssa avannut minulle yhtymäkohtia, jotka hän mahdollisesti näki mielessään. Lapset osoittivat samastumistaan runossa esiintyvään hahmoon kolmessa vastauksessa. Hahmon tunnetilaa kuvattiin väsyneeksi. Väsymyksen lisäksi yksi lapsista piirsi hahmolle "viivasuun" kertoen, että kuvan henkilöä "harmittaa." Pääosin kuvaukset olivat konkreettisia, runossa mainittu naulakko esiintyi useissa piirustuksissa. Piirustukset eivät suurimmalta osin kuvanneet runossa esiintyneen hahmon tunnetiloja, vaan enemmänkin konkreettista ympäristöä, kuten sänkyä, eteistä, naulakon alla olevaa penkkiä, joihin hänet lasten tulkinnoissa piirrettiin. Nämä arkiset ympäristöt lapset nimesivät kotiin tai päiväkotiin liittyviksi paikoiksi.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimukseni päätarkoituksena oli kartoittaa käytännöntasolla esiopetusikäisten lasten kykyä sanoittaa tunteitaan kirjallisuuden avulla. Tarkoitukseni oli selvittää millaisia tunteita lapset nimeävät ja osaavatko he pukea sanoiksi mahdollista samastumistaan tarinoissa esiintyviin hahmoihin. Tarinoihin samastuminen nähdään aiemman kirjallisuuden valossa tehokkaana keinona käsitellä omassa elämässä ilmenneitä ongelmatilanteita (ks. Karlsson 2003, 112–113; Arajärvi 1999: 42). Esiopetuskirjassa oli yhtä aikaa tutkimusaineiston keruuni kanssa menossa tunteita käsittelevä jakso. Teema oli ryhmässä esillä useamman viikon ajan. Tutkimusaineiston keräämisen ohella toiminnan tavoitteena oli harjoittaa lasten tunneilmaisua.

Kandidaatin tutkimuksessa kysyimme opettajilta valintaperusteita luettaville saduille. Opettajan oppaiden kehyskertomusten lisäksi opettajat kertoivat valitsevansa luettavaksi tarinoita, jotka liittyvät lasten kanssa käsiteltäviin teemoihin, meneillään olevaan vuodenaikaan sekä huomioivat oppilaiden iän ja kehitystason. Mielestäni valitsemani tekstit, satu ja runo, olivat onnistunut valinta, jossa painottui yksi toiminnan tavoite eli tunneilmaisun tukeminen. Lisäksi ne olivat lasten ikään ja kehitystasoon nähden sopivia. Lähdin työskentelyyn kysyen millaisia tunteita lapset nimeävät ja pystyvätkö he samastumaan teksteissä esiintyviin hahmoihin.

Tulosten perusteella lapset nimeävät etenkin perustunteiksi määriteltyjä (ks. Goleman, 1997; Pulkkinen 2002) tunteita. Vastauksissa esiin nousi etenkin pelko, sekä Golemanin (1997) määrittelyssä vihan rinnakkaistunteiksi nimetyt ärsytys ja harmi. Lapset eivät kuitenkaan maininneet vastauksissaan vihaa. Yksilö-

tehtävässä runon hahmoa kuvattiin väsyneeksi lainaten suoraan runon sanavalintaa. Yksi lapsista käytti verbiä ”harmittaa” kuvatessaan niin pienen hirviön, kuin runon henkilönkin tunnetilaa.

Jälkikäteen tarkasteltuna tutkimusryhmän kanssa olisi voinut ottaa käsitteilyyn myös tekstejä, joissa ilmenisi enemmän tunnetiloja. Nyt lasten vastaukset olivat hyvin toistensa kaltaisia painottuen tunteista pelon nimeämiseen. Toisaalta tällaisen kirjallisuuden käyttäminen osana tunnekasvatusjaksoa on perusteltua silloin, kun tavoitteena on käsitellä tunteita yksi tai muutama tunne kerrallaan.

