

Laura Korhonen

SADUT TUNNEKASVATUKSEN VÄLINEENÄ ALKUOPETUKSESSA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Maaliskuu 2020

TIIVISTELMÄ

Laura Korhonen: Sadut tunnekasvatuksen välineenä alkuopetuksessa
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteen maisteri, luokanopettaja
Maaliskuu 2020

Tutkimuksessa perehdyttiin satujen käyttöön tunnekasvatuksessa. Tarkoituksena oli selvittää, miten sadut toimivat tunnekasvatuksen opetuksen keinona toisen luokan oppilaille. Tavoitteena oli myös selvittää, miten lapset tunnistavat valittuja tunteita saduissa ennen ja jälkeen tutkimuksen sekä, miten valitut tunteet näkyvät lapsen elämässä. Tutkimuksen kohteena oli toinen luokka Tampereen yliopiston normaalikoulusta.

Sadut ovat vanhoja kertomuksia, joiden yksi perimmäisistä tavoitteista on viihdyttämisen ohella ollut kasvattaminen. Sadut ovat ominaisuuksiensa perusteella määritelty ja luokiteltu omiin kategorioihinsa. Tunteet ovat kaiken ihmisen toiminnan taustalla. Kyky tuntea tunteita kehittyy jo varhaislapsuudessa turvallisessa kasvuympäristössä. Tunnekokemuksilla on erilaisia tasoja ja tunnetaidot sekä kyky tunteiden säätelyyn ovat erittäin tärkeitä taitoja sosiaalisessa kanssakäymisessä. Tunnekasvatuksella kasvattaja vaikuttaa tunteiden ilmaisuun sekä tiedostamiseen.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen ja sovelletusti etnografinen tapaustutkimus. Se toteutettiin kontrolloiduilla kyselyillä sekä videoiduilla sekä äänitetyillä sadunluku-, keskustelu ja tuottamishetkillä. Analyysi toteutettiin etnografista analyysia sivuavana aineistolähtöisenä sisällönanalyysina.

Tutkimuksen päätutkimusongelma oli, miten sadut toimivat tunnekasvatuksen opetuksen keinona toisella luokalla. Tuloksista selvisi, että sadut ovat luonteva ja toimiva tapa keskustella tunteista. Satu etäännytti lapset arjesta ja omista vaikeistakin tunnekokemuksista, jolloin keskustelua oli helpompi käydä sadun henkilöiden tunnekokemusten kautta. Tunnekeskustelun sujuvuus riippui jonkin verran käsiteltävästä tunteesta. Lapset tunnistivat tunteita ja erityisesti perustunteita – kuten ilo, suru tai pelko – tutkimuksen aikana pääsääntöisesti erittäin hyvin. Lasten tunnekokemukset omassa elämässään olivat arkisia ja konkreettisia, kuten ilo huvipuistosta tai suru läheisen tai lemmikin kuolemasta. Lapset osoittivat myös kehittyneempää tunneymmärrystä tulkitessaan sadusta syy-seuraussuhteita tai empatiaa.

Johtopäätöksenä voitiin todeta, että sadut toimivat hyvin tunnekasvatuksen opetuksen keinona. Olennaista on kuitenkin myös sadusta ja tunteista käytävä keskustelu, jonka avulla tunne voidaan purkaa sanoiksi ja rinnastaa omaan elämään.

Avainsanat: sadut, tunteet, tunnekasvatus, etnografia, tapaustutkimus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	SADUT JA KIRJALLISUUSKASVATUS.....	7
2.1	SADUT	7
2.2	KANSANSADUT	9
2.3	TAIDESADUT.....	11
2.4	KIRJALLISUUSKASVATUS	11
3	TUNTEET JA TUNNEKASVATUS	13
3.1	TUNTEET	13
3.2	TUNNEÄLY JA TUNNETAIDOT	15
3.3	TUNNEKASVATUS	17
4	TUTKIMUSONGELMAT.....	20
4.1	TUTKIMUSONGELMAT	20
4.2	TUTKIMUKSEN KOHDERYHMÄ JA TUTKIMUKSEEN VALITUT SADUT	20
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	22
5.1	METODOLOGISET RATKAISUT	22
5.1.1	<i>Etnografia menetelmänä</i>	22
5.1.2	<i>Tapaustutkimus</i>	30
5.2	AINEISTON ANALYYSIMENETELMÄT	34
5.3	EETTISYYS.....	35
5.4	LUOTETTAVUUS.....	36
5.5	TUTKIMUSTILANTEEN ETENEMINEN	37
6	TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU	39
6.1	TUNTEIDEN TUNNISTAMINEN.....	39
6.1.1	<i>Kyselylomakkeet</i>	39
6.2	TUNTEET SADUISSA LAPSEN SILMIN	41
6.2.1	<i>Ilo</i>	41
6.2.2	<i>Suru</i>	43
6.2.3	<i>Pelko</i>	45
6.2.4	<i>Rakkaus</i>	47
6.2.5	<i>Viha</i>	48
6.2.6	<i>Hämmästyminen</i>	51
6.3	TUNTEET LAPSEN ELÄMÄSSÄ.....	52
6.3.1	<i>Ilo ja viha</i>	52
6.3.2	<i>Pelko</i>	53
6.3.3	<i>Suru ja rakkain asia</i>	54
6.3.4	<i>Yllätys</i>	54
7	POHDINTA	55
7.1	ALUSTAVAA POHDINTAA TULOKSISTA SEKÄ TUTKIMUKSEN TEOSTA.....	55
7.2	YHTEENVETO TULOKSISTA	56
7.3	TUTKIMUKSEN KRIITTINEN POHDINTA	59
8	LÄHTEET	61

1 JOHDANTO

Elämme maailmassa, joka on levoton, turvaton ja jatkuvassa muutoksessa. Jotta ihminen voisi sopeutua ympäristöönsä ja löytää oman tarkoituksensa, on ensin löydettävä itsensä. Tunteitaan tasapainoisesti hallitsemalla ja säätelemällä ihminen selviytyy elämän ylä- ja alamäistä. Sääteilykyky opitaan iän myötä, mutta aina ympäristö ei tue parhaimmalla tavalla tuota oppimista. Tällöin tarvitaan tunnekasvatusta.

Tunnekasvatuksen merkitys on valtava yhteiskunnassamme, jossa lapsilla on vaikeuksia tunnistaa omia tunteitaan ja hallita niitä. Tunteiden armoilla eläminen on kuormittavaa niin lapselle kuin hänen ympäristölleenkin. Tunnekasvatuksen avulla voi opettaa lasta ymmärtämään ja hyväksymään omia tunnetilojaan sekä hallitusti esittämään tunteitaan. Tunteensa hallitseva ihminen on vapaa kehittämään itseään, solmimaan terveitä ihmissuhteita ja elämään täyspainoista elämää. Kuten Bettelheim (1987) asian kauniisti tiivistää, on lapsen kasvatuksessa haastavinta auttaa häntä löytämään kokemusten kautta merkitys omalle elämälleen. Tämän tavoitteen saavuttaakseen lapsen on opittava ymmärtämään itseään paremmin, jotta hän voi myöhemmin ymmärtää toisia (Bettelheim 1987, 9).

Tunnekasvatukseen on kehitetty monenlaisia ohjelmia sekä kokonaisuuksia. Itse olen kuitenkin aina kokenut satujen ja tarinoiden voiman tunteita käsiteltäessä. Sadut voi todeta fiktioksi, jos ne tuntuvat ahdistavilta tai pelottavilta, mutta niistä voi nauttia kun ne tuntuvat ymmärtävän omaa tunnetilaa. Satujen kautta voi käsitellä tunteita ja puhua niistä säilyttäen kuitenkin turvallisen etäisyyden omiin tunteisiin. Satuja on kerrottu vuosisatojen ajan ja niitä käytetään edelleen monin tavoin kouluissa ja päiväkodeissa. Monikäyttöiset sadut toimivat niin aamun aloittajina kuin viimeisenä ohjelmana iltapäivisin ennen päivän päättymistä sekä hetken ajanvietteenä toiminnan välissä. Bettelheimin (1987) mukaan sadut voivat parhaassa tapauksessa viihdyttää, herättää mielenkiinnon, innoittaa mielikuvitusta, selventää sekavia tunteita, kehittää älykkyyttä, vastata

pelkoihin ja yrityksiin, ottaa huomioon lasta painavat ongelmat sekä antaa suuntaa mahdollisiin ratkaisuihin ja ennen kaikkea sadut voivat välittää lapselle kulttuuriperintöä (Bettelheim 1987, 11).

Pro gradu -työni käsittelee siis satujen käyttöä tunnekasvatuksessa. Uskon, että saduissa on erinomainen pohja tunteiden käsittelemiselle, mutta valitsin tutkimusaiheeni myös henkilökohtaisen kiinnostuksen pohjalta; sadut ovat aina kiehtoneet minua. Saduista löytyvät onnelliset loput ja selvät säännöt, mutta silti hyvinkin erilaiset tarinat aikakaudesta ja yhteiskunnasta riippuen; sadut ovat omalla tavallaan ainutlaatuisia kaunokirjallisia tekstejä. Tulevana opettajana haluan ehdottomasti hyödyntää satujen moniulotteisuutta niin eri oppiaineiden sekä kasvatuksen apuvälineinä kuin ajanvietteenä sekä viihdykkeenä.

Näen, että tutkimukselleni aiheesta on tilaa: satuja, lastenkirjallisuutta ja niiden käyttöä kasvatuksessa on tutkittu lähinnä ammattikorkeakouluissa päiväkotitasolla ja esiopetuksessa jonkin verran, mutta tunnekasvatuksen yhteydessä päiväkotitasollakin vain vähän (mm. Kotoneva 2015, Paajala 2015, Ritakorpi 2014, Veteläinen 2011 ja Qvick 2017). Lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) mainitaan tunnetaidot useaan otteeseen niin yleisesti kuin eri aineiden yhteydessä: myönteisten tunnekokemusten tärkeys oppimisen edistämässä, omien tunnetaitojen harjoittelu ja kehittäminen sosiaalisten taitojen kanssa osana arjen taitoja sekä itsensä kehittämistä, vuorovaikutus- ja tunnetaitojen harjoittelua tukevien osa-alueiden huomioiminen ja toteuttaminen opetuksessa sekä tunneilmauksien säätelyn ja hallinnan harjoittelu vuorovaikutustilanteessa.

Tutkimukseni kohteeksi otan alkuopetuksen, joka tulee toivottavasti olemaan tulevaisuudessa oma työympäristöni. Ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat ovat niin nuoria, että heille mahdoton on silloin tällöin vielä mahdollista, jolloin satujen ihmeellisyys moninkertaistuu. Toisaalta heidän kanssaan voi kuitenkin keskustella jo jossain määrin järkevästi siitä, mikä todellisuudessa on mahdotonta ja käsitellä varovasti vaikeita ja pelottaviakin asioita. Kaikkeen tähän sadut tarjoavat mahdollisuuden ja valinnanvaraa on runsaasti. Pro graduni etenee sekä satuihin että tunteisiin liittyvien käsitteiden määrittelystä eli luvuista kaksi ja kolme tutkimusongelmiin, tutkimusmenetelmiin sekä aineiston tarkasteluun eli lukuihin neljä ja viisi. Tämän jälkeen esittelen tulokset ja analysoin

niitä luvussa kuusi. Lopuksi pohdin saatuja tuloksia ja teen niistä johtopäätöksiä luvussa seitsemän.

2 SADUT JA KIRJALLISUUSKASVATUS

2.1 Sadut

Kertomukset ovat koko ihmiskunnan historian ajan olleet välineitä ja keinoja välittää kansojen tapoja, arvomaailmoja sekä historiaa jälkipolville. Ne ovat olleet ja ovat vieläkin usein samankaltaisia, elleivät jopa samanlaisia vain eri kontekstiin ja kulttuuriin sijoitettuina. Sadut kohdistettiin kertomustyyppinä usein lapsille ja niiden yhtenä tarkoituksena oli lapsen kasvatusta, joskus myös pelon avulla. Tästä kenties tunnetuin esimerkki on Grimmin veljesten sadut, jotka perustuvat osin Perraultin Hanhiemon satuihin. Toisaalta sadut saattoivat olla myös opettavaista viihdettä. Apo (2001, 15–16) toteaa myyteissä ja saduissa olevan paljon samaa, mutta erottaa kuitenkin sadun ja myytin toisistaan. Hän toteaa, että sadut saattavat olla kehittyneet myyteistä, mutta toisin kuin myyteissä, saduissa sisältö ei ole uskonnollinen ja päätarkoitus on viihdyttämisessä.

Saduilla on monenlaisia tehtäviä. Bettelheim (1987, 20) kuvaa sadun heijastavan lapsen omaa ymmärrystä itsestään ja edesauttavan hänen persoonallisuutensa kehittymistä. Hän jatkaa satujen merkityksen riippuvan kuulijasta ja tämän elämäntilanteesta. Mäki ja Arvola (2009, 22) puhuvat sadun paradoksisista: vaikka sadut eivät kuvaa todellisuutta eivätkä elämää, jota elämme, auttavat ne kertojaa tai kuulijaa ymmärtämään todellista elämää. Kajamaa (1998, 126) on samoilla linjoilla siitä, että satu lohduttaa ja auttaa lasta kestäämään paremmin todellisen maailman vastoinkäymisiä sekä käsittelemään mahdollisesti tuskallisiakin asioita. Hän jatkaa satujen auttavan lasta hänen tiedostamattomien ongelmien kanssa sekä tarjoavan hahmoja joihin lapsi voi sijoittaa pelottavia tunteita sekä ajatuksia. Kajamaa (1998, 125) näkee saduista olevan lisäksi hyötyä lapsen psyykkiselle terveydelle: sadut voivat toimia säiliönä lapsen tunteille sekä antaa toivoa tulevaisuuteen lapsen mielikuvituksen kautta. Hän

jatkaa, että lapselle on kuitenkin eriteltävä selvästi fantasia ja todellisuus, jotta hän säilyttäisi todellisuudentajunsa (Kajamaa 1998, 127).

Satua käsitteenä on vaikea sanoittaa yksiselitteisesti. Suojala (2001, 31) toteaa sadun käsitteen olevan hankala määritellä, mutta satu itsessään on tunnistettavissa epärealistisuuden perusteella: toiveet saattavat käydä toteen ja sankarit tekevät ihmeitä. Toisaalta fantasiakirjallisuuden ja sadun ero on siten Suojalan (2001, 32) mukaan häilyvä. Fantasian erottaa kuitenkin siitä, että siinä on aina kaksi maailmaa: realistinen todellisuus, joka on usein päähenkilön koti, ja kuvitteellinen, omien lakiansa mukaan toimiva maaginen todellisuus (Suojala 2001, 36). Apo (1986, 17) tiivistää satujen (ketju-, pila-, novelli-, legenda-, ihme- ja eläinsadut) kriteerit: saduilla on tavanomainen aloitus, rajattu kertoma-aika, hyvin vähän totuusarvoa, tapahtumat ovat paikattomia, ajattomia sekä epämääräisiä, satujen asenne on epäkunnioittava ja päähenkilö on tai ei ole ihminen. Ylönen (2000, 9) kuvaa satujen olevan useita episodeja sisältävää kertomataidetta, joissa on joitain normaalitajunnan ylittäviä kokemuksia eli todellisuudessa mahdottomia asioita, kuten puhuviksi eläimiksi loihdittuja ihmisiä. Ylönen (2000, 10–11) asettaa myyttisen ajattelun sadun lähtökohdaksi. Luonnon inhimillistetty elollisuus ja ihmisen yhteys siihen, ennustaminen ja luonnonlakien kumoutuminen sekä taikuus tai yliluonnolliset kyvyt kuuluvat tähän myyttiseen maailmankuvaan ja näin ollen myös satujen maailmaan (Ylönen 2000, 10–11). Ylönen (2005, 10–11) jatkaa, että sadulla ei ole mitään sidettä todellisen maailman ilmiöihin ja sääntöihin tai syy-seuraussuhteen toimintaan. Suuret asiat ovat saduissa sidottuja pieniin ja taikuus on tavallinen voima, jota voidaan käyttää rankaisemiseen tai palkitsemiseen.

Ylönen (2000, 12–14) mukaan satujen rakenne on usein pitkälti samanlainen. Alkupuolella esitellään ongelma, joka voi olla haastava tehtävä tai yllättävä tapahtuma. Ongelma saa sadun liikkeelle. Seuraavaksi ilmaantuvat auttajat, jotka voivat olla niin tavallisia ihmisiä kuin puhuvia eläimiäkin. Aina ei auttajaa kuitenkaan ole ja päähenkilö joutuu selviytymään omin voimin. Luonnollisesti auttajien vastapainona ovat esteet; pahansuovat ihmiset tai yliluonnolliset olennot kuten noidat. Päähenkilö oppii monenlaisia asioita omista ja toisten kokemuksista tarinan edetessä. Ystävät opettavat luottamusta ja apua annetaan puolin ja toisin. Sadun loppupuolella on ongelmien ratkaisuun johtava kriisi, jonka seurauksena päähenkilön elämä muuttuu ratkaisevasti, jotta

vaikeudet voidaan voittaa. Lopuksi, kun päähenkilö on hyväksytty ja rakastettu, hyvyydestä palkitaan. Myös muita hahmoja voidaan rangaista tai palkita. Samanlaisena säilyvä rakenne tekee sadusta helposti ennakoitavan ja tällöin yksityiskohdat jäävät yllätystekijöiksi. Lapsi voi saduissa luottaa siihen, että loppuratkaisu on oikeudenmukainen. Kajamaa (1998, 126) jatkaa, että varma onnellinen loppu antaa lapselle toivoa tulevaisuudesta. Tämä on tärkeää, sillä epätoivo on lapsella niin voimakasta, että hänen kehityksensä pysähtyy (Kajamaa 1998, 127). Apo (2001, 22, 24) lisää vielä, että saduissa on vanhanaikainen sukupuolijärjestelmä, mikä on ollut 1900-luvun lopussa ongelmallinen ja kritiikkiä herättävä feministisen näkemyksen kohdalla.

Ylönen (2005, 10) jakaa sadut taide- ja kansansatuihin. Hänen mukaansa Sirpa Kivilaakso (Onnimanni 1/2003) määrittelee taidesadun saduksi, jonka kirjailija on itse luonut alusta asti sekä kirjoittanut pysyvään muotoon. Myös Mäki ja Arvola (2009, 25) nimeävät taidesadulle usein kunnianhimoisen kirjoittajan ja kaunokirjallisen muodon. Kirjailijoista he nimeävät H.C. Andersenin, Sakari Topeliuksen ja Anni Swanin. Ylönen (2005, 10) jatkaa vielä, että Kivilaakson (Onnimanni 1/2003) mukaan kansansatujen taustalla sen sijaan on pitkä ikä sekä suullinen perinne. Kirjailija on kansansaduissa tuntematon, mutta niillä on useita kertoja, jotka ovat muokanneet tarinaa kullekin kuulijakunnalle mielenkiintoisemmaksi. (Ylönen 2005, 10)

Thompson (1946, 8) lisää jaotteluun ihmesadun määritelmän. Ihmesatu on pidempi kertomus, jossa on sarja episodeja tai motiiveja. Ihmesatu sijoittuu epätodelliseen maailmaan, joka on täynnä ihmeitä ja jolla ei ole tarkkaa sijaintia tai täsmällisiä hahmoja. Tässä maailmassa nöyrät sankarit tappavat vihollisia, perivät kuningaskuntia ja naivat prinsessoja. Mäki ja Arvola (2009, 24) määrittelevät suuren osan Grimmin saduista, suomalaisista saduista ja muista kansansaduista ihmesaduiksi. Apo (1986, 17) mainitsee ihmesatujen olevan satujen fantasiapitoinen alaryhmä.

2.2 Kansansadut

Suojala (2001, 32) tiivistää kansansadun anonyymiksi, perinteiseksi ja suullisesti leviäväksi maagisia ominaisuuksia omaavaksi tekstiksi. Ylönen (2000, 14–16) kuvaa kansansadut jopa vuosisatoja vanhoiksi kertomuksiksi, jotka ovat lähtöisin

toisenlaisesta yhteiskunnasta ja heijastavat aikansa oloja. Myös moraalikäsitteet ja lastenkasvatusajattelu saattavat poiketa huomattavastikin nykyajasta. Satujen liikkuvuus on vaikuttanut kerronnan yksityiskohtiin maiden ja maanosien välillä, joten esimerkiksi eläimistö kansansaduissa on usein paikallista. Synkkä tai sankka metsä lähellä kotimökkiä tai muuta tapahtumapaikkaa on yleinen elementti, sillä metsästä saatiin puutavaraa ja ravintoa riistan sekä marjojen ja sienien muodossa. Ihmiset ovat hyvin mustavalkoisesti hyviä tai pahoja. Kuvaus on niukkaa ja kertoo vain olennaisen; varakkuuden tai köyhyyden sekä asuinpaikan linnassa tai mökissä ja näin ollen säädyn. Säätyrajoja ei kuitenkaan ole, sillä köyhä tyttö tai poika saattoi lopuksi saada itselleen kuninkaallisen puolison. Moraalinen opetus on usein ystävällisyydestä sekä toisten arvostamisesta tai auttamisesta. Lopuksi oikeudenmukaisuus toteutuu ja hyvä sekä paha saavat ansionsa mukaan. Myös Bettelheim (1987, 16) näkee sadun yksinkertaistavan olennaisen: olemassaolon ongelman, hahmojen kuvauksen ja sadun tapahtumat. Hänen mukaansa yksinkertaistamisen tarkoituksena on se, että lapsi ymmärtää ongelman, jota satu käsittelee eikä eksy epäolennaisuuksiin.

