

Veera Vihmaa

# **KUVAKIRJA TUNNETAITOJEN TUKENA**

Millaista apua kuvakirja tarjoaa tunnetaitojen käsittelyssä  
tokaluokkalaisilla?

# TIIVISTELMÄ

Veera Vihmaa: Kuvakirja tunnetaitojen tukena – Millaista apua kuvakirja tarjoaa tunnetaitojen käsittelyssä tokaluokkalaisilla?

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma, luokanopettajan opintosuunta

Huhtikuu 2022

---

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaista apua kuvakirja tarjoaa tunnetaitojen käsittelyssä tokaluokkalaisilla. Kysymystä tarkastellaan Koira nimeltään Kissa -kuvakirjan avulla. Tunnetaidot lisäävät kouluviihtyvyyttä ja vähentävät kiusaamista sekä vaikuttavat myönteisesti oppilaiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Hyvät tunnetaidot omaavat oppilaat suhtautuvat myönteisemmin koulutyöhön, ovat motivoituneempia ja solmivat ystävyysuhteita helpommin verrattuna tunnetaidoiltaan heikompiin oppilaisiin. Tunnetaidot vaikuttavat myös positiivisella tavalla koulumenestykseen ja ovat nykytyöelämässä arvostettu taito. Tunnetaidot on nostettu opetussuunnitelmaan, mikä tarkoittaa sitä, että opettajien tulee opettaa oppilailleen näitä taitoja. Kuvakirja on toimiva apuväline tunnetaitojen harjoittelussa, sillä se tarjoaa turvallisen tavan tutustua erilaisiin tunteisiin ja laajentaa tunneskaalaa. Kuvakirja auttaa uusien tilanteiden kohtaamisessa sekä herättää empatiaa.

Kyseessä on kvalitatiivinen tutkimus, jonka aineistonkeruumenetelmänä käytettiin ryhmähaastattelua. Tutkimukseen osallistui kuusi tokaluokkalaisista, jotka muodostivat kaksi vertailtavaa ryhmää. Ryhmille luettiin tutkimukseen valittu kuvakirja, minkä jälkeen heitä haastateltiin siitä. Haastattelukysymykset johdettiin Mayerin ja Saloveyn (1997) tunneälyteorian nelihaarisesta mallista. Toiselle ryhmälle kuvakirja pelkästään luettiin ja toiselle lukemisen lisäksi kirjan kuvitus näytettiin. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä teemoittelun keinoin.

Tutkimuksesta selvisi kolme tulosta. Ensimmäinen tulos oli, että kuvakirja puhuttaa oppilaita. Tämä näkyi oppilaiden vastausten sekä omakohtaisten kertomusten runsaudessa. Oppilaiden kertomuksilla oli myös erilaisia vuorovaikutuksellisia tarkoituksperiä. Toinen havainto oli, että kuvakirja herättää oppilaissa empatiaa, mikä lisää heidän haluaan säädellä toisen tunteita. Tämä toteutui sekä kuvakirjan hahmoa että kuvitteellista kaveria auttaessa. Kolmas tulos paljasti konkretian helpottavan oppilaita niin käsitteiden ymmärtämisessä kuin kuvakirjaan ja siitä käytävään keskusteluun keskittymisessä.

Avainsanat: tunnetaidot, kuvakirja, tunneälyteoria, tunnekasvatus, empatia, tuki

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>TEOREETTINEN VIIITEKEHYS</b> .....	<b>6</b>
2.1	Tunneäly .....	6
2.2	Tunnetaidot .....	7
2.3	Empatia .....	10
2.4	Tunnekasvatus ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet .....	11
2.4.1	<i>Laaja-alainen osaaminen</i> .....	12
2.4.2	<i>Sisältöalueet ja tavoitteet</i> .....	12
2.5	Kuvakirja .....	13
2.6	Tunnetaitojen ja kuvakirjojen hyödyt.....	14
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>19</b>
3.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	19
3.2	Tutkimusmenetelmät.....	19
3.3	Aineiston keruu .....	21
3.4	Aineiston analyysi .....	22
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>24</b>
4.1	Kuvakirja puhuttaa .....	24
4.2	Empatia lisää halua säädellä toisen tunteita.....	25
4.3	Konkretia helpottaa .....	26
<b>5</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>27</b>
5.1	Johtopäätökset.....	27
5.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	30
5.3	Jatkotutkimusideoita .....	33
<b>6</b>	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>35</b>
<b>7</b>	<b>LIITTEET</b> .....	<b>41</b>
	Liite 1: Aineistonhallintasuunnitelma.....	41
	Liite 2: Tutkimussuostumus .....	42
	Liite 3: Haastatteluteemat .....	43

# 1 JOHDANTO

*Emotional Intelligence* -termin noustua 90-luvun puolivälissä Golemanin (1995) saman nimisen kirjan myötä suosioon, on aiheesta tehty useita tutkimuksia, mutta pääasiassa kvantitatiivisin metodein (ks. esim. Pérez-Conzáles & Qualter, 2018; Goyal ym. 2017; LaForge ym. 2018). Tunnetaidot on valittu työelämän kysytyimmäksi taidoksi, ja ne ovat yhteydessä niin hyvinvointiin, ihmissuhteisiin kuin koulumenestykseen (Pérez-Conzáles & Qualter, 2018, s. 82). Tunnetaitoja voi verrata mihin tahansa muuhun taitoon – mitä aiemmin niitä alkaa harjoitella, sitä helpompaa niiden omaksuminen on. Toisaalta mitä kauemmin tietyt toimintamallit ovat aivoissamme hallinneet, sitä haastavampaa niistä pois oppiminen on. (Köngäs, 2019, s. 178–179.) Mahdollisesti näistä syistä johtuen tunnetaidot sisältyvät uusimpaan opetussuunnitelmaan, mikä tekee niiden opettamisesta ja harjoittelemisesta peruskoulussa pakollista. Tunnetaidoiltaan harjaantuneet oppilaat suhtautuvat koulutyöhön positiivisemmin, ovat oppimista kohtaan motivoituneempia ja kokevat harvemmin yksinäisyyttä kuin heikommät tunnetaidot omaavat oppilaat (Juntila, 2010, s. 48). Tunnetaidot parantavat lasten kouluviihtyvyyttä ja ehkäisevät kiusaamista sekä auttavat selviämään eri elämäntilanteista (Jalovaara, 2001, s. 98).

Useita tunnetaitoja oppii omien vanhempien lisäksi vuorovaikutustilanteissa toisten lasten kanssa (Pöyhönen & Livingston, 2020, s. 15; Juntila, 2010, s. 35). Tilanne ei kuitenkaan ole täysin ongelmaton. Kun tunnetaidot ovat heikot, eivät kaverit tahdo ottaa mukaan. Tämä aiheuttaa kehän, jossa tunnetaidoiltaan harjaantuneet pääsevät kehittämään taitojaan sosiaalisissa tilanteissa, kun taas tunnetaidoiltaan heikoilta viedään harjoittelemisen mahdollisuus. Jotta lasten mahdollisuus tunnetaitojen harjoitteluun on turvattu kaverien määrästä riippumatta, lienee tarpeen kehittää keinoja tunnetaitojen harjoitteluun erityisesti koulussa ja kotona. Opettajien panostuksella tunnekasvatukseen on tutkitusti suuri vaikutus lasten tunnetaitoihin (Webster-Stratton, 2011, s. 249).

Kuvakirjat ovat hyvä työkalu tunnetaitojen harjoitteluun, sillä ne laajentavat lasten tunneskaalaa ja auttavat ymmärtämään, miltä toisista ihmisistä tuntuu (Nikolajeva, 2013, s. 250–254). Daly (2021, s. 33–34) toteaa, että kuvakirjat antavat mahdollisuuden ymmärtää, mitä tunteita hahmojen välillä syntyy. Hän (2021, s. 33–34) lisää niiden myös auttavan lasta ymmärtämään tilanteita, joita ei ole itse aiemmin kohdannut. Ennen kaikkea kuvakirjojen fiktiiviset hahmot auttavat ymmärtämään oikeiden ihmisten tunteita (Nikolajeva, 2013, s. 251). Vaikka kuvakirjoista ja niiden tunnetaidollisista hyödyistä on tehty tutkimuksia, kuvakirjoja harvoin koulussa kuitenkaan luetaan. Kuvakirjat nähdään pikkulasten kirjallisuutena, vaikka tutkitusti ihmiset kiinnittävät ensimmäisenä huomionsa kuvien non-verbaaleihin viesteihin (Dermata, 2019, s. 158). Samaan aikaan opettajankoulutuslaitoksella painotetaan, että tunnetaitoja tulee harjoitella, mutta neuvot siitä, miten niitä tulisi harjoitella, jäävät niukoiksi. Kuvakirjoja löytyy jokaisesta koulusta ja useasta kodista, mutta tieto siitä, mitä

kaikkeaa ne voivat oppilaille tunnetaitojen käsittelyyn tarjota, puuttuu. Tämän vuoksi näin tutkimukselleni selvän tarpeen, ja etsin vastausta tutkimuskysymykseen:

Millaista apua kuvakirja tarjoaa tunnetaitojen käsittelyssä tokaluokkalaisilla?

Vastausta tutkimuskysymykseen etsitään Kontion (2015) kirjoittaman ja Warstan kuvittaman Koira nimeltään Kissa -kuvakirjan avulla. Kyseessä on laadullinen tutkimus, johon osallistui kuusi tokaluokkalaista. Tämä tutkimus on toteutettu ryhmähaastattelemalla kahta ryhmää kuvakirjan lukemisen jälkeen ja vertaamalla heidän vastauksiaan. Toiselle ryhmistä kuvakirja pelkästään luettiin ja toiselle lukemisen lisäksi näytettiin kirjan kuvitus. Haastattelukysymykset on johdettu Mayer ja Saloveyn (1997, s. 11) tunneälyteorian nelihaarisesta mallista. Tutkimukseen valittu kuvakirja käsittelee yksinäisyyttä, ja sen voi lukea kannanottona syrjäytymiseen, eriarvoistumiseen ja monikulttuurisuuteen (Kämäräinen, 2015).

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Vaikeaa tunneällyn ja tunnetaitojen määrittelystä tekee se, että tutkijat käsittävät termit eri tavalla, eikä selkeää rajaa niiden välille ole syntynyt. Termien lopulliseen määrittelyyn pääseminen ei ole pyrkimykseni, mutta jotta lukija ymmärtää tutkijan valintoja käsillä olevassa tutkimuksessa, on syytä määritellä nämä kiistellyt termit. Vaikuttaa siltä, että samoista asioista puhuttaessa englanniksi käytetään termiä Emotional Intelligence (EI), mutta suomen kielessä käytetään termiä tunnetaidot, vaikka suora käänös on tunneäly. Tunneäly-terminissä korostuu näkemykseni mukaan sen neurologinen puoli, minkä vuoksi käytän tässä yhteydessä terminä tunneälyä. Terminä tunnetaidot korostuu kyseessä olevan taito, jota voi kehittää. Tämän vuoksi puhun tutkimuksessani tunnetaidoista. Tunnetaitojen jälkeen avaamini empatian käsitettä. Lisäksi tarkastelen, miten tunnetaitojen opetus eli tunnekasvatus ilmenee Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ja avaamini kuvakirjan käsitettä. Viimeisenä kerron tunnetaitojen ja kuvakirjojen hyödyistä.

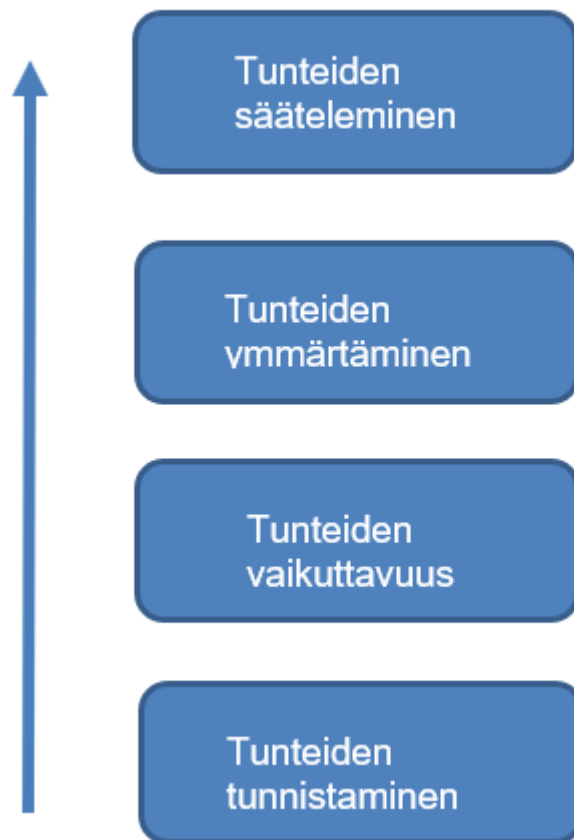
### 2.1 Tunneäly

Tunneäly voidaan ymmärtää neurologisena valmiutena eli mahdollisuutena vastaanottaa, ymmärtää ja käsitellä tunteita (Köngäs, 2019, s. 36.) Samoin kuin perinteinen älykkyys, tunneäly on synnynnäinen osa jokaista ihmistä ja on yhtä lailla mitattavissa kuin perinteinen älykkyys (Köngäs, 2019, s. 36). Tunneäly ohjaa jo hyvin pienten lasten ajattelua ja käytöstä (Bailey & Rivers, 2018, s. 65–66). Vaikka nämä molemmat älykkyyden muodot ovat synnynnäinen osa ihmistä, voivat ne sairauden tai onnettomuuden seurauksena heikentyä. Kuten omaksumisessa yleensä, tunneällyn perusteiden sisäistäminen on tehokkainta varhaislapsuudessa aivojen tunnealueiden kehityksestä johtuen, mutta tunneällyn käyttöä ja kehittämistä voi harjoitella missä tahansa elämän vaiheessa. (Köngäs, 2019, s. 37–38; Jalovaara, 2006, s. 19.) Samoin kuin motorikassa negatiivinen siirtovaikutus vaikeuttaa uuden liikkeen omaksumista, tunneälyssä aivoihin juurtuneen väärän tunnemallin järjeistäminen pois on haasteellista (Jaakkola, 2017, Positiivinen, negatiivinen ja neutraali siirtovaikutus; Köngäs, 2019, s. 179). Köngäs (2019, s. 179) täsmentää tämän johtuvan siitä, että aivojen osat, jotka kattavat tunneällyn, eivät käsittele kognitioita. Hän (2019, s. 43.) lisää myös, että voimme muuttaa yhteyksiä aivojen tunnealueilla tietoisesti kyseenalaistamalla omia reagoititapojamme ja ajattelumallemme. Kuitenkin ymmärrettävästi pitkään ja voimakkaasti toimintaamme vaikuttaneiden ajatusmallien pois kitkeminen ja mukauttaminen on suuremman työn takana kuin vastaopittujen toimintamallien (Köngäs, 2019, s. 43). Tämän vuoksi toivottuja neuroniyhteyksiä pyritään vahvistamaan varhaiskasvatuksesta lähtien läpi peruskoulun.

## 2.2 Tunnetaidot

Tunnetaitoihin kuuluu tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen, niiden vaikuttavuuden ja alkuperän ymmärtäminen sekä niiden säätely (Lahtinen & Rantanen, 2019; Pöyhönen & Livingston, 2019, s. 28; Jalovaara, 2006, s. 96; Köngäs, 2019, Mitä tunneäly oikein on?; Joronen & Koski, 2010, s. 7; Kerola ym. 2007, Tunteet mukana ihmisessä; Junttila, 2010, s. 35). Tunnetaidot ovat vuorovaikutuksen ytimessä, ja kuka tahansa voi oppia tunnetaitoja lisää. Tunnetaidot nähdään usein pelkkänä tunteista puhumisena, mutta ne ovat myös paljon muuta. Tällaisia tilanteita voi olla huomion muualle vieminen, kannustavan kommentin sanominen tai jopa hiljaa oleminen. (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 27.) Tunnetaitoja tarvitaan esimerkiksi ongelmanratkaisussa, sillä ennen kuin ongelmaan voidaan pureutua, tulee tunnistaa tilanteen herättämä tunne ja säädellä sen aikaan saamaa tunnereaktiota (Webster-Stratton, 2011, s. 246).