Tunnetilojen kuvaamisen lisäksi keskittyvät kuvaamaan hahmojen ulkomuotoa hirviötarinassa. Bettelheimin (1992) mukaan tämä on tyypillistä lapsille, jotka haluavat samastua tarinan hahmoihin. Lapset kuvasivat etenkin ison hirviön olemusta negatiivisävytteisesti, kun Bettelheimin (1992) ja Braddockin (2012) mukaan samastuessaan lapset kuvaavat hahmoja myönteisesti osoittaen myötätuntoa.

Tarinoihin samastumisessa lapsia auttavat tarinoiden mustavalkoiset kuvaukset hahmoista joko hyvinä tai pahoina. Tutkimuksessani lapset osasivat kertoa tarinan tapahtumien kaltaisista kokemuksista omassa elämässään, mikä on merkki samastumisesta. Tämä tulos on yhteneväinen esimerkiksi Ylösen (1998) aiemmin esittämän mukaan. Ylösen mukaan yli 5-vuotiaat lapset ovat kykeneviä peilaamaan satujen tapahtumia omaan elämäänsä. Koska laadullisessa tutkimuksessa otanta suhteessa määrälliseen tutkimukseen on pieni, ei sen avulla ole mielekäästä pyrkiä yleistettäviiin tutkimustuloksiin (Tuomi ja Sarajärvi, 2009). Tutkimukseni tuloksia tarkastellessa tulee huomioida, että kaikkien tutkimukseen osallistuneiden lasten äidinkieli ja ensisijainen kotikieli on suomi.

7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksessa käyttämäni lähdekirjallisuus on monipuolista sisältäen niin kotimaisia kuin ulkomaisiakin teoksia. Lapsen sosioemotionaalista ja kielellistä kehitystä olen kuvannut maailmanlaajuisesti tunnettujen kehityspsykologisten teorioiden kautta. Muun kirjallisuuden valinnassa olen pyrkinyt käyttämään mahdollisimman uusia teoksia, lukuun ottamatta satujen tutkimuksen uranuurtajaa Bruno Bettelheimia. Olen teoriaosiossa tuonut esille myös kritiikin, jota satujen käytölle osana opetusta on esitetty.

Tutkijan tietoisuus eettisistä kysymyksistä on edellytys luotettavan tutkimuksen tekemiselle. Erityisen tärkeää on tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetti. (Eskola ja Suoranta, 2008). Erityisesti lasten anonymiteetin säilyttäminen toisinaan vaikeutti aineiston läpikäymistä, sillä jouduin muuttamaan suurimman osan, kuten vastauksissa esiintyneet sisarukset ja kaverit, sukupuolettomiksi. Lopulta päädyin kuitenkin säilyttämään sukupuoliviittaukset lasten itsensä kohdalla, sillä koin sen olevan olennainen osa etenkin kuvien analysointia. Piirtämissään kuvissa etenkin tytöt kuvasivat hahmot oman sukupuolensa edustajina. Lapsiin perustuvan tuntemukseni perusteella olen varmistanut, etteivät he ole tunnistettavissa esimerkiksi sisaruksistaan antamiensa kommenttien perusteella. Jokainen sisaruksiin viittaava suora lainaus on sellainen, joka voisi viittauksen perusteella olla useamman eri lapsen suusta. Anonymiteettiongelmat koskevat lähinnä pientä joukkoa, kuten lasten vanhempia ja päiväkodin muuta henkilökuntaa, jotka tuntevat tutkimusjoukkona toimineen lapsiryhmän. Heidän takiaan olen poistanut sukupuoleen liittyvät viittaukset sisaruksia ja kavereita koskevista kommentteista. Tulososiossa viitataan lyhyesti lasten lukutaidon vaikutukseen tutkimuksen tuloksissa. Lasten anonymiteettiä suojatakseni olen jättänyt lukutaitoisten lasten taustatiedoista pois maininnan asiasta.

Kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä termit reliabelius eli mittaustulosten toistettavuus ja validius eli pätevyys ovat kvantitatiivista tutkimusta ongelmallisempia. Hirsjärven ym. (1997) mukaan, jotkin tutkijat näkevät validius-käsitteen epäselvänä. (ks. Wolcott, 1995). Tapaustutkimuksissa on usein aiheellista

ajatella, että ihmisiä ja kulttuuria koskevat kuvaukset ovat ainutlaatuisia, eivätkä sellaisenaan toistettavissa. Näin ollen kvalitatiivisessa tutkimuksessa perinteiset luotettavuuden ja pätevyyden arviointimittarit eivät läheskään aina ole käyttökelpoisia.

Hirsjärvi ym. (1997) tuovat esille kysymyksen laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus nähdään perustuvan tutkimuksen kulun, aineistonkeruun ja saatujen tulosten tarkkaan kuvaukseen. Henkilöitä, paikkoja ja tapahtumia tulee kuvata tarkasti jolloin myös lukija pystyy arvioimaan sopivatko annettu kuvaus ja siihen liitetyt tulkinnat toisiinsa, eli onko tutkimus luotettava. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta nostaa tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisen vaiheista. Omassa aineistossani olen pyrkinyt kuvaamaan tarkasti lapsiryhmään liittyvää tuntemustani ja sen vaikutusta tutkimuksen kulkuun, litteroinut tutkimusaineistoni mahdollisimman tarkasti ja kuvannut mahdollisia häiriötekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet tutkimustilanteisiin.

Riippuen tutkimusperinteestä, ovat eettiset kysymykset nähtävissä joko ns. teknisluontoisina asioina tai metodologisina seikkoina. Teknisluontoisina eettiset kysymykset koskevat lähinnä osallistujien informointia, aineistonkäsittelyä ja analyysia, vastaajien anonyymiutta ja tutkimustulosten esittämistä. Toinen näkökulma on, että tutkimusetiikka on metodologinen seikka, joka tekee kaikista tutkimuksen aikana tehdyistä valinnoista moraalisia valintoja. Ensimmäinen näkökulma on osa yhdysvaltalaisesta tutkimusperinnestä, kun taas jälkimmäinen on fundamentalistisen perinteen näkemys. Käytännössä postmoderni tiede asettuu tämän keskustelun ulkopuolelle ottamatta suoranaisesti kantaa eettiseen pohdintaan. (Tuomi ja Sarajärvi, 2009, 128–129.)

Metodiosiossa olen kuvannut valintaprosessia, jolla valitsin käytettävän kirjallisuuden. Itse näen, että tutkimukseni toteuttamisessa vallitsee eettisesti niin sanottu yhdysvaltalaisen tutkimusperinteen ajattelutapa, jolloin tutkimuksen eettiset kysymykset ovat lähinnä teknisiä asioita. (Tuomi ja Sarajärvi, 2009). Kirjallisuuden valinnassa pyrin löytämään keskustelua ja tunteita herättävän

materiaalin, joka sopi tutkimusryhmäni ikätasolle. Valintaani vaikutti myös kokemukseni ryhmän valtasuhteiden liikehdinnästä, jossa joillekin lapsille olisi mahdollisesti tullut kokemus kaverista, joka ”aina haluaa määrätä”, kuten sadun iso hirviö. Tutkijana olen kiinnostunut siitä ovatko lasten kokemukset yhteneviä oman olettamukseni kanssa ja toisaalta siitä pystyvätkö lapset tämän tarinan kautta keskustelemaan omista kokemuksistaan. En koe valintaa eettisenä, vaan enemmänkin pedagogisena kysymyksenä, jossa hyödynsin niin olemassa olevaa teoretietoa, omaa ammatillista osaamistani kuin lapsiryhmän tuntemustani. Toisaalta valinta perustuu toivomukseen ”tutkimuksen onnistumisesta”, eli vastakaiselta kantilta sen voisi nähdä myös eettisenä valintana, jota on ohjannut oma henkilökohtainen toiveeni laajan tutkimusaineiston saamisesta.