Alun perin kansansatujen tarkoitus oli Ylösen (2005, 11) mukaan kasvattaa sekä huvittaa ja satujen syntyajan mukaista, hyväksyttävää moraalista opetettiin varoittavien esimerkkien kautta. Esimerkit olivat usein yksittäisiä tapahtumia, joissa hyvyys tai pahuus olivat esillä. Ylönen (2005, 11) lisää vielä, että pahalla oli saduissa aina kurja loppu, mikä kannusti kuulijaa pyrkimään hyvään. Kansansatujen moraalista ja sen sopivuudesta nykylapsille on kuitenkin esitetty kritiikkiä. Esimerkiksi Tatar (1992, 11) kritisoi satujen pintapuolisesti palkitsevan hyvää ja rankaisevan pahaa, mutta kannustavan kuitenkin samalla varastamiseen tai valehteluun.

Bettelheim (1987) kuvaa vanhojen satujen arvoa suurten ongelmien äärellä. Hän näkee satujen merkityksen tärkeiden olemassaolon kysymysten, kuten vanhenemisen ja kuoleman selittäjinä. Bettelheimin (1987) mukaan uudemmat sadut välttelevät näitä ihmisyyden ehtoja. Elämässä on aina vaikeuksia sekä yllättäviä ja epäreiluja vastoinkäymisiä. Niitä vastaan on taisteltava päättäväisesti ja urheasti, jolloin ne ovat voitettavissa. Saduista lapsi saa suuntaa näiden ongelmien ratkaisemiseksi omassa elämässään, jotta hän voisi turvallisesti varttua aikuiseksi. (Bettelheim 1987, 15) Myös Mäki ja Arvola (2009, 22) näkevät

saduissa olevien haasteiden edistävän lapsen kehitystä. Satujen pahuudet, kuten huijaaminen tai tappaminen kuvaavat symbolisella tavalla elämässä tapahtuvia luopumisia tai hämmennyksiä, joita jokainen kohtaa matkan varrella. Onnellinen loppu antaa kuitenkin luottamusta tulevaan ja selviytymiseen.

2.3 Taidesadut

Suojala (2001, 32) näkee taidesadun olevan 1800-luvulla romantiikan aikana syntyntä sanataidetta, joka omaksui kansansaduista henkilöahmoja, keskeisiä aiheita ja rakenteellisia piirteitä. Mäki ja Arvola (2009, 40) ovat samaa mieltä ja kuvaavat taidesadun kehittyneen yliluonnollisista saduista 1800-luvulla. Taidesadun päähenkilö on usein ihminen tai ihmisen tyyppinen hahmo. Suojala (2001, 32) mainitsee vielä saturomaanin, jonka hän näkee pitkänä taidesatuna. Taidesatujen arvon Mäki ja Arvola (2009, 40–41) näkevät niiden inhimillisyydessä sekä opettavaisuudessa. Heidän mukaansa taidesadut avaavat uusia näkökulmia elämään ja toimivat siten hienosti välineinä opetuksessa.

2.4 Kirjallisuuskasvatus

Ylönen (2005, 12) kuvaa kansansaduissa olevan lasta mahdollisesti kauhistuttavaa tai järkyttävää julmuutta, mutta hyvän ja pahan taistelu on olennainen osa satujen maailmaa. Aikuisen on Ylönen (2005, 12) mukaan huomioitava lapsen kehityksen taso sekä ikä satua valittaessa sekä perehdyttävä satuun ennen sen lukemista lapselle. Kun lapsi ymmärtää eron todellisten sekä kuvitteellisten asioiden välillä, hän ymmärtää sadun kuuluvan kuvitteelliseen. Tämä tapahtuu usein viiden ja kuuden ikävuoden välissä. Sadun kuvitteelliseksi ymmärtäminen antaa mahdollisuuden todellisessa elämässä tapahtuvien asioiden käsittelyyn vertauskuvien avulla. (Ylönen 2005, 12) Myös Apo (2001, 25) korostaa, että kaikki sadut eivät julmuudessaan tai pelottavuudessaan ole kaikille kuulijoille sopivia ja lapsen suojelu tässä asiassa onkin kasvattajan velvollisuus. Kasvattaja voi myös hänen mukaansa kieltäytyä omaan arvomaailmaansa sekä etiikkansa vedoten sellaisen viihteen välittämisestä lapselle (Apo 2001, 25).

Ylönen (2005, 12) nostaa myös esiin satujen arvon välineinä sekä itseisarvona. Hän määrittelee itseisarvoksi sadun kiinnostavuuden sen kuulevalle henkilölle. Sadun merkitys välineenä syntyy sadun kautta välittyvistä viesteistä, kuten yhteiskunnan hyväksymistä moraalista arvoista. Keskustelun avulla voidaan yrittää kiinnittää lapsen huomio tiettyihin seikkoihin sadussa ja mahdollisesti saada lapsi soveltamaan esiin nousevia asioita elämässään, mutta lapsen on saatava halutessaan miettiä kyseisiä asioita myös itsekseen. Ylönen (2005, 12) korostaa saduissa tapahtuvan samoja asioita kuin todellisuudessa, vaikka ne eivät todellisia olekaan ja lapsen ymmärtävän tämän yhteyden ja asioiden syy-seuraussuhteen.

Konkreettisempi näkemys lukijan ja tekstin välisestä merkitysten vaihdosta on transaktioteorialla. Rosenblatt (1994, 10–11) näkee lukijan roolin aktiivisena lukutapahtumassa; lukijan huomio tekstiin aktivoi elementtejä menneistä kokemuksista, jotka ovat liittyneet suullisilla symboleilla: ulkoinen viittaus herättää sisäisen vastineen. Merkitys syntyy symboloitujen asioiden, kuten kuvien, esineiden tai ideoiden, verkostosta. Teksti saattaa kuitenkin herättää lukijassa myös kriittisyyttä näitä oletuksia ja miellelyhtymiä kohtaan. Rosenblatt (1994, 12) käyttää näistä lukijan ja tekstin välisistä erilaisista transaktioista käsitettä ”runo” (”poem”): lukija tuo tekstille menneen kokemuksensa sekä nykyisen persoonallisuutensa ja tekstin viehätysten avulla hän järjestää resurssinsa ja kiteyttää muistoistaan, ajatuksistaan ja tunteistaan uuden kokemuksen.

3 TUNTEET JA TUNNEKASVATUS

3.1 Tunteet

Kanninen ja Sigfrids (2012, 75) toteavat yksiselitteisesti ajattelun ja tunteiden olevan kaiken ihmisen toiminnan taustalla. He jatkavat tunteiden muotoilevan merkityksiä, joita annamme kokemuksillemme vuorovaikutustilanteista sekä sisäisille tiloillemme sekä tuovan elämyksellisyyttä sekä merkityksellisyyttä elämäämme. Yhteydet muihin ihmisiin syntyvät tunteita jakamalla. (Kanninen & Sigfrids 2012, 75–76) Kokkonen (2017, 12) lisää vielä tunteiden myös vaikuttavan ajatteluun ja havainnointiin.

Tunteiden määrittely ei kuitenkaan ole yksiselitteistä. Puolimatka (2010, 325) korostaa tunteiden ymmärtämisen ja siten tuntemisen olevan hyvin subjektiivista ja kulttuurin omanlaiseksi muokkaama tapa. Tunneteorioita on useita erilaisia ja tunteiden tutkimiseen voidaan löytää ainakin viisi näkökulmaa: tuntemusteoriat, konatiiviset teoriat, behavioristiset teoriat, yhdistelmäteoriat ja kognitiiviset teoriat. Teoriat eroavat toisistaan siinä, miten ne ymmärtävät tunteiden koostumuksen sekä siinä, että ne antavat tunteet muodostaville osatekijöille eri näkökulmista tulkintoja. (Puolimatka 2010, 325–326)

Kannisen ja Sigfridsin (2012, 76) teoksessa Siegelin (1999) toteaa, että tunteen eli emotion tunnistaa sen kokiessaan, mutta kokemuksen selittäminen tai fyysinen sijoittaminen sanoin on vaikeaa. Usein ensimmäisenä hänen mukaansa mieleen tulevat tutut, nimettävissä olevat ja tunnistettavimmat perustunteet, jotka ovat samat kaikissa kulttuureissa. Näitä ovat suru, ilo, hämmästyminen, viha, häpeä ja inho. Siegel (1999) muistuttaa, että emotionit voi ymmärtää myös aivojen jatkuvaa tietovirtaa yhdistelevinä prosesseina, jotka estävät järjestelyllään kaaoksen syntymisen (Kanninen & Sigfrids 2012, 76). Kokkonen (2017, 11) on tästä tunteiden organisointitehtävästä samaa mieltä: tunteet järjestävät arjen tekemisiä sen mukaan kuinka tärkeitä tai uhkaavia ne ovat hyvinvoinnille. Kanninen ja Sigfrids (2012, 76) esittelevät vielä suuntaavan

emootio, vastineen signaaleihin, jotka tulevat sisältä tai ulkopuolelta. Aivot reagoivat ensin signaaliin herättäen ihmisen huomion ja kiinnittäen sen signaalin lähteeseen, minkä jälkeen aivot tulkitsevat signaalin positiiviseksi tai negatiiviseksi, jolloin keho reagoi tulkinnan mukaisesti ja valmistautuu emootioiden kautta toimimaan (Kanninen ja Sigfrids 2012, 76).

Kyky tuntea erilaisia tunteita kehittyy Penttisen (2002, 13–14) mukaan jo ensimmäisten elinvuosien aikana turvallisessa kasvuympäristössä. Hän nostaa monipuolinen tunne-elämän edellytykseksi tasapainoisen persoonallisuuden muodostumiselle. Puolimatkan (2010, 310) mukaan tunteilla on merkittävä osa kasvatuksessa: kasvatussuhteen on oltava välitön, sillä vuorovaikutuksen ollessa todellista, lapsen tunne-elämä kehittyy. Lapsikeskeisen pedagogiikan mukaan lapsi ja aikuinen ovat tasa-arvoisia tunnesuhteessa, sillä kumpikaan osapuoli ei voi tietää toisen tunteita tai tuntea hänen puolestaan, mutta kasvatuksessa on oltava lapsen turvallisuudentunteen takaamiseksi kuitenkin avoin auktoriteetti (Puolimatka 2010, 311–312).

Penttinen (2002, 14) kertoo tunteiden syntyvän aistien välityksellä erilaisista tilanteista tai ärsykkeistä. Hän jatkaa tunteiden olevan elämyksellinen tila, jossa ihminen aistii erilaisia ärsytyksiä kehonsa sisällä. Keskushermostoa aktivoimalla ja stimuloimalla tunteet saavat aikaan olemassaolon kokemuksen; tilanteet, jotka palvelevat yksilön etua ja ylläpitävät elämää, koetaan usein positiivisesti, mutta yksilön toimintaa rajoittavat sekä elämää tuhoavat tilanteet koetaan negatiivisesti (Penttinen 2002, 14).

Tunnekokemuksilla Kanninen ja Sigfrids (2012, 77) toteavat olevan useita eri tasoja. Subjektiiiviseksi tunnekokemukseksi he kuvaavat yhtä perustunteista kuten iloa. Fysiologinen tuntemus on kehon tuntemus tunteen aikana. Jokaisella tunteella on myös neurokemiallinen vastaavuus esimerkiksi siitä kuinka kuormittava kokemus on. Toimintavalmiudella Kanninen ja Sigfrids (2012, 77) tarkoittavat kehon valmistautumista reagoimaan tunteen mukaisesti. He muistuttavat myös, että tunnetta voi tarkastella metaforien tai mielikuvien kautta. Ihmiset tavoittavat näitä tasoja eri tavoin ja esimerkiksi lapsen kehitystaso vaikuttaa tähän. Kokkonen (2017, 12) mainitsee myös tunteiden kyvyn muunnella toimintavalmiutta tunteen mukaisesti.

Tunnekokemukset näkyvät muille Kokkonen (2017, 14) mukaan kasvoniilmeiden avulla ja ne helpottavat yhdessä muiden kanssa elämistä, sillä

kun toinen ymmärtää tunnetilamme, hän voi myös päätellä mitä olemme seuraavaksi tekemässä. Ilmeiden sekä puheen elementtien avulla edistetään myös sosiaalista kanssakäymistä, tunnistetaan teeskentelijöitä ja pohditaan ihmissuhteiden arvoa.

3.2 Tunneäly ja tunnetaidot

Puolimatkan (2010, 312) mukaan lapsi oppii tunteiden tunnistamiseen läheisessä kiintymyssuhteessa ihmiseen, joka rakastaa lasta ehdoitta ja on yhteydessä itse kokemiinsa tunteisiin. Hän jatkaa toteamalla, että tämän suhteen pohjalta lapsen sisäiseen elämään suuntautuva tunneäly kehittyy.

Tunneäly koostuu kyvystä tunnistaa tunteiden välillä olevia eroja, olla yhteydessä omiin tunteisiinsa, kyvystä nimetä tunteita ja ymmärtää sekä ohjata käyttäytymistä omien tunteiden avulla (Puolimatka 2010, 312–313). Goleman (1997, 69) kuvaa metakognition olevan tietoisuutta omasta ajatteluprosessista ja metatunteen tietoisuutta tunteista, mutta korostaa mieluummin käyttävänsä itse tunnetilatietoisuudesta termiä itsetuntemus, jossa henkilö tutkii ja tarkkailee tunteitaan ja kokemuksiaan jatkuvasti. Hän asettaa itsetuntemuksen edellytykseksi aivojen kielialueiden sekä neokorteksin aktiivisuuden sekä virittyneisyyden tunteiden nimeämiseen (Goleman 1997, 70).

Myös Puolimatka (2010, 24) kuvaa tunteita keskeisenä itsetiedostuksen muotona: ihminen, joka tuntee itsensä, on kosketuksissa myös omiin tunteisiinsa. Saarinen ja Kokkonen (2003, 17) määrittelevät tunneälyn kyvyksi tulla toimeen toiminnan ja ajattelun tasolla muiden sekä itsensä kanssa. Tunneälyä voi myös itse tahtoessaan kehittää. Saarinen ja Kokkonen (2003, 18–19) jatkavat, että tunneälyn avulla tilanteita voi ratkaista tasapainoisesti joustuen ja ihmissuhteissa voi toimia sosiaalisesti sujuvasti sekä aidon empaattisesti muiden tunteet sekä tarpeet tunnistaen.

Kanninen ja Sigfrids (2012) korostavat samoin hyvän hoivasuhteen olevan välttämätön lapsen perusturvallisuuden tunteen luomiseksi. Aikuisen tehtävä on heidän mukaansa havaita ja säädellä onnistuneesti lapsen tunnetiloja; hänen on ymmärrettävä lapsen yksilöllisyys tämän tavassa kokea ympärillään tapahtuvia asioita, tavoitettava ydintunteet lapsen reaktion alta ja seurattava lapsen mielentilan vaihteluita. Lapselle on hoivasuhteessa välityttävä oletamus siitä,

että muut ihmiset ovat tunnetasolla lähellä näkemässä ja ymmärtämässä tunteita sekä lohduttamassa, jos tilanne niin vaatii. Tämä välittää lapselle viestin siitä, että hän voi omalla toiminnallaan tulla ymmärretyksi, hänen tunteensa ovat tärkeitä ja hänet nähdään sekä kohdataan. Näin lapsi tuntee olevansa kokonaisvaltaisesti hyväksytty ja kokee hyvinolontunnetta. (Kanninen & Sigfrids 2012, 80–81) Tämä hyväksymisen ja turvallisuuden tunne on tärkeä pohja tunteiden säätelykyvyn ja tunnetaitojen oppimiselle.

Peltonen (2000, 13, 18) jakaa tunnetaidot tiedostetusti ja tiedostamattomasti käytettäviksi, synnynnäisiksi taidoiksi. Hän kuvaa tunnetaitojen ohjaavan ihmisen sosiaalista toimintaa, päätöksentekoa ja muuta ajattelua sekä pyrkimyksiä. Oikeita ja vääriä tunteita ei hänen mukaansa ole: kaikki tunteet ovat todellisia ja ne on hyväksyttävä sellaisenaan. Erityisen tärkeänä ihmisen psyykkiselle hyvinvoinnille Peltonen (2000, 13) pitää sitä, että ihminen saa vapaasti kokea, vastaanottaa ja näyttää muille erilaisia tunteita. Hän jatkaa kuitenkin muistuttamalla, että on tilanteita, joissa tunteita täytyy tuntea ja näyttää hillitysti ja tämä itsehillintä kehittyy iän myötä (Peltonen 2000, 14–15). Tunnelukoksi hän kuvaa aikuisen tai lapsen tilannetta, jossa henkilö ei tunnista itsessään mitään tunteita. Tilanteesta voi kuitenkin edetä kokemalla ja nimeämällä tunteita turvallisessa ympäristössä (Peltonen 2000, 15).

Empatian, toisen tunteiden huomioimisen, Peltonen (2000, 17) nimeää yhdeksi osaksi tunnetaitoja. Lisäksi on kyky eläytyä esimerkiksi elokuvan tai näytelmän tunnelmaan sekä kyky nähdä, mitä toinen tarvitsee hetkessä: riitakumppania vai ystävää. Tunnetaidot ovat kuitenkin persoonallisia ja jokaisella on oma tapansa käyttää niitä; joko sanoin, elein, ilmein tai teoin (Peltonen 2000, 17–18). Samoin tunteiden ilmaiseminen sekä tunteminen on saatava tehdä omalla tavalla (Kullberg-Piilola 2000, 24).

Ihmisellä on Kannisen ja Sigfridsin (2012, 82) mukaan luonnostaan pyrkimys tasapainoon sisimmässään. He kuvaavat tunteiden säätelyn olevan kyky vaikuttaa tunnetilan voimakkuuteen ja keston. Epämiellyttävän, äärimmäisen negatiivisen tai positiivisen, tunteen kestäessä liian kauan se kuormittaa kehoa psyykkisesti ja jatkuessaan myös fyysisesti. On siis opittava hillitsemään ja korvaamaan tunteita. Tunteiden säätely auttaa niin konkreettisesti käyttäytymisen hallitsemisena kuin hyvinvointia, tunne-elämää ja itsetuntoa parantaen. (Kanninen ja Sigfrids 2012, 82)

Samoin Kokkonen (2017, 19, 22) korostaa tunteiden säätelyn sekä korvauskyvyn merkityksellisyyttä tasapainoiselle tunne-elämälle. Saarinen ja Kokkonen (2003, 54) kuvaavat tunteiden säätelyn hyvinvoinnin välineeksi, kun tunteita koetaan ja ilmaistaan sopivasti. He tarjoavat tunteiden säätelykeinoiksi ajattelun keinoja, kuten puhumista tai kirjoittamista, ja toiminnan keinoja, kuten ikävien tilanteiden välttelyä, liikuntaa tai musiikkia (Saarinen ja Kokkonen 2003, 55–60). Saarinen ja Kokkonen (2003, 69) lisäävät vielä, että tunteiden säätelykyvyllä näyttää olevan yhteys sukupuoleen, ikään ja persoonallisuuteen. Tunteita voi kuitenkin säädellä myös liikaa esimerkiksi tukahduttamalla ja olisikin pyrittävä hyväksymään sekä kielteiset että myönteiset tunteet osaksi elämää (Saarinen & Kokkonen 2003, 71–72).

Tunteet ovat merkittävässä roolissa myös oppimisessa. Puolimatkan (2010, 197–198) mukaan älyllinen kehittyminen edellyttää kehittymistä myös tunnetasolla; jotta oppimista voidaan ymmärtää, on huomattava ne tekijät, jotka saavat ajattelua eteenpäin. Syvällisempi oppiminen vaatii Puolimatkan (2010, 198) mukaan motivaatiota, sillä oppiminen on usein moniosainen ja pitkä prosessi, joka vaatii oppijalta ymmärrystä asioiden mielekkyyteen sekä myönteistä minäkäsitystä. Saarinen ja Kokkonen (2003, 37) lisäävät, että tutkimusten mukaan paremmin mieleen jää tunnepitoinen muistimateriaali kuin asiallinen ja kuivakka.

3.3 Tunnekasvatus

Puolimatkan (2010, 42) mukaan yleisesti ajatellaan kasvatuksella olevan vaikutusta tunteiden ilmaisuun sekä tiedostamiseen, vaikka se ei voisi varsinaisiin tunteisiin vaikuttaa. Merkitys, joka Puolimatkan (2010, 42) kertomana tunteille annetaan, heikentää tai vahvistaa tunteiden asemaa tietoisuudessa ja muokkaa siten tunnekokemusta tietynlaiseksi. Stoalaisen käsityksen mukaan kasvatuksen tavoitteena on tunteiden vaikutuksesta irtautuminen, sillä tunteet antavat väärän näkökulman todellisuuteen ja vaikeuttavat elämänhallintaa. Platonin näkemys tunnekasvatuksen tehtävästä on tunteiden määräysvallan vähentäminen ja kontrollointi. Aristoteles sen sijaan näki tunteilla olevan tasapainoisessa elämässä myönteinen merkitys. Augustinuksesta alkaen tunteita on arvioitu niiden rakentavuuden tai tuhoavuuden mukaan ja ihminen on

itse vastuussa siitä, mitä hän tunteiden vaikutuksen alaisena tekee. (Puolimatka 2010, 42–44)

Puolimatka (2010, 44) näkee kuitenkin tunnekasvatuksella olevan rajansa, kuten ”tiedollinen läpätunkemattomuus”, jonka mukaan tunteet eivät ole informaation avulla kokonaan muokattavissa vaan ne vastustavat muokkausta eriasteisesti. Tämä läpätunkemattomuus estää Puolimatkan (2010, 45) tunne-elämää, kuten eettisiä tunteita, täysin muokkautumasta väärän tai satunnaisen informaation mukaan. Tunnekasvatusta tulisi siis Puolimatkan (2010, 45) mielestä toteuttaa tunne-elämän luonteesta tietoisena.

Myös yhteiskunta kasvattaa. Kokkonen (2017, 13) mainitsee oppimisen myötä kehittyneet ja kulttuurin työstämät sosiaaliset tunteet, joiden tarkoituksena on hillitä negatiivista käyttäytymistä sosiaalisissa tilanteissa sekä sopeuttaa ihmisiä kulttuuriin tai tehdä arvojen oppiminen helpommaksi. Tällaisia tunteita ovat hänen mukaansa esimerkiksi syyllisyys tai häpeä.

