

Emma Hietamäki ja Henna Punkari

**TUNTEET JA TUNNEKASVATUS
SIIRTYMÄSSÄ PÄIVÄKODISTA ESIKOULUUN
2000-LUVUN LASTEN KUVAKIRJOISSA**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Joulukuu 2022

TIIVISTELMÄ

Emma Hietamäki ja Henna Punkari: ”Tunteet ja tunnekasvatus siirtymässä päiväkodista esikouluun 2000-luvun lasten kuvakirjoissa”

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Joulukuu 2022

Siirtymässä päiväkodista esikouluun lapsilla esiintyy monenlaisia tunteita, kuten jännitystä tai iloa. Siirtymävaiheessa päiväkodista esikouluun tunnekasvatus on merkityksellinen tekijä lapsen tunteiden käsittelyssä. Tunnekasvattajana voi toimia lasta lähimpänä oleva aikuiset, kuten lapsen vanhempi tai varhaiskasvatuksen opettaja. Osana tutkielmaamme käsittelemme myös lasten kuvakirjaa tunnekasvattajan työvälineenä. Kandidaatin tutkielmamme tarkoituksena on selvittää millaisia tunteita ja tunnekasvatustilanteita esiintyy 2000-luvun siirtymää päiväkodista esikouluun käsittelevissä lasten kuvakirjoissa.

Tutkielmamme on laadullinen tutkimus ja sen tutkimusaineistona toimii 2000-luvulla julkaistut lasten kuvakirjat. Tutkimusaineisto on lainattu Pirkanmaan Kirjastojen PIKI-verkkokirjastosta. Rajasimme aineiston kirjojen suomenkielisyyden, vuosiluvun, teosten aiheiden sekä kirjallisuuden päätyypin perusteella. Lopulta aineistot rajattiin viiteen päiväkodista esikouluun siirtymää käsittelevään lasten kuvakirjaan. Aineisto analysoitiin teoskohtaisesti sisällönanalyysin keinoin hyödyntämällä teemoittelua. Teemoittelun tukena hyödynsimme taulukointia. Rajasimme analyysivaiheessa tunteet myönteisiin ja kielteisiin tunteisiin sekä tunnekasvatustilanteet kodin ja opettajan tuottamaan tunnekasvatukseen. Lisäksi analysoimme aineistoista nousevaa kuvan ja sanan suhdetta.

Tutkielman tulokset osoittivat, että kaikissa lasten kuvakirjoissa lapsilla esiintyi sekä myönteisiä että kielteisiä tunteita. Tuloksissa myönteisiksi tunteiksi nousivat ilo, huojennus ja tyytyväisyys. Kielteisistä tunteista aineistoissa esiintyi jännitystä, surua, pelkoa ja vihaa. Aineiston tunnekasvatustilanteissa opettajan tuottamaa tunnekasvatusta esiintyi tilanteiden ratkaisemisessa sekä opettajan sensitiivisessä otteessa lapseen. Kodin tuottama tunnekasvatus nousi esiin sanoittamisena, keskusteluina ja vanhemman sensitiivisyytenä. Kaikissa aineistoissa ei kuitenkaan esiintynyt lainkaan tunnekasvatusta. Lisäksi aineistoista nousi esiin kolme alaotsikkoa kuvan ja sanan suhteelle. Kuvan ja sanan suhteessa esiintyi kuvan täydentävä vaikutus tekstile, kuvan ja sanan yhteneväisyys sekä kuva rooli lisätiedon tuojana. Osana johtopäätöksiä tulkitsimme edellä mainittuja kuvan ja sanan suhteita. Tulosten pohjalta voidaan siis ajatella tunteiden antavan tietoa mahdollisista lapsen siirtymävaiheen tunnetiloista. Tunnekasvatuksen osalta opettajan sekä vanhemman rooli tunnekasvattajana on oleellinen esikouluun siirtymässä.