Olenlaisena osana laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin kuuluu tutkimuksen kulun tarkka kuvaus (Hirsjärvi, ym. 1997; Tuomi ja Sarajärvi, 2009). Tutkimuksen kulkua olen kuvannut niin metodi- kuin tulososiossakin. Olen pyrkinyt tarkkaan kuvaukseen niin lasten itsensä, kuin ulkopuolistenkin aiheuttamista häiriöistä, jotka ovat luonnollinen osa päiväkodin arkea. Lisäksi olen kuvannut oman lapsiryhmätuntemukseni vaikutusta tutkimuksen toteuttamiseen.

Tuomi ja Sarajärvi (2009) nimeävät kaksi toisistaan erotettavaa käsitettä, jotka ovat puolueettomuus ja luotettavuus. Luotettavuutta pohdittaessa esiin nousee, pyrkiikö tutkija ymmärtämään tiedonantajaa omana itsenään, vai vaikuttavatko tutkijan omat taustatekijät, kuten sukupuoli, poliittinen vakaumus tai virkamiesasema siihen, millaisia havaintoja hän tekee. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan taustatekijät vaikuttavat käytännössä lähes aina tutkijan toimiessa niin tutkimusaseman luojana kuin tulkitsijanakin. Oma analyysiani tein poikkeuksellisista lähtökohdista tutkimukseen osallistuneiden lasten ollessa minulle entuudestaan tuttuja. Aineiston analyysissä olen tietoisesti välttänyt johtopäätöksiä, jotka eivät perustu aineistoon. Olen käyttänyt tulososiossa paljon suoria lainauksia lasten kanssa käymistäni keskusteluista, jotta aineiston ja esittelemieni tulosten luotettavuus on myös lukijan arvioitavissa. Waenerbergin (2013) mu-

kaan visuaalisen, tässä tapauksessa kuva-analyysin tekemiseen vaikuttaa väistämättä toiminnan tavoite, se millaisia tavoitteita analyysille on asetettu. Analyysiin vaikuttaa se, miten merkittävä rooli visuaalisella aineistolla on tutkimuksessa. Visuaalista aineistoa voi tulkita aina tiukkaan teorianluomiseen asti, mutta tilanteesta riippuen sitä voidaan tyytyä kuvaamaan suurpiirteisesti. Omassa tutkimuksessani lapset samalla kertoivat piirtämästään kuvasta, jolloin tulkintani eivät jääneet ainoastaan visuaalisen aineiston analysoinneiksi, vaan niihin yhdistyi tekijän oma kuvaus tekemästään piirustuksesta. Analyysivaiheessa kuvaan tarkasti lasten piirtämiä kuvia nostoen niistä esille ne konkreettiset asiat, joita lapset kuvasivat.

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Esimerkiksi omassa kandidaatin tutkimuksessamme esille nousi etenkin satujen opetuskäyttö ajantäytteenä sekä viihdykkeenä. Aihetta ovat lisäksi tutkineet pro graduissaan Järvenpää (1996), sekä Kemell & Wilen (2014.) Molemmat tutkimukset esittelevät laajasti erilaisia keinoja käyttää satuja osana opetusta. Järvenpään tutkimus on tapaustutkimus yhden opettajan tavoista käyttää satuja osana opetusta.

Jatkotutkimuksen tarvetta näkisin esimerkiksi satujen vaikutuksen tutkimiselle pidemmällä aikavälillä. Nykyinen teoriatieto (Arajärvi 1999; Bettelheim 1992; Kajamaa 1998; Ylönen 2000) tukee vahvasti satujen käytön merkityksellisyyttä lapsen kehityksen tukemisessa. Mäki & Arvola (2008 & 2009) ovat koonneet teoksiksi artikkeleita, jotka käsittelevät satujen käyttöä osana esimerkiksi psykoterapiaa tai vakavasti sairaiden lasten hoitoa. Tutkimustietoa juuri kouluissa käsiteltyjen satujen merkityksestä on kuitenkin melko vähän.