Seuraavaksi esittelen tunnetaidot Mayer ja Saloveyn (1997, s. 11) nelihaaraisen tunneälymallin (*Four Branched Model*) mukaan. Osa-alueet ovat hierarkkisia, mikä tarkoittaa, että seuraavan osa-alueen omaksuminen edellyttää edellisten sisäistämistä (Köngäs, 2019, s. 11). Tässä tutkimuksessa tunneälymalli (1997, s. 11) ohjaa haastattelukysymysten asettelua.



**KUVIO 1.** Yksinkertaistettu versio Mayer ja Saloveyn (1997, s. 11) tunneälyteorian nelihaarisesta mallista



**KUVIO 2.** Porrashavainnollistus johdettuna Mayer ja Saloveyn (1997, s. 11) tunneälyteorian nelihaarisesta mallista

Tunteiden tunnistaminen on tunnetaitojen perusta (Pöyhönen & Livingston, 2019, s. 31; Joronen & Koski, 2010, s. 7). Tunteiden tunnistamisella tarkoitetaan tilannetta, jossa lapsi tunnistaa itsessään esimerkiksi elokuvan herättämää surua tai tunnistaa toisen ihmisen kasvoilta myönteisen tunteen. Tunteen voi tunnistaa itsessä tai toisessa, mutta tunteen tunnistaminen itsessä on edellytys tunteen tunnistamiselle muissa (Köngäs, 2019, Tunteiden tunnistaminen). Tunteiden tunnistamisen harjoittelu on tärkeää, sillä mikäli tunteita ei tunnista, niitä ei myöskään voi säädellä (Kerola ym. 2007, Miten tunteita voi säädellä?). Tunteiden nimeäminen vaatii jo enemmän ja on helpompaa turvallisessa ilmapiirissä (Joronen & Koski, 2010, s. 7). Lahtinen ja Rantanen (2019, s. 74) painottavat, että aikuisen kannattaa kiinnittää huomiota tunteidensa näyttämiseen, sillä lapset aistivat välittömästi, jos käyttäytyminen ja tunnetason viestit ovat ristiriidassa. Tähän Köngäs (2019, Tunteiden tunnistaminen) lisää ristiriitaisten viestien hankaloittavan tunteiden oikeaoppista tunnistamista, jota erityisesti lapset vielä harjoittelevat. Mikäli tunteiden oikeaoppinen tunnistaminen kärsii, aivot eivät pääse rakentamaan selkeää yhteyttä tunteiden havaitsemiseen (Köngäs, 2019, Tunteiden tunnistaminen). Tästä johtuen opettajien on tärkeää pyrkiä näyttämään aidot tunteensa ja tukea tunteiden tunnistamista sanoittamalla niitä oppilaille.

Tunteiden vaikuttavuus tarkoittaa sitä, että ymmärtää tunteen voivan yhdistyä ruumiillisiin muutoksiin sekä ajatteluun ja sen myötä toimintaan (Köngäs, 2019., Tunteiden vaikuttavuus). Voimakkaan tunteen vallassa sydämen syke saattaa kohota (Jalovaara, 2006, s. 53). Tunteiden vaikuttavuutta ymmärtävä tietää, ettei hän vihaisena ajattele syvällisesti, vaan pyrkii ratkaisemaan tilanteen heti. Tietäessään tämän, hän on voinut tehdä tietoisin päätöksiä, ettei tee päätöksiä vihaisena. (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 29–30). Tähän vaiheeseen päässyt ihminen tietää, miten tunteet vaikuttavat ihmisten toimintaan ja miten hän pystyy omassa toiminnassa huomioimaan nämä tunteet (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 28).

Tunteiden ymmärtämiseen tarvitaan kyky lukea tunnekieltä. Lapsi pystyy jo päiväkotikäisenä tunnistamaan oman, vertaisen tai aikuisen tunteen yksinkertaisimmat syyt. Tunteiden ymmärtäminen voi välillä olla vaikeaa, sillä



ihminen harvoin tuntee vain yhtä tunnetta kerrallaan. (Köngäs, 2019, Tunteiden ymmärtäminen.) Tunteillemme on syynsä, ja syitä kannattaa lapsen kanssa pohtia uteliaisuudella – ei koskaan syntipukkia etsimällä. Tunteen syyn löytymisen tulee aina olla iloinen hetki, vaikka itse asia ei iloinen olisikaan (Köngäs, 2019, s. 56.)

Tunnetaitojen keskiössä sekä Mayerin ja Saloveyn (1997, s. 11) tunneälyteorian ylimmällä portaalla on tunteiden säätely, joka ei myöskään ole synnynnäinen taito (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 26; Webster-Stratton, 2011, s. 247). Tunteiden säätelyn voi Webster-Strattonin (2011, s. 247) mukaan tiivistää kykyyn hallita omia tunnereaktioitaan asiaankuuluvalla tavalla tunteita herättävässä tilanteessa. Pöyhönen ja Livingston (2020, s. 66) muistuttavat, että koettujen tunteiden voimakkuutta sekä niiden ilmaisua säädellään kaikkien edellä mainittujen tunnetaitojen avulla. He lisäävät, ettei tunteiden syntymiseen voi vaikuttaa, mutta siihen, miten voimakkaita ne ovat ja miten tunteen aikana toimii, voi. Tunnesäätelyn tarkoitus ei ole tukahduttaa tunteita, vaan nimensä mukaisesti säädellä niiden voimakkuutta (Pöyhönen & Livingston, 2020, s. 66). Psykologien (2020, s. 66) mukaan tunnesäätely on tärkeää, sillä erittäin voimakkaat tunteet, positiiviset tai negatiiviset, ovat kuluttavia ja alkavat hallita ihmisen ajattelua ja käytöstä. Impulsiivisella ihmisellä on vaikeuksia tunteiden säätelyn kanssa, mikä usein tarkoittaa arvaamatonta käytöstä (Junttila, 2010, s. 36). Kun muut joutuvat olemaan varuillaan impulsiivisen ihmisen kanssa, heidän suhtautumisensa saattaa vähitellen muuttua häntä kohtaan torjuvaksi, minkä vuoksi aggressiivinen käytös ja heikot impulssienhallintataidot saattavat olla este hyvien ystävyys-suhteiden luomiselle (Junttila, 2010, s. 36; Webster-Stratton, 2011, s. 246).

Lapset alkavat kantamaan suurempaa vastuuta tunteiden säätelystään siirtyessään esikoulusta peruskouluun, sillä he osaavat jo ilmaista tunteensa puheella (Webster-Stratton, 2011, s. 248). Kouluiässä tunteiden säätely muuttuu reflektiiviseksi, jolloin tyytymätön lapsi lyömisen sijaan alkaa väitellä ystävän kanssa tai kärsimätön lapsi itkemisen sijaan oppii odottamaan (Webster-Stratton, 2011, s. 248). Webster-Stratton (2011, s. 246) näkee, että yksi opettajan tärkeistä tehtävistä on opettaa lapselle, kuinka hallita omaa suuttumustaan. Hän (2013, s. 246) kehottaa opettajia pyytämään oppilaita pohtimaan tapahtumien syitä eri näkökulmista ja rohkaisemaan heitä käyttämään sisäistä puhetta ja rentoutumiskeinoja suuttumusta aiheuttavassa tilanteessa. Tunteita voi säädellä myös sanoittamalla niitä toiselle (Jalovaara, 2006, 53). Toisaalta ääneen puhuminen voi auttaa tunteiden säätelyssä myös itselle puhuessa (Kerola ym. 2007, Miten tunteita voi säädellä?). Kerola ja kumppanit (2007, Miten tunteita voi säädellä?) kokevat, että tunnesäätelyyn auttaa omien ajatusratojen muokkaaminen kielteisistä myönteisiksi.

Tunnesäätelyn ja näin ollen tunnetaitojen edistyksellisin muoto on kyky vaikuttaa toisen ihmisen tunteisiin heidän hyvinvointiaan edistävällä tavalla. Säätely voi tapahtua siten, että tunnistaa toisessa negatiivisen tunteen, toteaa kyseisen tunteen sen hetkiset vaikutukset toisen ihmisen käyttäytymiseen, pohtii, mistä tunne voi olla peräisin ja millaisella tunnetilalla tai tunneilmaisulla henkilön tunnetilan saa muutettua neutraaliksi tai jopa positiiviseksi (Köngäs, 2019, Tunteiden säätely). Jotta toisen ihmisen tunteisiin voi vaikuttaa heidän hyvinvointiaan edistävällä tavalla, tulee kaikki aiemmat osa-alueet olla sisäistettynä.

Bailey ja Rivers (2018, s. 67) nostavat artikkelissaan esiin Dunfieldin ja Kuhlmeierin (2013), jotka tutkivat kaksi- ja neljävuotiaiden taidollisia eroja vaikuttaa toisten tunteisiin. Tutkija esitti, että hänellä oli mennyt lelu rikki, ja hän oli fyysisesti loukkaantunut. Dunfieldin ja Kuhlmeierin (2013) tutkimuksesta selvisi, että kaksivuotiaat reagoivat todennäköisemmin rikkinäiseen leluun kuin loukkaantumiseen, toisin kuin vanhemmat (Bailey & Rivers, 2018, s. 67). Bailey ja Rivers (2018, s. 67) esittelevät myös Compasin kollegoineen (1991) tekemän havainnon kahdesta erilaisesta tavasta toimia säädelläkseen toisen tunteita. Ensimmäinen toimintatapa on ongelmakeskeinen responsi (*Problem-focused response*), jolloin lapsi pyrkii ratkaisemaan tilanteen vaikuttamalla ärsykkeeseen tai viemällä kaverin pois ärsykettä aiheuttavasta tilanteesta. Tällöin lapsi voisi lohduttaa kaveriaan etsimällä tälle uuden lelun. Toinen toimintatapa on Compasin ja hänen kollegoineen (1991) havaitsema tunnekeskeinen responsi (*Emotion-focused response*), jolloin lapsi pyrkii ratkaisemaan tilanteen rauhoittelemalla tai lohduttamalla kaveriaan esimerkiksi antamalla tälle halin. Jälkimmäinen toimintatapa on todennäköisempi silloin, kun asialle ei voida tehdä mitään, esimerkiksi kivun yhteydessä. Kuten molemmista tutkimuksista käy selväksi, tunnekeskeinen responsi vaatii iän harjaamia tunnetaitoja, joista tunteiden säätely toisessa ihmisessä on korkeinta tasoa. (Bailey & Rivers, 2018, s. 67.)

### 2.3 Empatia

Jotta ihminen voi tunnistaa tunteita ja ymmärtää tunnereaktioiden syitä, täytyy hänen tuntea empatiaa (Pöyhönen & Livingston, 2020, s. 97). Empatia tarkoittaa yleisesti ottaen kykyä asettua toisen ihmisen asemaan ja aistia, miltä toisesta tuntuu (Junttila, 2010, s. 36; Jalovaara, 2006, s. 27; Pöyhönen & Livingston, 2020, s. 97; Joroinen & Koski, 2010, s. 36; Bailey & Rivers, 2018, s. 73). Empatiakyvyn avulla ihminen voi kokea toista ihmistä kohtaan myötätuntoa, vaikka itse kokisi tilanteen eri tavalla (Pöyhönen & Livingston, 2020, s. 97). Nikolajevan (2013, s. 249) mukaan empatia on kiistellysti suurin ero ihmisten ja muiden elävien välillä. Koska empatian tunteminen on edellytys tunnetaitojen portailta etenemiselle, on se yksi tärkeimmistä sosiaalisista taidoista (Nikolajeva, 2013, s. 249).

Vauva ei kuitenkaan synny empatiaa tuntevana, sillä kyky empatian tuntemiseen vapautuu vasta noin neljän vuoden iässä ja kehittyy vaiheittain murrosikään asti (Nikolajeva, 2013, s. 249). Emotionaalinen kehitys etenee yksilöllisesti ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Kerola ym. 2007, Tunteet mukana ihmisessä.) Mielenteoria (*Theory of Mind*) tarkoittaa kykyä ymmärtää, mitä muut ajattelevat, kun taas empatia tarkoittaa kykyä ymmärtää, mitä muut tuntevat (Nikolajeva, 2013, s. 254). Mielenteorian kehittyminen on edellytys empatian tuntemiselle (Pöyhönen & Livingston, 2020, s. 97–98). Eryteisesti tunteita herättävä kirjallisuus harjoittaa empatian tuntemista, johon Nikolajeva (2013, s. 249) suosittelee kuvakirjoja, sillä ne vetoavat lukijan tunteisiin kuvien kautta ja vahvistavat sanojen merkitystä. Kuvakirjat valmistavat lapsia oikeaan elämään, jossa tarvitaan niin empatiaa kuin kykyä osata tulkita, mitä toinen ajattelee (Nikolajeva, 2013, s. 250).

Slovic ja kumppanit (2016) avaavat artikkelissaan, miten ihminen kuvien aiheuttaman empatiaröyöryn myötä reagoi, mutta myös unohtaa. Artikkelissa käsitellään kuvien voimaa verrattuna statistiikkaan. Vaikka Syyrian sota oli ollut

jo vuosia käynnissä, heräsivät ihmiset siihen vasta nähtyään netissä ja sanomalehdissä valokuvan hukkuneesta pikkupojasta. Sodan uhriluvuista oli julkistettu taulukoita, joissa yletyttiin jo 250 000 ihmishenkeen, mutta tämä sosiaalisessa mediassa levinnyt valokuva oli se, joka sai ihmiset kokemaan empatiaa ja näin ollen lahjoittamaan sodan uhrien hyväksi. Lahjoitusten määrä oli kuvan julkaisun jälkeisellä viikolla satakertainen edellisviikkoon verrattuna. Kun kuusi viikkoa syyrialaispojan kuvan leviämisestä oli kulunut, oli lahjoitusten määrä sama kuin ennen kuvaa. Empatia on liikkeelle paneva voima, joka saa ihmisen toimimaan. Tämä esimerkki mediaan nousseesta valokuvasta havainnollistaa toiminnan lisäksi ihmisen kykyä ja kapasiteettia tuntee empatiaa. Ihmisen psyykelle on selviytymisen kannalta ominaista suojella itseään turruttamalla omatunto tietyn ajan jälkeen. Ihmisen on helppoa tuntee empatiaa jotain yksilöä kohtaan, mutta tätä tunnetta on vaikea kasvattaa esimerkiksi uhrilukujen kasvaessa. (Slovic ym. 2016, s. 640–642.)

## 2.4 *Tunnekasvatus ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*

Tunnekasvatuksella tarkoitetaan tunnetaitojen opettamista, minkä Jalovaara (2006, s. 95) näkee asiantuntemusta vaativana toimintana. Tunnekasvatus on noussut koulumaailmassa keskiöön muun muassa haastavien sosioemotionaalisten vaikeuksien takia ja näkyy sen vuoksi myös valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (Keskikuru ym. i.a.). Kun emotionaaliset ongelmat luokassa tunnekasvatuksen myötä vähenevät, ovat opetushetket tehokkaampia ja opit helpompi sisäistää (Köngäs, 2019, s. 182). Nykyisessä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sana *tunnetaito* esiintyy yhdeksän kertaa ja *tunne* perusmuodossa 30 kertaa. Edellisessä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) tunnetaitoja ei mainittu kertaakaan, ja sana *tunne* esiintyi kahdesti. Vaikka nykyinen opetussuunnitelma on 1,7 kertaa edellisen pituinen, on ero mainintojen välillä silti merkittävä. Tunnetaitoihin liittyy paljon myyttejä, ja ne on nähty ”pehmeinä” taitoina, joilla ei saada aikaan mitään konkreettista (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 27). Tunneopetus on saatettu nähdä tarpeettomana sen takia, että sen merkitystä ei ole ymmärretty (Köngäs, 2019, Tunneopetus välitön osa laadukasta kasvatusta). Toisaalta Mayer ja Salovey (1997, s. 20) ovat sitä mieltä, että tunnetaitoja on opetettu kouluissa jo kauan ennen termin keksimistä. Tämä voi pitää paikkansa, sillä opettaja opettaa tunnetaitoja tiedostamattaan riitatilanteita ratkoessa, oppilasta lohduttaessa tai kertoessaan henkilökohtaisen syyn vaikuttavan sinä päivänä toimintaansa. Nykyään kuitenkin tiedetään, että hyvät tunnetaidot muun muassa parantavat lasten kouluviihtyvyyttä, nostavat oppimismotivaatiota ja ehkäisevät koulukiusaamista (Jalovaara, 2006, s. 98). Tunnetaitojen hyödyistä tehdyt tutkimukset, yhä useammat mielenterveysongelmista kärsivät lapset ja nuoret sekä oppilaan kohtaaminen yksilönä ovat saattaneet vauhdittaa tunnetaitojen arvostusta ja sen myötä tunnekasvatuksen lisäämistä opetussuunnitelmaan. Tunnetaitojen lisääminen opetussuunnitelmaan saattaa kertoa näin ollen yleisen ilmapiirin muutoksesta. Tutkin tässä tutkimuksessa tokaluokkalaisia, minkä vuoksi paneudun pelkästään luokka-asteille 1–2 suunnattuun opetussuunnitelmaan.