Avainsanat: Siirtymä, tunteet, tunnekasvatus, lasten kuvakirjat, laadullinen sisällönanalyysi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

| | |
|---|-----------|
| JOHDANTO | 4 |
| 1 SIIRTYMÄ PÄIVÄKODISTA ESIKOULUUN | 6 |
| 1.1 Siirtymä jatkumona | 6 |
| 1.2 Kaksivuotinen esiopetus siirtymän viitekehyksessä | 8 |
| 2 TUNTEET JA TUNNEKASVATUS | 9 |
| 2.1 Tunteet osana ihmistä | 9 |
| 2.2 Tunnekasvatus kasvatuksen keskiössä | 11 |
| 2.2.1 <i>Tunneäly tunnekasvatuksessa</i> | 13 |
| 2.2.2 <i>Tunnesäätely tunnekasvatuksessa</i> | 14 |
| 3 LASTEN KUVAKIRJALLISUUS | 16 |
| 3.1 Moninainen lasten kuvakirjallisuus | 16 |
| 3.2 Lasten kuvakirjallisuuden hyödyntäminen varhaiskasvatuksessa | 17 |
| 3.3 Kuvan ja sanan vuoropuhelu | 19 |
| 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ | 21 |
| 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 22 |
| 5.1 Tutkimuksen metodologia | 22 |
| 5.2 Tutkimusaineisto | 23 |
| 5.3 Sisällönanalyysi | 25 |
| 6 TULOSTEN TARKASTELUA | 30 |
| 6.1 Lapsen esikouluun siirtymässä esiintyvät tunteet | 30 |
| 6.2 Esikouluun siirtymässä esiintyvät tunnekasvatustilanteet | 36 |
| 6.3 Kuvan ja sanan suhde | 39 |
| 7 JOHTOPÄÄTÖKSET | 41 |
| 8 POHDINTA | 46 |
| 8.1 Tunteiden ja tunnekasvatuksen merkitys esikouluun siirtymässä | 46 |
| 8.2 Eettisyyden tarkastelua | 47 |
| 8.3 Luotettavuuden tarkastelua | 49 |
| 8.4 Jatkotutkimusmahdollisuuksia | 50 |
| LÄHTEET | 51 |
| LIITTEET | 57 |

JOHDANTO

Kandidaatintutkielmassamme tutkimme tunteita ja tunnekasvatusta, jotka nousevat esiin lasten kuvakirjojen kuvien ja kirjoitetun tekstin välityksellä. Aineistomme kuvakirjat on julkaistu 2000-luvulla ja niissä kontekstina toimii lasten siirtymä päiväkodista esikouluun. Kandidaatintutkielmamme keskeisiä käsitteitä ovat siirtymä, tunteet, tunnekasvatus ja lasten kuvakirjallisuus. Määrittelemme käsitteitä aihepiirin tieteellisten artikkeleiden, tutkimusten ja kirjallisuuden avulla. Lasten siirtymää käsittelevissä kirjoissa suuntaamme huomiomme tunteisiin ja tunnekasvatukseen, sekä siihen miten ne ilmenevät kirjoissa. Varhaiskasvatuksessa tunnekasvatuksen perustana toimii lasten emootioiden huomioiminen ja niihin reagoiminen (Cantell, 2010, s. 58). Tunnekasvatusta tarkastellessamme haluamme avata myös tunneällyn ja tunnesäätelyn käsitteitä.

Lähdimme tutkimaan tunteita ja tunnekasvatusta siirtymien kautta aiheen ajankohtaisuuden, sekä oman mielenkiintomme pohjalta. Siirtymät ovat ihmisen elämässä, sekä kirjallisuudessa ajaton käsite. Sen vuoksi lastenkirjojen hyödyntäminen elämänkulun siirtymävaiheissa auttaa lasta ymmärtämään ja käsittelemään tunteitaan. Käsittelemme kuitenkin tutkimuksessamme vain yhtä ajanjaksoa lapsen elämässä, siirtymää päiväkodista esikouluun. Edwardsin (2011, s. 34) mukaan siirtymät ovat lapsen elämässä suuria käännekohtia, joissa herää paljon erilaisia tunteita. Hän kuvailee siirtymää rajapintana. Siirtymien välisiä rajapintoja kuvataan käytänteiden resurssien yhteen kokoamisena (Edwards, 2011, s. 34).