Kanninen ja Sigfrids (2012, 75) korostavat kasvattajan roolia auttajana lapsen tunteiden ollessa voimakkaita. Kasvattaja, oli hän opettaja tai vanhempi, on omalla toiminnallaan lapselle erimerkkinä myös tunteiden säätelyssä. Kanninen ja Sigfrids (2012, 75) mainitsevat esimerkiksi Gottmanin (1998), joka on tutkimuksissaan tullut siihen johtopäätökseen, että vanhempien taitava opastus tunnetaidoissa vaikuttaa lapsen parempaan kykyyn säädellä omia tunteitaan; lapset rauhoittuvat nopeammin, osaavat nimetä ja tunnistaa tunteitaan sekä kykenevät ymmärtämään toisten tunteita ja ovat taitavia solmimaan ystävyysuhteita.

Myös Penttinen (2002, 14) korostaa omien tunteidensa erittelyyn kykenevän vanhemman merkitystä lapsen tunteiden ymmärrykselle: kun vanhempi aistii lapsen tunnetilat ja osaa tulkita niitä hänelle, lapsi oppii ilmaisemaan tunteet sanoin ja muodostaa omaan tunnetilaansa jatkuvan yhteyden. Saarinen ja Kokkonen (2003, 68) lisäävät vielä vanhemman ja lapsen turvallisen kiintymyssuhteen varhaislapsuudessa, vanhempien myönteisen palautteen lapsen myönteisten tunteiden ilmaisusta sekä runsaan myönteisten tunteiden ilmaisemisen lapsuudenkodissa vaikuttavan lapsella siihen, että kynnys kielteisten tunteiden kokemiseen nousee ja siten myös edellytys tunteiden säätelykykyyn paranee.

Kullberg-Piilola (2000, 37) tarjoaa tunnerehellisyyden keinoksi parantaa ihmisten välistä vuorovaikutusta sekä lisätä luottamusta, vahvistaa lapsen itsetuntoa ja kykyä muodostaa tasa-arvoisia ihmissuhteita. Tunnerehellisyyden pohjana on ajatus siitä, että ihmiset näkevät toistensa tekojen, ilmeiden ja eleiden kautta toisen ajatuksista yhtä paljon kuin sanallisesti ymmärtävät. On siis turha yrittää salata tunteitaan; niistä pitäisi kertoa toiselle avoimesti ja rehellisesti sekä opettaa myös lapset tähän avoimuuteen. Kasvattajan on kuitenkin muistettava myös järkevä ajattelu tunnerehellisyyden rinnalla kohdatessaan lapsen. (Kullberg-Piilola 2000, 37–39)

Puolimatka (2010, 147) nostaa esiin tunteiden arvioinnin tärkeyden tunne-elämän kehittämistä pohdittaessa. Tunteita voi arvioida niiden dynamiikan tuhoavuuden tai rakentavuuden kautta ja siten vaikuttaa tunteisiin korostamalla tai heikentämällä niiden vaikutusta elämään. Ilman kykyä arviointiin, jää Puolimatkan (2010, 147) mukaan ihmisen itsekriittisyys vajavaiseksi.

4 TUTKIMUSONGELMAT

4.1 Tutkimusongelmat

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää, miten satuja voidaan käyttää tunnekasvatuksen välineenä alkuopetuksessa eli miten sadut toimivat tunnekasvatuksen opetuksen keinona toisen luokan oppilailla. Lisäksi minua kiinnostaa, millaisia tunteita toisella luokalla olevat lapset tunnistavat yleensä ja aion vertailla sitä vasten millaisia tunteita he tunnistavat saduissa. Tutkin myös, pystyykö satujen avulla laajentamaan lasten tunnistamien tunteiden kirjoa. Tutkin näitä näkökulmia seuraavin tutkimuskysymyksin:

1. Miten sadut toimivat tunnekasvatuksen opetuksen keinona toisen luokan oppilailla?
 - a. Miten lapset tunnistavat valittuja tunteita ennen tutkimuksen tekoa ja sen jälkeen?
2. Millaisia tunteita toisella luokalla oleva lapsi tunnistaa?
 - a. Miten tutkimukseen valitut tunteet näkyvät lapsen elämässä?
3. Miten toisella luokalla oleva lapsi tunnistaa tunteita saduissa?

4.2 Tutkimuksen kohderyhmä ja tutkimukseen valitut sadut

Tutkimukseni kohteena olivat alakoulun toisen luokan oppilaat, sillä heille satujen maailma on vielä läheinen, mutta he voivat käsitellä satuja ja niissä esiintyviä tunteita paremmin sekä keskustella niistä enemmän kuin ensimmäisen luokan oppilaat. Valitsin ikäryhmäksi 8–9-vuotiaat lapset, sillä heille satujen maailma on vielä tärkeä ja vaikuttava, joten sitä kautta oli helpompi lähestyä myös tunteita ja tunteiden tutkimista. Valitsin yhden Tampereen normaalikoulun toisen luokan tutkimukseeni ja toteutin tutkimuksen tapaustutkimuksena, jolloin pieni otos oli perusteltu; oppilaita oli 24 ja tyttöjä sekä poikia suurin piirtein saman verran. Valitsin normaalikoulun tutkimuseettisistä syistä: normaalikoulu on yhteistyössä Tampereen yliopiston kanssa, joten tutkimuslupia ei tarvinnut erikseen hakea.

Tutkimuksen sadut valitsin kohteena olevan tunteen mukaisesti perinteisistä saduista kuten Grimmin saduista sekä suomalaisten satujen kokoelmista.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Metodologiset ratkaisut

5.1.1 Etnografia menetelmänä

Etnografia on kvalitatiivinen, eli laadullinen tutkimusmenetelmä, metodi. Pattonin (2015, 3) mukaan ihmisen erottaa muista eläimistä kyky antaa merkityksiä asioille. Laadullinen tutkimus kysyy, kirjaa ja tulkitsee tätä merkityksellistämisprosessia. Patton (2015, 14) esittelee laadulliseen tutkimukseen kuuluvan sitaattien keräämisen ihmisiltä kentällä, sitaattien varmistamisen ja niiden merkitysten pohtimisen. Skeggs (1997, 17) kuvaa metodien kertovan useista asioista, kuten ketä tutkia, kuinka tutkia tai kuinka kirjoittaa. Hammersley ja Atkinson (1995, 1) näkevät etnografian tarkoittavan käsitteenä tiettyä metodia tai metodijoukkoa. Laadullisen menetelmän käyttö eläytymismenetelmän muodossa on minulle tuttua kandidaatintutkielmasta ja laadullisuus sopii jälleen mukavasti tutkimukseeni. Tutkimukseni on sovelletusti etnografinen tapaustutkimus, eli siinä on joitain etnografian tunnuspiirteitä, mutta se ei ole puhtaasti etnografinen.

Pole ja Morrison (2003, 3) esittelevät etnografian yleisiä tunnusmerkkejä, joista ensimmäiset ovat huomion kiinnittyminen erilliseen paikkaan, yhteen tai useampaan tapahtumaan tai asetelmaan ja koko sosiaalisen käytöksen valikoima, joka liittyy edellä mainittuihin huomion kiinnittymisen kohteisiin. Lisäksi on erilaisten tutkimusmenetelmien valikoima, joita käytettäessä saatetaan yhdistää laadullisia sekä määrällisiä menetelmiä, mutta painopiste on sosiaalisen käytöksen ymmärtämisessä sisältä käsin. He jatkavat, että toinen painotus on aineistossa sekä analyysissa, joka siirtyy yksityiskohtaisesta kuvailusta käsitteiden sekä teorioiden tunnistamiseen aineiston pohjalta. Viimeinen painotus on perusteellisessa tutkimuksessa, jossa paikan, tapahtuman tai asetelman monimutkaisuudet ovat tärkeämpiä kuin kaikenkattavat suuntaukset tai

yleistyksiset (Pole & Morrison 2003, 3). Näkisin edellä mainitun viimeisen painotuksen sivuavan tavallaan myös tapaustutkimusta, sillä siinä korostetaan samalla tavoin yksityiskohtien perusteellisuutta eikä suuria linjoja. Tapaustutkimuksessa sukellaan nimenomaan syvemmälle yksittäiseen asiaan pintapuolisen katsauksen sijaan.

Baszanger ja Dodier (2004, 10) näkevät etnografian vastaavan ihmistoiminnan tutkimuksen kolmeen vaatimukseen: empiirisen lähestymistavan tarpeeseen, yhdenmukaistamista odottavien elementtien avoimuuden tarpeeseen ja huoleen kentän ilmiöiden perusteluista. Moderni etnografia on Polen ja Morrisonin (2003, 12) mukaan kehittynyt 1920- ja 1930-lukujen Chicagon School of sociology:n yhteiskuntatieteen tutkimuksen perinteestä. Heidän mukaansa Chicagon yhteiskuntatieteen tutkijat tutkivat vieraiden ja eksoottisten kulttuurien sijaan omaa kaupunkiaan etnografialle ominaisin tavoin. Pole ja Morrison (2003, 12) lisäävät, että samanlainen lähestymistapa oli myös yhteiskuntatieteen antropologeilla. Silverman (2010, 49) toteaaakin etnografian juurten olevan antropologiassa. Antropologit ovat sitä mieltä, että ymmärtääkseen todella ihmisryhmää on sitouduttava ryhmän pitkäaikaiseen tarkkailuun ja eläydyttävä sen kulttuuriin: opittava kieli ja osallistuttava yhteisöllisiin tapahtumiin ihmisten kanssa (Silverman 2010, 49). Mäkelä (2007, 73) tiivistääkin osuvasti etnografian syntyneen kiinnostuksesta ihmisiä sekä heidän arkeaan ja elämäänsä kohtaan. Koen tutkijan asemassa mielenkiintoiseksi tutkimuksen, joka astuu sisään yhteisön maailmaan ja sisältä käsin havainnoi tutkimuksen kohdetta sen sijaan, että etäältä käsin yrittäisi ymmärtää yhteisön toimintaa.

Patton (2015, 100) nostaa kulttuurin käsitteen keskeiseksi etnografiassa. Hän jatkaa etnografisen tutkimuksen ohjaavan käsityksen olevan se, että mikä tahansa ihmisjoukko, joka on tekemisissä toistensa kanssa pidemmän ajanjakson, kehittää kulttuurin (Patton 2015, 100). Etnografia on siten ollut perinteisesti kulttuurin ja sen käytänteiden tutkimista niiden omassa ympäristössä. Tähän päätyvät myös Atkison, Coffey, Delamont, Lofland ja Lofland (2007, 2–3), jotka näkevät tämänhetkisen etnografisen tutkimuksen olevan usein kuvattavissa hajanaisuuden ja monimuotoisuuden kautta ja ymmärtävät nykyetnografiassa olevan monenlaisia näkökulmia ja käytäntöjä. He jatkavat, että etnografia on kuvattavissa oman kulttuurisen monimuotoisuutensa

kautta (Atkinson ym. 2007, 3). Baszanger ja Dodier (2004, 12, 16–17) esittelevät vielä integroivan etnografian, jossa etnografisen tarkkailun jaksoja integroidaan rinnastamalla niitä kulttuurikonaisuuteen sekä narratiivisen etnografian, jonka näkökulmasta olennaisessa osassa ovat tutkimuksen kirjoitustyö, tutkija kirjailijana ja kenttätyö tekstin materiaalina.

Ennen kentälle siirtymistä on tutkijan pohdittava tutkimuksen elementtejä ja valittava tutkimuksen kohderyhmät, joista aineisto kerätään. Silverman (2010, 208) muistuttaa etnografista aineistoa valittaessa aineiston koon vaikutuksista tutkimuksen yleistettävyyteen. Tutkijan on hänen mukaansa pohdittava tarkasti kuinka esittää väitteitä aineistosta, joka voi pienimmillään olla vain yhden tapauksen kokoinen. On oltava tarkka aineistoa rajatessa ja muistettava rehellinen kriittisyys oman aineiston yleistettävyydestä sekä pyrittävä kumoamaan ennako-oletuksia (Silverman 2010, 209).

Lappalainen (2007) kertoo etnografian tutkijan perehtyvän kentällä kohteeseensa ja opettelevan kohteensa toimintaa arkisissa kulttuurisissa ja sosiaalisissa tilanteissa. Tämän jälkeen tutkija pohtii ja analysoi kokemaansa sekä tulkitsee tuloksia unohtamatta kuitenkaan esitellä omaa toimintaansa. Analyyttinen kauempaa tarkkailu sekä suora toimintaan osallistuminen vuorottelevat siis metodissa ja auttavat ymmärtämään tutkittavan yhteisön toimintaa. (Lappalainen ym. 2007, 10)

Myös Patton (2015, 100) määrittelee etnografian päämetodiksi osallistuvan tarkkailun antropologisen perinteen mukaan. Pole ja Morrison (2003, 20) kuvaavat tätä tarkkailua sekä osallistumista tutkittavien näkökulmasta katsomiseksi sekä huomion kiinnittämiseksi niin heidän rutiineihinsa kuin poikkeavaan tekemiseen. Toisaalta Pole ja Morrison (2003, 28) muistuttavat, että etnografian on osallistuvassa tarkkailussa muistettava reflektiivisyys ja oman läsnäolonsa vaikutus tutkimukseen ja sen tuloksiin. Siksi osallistuvaa tarkkailua käytetään heidän mukaansa usein yhdessä jonkin toisen metodin, kuten haastattelun kanssa. Näen etnografisen tutkimuksen tutkijalle mielenkiintoisena toteutettavana, kun osallistumista ja tarkkailua voidaan vuorotella. Näkökulman vaihtuessa saattaa tutkija saada myös uusia ajatuksia tai kehittämissuuntia tutkimukseensa.

Kentällä tehdyssä tutkimuksessa tutkittava kohde on luonnollisessa ympäristössään, jolloin tutkittavasta ja tämän tavoista saadaan mielestäni

luotettavampaa tietoa kuin esimerkiksi vieraissa laboratorio-olosuhteissa toteutetussa kokeessa. Tutkimukseni kohteena on tavallinen luokkahuone ja toisen luokan oppilaat omassa toimintaympäristössään. Erityisesti lapsilla on mielestäni tärkeää, että ympäristö pysyy tuttuna ja turvallisena, vaikka tutkija on uusi ihminen. Lisäksi koen hyödylliseksi käydä tutustumassa lapsiin jo ennen tutkimuksen alkua, jotta en olisi täysin vieras kasvo luokassa. Tutkimuksessani oma roolini tutkijana vaihtelee etnografian tapaan niin toimintaan osallistumisena sadun lukemisen ja lasten kanssa keskustelemisen muodossa kuin kauempaa tarkkailunakin lasten työstäessä jonkinlaista tuotosta käsitellystä aiheesta.

Tutkimukseni on kestoltaan kahdentoista tapaamiskerran mittainen. Tutkimuksen pidempi kesto on tavallista etnografiassa: tutkimukselle ja kohteen seurannalle sekä aineistonkeruuseen on varattava tarpeeksi aikaa, jotta etnografi ymmärtäisi paremmin kohdettaan. Atkinson ym. (2007) näkevät etnografialle olevan tyypillistä ajallisesti sopivan pitkä, kentällä tehtävä työ ja monipuoliset menetelmät, aineistot sekä näkökulmat analyysiin. Lisäksi varsinainen tutkimus tehdään niissä olosuhteissa, joissa tutkittavat elävät. Tällöin kokemuksella, havainnoinnilla sekä osallistumisella on keskeinen merkitys tutkimusprosessissa. (Atkinson ym. 2007, 4)

Aineistoa voi etnografiassa kerätä eri tavoin, mutta kirjoittaminen on kiinteä osa menetelmää. Lappalainen (2007, 115) kuvaa etnografian käsitteen olevan sidoksissa kirjoittamiseen niin nimeltään kuin rakenteeltaankin. Etnografian tutkimusprosessi muodostuu hänen mukaansa kirjoittamisen eri muotojen sekä tapojen – kuten sanojen, kuvien ja äänten – avulla. Lappalainen (2007, 113) jatkaa kertomalla näkemyksensä kentällä olevasta tutkijasta osallistujana johonkin asiaan, mutta osallistumisen tapa ja voimakkuus vaihtelevat. Hän näkee analyysin syntyvän, kun etnografi pyrkii muodostamaan tekstiä havainnoistaan. Kenttämuistiinpanot ovat merkittävässä roolissa tässä pyrkimyksessä, mutta niihin on suhtauduttava reflektiivisesti eli kriittisesti analysoiden (Lappalainen 2007, 114–115).

Samoin Pole ja Morrison (2003, 26) korostavat kenttämuistiinpanojen olevan avainasemassa etnografian osallistuessa ja tarkkaillessa ryhmän toimintaa. Muistiinpanoja tehdään heidän mukaansa niin kentällä tilanteen edetessä kuin kentän ulkopuolella heti tilanteen jälkeen. Pole ja Morrison (2003, 27) näkevät muistiinpanojen toimivan analyysivaiheessa muistin tukena tietyn

tilanteen yleisestä kulusta sekä siihen liittyvistä tarkemmista ja tutkimukseen liittyvistä seikoista. Pole ja Morrison (2003, 47) mainitsevat etnografiseen tutkimukseen liittyvän primaarisen, suoran havainnoinnin ja kanssakäymisen tuottaman aineiston sekä kenttämuistiinpanojen lisäksi myös toissijaisia aineistolähteitä, joissa tutkittavat eivät ole välittömässä yhteydessä tutkijan kanssa. Tämän tyyppisiä aineistoja ovat esimerkiksi kyselyt, viralliset tilastot sekä päiväkirjat (Pole & Morrison 2003, 50–57).

Silverman (2010, 210) lisää tarkkojen käytänteiden mukaisesti kirjoitettujen muistiinpanojen rinnalle vielä johdonmukaisen teoreettisen suunnan seuraamisen. Muistiinpanot ovat myös omassa tutkimuksessani tärkeä elementti, mutta niitä oli vaikea tehdä tilanteessa, sillä luin itse lapsille sadun ja pidin keskustelun. Kirjoitin kuitenkin päiväkirjaa jokaisen satuhetken jälkeisistä ajatuksista ja videoin tilanteet, jotta jälkeenpäin saatoin havainnoida sekä kirjata ylös ajatuksiani, kun katsoin tutkimushetken nauhoituksia.

Palmu (2007, 138) käsittelee Atkinsonia (1992) mukailleen etnografian tutkimusprosessia kolmena kenttänä: kirjoitettuna, fyysisenä ja tekstuaalisena. Kirjoitettu kenttä pitää sisältää kerätyt materiaalit ja muistiinpanot, fyysinen kenttä tutkimuksen paikan ja tilan ja tekstuaalinen kenttä niin sanotun valmiin tekstin, joka muodostuu koodaamalla, analysoimalla ja kirjoittamalla.

Lappalainen (2007, 13) toteaa, että etnografista tutkimusprosessia on kuvattu erilaisin vertauskuvallisilla käsitteillä, joilla on yritetty muovata sanoiksi huonosti suoraksi tai jatkuvaksi taipuvaa raportointia. Etnografialle on tyypillistä se, että aineiston hankkiminen, teoretisoiminen ja analyysi tapahtuvat limittäin: kentällä etnografi analysoi alustavasti, mikä suuntaa sekä tarkentaa etnografian katsetta. Myös ensimmäisiä raporttiluonnoksia kirjoitetaan mahdollisesti jo kentällä (Lappalainen ym. 2007, 13). Analyysin tapahtuessa jo aineistoa hankittaessa, on tutkijan mielestäni helpompi kiinnittää huomiota tilanteessa esiin nouseviin asioihin, jotka voivat osoittautua hyvinkin mielenkiintoisiksi. Tämä voi suunnata taas tutkijan katsetta uudesta näkökulmasta aiheeseen.

Analyysin pohjana etnografisessa tutkimuksessa on luonnollisesti aineisto, joka voi koostua niin kirjoitetusta tekstistä, kuvista, äänistä ja videoleikkeistä. Lappalainen (2007, 128) näkee monipuolisen aineiston hyväksi analyysitavaksi eri osien samanaikaisesti- sekä ristiinlukemisen. Lisäksi hän näkee suuren aineiston koodaamisen helpottavan aineiston käsittelyä ja yksityiskohtien

etsimistä. Samoin Palmu (2007, 145–146) lähtee analyysissään liikkeelle aineistoa yhä uudelleen lukien ja koodaten samalla luokitellen ja teemoittaen sekä lopuksi yhteenvetoja tehden. Pole ja Morrison (2003, 81) ovat samaa mieltä siitä, että analyysin alkuvaihe vaatii useita lukukertoja ja laaja aineisto järjestelyä sekä koodaamista sen käsittelyn helpottamiseksi. Lukeminen on heidän mukaansa interaktiivista, sillä tutkijan on samalla tulkittava lukemaansa sekä liikuttava edestakaisin luokitellessaan aineistoja (Pole & Morrison 2003, 82). Mietola (2007, 175) muistuttaa, että etnografisessa tutkimuksessa on kuitenkin monenlaisia tapoja analysoida aineistoa ja analyysin valinnan perusteena on usein tutkijan kysymyksenasettelu, mutta myös erilaiset aineistotyypit. Hän näkee etnografian positiivisena puolena aineistojen välisen vuoropuhelun ja niiden yhdessä lukemisesta nousevat kysymykset sekä ymmärtämiset (Mietola 2007, 176).