## 2.4.1 Laaja-alainen osaaminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan kokonaisuutta, joka muodostuu tiedoista, taidoista, arvoista, asenteista ja tahdosta. Laaja-alaiseen osaamiseen sisältyy myös kyky käyttää näitä taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) laaja-alainen osaaminen on jaettu seitsemään osaamiskokonaisuuteen. *Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot* -osaamiskokonaisuudessa (L3) todetaan, että oppilaan tulee saada harjoitella tunnetaitoja (POPS, 2014, s. 20).

Vuosiluokilla 1–2 L3 sisältyvät muun muassa oma ja yhteinen hyvinvointi, turvallisuus ja arjen sujuminen (2014, s. 102). Sen vuoksi he kehittävät esimerkiksi leikkien ja draaman avulla tunnetaitojaan, johon sisältyy tunteiden tunnistaminen ja ilmaiseminen (POPS, 2014, s. 102). Ryhmässä työskentely on nykykoulumaailmassa yleistä ja sisältyy vuosiluokilla 1–2 laaja-alaisen osaamisen kohtiin L6 *Työelämätaidot ja yrittäjyys* ja L7 *Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen* (POPS 2014, s. 103).

**Taulukko 1.** Havainnollistus laaja-alaisesta osaamisesta, sisältöalueista ja opetuksen tavoitteista

Vuosiluokka	Oppiaine	Laaja-alainen osaaminen	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Opetuksen tavoitteet
1–2	Ympäristöoppi	L3 <i>Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot</i>	S1 <i>Kasvu ja kehitys</i>	T10 <i>...ohjata oppilasta harjoittelemaan ryhmässä toimimisen taitoja ja tunnetaitoja...</i>
Havainnollistus				

## 2.4.2 Sisältöalueet ja tavoitteet

Jokaiselle oppiaineelle on määritetty laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksien lisäksi oppimisen tavoitteet (T) ja tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet (S) (POPS, 2014, 104). Taulukossa 1 havainnollistan, miten L, S ja T määrittävät oppiainetta. Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineeseen sisältyy 12 oppimäärää (POPS, 2014, s. 105). Kyseisen oppiaineen tehtävänä on muun muassa rohkaista oppilaita rakentamaan ja vastuulliseen vuorovaikutukseen erilaisissa

viestintäympäristöissä (POPS, 2014, S. 106). Kielikasvatusten oppimisen tavoitteisiin sisältyy vahvasti vuorovaikutustilanteiden, tunne- ja itseilmaisun harjoittelu, oli sitten kyseessä suomi, saame tai viittomakieli (POPS, 2014 s. 105–129). Ympäristöopin sisältöalueessa S1 harjoitellaan tunnetaitoja ja liikunnan opetuksen tavoitteessa T7 ohjataan oppilasta tunneilmaisun säätelyyn (POPS, 2014 s. 139, 157).

Uskontokuntaan katsomatta uskonnon oppiaineessa rohkaistaan tunnistamaan ja ilmaisemaan omia tunteita ja harjaannutaan toisten tunteiden tunnistamisessa (POPS, 2014 s. 141). Uskonnon sisältöalueeseen S3 sisältyy ihmisen kokonaisvaltainen hyvinvointi, jonka sisällön tulee tukea tunnetaitojen kehittymistä (POPS, 2014, s. 139,142). Uskonnon opetuksen tavoitteessa T6 ohjataan oppilasta eläytymään toisen asemaan (POPS, 2014, s. 142). Evankelisluterilaisen uskonnon sisältöalueessa S3 pohditaan omia tekoja ja niiden seurauksia (POPS, 2014, s.144). Elämäkatsomustiedon oppimisen tavoitteessa T2 kannustetaan oppilasta ilmaisemaan ajatteluaan ja tunteitaan eri tavoin (POPS, 2014, s. 147). Sisältöalueessa S1 harjoitellaan selkeää itseilmaisua ja toisten kuuntelua (POPS, 2014, s. 148). Tunnekasvatus on Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) integroitu useaan oppiaineeseen ja yksi suurimmista eroista verrattuna edelliseen opetussuunnitelmaan (2004), minkä voi tulkita kertovan Opetushallituksen halusta kehittää lasten ja nuorten tunnetaitoja.

## 2.5 Kuvakirja

Kuvakirjan käsitettä avaa Bosch Andreun (2007, s. 28–33) nelijakoinen luokittelu, jossa kuvakirjat nähdään 1) kirjatyyppinä 2) sanoina ja kuvina 3) sekvenssinä 4) taiteena. Kirjatyyppiluokittelussa kuvakirjat tunnistetaan objekteina fyysisine ominaisuuksineen kuten kansina ja sivuina, mutta myös kaupallisena tuotteena. Tähän kategoriaan päätee myös tapa tarkastella kuvakirjoja kirjallisuuden lajina. Monet kuvakirjojen määritelmät painottavat sitä, että kirja sisältää sanoja ja kuvia, joiden välillä on vuorovaikutusta, minkä vuoksi se on yksi tapa identifioida kuvakirjat. Kuvakirjojen luokittelu sekvenssiksi tarkoittaa sitä, että kuvat ja hahmot on sijoitettu sivuille tarkasti harkittuun järjestykseen, joka tekee kirjassa etenemisestä muista kirjatyypeistä poikkeavan, liikettä sisältävän elämyksen. Viimeisenä käsitys siitä, että kuvakirjat voivat opettaa esteettistä arvostusta luokittelee kuvakirjat taiteeksi. (Bosch Andreu, 2007, s. 28–33.)

Oittinen ja kumppanit (2018, s. 19–22) lähestyvät kuvakirjoja kääntäjän näkökulmasta ja ovat lisänneet aiempaan luokitteluun kaksi omaa kategoriaansa, joissa kuvakirjat nähdään 1) esityksenä kohdeyleisölle (*performance for an audience*) (2018, s. 19) 2) vaikutuksena kohdeyleisölle (*effect on the audience*) (2018, s. 21). He haluavat nostaa esityksen mukaan luokitteluun, sillä jotkut kuvakirjojen määritelmät painottavat kuvakirjoille tyypillistä ääneen lukemisen kulttuuria. Kuvakirjat on suunniteltu aikuisen luettavaksi ja siten myös tutkittavaksi ja esitettäväksi lapselle. (Oittinen ym. 2018, s. 19–22.) Täten kuvakirjojen tarkasteleminen on usein vuorovaikutuksellista.

Toinen heidän (2018) listaamansa tapa nähdä kuvakirjat on pohtia, mitä ne saavat kohdeyleisössään laajemmin aikaan. Ainakin tällä hetkellä kuvakirjojen pääasiallisena kohdeyleisönä voidaan pitää lapsia, joihin on tunnetusti helpompi vaikuttaa kuin nuoriin tai aikuisiin. Kuvakirjojen vaikutus kohdeyleisölle voi

näyttäytyä ideologian tai arvomaailman omaksumisena, kielen kehittymisenä tai viihtymisenä (Oittinen ym. 2018, s. 21). Kuvakirjoilla on suuri vaikutusvoima ja nuori kohdeyleisö, minkä vuoksi niiden sisällön tulee olla erityisen harkittua.

## *2.6 Tunnetaitojen ja kuvakirjojen hyödyt*

Junttila (2010, s. 35) on tutkinut lasten sosiaalista kompetenssia, johon tunnetaidot sisältyvät, ja havainnut, että korkean sosiaalisen kompetenssin omaavat lapset suhtautuvat positiivisemmin koulutyöhön ja ovat motivoituneempia oppimaan kuin muut. Lapset, joiden sosiaalinen kompetenssi puolestaan on matala, kokevat useammin yksinäisyyttä (Junttila, 2010, s. 48). Junttila (2010, s. 46–47) toteaa erityisesti poikien olevan vaarassa kokea emotionaalista yksinäisyyttä. Emotionaalinen yksinäisyys tarkoittaa tunnetta, joka voi syntyä, kun lähellä on monta kaveria, mutta ei yhtään ystävää, jolle kertoa esimerkiksi huolistaan (Junttila, 2010, s. 45). Erityisesti lapsuudessa koetulla yksinäisyydellä on kauaskantoiset seuraukset (Junttila, 2010, s. 49). Junttilan (2010, s. 34–37) mukaan vajavaiset tunnetaidot saattavat yksinäisyyden lisäksi johtaa kiusaajaksi ryhtymiseen. Hän (2010, s. 49) lisää, etteivät lasten ja nuorten sosiaalisten suhteiden ongelmat yleensä poistu ilman aikuisen apua. Tästä johtuen sillä, että aikuisilla on hallussa tutkitusti toimivat apuvälineet ja menetelmät tunnetaitojen harjoittelun tueksi, saattaa olla elinikäistä hyötyä lapselle.

On jo pitkään ollut yleisessä tiedossa, että kuvakirjat auttavat lapsia lukemaan oppimisessa, mutta niiden hyötyä tunnetaitojen kehittäjänä ei Nikolajevan (2013, s. 249) mukaan ole vielä ymmärretty tarpeeksi laajalti. Kuvakirjat tarjoavat lapsille turvallisen tavan tutustua erilaisiin tunteisiin ja laajentavat heidän tunneskaalaansa. Fiktio ja kuvakirjat luovat tunnesimulaattorin, joka totuttaa lapsia erilaisten tunteiden kokemiseen ja niistä selviämiseen (Nikolajeva, 2013, s. 250). Syy, miksi tunnelatautuneet kuvat herättävät meissä tunteita johtuu siitä, että katsoessamme kuvaa mielessämme aktivoituu muisto samankaltaisesta tilanteesta.

Tutkimukseen valittu Koira nimeltään Kissa -kuvakirja (2015) kertoo erityisen tunteita herättävän tarinan yksinäisestä koirasta, joka onnistuu löytämään rinnalleen yksinäisen miehen, Näädän. Kognitiiviset tutkimukset osoittavat, että vahvimmin tunteita välittävät suu ja silmät, minkä vuoksi ne ovat kuvakirjojen hahmoilla usein korostuneessa roolissa (Nikolajeva, 2013, s. 251). Kuvakirjan (2015) päähenkilön, Kissan, suu erottuu välillä karvan alta hyvin haaleasti, mutta silmät ovat sitäkin ilmeikkäämmät.



**KUVIO 3.** Vaikka Koira nimeltään Kissa -kuvakirjan (2015) Kissan suu ei usein kuvissa erotu, välittävät silmät, häntä ja kehon asennot Kissan tunteita

Kasvoneleiden lisäksi ihminen viestii tunteistaan kehonkielellä; ojennetut kädet nähdään usein ilon merkkinä, kun taas sivuilla roikkuvat kädet viestivät huolesta tai uupumuksesta (Nikolajeva, 2013, s. 251). Vaikka kirjan (2015) päähenkilöllä ei ole käsiä, pystyy kehonkieltä tulkitsemaan hahmon korvien ja hännän asennosta. Dalyn (2021) tutkimissa kuvakirjoissa, kirjan hahmot olivat usein eläimiä, esineitä tai asioita kuten kissoja, kärrynpyöriä tai meriruohoa, mutta ne käyttäytyivät kuten ihmiset. Tätä kutsutaan antropomorfismiksi, ja teemme niin eläimille ja esineille, jotta ymmärtäisimme niitä paremmin (Nikolajeva 2013, s. 251). Dalyn (2021, s. 33) tutkimuksesta selvisi, että empatiaa pyrittiin herättämään sekä sanallisilla että visuaalisilla vihjeillä, toki hahmojen kasvoneleillä ja kehonkielellä, mutta myös symboleilla, väreillä sekä kielikuvilla. Hän (2021, s. 34) tulkitsee, että kuvakirjat antavat lukijalleen mahdollisuuden ymmärtää, miltä toisesta tuntuu sekä mitä tunteita hahmojen välillä syntyy missäkin tilanteessa.

Nikolajeva (2013) listaa artikkelissaan kolme uutta löydöstä tunnetaitoja harjoittavasta kirjallisuudesta, joista ensimmäinen on, että fiktion lukeminen ei ole kognitiivisen ja emotionaalisen kehityksen kannalta ainoastaan hyödyllistä vaan myös tarpeellista (Nikolajeva, 2013, s. 254). Sen vuoksi tieto siitä, ettei fiktio, jota kuvakirjat useimmiten ovat, ole tänä päivänäkään kaikkien ihmisten saavutettavissa, on esimerkki erilaisten lähtökohtien vaikutuksesta siihen, millaiseksi ihmiseksi kehittyi. Toinen Nikolajevan (2013, s. 254) tekemä huomio on, että kouluihin hankitut kirjat, joissa on pelkästään tekstiä, heikentävät lasten luontaista kiinnostusta kuvia kohtaan, minkä vuoksi kuvakirjoja suositellaan muillekin kuin pikkulapsille. Lienee totta, että globaali tapa nähdä kuvakirjat lasten kirjallisuutena ei kannusta aikuisia, saati nuoria palaamaan kuvakirjojen pariin. Toisaalta kotimainen kuvakirjavalikoima on monipuolistunut viime vuosikymmenen aikana valtavasti ja kohderyhmän ikä nousut (Heikkilä-Halttunen, 2014). Lisäksi Kämäräinen (2015) näkee Koira nimeltään Kissa -kuvakirjan sopivan teemojensa puolesta myös varttuneemmalle lukijalle. Nikolajevan (2013, s. 254) kolmas ja viimeinen havainto on, että tunnetaitojen

harjoittelu kuvakirjojen avulla johtaa syvällisten aiheiden äärelle. Mahdollisesti tästä syystä elämäkatsomustiedossa kuvien käyttö on yleisempää kuin muissa oppiaineissa.

Oittisen ja kollegoiden (2018, s. 19) tapaan LaForge ja kumppanit (2018) ovat kiinnostuneita kuvakirjojen ainutlaatuisesta piirteestä: ääneen lukemisesta. Hän kollegoineen (2018) tutki määrällisin metodein kuvakirjojen ääneen lukemisen yhteyttä lasten tunnetaitojen kehittymiseen. Tutkimuksesta selvisi, että 1) metodi, jossa aikuinen lukee lapselle ääneen, jakaa esikouluikäiselle myös tunnepuolen tietoa 2) kirjat, jotka perustuivat aiempiin teorioihin lapsen tunnetaitojen kehityksestä ja oli suunniteltu kyseistä tutkimusta varten, kehittivät lasten tunnetaitoja merkittävästi verrattuna heidän lähtötasoonsa (LaForge ym. 2018, s. 322). Tässä tutkimuksessa sattumanvaraiset kuvakirjat eivät kehittäneet tunnetaitoja lähtötasoon verrattuna merkittävästi (LaForge ym. 2018, s. 318). Vaikka näyttöä nimenomaan tunnetaitojen harjoitteluun kehitetyn kuvakirjan hyödyistä on, toteaa Daly (2021, s. 34) ratkaisevaa kuvakirjojen lukemisessa olevan se, että lukija pysähtyy, näyttää kuvia, keskustelee kirjasta, esittää välikysymyksiä ja kehottaa lasta pohtimaan, mitä värit, kuvakulmat ja hahmon kasvoneleet viestivät.