Tutkielmamme aiheen ajankohtaisuus näkyy Opetus- ja kulttuuriministeriön parhaillaan käynnissä olevana kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluna. Kokeilu on aloitettu elokuussa 2021 ja se kestää vuoden 2024 toukokuun loppuun saakka (Opetushallitus, 2022b). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilua ohjaa Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet (2021). Kokeilu on osa Opetushallituksen "Oikeus oppia"- kehittämisohjelmaa (Opetushallitus, 2022b). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun myötä myös

siirtymä päiväkodista esikouluun on muutoksessa, sillä esiopetukseen osallistuu aiempaa nuorempia lapsia. Siirtymävaihe esikouluun tulee siten osalle lapsista kokeilun myötä aiempaa aikaisemmaksi.

Kandidaatintutkielmamme tavoitteena on tutkia tieteellisesti lastenkirjallisuutta oman aiheemme näkökulmasta. Aikaisemman tutkimuksen valossa voidaan huomata, että lasten kuvakirjallisuutta on hyödynnetty erilaisten tutkielmien aineistona. Huomasimme kuitenkin, että siirtymän, sekä siirtymässä esiintyvien tunteiden ja tunnekasvatuksen näkökulmasta ei tutkimusta ole vielä juurikaan tehty. Lasten kuvakirjallisuutta hyödynnetään varhaiskasvatuksessa laajasti ja sen takia niiden tutkiminen tieteellisesti lisää ymmärrystä niiden sisällöstä. Analysoimme kirjoista ilmenevää kuvallista, sekä sanallista ilmaisua. Kuvakirjoissa yhdistellään kuvaa ja sanaa eli visuaalista ja verbaalista puolta (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 2).

1 SIIRTYMÄ PÄIVÄKODISTA ESIKOULUUN

Tässä luvussa määritellemme siirtymän päiväkodista esikouluun. Siirtymää tarkastellaan horisontaalisen ja vertikaalisen näkökulman avulla. Tarkastelemme siirtymän rajapintoja oppimisen kontekstissa. Lisäksi avaamme siirtymän käsitettä Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun viitekehyksessä peilaten sitä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2014).

1.1 *Siirtymä jatkumona*

Soini ym. (2013, s. 6) esittävät, että siirtymää päiväkodista esikouluun voidaan tarkastella eri näkökulmista käsin, sillä siirtymät eivät ole yksiselitteisiä. Horisontaalisessa siirtymässä lapsen kasvuympäristö muuttuu tai lapsi kokee tapahtumasarjan, jolla on pysyvä muutos lapsen kokemukseen itsensä ja ympäristönsä välillä (Soini ym., 2013, s. 9). Heidän mukaansa vertikaali siirtymä näyttäytyy puolestaan ennustettavissa olevana siirtymänä kasvatusyhteisöstä toiseen. Tällöin siirtymä näkyy usein institutionaalisenä muutoksena esimerkiksi esikoulusta kouluun (Soini ym., 2013, s. 9).

Lisäksi Soinin ym. (2013, s. 8) mukaan 3–5-vuotiaan lapsen elämässä jatkumossa päiväkodista, esikoulun kautta kouluun siirtymisessä on kyse rajapinnoilla liikkumisesta. He esittävät, että lapsen siirtyessä päiväkodista esikouluun toimintaympäristö ja toimintatavat muuttuvat (Soini ym., 2013, s. 8). Osalle lapsista siirtymä esikouluun tarkoittaa myös siirtymää päiväkodin rakennuksesta esiopetukseen koulun puolelle. Edwardsin (2011, s. 34) mukaan, rajapinnoilla liikuttaessa tapahtuu oppimista. Oppimisen edellytyksenä on toimiva moniammatillinen yhteistyö ja toisten työpanoksen arvostaminen (Edwards, 2011, s. 34). Voidaan siis ajatella lapsen siirtymävaiheen oppimisen keskiössä olevan siten onnistunut moniammatillinen opetustyö. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022a, s. 20)

mainitaan siirtymävaiheen käytäntöjen sisältävän myös yhteistyön lasten huoltajien kanssa. Yhteistyö perustuu näin ollen lapsen edun mukaiseen toimintaan (Opetushallitus, 2022a, s. 20). Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, s. 24–25) korostetaan siirtymävaiheen yhteistyön merkitystä ja lasten sekä huoltajien osallisuutta. Asiakirjoissa lapsen oppimisen polun siirtymävaiheet sekä onnistuneen siirtymävaiheen yhteistyön merkitys korostuu.