Hammersley ja Atkinson (1995, 25) toteavat, että suurin osa etnografisesta tutkimuksesta keskittyy tietyn ilmiön kuvausten ja selitysten tuottamiseen tai teorioiden kehittämiseen eikä olemassa olevien hypoteesien testaamiseen. Pole ja Morrison (2003, 89) näkevät etnografian yhtenä tärkeimpänä tehtävänä olevan kentällä tekemiensä havaintojen kuvaaminen ja selittäminen. Aineiston sanallinen aukikirjoittaminen voikin olla mahdollisesti hieman kerronnallisella otteella. Reflektiivisyyttä ei kuitenkaan Polen ja Morrisonin (2003, 103) mukaan voi unohtaa, sillä se toimii linkkinä etnografisen analyysin sekä tekstin välillä. He jatkavat etnografisen analyysin tekstiksi kirjoittamiseen liittyvän kolme pohdittavaa asiaa: mitä sisällyttää tekstiin ja millä perusteilla, millä tavalla kirjoittaa ja mikä status annetaan etnografialle suhteessa muihin metodeihin tai etnografiseen tekstiin (Pole & Morrison 2003, 105). Omassa aineistolähtöisessä analyysissäni lähdin liikkeelle etnografian tapaan yhä uudelleen aineistoja lukemalla, mutta lukujärjestystä vaihdellen. Etnografiaa soveltaen etsin analyysissäni ensin suurempia teemoja tutkimuskysymyksiäni kautta ja sen jälkeen aion analysoiden tarkentaa yksityiskohtia sekä muodostaa yhteyksiä teemojen välille sekä teoriataustaan.

Lappalainen (2007, 14) kuvaa etnografian olevan menetelmänä suuritöinen ja monella tasolla kuormittava. Lisäksi sen tarinat kehittyvät usein jonkin ristiriidan tai ongelmallisen tapahtuman ympärille. Menetelmän vahvuus on kuitenkin mahdollisuuksissa tehdä näkyväksi ” – – eroja tuottavia, poissulkevia ja ihmisen

toimijuutta rajoittavia käytäntöjä.” sekä tehdä yhteiskunnallisella tasolla merkittävää tutkimusta. Skeggs (1997, 32) puolestaan näkee yhtenä etnografian tärkeimpänä arvona kyvyn tutkia, kuinka ristiriitoja eletään sekä selvittää eroja diskurssien ja käytäntöjen välillä. Vaikka omassa tutkimuksessani ei olekaan ristiriitaista aihetta, uskon silti työtä riittävän.

Pole ja Morrison (2003, 3–4) toivovat etnografian yleisellä tasolla saavuttavan tutkimuksena ainakin seuraavia asioita: kokoelman yksityiskohtaista tietoa, joka helpottaa huolellista analyysia, kattavan ja tilannesidonnaisen kuvauksen sosiaalisesta toiminnasta paikassa, tapahtumassa tai asetelmassa, kuvauksen sisäpiiriläisen näkökulmasta ja paikasta, tapahtumasta tai asetelmasta kerättyyn aineistoon perustuvan selostuksen luomisen, selostuksen, joka sulauttaa sosiaalisen toiminnan ymmärrystä helpottavan käsitteellisen kehyksen sekä käytännön, että teorian tasolla. (Pole & Morrison 2003, 3–4)

Eettisyys on osa etnografiaa kuten muitakin metodeja ja siten myös oman tutkimukseni on noudatettava hyvää tutkimusetiikkaa. Tutkija tuo näkyviin lähestymistapansa sekä muodostamansa käsitteet suhteessa etiikkaan, kysymyksiin vallasta sekä tutkijan vastuuseen (Skeggs 1997, 23). Pole ja Morrison (2003, 144) muistuttavat etnografian olevan ihmistutkimusta, jossa jaetaan henkilökohtaista elämää sekä tunteita, mikä voi aiheuttaa puolin ja toisin haavoittuvuuden sekä turvattomuuden tunteita. Eettinen kehys on heidän mukaansa muistettava kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Etnografiassa on monia tilanteita, joissa täytyy pohtia eettisyyttä, kuten tutkimuskohteen valinta ja sen perustelu tai aineistonkeruun menetelmät. Myös Edwards ja Mauthner (2002, 27) korostavat, että tutkittaessa syntyy aina konkreettisia tilanteita ja niissä eettisiä ongelmia, kaksijakoisuutta sekä ristiriitoja. Niistä tilanteista on eettisen pohdinnan noustava (Edwards & Mauthner 2002, 27). Tutkija ei voi päästä tutkittavan päähän sisään, mutta hän voi muilla tavoin kysellä ja selvittää tutkittavan ajatuksia, jolloin tutkittavalla on valta valita mitä hän tuo julki ja tutkijan on kunnioitettava sitä. Samoin tutkija voi seurata tutkittavan ulkoista käyttäytymistä, mutta ei tietää välttämättä tämän perimmäisiä syitä, vain tehdä tulkintoja keräämästään aineistosta.

Pole ja Morrison (2003, 148) mainitsevat BERA:n (BERA 2011) koulutustutkimuksen eettisiä linjauksia mukailien etnografiaan liittyvän samoja eettisiä periaatteita kuin muihinkin metodeihin: tutkittavan on suostuttava

tutkimukseen ja hänelle kerrotaan rehellisesti ja avoimesti tutkimuksesta ja sen teosta. On myös huomioitava tutkittavan ikä, erityisesti jos tutkittava on alaikäinen. Tutkittava saa vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa ja tutkijoiden on huomioitava tutkittavien kulttuureihin, uskonnollisuuteen ja sukupuoleen sekä muihin merkittäviin eroihin liittyvät asiat tutkimuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja raportoinnissa (Pole & Morrison 2003, 148; BERA 2011). Pole ja Morrison (2003, 150) lisäävät vielä, että tutkittavaa ei saa vahingoittaa millään tavalla.

Etnografia on menetelmänä hyvin kouluympäristöön ja siten myös omaan tutkimukseeni soveltuva. Lahelma ja Gordon (2007, 17) määrittelevät koulutuslaitoksen tutkimuksen kenttänä tarkasti rajatuksi, sillä sen työntekijöiden koulutus on suurilta osin yhtenäistä ja yhteiskunnan lait sekä asetukset antavat sille rajat. He jatkavat, että etnografia koulussa on siten sidoksissa yhteiskunnallisiin odotuksiin sekä koulutuspolitiikan ohjeistuksiin.

Koulussa tapahtuvassa etnografiassa keskeisessä asemassa ovat Lahelman ja Gordonin (2007, 19) mukaan prosessit, jotka tapahtuvat luokkahuoneessa. Sosiaalisen interaktionismin he kuvaavat näkemyksenä oppimisen ja opetuksen tilanteista, joissa merkityksiä muodostetaan, niistä keskustellaan tai taistellaan. Tällöin on tärkeää, että etnografi kulttuuriin osallistuessaan pyrkii myös ymmärtämään sitä. Lahelma ja Gordon (2007, 19) liittävät myös symbolisen interaktionismin sekä etnometodologian interaktionismin suuntauksiin. Näissä keskeisenä kysymyksenä on, miten koulutuksen aihepiirissä muokataan ihmissuhteita ja symbolisia järjestyksiä.

Lahelma ja Gordon (2007, 23) mainitsevat myös, että kriittisyys on osa etnografisia tutkimuksia ja sekä pedagogien että etnografisten tutkijoiden kriittinen lähestymistapa kyseenalaistaa ja tähtää muutokseen yhteiskunnan järjestyksien saralla. He jatkavat kuvaamalla etnografian kentällä korostunutta suuntausta monipuolisten erojen ulottuvuuksista, kuten yhteiskunnan luokasta tai sukupuolesta sekä tavoista, joilla nämä erot ovat yhteydessä toisiinsa. Kriittisyys on toisaalta tärkeää aina tutkimusta tehtäessä sekä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Se on myös tehtävä näkyväksi tutkimusta kirjoitettaessa.

Lahelma ja Gordon (2007) esittävät suomalaisen kouluetnografian rakentuneen brittiläisen kasvatussociologian perinteestä. Suomalaiselle etnografialle on ollut tavanomaista hankkia laajoja, kattavia aineistoja, joita

analysoida monikerroksisesti, mutta on ollut myös pienikokoisempien aineistojen tarkkaa analyysia sekä mikroetnografiaa. Mukana etnografilla on vihko, kynä ja nauhuri sekä joskus videokamera. Suomalaisessa etnografiassa kiinnostavia aiheita ovat erityisesti sukupuolten alueella eriarvoisuus ja erot. Tutkimuksen asiayhteys on usein koulutuksen ja sitä kautta yhteiskunnan kehityksessä sekä kriittisessä analyysissa. Suomalaisessa etnografiassa tehdään myös paljon vertailevaa etnografista tutkimusta ja korostetaan eettistä pohdintaa sekä metodologista keskustelua. (Lappalainen ym. 2007, 28–29) Tutkimukseni mukailee tätä näkökulmaa jossain määrin, mutta eroaa valtavirrasta esimerkiksi aineiston pienuuden kohdalla. Samoin tutkimukseni ei koske sukupuolta tai yhteiskunnan kehitystä eikä ole vertailevaa.

Pole ja Morrison (2003, 15) mainitsevat etnografian saaneen osakseen myös kritiikkiä. Etnografiaa on syytetty epätarkkuudesta esimerkiksi kuvailuun käytetyn kielen yhteydessä: taipumus kuvailla ja luokitella tapahtumia on suurempi kuin taipumus määrittää niitä. Lisäksi etnografiaa on kritisoitu subjektiivisuudesta. Tutkimuksessa tehdyt löydöt tutkijat ovat nähneet erityisinä tulkintoina tietystä sosiaalisesta toiminnasta ja he tuovat nämä löydöt julki lähinnä anekdootteina ja mielipiteinä tieteellisen raportoinnin sijaan. Etnografiaa ei arvostelijoiden mukaan voi yleistää; etnografian keskittyessä erilliseen paikkaan tai sosiaaliseen toimintaan se ei ole osallisena laajempien yhteiskunnallisten asioiden ymmärryksessä ja on siten ajallisesti sekä tilallisesti sidottua. Kritiikki haastaa etnografian oikeutetun metodologisuuden eikä ole täysin väärässä, mutta se on nähtävä haasteena etnografisen tiedon luonteesta. (Pole & Morrison 2003, 15) Tutkijana on siis panostettava tarkkuuteen niin kielessä kuin sisällössä sekä pohdittava yleistettävyyttä omassa tutkimuksessani.

5.1.2 Tapaustutkimus

Tapaustutkimus on Yinin (2003, 1) mukaan suosittu menetelmä useilla eri tieteenaloilla, kun etsitään vastausta ”kuinka” tai ”miksi” -kysymyksiin, tutkijalla ei ole kovin paljon valtaa tilanteessa ja tutkimuksen ydin on nykyajan monimutkainen, sosiaalinen ilmiö sen todellisessa ympäristössä. Rajat ilmiön ja kontekstin välillä eivät Yinin (2003, 13) mukaan kuitenkaan aina ole selvät, joten tarvitaan paljon muita teknisiä piirteitä kuten tiedonkeruu sekä tiedon

analysointimenetelmät. Mäkelä (2007, 81) kuvaa tapaustutkimuksen olevan paljon käytetty koulussa tehdyissä tutkimuksissa, mutta hankala määrittää käsitteenä. Hammersley ja Gomm (2000, 2) näkevät tapaustutkimuksen erityisesti tapausten lukumäärän ja siihen sidoksissa olevan tiedon määrän kautta. Heidän mukaansa yksityiskohtaista tietoa tapauksesta voi kerätä sitä enemmän mitä vähemmän tapauksia on.

Laine, Bamberg ja Jokinen (2008, 9) kiinnittävät huomiota tapaustutkimuksen käsitteeseen: tapaustutkimusta voidaan pitää tutkimustapana, mutta se ei ole metodi, sillä tapaustutkimus sisältää monia tutkimusmenetelmiä. Heidän mukaansa tapaustutkimuksessa voidaan käyttää erilaisia menetelmiä sekä aineistoja. Laine ym. (2008, 9) jatkavat kuvaamalla tapaustutkimuksen kohteen olevan tilastollisen yksikön sijaan ilmiö tai tapahtumakulku ja tapausten määrän olevan pieni. Stake (1995, 2–3) näkee tapauksen olevan yksi muiden joukossa, mutta sen on oltava erityinen, monimutkainen ja toimiva asia. Hän jatkaa määrittelemällä tapaustutkimukset kahdenlaisiin: olennaisiin ja välineellisiin. Olennaisessa tapaustutkimuksessa tutkijalle annetaan tietty tapaus, josta on saatava lisää tietoa. Välineellisessä tapaustutkimuksessa tutkimus on nimensä mukaisesti väline, jolla saavutetaan jotain muuta kuin ymmärrys tietystä, yksittäisestä tapauksesta.

Laine ym. (2008, 10) erittelevät toisistaan vielä itse tapauksen sekä tutkimuksen kohteen eli asian, jota tapaus ilmentää. He näkevät tutkimusaiheen tunnistamisen olevan tärkeää, jotta tapaus voidaan yhdistää aikaisempiin tieteellisiin keskusteluihin. Tapaustutkimus voidaan aloittaa joko pohtimalla analysoinnin käsitteitä ja tutkimuksen kohdetta kiinnostavasta tapauksesta tai – tutkimuksen kohteen ollessa jo selvillä – lähtökohtana voi olla tapaus, jossa voidaan kehittää ja käyttää tiettyjä käsitteitä. Kummassakin ääripäässä tapaus ja käsitteet vaikuttavat toisiinsa ja kaikki tapaustutkimukset asettuvat niiden väliin. (Laine ym. 2008, 11)

Tapaustutkimuksen tavoitteesta on Hammersleyn ja Gommin (2000, 3) mukaan ollut eriävää keskustelua. On nähty, että tapaustutkimuksen olisi tallennettava tapaukset ainutlaatuisina eikä käytettävä niitä laajempien yleistyksien pohjana tai teoreettisen vaikutuksen välineenä. Hammersley ja Gomm (2000, 3) näkevät myös objektiivisuuden pohtimisen liittyvän tähän: onko tutkimuksen tarkoituksena tuottaa selostus tapauksesta tutkimusnäkökulmasta,

joka saattaa olla ristiriidassa tutkimukseen osallistujien näkökulman kanssa vai onko tarkoituksena tuoda esiin yksittäisten osallistujien näkökulmia heidän ehdoillaan?

Silverman (2010, 140) muistuttaa yleistettävyyden pohtimisesta tapaustutkimusta tehdessä ja tarjoaa siihen neljä näkökulmaa: kvalitatiivisen tutkimuksen yhdistäminen kvantitatiivisiin populaatioiden mittoihin, ajan ja resurssien ohjaama tarkoituksenmukainen näytteiden valinta, teoreettinen näytteiden valinta ja yleistettävyyttä oletettavan analyttisen mallin käyttö. Stake (1995, 7) näkee tapaustutkimuksen kokonaisuutena huonosti yleistettävänä, mutta joitain yleistyksiä voidaan hänen mukaansa tehdä pienemmässä mittakaavassa. Hän näkee kuitenkin tapaustutkimuksen tärkeämpänä tuloksena yleistämisen sijaan tarkentamisen: tiettyyn tapaukseen ja sen ainutlaatuisuuteen perehdytään perusteellisesti (Stake 1995, 8).

Gomm, Hammersley ja Foster (2000, 98) toteavat, että tapaustutkimusta on usein kritisoitu siitä, että sen löydökset eivät ole yleistettävissä. Gomm ym. (2000, 102–103) ovat kuitenkin sitä mieltä, että yleisiä johtopäätöksiä voidaan tehdä kahdella tavalla: teoreettisena päätelmänä sekä empiirisenä yleistyksenä. Teoreettiseen päättelyyn sisältyy johtopäätelmien saavuttaminen siitä, mitä aina tapahtuu tai mitä tapahtuu tietyn todennäköisyyden asteella tietynlaisessa teoreettisesti määritellyssä tilanteessa. Empiirisessä yleistämisessä taas luodaan päätelmiä näyteotantatutkimuksen suuremman, mutta rajallisen tapausjoukon ominaisuuksista, jolloin johtopäätökset vedetään tiettyjen ominaisuuksien levinneisyydestä populaatiossa.

Gomm ym. (2000, 105) lisäävät, että yleistettävyyttä voi parantaa pohtimalla olennaisista näkökulmista kohdepopulaation heterogeenisyyttä. Samoin systemaattisella tapausten valinnalla voi parantaa yleistettävyyttä (Gomm, Hammersley ja Foster 2000, 106–107). Gomm ym. (2000, 108–109) muistuttavat vielä tapauksen sisäisestä yleistettävyydestä. Laajat tapaukset estävät perinpohjaisen tutkimuksen, jolloin on tutkittava valikoiden ja tällöin sisäinen yleistettävyyks on riippuvaista. Huomioitavia seikkoja ovat heidän mukaansa aika, jonka tutkimus kestää muuttuen matkalla ja havainnot, joita tehdään tiettyinä hetkinä jatkuvan pitkäkestoisien havainnoinnin sijaan. Laine ym. (2008, 27) näkevät tapaustutkimuksen tulosten olevan yleistettävissä kahdella tapaa: perinteisellä tavalla tapauksen ulkopuolelle tai – kuten Gomm ym. (2000) jo

mainitsivat – sen sisään. Yleistäminen ulkopuolelle määrittelee Laineen ym. (2008, 27) mukaan tapauksen sekä kertoo myös tutkimuksen kohteesta. Tapauksen sisään yleistämisestä pakon edessä Laine ym. (2008, 27) ovat samaa mieltä kuin Gomm ym. (2000) aiemmin: tapauksen laajuus estää kaikkien piirteiden tutkimisen ja tällöin on triangulaatiota soveltaen valittava onnistuneesti tapauksen sisältä tarvittavat näkökulmat, menetelmät sekä aineistot, jotka riittävät päättelyyn ja johtopäätöksiin.

Menetelmänä tapaustutkimus antaa tutkijoiden säilyttää todellisen elämän kokonaisvaltaiset ja merkittävät piirteet kuten yksilön elämänkaaren, järjestelmälliset ja johdonmukaiset prosessit tai kansainväliset suhteet (Yin 2003, 2). Laine ym. (2008, 23) kuvaavat sosiaalisen elämän tutkimista monimutkaisena ja näkevät vastauksena yhden menetelmän käytön sijaan useiden menetelmien ja näkökulmien käytön, triangulaation.

Yin (2003, 14) näkee tapaustutkimuksen kattavana tutkimusmenetelmänä: se voi olla kvalitatiivista, kvantitatiivista tai molempia ja siihen sisältyy niin tutkimuksen suunnittelu ja tiedonkeruu kuin analyysikin. Stake (1995, 74) kuvaa kahta tapaa, joilla tutkijat saavuttavat uusia näkökulmia tapaustutkimuksessa: suora tulkinta yksittäisestä tapauksesta sekä tapauskoosteen tarkastelu, kunnes siitä voidaan todeta jotakin omana kategorianaan.

Tapaustutkimuksessa tietoa voidaan saada Yinin (2003, 86) mukaan kuudesta eri lähteestä: dokumentaatiosta, arkistoiduista tilastoista, haastatteluista, suorista havainnoinneista, osallistuvista havainnoista sekä konkreettisista esineistä. Hyvässä tapaustutkimuksessa hyödynnetään hänen mukaansa mahdollisimman montaa eri lähdeä, sillä ne tukevat hyvin myös toisiaan (Yin 2003, 85). Mäkelä (2007, 83) kuvaa tapaustutkimuksen yhdistävän etnografian tapaan monenlaisia aineistoja. Tapaustutkimus sopii tutkimukseeni juuri näistä syistä: haluan saada syvällisempää tietoa kohteestani monella analyysinkeruutavalla, joten valitsin vain yhden luokan tutkimukseni kohteeksi ja näin tutkimukseni muotoutui etnografiseksi tapaustutkimukseksi.

Yin (2003, 110–114) nostaa esiin kolme tapaustutkimuksen aineiston yleistä analyysitapaa: aikaisempiin teoreettisiin ehdotuksiin luottaminen, kilpailevien selityksien pohtiminen ja tutkitun tapauksen kuvaamisen kehittäminen. Hän toteaa kuitenkin, että nämä tavat sisältävät vielä tarkempia analyysitekniikoita, joita voi käyttää yleisten tapojen kanssa validiteetin

parantamiseksi (Yin 2003, 115). Eriksson ja Koistinen (2005, 29–30) näkevät aineiston analyysin tutkimuksen vaikeimpana vaiheena, jossa tutkija joutuu jälleen kyseenalaistamaan tutkimuksensa tavoitteita ja tarkoituksia. He jakavat kahtia analyysin tavoitteet: laaja aineisto on järjesteltävä yhtenäiseksi kokonaisuudeksi jollain tapaa ja analyysin tuottamia tuloksia sekä aineistoa pitää tulkita jollain tavoin. Eriksson ja Koistinen (2005, 30–34) toteavat, että kaikki laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät ovat sovellettavissa tapaustutkimuksen tekoon, mutta on kehitetty myös analyysimenetelmiä erityisesti tapaustutkimukselle. He mainitsevat erilaisiksi analyysitavoiksi aineiston koodaamisen, kaavan etsimisen ja yhteensovittamisen, selityksen rakentamisen, aikasarja-analyysin sekä teoreettisten käsitteiden kehittämisen.

Omassa tutkimuksessani hyödynnän erityisesti osallistuvan observoinnin näkökulmaa, sillä osallistun tutkimukseen lukemalla sadun oppilasryhmälle sekä johtamalla keskustelua. Yin (2003, 94) toteaa osallistuvan näkökulman usein käytetyksi juuri ryhmien tutkimiseen, mutta muistuttaa, että näkökulmassa on hyvien puolien lisäksi myös ongelmia. Hyviä puolia ovat pääsy mahdollisesti suljettuihin ryhmiin tai tapahtumiin sekä näkökulma kohteeseen ”sisältä käsin”. Lisäksi, osallistujana tutkijalla on mahdollisuus muokata pienempiä tapahtumia, jolloin uusia tilaisuuksia avautuu (Yin 2003, 94). Toisaalta Yin (2003, 94) näkee osallistuvan tarkkailijan vaarana olevan mahdollinen puolueellisuus tilanteissa; tutkija saattaa omaksua aseman tai roolin, joka sotii hyvää tieteellistä käytäntöä vastaan, tutkija saattaa kääntyä tutkittavan ryhmän puolelle tukemaan ryhmää tai keskittyä liikaa osallistumiseen, jolloin havainnointi ja muistiinpanot jäävät taka-alalle (Yin 2003, 96).