Oma tutkimukseni on pintaraapaisu esitellen kirjallisuuden hyödyntämistä osana tunnekasvatusta. Vastaavanlaisten kokeilevien tutkimusten avulla saataisiin lisätietoa erilaisten satuihin perustuvien tunnekasvatusprojektien toteutta-

misesta ja toimivuudesta. Myös erilaisia tunnekasvatuksen työtapoja ja toimintamalleja kokoavalle teokselle olisi varmasti kysyntää etenkin nuorten opettajien keskuudessa. Tapaustutkimuksena esimerkiksi kirjallisuuteen perustuvan projektin seuraaminen tai järjestäminen olisi yksi mahdollinen tutkimuskohde. Pitkittäistutkimuksena tunnekasvatuksen määrästä ja sen toteuttamistavoista luokahuoneissa olisi mielenkiintoista saada lisätietoa.

LÄHTEET

- Apo, S. 2001. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön. Avaa lastenkirja. 9–23. Teoksessa Suojala, M & Karjalainen, M. (toim.) Hämeenlinna: WSOY.
- Arvola, P. & Mäki, S. 2008. Mitä lasten ja nuorten kirjallisuusterapia on? Teoksessa Mäki, S. & Arvola, P. 2008. Satu kantaa lasta – Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan. Porvoo: WS Bookwell Oy, 12–21.
- Arajärvi, T. 1999. Hyvä lapsuus vauvasta koululaiseksi. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Bettelheim, B. 1992. Satujen lumous, merkitys ja arvo. Suomentanut: Mirja Rutanen. Juva: WSOY.
- Braddock, L. 2012. Character, Psychoanalytic Identification and Numerical Identity. *Ratio* vol 25. No 1. S. 1.
- Cacciatore, R. 2008. Aggression 18 porrasta. Saatavilla: <http://www.raisacaciatore.fi/kirjasto/30> Luettu 14.7.2015.
- Crain, W. Theories of development. 2005. Harlow, Essex: Pearson.
- Erkkilä, J., Holmberg, T., Niemelä, S. & Ylönen, H. 2003. Surevan lapsen kanssa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Genzük, M. 2003. A synthesis of Ethnographic Research. Center for Multilingual, Multicultural Research Digital Papers Series. Center for Multilingual, Multicultural Research, University of Southern California. Saatavilla: http://www-bcf.usc.edu/~genzük/Ethnographic_Research.html Luettu 30.6.2015.
- Goleman, D. 1995. Emotional Intelligence – Why it can matter more than IQ. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. 1997. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. Helsinki: Otava.
- Güettler, K., Helmsdal R. & Jónsdóttir, A. 2010. EI! sanoj pieni hirviö. Suomennos: Sari Peltonen. Alkuperäisteos: Nej! sa lilla monster. 2004. Härkölä: Pieni Karhu.
- Hakamo, M-L. 2011. Puhukuplia. Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen. Helsinki: Lasten keskus.
- Hakkola K., Laitinen, S. & Ovaska- Airasmaa, M. 1991. Lasten taidekasvatus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Halme, K. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa: Nurmilaakso M. & Välimäki A-L. (toim.) Lapsi ja kieli – kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinninlaitos, 86–101.
- Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Selvityksiä. 2005:12. Helsingin kaupungin päivähoidon suomi toisena kielenä (s2)-suunnitelma. Saatavilla: http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/b089ba804a1563cc96a3f6b546fc4d01/05_12_ph.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=b089ba804a1563cc96a3f6b546fc4d01 Luettu 13.7.2015.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Hämeenlinna: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hoffner, C. 1996. Children's Wishful Identification and Parasocial Interaction with Favorite Television Characters. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. Vol 40. (Summer 1996) S. 389–402.