Brooker (2008) käsittelee teoksessaan kodin vaikutusta lasten siirtymään. Brooker (2008, s. 56) hyödyntää ranskalaisen sosiologin, Pierre Bourdieun (1990), termiä *habitus* kuvaamaan joukkoa elämänasenteita, jotka muovaavat mitä ihmiset sanovat ja tekevät, ja kuinka he kasvattavat lapsiaan. Nämä elämänasenteet välittyvät kotona lapsille ja lapsi kantaa oppimaansa kotoaan myös kouluun (Brooker, 2008, s. 62). Brookerin (2008, s. 56) mukaan lapsi kuljettaa mukanaan kodin kulttuurista perimää, jonka hän tuo yksilönä mukanaan päiväkotiin, esikouluun tai kouluun. Näin lasten omaksumat rutiinit ja kokemukset kotona heijastuvat myös siirtymävaiheen käytänteisiin (Brooker, 2008, s. 56). Brooker (2008, s. 68) kuvaa lapsen siirtymävaiheen odottamisen ahdistavaksi ajaksi perheille. Hänen mukaansa siirtymät ovat perheille odotettuja, mutta myös mahdollisesti hieman pelättyjä vaihteita. Myös Soini ym. (2013, s. 8) nostavat esiin vanhempien vahvat tunnekokemukset lapsen siirtymävaiheissa. Brooker (2008, s. 68) esittää, että lapsia valmistellaan perheen toimesta uuteen siirtymään viikkojen, kuukausien ja jopa vuosien ajan.

Fabianin (2014, s. 382) mukaan siirtymävaiheiden haasteisiin liittyvä tunnepitoisuus voi näyttäytyä esimerkiksi ahdistuneisuutena ja aiheuttaa jännitteitä tutun ympäristön ja siirtymävaiheen välille. Jännitteet näkyvät esimerkiksi koulumaailmaan siirryttäessä lasten ja vanhempien odotuksissa sekä fyysisten, sosiaalisten ja pedagogisten eroavaisuuksien käsittelyssä (Fabian, 2014, s. 382). Kuten kouluun siirryttäessä, myös päiväkodista esikouluun siirryttäessä voi esiintyä näitä jännitteitä. Lapselle muutoksen kokemus voi olla suuri, etenkin jos siirtymä ei tapahdu vain tutun toimintaympäristön sisällä vaan esiopetus toteutetaan koulurakennuksessa.

Fabian (2014, s. 383) esittää, että lapsen onnistuneen siirtymän kokemuksella on myönteinen vaikutus myös lapsen omaan myöhempään suoriutumiseen, minäkuvaan sekä hyvinvointiin. Lisäksi onnistunut siirtymä

vahvistaa lapsen kompetenssia käsitellä uusia tilanteita itsevarmasti (Fabian, 2014, s. 383). Onnistunut siirtymä päiväkodista esikouluun voi parhaimmillaan tukea lapsen myöhempää siirtymää esimerkiksi ensimmäiselle luokalle ja piirtyä lapsen mieleen onnistumisen kokemuksena.

1.2 Kaksivuotinen esiopetus siirtymän viitekehyksessä

Suomessa parhaillaan käynnissä olevan kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun aikana siirtymä päiväkodista esikouluun koskettaa aiempaa nuorempia lapsia. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2021, s. 8) esitetään kokeilun tarkoituksena olevan muun muassa selvittää jatkumoa varhaiskasvatuksesta ja esi- ja alkuopetuksen välillä. Lisäksi kokeilu mahdollistaa jokaisen lapsen joustavan oppimispolun varhaiskasvatuksesta esiopetukseen sekä edelleen perusopetukseen (Opetushallitus, 2021, s. 13). Kaksivuotisen esiopetuksen nähdään antavan lapselle aikaa kasvaa ja oppia omassa tahdissaan (Opetushallitus, 2021, s. 13).