5.2 Aineiston analyysimenetelmät

Aineiston keräsin tutkimukseeni videoiden ja äänittäen, kuvaten, kyselyllä, haastattelulla ja tuotoksia teettäen. Aineistolähtöinen sisällönanalyysini noudatteli jossain määrin etnografisia analyyseja, mutta sovelletuin osin. Etnografisen tutkimuksen analyysissa on tyypillisesti erilaisia vaiheita: aineiston koodaaminen (luokittelu), mallien etsiminen (poikkeavuudet ja säännöllisyydet, muutokset) ja uudelleen lukemisen kautta alustava analyysi. Analyysi jatkuu syklisesti ja tärkeää on tutkijan oma reflektio jokaisessa analyysin vaiheessa.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 109) jakavat aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmeen vaiheeseen: aineiston pelkistämiseen, aineiston ryhmittelyyn ja teoreettisten käsitteiden luomiseen. Aloitan analyysin omassa tutkimuksessani lukien aineistoa yhä uudelleen lukujärjestystä vaihdellen sekä turhaa pois karsien etsien ensin suurempia teemoja tutkimuskysymysten kautta ja sen jälkeen yksityiskohtiin tarkentaen sekä luoden yhteyksiä teemojen välille sekä teoriataustaan.

5.3 Eettisyys

Tieteellisen tutkimuksen on oltava eettisiltä ratkaisuiltaan tarkastelun kestävä sekä huolellisesti mietitty. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 125) näkevät eettisyyden sekä sen pohtimisen erityisen tärkeänä tutkijan aseman sekä tiedonkeruumenetelmän vuoksi. Koska tutkija on heidän mukaansa institutionaalisessa asemassa, voi hän aivan erityisellä tavalla vahingoittaa tai kohdella väärin tutkittavaa. Lisäksi jos kyseessä on avoin tiedonkeruumenetelmä, voi olla hyvinkin hankalaa pohtia tutkimuksen mahdollisia eettisiä ongelmia etukäteen (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 125). Luonnollisesti tutkimuksessani tavoitteenani on noudattaa hyvää tieteellisestä käytäntöä sekä eettisiä periaatteita.

Tutkijan on oltava tarkkana kaikissa tutkimuksen vaiheissa, jotta hän noudattaisi hyvää tieteellistä käytäntöä koko tutkimuksen teon ajan. Cooper (2016, 6) toteaa eettisen näkökulman muuttuvan tutkimuksen edetessä; eettisyys ja luottamus on tärkeää niin tutkijan ja tutkittavan välisessä kanssakäymisessä kuin tutkijan, tutkimuksen ja tiedeyhteisön välillä. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 125) näkevät, että tutkimus ja etiikka ovat tavallaan jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa: eettiset näkökannat vaikuttavat tutkimuksessa toteutettaviin ratkaisuihin ja tutkimuksen tulokset taas eettisiin päätöksiin. He myös muistuttavat, että hyvä tutkimus on eettisesti kestävä, luotettava ja laadukkaasti suunniteltu sekä toteutettu (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 127).

Ihmisiä tutkittaessa Tuomen ja Sarajärven (2009, 131) mukaan eettisen perustan muodostavat ihmisoikeudet. Tutkijan on selitettävä tutkimuksen menetelmät, tavoitteet sekä mahdolliset riskit tutkittavalle ja tutkittavien on suostuttava vapaaehtoisesti tutkimukseen ymmärtäen samalla mistä

tutkimuksessa on kyse. Tutkijan on lisäksi turvattava tutkittavien hyvinvointi ja oikeudet sekä tutkimustietojen luottamuksellisuus ja osallistujien anonymiteetti. Tutkittavat voivat odottaa tutkijalta vastuuntuntoa (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 131).

Cooper (2016, 187) tiivistää American Psychological Associationin (APA) eettiset ohjeet viideksi yleiseksi periaatteeksi: hyväntahtoisuus muita kohtaan sekä kunnioitus ihmisten oikeuksia sekä omanarvontuntoa kohtaan, luottamussuhteet kanssatyöntekijöihin oman työn ja sen vastuut muistaen, oikeudenmukaisuus, rehellisyys ja totuudenmukaisuus tutkimuksessa. Tutkimuksessani pohdin jokaisessa vaiheessa eettisyyttä ja olen erityisen tarkka sanoissani ja teoissani siksi, että tutkittavani ovat lapsia.

5.4 Luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole Tuomen ja Sarajärven (2009, 140) mukaan yksiselitteisiä ohjeita luotettavuuden arviointiin. Luotettavuutta on arvioitava tutkimuksesta kokonaisuutena, jolloin sen koherenssi eli sisäinen johdonmukaisuus painottuu. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 140–141) erittelevät asiat, jotka vaikuttavat luotettavuuteen yhdessä ja erikseen: tutkimuksen tarkoitus ja kohde, tutkijan omat sitoumukset tutkimukseen, aineiston keruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkija-tiedonantaja-suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi sekä tutkimuksen luotettavuus ja raportointi.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 138–139) mainitsevat myös kritisoidun, mutta paljon käytetyn Lincolnin ja Guban (1985) luotettavuuskriteerien luokituksen, jossa kriteerejä ovat: uskottavuus, vastaavuus, siirrettävyys, luotettavuus, tutkimustilanteen arviointi, varmuus, riippuvuus, vakiintuneisuus, vahvistettavuus ja vahvistuvuus. Yleisesti käytetyt tutkimuksen luotettavuuden mittarit validiteetti ja reliabiliteetti menevät jossain määrin päällekkäin näiden Lincolnin ja Guban luokitusten kanssa.

Validiteettiin eli todenmukaisuuteen pyrkiminen pitäisi olla jokaisen laadukkaan tutkimuksen tavoitteena. Silverman (2010, 275) toteaa validiteetin olevan jo sanana synonyymi totuudelle, mutta myöntää ettei validiteettia ole välttämättä helppoa saavuttaa. Hän peräänkuuluttaa tutkijan vahvuutta esitellä löytönsä kriittisen tutkimuksen läpikäyneenä eikä luottaa vain muutamaa aiheen kannalta hyvin valittuun esimerkkiin (Silverman 2010, 276).

Yhdeksi validiteettia nostavaksi tekijäksi Silverman (2010, 277) mainitsee triangulaation, joka metodina yhdistää eri lähestymistapoja aiheeseen ja aineistotriangulaationa yhdistää erilaisia löytöjä. Samoin Tuomi ja Sarajärvi (2009, 143) puhuvat triangulaatiosta tutkimuksen validiteettikriteerinä. Tutkittavien luo voi Silvermanin (2010, 278) mukaan palata tulosten kanssa ja parantaa validiteettia seuraamalla heidän reaktioitaan. Toisaalta kummatkin tavat saattavat olla viallisia. Muita validiteettia lisääviä seikkoja ovat tutkijan yritys kumota omat oletuksensa aineiston objektiivisuuden parantamiseksi, hypoteesin testaaminen toiseen tapaukseen ja vertaaminen omaan tapaukseen, kattava aineiston käsittely tutkimuksessa, joka voi johtaa myös poikkeavien tapausten analysointiin ja asianmukaisten taulukoiden käyttö aineiston analysointivaiheessa (Silverman 2010, 278–285).

Reliabiliteetti viittaa Silvermanin (2010, 290) mukaan yhdenmukaisuuden asteeseen, jolloin eri tapaukset voidaan lajitella samaan kategoriaan vaikka tarkkailija vaihtuisi tai tarkkailijan säilyessä samana tilanne vaihtuisi. Jotta reliabiliteetti olisi tarkoituksellinen, on tutkijan dokumentoitava käytänteensä ja näytettävä kategorioiden jatkuva käyttö. Arvioin tutkimukseni luotettavuutta viimeisessä luvussa.

5.5 Tutkimustilanteen eteneminen

Tutkimuksen aineiston keräsin 14 tutkimuskerralla. Jokainen kokonainen kerta kesti 20 minuutista reiluun puoleen tuntiin. Tilanteet videoitiin sekä äänitettiin. Ensimmäisellä ja viimeisellä kerralla kävin täytättämässä alku- ja loppukyselyt. Jokaiselle tunteelle oli varattu kaksi käsittelykertaa. Sadut valitsin päivän tunneaiheen perustella ja ne olivat erilaisista satukokoelmista: Grimmin saduista ja Suomalaisten satujen helmiä -kirjasarjan kahdesta osasta. Tutkimustilanteen eteneminen tiivistettynä oli seuraavanlainen jokaisen tunteen osalta (ilo, suru, pelko, rakkaus, viha ja hämmästyminen):

1. tunnekerta:
 - a. luettiin satu ja keskusteltiin sadussa esiintyvistä tunteista apukysymyksin.
2. tunnekerta:

- a. luettiin toinen satu ja keskusteltiin sadussa esiintyvistä tunteista. Tämän jälkeen keskusteltiin muutaman tunnekortin avulla päivän tunteeseen liittyvistä lähitunteista.
- b. Tehtiin tunteesta jonkinlainen tuotos.

Jokaisen kokonaisen kerran aluksi luin päivän tunteeseen valitsemani sadun ja sadun jälkeen kävimme keskustelun kyseisestä tunteesta apukysymyksiä: miltä tunne tuntuu? Missä tunne tuntuu? Millaisissa tilanteissa tunnetta voisi kokea? Miten tunnetta voi ilmaista? Seuraavalla kerralla luin toisen sadun samasta tunteesta ja sen jälkeen näytin tunnekorttia. Kortissa oli aina kuva susihahmosta, ”Simo Sudesta”, ja kerroin sanallisesti lyhyen, kuvitteellisen tilanteen, johon tunnetila liittyi. Lasten tehtävänä oli nimetä tunne. Jälleen kävimme keskustelua tunteesta ja usein myös tilanteesta. Lopuksi lapset tekivät tuotoksen käsitellystä tunteesta. Tuotos saattoi olla piirustus, sarjakuva, keskustelutilanne harjoituksineen tai tarina.

Luonnollisesti noudatin tutkimukseni kaikissa vaiheissa kaikkia tutkimuksen tekoon liittyviä eettisiä näkökulmia ja huomioin erityisesti tutkittavieni nuoren iän. Henkilötiedoista en kerännyt mitään muuta kuin sukupuolen ja kerroin avoimesti tutkimuksestani tutkittaville, jotka saivat päättää omasta osallistumisestaan. Turvasin tutkittavieni hyvinvoinnin sekä ihmisoikeudet tutkimuksen kaikissa vaiheissa ja huomioin heidän tulevan mahdollisesti erilaisista perhe- ja kulttuuritaustoista.

6 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU

6.1 Tunteiden tunnistaminen

6.1.1 Kyselylomakkeet

Ensimmäisessä, jakson aluksi täytetyssä kyselylomakkeessa (liite 1) lapsille helpoimmat tunteet olivat suurilta osin perustunteita: ilo, pelko, ujous, viha ja suru. Kun kävin papereita läpi, määrittelin tunteen tunnistamisen tunnetilana, jota voi kuvata muutamalla erilaisella sanalla (mahdolliset esimerkkivastaukset liitteessä 2). Esimerkiksi tunnetilaa ”jännitys esiintymisestä luokan edessä” saattoi kuvata mielestäni hyväksytysti ujoutena tai jännityksenä tai näiden sanojen synonyymeinä, mutta pelko ei ollut hyväksyttävä vastaus, sillä se tarkoittaa jo erilaista tunnetilaa. Lapset ovat yksilöitä ja tulkitsevat tunteita omien kokemuksiansa kautta saatujen mallien avulla. Tällöin toiselle lapselle ujouden tunne sanana voi tarkoittaa toiselle samaa kuin jännitys, vaikka tunnetila olisi lapsilla fyysisenä kokemuksena sama. Tämän vuoksi hyväksyin useampia sanoja kuvaamaan samaa tunnetta. Seuraavissa esimerkeissä käydään läpi vastaukset ja sulkeissa ovat sanojen määrät vastauksissa. Vastausten määrät eivät aina täsmää luokkakoon (24) kanssa, mutta tällöin kyseessä ovat puuttuvat tai epäselvät vastaukset.

Ilo ja pelko tunnistettiin lähes jokaisessa paperissa joko sanatarkasti tai synonyyminä, ilo 22:ssa paperissa 24:stä ja pelko 20:ssä paperissa 24:stä. Lasten ehdotuksia ilolle olivat iloinen (22) ja kiva (2). Pelko oli tunnistettu sanoilla pelko (20), kauhu (1) ja jännittynyt (3). Muita pelon sanamuotoja olivat esimerkiksi pelokas, jännittävä tai peloissaan.

Ujouden (15) kohdalla hajontaa oli jo jonkin verran jännityksen (4), arkuuden (2) ja pelon (2) puolelle. Tunneryhmä oli kuitenkin monella oikea ja tilanne oli ymmärretty epämiellyttäväksi. Seuraava haettu tunnetila kiukku miellettiin vihaksi

(23) kaikissa vastauksissa. Lapset siis hahmottivat tunnetilan, mutta ehkä heillä ei ollut tarkkaa sanaa sanavarastossaan kuvaamaan sitä?

Huoli oli useimmissa vastauksissa surua (18) kuvaavin sanoin ilmaistu, mikä oli jälleen tunnetilaltaan osuva. Toisaalta vastauksista löytyi myös mietteliäs (3) sekä ikävä (2). Mietteliäs on varmasti osittain kuvasta syntynyt, sillä kuvan hahmo näyttää pohtivan jotain. Ikävän vastanneet oppilaat ajattelivat tilanteen ehkä käytännön kautta; koira on kipeä ja on ikävä yhteisiä puuhia kuten leikkejä tai ajattelivat koiran ehkä sairastavan jossain muualla kuin kotona.

Onnellisen kohdalla onnellisuus (2) oli haastavampi sanana ja se nähtiin pääsääntöisesti iloisuutena (15). Kateudessa hajontaa oli jälleen enemmän: oltiin kateellisia (4) ja vihaisia (10), mutta myös ärtyneitä (3) sekä tunnettiin epäreiluutta (2). Jännittävä tilanne oli jännitystä (8) tai se koettiin pelkäämisenä (14) sekä ujoutena (2). Vihaisuus (23) koettiin voimakkaasti, sillä useammassa vastauksessa tunne oli korostetusti ”tosi vihainen”. Ehkä esimerkki osui konkreettisesti ja samastuttavasti lasten omaan elämään?

Nolous oli jakaantunut surullisuuteen (9), nolouteen (1) ja häpeään (1). Unohtamisesta koettu suru voisi olla surua siitä, että epäonnistui itse muistamisessa ja aiheuttaa mielipahaa muille: itselle, opettajalle tai vanhemmille. Ikävä (1) oli selvästi surun (19) kautta ajateltu, mutta mielenkiintoinen ilmaisu oli tylsyys (2). Oliko siinä kenties jälleen ajateltu toiminnan kautta, että kun kaveri lähtee, on tylsää leikkiä yksin? Ihastuminen nähtiin ihastuneisuutena (4), iloisuutena (9) ja rakastuneena (2).

Toisen kyselylomakkeen (liite 1) lapset täyttivät jakson lopuksi. Lomake oli sama kuin jakson alussa, sillä halusin nähdä muuttuvatko lasten vastaukset. Kävin lomakkeet läpi samalla tavalla kuin alun lomakkeet. Ilo (23) ja pelko (19) tunnistettiin lomakkeissa jälleen helposti, ilon tunnisti yksi lapsi enemmän kuin alkutestissä ja pelon tunnisti yksi lapsi vähemmän. Uutena tunteena tässä kohtaa oli säikähdys (3). Ujous oli jälleen hajanaisempi ja ujouden (15) lisäksi muita tunne-ehdotuksia olivat jännitys (5), arkuus (1) ja pelko (2). Kiukkuisuutta haettaessa kiukku (5) oli löydetty sanana, mutta tunnetta kuvattiin jälleen myös vihana.

Huolen kohdalla huolestuneisuudelle (1) oli löydetty sana ja harmistuneisuus (4) oli uusi ilmaisu, mutta surua (16) oli eniten. Onnellinen (9) oli tunnistettu paremmin ja iloisuus (11) oli vahvasti mukana toisena vaihtoehtona.

Kateellisen (2) määrä oli pudonnut ja sitä oli selitetty vihaisuutena (11), ärtyneisyytenä (3) ja epäreiluutena (3). Jännittävän tilanteen kohdalla jännitys (7) ja ujous (7) tunnistettiin harvemmin kuin pelko (10). Vihainen oli jälleen selvä tunne, mutta se jakautui (tosin) vihaiseen (18) sekä raivoon (5). Nolouden kohdalla hajontaa oli useampaan suuntaan: suru (5), pelko (5), nolous (4) ja harmistuneisuus (2). Ikävä nähtiin vahvasti suruna (19), mutta myös ikävänä (1), tylsyytenä (2) ja yksinäisyytenä (1). Ihastuminen oli iloisuutta (7), ihastumista (4) ja rakkautta (5).

6.2 *Tunteet saduissa lapsen silmin*

6.2.1 Ilo

Ensimmäisellä ja toisella tapaamiskerralla käsittelyssä oli ilon tunne. Ensimmäisellä kerralla kaksi tyttöä tunnisti ilon sadusta tunteena, mutta he kuvasivat sitä myös nauruna. Samoin onnellisuuden tunnisti yksi tyttö sanatarkasti. Keskustelussa mukana ollut poika huuteli väliin typeryyksiä ja häiritsi tilannetta, mutta hän nimesi kysyttäessä ilon sekä surun tunteiksi, jotka hän tarinasta tunnisti. Myös yksi tytöistä tunnisti surun sadussa ja perusteli sitä: ”Mutta vähän surua koska se oikee sen prinsessan isä kuoli ja.”. Ilon tuntumisesta tytöt mainitsivat hymyilyn, nauramisen ja ärsyttämisen. Tarkennettaessa tyttö vastasi, että iloista ihmistä ei ärsytä. Hän tarkoitti mahdollisesti sitä, että toisen ihmisen liiallinen iloisuus voi ärsyttää muita ihmisiä. Pojat kuvasivat ilon tunnetta ihanalta, hyvältä ja ihan kivalta tuntuvaksi. Omassa kehossaan yksi tyttö sijoitti ilon vatsassa tuntuvaksi. Poika tarkensi, että ilo tuntuu vatsanpohjassa ja toinen poika oli ilosta sitä mieltä, että: ”Mulla se kyllä ottaa päähän.”.

Ilon kokemuksia lapset saivat erilaisista asioista. Kaksi tyttöä kertoivat olevansa iloisia kun pääsevät Särkänniemeen, kolmannen mukaan kun menee jonnekin tai saa jotakin niin on iloinen. Tytöt nimesivät vielä ilon lähteiksi kaverit, elokuvan katselun (Harry Potter), juhlat tai syntymäpäivät sekä: ”Sitte ku saa öö tehdä jotain semmosta mistä ite tykkää.”. Yksi pojista tarkensi erityisesti ilon hetkeksi sen kun hän oli täyttänyt yhdeksän vuotta. Toinen poika mainitsi Star Wars -elokuvan katsomisen. Kaksi lasta jäi kuvan ulkopuolelle, joten heidän

sukupuolestaan ei voi olla varma. He nimesivät iloisiksi asioiksi Superpark-sisäaktiiviteetti puiston ja "Seku pääsee taas iskälle."

Toisella tapaamiskerralla jatkettiin ilon tunteesta. Yksi tyttö tunnisti sadussa ilon, jota paimentyttö tunsu saatuaan kurjelta lahjan. Toinen kertoi pitkälti: "Iloa ja surua, surua siks koska se oli saanu se kurki sen haavan ja iloista oli se ku se tyttö hoiti sitä ja kaikki muu paitsi se haava oli iloista." Kolmas tyttö eläytyi tarinaan ja ilmoitti, että häntä olisi harmittanut siinä kohtaa tarinaa kun kurki lähti pois. Seuraavassa keskustelukohdassa neljä tyttöä tunnisti ilon tunteen sadun eukolla. Kaksi tyttöä näki ilon syyksi lusikan saamisen ja kolmas sen, että tyttö oli antelias. Poika taas huomautti, että eukon nälkäiset lapset: " – – ei sillä hetkellä ollu niin ilosia ku niillä oli nälkä.". Sadun loputtua tytöt kuvasivat paimentytön tunteiksi ilon, onnellisuuden ja surun. Yksi tytöistä näki kaiken olevan lopuksi ihanaa, mutta toinen eritteli iloisuuden johtuvan kavereista, mutta surullisuuden siitä kun muut kurjet lähtivät. Kolmas tyttö tarkensi vielä: "Surullista ja iloa. Iloa siks ku se onnistu sanoo ei niille kauniille timanteille ja se tyyppi pääsi siitä kirouksesta ja surua siks et ne kurjet joutu jättää sen niitten kaverin."