- Ilkka, T. 1999. Satujen käyttö alkuopetuksessa. Tapaustutkimus Seinäjoen kaupungin Niemistön ala-asteella. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma.
- Jantunen, T. 2007. Satu kasvattaa. Topeliuksen sadut ja kasvatusajattelu. Juva. WS Bookwell Oy.
- Jalovaara, E. 2005. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Helsinki: Pilot-kustannus Oy.
- Kananen, J. 2014. Etnografinen tutkimus – Miten kirjoitan etnografisen opinnäytetyön? Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Suomen Yliopistopaino oy – Juvenes Print. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Menetelmä polkuja humanisteille. Narratiivinen analyysi. Saatavilla: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/aineiston-analyysimenetelmat/narratiivinen-analyysi> Luettu 25.9.2015
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Lerkkanen, M-K. 2003. Learning to read – Reciprocal Processes and Individual Pathways. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13303/9513917827.pdf?sequence=1> Luettu 28.9.2015.
- Kalaja, P. 2011. Totta vai tarua? Kielenoppijuus narratiivien valossa. Teoksessa: Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (toim.) Kieltä tutkimassa – tutkielman laatijan opas, 116–130. 2011. Tampere: Tammerprint.
- Korkeamäki, R-L. 2011. Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristöissä, 42–53. Teoksessa: Nurmilaakso M. & Välimäki A-L. (toim.) Lapsi ja kieli – kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinninlaitos.
- Laaksonen, A. 2013. Monikulttuurisen oppilaan haasteet ja mahdollisuudet. Satakielisen minaarin julkaisu 2013. Saatavilla: <http://whm02.louhi.net/~satakiel/wp-content/uploads/2013/10/MONIKULTTUURISEN-OPPILAAN-HAASTEET-JA-MAHDOLLISUUDET-Anne-Laaksonen.pdf> Luettu 19.7.2015.
- Lautela, R. 2011. Matkalla tunnetietoon. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) Sydämen sivistys: kasvatuksen ytimessä, 140–144. Porvoo: Aurinko kustannus.
- Linnainmaa, T. 2005. Mitä kirjallisuusterapia on? Teoksessa Mäki, S. & Linnainmaa, T. Hoitavat sanat – opas kirjallisuusterapiaan. 11–25.
- Luukkonen, A. 2013. Lastenkirjallisuus ja tunnekasvatus koulussa – Kuinka auttaa lasta ymmärtämään menetyksiä ja surua. Pro gradu-tutkielma. Oulun yliopisto.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso D. 2008. Emotional intelligence – New Ability or Eclectic Traits? University of New Hampshire. Yale University. Saatavilla: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/RP2008-MayerSaloveyCarusob.pdf Luettu 14.7.2015.
- Nummenmaa, L. (2010). Tunteiden psykologia. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Nuotio, E. 2003. Näin pienissä kengissä. Kuvittanut Katja Tukiainen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Nurmilaakso M. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kehitystä, 31–41. Teoksessa Nurmilaakso M & Välimäki A-L (toim.) 2011. Lapsi ja kieli - kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinninlaitos.
- Olkkonen, R. 2014. Lasten kokemuksia seitsemän minuuttia sadulle-menetelmästä. Centria ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö. Sosiaalialan koulutusohjelma. Saatavilla: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/72761/Olkkonen_Reetta.pdf?sequence=1 Luettu 14.7.2015.