Koira nimeltään Kissa -kuvakirja (2015) on värimaailmaltaan kylmän sinivihreä, kunnes Kissa tapaa Näädän ja värit muuttuvat lämpimiksi punaisen ja oranssin eri sävyisiksi. Tähän tutkimukseen valitsemani kuvakirja on LaForgen ja muiden (2018) tutkimukseen verrattuna ”tavallinen” kuvakirja, sillä sen kirjoittaja ei ole psykologi tai tutkija, mutta silti Kämäräisen (2015) sanoin ”oikea helmi”. Vaikka kirja on kuvakirjana ”tavallinen”, on se hyvin pidetty ja luettu, mistä kertovat sekä jatko-osat, että vuoden 2016 ehdokkuus Pohjoismaiden lasten- ja nuortenkirjallisuuspalkinnon saajaksi (Teos, 2021a; Teos, 2021b).



**KUVIO 4.** Koira nimeltään Kissa -kuvakirjan (2015) värimaailman muuttuminen Näädän tapaamisen jälkeen kylmän sinivihreästä lämpimiin oranssin ja punaisen sävyihin

Dermata (2019) toteutti laadullisen tutkimuksen, jossa lasten kanssa keskusteltiin kuvakirjojen hahmojen sosioemotionaalisista taidoista. Lasten vastaukset paljastavat, että non-verbaalit viestit ovat ensimmäinen asia, johon he kiinnittävät



huomiota keskusteltaessa päähenkilön tunnetilasta. Tutkijat huomasivat myös, että kuvakirjoista keskusteltaessa lapsilla on tapana selittää kirjan henkilöiden tunnetiloja oman elämän kokemusten kautta. (Dermata, 2019, s. 158.) Se, että kirjojen hahmojen tunnetiloista keskusteltaessa lapset pitävät kuvia arvokkaampana tiedonlähteenä tekstiin verrattuna, voidaan nähdä mahdollisuutena kehittää niin tunnekasvatushetkiä kuin oppiaineita kohti visuaalisia opetusmenetelmiä. Visuaalisuutta ja erityisesti kuvakirjoja hyödyntämällä on saatu melko pienet lapset oppimaan uusia sanoja, kuten etuoikeus sekä arvostamaan abstrakteja asioita konkreettisten sijaan (Katch, 2018, s. 219–221).

Daly (2021, s. 33–34) kokee, että empatiaa herättävien kirjojen lukeminen lapsille vaatii aikuiselta pedagogista osaamista, ja uskoo kuvitetun kirjallisuuden auttavan ymmärtämään tilanteita, joihin ei itse ole omassa arjessaan joutunut. Kaikilla vanhemmilla ei pedagogista osaamista ole, minkä vuoksi luokanopettajilla on suuri vastuu oppilaiden tutustuttamisessa kuvakirjojen tulkintaan. Kuvakirjoissa on viestejä eri tasoille tulkitsijoille; lapset tunnistavat helpoiten hahmojen eleiden, kasvoniilmeiden ja kehonkielen välittävät tunnetilat, kun taas aikuiset pystyvät kuvista ja sanoista ymmärtämään symboleja ja kielikuvia (Daly, 2021, s. 27). Salisburyn ja Stylesin (2012, s. 116–118) haastattelema kuvittaja Nyhus haluaa tarjota kuvakirjoillaan aikuisillekin mietinnän aihetta, minkä vuoksi tuottaa kirjoja kaksikaistaisina: konkreettisia ja helposti havaittavia asioita lapsille, syvempää tulkintaa ja kielikuvien ymmärtämistä vaativaa sisältöä aikuisille.

Kaksikaistaisuutta ovat hyödyntäneet niin Koira nimeltään Kissa -kuvakirjan (2015) kirjoittaja Kontio kuin kuvittaja Warsta. Kirjan (2015) alussa Kissa kertoo kielikuvin isästään, joka katosi ennen tämän syntymää.

Lähti omille teilleen, jatkoi seikkailuaan arktinen veri suonissaan  
virraten, revontulien levottomuus anturoissaan ja kaamosajan pitkä  
pimeys silmien takana.

Kirjan (2015) loppupuolella aurinkoisella kalliolla istuskelevalla Näädällä on kädessään lasipullo, joka lapselle voi näyttäytyä esimerkiksi vissynä, mutta aikuinen tunnistaa sen muotonsa perusteella Koskenkorva-pulloksi.

Aiempi tutkimus huomioon ottaen koen tarpeelliseksi tutkia, millaista apua ”tavallinen” kuvakirja voi tarjota tunnetaitojen käsittelyssä tokaluokkalaisilla. Kun saamme tietää vastauksen tähän kysymykseen, pystymme hyödyntämään kuvakirjoja peruskoulun ja varhaiskasvatuksen tunnekasvatuksessa vielä kokonaisvaltaisemmin kuin tällä hetkellä. Tämä tieto saattaa innostaa myös vanhempia hyödyntämään kuvakirjoja tunnetaitojen kehittämisessä. Vaikka LaForgen ja muiden (2018) tutkimus oli myös vertaileva, ei vastaavanlaista tutkimusta, jossa kuvakirjan kuvituksen tunnetaidollista hyötyä tutkittaisiin kuvituksen näyttämisen tai näyttämättä jättämisen avulla, tietääkseni ole toteutettu, joten näen tutkimukselleni selvän tarpeen.



**KUVIO 5.** Esimerkki Koira nimeltään Kissa -kuvakirjan (2015) kuvituksen kaksikaistaisuudesta

# 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## 3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoitus on tutkia, millaista apua kuvakirja tarjoaa tunnetaitojen käsittelyssä tokaluokkalaisilla. Tutkimus toteutettiin ryhmähaastatteluna. Molempiin ryhmiin kuului kolme tutkittavaa. Ryhmälle A yksinäisyyttä ja ulkopuolisuutta käsittelevä Koira nimeltään Kissa -kuvakirja (2015) pelkästään luettiin. Ryhmälle B lukemisen lisäksi näytettiin myös kuvitus. Kirjan (2015) lukemisen jälkeen ryhmiä haastateltiin esittämällä jokaisesta Mayer ja Saloveyn (1997, s. 11) tunneälyteorian nelihaaraisen mallin osa-alueesta johdettuja kysymyksiä, jotka pohjautuivat kirjan Kissaan erilaisissa tilanteissa. Ryhmähaastatteluvaiheessa sanoitin molemmille ryhmille kirjan tilannetta, johon haastattelukysymykseni liittyi. Usein jatkokysymyksenä vastaavaa tilannetta peilattiin tutkittavaan itseensä. Ryhmälle B avattiin kysymysten kohdalla haastattelukysymykseen liittyvä aukeama Koira nimeltään Kissa -kirjasta (2015). Haastattelukysymykset olivat molemmille ryhmille kuitenkin samat. Kukaan tutkimukseen osallistuneista ei ollut aiemmin lukenut, kuunnellut tai katsellut kyseistä kirjaa. Tutkimuskysymys on

Millaista apua kuvakirja tarjoaa tunnetaitojen käsittelyssä tokaluokkalaisilla?

## 3.2 Tutkimusmenetelmät

Kyseessä on laadullinen tutkimus, jonka aineistonkeruutapana oli haastattelu, tarkemmin ottaen ryhmähaastattelu. Laadullisessa tutkimuksessa tapana on tutkia suhteellisen pientä määrää, mutta perusteellisesti (Eskola & Suoranta, 1998, Laadullisen tutkimuksen jäljillä; Puusa, 2020b, Laadullisen aineiston analyysi työvaiheena). Koska tutkimusjoukko on melko suppea, koin järkeväksi valita laadullisen tutkimusmenetelmän. Tiesin etsiväni vastausta mitä tai millaista -alkuiseen kysymykseen, joten koin laadullisen tutkimuksen siihen toimivaksi (Juhila, 2021, Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet). Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on, että aineisto on tekstiä, oli se sitten sitä valmiiksi tai litteroinnin jälkeen (Eskola & Suoranta, 1998, Laadullisen tutkimuksen jäljillä). Tämän tutkimuksen empiirinen vaihe muodostui kahdesta ryhmähaastattelusta, jotka nauhoitetaan. Nauhoitukset litteroitiin tarkempaa analysointia varten. Laadullisessa tutkimuksessa on myös tapana ensin määritellä termit teoreettisessa viitekehyksessä, ennen kuin niistä voidaan tarkemmin puhua (Eskola & Suoranta, 1998, Laadullisen tutkimuksen jäljillä). Kuten tässä tutkimuksessa huomata saattaa, termien määrittely on hyvin tärkeää, jotta lukija ymmärtää, mitä tutkija esimerkiksi tunnetaidoilla tarkoittaa.

Haastattelukysymykset on johdettu Mayer ja Saloveyn (1997, s. 11) kehittämästä tunneälyteorian nelihaaraista mallista.

Tieteen paradigmoja ovat vastapareina tunnetut realismi ja konstruktivismi, vaikka nykyään niihin liittyviä eroja ei nähdä enää toisiaan poissulkevinä tekijöinä (Vilkka, 2020, s. 1–3). Tieteenfilosofiselta suuntaukseltaan tämä tutkimus nojaa konstruktivismiin, jossa tieto rakentuu ihmisten todellisuudesta, johon vaikuttavat niin paikka, aika, kulttuuri, elämäkokemus ja sosiaalinen asema (Vilkka, 2020, s. 2). Suuntaukseltaan tämä tutkimus on enemmän konstruktivismia kuin realismia, sillä realismissa katsotaan, että on mahdollista tuottaa tietoa siten, ettei siihen vaikuta tutkija, näkökulma tai ympäristö (Lähdesmäki ym. i.a., Realismi). Konstruktivismissa ei uskota muuttumattomiin totuuksiin, vaan tieto nähdään tutkijoiden rakentamana (Lähdesmäki ym. i.a., Konstruktivismi). Kieli kätkee sisäänsä erilaisia merkityksiä, minkä vuoksi sitä tarkasteltaessa tulee tutkijan ottaa huomioon esimerkiksi kielikuvat eikä tulkita tutkittavaa sanasta sanaan. Konstruktivismissa tutkija luetaan mukaan hänen tutkimaansa todellisuuteen, mikä tekee tutkimustodellisuudesta sosiaalisen konstruktion. (Vilkka, 2020, s. 2–3.) Konstruktivistisen näkökulman mukaan asiat ovat useimmiten monisyisiä, minkä vuoksi ne ilmenevät ennemmin ”sekä että” -tavalla kuin ”joko tai”. Jotta tutkija voi ymmärtää tutkimaansa ilmiötä kokonaisvaltaisesti, tulee hänen ensin luopua omista ennakkokäsityksistään. (Vilkka, 2020, s. 9.)

Haastattelukysymyksiini saamiin vastauksiin voi vaikuttaa kouluympäristö, jossa tutkimus toteutetaan, aikuinen-oppilasasetelma sekä tallennustapa, joka tässä tapauksessa on nauhoitus (Nyyssölä, 2015, 27; Ruusuvuori & Tiitula, 2005, s. 32–36; Paju, 2015, s. 120–122). Juhila (2021, Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet) toteaa, että aineistonkeruumenetelmänä haastattelu nähdään vuorovaikutustilanteena, jonka aineiston muotoutumiseen haastatteliija pakostikin vaikuttaa. Hän täsmentää, ettei tämä kuitenkaan tarkoita sitä, että tutkijan tulisi ottaa ulkopuolisen tarkkailijan roolia. Sen sijaan laadulliselle tutkimukselle on ominaista ottaa huomioon tutkijan paikka refleктоimalla sitä. Hän näkee tutkijan paikan reflektionin liittyvän subjektiivisuuden arvostamiseen, mitä laadullisessa tutkimuksessa on kahdenlaista 1) tutkittavan persoonallisen subjektiivisuuden arvostamista sekä 2) tutkijan subjektiivisuuden tunnistamista. (Juhila, 2021, Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet.)

Vaikka kaikessa tutkimustoiminnassa yhdistyy teoria ja käytäntö projektin edetessä ihmettelystä jäsenyyksen kautta ymmärrykseen, konstruktivistisessä tutkimuksessa edetään usein hermeneuttisen kehän avulla (Vilkka, 2020, s. 2–3, 10). Hermeneutiikassa tutkija tavoittelee ymmärrystä sellaisena kuin tutkittava itse asian kokee. Hermeneuttiselle kehälle tyypillistä on, että tutkijan esiymmärrys tarkentuu ja syvenee prosessin aikana tulkinnan avulla. (Vilkka, 2020, s. 2–3.) On kuitenkin syytä muistaa, että luonnollisen asenteen ylittäminen tarkoittaa, ettei mikään metodi paljasta totuutta maailmasta. Vaikkei ole olemassa täydellistä metodologia, voidaan silti sanoa tutkimuksen tuovan lisää tietoa riippumatta siitä, mihin paradigmaan nojataan. (Vilkka, 2020, s. 8.)

### 3.3 Aineiston keruu

Laadullisen tutkimuksen yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä on haastattelu, kysely, havainnointi ja valmiista dokumenteista koottu tieto (Tuomi & Sarajärvi, 2018, Laadullinen tutkimus on kokonaisuus). Tässä tutkimuksessa käytän aineistonkeruutapana haastattelua, sillä se on esimerkiksi kyselyyn verrattuna joustavampi. Haastattelussa on mahdollista toistaa kysymys, korjata väärinymmärrys sekä käydä keskustelua tutkittavan kanssa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, Kysely ja haastattelu.) Koin puolistrukturoidun haastattelun eli teemahaastattelun kyseiseen tutkimukseen sopivaksi, sillä tarkoituksena on keskustella etukäteen päätetyistä teemoista tukikysymysten avulla, mutta antaa tutkittavien tuottaa vastauksensa vapaasti. Nojaan Hirsjärven ja Hurmeen (2007, s. 48) näkemukseen siitä, että puolistrukturoituun haastatteluun kuuluu kaikille yhteiset aihepiirit, mutta puuttuu kysymysten tarkka muoto. Aihe on kuitenkin kiistelty, sillä Eskola ja Suoranta (1998, Aineiston hankinta) näkevät asian niin, että kysymysten tulee olla etukäteen muodostettuja ja esittää kaikille haastateltaville tismalleen samassa muodossa. Vaikka esitin haastattelukysymykset tietyssä järjestyksessä, koen haastattelutyypin olevan enemmän puolistrukturoitu kuin strukturoitu, sillä vastausvaihtoehdot eivät ole etukäteen valmiina (Puusa, 2020, Strukturoitu ja puolistrukturoitu haastattelu). Puolistrukturoitu haastattelu on luontevuudessaan lähellä syvähaastattelua (Hirsjärvi & Halme, 2007, s. 97). Tutkittavan on mahdollista tuottaa vastaus, jota tutkija ei osaa odottaa (Puusa, 2020, Strukturoitu ja puolistrukturoitu haastattelu).

Haastattelija voi toimia haastattelutilanteesta myös havainnoitsijana ja kirjata ylös muitakin asioita kuin pelkästään se, mitä sanotaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, Kysely ja haastattelu). Tapa, jolla itse tämän tutkimuksen aineiston litteroin ei tämän vuoksi ollut yksinkertainen, pelkkään tekstiin keskittyvä litterointitapa, sillä lisäsin tähtimerkkien väliin tekstin kannalta oleellisia non-verbaalisia asioita kuten silmien pyöräytyksen, olkien kohotuksen tai naurua.

Vaikka aineistonkeruutavoista puhuttaessa tilanteesta, jossa tutkija kerää kysymystensä avulla sanallista tietoa tutkittavistaan kutsutaan Puusan (2020, Ryhmähaastattelu) sekä Eskolan ja Suorannan (1998, Aineiston hankinta) mukaan yleisesti ryhmähaastatteluksi, näkevät Valtonen ja Viitanen (2020, Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodina) ryhmähaastattelun ja ryhmäkeskustelun välillä selvän eron. Ryhmähaastattelussa vuorovaikutus painottuu ryhmänvetäjän ja kunkin haastateltavan välille, kun taas ryhmäkeskustelussa huomio on haastateltavissa ja vuorovaikutus on pääasiassa heidän välistään (Valtonen & Viitanen, 2020, Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodina). Tarkoitukseni ei ole esittää kysymyksiä vuorotellen ryhmän jäsenille vaan esittää kysymys yleisesti ryhmälle ja ohjata tutkittavia kertomaan aiheesta, mikä ei ole ryhmähaastattelulle ominaista (Valtonen & Viitanen, 2020, Ryhmien vetäminen). Täten koen tämä tutkimuksen aineistonkeruutilanteen enemmän ryhmäkeskusteluna kuin -haastatteluna, vaikka siitä puhuessani käytän yleistä termiä ryhmähaastattelu.