Tunnekortteja oli toisella tapaamiskerralla viisi. Ensimmäisessä Simo Suden ystävä oli kertonut hauskan vitsin. Lapset kuvasivat tunnetta iloiseksi ja nauravaiseksi. Yksi tytöistä sanoi "Naurattavan iloiseksi." ja toisen tytön mukaan naurattaa paljon. Toisessa kortissa Simo ottaa mukavan asennon pitkän päivän jälkeen. Lapset ehdottivat tunnetilaksi "väsyväinen", uupunut ja unelias. Neljä tyttöä sanoo onnellista, yksi tyttö tarjoaa rentoutunutta, toinen tyytyväistä ja kolmas hauskuuden tunnetta. Muut lapset tarjoavat myös tyytyväistä, onnellista ja leppäämistä. Yksi tyttö lisäsi vielä: "Ettei sillä oo mitään hätää.". Kolmannen kortin kohdalla Simon lempijoukkue oli voittanut jääkiekko-ottelun. Useampi lapsi ja erityisesti tyttö oli vahvasti iloisen tunnetilan kannalla, mutta joukossa oli myös yksi hyvä ja yksi ylpeä. Samoin yksi poika tarjosi ylpeää. Neljännessä kortissa Simo pääsee kesällä huvipuistoon. Iloinen, onnellinen, hauska ja innostunut mainittiin muutamaan kertaan. Erityisempiä ilmaisuja olivat erään tytön: "Paljon onnellisempi kuin onnellinen – extraonnellinen." ja toisen lapsen "Sanoinkuvaamattoman onnellinen." Viimeisessä Simo-kortissa Simo heräsi kauheasta painajaisesta. Lasten tulkinnat olivat kolmen tytön mukaan iloa ja helpottuneisuutta. Yksi pojista sanoi tunnetilaksi "Erittäin helpottunut.". Yksi

tytöistä totesi tunnetilan olevan helpottunut, että hätää ei ollut ja toinen tyttö oli sitä mieltä, että Simo oli iloinen siitä, ettei uni ollut ollut todellista.

6.2.2 Suru

Kolmannella ja neljännellä kerralla tunteena oli suru. Ensimmäisen sadunpätkän jälkeen kaksi tyttöä ja yksi poika olivat sitä mieltä, että tunnetila oli suru. Yksi tytöistä perusteli surun johtuvan siitä, että kuninkaantytär menetti sadussa rakkaan esineensä, joka olisi voinut olla muisto menneestä ajasta. Kaksi muuta lasta olivat samaa mieltä. Seuraavan pätkän jälkeen ensimmäinen tyttö kertoi kuninkaanpojan tuntevan surua siitä, että hän menetti tytön. Toinen tyttö täydensi, että kuninkaanpoika tunsu surua siitä, että hän oli tuhonnut kuninkaantyttären esineen ja tämä ei voinut jäädä siksi ihmiseksi: ”Surua et se oli polttanu sen ja siitä oliko seurannu jotain et sen puoliso ei saanu jäädä ihmiseksi.”. Poika jatkoi ajatuksella siitä, että molemmat tunsivat surua, koska muuten sammakoksi noiduttu kuninkaantytär olisi tykännyt kuninkaanpojasta. Yksi tyttö lisäsi vielä, että kuninkaanpoika tunsu pelkoa siitä, että hänelle tapahtuisi jotain. Tämä pelko voisi olla tytön mielestä mahdollisesti siksi, että hän tuhosi esineen. Toisaalta pelkäsikö kuninkaanpoika kuninkaantytön puolesta? Kommentista jäi epäselväksi se kenelle pelätään käyvän jotain. Sadun loputtua kolme tyttöä olivat sitä mieltä, että tunnetiloina olivat ilo tai onnellisuus. Poika ajatteli, että hirviötä harmittaa sen oma kuolema.

Lapset ajattelivat, että suru tuntuu sydämessä, vähän silmissä ja kurkussa. Yksi tytöistä lisäsi näyttämällä, että suru tuntuisi keskellä vatsaa. Toinen tyttö kommentoi, että kyyneleet kutittaa. Kolmas tyttö oli sitä mieltä, että suru näyttää punaiselta naamalta ja seuraava tyttö tyytyi toteamaan surun näyttävän ikävältä. Yksi lapsista tarkensi, että suru näyttää: ”Surulliselta – sillee et itkee.” Surullisia tilanteita lapset keksivät useita. Yksi tyttö mainitsi läheisen kuoleman, toinen tyttö kertoi tärkeän pehmolelun hajoamisesta ja menettämisestä. Kolmannen tytön legotalon hajotti pikkusisko ja neljäs tyttö kaatui lasketellessaan. Samoin toinen tyttö nimesi loukkaantumisen surulliseksi. Kahta tyttöä ja yhtä poikaa kiusasi isovelji tai pikkuvelji ja yhden tytön pikkusiskon kuolema oli aiheuttanut surua. Eräs tytöistä rikkoi vahingossa siskonsa lelun ja tunsu harmia siitä, että sisko olisi vihainen. Yhden pojan pikkuvelji rikkoi tämän lelut ja toisella pojalla pikkuvelji rikkoi

PlayStation-pelikonsolin ohjaimet. Yhdelle tytölle surua on tullut toisen matkimisesta ja yhtä lasta harmitti jatkuva lautapeleissä omalle isälle häviäminen. Kolme tyttöä kertoivat vielä pyynnöstä mitä tehdä, jos on surullinen. Ensimmäinen itkee kunnes itku loppuu. Toinen kertoi, että ulkona hänelle surua aiheuttaa kiusaavat naapurit ja niissä tilanteissa hän juoksee tontin rajalle, josta häntä ei löydetä ja hän saa olla rauhassa. Kolmas tyttö kertoi: ”Sillon ku mun sisko on surullinen se menee meiän huoneeseen ja panee sisään päin aukeavan oven taakse jotain niin että mä en jaksavata sitä ovee ni kukaan ei pääse sisään.”.

Neljännellä kerralla jatkettiin keskustelua surusta. Teekannu-sadusta ensimmäinen tyttö eritteli surun johtuvan siitä, että teekannulta ” – – kaikki hienot jutut meni poikki.”. Toinen tyttö näki surun johtuvan siitä, että sadun alussa teekannulla oli ollut merkittävä rooli pöydässä ja se oli tuottanut iloa, mutta nyt se oli menettänyt kaiken. Kolmas ja neljäs tyttö olivat sitä mieltä, että teekannu oli surullinen eikä ainakaan onnellinen. Poika määritteli tunteen kurjaksi ja seuraava tyttö toisti saman. Yksi tytöistä ehdotti tunteeksi ’supermegakurjaa’. Keskustelu kääntyi kuitenkin seuraavasta pojan kommentista, jonka mukaan kannu oli nyt iloinen. Poika selitti ajatustaan ja totesi kannun olevan iloinen kun se sai sipulin. Tyttö tarkensi vielä, että kannu oli onnellinen kun se sai sipulista kaverin: ” – – vähä niinku korvaukseks siitä ku se korva meni rikki ja se piippu meni rikki ja ku sille kasvatettiin siihen se kaveri se ruohosipuli tai se sipuli.”. Toinen tyttö kommentoi kannun olevan onnellinen, koska sipuli oli onnellinen. Lopuksi kun keskusteltiin teekannun tunteista eräs tyttö kuvasi tunteen olevan ”Iloisen surullinen.” ja jatkoi, että teekannun paiskaaminen pihalle oli surullista, mutta sen muistoja kulta-ajoista ei voinut riistää siltä. Toinen tyttö näki teekannun iloitsevan kun sipuli sai uuden ruukun, mutta koki, että jos hän itse olisi ollut siinä tilanteessa teekannuna, niin häntä olisi harmittanut tulla poisheitetyksi. Poika näki tunnetilan kurjana teekannun haljettua kahtia.

Ensimmäisessä Simo-kortissa Simo ei päässytäkään huvipuistoon, koska äiti oli tullut kipeäksi. Kaksi poikaa ehdotti Simon olevan surullinen ja yksi poika pettynyt. Kolme tyttöä oli sitä mieltä, että Simo on surullinen, kolmen tytön mukaan harmistunut, harmillinen tai harmissaan ja kahden tytön mukaan pettynyt. Toisessa Simo-kortissa Simo on hauskalla leirillä, mutta haluaa jo kotiin. Kaksi tytöistä totesi Simolla olevan koti-ikävä ja kolme muuta tyttöä päätyvät

myös ikävään. Kaksi poikaa sanoivat ikävä, samoin kaksi muuta lasta. Kolmannessa kortissa Simoa ei huolittu mukaan muiden leikkiin. Neljä tyttöä ehdotti tunnetilaksi surullista ja yksi heistä myös pettynyttä. Toinen tyttö oli pettyneen kannalla ja samoin kaksi pojista. Kaksi pojista totesi Simosta tuntuvan ikävältä. Yksi tyttö sanoi Simon olevan hädissään ja toinen ulkopuolinen. Neljännessä kortissa Simon paras ystävä ei enää halua olla ystävä. Ensimmäinen tyttö oli sitä mieltä, että: ” – – jos se on ollut Simon ainoa ystävä ni tosi surullinen.”. Kolme muuta tyttöä oli myös surullisen kannalla. Kolme poikaa oli samoin surullisen tai tosi surullisen puolella. Yksi tyttö kuvasi tilanteen tuntuvan ikävältä ja toinen harmilliselta.

6.2.3 Pelko

Viidennen ja kuudennen kerran aiheena on pelko. Päähenkilön kohdatessa sadun pahan Vaara-kuninkaan kaksi tytöistä mainitsi heti pelon tunteen. Kolmas tyttö näki tilanteen jännittävänä ja totesi päähenkilön olleen aluksi iloinen. Sadun edetessä ja päähenkilön jäädessä vangiksi kolme tyttöä olivat kaikki sitä mieltä, että tunne oli surullinen ja yksi heistä lisäsi vielä, että vangiksi jääminen on pelottavaa. Tarinan lopussa yksi tyttö selitti tunteiden taustoja: ” – – varmaan ne tytöt oli tosi ilosia, sitte se Vaara-kuningas oli ensin varmaa surulline ku ne häippäs ja mut sit se oli taas varmaan aika onnellinen ku se pärjäski niitten kaa.”. Toinen tyttö selitti pidemmin: ”Iloista ja ehkä vähän totanoin surua kun totanoin ne tytöt lähti sen luota ja sit se oli vähän yksinäinen ja sitte loppumuu oli siinä iloa.”

Kysyttäessä pelon tuntumisesta kehossa kolme tyttöä oli yhtä mieltä siitä, että pelko tuntuu vatsassa. Toinen lisäsi vielä, että hänellä tuntuu myös jännittäessä jalassa ja kolmas mainitsi, että sydän hakkaa. Kaksi poikaa innostui tästä ja ilmoitti naureskellen, että he saavat sydänkohtauksen. Pelon tai jännityksen tilanteiksi yksi tyttö nimesi kauhujunan ja toinen tyttö tilanteen, jossa illalla tai yöllä on menossa jonnekin ja tuntematon henkilö liikkuu siellä. Kolmas tyttö pelkäsi tilannetta, jossa joku yrittää murtautua kotiin. Neljäs ja viides tyttö pelkäsivät samoin kotona yksin oloa ja sitä, että ovelle tulee tuntematon henkilö kuten postinkantaja tai tuttu henkilö kuten oma äiti, mutta varoittamatta. Kaksi muuta tyttöä nimesi pelon lähteeksi pelottavan elokuvan, joka saattoi jäädä

mieleen pyörimään ja kaksi muuta tyttöä jatkoi katsoneensa pelottavaa ohjelmaa tai ohjelmaa, jossa oli ollut yhtäkkinen pelottava kohtaaminen. Myös yksi pojista nimesi pelottavan elokuvan itseä pelottavaksi asiaksi. Yhdellä tytöllä pelko syntyi, kun omat avaimet eivät heti sopineetkaan kodin lukkoon ja toisella tytöllä siitä kun näkee yöllä pelottavaa unta. Yhden tytön pelon oli aiheuttanut pelottava koputus. Pelosta selviämiseksi lapsilla oli erilaisia strategioita. Yksi tyttö puristaa kädet nyrkkiin ja kaksi tyttöä varautuvat joko leikkiaseella tai laittamalla oven lukkoon. Yksi tyttö haluaa jotain peloissaan ja toinen tyttö ajattelee mukavia asioita. Yksi tyttö heiluttaa käsiään. Yksi lapsista lukitsee itsensä vessaan. Yksi poika ilmoittaa hakkaavansa päätä seinään ja toinen kertoo yrittävänsä tehdä voltin onnistumatta siinä.

Kuudennen kerran sadusta lapset tunnustivat pelon helposti. Kysyttäessä kaupunkilaisten tuntemuksista uhan lähestyessä. Kolme tyttöä ilmoittivat kukin tilanteen tuntuvan pelottavalta. Yksi perusteli pelkoa sillä, että uhkaava suo lähestyi kaupunkilaisia ja toinen näki jännitystä siinä, ehtivätkö päähenkilöt kaupunkiin. Sadun nuorukaisen tuntemukset kaksi tyttöä sanoittivat myös yksiselitteisesti peloksi ja kolmas tyttö lisäsi henkilön varmaan ajattelevan, että paikalle saapuminen ei ollutkaan hyvä idea. Tämän sadun aikana lapset myös esittivät runsaasti välikommentteja päähenkilöiden toimista sekä sadun sisällöstä. Ensimmäisessä Simo-kortissa Simo kävelee pimeään metsän halki. Kuusi tyttöä sanoi tunteeksi pelon ja yksi tyttö jännityksen. Kolme poikaa pelleilivät ja sanoivat Simon olevan pahoinvoiva toistensa yllyttäminä. Toisessa kortissa Simo ei uskalla kertoa harrastuksista uudelle luokkakaverille. Neljä tytöistä ilmoitti tunteeksi ujouden ja yksi lisäsi vielä jännityksen. Myös kaksi muuta tyttöä sanoivat jännityksen. Yksi poika ehdotti arkuutta. Toinen poika huusi väliin vieläkin pahoinvoivaa. Kolmannessa kortissa Simon ystävä joutui sairaalaan. Yksi tyttö ehdotti surua, toinen pelästystä ja kolmas paniikkia tai jännittyneisyyttä ja neljäs jännittyneisyyttä. Yksi tytöistä kysyi mitä ystävälle kävi. Vasta kun ehdotin huolestunutta sanana, lapset olivat samaa mieltä. Viimeisessä kortissa Simo kaatui pelatessaan jalkapalloa ja muut nauroivat. Ensimmäinen tyttö ehdotti surua, johon liittyi tavallaan pelkoa. Tyttö ja poika ajattelivat Simon nolostuvan tilanteesta. Kaksi muuta tyttöä olivat surun kannalla. Yksi poika oli sitä mieltä, että Simo olisi vihainen siitä, että muut nauroivat hänelle.

6.2.4 Rakkaus

Seitsemäs ja kahdeksas kerta käsittelivät rakkautta. Seitsemännellä kerralla satua luettaessa kun kysyttiin prinssin tuntemuksia ensimmäinen tyttö ehdotti ikävää ja toinen rakkautta perustellen sen: ” – – koska sen mielestä sen nauru ja ne on paljon kivempiä tai no kivemman kuulosia ku niitten prinsessojen tekokirkkaisut ja hölpöttelyt.”. Kun kysyttiin sadun lopussa kuninkaan tuntemuksia ensimmäinen tyttö ehdotti iloa sekä hämmästyästä. Kaksi muuta tyttöä oli myös hämmästyksen kannalla. Neljäs tyttö sanoi ylpeyttä ja viides rakkautta. Kun kysyttiin prinssin tuntemuksista yksi tyttö aloitti sanomalla rakkaus. Seuraava tyttö sanoi, että samaa kuin edellinen. Seuraava tyttö sanoi jälleen rakkauden ja toinen tyttö saman kuin edellinen. Tällä kerralla lapset toistivat paljon toistensa sanomisia.

Keskustellessa siitä, missä rakkaus tuntuu ensimmäinen tyttö vastasi: ” – – ehkä siinä ku hymyilee, suussa silleen ku alkaa hymyilee.”. Toinen tyttö jatkoi rakkauden tunteen poskessa äidin antaessa suukon siihen. Neljä seuraavaa tyttöä vastasivat kaikki sydämessä. Tilanteiksi, joissa rakkautta voisi tuntea jo aikaisemmin äidin suukoista puhunut tyttö mainitsi uudelleen äidin suukottelun sekä sen kun isä tulee kotiin. Hän lisäsi vielä, että kun on ikävä niin hän rakastaa äitiä ja kertoi tilanteesta, jossa hän oli tuntenut rakkautta: hän oli menossa isälleen ja eksyi ja isä yhtäkkiä tulikin vastaan. Toinen tyttö jatkoi yleisemmällä tasolla, että rakkautta voi tuntea läheisiä kohtaan. Vielä vastauksia nyhtämällä yksi tyttö kertoi tilanteesta, jossa hän oli yrittänyt suojella pehmoleluun kiusaamistilanteesta. Kysyttäessä voiko kaveria rakastaa ja kuinka monen mielestä kaveri voi olla rakas useampi tyttö viittasi. Kun pohdittiin, miten rakkautta voisi ilmaista, ensimmäinen tyttö ehdotti halaamista ja toinen rakkauden kertomista toiselle.

Kahdeksannella kerralla sadussa uhkaillun kuninkaan ja kuningattaren tunnetilasta kysyttäessä kolme tyttöä vastasivat heti tunteen olevan suru. Yksi heistä lisäsi vielä pelon tunteen. Neljäs tyttö sanoi jännittävän ja pelottavan ja viides jännittävän ja ikävän. Pojista ensimmäinen, toinen sekä kolmas vastasivat myös surun ja neljäs pelon. Viides poika luetteli pelon, surun ja jännityksen. Kun kysyttiin prinssin tuntemuksia prinsessaa kohtaan kolme tyttöä vastasivat, että prinssi tunsikin rakkautta ja kaksi tyttöä sanoivat, että onnellisuutta. Kolme tyttöä

sanoivat iloa ja kaksi jatkoivat vielä myös, että onnellisuutta. Yksi poika vastasi iloa. Kuninkaan ja kuningattaren tuntemukset tytärtään kohtaan ensimmäinen tyttö kuvasi hämmästykseksi prinssin ilmaantumisesta. Toisen tytön mukaan he tunsivat rakkautta, iloa ja iloa. Kolmas tyttö eritteli tarkemmin: ”Rakkautta ja iloa ja surua. Rakkautta siksi koska totanoin se totanoin Ruusunen meni sen totanoin sen prinssin kanssa naimisiin ja sitten surua koska se pisti sen sormen siihen värttinään ja iloa koska se ei kuollukaan se tyttö – tytär.”. Seuraavat neljä tyttöä sanoivat rakkautta ja yksi heistä vielä lisäsi, että onnellisuutta.

Simo-korteista ensimmäisessä Simolla on hauskaa askartelukerhon tytön kanssa. Viisi tyttöä tarjosi tunteeksi rakkautta ja yksi heistä lisäksi onnellisuutta. Pojista ensimmäinen ehdotti onnellisuutta, toinen rakkautta ja kolmas iloa. Kysyttäessä olisiko muuta sanaa kuvaamaan tunnetta tytöt ehdottivat onnellisuutta, iloa, ystävyyttä ja kahteen kertaan ihastusta. Toisessa kortissa Simo haluaa lempikoiraansa ennen nukkumaanmenoa. Ensimmäinen tyttö ehdottaa iloa, rakkautta ja onnellisuutta. Neljä tyttöä ehdottaa iloa ja yksi heistä myös onnellisuutta. Kuudes tyttö sanoo tunteeksi huolenpitävyyden. Neljä poikaa ehdottaa iloa. Kysyttäessä voisiko tunne olla hellyys lapset ovat yhtä mieltä. Kolmannessa kortissa Simo hyppää isän syliin ja uskoo isän ottavan kiinni. Tytöt ehdottavat kolme kertaa uskollisuutta ja neljä kertaa luottamusta tai luottavaisuutta. Kolme poikaa ehdottavat myös luottavaisuutta tai luottavuutta. Yksi poika erittelee tarkemmin: ”Surua jos isä ei otakaan kiinni mutta luottavaisuutta koska se luottaa että se kuitenkin ottaa kiinni. Ja iloa koska se ottaa.”.

6.2.5 Viha

Yhdeksännellä ja kymmenennellä kerralla puhuttiin kiukusta ja vihasta. Yhdeksannen kerran sadussa päähenkilöä haukuttiin. Kysyttäessä päähenkilön tunnetilaa yksi tyttö ehdotti surua haukkumisesta ja poika oli samoin surun kannalla. Toinen tyttö oli sitä mieltä, että tuntui ikävältä. Seuraava kysymys oli mitä päähenkilö ajattelee haukkuvista veljistään. Ensimmäinen tyttö ehdotti, että päähenkilö on sitkeä eikä luovuta yrittämisen suhteen, vaikka veljet olivat epäonnistuneet. Toinen tyttö oli sitä mieltä, että päähenkilö voisi ajatella, että hänellä on huonoja veljiä. Poika näki, että muut eivät voi määrätä sitä mitä

päähenkilö saa tai ei saa tehdä. Päähenkilön tunnetilaksi sekä yksi tyttö että yksi poika ehdottivat surua haetun kiukun sijaan.

Seuraavan katkelman jälkeen päähenkilön tunteeksi kolme tyttöä ehdotti vihaa, surua tai kiukkua. Vihan ja surun syiksi tytöt erittelivät sen, että sadussa veljet tuhosivat eläinten pesiä ja tappoivat eläimiä. Kaksi poikaa totesivat tunteeksi myös vihan. Yksi tyttö kuitenkin ehdotti, että päähenkilö tunsu rakkautta veljiinsä kohtaan. Vanhimman veljen tunteeksi ensimmäinen tyttö ehdotti pelkoa siitä, että epäonnistuminen tehtävässä muuttaisi hänet kiveksi. Tyttö ja poika olivat molemmat surun kannalla. Kolmas tyttö koki, että vanhin veli olisi vihainen itselleen luvattuaan etsiä kadonneet asiat ja koki pettäneensä tämän lupauksen.

Sadun jälkeen kysyttiin jälleen päähenkilön tuntemuksia. Ensimmäinen tyttö sanoi ilon ja onnellisuuden. Yksi poika uskoi päähenkilöstä tuntuvan kivalta. Tyttö näki surua siinä, että päähenkilön isä kuoli. Kaksi seuraavaa tyttöä ja yksi poika totesivat tunteeksi onnellisuuden ja toinen tytöistä tarkensi vielä onnellisuuden tulevan siitä, että päähenkilö oli auttanut eläimiä ja eläimet vastavuoroisesti häntä ilkeiden veljien sijaan. Yksi tyttö näki tilanteessa olevan surua, koska päähenkilön isä kuoli. Toinen tyttö jatkoi tarkentaen: ” – – onnelliselta kun se oli suorittanut ne kaikki haasteet, iloiselta kun siitä tuli se kuningas ja tosi mega kivalta kun se sai uusia kavereita niistä eläimistä.”.