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun myötä lapsen siirtymä esikouluun tapahtuu aiempaa aikaisemmin. Kuten Varhaiskasvatussuunnitelman (Opetushallitus, 2022a) - sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) myös Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2021, s. 30–32) siirtymä esiopetukseen nähdään lapselle tärkeänä elämänvaiheena, jossa toimiva yhteistyö korostuu. Lapsen vahvistuneen kompetenssin lisäksi (Fabian, 2014) myös Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteissa onnistunut siirtymä käsitetään lapsen turvallisuuden tunteen, kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin edistäjänä (Opetushallitus, 2021, s. 32).

2 TUNTEET JA TUNNEKASVATUS

Kandidaatintutkielmassamme keskitymme siirtymävaiheen tunteisiin ja tunnekasvatukseen. Tässä luvussa tarkastelemme tunteiden ja tunnekasvatuksen käsitteitä. Nostamme esiin mitä tunteet ovat ja mitä vaikutuksia tunteilla on ihmiseen. Lisäksi rajaamme tutkielmamme kannalta olennaisia myönteisiä sekä kielteisiä tunteita. Tunteiden ja tunnekasvatuksen määrittelyn jälkeen tarkastelemme tunneällyn merkitystä tunnekasvatuksessa sekä tunnesäätelyn vaikutusta tunteiden tasapainottamiseen. Näkökulmana on tunnekasvatuksen merkitys tunneällyn ja tunnesäätelyn kehitykselle.

2.1 Tunteet osana ihmistä

Tunteet eli emootiot ovat ihmisen synnynnäisiä tapoja ilmaista itseään (Korkiakangas, 1998, s. 192). Kaikki kokevat niin sanottuja perustunteita kuten pelkoa, surua, vihaa, inhoa, hämmästyystä sekä iloa ja mielihyvää (Köngäs, 2019, s. 73). Tunteet määrittelevät toimintaamme ja sen vuoksi niiden tunnistamista, sanoittamista, säätelyä ja kohtaamista kannattaa harjoitella (Trogen, 2020). Korkiakankaan (1998, s. 192–193) mukaan lasten kyky ymmärtää emootioita pohjautuu biologiaan ja sosiaalisen kanssakäynnin piiriin. Hän nostaa artikkelissaan esiin näkökulman siitä, kuinka varttuessa emotionaalinen kompetenssi kasvaa ja lapsen on entistä helpompi ilmaista ja ymmärtää itseään. Sosiaalisten emootioiden harjoittelu on kulttuurisidonnaista ja siksi aikuinen on avainasemassa lapsen tunteiden sanoittamisessa sekä oma toiminnan suuntaamisessa (Korkiakangas, 1998, s. 192–193).

Tunnereaktiot ovat ihmiselle luonnollisia tapoja reagoida erilaisiin muuttuviin tilanteisiin sekä sisäisiin ja ulkoisiin ärsykkeisiin (Webster–Stratton, 2011, s. 146). Könkään (2019, s. 69) mukaan tunteet syntyvät siitä, kun affektit eli vaikuttajat pääsevät solusta toiseen, hermoradan loppuun asti. Tunteen synnyttyä perässä tulee tunnereaktio (Köngäs, 2019, s. 69). Webster–Strattonin