Tutkimuksessa hyödynnetään ryhmähaastattelua siitä syystä, että ryhmähaastattelussa saatetaan saada enemmän keskustelua kuin yksilöhaastatteluissa (Eskola & Suoranta, 1998, Aineiston hankinta). Lähtökohtatilanne ryhmähaastatteluissa on tietysti eri riippuen siitä, tuntevatko haastateltavat ennestään, mikä voi olla aineiston kannalta niin rajoittava kuin monipuolistava tekijä (Valtonen & Viitanen, 2020, Ryhmien koostaminen). Koska

tutkittavani ovat lapsia, koen tilanteen heille rauhoittavampana, kun he saavat ottaa uuden ja jännittävän tilanteen vastaan yhdessä. Toivon luokkakavereista saatavaan turvallisuuden tunteen näkyvän positiivisesti myös vastausten laajuudessa. Ryhmähaastattelu on tutkimuksen kannalta järkevä myös silloin, kun tavoitellaan ymmärtämistä ja oivaltamista (Syrjälä & Numminen, 1988, s. 104–105). Tutkimukseni haastattelutilanteen on tarkoitus synnyttää keskustelua ja oivallusta siten, että joku tutkittava heittää ilmoille ajatuksen, jota toinen tutkittava voi jatkaa. Ryhmähaastattelusta tutkittavat kommentoivat asioita yleensä spontaanisti ja tuottavat monipuolista tietoa, mikä sopii tutkimusaiheeseen (Hirsjärvi & Halme, 2007, s. 61). Koska tutkittaville luettavassa kuvakirjassa (2015) on kyse sosiaalisista tunteista eli tunteista, jotka vaativat kaksi tai useamman syntyäkseen, on tutkimuksen kannalta otollista, että tutkimustilanne on jo tutkittavien ansiosta sosiaalinen. Koska haastattelun tarkoituksena on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta, on perusteltua antaa haastattelukysymykset tutkittaville etukäteen perehdyttäväksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, Kysely ja haastattelu). En kuitenkaan kokenut tämän tutkimuksen kohdalla sitä järkeväksi, sillä kysymykset pohjautuvat yhdessä luettuun kuvakirjaan ja mikäli tutkittavat tietäisivät kirjan tai kysymykset etukäteen, saattaisi se luoda verrokkiryhmien välille erilaiset lähtötilanteet.

### 3.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysimenetelmänä käytän laadullista sisällönanalyysiä ja analyysitekniikkana teemoittelua. Analyysimuodoltaan tutkimus on aineistolähtöinen. Aineiston analyysi tehdään, jotta aineistosta saadaan esille kokonaisuus, jonka avulla on mahdollista tuottaa perusteltu tulkinta sekä tehdä johtopäätöksiä (Puusa, 2020b, Analyysin tavoite). Aineiston analysointi on tutkimuksen vaativin sekä vähiten ohjeistettu osuus (Puusa, 2020b, Laadullisen aineiston analyysi työvaiheena). Sisällönanalyysi on kuitenkin perusanalyysimenetelmä, jota voi käyttää useiden laadullisten aineistojen tarkastelussa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, Laadullisen aineiston analyysi: sisällönanalyysi; Puusa, 2020b, Analyysin tavoite). Koin sisällönanalyysin tutkimukseni kannalta perustelluksi analyysimenetelmäksi, sillä Tuomen ja Sarajärven mukaan (2018, Yhteenveto) menetelmä sopii erityisesti laadullisen tutkimuksen aloittelijoille. Analyysitekniikkana käytän teemoittelua, jossa on kyse aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä aihepiirien mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, Yleinen kuvaus analyysin toteuttamisesta). Litteroidun aineiston useiden lukukertojen jälkeen tekstistä nousi ensin viisi, mutta tarkemman tutkimisen jälkeen, kolme aihepiiriä. Jäsennysvaiheessa ikään kuin värikoodasin eli maalasin aihepiireihin kuuluvat asiat aina tietyllä värillä. Teemoittelu vaatii teorian ja empirian vuorovaikutusta, jota voi havainnollistaa suorilla lainauksilla alkuperäisestä haastattelusta (Eskola & Suoranta, 1998, Analyysitavat; Tuomi & Sarajärvi, 2020, Onko laadullinen tutkimus tutkimustyyppiltään teoreettista vai empiiristä tutkimusta?).

Aineiston keruuta on ohjannut teoretisointi, sillä haastattelussa esitetyt kysymykset on johdettu Mayer ja Saloveyn (1997, s. 11) tunneälyteoriasta. Tarkoituksena tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole testata aiemman teorian toimivuutta vaan pikemminkin aukoa uusia ajatusuria, minkä vuoksi analyysimuoto on aineistolähtöinen (Puusa, 2020b, Aineistoanalyysin

lähestymistavat). Mikäli tutkija jäsentää analyysinsä ja tutkimusraportin rungon samojen teemojen mukaan, aineisto ei välttämättä saa mahdollisuutta yllättää tutkijaa (Juhila, 2021b, Teemoittelu). Aineistolähtöisessä analyysissä tarkoituksena on valita analyysiyksiköt ilman aiempien teorioiden tai tutkijan ennakkokäsitysten vaikutusta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, Laadullisen analyysin muodot; Juhila, 2021b, Teemoittelu). Tämä tarkoittaa sitä, etten suoranaisesti etsi vastauksia haastattelukysymyksiini. Haastattelukysymykset synnyttävät keskustelua, mikä auttaa minua löytämään vastauksen tutkimuskysymykseen.

# 4 TUTKIMUSTULOKSET

Aineistosta erottui kolme asiaa, jonka suhteen ryhmät toimivat eri tavoin. Niiden perusteella saamme vastauksen tutkimuskysymykseen: Millaista apua kuvakirja tarjoaa tunnetaitojen käsittelyssä tokaluokkalaisilla? Tutkimuksesta selvisi, että kuvakirja puhuttaa oppilaita sekä vahvistaa heidän empatiaansa, mikä taas lisää heidän haluaan säädellä toisen tunteita. Kolmas tulos oli, että konkretia helpottaa niin ymmärtämistä kuin keskittymistä. Kun on kyse samasta keskustelusta, käytän sitaateissa merkintöjä T ja H, jotka kuvaavat tutkittavaa ja haastattelijaa. Muissa tapauksissa sitaatit ovat toisistaan irrallisia, mutta havainnollistavat samaa ilmiötä.

## 4.1 Kuvakirja puhuttaa

Kuvitukselle altistetussa ryhmässä B jäsenet kertoivat useita omakohtaisia tarinoita itsestä, omasta perheestä ja kavereista. Tarinat olivat luonteeltaan esimerkinomaisia ja lähtivät usein liikkeelle jostain haastattelukysymyksestä. Tätä tukee Nyysölän (2015, s. 32) huomio siitä, että kuvat saavat tutkittavat puhumaan vapaasti. Ryhmän A ryhmähaastattelun aikana itsestä puhuttiin vain pari kertaa ja niitä edelsi tutkittavalle yksikön toisessa persoonassa esitetty kysymys. Analyysia tehdessäni huomioin oman elämän kertomukseksi kaiken, mitä tutkittavat tuottivat yksikön ensimmäisessä persoonassa. Tätä löydöstä tukee Dermatán (2019, s. 158) tekemä huomio siitä, että kuvakirjoista keskusteltaessa lapset mielellään refleктоivat tilannetta oman elämän kokemustensa kautta. Nähdäkseni tarinoilla oli kolmea erilaista tarkoituksia. Ensimmäinen tarkoitusperä oli vastata tutkijan tai luokkakaverin kysymykseen.

Mä mietin hyviä asioita enkä vaan sitä pahaa tunnetta.

Esim. välillä äiti ja isä huomaa, jos on vaikka vihanen.

Toinen syy jakaa kertomus oli kertoa jokin hauska asia ja saada tutkijalta tai luokkakavereilta positiivinen responssi.

Äiti ja isä sanoo mua apinaks ku mä oon sellanen... mä oon niin, niinku... mä saan aika paljon hepuleita ku mul on aika paljon energiaa.

T: Me ollaan nähty Maxin kaa tosi jännä juttu ku me käytiin koulumatkalla. Me luullaan et se on koira semmotteessa ku siel nä-

T: Pusikossa nii me on kuultu siellä haukuntaa ja sit me ollaan nähty ku joku liikkuu siellä mut sit öö sitte ku siel on sellasii koloja nii Hen Henna pelästytti mut ku se sano et sit jos siel on käärme.



Kolmas syy jakaa kertomus oli kertoa jokin surullinen asia ja saada tutkijalta tai luokkakaverilta siihen positiivinen responsi.

Noku Malla sano et se vihaa mua yli kaiken. Ja sit se on vielä puhunu must aika paljon pahaa.

Oli tarkoitusperä mikä tahansa, on todettava, että kuvakirja sai tutkittavat kertomaan tunteisiin liittyviä asioita omasta elämästään, kenties jopa avaamaan mieltä painavia asioita.

#### *4.2 Empatia lisää halua säädellä toisen tunteita*

Tutkimuksesta selviää, että molemmat ryhmät ymmärtävät, mistä tunteet johtuvat, toisin sanoen hahmottavat syy-seuraussuhteita tapahtumien ja tunteiden välillä, mutta käy kuitenkin ilmi, ettei ryhmä A koe samaa tilannetta yhtä vakavana ja empaattisena kuin ryhmä B. Tunteiden ymmärtäminen selviää siitä, että ryhmät luettelevat Kissan (2015) surullisuuden syiksi hylkäämisen, syrjimisestä ja yksinäisyyden. Mutta kun ryhmiltä kysytään, miten he piristäisivät tätä tai välitunnilla vastaan tullutta, surulliselta näyttävää kaveria, alun tilannetiedustelujen jälkeen ryhmä A pyrki nostamaan lohdutettavan mielialaa antamalla sille jotain konkreettista kuten jäätelön, pillimehun, lahjakortin tai halin. Avunanto jäi lyhyeksi ja pintapuoliseksi halausta lukuun ottamatta. Bailey ja Rivers (2018, s. 72–73) huomauttavat, että pikkulapsi, jonka tunnetaidot ovat vasta aluillaan, lohduttaa kaveriaan todennäköisesti tarjoamalla tälle omaa lempileluaan, eli parasta, mitä hän itse tietää. Tunnetaitojen kehittyessä tuki osoitetaan avun kohteen tarpeiden mukaisesti kuten sanallisesti tai läheisyydellä (Bailey & Rivers, 2018, s. 72–73).

Ryhmässä B ratkaisut olivat pitkäkestoisempia, sillä ryhmässä tarjouduttiin olemaan Kissan kaveri tai kysymään, mikäli tämä haluaisi liittyä tutkittavan perheeseen. Perheeseen liittymistilanne otettiin niin tosissaan, että pohdittiin jopa vanhemman allergiaa. Toisaalta myöskään ryhmässä B ei välttytty konkretialta, sillä Kissalle oltiin valmiita rakentamaan koirankoppi, joka toisaalta auttaisi enemmän kuin jäätelö tai lahjakortti, mutta vähemmän kuin hali. Välitunnilla vastaan tulleelle kaverille mentäisiin juttelemaan ja tehtäisiin selväksi se, että häntä voidaan ja halutaan auttaa. Omaan kotiin kutsuttiin kylään sen päivän ajaksi myös tämä vastaan tullut surullinen kaveri.

Vaikka aiempien haastattelukysymysten perusteella molemmat ryhmät ymmärtävät syyt Kissan tunteiden takana, oli Kissan tunteiden säätely edistyksellisempää ryhmässä B. Kuten edellä mainittiin, tilanne tuotiin tutkittavia lähemmäs pyytämällä heitä kuvittelemaan, että joku kaveri tulisi välitunnilla surullisen näköisenä vastaan. Vaikka kyseinen kuvitteellinen tilanne ei ollut kuvakirjasta eivätkä tutkittavat nähneet aiheesta konkreettista kuvaa, auttoi samankaltaisen tilanteen kohtaaminen kuvakirjassa jälleen empatian kokemisessa. Voidaan siis todeta, että kirjan (2015) kuvitus on saattanut vahvistaa empatian kokemusta, mikä selittää ryhmän B korkeampaa halua auttaa Kissaa. Tämän vuoksi ryhmä B osoittaa edistyksellisempää toisen tunteiden

säätelyä. Tätä havaintoa osittain tukee Slovicin ja kollegoiden (2016) tutkimus empatiasta toimeenpanevana voimana.

### 4.3 Konkretia helpottaa

Tutkimuksesta käy ilmi, että ryhmälle A tunteiden vaikuttavuuden ymmärtäminen tuotti suuria vaikeuksia toisin kuin ryhmälle B. Kuvat ovat siis saattaneet havainnollistuksella auttaa vaikeiden käsitteiden ymmärtämisessä. Alapuolella on lainaus ryhmän B keskustelusta, jossa he ryhmänä pohtivat, millaisia itsen tai muiden havaitsemia fyysisiä reaktioita jokin tunne voi saada aikaan vartalossa.

T: Eiks se niinku tuntenu sen sen sydämen?

H: Joo, kyllä just tällasia.

T: Se, oliks se nyt niinku voimakkaasti pumppaavan sydämen, vai miten se nyt sanokaan?

T: Ison sydämen, joka pumppas.

Toinen konkretiasta tehty havainto on, että toisella luokalla olevien oppilaiden oli helpompi keskittyä asiaan, jonka he näkivät. Tämä kävi ilmi siitä, että molemmille ryhmille jaettiin tutkimuseväänä pillimehut. Ryhmän A huomio kääntyi usein kädessä olevaan pillimehuun toisin kuin ryhmän B, jonka huomio oli kuvakirjassa. Pillimehut oli tarkoitettu kirjan lukemisen ajaksi, ja useimmilla ne olivatkin haastattelun alkaessa tyhjentyneet, kuten oli suunniteltu. Tyhjän mehun kiinnostavuutta ei kuitenkaan ollut osattu ottaa tutkimuksessa etukäteen huomioon. Kun kuvia ei ollut, alkoi katse haastattelutilassa kiertää ja siihen osui mehujen lisäksi tutkijan kassi, joka ei kuitenkaan aiheuttanut mitään keskustelua, kuten ei mehukaan, kun edessä oli jotain paljon mielenkiintoisempaa - kuvakirja. Alapuolella on ryhmän A keskustelua kysytyäni, miten he piristäisivät Kissaa tai kaveria. Konkreettiset seikat, kuten kuvat, auttavat siis sekä asioiden ymmärtämisessä että niihin keskittymisessä.

T: Antas sille tällatteen. \*osoittaa pillimehua\*

H: Mmm, ai tulitteks te ilosiks ku mä annoin-

T: Mutta ei tyhjää.

T: Mutta ei siis tyhjää.

H: Joo.

T: Ei tyhjää siis.

T: Kato nyt ku se...et se on tyhjä.

# 5 POHDINTA

## 5.1 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista apua kuvakirja tarjoaa tunnetaitojen käsittelyssä tokaluokkalaisilla. Tutkimuksesta selvisi, että kuvakirja puhututtaa lapsia monella tavalla, ja puheella oli erilaisia tarkoituseriä. Kuvakirjan kuvituksen tukemana heidän oli helpompi vastata haastattelukysymyksiin ja kertoa omasta elämästään. Ryhmä B, jolle kuvakirja (2015) luettiin normaaliin tapaan kuvat näyttäen, tuotti huomattavasti enemmän keskustelua kuin ryhmä A, jolle tarina pelkästään luettiin. Tämä saattaa johtua siitä, että he saivat kuvista vahvistuksen ajatuksilleen. Vaikka haastattelukysymyksiin ei ollut oikeita tai väriä vastauksia, saattaa omaa tulkintaa vahvistaa se, että asian sekä kuulee että näkee. Näin ollen ryhmän B oli helpompi keskustella aiheesta, kun he olivat kuulleet sanallisesti Kissan (2015) käpertyneen Näädän viereen auringon lämmittämälle kalliolle, minkä lisäksi he olivat nähneet kuvasta Näädän silittettävänä makaavan Kissan, vaaleanpunaisen sävyisen meren sekä Näädän rentoutuneen ilmeen. Tulkintaa tukee Dermatán (2019, s.158) havainto siitä, että lapset huomioivat ensimmäisenä non-verbaalit viestit kuvakirjojen hahmojen tunnetiloista puhuttaessa. Tunteita pyritään Nikolajevan (2013, s. 251–252) mukaan välittämään kasvoneleillä, kehonkielellä sekä monilla sellaisilla asioilla, joita ei oikeasti ole kuten vauhtiviivat, hiusten pystyyn nouseminen säikähtäessä, siksaksuu tai ajatuskuplat. Ryhmältä A nämä kaikki visuaaliset vihjeet jäivät saamatta, mikä vaikeuttaa tulkitsemista. Mikäli oppilaan kanssa halutaan virittää keskustelua tunnetaidoista joko täysin suoranaisesti tai kysymyksiin naamioituna, on suositeltavaa käyttää apuna kuvakirjaa, siten, että oppilas näkee kuvat.