- Opetushallitus: Esiopetusuunnitelma, 2010. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetusuunnitelman_perusteet_2010.pdf Luettu 6.10.2014.
- Opetushallitus: Esiopetusuunnitelman perusteet, 2014. Saatavilla: http://www.oph.fi/ops2016/103/0/opetushallitus_on_hyvaksynyt_esi_perus_ja_li-saopetuksen_opetusuunnitelman_perusteet_22_12_2014 Luettu 13.7.2015.
- Opetushallitus: Perusopetuksen opetusuunnitelman perusteet, 2004. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf Viitattu 6.10.2014.
- Opetushallitus: Perusopetuksen opetusuunnitelman perusteet, 2014. Saatavilla: http://www.oph.fi/ops2016/103/0/opetushallitus_on_hyvaksynyt_esi_perus_ja_li-saopetuksen_opetusuunnitelman_perusteet_22_12_2014 Luettu 14.7.2015.
- Opetushallitus: Tunnetaitoja oppii harjoittelemalla. 2013. Saatavilla: http://www.edu.fi/tunteesta_tunteeseen/tunnetaitoja_oppii_harjoittelemalla Luettu 20.7.2015.
- Orvasto, R-L. & Lepola J. 2011. Miten tuen ymmärtämistaitoja esiopetuksessa? Seurantatuloksia Seitsemän minuuttia sadulle-projektista. Esitysopetusalan valtakunnallisessa koulutustapahtumassa Educassa 28.1.2011. Saatavilla: http://www.mes-sukeskus.com/Sites1/Educa/Kavijat/Ohjelma/Documents/28%201%202011_Riitta-Liisa_Orvasto_ja_Janne_Lepola.pdf Luettu 14.7.2015.
- Piaget, J. 1998. Lapsi maailmansa rakentajana. Juva: WSOY.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä – Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. PS-Kustannus Oy. Keuruu: Otava.
- Pretorius, E., Naude, H & Pretorius, U. 2004. Training the hippocampus and amygdala of preschool children by means of priming tasks: should parents rather focus on learning of facts than reading fairytales. Early Child Development and Care. University of Pretoria, South Africa.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa: Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (Toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. 1999. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Shalaway, L.1998. Learning to Teach. Not only for beginners. The essential guide for all Teachers. New York, USA: Scholastic. ProfessionalBooks.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Waenerberg, A. 2013. Kuinka pitkälle voi pelkistää? Visuaalinen analyysi taidehistorian laajentuneella kentällä. Saatavilla: <http://tahiti.fi/02-03-2013/tieteelliset-artikkelit/kuinka-pitkalle-voi-pelkistaa-visuaalinen-analyysi-taidehistorian-laajentuneella-kentalla/> Luettu 28.9.2015.
- Ylönen, H. 1998. Taikahattu ja hopeakengät sadun maailmaa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Ylönen, H. 2000. Lohditut linnut – satujen merkitys lapselle. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ylönen, H. 2005. Satulinnan saleissa - opitaan arvoja satujen ja laulujen avulla. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa.

TUTKIMISLUPAHAKEMUS

Teen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselle pro gradu-tutkielmaani aiheenani esikouluikäisten lasten tunnetaitojen tukeminen kirjallisuuden avulla esiopetuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten lastenkirjallisuutta voi hyödyntää esikoululaisten tunnekasvatuksessa.

Käytännössä työskentelen lasten kanssa pienryhmissä/yksilöllisesti kahtena-kolmena aamupäivänä tavallisen esikoulutoiminnan tapaan. Myös ne lapset, jotka eivät osallistu tutkimukseen pääsevät mukaan toimintaan. Tutkimukseen osallistuvien lasten osalta opetustuokiot nauhoitetaan tutkimuskäyttöön.

Tutkimusta varten kerättävä materiaali on luottamuksellista, eikä tutkimukseen osallistuneita lapsia ole mahdollista tunnistaa julkaistavasta tutkimuksesta. Kaikki lapsiryhmästä kerätty materiaali hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Jos haluatte kysyä lisää tutkimuksen yksityiskohdista, voitte olla minuun yhteydessä sähköpostitse. Ohjaajani toimii Jyväskylän yliopiston lehtori Merja Kauppinen (p. 040 805 3334).

Ystävällisin terveisin, Emmi Paajala

emmatupa@student.jyu.fi

Lapseni _____

() saa

() ei saa osallistua tutkimukseen.

Huoltajan allekirjoitus