(2011, s. 246–247) mukaan tunnereaktioita voidaan jaotella karkeasti kolmella eri tavalla. Hänen mukaansa ensimmäisellä tasolla selvennetään tunnereaktioita sekä niistä seuraamia biokemiallisia ja fysiologisia seurauksia kuten sykkeen kohoamista ja kasvojen punastumista. Webster–Stratton (2011, s. 246–247) selventää myös toista tasoa, jota voidaan kutsua behavioristiseksi tasoksi. Hänen mukaansa behavioristisella tasolla tunteet voivat näkyä ihmisessä fyysisesti esimerkiksi itkuna tai kasvojen ilmeinä. Kolmannella, kognitiivisella tasolla, hän avaa tunnereaktion seurauksena ilmenevää kirjoitettua, puhuttua tai ajateltua kieltä. Kognitiivisessa reaktiossa lapsi voi esimerkiksi sanoittaa tai kirjoittaa tuntemuksiaan (Webster–Stratton, 2011, s. 246–247). Nummenmaan (2010, s. 193) mukaan tunnereaktioita yhdistää niiden helppous omaksua ja oppia niitä. Omaksutuista tunnereaktioista on kuitenkin vaikeaa oppia pois. Haitallinen tunnereaktio, kuten masennusreaktio, saattaa muodostua tunne-elämää kontrolloivaksi häiriötilaksi (Nummenmaa, 2010, s. 193).

Myöhemmin tutkimuksen analyysivaiheessa tarkastelemme lastenkirjallisuudesta nousevia myönteisiä sekä kielteisiä tunteita. Nummenmaan (2010, s. 189) toteaa lasten ajattelevan yleisesti myönteisesti elämästä. Myönteisten tunteiden tunteminen vaikuttaa hyvinvointimme positiivisesti (Nummenmaa, 2010, s. 189). Biologian vuoksi lapsilla on järjestelmä, joka ylläpitää myönteistä suhtautumista ympäröivään yhteiskuntaan (Köngäs, 2019, s. 69). Köngäs (2019, s. 70) on määritellyt neljä lapsilla esiintyvää myönteistä tunnekokemuksia ylläpitävää järjestelmää. Näitä ovat kumppanuus sekä vertaisuus, uteliaisuus ja nautinto oivaltamisesta, vertaisten toteuttama fyysinen läheisyys sekä turvallista kiintymyssuhdetta lisäävä hoidollisuus (Köngäs, 2019, s. 70).

Nummenmaa (2010, s. 189) avaa kielteisiä tunteita ja niiden syntyä pohjaten biologiaan sekä hengissä selviytymiseen. Esimerkiksi pelko ja inho on ihmiseen koodattuja tunteita, joiden avulla on pyritty selviämään hengissä historian saatossa (Nummenmaa, 2010, s. 189). Pitkittyneet kielteiset tunteet tai tunnetilat saattavat vaikuttaa ihmisen toimintaan sekä hyvinvointiin (Köngäs, s. 70–71). Könkään (2019, s. 70–71) mukaan kielteisten tunteiden lähde voi olla ajoittain vaikeaa saada selville. Joskus ihminen voi itse ylläpitää negatiivista tai kielteistä mielialaa, jolloin tunnetta voidaan kutsua aivojen koodausvirheeksi (Köngäs, 2019, s. 70–71). Välillä kielteisyys puolestaan syntyy ulkoapäin

esimerkiksi aikuisten sanoista lapsille (Köngäs, 2019, s. 70–71). Nummenmaa (2010, s. 192) selventää tunnetilojen olevan pahimmillaan toisten aiheuttamia kielteisiä tunteita, jotka voivat näkyvät ihmisessä fyysisesti. Pitkäkestoiset kielteiset tunteet voivat muun muassa vaikuttaa immuunijärjestelmään heikentävästi tai aiheuttaa kokemuksia fyysisestä kivusta (Nummenmaa, 2010, s. 192).

2.2 Tunnekasvatus kasvatuksen keskiössä

Alati muuttuvan yhteiskunnan myötä, myös kasvatus muuttuu. Trogenin (2020) mukaan pitkänäköisessä kasvatuksessa otetaan huomioon lapsen tarvitsemia taitoja myös tulevaisuudessa. Kasvatus koostuu muun muassa empatian ja turvallisuuden tunteen lisäksi itsesäätelyn ja tunnetaitojen hallinnasta (Troger, 2020). Troger (2020) mainitsee tunnetaitojen nousevan tärkeiksi erityisesti ihmissuhteissa. Tunnekasvatuksen määrittely ei ole kuitenkaan yksiselitteistä. Suomalaisissa teoksissa tunnekasvatuksen termi ei ole vielä vakiintunut täysin. Tunnekasvatuksesta on luotu useita opettajalle suunnattuja materiaaleja, mutta teoriapohjaiset teokset käyttävät limittäin termejä, kuten tunnekasvatus, tunnetaidot, itsesäätely sekä tunnesäätely. Seuraavaksi määrittelemme tunnekasvatusta teorian sekä ohjaavien asiakirjojen valossa.