Kuvakirja auttoi oppilaita vastaamaan heille esitettyihin kysymyksiin sekä kuvakirjasta että itsestä. Vaikka omasta elämästä kerrottiin lähinnä vain silloin, kun tehtävänä oli pohtia, mitä itse tekisi tai miltä itsestä tuntuisi, kertoi ryhmä B omasta elämästä paljon monisanaisemmin kuin ryhmä A. Daly (2021, s. 34) toteaa, että ratkaisevaa kuvakirjojen yhdessä lukemisessa on, että lukija herättelee keskustelua kirjasta esittämällä kysymyksiä ja kehottaa lasta pohtimaan, mitä värit, kuvakulmat ja hahmon kasvoneleet viestivät. Mikäli oppilaiden vanhemmat tai opettajat ovat näin tehneet, saattaa kuvakirjan lukeminen tarkoittaa oppilaille jo automaattisesti sitä, että tästä on tapana keskustella. Kuvakirjan näkemisellä sekvenssinä tarkoitetaan sitä, että lukijat voivat antaa silmien vaeltavaa aukeamalla, katsoa ensin kuvaa ja sitten tekstiä ja kääntää kirja pystysuoraan kuvan ollessa poikkeuksellisesti pystyssä. Kun kuvakirja (2015) on ryhmän B kanssa voitu nähdä Bosch Andreun (2007, s. 28–33) määritelmän mukaisesti sekvenssinä eli liikettä sisältävänä elämyksenä, ovat oppilaat saattaneet päästä kauemmaksi aikuinen-oppilasasetelmasta

informaalimpaan mielentilaan, jolloin he ovat saattaneet kokea ilmapiirin vapaammaksi kertoa oman elämän sattumuksista vuorovaikutusta hakien.

Toinen tutkimustulos oli havainto siitä, että ryhmä B, jolle kuvat näytettiin, osoitti suurempaa empatiaa ja taitavampaa Kissan ja kaverin tunteiden säätelyä. Jotta tunnetaitojen portailla voi edetä, tulee ensin tuntea empatiaa (Pöyhönen & Livingston, 2020, s. 97). Tunnesäätely toisessa ihmisessä on tunnetaitojen korkein muoto, ja sillä tarkoitetaan toisen tunteisiin heidän hyvinvointiaan tukevalla tavalla vaikuttamista (Köngäs, 2019, Tunteiden säätely). Ryhmässä B todettiin, että surulliselta näyttävää kaveria lähestyttäisiin seuraavalla tavalla.

Mä menisin kysyä, että mikä sulle on. Mä voin auttaa sua tai... Tai jos se ei vastaa nii mä lähen vaan pois, koska sil on luultavasti vaan huono päivä. Mutta, mutta ainakin menisin silti auttaa mielelläni.

Säätely voi tapahtua siten, että ensin tunnistaa toisessa negatiivisen tunteen, minkä jälkeen toteaa kyseisen tunteen sen hetkiset vaikutukset toisen ihmisen käyttäytymiseen (Köngäs, 2019, Tunteiden säätely). Tilannetta varten oli jo tutkijan toimesta kuvattu kuvitteellisen kaverin tunne. Ryhmässä B otettiin huomioon tunteiden vaikutukset, sillä oppilas ymmärsi 1) surullisen tunteen vaikuttavan siten, ettei kaveri sillä hetkellä välttämättä halua puhua 2) ettei hänen kannata ottaa itseensä, mikäli ei saa vastausta. Tunteiden säätely -vaiheessa kannattaa pohtia, mistä tunne voi olla peräisin ja millaisella tunnetilalla tai tunneilmallisella henkilön tunnetilan saa muutettua neutraaliksi tai jopa positiiviseksi (Köngäs, 2019, Tunteiden säätely). Kyseinen oppilas olisi tuonut heti alussa ilmi empatiansa kertomalla olevansa kiinnostunut toisesta ja voivan auttaa häntä. Toisin sanoen välitti kuvitteelliselle kaverille viestiä siitä, että tahtoo hänelle hyvää, mutta ei jäisi pakottamaan tätä puhumaan, mikäli tämä ei tahtoisit jutella, vaan osoittaisi kunnioitusta ja tilannetajua jättämällä tämän rauhaan

Ryhmän B toimintaehdotukset olivat hyvin realistisia, mistä kävi ilmi heidän todellinen halunsa auttaa samaan aikaan, kun ryhmä A tarjoaisi lohdutukseksi jäätelön tai lahjakortin. Tämä saattoi johtua siitä, että vaikka tilanne oli kuvitteellinen, ryhmä B oli nähnyt kuvat, joissa empatiaa pyrittiin herättämään luultavasti samoin keinoin kuin Dalyn (2021, s. 33) analysoimissa lastenkirjoissa eli kasvoneleillä ja kehonkielellä, mutta myös symboleilla ja väreillä. Nikolajevan (2013, s. 252) havaintoihin perustuen yhdistämme tietyt värit tiettyihin tunnetiloihin kuten harmaan ahdistavaan ja keltaisen iloon. Lisäksi ihminen tulkitsee kuvien hahmojen tunnetiloja sen mukaan, missä kohtaa kuvaa he ovat sijoittuneena; reunoilla olo tulkitaan yksinäisyytenä ja keskellä olo tyytyväisyytenä (Nikolajeva, 2013, s. 252). Ryhmä A, jota ei ollut altistettu kuville, ei kokenut suurta empatiaa Kissaa tai kaveria kohtaan, mikä näkyi heidän vähäisessä halussaan auttaa. Löydöstä tukee Nikolajevan (2013, s. 252) huomio siitä, että kuvat auttavat meitä tunteiden ja tilanteiden tulkinnassa sekä Goyalin ja kollegoiden (2017, s. 377) havainto siitä, että ihmiset, jotka prosessoivat asioita verbaalisesti eivät ole yhtä halukkaita tarjoamaan apuaan kuin he, jotka prosessoivat asioita visuaalisesti. Empatiaa tutkitusti nostaa motivaatiota toimia, mikä tässä tutkimuksessa näkyy toimintatapojen määrässä ja laadussa (Slovic ym. 2016, s. 642). Toisin kuin Slovicin kollegoineen (2016, s. 641) keräämä statistiikka osoittaa, ryhmän B ratkaisut olivat pitkänäköisiä verrattuna ihmisten yleiseen mielenkiintoon osoittaa tukeaan. Toisaalta se, mitä ihmiset ovat tehneet, ei ole verrattavissa siihen, mitä he sanovat, että tekisivät.

Kolmas tutkimuksen tulos oli konkretian apu ymmärtämisessä sekä keskittymisessä. Tulos siitä, että konkretia tukee lasten ymmärrystä ei ole uusi. Jo pelkkä mielikuva tukee ymmärrystä, oppimista sekä muistamista (Nieminen & Seger, 2007). Kuvien hyöty on ymmärretty niin terapiassa, kuntoutuksessa kuin myös arjessa; Mahti-tunnekortit on tarkoitettu tunteiden ilmaisun tueksi, palvelukeskuksessa kuvat tukevat muistia ja päiväkodissa niillä voidaan havainnollistaa päivän kulkua (Tukiliitto, 2018, s. 14; Terävä, 2018; Korhonen ym. 2019, s. 11). Tunteiden vaikuttavuutta pohtiessa ryhmä B tuumi, että Näädän sydämen syke saattoi nousta tunteita herättävän tilanteen seurauksena, josta siirryttiin refleктоimaan itsessä tapahtuneita tunteiden aiheuttamia reaktioita, kuten käsien ja jalkojen tärinää sekä jännityksen tunnetta vatsassa. Keskustelu kääntyi nopeasti omien kokemusten jakamiseen, mutta alkusysäyksen tunteiden vaikuttavuuden ymmärtämiselle oli kuvakirjan (2015) kuva Kissaa halaavasta Näädästä.

Ja tota kun mä olin öö tuolla totaa, ton Tinon niin tuolla kaverisynttäreillä ja neki oli yökyläsynttärit, nii sinne oli niin ku kiva mennä mutta se vähän jännittikin ja yleensä ku mua jännittää niin mulla on vatsassa semmonen jännityksen tunne. Semmonen inhottava, mutta myös mukava tunne.

Aiemmin kuvakirjan näkeminen sekvenssinä koettiin auttavan keskustelun syntymiseen, mutta toisaalta tämä kuvakirjalle ainutlaatuinen lukutapa voi vaikuttaa myös keskittymiskykyyn. Kun oppilaalla on mahdollisuus oman mieltymyksen mukaan joko seurata tekstiä lukijan edetessä tai käyttää aika kuvien katseluun, saattaa huomion ylläpitäminen olla helpompaa. Myös Bosch Andreun (2007, s. 28–33) määritelmä kuvakirjoista sanoina ja kuvina, joiden välillä on vuorovaikutusta, voi lisätä mielenkiintoa tutkia kirjan aukeamia. Nikolajeva ja Scott (2001, s. 2) vertaavat kuvakirjojen lukemista hermeneuttiseen kehään, jossa jokaisella kierroksella ymmärrys syvenee uusien havaintojen myötä. Heidän mukaansa lapsi pyytää samaa kirjaa luettavaksi uudelleen ja uudelleen sen vuoksi, ettei se tosiasiasa ole heillä millään lukukierroksella se ”sama kirja”, vaan lukukertojen lisääntyessä pureudutaan aina vain syvemmin kirjan tarkoitukseen ja huomataan siitä uusia asioita (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 2). Myös Salisbury ja Martin (2012, s. 82) kokevat, että kuvakirjaa tulee lukea useita kertoja ennen kuin siihen pääsee oikeasti sisälle. Lasten kuvakirjojen lukemista voisi verrata siihen, miten aikuiset katsovat taidetta; harvoin ensimmäisellä silmäyksellä ymmärtää siitä kaikkea, minkä vuoksi taideteoksiin ei ikään kuin kyllästy. Nokkelien yksityiskohtien, sanojen ja kuvien vuorovaikutuksen sekä vaihtelevuuden kuvienasettelutapojen myötä rohkenen väittää kuvakirjan auttavan tarinaan keskittymisessä. Ryhmälle B kuvakirja oli huomion keskipiste niin sen lukemisen kuin siitä keskustelun ajan. Uskon, että näin olisi ollut, vaikka Koira nimeltään Kissa -kuvakirjan (2015) lukukerta ei olisi ollut ensimmäinen.



**KUVIO 6.** Myös Koira nimeltään Kissa -kuvakirja on pullollaan nokkelia yksityiskohtia, joita ei välttämättä ensimmäisellä lukukerralla huomaa tai ymmärrä

## 5.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen peruslähtökohta on tutkittavan luottamus tutkijaan. Tämä tutkimus kohdistuu lapsiin, joiden osallistumisesta päättävät huoltajat, minkä vuoksi on erityisen tärkeää huolehtia tutkimuksen vapaaehtoisuudesta. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s. 8.) Tutkijoiden on aina kunnioitettava alaikäisen itsemääräämisoikeutta, vaikka tutkimukseen olisi saatu huoltajan lupa. Kerron tutkittavien vanhemmille lähetettävässä viestissä, mitä tutkimukseni käsittelee ja kertaan sen tutkittaville ennen tutkimuksen alkua, mikä on eettisesti perusteltua (Tuomi & Sarajärvi, 2018, Kysely ja haastattelu). Mikäli tutkimukseen osallistuminen ei ole alaikäisen tutkittavan tahdon tai edun mukaista, tutkija keskeyttää tutkimuksen hänen osaltaan. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s. 10–11; Juuti & Puusa, 2020, Laadullisen tutkimuksen luotettavuus.) Tässä tutkimuksessa tutkimukseen osallistuneille luetaan tunteita herättävä kuvakirja, joka saattaa saada aikaan myötätuntoa kirjan hahmoa kohtaan tai jopa surua. Tutkittavien reaktioita on vaikea etukäteen arvioida, sillä samat tutkimusaiheet voivat herättää erilaisia reaktioita vastaanottajasta riippuen. Noudattaakseni tutkimuksen eettisiä periaatteita tulee minun keskeyttää tutkimus, mikäli joku oppilaista esimerkiksi alkaisi itkeä holtittomasti tai saisi raivokohtauksen. Tutkimustilanteisiin saa

kuitenkin sisältyä samansuuruista henkistä rasisitua ja samankaltaisia tunteita kuin mitä tutkittava voi arjessaan kohdata. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s. 8.) Tutkittavat todennäköisesti arjessaan katsovat lasten sarjoja ja elokuvia tai lukevat kuvakirjoja, joten koen tutkimukseen valitsemani kuvakirjan tutkimuksen kannalta eettiseksi.

Eväiden tarjoaminen tutkittaville ennen haastattelutilanteen alkua on ryhmäytymistä edistävää (Valtonen & Viitanen, 2020, Ryhmien vetäminen). Pillimehujen tarjoaminen on tapani osoittaa tutkittaville kiitollisuuteni heidän tutkimukseensa osallistumisesta kohtaan. Toivon mukaan tämä ele ennen haastattelun aloitusta rentouttaa ilmapiiriä ja osoittavaa tilanteen luonteen rennoksi tapahtumaksi (Valtonen & Viitanen, 2020, Ryhmien vetäminen). Opettaja harvoin tarjoaa oppilailleen herkkuja tai pyrkii laskeutumaan heidän tasolleen, mitä minä teen luodakseni välillemme niin tasavertaisen asetelman kuin formaalissa ympäristössä on mahdollista. Tutkimuseväiden tarjoaminen tuskin on hyviä tieteellisiä käytäntöjä vastaan, sillä molemmille haastatteluryhmille tarjotaan samat eväät ja tilanne raportoidaan lukijalle avoimesti.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus voidaan Juutin ja Puusan (2020, Laadullisen tutkimuksen luotettavuus) mukaan kiteyttää kolmeen termiin: uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys. Uskottavuudella he (2020, Laadullisen tutkimuksen luotettavuus) tarkoittavat sitä, että tutkimuksen lukevat kollegat ja niin sanottu suuri yleisö hyväksyvät tutkimuksen tulokset ja luottavat aineiston huolelliseen ja asianmukaiseen keruuseen. Tutkimuksen uskottavuus liittyy myös prosessin julkisuuteen ja siihen, että sitä on pohdittu tutkijakollegoiden – tässä tapauksessa ohjaajan ja vertaisten kanssa kandidaatintutkielmaseminaareissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, Luotettavuuden parantamiseen liittyviä tekijöitä). Luotettavuudella tarkoitetaan sitä, että vakuutan lukijan siitä, että olen käyttänyt perusteltuja lähestymistapoja ja menetelmiä saadakseni vastauksen tutkimuskysymykseen (Juuti & Puusa, 2020, Laadullisen tutkimuksen luotettavuus). Tutkimus on läpinäkyvää ja tämän tutkimuksen tuloksia on tarkasteltu aiempien tutkimusten valossa. Eettisyydellä Juuti ja Puusa (2020) tarkoittavat tutkijan pyrkimystä saada aikaan hyviä asioita tutkittaville sekä tutkimuksen eettisten periaatteiden noudattamista läpi tutkimusprosessin.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, Hyvä muistaa luotettavuuden arvioinnissa) listaavat luotettavuuden arviointiin liittyvän muun muassa tutkimusmetodien valinnan perustelu, tutkimuksen yksityiskohtainen raportointi ja aineistonkeruutilanteen mahdollisten ongelmien ja merkityksellisten asioiden huomiointi. Ennen haastattelutilannetta pohdin, miten muotoilen haastattelukysymykset siten, että lukemisen jälkeisessä haastattelutilanteessa toinen ryhmä saisi tukea kirjan kuvituksesta vastausten tuottamiseen, mutta toinen ei. Päädyin ratkaisuun, jossa sanomani on ryhmien kesken samanlaista, mutta ryhmälle B, jolle kuvakirja näytetään, avaan sen aukeaman heidän eteensä, jonka tilannetta kysymys käsittelee. Nyssölän (2015, s. 144) tutkimuksesta selvisi, että kuva puhututtaa lapsia ja tarjoaa mahdollisuuden kertoa omasta elämästä vapaammin. Koska tutkin, millaista apua kuvakirja tarjoaa tunnetaitojen käsittelyssä, koin tutkimukseni kannalta täysin perustelluksi pitää käsitteillä olevaa aukeamaa tutkittavien ulottuvilla haastattelutilanteessa, jolloin tunnetaitoja käsitellään.