Vihan kehollisen tunteen ensimmäinen tyttö sijoitti nenään. Toinen tyttö ehdotti vihan tuntuvan kasvoissa ja kurkussa, sillä vihaisena huutaessa kurkku tulee kipeäksi ja kasvat punaisiksi. Poika oli samoilla linjoilla siitä, että viha tuntuu kurkussa ja naamalla. Kolme seuraavaa poikaa sanoivat vihan tuntuvan päässä, toinen lisäsi vielä käsissä ja kolmas ehdotti pään sekä käsien lisäksi jalkoja. Vihan kokemisen tilanteeksi kaksi poikaa ehdotti sitä kun joku ärsyttää. Toinen pojista kertoi ärsyttäjän olevan hänen siskonsa ja toinen koki ärsytyksen olevan jokapäiväistä omassa elämässään. Kaksi tyttöä oli samaa mieltä poikien kanssa vihan kokemisesta ärsytystilanteessa; toinen nimisi ärsyttäjäkseen pikkuveljensä ja toinen lisäsi, että kiusaamistilanteessa voi tuntea vihaa. Seuraava tyttö tunsu vihaa kun hänen siskonsa puhui muualla olevalle pelikaverilleen tietokoneella ollessaan. Poika kertoi vihan tunteen syntyvän kun yrittää kuunnella jotakin ja joku toinen puhuu päälle. Tyttö nimisi usein sattuvan tilanteen, jossa hän häviää korttipelissä isälleen. Poika kertoi tunteen tulevan kun joku, usein pikkuveli, ottaa hänen lelunsa ilman lupaa.

Kysyttäessä miten voisi toimia kiukun tullessa poika ehdotti, että ärsytyksen tunteen voi sanoa ääneen. Kaksi tyttöä kertoivat menevänsä omaan huoneeseen ja toinen tarkensi osaavansa rauhoittua siellä. Kolmas tyttö kertoi lyövänsä kädet maahan, mikä helpottaa oloa ja neljäs tyttö haukkui pikkuveljeään. Poika kertoi huutavansa, karjuvansa ja hakkaavansa päätä seinään.

Kymmenennellä kerralla jatkettiin vihasta. Ensimmäinen kysymys oli miltä linnusta tuntuu? Kaksi tyttöä vastasivat, että surulliselta sekä ikävältä ja toinen vielä tarkensi, että siksi koska lintu on vankilassa. Poika ja kolmas tyttö olivat myös ikävältä tuntuvan kannalla. Seuraava tyttö kertoi pidemmin: ”Surulliselta ja vähän vihaiselta ku se ei nähnyt et se [lintu] oli kiinni siinä puussa se poika ja surulliselta ku se noita oli muuttanu sen linnuksi.”. Seuraava tyttö kertoi, että surulliselta. Sadun pojan tunteista kysyttäessä yksi lapsista näki sadun poikaa harmittavan se, että lintu ei voinut mennä mihinkään. Tyttö näki, että poika ajatteli auttaa lintua, piiloutua tai suunnitella kuinka vapauttaisi linnun. Toinen tyttö kertoi pojan olevan surullinen, sillä hän säälisi lintua. Poika oli samaa mieltä sadun pojan surullisuudesta. Kysyttäessä sadun pojan ajatuksia noidasta tyttö vastasi, että noita on ilkeä. Kaksi tyttöä jatkoivat sadun pojan tuntevan vihaa noitaa kohtaan ja yksi poika oli heidän kanssaan samaa mieltä vihasta.

Sadun lopussa kysyttiin sekä sadun pojan että prinsessan tuntemuksia. Tyttö oli sitä mieltä, että he olivat iloisia sillä prinsessa pääsi kotiin ja sadun poika sai palkinnon. Kaksi seuraavaa tyttöä ilmoittivat tunteeksi onnellisuuden ja toinen tarkensi onnellisuuden lähteeksi sen, että sadun poika oli auttanut prinsessaa. Poika sanoi henkilöistä tuntuvan ”Onnellisen kautta surulliselta.” ja perusteli tunteen sillä, että noita kuoli. Toinen lapsi reagoi tähän väittämällä, että noidan kuolema oli vain iloinen asia. Seuraava lapsi näki, että poika oli iloinen saadessaan palkinnon, noidasta tuntui surulliselta ja prinsessasta onnelliselta, sillä hän pääsi takaisin vanhempiansa luokse ja pois oksalta. Poika totesi, että sadun poika oli iloinen, sillä hän tappoi noidan eikä noita pääse enää tekemään pahoja taikojaan.

Ensimmäinen Simo-kortti oli tilanteesta, jossa Simo oli hakemassa jälkiruokaa ja huomasi sen loppuneen kesken. Ensimmäinen lapsi ilmoitti Simon olevan surullinen jäädessään ilman ja vihainen sille, joka oli syönyt kaiken. Toinen tyttö näki samoin vihan kaiken jälkiruoan syönyttä henkilöä kohtaan. Kolmas tyttö kertoi tunteiksi surun ja harmistuneisuuden. Poika oli myös

harmistuneisuuden kannalla. Seuraava tyttö toi esiin vihan ja epäreilisuuden tunteet ja kaksi poikaa oli vihan kannalla. Seuraavassa kortissa naapuriluokan pojat olivat taas varanneet keinut välitunniksi. Kahden pojan mukaan Simosta tuntui raivostuneelta ja vihaiselta ja tyttö oli samaa mieltä. Kaksi muuta poikaa ja kaksi tyttöä sekä yksi lapsi olivat kaikki vihaisen kannalla. Yksi pojista nimesi tunnetilan todella vihaiseksi ja lisäsi vielä, että naapuriluokan pojat ovat idiootteja. Toinen lapsi näki Simon olevan surullinen siitä, että hän ei ole vielä kukaan päässyt keinumaan ja vihainen toisia poikia kohtaan. Tyttö koki Simosta tuntuvan epäreilulta ja pojan mielestä tunne oli kiukku.

Kolmannessa kortissa Simon veli saa hienomman pyörän kuin Simo. Ensimmäisen ja toisen tytön mielestä tunne oli viha ja toinen lisäsi vielä epäreilisuuden. Kolme poikaa ja kolme tyttöä ilmoittivat tunteeksi epäreilisuuden. Seuraava tyttö sanoo Simon olevan ärsyyntynyt. Kaksi seuraavaa tyttöä olivat kateellisen kannalla, samoin kaksi muuta lasta. Yksi lapsi sanoi vielä tunnetta epäreiluksi. Viimeisessä kortissa ilkeä poika rikkoi tahallaan Simon uuden puhelimen. Ensimmäisen pojan mielestä Simo oli ”sikavihainen”. Tyttö ja poika näkivät tunnetilan olevan vihainen tai ärsyyntynyt. Kaksi lasta oli vihaisen kannalla ja yksi vihastuneen. Tyttö ilmaisi tunteeksi turhautumisen. Poika sanoi, että Simosta tuntui ärsyyntyneeltä ja vihaiselta siksi, että puhelimet maksavat paljon ja toinen menee tahallaan rikkomaan puhelimen. Tyttö jatkoi, että Simo on ärsyyntynyt ja surullinen ja pojan mielestä hyvin vihainen. Tyttö lisäsi vielä, että rikkojasta tilanne on varmaan hauska, mutta Simoa varmaan harmittaa: juuri kun hän oli saanut uuden puhelimen niin se rikottiin.

6.2.6 Hämmästyminen

Kahdennellatoista kerralla keskusteltiin hämmästyksestä sekä yllätyksestä. Kuningattaren tunnetilaa ensimmäinen tyttö kuvasi vihaiseksi, sillä tunkeilija oli ilmaantunut paikalle ja kaksi muuta tyttöä sanoivat myös vihaisen. Poika oli samaa mieltä vihaisesta, mutta jatkoi sitten, että kuningattaresta saattoi tuntua myös väsyneeltä ja hän siksi halusi olla rauhassa. Yksi tyttö ilmaisi kuningattaren olevan ärsyyntynyt.

Kysyttäessä Siskon tuntemuksista ensimmäinen tyttö huudahti Siskon tuntevan iloa siitä, että hän löysi vuosia kadoksissa olleen timantin. Kaksi muuta

tyttöä olivat samaa mieltä, että tunne oli ilo. Ensimmäinen poika sanoi tunteeksi onnellisuuden ja toinen poika ehdotti, että Sisko tunsu "Ilostusta.". Kolme tyttöä sanoi tunnetilaksi hämmästyksen. Toinen lisäsi, että hämmästyks johtui siitä, että Sisko ei tiennyt timantin löytyvän sieltä. Kolmas tytöistä lisäsi vielä Siskon tuntevan iloa. Neljäs tyttö oli samaa mieltä ilon tunteesta. Viides tyttö kertoi tunteen olevan onnellisuus.

Ensimmäisessä Simo-kortissa Simon ystävät järjestävät Simolle salaa juhlat. Kaksi poikaa olivat ilon kannalla ja samoin kaksi tyttöä. Kolmas tyttö sanoi riemastunut, kaksi tyttöä onnellinen ja kolme seuraavaa tyttöä yllättynyt. Seuraava tyttö niputti ilon ja onnellisuuden. Ensimmäinen lapsi sanoi innostunut ja toinen lapsi hämmästynyt. Seuraavassa kortissa Simo löytää maasta neliapilan. Kahden ensimmäisen tytön mielestä Simo oli hämmästynyt ja kolmannen tytön mielestä iloinen. Pojan mielestä tunne oli onnellisuus ja samaa mieltä on neljäs tyttö. Viides tyttö sanoitti ajatuksiaan: "Mm, varmasti hämmästyny ku se löytää sen ja sitte miettelias ku se miettii et mitä se vois toivoo.". Kuudes tyttö on iloisen tai hämmästyneen kannalla ja poika kuvaa tunnetilaa yllättyneeksi.

6.3 Tunteet lapsen elämässä

6.3.1 Ilo ja viha

Ilon ja vihan tunnetta työstettiin pienryhmässä oman kuvan ja ilmeiden pohtimisen kautta. Lapset tunnustelivat ensin tunnetta omilla kasvoilla ja kuvailivat toisilleen miltä tunne näyttää ja tuntuu. Tunteesta otettiin kuva, jos lapsi siihen suostui ja lapset saivat käydä lopuksi vielä peilin luona tarkastamassa miltä tunne näytti.

Ilosta lapset pohtivat, että ilon ilmeitä on monia. Ilo ei ole helpompi tunne kuin viha. Se näkyy suusta: suu on ylöspäin ja hampaat ovat näkyvissä. Ilo venyttää suuta, hymy kuuluu iloon ja tulee hymykuoppa. Silmät suurenevät, pienenevät tai "sivuttautuvat" (peiliin katsomisen jälkeen, tarkoitti mahdollisesti siristymistä). Ilo tuntuu jännittyneeltä poskissa ja jos on todella iloinen niin tuntuu hullulta tai hassulta. Yksi lapsista totesi: "Kaikki menee ylöspäin." Kulmakarvat kohoavat.

Viha näytti lapsista erilaiselta kuin ilo. Lapset kertoivat, että kulmat rypistyvät, suu rypistyy tai happanee. Tulee epämiellyttävä olo. Eräs lapsi kommentoi: ”Mä pistän kulmakarvat ryppyyn – ni silmistä ei näy paljon mitään.” Myös nenä menee vihaisena ryppyyn. Tyttö oli sitä mieltä, että: ”Voi vihaisena olla surullinenkin.” Kasvot muuttuvat punaiseksi, suu menee alaspäin ja nenä ruttuun.

6.3.2 Pelko

Pelosta lapset kirjoittivat tarinat, joihin se saivat kirjoittaa joko omasta pelostaan tai yleisesti pelottavasta asiasta. Lapset keskittyivät aika paljon tunteen sijaan tarinan kirjoittamiseen ja siihen kuuluviin tapoihin, kuten olipa kerran -alkuihin, mutta tarinoiden aihe oli melkein kaikilla kuitenkin jonkinlainen pelko. Erittelin myös pelon subjektiivisuutta: oliko pelko tarinassa henkilökohtaista, toisin sanoen oliko tarina kirjoitettu kieliopillisesti yksikön 1., 2. vai 3. persoonassa.

Minä-muotoisia yksikön 1. persoonan kertomuksia oli lukumääräisesti eniten. Tytöillä pelon aiheita olivat pelko koulusta myöhästymisestä, pimeässä herääminen ja itsestään avautuva ovi, ensimmäinen kerta huvipuistolaitteessa ja putoamisen pelko, kummitusjunan pysähtyminen kesken matkan sekä pelottavaan ääneen herääminen keskellä yötä. Kahdella tytöllä ei ollut tarinassa varsinaista pelkoa vaan ennemmin epämiellyttävä tilanne, johon mahdollisesti liittyi kipua: toinen kirjoitti kiivetessään törmänneensä johonkin ja toinen leikkasi sormeen, joutui sairaalaan ja sai tikit. Pojilla pelkoja olivat kaatuminen jalkapallossa niin, että muut nauravat, pelästyminen yksin kotona ollessa ja huoli vanhemman poissaolosta, röntgenkuvan ottaminen ja siteen laittaminen, pelko toisen ihmisen puolesta, pimeässä luolassa yksin oleminen, painajaisten näkeminen sekä metsässä oleminen. Yksi tyttö kirjoitti tarinan yksikön 2. persoonassa käyttäen runsaasti sinä-muotoa viitaten sillä yleisesti kehen hyvänsä. Tarinassa pelon aiheena oli pimeässä kulkeminen tai törmäminen.

Hän tai se -muotoisia yksikön 3. persoonan kertomuksia oli myös muutamia. Tytöillä niissä aiheina olivat yksin kotona oleminen niin, että ovella on tuntematon uhka, hevosen selästä putoaminen sekä pimeä. Pojilla aiheina olivat alienhyökkäys, vihollisen hyökkäys (pelissä) sekä pelko huvipuistolaitteesta putoamisesta.

6.3.3 Suru ja rakkain asia

Surun tunteesta lapset piirsivät kuvat. Jälleen tunne sai olla omakohtainen tai yleinen, mutta kuvasta subjektiivisuutta on vaikeampi tulkita, joten jätin sen huomiotta. Kuudella pojalla surua aiheutti fyysinen kipu, jolla ei ollut varsinaista tekijää tai aiheuttajaa kuvassa. Neljällä tytöllä oli kuvassa läheisen ihmisen tai eläimen kuolema. Kaksi tyttöä ja kaksi poikaa oli piirtänyt riidan sisaruksen kanssa. Kahdella tytöllä ja kahdella pojalla oli paperilla kiista ystävän kanssa, johon liittyi fyysistä tai henkistä satuttamista. Muita tyttöjen piirustuksien aiheita olivat leikistä ulos jääminen, pitkä ajomatka, ei pääse haluamaansa paikkaan, ystävän menettäminen tämän muuttaessa sekä lelun hajoaminen. Yhdellä pojalla oli piirretty tilanne, jossa hän ei keksi vastausta kokeessa.

Rakkain asia oli myös piirrostehtävä. Yhdeksän tyttöä, neljä poikaa ja yksi lapsi olivat kaikki piirtäneet pehmolelun. Yksi tyttö ja kolme poikaa olivat piirtäneet puhelimen ja yhdellä pojalla oli paperilla lelu. Yhdellä tytöllä oli kuvassa tunnistamaton esine ja toisella tytöllä sekä kolmella pojalla eläin, josta ei voinut olla varma oliko se oikea vai lelu.

6.3.4 Yllätys

Yllättymisen tunnetta kuvattiin sarjakuvalla. Kahdella lapsella sarjakuva toi mieleen Aku Ankan, mikä näkyi lapsen omassa sarjakuvassa. Useassa sarjakuvassa lapsen perhe tai ystävät yllättävät lapsen. Juonta on vaihtelevasti ja yllättävä asia on välillä päälle liimatun oloinen, 'pakollinen' lisä. Kahdella tytöllä ja kahdella pojalla yllätys oli säikähdyksen kautta sarjakuvassa. Kolmella tytöllä ja kahdella pojalla sarjakuvassa oli yllätysjuhlat. Kolme tyttöä ja yksi poika olivat piirtäneet yllätyspalkinnon tai -lahjan. Muita tyttöjen sarjakuvien yllättymisiä ovat lemmikin saaminen, pelästyminen, yllätysretki huvipuistoon, yllättyminen lempiruoosta ja vähemmän yllättävä kaverin tapaaminen. Pojilla aiheina olivat vanhempien yllättäminen taidolla, yllättävä este tiellä sekä vähemmän yllättävä kaverin tapaaminen. Yhdellä tytöllä ja kolmella pojalla paperilla oli kertomus syntymäpäivästä, mutta tarinassa ei ollut varsinaista yllättymisen tunnetta. Samoin yhdellä pojalla vain todetaan sarjakuvassa lahjan saaminen ilman yllättymistä.

7 POHDINTA

7.1 Alustavaa pohdintaa tuloksista sekä tutkimuksen teosta

Aineistoa kertyi tutkimuksessa mukavan paljon. Jäin kuitenkin kaipaamaan monipuolisempaa materiaalia ilon ja vihan tunteiden tuotosten kohdalla. Toteutustapa kyseisissä tunteissa, valokuvakuva ja pienryhmäkeskustelu, tuntui alun perin mukavan vaihtelevalta ja erilaista tietoa tuottavalta, mutta analysoitaessa informaatio jäi hyvin niukaksi. Toteutustapa oli kuitenkin toiminnallisempi, kun lapset hymyilivät ja irvistelivät peilille. Näin jälkikäteen ajatellen olisi toiminnallisuutta saanut olla vielä enemmän tutkimuskokonaisuudessa. Muista tunteista tehdyistä tuotoksista saatu materiaali oli runsaampaa, vaikka niissäkin oli joitain puutteita. Lapset saattoivat ymmärtää tehtävänannon väärin, jolloin tuotos tai vastaus menivät ohi aiheen. He saattoivat kyllästyä tehtävään pelleillen vastauksissaan tai jostain muusta syystä jättää kokonaan vastaamatta. Myös kirjoitusvirheet herättivät minussa kysymyksiä siitä mitä sanaa lapsi oli ehkä yrittänyt kirjoittaa.

Sadut olivat mielestäni erittäin luonteva ja toimiva keino käsitellä valittua tunnetta ja lapset tunnistivat tunteet saduista yllättävän hyvin. Luokalla oli luokanopettajan mukaan kokemusta kirjojen lukemisesta, kuuntelemisesta ja jonkin verran myös tunteista kirjallisuudessa. Sadun konteksti oli useimmiten tarpeeksi selkeä tunteen tunnistamiseksi suoraan tai pienen johdattelun kautta. Lisäksi sadun pohjustaessa tunnetta oli siitä helpompi myös lähteä jatkamaan keskustelua siirtäen sen lasten omaan kokemusmaailmaan.

Saduissa olisi kuitenkin voinut olla vielä enemmän kuvia lasten mielenkiinnon ylläpitämiseksi. Lisäksi etenkin vanhemmat Grimmin sadut olivat usein aika pitkiä ja muutaman tuokion jälkeen päädyin lyhentämään satua jonkin verran yleisen kuvailun tai muun tunteisiin liittymättömän kerronnan osalta. Tämän jälkeen lapset jaksoivat kuunnella paremmin. Lapset istuivat ryhmän lattialla aina tuokion ajan, jotta kaikki näkyisivät kamerassa ja kuuluisivat

äänitteessä, mutta tämä aiheutti supinaa, kiemurtelua ja häiriötä, kun kaverukset istuivat liian lähellä. Luokanopettaja yritti pitää silmällä, että istumajärjestys toimisi, mutta helpompaa olisi ehkä ollut istua omissa pulpeteissa. Levottomuutta tuntui myös olevan enemmän projektin alussa varmastikin uudenlaisen tilanteen vuoksi. Toisaalta myös se tulivatko lapset välitunnilta vai oliko kyseessä kaksoistunti vaikutti varmasti lasten jaksamiseen ja sitä kautta yleiseen keskittymiseen sekä osallistumiseen.

Tunnekorttien käyttö niin lomakkeessa kuin keskusteluissakin osoittautui erinomaiseksi ajatukseksi. Satujen ohella tunnekortit toivat kuvan kautta tunteet lapsille konkreettisemmiksi. Saduissa kuvia sekä ilmeitä oli todella vähän ja kuvitus keskittyi usein vahvasti miljööseen. Lisäksi lapset innostuivat erityisesti Simo-tunnekorteista, joihin liitetty pieni tarina sai hiljaisemmat sekä vähemmän keskittyvät lapset mukaan keskustelemaan tunteesta.

Yhdessä keskustellessa lapset ottivat herkästi toisen lausuman tunteen myös omakseen, mikä aiheutti välillä vastausten yksipuolisuutta. Sama lapsi saattoi myös muuttaa vastaustaan kuultuaan kaverin vastauksen. Paperilla jokainen oli kuitenkin yksin, jolloin vastaukset olivat moninaisempia. Tytöt osoittautuivat paremmiksi tunnistamaan, nimeämään ja selittämään tunteita keskustellen. Tytöt jakoivat myös osallistua ja keskittyä satu- ja keskusteluhetkiin paremmin. Tämä oli tärkeä huomio satutuokioiden kehittämisen kannalta, jotta myös pojat innostuisivat mukaan. Lisäksi luokanopettaja antoi erinomaisen vinkin siitä, että satuhetkeen voisi tuoda jotain konkreettista satuun liittyvää esineistöä, joka virittelisi lapset sadun tunnelmaan.

Kaikki tuokiot videoin lasten takaa ja äänitin edestä. Jälkeenpäin se hankaloitti hieman lapsen sukupuolen tunnistamista kuvasta. Ääninauhuri oli äärettömän tärkeä, jotta sain kaikki hiljaisetkin äänet talteen, mutta välillä lapset puhuivat toistensa päälle tai mumisivat hiljaa ja epäselvästi, jolloin sanoista tai puhujan sukupuolesta oli vaikea saada selvää. Tällöin aineistossa puhutaan vain lapsesta.