Pohdin empiirisen osan suunnittelussa myös ääntäni, jolla kuvakirjan ryhmille luen. Selvää oli, että luen kuvakirjan mahdollisimman samalla tavalla

molemmille ryhmille, mutta lukisinko kuvakirjan tarinaan eläytyen vai mahdollisimman neutraalisti, muistuttamatta kuitenkaan konetta. Päätin lukea kirjan molemmille ryhmille neutraalilla äänen sävyllä, sillä koin eläytymisen olevan haasteellisempaa toteuttaa kahta kertaa samalla tavalla kuin neutraalin äänen. Aiempi tutkimus tuki päätöstäni neutraalista äänenkäytöstä, sillä LaForge kollegoineen (2018, s. 310, 315) luki kahdelle ryhmälle saman verran ja samalla tavalla; lukija piti äänensä neutraalina kirjan alusta loppuun, ei esittänyt välikysymyksiä tai vastannut lapsen esittämiin kysymyksiin. Lisäksi Ruusu vuori ja Tiitula (2005, Neutraalius) toteavat neutraaliuden olevan perinteisesti haastattelijalle tärkeä ominaisuus. Edelliset ongelmatilanteet kuvaavat laadulliselle tutkimukselle tyypillistä tutkijan asemaa, jossa hän saa tehdä omia päätöksiä. Laadullista tutkimusta tehdessä on hyvä muistaa, vaikka kahdella tutkijalla olisi sama laadullinen aineisto, saattavat he silti päätyä erilaisiin johtopäätöksiin riippuen matkalla tekemistään ratkaisuista (Puusa, 2020, Analyysin tavoite). Joku toinen olisi saattanut ratkaista tilanteet eri tavalla, mutta se ei haittaa, kunhan omat valinnat ottaa avoimesti huomioon raportissa ja luotettavuuden arvioimisessa (Valtonen & Viitanen, 2020 Ryhmäkeskustelun erityispiirteet).

Toinen pohtimani seikka oli asetelma, jossa istuimme tutkimuksen ajan. Ryhmälle A olin asettanut tuolimme siten, että olimme pienessä kaaressa siten, että itse istuin kansion peittämän kuvakirjan kanssa reunimmaisella paikalla. Ryhmän B kanssa asettauduin toiseksi laitimmaiselle paikalle siten, että kaikki näkisivät kuvat. Asetelma erosi siis käytännön syistä ryhmien välillä, vaikka vertailevassa tutkimuksessa tilanteiden tulisi olla mahdollisimman identtiset vertailukelpoisuuden säilyttämiseksi. Siispä pohdin, onko ryhmän A asetelma, jossa oppilaat ovat olleet vastapäätä minua vaikuttanut tutkimustuloksiin. Onko viistosti vastakkain istuminen korostanut aikuinen-oppilasasetelmaa ja saanut oppilaat kokemaan haastattelutilanteen sellaisena, jossa heidän on mahdollista vastata väärin? Toisaalta, onko kaari, jossa istuin neljästä ihmisestä niin keskellä kuin mahdollista, eli toiseksi laitimmaisena, lisännyt oppilaiden kokemusta tasavertaisuudestamme rentouttaen heitä. Olisin ryhmän A kanssa voinut istua myös kaaren keskellä, mutta silloin olisin joutunut pitelemään kirjaa korostetun raollaan, jolloin jännittyneisyyttä ja mahdollisesti epäluottamusta oppilaita kohtaan välittänyt kehonkieleni olisi vaikuttanut tuloksiin vielä enemmän kuin kaaren reunassa rennosti istuminen. Jotta olisin saanut tutkimustilanteista samankaltaisemmat, olisi minun pitänyt kopioida kuvakirjan teksti erilliseen tiedostoon, jonka olisin sitten tulostanut. Toisaalta haastattelutilanteessa kuvien on todettu hälventävän jännitystä, joten ilmapiiriin on voinut vaikuttaa pelkkä kuvituksen näkeminen istumisjärjestyksen sijaan (Nyyssölä, 2015, s. 32).

Viimeisenä seikkana haluan nostaa luotettavuuden arviointiin suunnittelemani haastattelun jälkeen koittaneen hetken, kun olin saanut viimeiseen haastattelukysymykseen vastauksen, ja kysyin ryhmän A tutkittavilta, oliko joku heistä aiemmin lukenut Koira nimeltään Kissa -kuvakirjan (2015). Ryhmä A ihmetteli, oliko kyseessä oikea satu. Jälkikäteen pohdin, saattoiko ryhmän A motivaatioon vastata kysymyksiin vaikuttaa ajatus siitä, että satu olisi esim. minun itseni, tätä tutkimusta varten, kehittämä. Olisivatko he ottaneet tutkimustilanteen enemmän tosissaan, jos olisivat tienneet sadun olevan kirjailijan kirjoittama ja kuvittajan kuvittama, kovakantinen, kirjastosta lainattava teos?



Valtonen ja Viitanen (2020, Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodinä) summaavat ryhmäkeskustelussa kaiken vaikuttavan kaikkeen. He toteavat tutkijan tekevän aina valintoja, mitä polkua lähtee jatkamaan. Jo esimerkiksi se, että annan lisää aikaa jonkin vastauksen pohtimiseen vai siirrynkö seuraavaan, on valinta, joka voi vaikuttaa aineistoon. Se, että vertaileva tutkimus on toteutettu puolistrukturoituna haastatteluna eikä esimerkiksi strukturoituna, voi laskea tutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkijan tapa esittää kysymys vaikuttaa saamaansa vastaukseen (Valtonen & Viitanen, 2020, Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodinä). Vaikka aiheet ja suurin osa kysymyksistä oli etukäteen kirjoitettuja, ei niitä haastattelutilanteessa esitetty sanasta sanaan tilanteen rennon ilmapiiriin säilyttämiseksi. Lisäksi on syytä muistaa tutkimuksessa olleen ainoastaan kaksi verrokkiryhmää ja yksi kuvakirja, johon havainnot perustuvat. Mikäli molempia kolmen oppilaan ryhmiä olisi ollut viisinkertainen määrä, perustuisivat havainnot tukevammalle pohjalle. Kahden suhteellisen lyhyen ryhmähaastattelun aikana kerran esiin noussut asia on voinut olla tutkijan mielestä oleellinen ja toisen silmissä taas ei. Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole yleistyksiä, vaikka ovatkin linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Jotta tulokset olisivat täysin vertailukelpoisia, tulisi otannan olla huomattavasti suurempi ja kuvakirjoja useampia.

### 5.3 Jatkotutkimusideoita

Koska oppilaat tämän tutkimuksen ryhmähaastatteluissa puhuivat suhteellisen vähän, mutta jakoivat paljon non-verbaaleja viestejä, voisi lapsia tutkiessa olla antoisampaa tallentaa aineistoa nauhurin sijasta videoimalla. Etnografisessa tutkimuksessa sekä aineiston keruu että sen litterointi on toki aikaa vievää, mutta tällä tutkimusstrategialla voitaisiin ymmärtää tutkimuskohdetta todennäköisesti kokonaisvaltaisemmin kuin tässä tekemässäni tutkimuksessa (Lappalainen, 2007 s. 14). Videoimalla tallennetusta aineistosta olisi helpompi analysoida, mitä tutkittavat ovat eleillään viestineet. Kun tutkimuksessa ottaisi sanojen lisäksi huomioon mm. tauot, keskeytykset ja asennonvaihdokset, saisi myös tutkittavien välistä vuorovaikutusta analysoitua (Nuolijärvi & Tiittula 2000, s. 39–40).

Toisen jatkotutkimusidean minussa saivat aikaan Nikolajeva ja Scott (2000, s. 2) verratessaan kuvakirjojen uudelleen lukemista hermeneuttiseen kehään. Heidän näkemyksensä mukaan ymmärrys lukemiskertojen välillä syvenee ja kuvakirja tarjoaa lukijalleen aina jotain uutta. Tulevaisuudessa olisi hyvin mielenkiintoista tutkia, mitä uusia oivalluksia sama Koira nimeltään Kissa -kuvakirja (2015) saisi tutkittavissa aikaan. Saisiko ryhmä A uutta näkökulmaa kuunnellessaan samaa teosta yhä uudelleen ja miten nämä kahden ryhmän oivallukset eroaisivat toisistaan? Tämä idea jatkotutkimuksesta olisi pitkäaikainen, sillä kenenkään eduksi ei olisi saman viikon aikana lukea tuttua teosta uudelleen ja uudelleen.

Tämän tutkimuksen tulos ryhmän B empaattisista tavoista auttaa Kissaa tai kuvitteellista kaveria käynnisti ajatuksen siitä, miten tutkittavat oikeasti toimisivat empatiaa ja tunnetaitoja vaativassa tilanteessa. Ryhmän B keinot säädellä toisen tunteita olivat niin varteenotettavia ja pitkäjänteisiä, että olisi mielenkiintoista saada selville, millä tavoin ja miten pitkään he olisivat todellisuudessa valmiita auttamaan, etenkin, kun vertaa vastauksia Slovicin ja muiden (2016, s. 641) tilastoihin siitä, miten pitkään ihminen jaksaa murehtia toisten ongelmia. Tutkimus

voitaisiin toteuttaa siten, että ryhmän toimintaa observoitaisiin välitunneilla ja luokassa videoimalla pidemmän aikaa, mutta tällöin tutkimusta tulisi tehdä niin kauan, että tutkittavat ikään kuin turtuisivat kameran läsnäoloon. Toinen vaihtoehto on, että kirjan lukemisen jälkeen he kohtaisivat lavastetun tilanteen, jossa havainnoitaisiin heidän toimintaansa. Jälkimmäinen toki herättää ajatuksia tutkimuksen eettisyydestä, mutta mikäli aihe olisi yhtä arkinen kuin tämä kuvitteellisen kaverin piristäminen, ei sen tulisi olla ongelma.

# 6 LÄHTEET

- Bailey, C. & Rivers, S. (2018). An Overview of Emotional Intelligence in Early Childhood. Teoksessa L. Dacre Pool (toim.) & P. Qualter (toim.), *An Introduction to Emotional Intelligence*. (s. 64–80). John Wiley & Sons Ltd.
- Bosch Andreu, E. (2007). Hacia una definición al álbum. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 5, 25–46.  
[https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN\\_TAMPO/1u1dubj/cdi\\_chadwyckhealey\\_abell\\_R04195598](https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1u1dubj/cdi_chadwyckhealey_abell_R04195598)
- Compas, B. E., Banez, G. A., Malcarne, V. & Worsham, N. (1991). Perceived control and coping with stress: A developmental perspective. *Journals of Social Issues*, 47(4), 23-34.
- Daly, N.  
(2021). Kittens, Blankets and Seaweed: Developing Empathy in Relation to Language Learning via Children's Picturebooks. *Child Lit Educ*, 52, 20–35. <https://link-springer-com.libproxy.tuni.fi/article/10.1007%2Fs10583-020-09400-1>
- Dermata, K. (2019). “My BEST friends, the books”: Discussing with preschoolers about picture book characters’ social-emotional skills. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(2), 151–163. <http://dx.doi.org/10.1108/JRIT-01-2019-0009>
- Dulfield, K. A. & Kuhlmeier, V. A. (2013). Classifying prosocial behavior: Childrens’ responses to instrumental need, emotional distress, and material desire. *Child Development*, 84, 1766–1776.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino. [e-kirja]
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

- Goyal, N., Wice, M., Kinsbourne, M. & Castano, E. (2017). A Picture Is Worth a Thousand Words. *Social Psychology*, 48 (6), 372–379. doi: 10.1027/1864-9335/a000318
- Heikkilä-Halttunen, P. (2014, 10. heinäkuuta). Kuvakirjoja tehdään nyt kaikenikäisille. *Helsingin Sanomat*. [verkkajulkaisu, luettu 22.1.2022] <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000002744829.html>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1995). Teemahaastattelu. Yliopistopaino. [e-kirja]
- Jaakkola, T. (2010). *Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu*. PS-kustannus. [e-kirja]
- Jalovaara, E. (2006). *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa*. Pilot-kustannus.
- Joroinen, K. & Koski, A. (2010). *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä*. Tampere University Press. Print.
- Juhila, K. (2021). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa J., Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. [verkkajulkaisu, viitattu 20.2.2022]
- Juhila, K. (2021b). Teemoittelu. Teoksessa J., Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. [verkkajulkaisu, viitattu 2.3.2022]
- Junttila, N. (2010). Kouluhuvinvointi ja sosiaalinen kompetenssi. Teoksessa K. Joroinen (toim.) & A. Koski (toim.), *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä*. (s. 11–56). Tampere University Press. Print.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A., Puusa (toim.) & P., Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (V). Gaudeamus. [e-kirja]
- Katch, J. (2018). Seeing Me in You: Teaching Empathy and Learning Courage Through Picture Books. *Schools: Studies in Education*, 15(2), 216–227. <https://web-p-ebscobhost.com.libproxy.tuni.fi/ehost/detail/detail?vid=0&sid=f285bfd8-4794-43c0->

[a639-](#)

[de3c78df4a09%40redis&bdata=JkF1dGhUeXBIPWNvb2tpZSxpcCx1aWQmc2l0ZT1laG9zdC1saXZlJnNjb3BIPXNpdGU%3d#AN=132762676&db=e](#)  
[hh](#)

- Kerola, K., Kujanpää, S. & Kallio, A. (2007). *Tunteesta tunteeseen — ihmismielen tarinat kuvin ja sanoin*. Opettajan aineisto. (5. painos). Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/oppimateriaali/tunteesta-tunteeseen>
- Keskikuru, J., Rantanen, V. & Törmänen, I. (i.a.) *Mitä tunnekasvatus on ja miksi se on tarpeellista?* Tunnekasvatuksen oppimiskokonaisuus. Jyväskylän yliopisto. Peda.net. [verkkajulkaisu, viitattu 14.1.2022]  
<https://peda.net/p/virvarantanen/tunnekasvatus/mtt>
- Kontio, T. & Warsta, E. (2015). *Koira nimeltään Kissa*. Bookwell Oy. Porvoo.
- Korhonen, M. & Lithén, H. (2019). *Päiväkoti alkaa – opas varhaiskasvatukseen siirtyvän lapsen vanhemmille*. Suomen vanhempainliitto, Förbundet Hem och Skola. [verkkajulkaisu, viitattu 8.2.2022] [https://vanhempainliitto.fi/wp-content/uploads/2019/08/PAIVAKOTI-ALKAA\\_opas\\_verkko.pdf](https://vanhempainliitto.fi/wp-content/uploads/2019/08/PAIVAKOTI-ALKAA_opas_verkko.pdf)
- Kuusela, M. & Lintunen, T. (2010). Työtapa ja tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistamiseksi koulussa. Teoksessa K. Joroinen (toim.) & A. Koski (toim.), *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä*. (s. 117–236). Tampere University Press. Print.
- Kämäräinen, E. (2015). [Arvio] Tomi Kontio: *Koira nimeltään Kissa*. *IBBY Finland*, 3/2015. [verkkajulkaisu, viitattu 8.3.2022]  
<https://ibbyfinland.wordpress.com/portfolio/tomi-kontio-koira-nimeltaan-kissa/>
- Köngäs, M. (2019). *Tunneäly varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 2019. Print. [e-kirja]
- LaForge, C., Perron, M., Roy-Charland, A., Roy, E. M., & Carignan, I. (2018). Contributing to children's early comprehension of emotions: A picture book approach. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 301–328.  
<https://libproxy.tuni.fi/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/contributing-childrens-early-comprehension/docview/2059070066/se-2?accountid=14242>
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä: Opas haastaviin tilanteisiin*. PS-kustannus.

- Lappalainen, S. (2007). Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S., Lappalainen, P., Hynninen, T., Kankkunen, E., Lahelma & T., Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. (s. 9–14). Vastapaino.
- Lähdesmäki, T., Hurme, P., Koskimaa, R., Mikkola, L., Himberg, T. (i.a.). *Menetelmäpolkuja humanisteille*. Jyväskylän yliopisto, humanistinen tiedekunta. [verkkojulkaisu, viitattu 5.3.2022] <http://www.jyu.fi/mehu>
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Teoksessa P. Salovey & D. Sluyter (toim.) *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (s. 3–31). New York, NY: Basic Books.
- Nieminen, T. & Seger, H. (2007). *Alle kouluikäisen lapsen kielen kehitys ja sen tukeminen – Terveysnetti*. Turun Ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö. <http://terveysnetti.turkuamk.fi/index-25.html>
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203960615>
- Nikolajeva, M. (2013). "Picturebooks and Emotional Literacy." *The Reading teacher*, 67(4), 249–254. <https://ila-onlinelibrary-wiley-com.libproxy.tuni.fi/doi/pdfdirect/10.1002/trtr.1229>
- Nuolijärvi, P. & Tiittula, L. (2000). *Televisiokeskustelun näyttämöllä. Televisioinstitutionaalisuus suomalaisessa ja saksalaisessa keskustelukulttuurissa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 768.
- Nyyssölä, N. (2015). Kuva puhuttaa. Teoksessa M., Mustola, J. Mykkänen, M.L. Bök & A.V. Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. (s. 25–34). Nuorisotutkimusseura.
- Oittinen, R., Ketola, A., Garavini, M. & Galletti, C. (2018). *Translating Picturebooks: Revoicing the Verbal, the Visual, and the Aural for a Child Audience*. New York: Routledge, Print. [https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN\\_TAMPO/hb336c/alma999699214205973](https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/hb336c/alma999699214205973)
- Opetushallitus. (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet\\_2004.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf)

- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Paju, E. (2015). Kuvallisuudet, osallisuus ja eettisyys lasten parissa tehtävässä tutkimuksessa. Teoksessa M., Mustola, J. Mykkänen, M.L. Böök & A.V. Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. (s. 119–127). Nuorisotutkimusseura.
- Pérez-Conzáles J.C. & Qualter, P. (2018). Emotional Intelligence and Emotional Education in the School Years. Teoksessa L. Dacre Pool (toim.) & P. Qualter (toim.) *An Introduction to Emotional Intelligence*. (s. 81-104). John Wiley & Sons Ltd.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A., Puusa (toim.) & P., Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (6) Gaudeamus. [e-kirja]
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A., Puusa (toim.) & P., Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (9) Gaudeamus. [e-kirja]
- Pöyhönen, J. & Livingston, H. (2019). *Fanni ja suuri tunnemöykky: Tunteiden tunnistamisen ja nimeämisen harjoittaminen*. Kumma-Kustannus.
- Pöyhönen, J. & Livingston, H. (2020). *Tunnetaitojen käsikirja: askeleittain etenevä tunnetaito-ohjelma lapselle ja vanhemmalle*. Mäkelä.
- Ruusuvuori, J. & Tiitula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiitula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (s. 22–56) Tampere: Vastapaino. [e-kirja]
- Salisbury, M. & Styles, M. (2012). *Children's picturebooks: The art of visual storytelling*. Laurence King Publishing.  
[https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN\\_TAMPO/hb336c/alma9910656269805973](https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/hb336c/alma9910656269805973)
- Slovic, P., Västfjäll, D., Erlandsson, A. & Gregory, R. (2016). Iconic photographs and the ebb and flow of empathic response to humanitarian disasters. *PNAS*. 114(4) 640–644.  
<http://www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1613977114>

- Syrjälä, L. & Numminen, M. (1988). *Tapaustutkimus kasvatustieteessä = Case study in research on education*. Oulun yliopisto.
- Teos. (2021a). Tomi Kontio ja Elina Warsta – Koira nimeltään Kissa tapaa kissan. Kustannusosakeyhtiö Teos. [verkkajulkaisu, viitattu 8.3.2022] <https://www.teos.fi/Koira+nimeltaan+Kissa+tapaa+kissan>
- Teos. (2021b). Tomi Kontio ja Elina Warsta – Koira nimeltään Kissa. Kustannusosakeyhtiö Teos. [verkkajulkaisu, viitattu 8.3.2022] <https://www.teos.fi/Koira+nimeltaan+Kissa>
- Terävä, H. (2018, 10. maaliskuuta). Kahvinkeittokin sujuu kuvien avulla helpommin – kuvat auttavat ymmärtämään ja tukevat muistia. Yle Uutiset. [verkkajulkaisu, viitattu 28.12.2021] <https://yle.fi/uutiset/3-10098647>
- Tukiliitto (2018). MAHTI-tunnekortit. [verkkajulkaisu, viitattu 2.3.2022] [https://www.tukiliitto.fi/uploads/2018/08/mahti\\_tunnekortit.pdf](https://www.tukiliitto.fi/uploads/2018/08/mahti_tunnekortit.pdf)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu laitos.). Tammi. [e-kirja]
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Teoksessa I., Kohonen (toim.), A. Kuula-Luumi (toim.) & S.K., Spoof. (toim.) *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. (2., painos, s. 1–23). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf)
- Valtonen, A. & Viitanen, M. (2020). Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodina. Teoksessa A., Puusa (toim.) & P., Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (7) Gaudeamus. [e-kirja]
- Vilkka, H. (2020). *Silmäys tutkimuksen tekemisen tieteenfilosofisiin perusteisiin*. Oppimateriaali.



# 7 LIITTEET

## *Liite 1: Aineistonhallintasuunnitelma*

Aineisto hankitaan tekemällä ryhmähaastattelu kuudelle tokaluokkalaiselle. Haastateltavana on kahdesti kolmen oppilaan joukko. Aineisto tallennetaan tutkijan tietokoneelle ja varmuuskopioidaan yliopiston tarjoamaan oneDriveen. Aineistoani ovat äänitallenne haastattelusta, siitä tehdyt litteroinnit. Turvallisesti säilytettäviin asiakirjoihin kuuluu aineiston lisäksi myös suostumuslomakkeet ja tutkimusluvut.

Kirjallinen tutkimuslupa pyydetään koululta eli koulun rehtorilta. Oppilailta sekä heidän vanhemmiltaan pyydetään tutkimussuostumus. Tietysti myös kohdeluokan opettajaan tulee olla yhteydessä ja sopia tutkimukselle sopiva ajankohta. Aion sisällyttää samalle paperille sekä informointiosion että tutkittavien suostumusosion.

Aineiston hankinta alkaa haastatteluilla koulussa. Haastattelut ja niiden nauhoitus toteutetaan suljetussa ja rauhallisessa tilassa. Nauhoitan keskustelun puhelimeni sanelimella. Koulussa vierailun jälkeen litteroin haastattelut Word-tiedostoon, josta teen varmuuskopioinnin pilveen oneDriveen. Säilytän paperisia tutkimussuostumuksia ja tutkimuslupaa muovitaskussa kotona vetolaatikossa.

Tallennan aineistoni puhelimeni sanelin-sovellukseen. Litteroin aineiston tietokoneeni Word-tiedostoon ja varmuuskopioin aineiston oneDrive-pilvisovellukseen. Kriittisin vaihe on haastattelun ja litteroinnin välissä, jolloin aineisto eli nauhoitus on ainoastaan puhelimeni sovelluksessa. Vaikka tietokoneeni hajoaisi litteroinnin jälkeen, löytäisin silti tarvittavan aineiston yliopistotunnuksillani pilvestä.

Säilytän aineistoa yliopiston tarjoamassa oneDrive-pilvipalvelussa sekä maksimissaan kaksi viikkoa puhelimeni sanelimessa. Hävitän puhelimeni sanelimessa olevat haastattelut heti niiden litteroinnin jälkeen. Olen litteroinut haastattelut viimeistään kaksi viikkoa haastattelun ajankohdasta. Kaiken muun aineiston hävitän kaksi viikkoa kandidaatin tutkielman hyväksymisen jälkeen.

Lainaan kirjastosta tutkimuksen ajaksi Koira nimeltään kissa -kirjan. Hankin tutkimukseen haastatteluvaiheeseen osallistuville pillimehut osoittaakseni heidät tutkimukseen tervetulleiksi ja tehdäkseni ilmapiirin turvalliseksi. Otan yhteyttä kohdekouluun helmikuun alussa ja toteutan haastattelut viikolla 7 tai 8. Litteroin aineistot heti aineistojen hankkimisen jälkeen. Aineisto on tarkoituksena analysoida hiihtolomalla, jonka jälkeen kirjoitan tutkimukseni valmiiksi. Kuitenkin viimeistään 8.4.22.

## Liite 2: Tutkimussuostumus

Hei lasten huoltajat!

Olen kolmannen vuoden luokanopettajaopiskelija Tampereen yliopistosta ja tutkin kandidaatintutkielmassani, millaista apua kuvakirja tarjoaa tunnetaitojen käsittelyssä tokaluokkalaisilla.

Tämä suostumuslomake jaettiin kymmenelle tutkimukseen osallistumisesta kiinnostuneelle oppilaalle. Tarvitsen tutkimukseeni kuusi oppilasta, joista muodostan kaksi kolmen oppilaan ryhmää. Luen ryhmille kuvakirjan, jonka jälkeen haastattelen ryhmiä lyhyesti.

Ryhmähaastattelutilanteet nauhoitetaan, jotta pääsen analysoimaan keskustelua jälkepäin. Lasten anonymiteetti turvataan tätä tutkimusta varten kerätyn aineiston käytössä ja käsittelyssä. Muut kuin minä eivät kuuntele nauhoitetta ja ainoastaan ohjaavalla opettajallani on pääsy litteroituun aineistoon. Aineistoa ei käytetä muissa tutkimuksissa. Tutkimuksessa haastatteluaineistoa käsitellään siten, että vastaaja ei ole tunnistettavissa. Äänitteet tuhotaan viimeistään kaksi viikkoa haastatteluiden jälkeen ja litteroitu aineisto tuhotaan kaksi viikkoa tutkimuksen valmistumisen ja hyväksymisen jälkeen. Tutkimukseni arvioitu valmistumisaika on huhtikuu 2022. Hyväksymisen jälkeen tutkimus julkaistaan Tampereen yliopiston avoimessa julkaisuarkistossa internetissä. Kerään tutkimusaineiston tiistaina 15.3. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Ennen tutkimuksen aloittamista lapsilta kysytään vielä uudestaan heidän omaa halukkuuttaan osallistua.

Pyydän palauttamaan suostumuslomakkeen täytettynä 15.3.22 mennessä, mikäli lapsenne saa osallistua edellä mainittuun tutkimukseen. Kiitos jo etukäteen!

Lapseni \_\_\_\_\_ saa osallistua tutkimukseen.

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys:

\_\_\_\_\_

Jos tutkimuksesta heräsi kysymyksiä, olettehan minuun yhteydessä!

Veera Vihmaa



### Liite 3: Haastatteluteemat

#### Tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen (Kissassa)

Varmaan muistatte tän tarinan lopussa kun Näätä ja Kissa meni istumaan sinne kalliolle ja aurinko paistoi. Kissa paino päänsä Näädän syliin ja Näätä silitti sitä. Kissa totes, että se olis kehrännyt jos olis osannut. Osaisitteks te kuvailla, miltä siitä Kissasta tässä tilanteessa tuntu? Millanen sen olo oli?

No entäs nyt kun ootte hienosti pohtineet niitä Kissassa heränneitä tunteita, osaisitteks te nimetä niistä vaikka muutaman?



#### Tunteiden vaikuttavuus (Kissassa ja itsessä)

Jos mietitään sitä kohtaa, jossa se Kissa tapas ekaa kertaa sen Näädän. Ne oli molemmat olleet aika yksinäisiä ennen sitä. Sitten se Näätä paino sen Kissan rintaansa vasten ja totes ettei ne olleet enää yksinäisiä, nyt kun ne oli löytäny toisensa. Millasia reaktioita sen Kissan kropassa saatto tapahtua tän tilanteen herättämien tunteiden voimasta?



## Tunteiden ymmärtäminen (Kissassa ja itsessä)

Jos me mietitään sitä aika kirjan alun tilannetta, kun Kissa kulki halki Suomen maaseudun. Kissa totes tuntevansa yksinäisyyttä. Mistä se johtu, että Kissa tunsu olevansa yksinäinen tässä kohtaa? Mitkä vois olla ne syyt tän tunteen takana? Osaisitteks te sanoo?

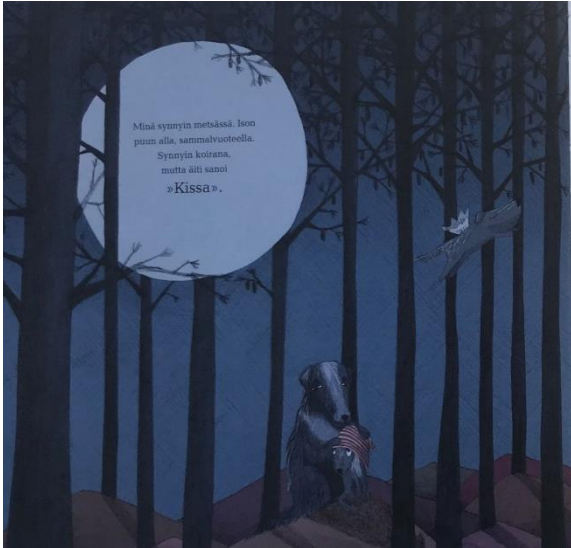


## Tunteiden säätteleminen (Kissassa ja itsessä)

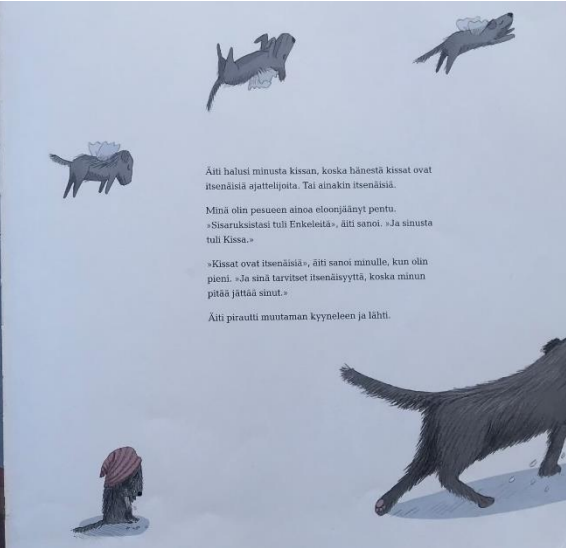
Jos te joskus huomaatte, että esimerkiksi surullinen tunne ottais teissä vallan, niin osaatteks te jotenki sillee vaikuttaa itteenne, että teille tulis parempi olo?

Jos me vielä hetki mietitään sitä surkeeta pientä Kissaa silloin kirjan alussa, kun se jäi ihan yksin. Jos te törmäisitte siihen siinä hetkessä, niin mitä te tekisitte?

Mitä sä tekisit, jos vaikka sun kaveri olis yhtä surkeena?



Minä syntyin metsässä. Isoa  
puun alla, sammalvuoteella.  
Syntyin koirana,  
mutta äiti sanoi  
»Kissa».



Äiti halusi minusta kissan, koska hänestä kissat ovat  
itsenäisiä ajattelijoita. Tai ainakin itsenäisiä.

Minä olin pesueen ainoa eloonjäänyt pentu.  
»Sisaruksistasi tuli Enkeleitä», äiti sanoi. »Ja sinusta  
tuli Kissa.»

»Kissat ovat itsenäisiä», äiti sanoi minulle, kun olin  
pieni. »Ja sinä tarvitset itsenäisyyttä, koska minun  
pötsä jättää sinut.»

Äiti pirautti muutaman kynneleen ja lähti.