7.2 Yhteenveto tuloksista

Sadut toimivat opetuksen keinona tutkimuksessa erittäin hyvin; sadun lukeminen ajatuksella sekä ohjattu keskustelutilanne toimivat. Kuten Kanninen ja Sigfrids

(2012, 75) sekä Penttinen (2002, 14) ajattelevat, kasvattajalla on suuri merkitys lapselle esimerkkinä tunteiden säätelyssä sekä sanallisessa erittelyssä. Uskon myös, että lapset nauttivat satuhetkestä, jolloin tunnekeskustelussakin oli mukava tunnelma. Satu viritti lapset sopivaan mielentilaan pohtimaan tunteita ja oli tarpeeksi kaukainen arjesta, jotta vaikeammastakin tunteesta saattoi keskustella ilman tunnetta siitä, että tunne tulisi ahdistavan lähelle itseä. Kuten Kajamaa (1998, 126) asian ilmaisee: satu auttaa käsittelemään todellista maailmaa ja sen raadollisuutta auttaen lasta käsittelemään pelottavia tunteita ja ajatuksia sadun hahmojen kautta. Toisaalta tilanteessa oli suotavaa kertoa myös omia kokemuksia tunteesta, mutta ehdottomasti lapsen ehdoilla.

Yleinen tunnekeskustelu ja sen sujuvuus riippui pitkälti tunteesta ja tilanteesta; osa tunteista oli lapsille haastavampia joko noloudessaan (rakkaus) tai abstraktiudessaan (huojennus). Rakkaus oli ehdottomasti vaikein tunne käsitellä vaikka sitä lähdettiin purkamaan sadun kautta. Tunnelma ryhmässä oli levoton ja vaivautunut kun kukaan ei halunnut sanoa ääneen mitään, mutta kaverille supatettiin hiljaa. Vastauksia joutui kaivelemaan ja johdattelemaan paljon ja lapset toistelivat jatkuvasti toistensa vastauksia. Vaikka valitsin keskustelunaiheeksi rakkauden vanhempaa, ystävää tai lemmikkiä kohtaan, vastaukset jäivät silti vaisuiksi. Muut tunteet olivat lapsille helpompia.

Lasten tunteiden tunnistaminen koko tutkimuksen aikana oli vaihtelevaa, mutta jakson päätteeksi jonkin verran parempaa. Osa lapsista tunnisti ja nimesi tunteita hyvin taitavasti sekä toi esiin hienoja oivalluksia: tunteet limittyvät joskus toisiinsa tai asettuvat päällekkäin ja tilanteessa syntyvä tunne voi riippua useasta asiasta, kuten henkilöistä, paikasta tai tapahtumista. Tunteiden tuntumista tai näkymistä kehossa tai kasvoilla lapset kuvasivat yleisesti hyvin: ilon merkit kasvoilla olivat tutut kuten myös kiukkuisena käsien puristaminen nyrkkiin. Tämä vihjaa siihen, että tunnetilat olivat lapsille tuttuja joko omasta kokemuksesta tai läheltä seuratusta tilanteesta tai mahdollisesti molemmista. Kokkonen (2017, 14) mainitsee tunnekokemusten näkyvän muille kasvoniilmeiden avulla ja ne helpottavat hänen mukaansa muiden kanssa elämistä ja muiden toiminnan tulkitsemista sekä muuta sosiaalista kanssakäymistä.

Yleisesti testien tulokset olivat onnistuneita. Lapset osasivat määrittää oikean tunnetilan yleisellä tasolla lähes aina ja tarkemmalla tunnesanallakin usein. Siegelin (1999) määrittelemät perustunteet (Kanninen ja Sigfrids 2012)

kuten ilo, suru tai pelko olivat lapsille kaikkein helpoimpia tunnistaa ja erilaiset tunnevivahteet kuten kiukku tai nolous olivat haastavampia. Samoin useissa muissa tunteen tunnistamistilanteissa lapset ehdottivat tunteeksi perustunnetta kuten surua kun kyseessä oli huoli. Tämä oli täysin odotettavaa sillä perustunteita lapsi tuntee elämässään paljon.

Ensimmäisen ja toisen testikerran erot eivät olleet valtavia. Tunnesanojen kirjo lisääntyi ja tarkentui joidenkin tunteiden kohdalla. Ensimmäisessä testissä parhaiten tunnistettuja tunteita olivat ilo, pelko, ujous, viha ja suru. Toisessa testissä ilo, pelko, ujous, viha ja suru olivat edelleen vahvoilla, mutta niiden rinnalle hyvin tunnistettuina olivat nousseet onni, kiukku, jännitys, nolous ja ihastus. Vaikutusta vastausten eriytymiseen oli varmasti myös yleisemmin lapsen kielellisen kehityksen ja tunnesanavaraston perusteella, mutta useimmiten oltiin oikealla tunnealueella kuten kateuden tunnetta haettaessa: vastauksissa mainittiin niin kateus, viha, ärtymys ja epäreiluuskin. Uskoisin tuloksiin vaikuttavan lisäksi sen, että tutkimuksen aikana tehty tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen eri sanoin vaikuttivat myös lasten kykyyn itse nimetä tunteita värikkäämmiin lopputestitulanteessa.

Lasten kokemukset tunteista omassa elämässään olivat hyvin arkisia ja konkreettisia. Pehmolelut ja vanhemmat olivat rakkaita, jännittävät elokuvat ja yksin kotona ollessa kuuluvat äänet pelottavia sekä läheisen kuolema tai itsensä satuttaminen surullisia asioita. Lapset osasivat myös eritellä hyvin tunteiden tuntumista kehon eri puolilla sekä näkymistä ja tuntumista kasvoilla jo ennen peiliin katsomista. Omasta elämästä poimitut tunne-esimerkit olivat niin arkisia kuin erityisiäkin tilanteita: huvipuistoon pääseminen tai isän luo pääseminen tuottivat yhtä lailla iloa. Tunne-esimerkit olivat usein myös hyvin henkilökohtaisia, mutta samantyyppisiä. Puolimatka (2010, 325) korostaakin tuntemisen olevan subjektiivista sekä kulttuurin muokkaamaa.

Saduista sekä tunnekorteista lapset tunnistivat tunteita lähtökohtaisesti erittäin hyvin. Vaikka haettua sanaa ei olisi heti tunteelle löytynyt, lapsi usein kuvaili tunteen tuntemista tai tunnetilannetta, jossa sama tunne esiintyisi. Lapsi saattoi myös pyytämättä kuvailla lisäksi toista tunnetta joka sadussa siinä tilanteessa esiintyi. Mitä pidemmälle tutkimus eteni, hieman enemmän tätä pyyteetöntä muiden tunteiden kuvailua myös esiintyi. Lapset heijastivat myös mielenkiintoisesti omaa ajatteluaan kertoessaan sadun tunteesta ja eläytyessään

sadun henkilöihin: he tunsivat myötätuntoa sadun henkilöitä kohtaan tai ymmärsivät sadun päähenkilön kokevan iloa toisen ilosta tai sanoittivat teon syy-seuraussuhteen ymmärtäen päähenkilön pohdintaa esimerkiksi tilanteessa, jossa päähenkilö katui tekoaan ensimmäisellä suru-kerralla luetussa sadussa. Peltonen (2000, 17) mainitseekin empatian eli kyvyn toisen tunteiden huomioimiseen osaksi tunnetaitoja. Ylönen (2005, 12) taas puhuu lapsen kyvystä ymmärtää yhteys sadun epätodellisten ja elämän todellisten asioiden välillä. Ylönen korostaa myös saduissa tapahtuvan samoja asioita kuin todellisuudessa ja lasten ymmärtävän tämän yhteyden sekä asioiden syy-seuraussuhteen (Ylönen 2005, 12). Mielenkiintoisia olivat myös tilanteet, joissa lapset ehdottivat erään päähenkilön rakastavan ilkeitä veljiään tai toisten päähenkilöiden surevan ilkeää noitaa. Ehkä lapset kokivat myötätuntoa ja anteeksiantoa sadun pahoja henkilöitä kohtaan heijastaen ne päähenkilöiden tuntemuksiksi?

7.3 Tutkimuksen kriittinen pohdinta

Tutkimukseeni olisi voinut käyttää vielä enemmän aikaa, vaikka tässä tapauksessa aika oli hyvin rajattu. Satuja olisi voinut olla useampi ja tuotoksia olisi voinut tehdä enemmän ja erilaisia, jolloin kokonaisuudesta olisi saanut vielä enemmän opetusmaisen ja tavoitteellisen. Tuokiota pidentämällä jäisi enemmän aikaa alustukselle, jotta oppilaat motivoituisivat, mutta on epävarmaa jaksaisivatko oppilaat kuunnella pidempään. Konkreettinen alustus esimerkiksi jonkin satuun liittyvän esineen kanssa tekisi satutilanteesta merkityksellisen ja loisi eron arjen ja sadun välille.

Eettisyydestä olin tarkka jokaisessa tutkimukseni vaiheessa. Lapsilta kysyttiin vapaaehtoinen suostumus tutkimukseen osallistumiseen, heille selitettiin tutkimuksen tarkoitus ymmärrettävästi ja vanhemmille ilmoitettiin tutkimuksesta. Osallistujien anonymiteetti turvattiin kaikissa vaiheissa ja ainoa kysytty tieto oli sukupuoli. Osallistuminen tutkimukseen ei ollut millään tapaa vaarallista. Lisäksi toimin itse tutkijana hyvää tieteellistä käytäntöä parhaani mukaan noudattaen. Tutkimukseni on toistettavissa. Koska tutkimuksessani tutkittavana oli vain yksi luokka on tulosten yleistäminen suureen mittakaavaan haastavaa. Tutkimus tarjoaa kuitenkin mielenkiintoista tietoa saduista ja niiden toimivasta käytöstä tunnekasvatuksessa tämän tapauksen osalta, joten pidän

satujen käyttöä tunnekasvatuksessa varteenotettavana vaihtoehtona ja ehdottomasti jatkotutkimuksen arvoisena.

Jatkotutkimus voisi olla esimerkiksi pidempi, yhtäjaksoinen ja oppiainerajat ylittävä tunnekasvatusjakso, joka rakentuisi satujen ympärille. Toisaalta jatkotutkimuksessa voisi myös teettää tunteiden tunnistustestin ensin syksyllä ja sitten uudelleen keväällä ja välissä luokanopettajalle annettaisiin käytettäväksi satuihin liittyvää tunnekasvatusmateriaalia. Jatkotutkimukselle näkisin tarvetta erityisesti peruskoulupuolella, sillä aiheesta ei kovin paljon tutkimusta vielä ole.

8 LÄHTEET

- Apo, S. 1986. Ihmesadun rakenne. Mikkeli: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Apo, S. 2001. Klassinen satutraditio. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) Avaa lastenkirja. Hämeenlinna: Lasten Keskus. 12–29.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland L. 2007. Handbook of ethnography. Lontoo: Sage.
- Baszanger, I & Dodier, N. 2004. Ethnography. Relating the part to the whole. Teoksessa D. Silverman (toim.) Qualitative research. Theory, Method and Practice. Lontoo: Sage. 9–34.
- Bettelheim, B. 1987. Satujen lumous. Juva: WSOY.
- British Educational Research Association (BERA). 2011. Ethical guidelines for educational research. Viitattu 11.7.2018. <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf?noredirect=1>
- Cooper, H.M. 2016. Ethical choices in research: managing data, writing reports and publishing results in the social sciences. Washington, DC: American Psychological Association. Viitattu 28.02. 2020. EBSCOhost, e-kirja.
- Edwards, R. & Mauthner, M. 2012 Ethics and feminist research: theory and practice. Teoksessa T. Miller, M. Birch, M. Mauthner ja J. Jessop (toim.) *Ethics in Qualitative Research*. Lontoo: Sage. 14–28.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kerava: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Goleman, D. 1997. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. Keuruu: Otava.
- Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. 2000. Case study and generalization. Teoksessa R. Gomm, M. Hammersley and P. Foster (toim.) Case study method. Lontoo: Sage. 98–115.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995. Ethnography. Principles in practice. Lontoo: Routledge.
- Hammersley, M. & Gomm, R. 2000. Introduction. Teoksessa R. Gomm, M. Hammersley and P. Foster (toim.) Case study method. Lontoo: Sage. 1–16.

- Kajamaa, R. 1998. Sadut lapsen psyykkisen terveyden edistäjinä. Teoksessa E. Saarinen (toim.) Sairaalan ja vammaisen lapsen hyvä elämä. Helsinki: Edita. 125–133.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. 2012. Tunne minut. Turva ja tunteet lapsen silmin. Juva: PS-kustannus.
- Kehitysvammaisten Tukiliitto ry:n Mahti-tunnekortit. Viitattu 14.4.2018. <https://www.tukiliitto.fi/tukiliitto-ja-yhdistykset/kehittamistoiminta/paattyneet-hankkeet/mahti-projekti/mahti-tunnekortit/>
- Kokkonen, M. 2017. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Juva: PS-kustannus.
- Kotoneva, O. 2015. Sadut varhaiskasvatuksen tukena. Viitattu 28.02.2020. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/98410/Outi_Kotoneva.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) 2007. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tallinna: Vastapaino. 17–38.
- Laine, M, Bamberg, J ja Jokinen, P. 2008. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg ja P. Jokinen (toim.) 2008. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus. 9–38
- Lappalainen, S. 2007. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) 2007. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tallinna: Vastapaino. 113–133.
- Mietola, R. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) 2007. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tallinna: Vastapaino. 151–176.
- Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Mäki, S. & Arvola, P. 2009. Satu hoitaa lapsen mieltä. Teoksessa S. Mäki & P. Arvola (toim.) Satu kantaa lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 1. Porvoo: Kustannus Oy Duodecim. 22–44
- Paajala, E. 2015. Lastenkirjallisuus tunnekasvatuksen työvälineenä esiopetuksessa. Viitattu 28.02.2020.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47740/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201511183716.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) 2007. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tallinna: Vastapaino. 137–150.
- Patton, M. Q. 2015. Qualitative research & evaluation methods. Integrating theory and practice. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. 2000. Tunneku. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Jyväskylä: Kirjapaja Oy.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2016. Viitattu 28.02.2020.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pole, C. & Morrison, M. 2003. Ethnography for education. Maidenhead: Open University Press.
- Puolimatka, T. 2010. Kasvatus, arvot ja tunteet. Ryttylä: Suunta-kirjat.
- Qvick, S. 2017. Satukirjoista tukea lasten tunnetaitojen vahvistamiseen. Viitattu 28.02.2020.
https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/132475/Susanna_Qvick.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ritakorpi, V. 2014. Tarinasta tunteeseen. Opas tunteita käsittelevään lastenkirjallisuuteen. Viitattu 28.02.2020.
https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/83885/Ritakorpi_Virve.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rosenblatt, L. M. 1994. The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work. Carbondale: Southern Illinois University Press. Viitattu 15.4. 2018. EBSCOhost, e-kirja.
- Saarinen, M & Kokkonen, M. 2003. Tunneäly – kohti KOKONAista elämää. Juva: WSOY.

- Silverman, D. 2010. Doing qualitative research. Lontoo: Sage.
- Skeggs, Beverley 1997. Formations of Class and Gender. Becoming Respectable. Lontoo: Sage.
- Stake, R. E. 1995. The Art Of Case Study Research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Suojala, M. 2001. Taidesatu elää ajassa ja ajattomana. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) Avaa lastenkirja. Hämeenlinna: Lasten Keskus. 30–55.
- Suomen mielenterveysseuran tunnekortit varhaiskasvatukseen. Viitattu 14.4.2018. <https://www.mielenterveysseura.fi/fi/julisteet-ja-kortit/tunnekortit-varhaiskasvatukseen>
- Tatar, M. 1992. Off with Their Heads! Fairy Tales and the Culture of Childhood. New Jersey: Princeton University Press. Viitattu 8.4.2018.
http://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=azyl6R-oSSMC&oi=fnd&pg=PR11&dq=fairy+tales+%22good+and+bad%22&ots=oKJ7D08YU4&sig=Pd1D4BD1ASEzJvBuWYJ7QId2JOo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Thompson, S. 1946. The Folktale. New York: The Dryden Press. Viitattu 7.4.2018. http://folkmasa.org/yashpeh/The_Folktale.pdf
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Veteläinen, N. 2011. Leo-nalle ja iloton isä – sadut vaikeista asioista kertomassa. Viitattu 28.02.2020. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/35807/Vetelainen_Niina.pdf?sequence=1
- Yin, R. K. 2003. Case study research. Design and methods. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ylönen, H. 2000. Loihditut linnut. Tampere: Tammer-Paino.
- Ylönen, H. 2005. Satulinnan saleissa. Opitaan arvoja satujen ja laulujen avulla. Jyväskylä: Tammi.

SATUKIRJALÄHTEET:

- Grimm, J. & Grimm, W. 1999. Grimmin sadut 1. Ruusunen. Helsinki: Tammi.
- Grimm, J. & Grimm, W. 1999. Grimmin sadut 2. Tuhkimo. Helsinki: Tammi.

- Grimm, J. & Grimm, W. 1999. Grimmin sadut 3. Lumikki. Helsinki: Tammi.
- Jaatinen, E. & Parikka, S. 2000. Suomalaisten satujen helmiä. Helsinki: Kirjapaja.
- Jaatinen, E. & Parikka, S. 2001. Suomalaisten satujen helmiä 2. Helsinki: Kirjapaja.

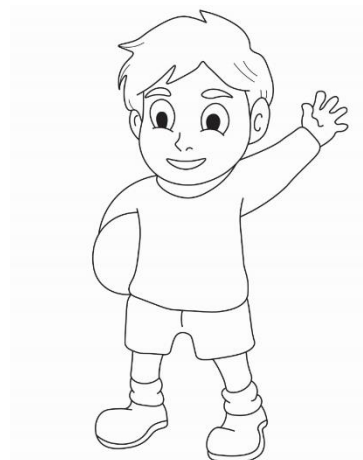
Liite 1(2)

Mikä tunne?

Kirjoita viivalle mikä tunne on kyseessä tekstissä ja kuvassa.

1. Matti leikkii ulkona kavereiden kanssa.

Matin tunne: _____



2. Matti näkee ulkona ison koiran.

Matin tunne: _____



3. Maija ei uskalla puhua uudelle naapurin tytölle.

Maijan tunne: _____



4. Toinen poika vei Matilta pallon kysymättä lupaa.
Matin tunne: _____



5. Matin koira on tullut kipeäksi.
Matin tunne: _____



6. Matti sai uuden lelun ja äiti teki Matin lempiruokaa.
Matin tunne: _____



7. Matin paras kaveri leikkii välitunnilla toisen pojan kanssa.

Matin tunne: _____



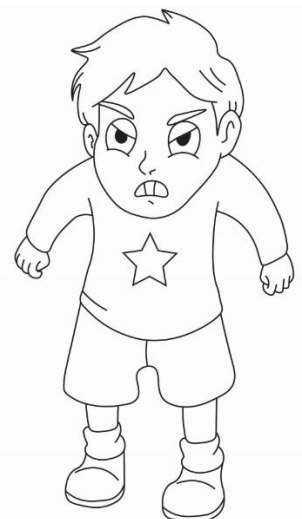
8. On Matin vuoro kertoa koko luokan edessä kesälomastaan.

Matin tunne: _____



9. Matin pikkusisko rikkoi Matin lempilelun.

Matin tunne: _____



10. Maija unohti läksykirjan ja penaaalin kotiin.

Maijan tunne: _____



11. Matin paras ystävä muutti toiseen kaupunkiin.

Matin tunne: _____



12. Naapuriluokan tyttö on hauska ja hän on aina ystävällinen Mattia kohtaan.

Matin tunne: _____



Kuvat: Suomen mielenterveysseura

Liite 2(2)

Mikä tunne?

Kirjoita viivalle mikä tunne on kyseessä tekstissä ja kuvassa.

1. Matti leikkii ulkona kavereiden kanssa.

Matin tunne: _____ ilo, iloinen _____



2. Matti näkee ulkona ison koiran.

Matin tunne: _____ pelko, peloissaan _____



3. Maija ei uskalla puhua uudelle naapurin tytölle.

Maijan tunne: _____ ujo, ujous, arkuus _____



4. Toinen poika vei Matilta pallon kysymättä lupaa.
Matin tunne: kiukku, ärtymys, harmistus



5. Matin koira on tullut kipeäksi.
Matin tunne: huolestunut, surullinen



6. Matti sai uuden lelun ja äiti teki Matin lempiruokaa.
Matin tunne: onni, onnellisuus



7. Matin paras kaveri leikkii välitunnilla toisen pojan kanssa.

Matin tunne: kateus, mustasukkaisuus



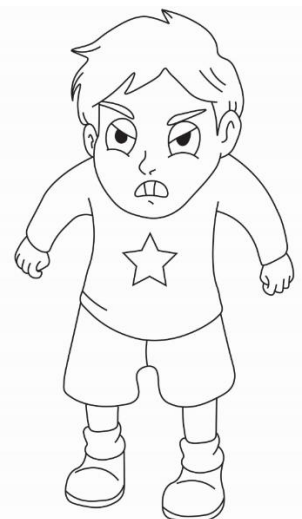
8. On Matin vuoro kertoa koko luokan edessä kesälomastaan.

Matin tunne: jännitys, jännittyneisyys



9. Matin pikkusisko rikkoi Matin lempilelun.

Matin tunne: suuttumus, viha, raivo



10. Maija unohti läksykirjan ja penaaalin kotiin.

Maijan tunne: häpeä, nolous



11. Matin paras ystävä muutti toiseen kaupunkiin.

Matin tunne: ikävä, suru



12. Naapuriluokan tyttö on hauska ja hän on aina ystävällinen Mattia kohtaan.

Matin tunne: kiintymys, ihastus



Kuvat: Suomen mielenterveysseura