Gottman, Katz ja Hooven (1996, s. 244) käsittelevät artikkelissaan tunnekasvatusta termillä *emotion-coaching*. Artikkelissa termiä käytettiin vanhempien tuottamasta tunnekasvatuksesta, sillä osana tutkimustaan Gottman ym. (1996, s. 244) huomasivat yhteyden vanhempien sekä tunnekasvatuksen välillä. Heidän mukaansa osa vanhemmista oli valveutuneita tiedostamaan ympäristönsä tunteita, kyvykkäitä puhumaan tunteista, tietoisia lastensa tunteista sekä toimivat lastensa elämissä tunteiden ohjaajina (Gottman ym., 1996, s. 244). Tutkimuksen perusteella Gottman ym. (1996, s. 244) määrittelivät tunnekasvatuksen (*emotion-coaching*) sisältävän viisi osa-aluetta: aikuisen tietoisuus omista sekä lastensa tunteista, lapsen opettaminen ja läheisyyden anto lapsen kokiessa kielteisiä tunteita (*negative emotions*), lapsen tunteiden vahvistaminen, lasten tunteiden sanoittaminen sekä kielteisen tunteen aiheuttaneen tilanteen käsittely. Tunnekasvatuksen keskiössä on siis aikuisen sensitiivinen ote, tunteiden tiedostaminen sekä lapsen tunnetaitojen opettelussa

auttaminen (Gottman ym., 1996, s. 244). Gottmanin ym., (1996) tutkimuksessa tunnekasvatus rajattiin vanhempien tuottamaan tunnekasvatukseen, mutta laajemmin artikkelissa tunnekasvatusta käsiteltiin myös koulujen kontekstissa. Voidaan siis ajatella, että tunnekasvattajina voi toimia lasta lähimpänä olevat aikuiset.

Opetushallituksen (2020) julkaisussa todetaan tunnekasvatuksen olevan jokapäiväistä ja prosessinomaista. Tunnekasvatusta tapahtuu kotona lapsen perheen keskellä, mutta myös varhaiskasvatuksessa (Opetushallitus, 2020). Opetushallituksen julkaisun (2020) mukaan varhaiskasvatuksessa tunnekasvatusta voidaan toteuttaa lapsille esimerkiksi vuorovaikutustaitojen opettelun yhteydessä. Tunnekasvatuksen sitominen osaksi opetusta tapahtuu sujuvasti eri ryhmätoimintojen avulla (Opetushallitus, 2020). Myös Haapsalo (2016, s. 17) nostaa artikkelissaan esiin lapsiryhmän tunnetaitojen oppimisen prosessiluontoisuuden. Lisäksi hänen mukaansa ryhmän henkilöstön tehtävänä on tunnekasvattajina havainnoida lasten tunteiden ilmaisun- ja tunteiden säätelykeinoja. Haapsalo (2016, s. 17) esittää, että tietoisien tunneharjoittelun ja vertaisten vuorovaikutuksen avulla lapsi voi harjoittaa omia tunnetaitojaan. Ryhmän ammattilaisten tehtävänä on toimia tunteiden tunnistamisen sekä tunneilmaisun opettelun mahdollistajina (Haapsalo, 2016, s. 17). Lisäksi Haapsalon (2016, s. 17) mukaan henkilöstön tulisi huomioida jokaisen lapsen erilainen tapa tunneilmaisussa ja tunnesäätelyssä

Varhaiskasvatuksessa tunnekasvatus tulee esiin myös ohjaavien asiakirjojen tasolla. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022a) määritellään muun muassa varhaiskasvatuksen tehtäviä, sisältöjä ja tavoitteita. Päämääränä varhaiskasvatuksessa on edistää lapsen kokonaisvaltaista kehitystä, oppimista ja kasvua yhdessä huoltajien kanssa (Opetushallitus, 2022a, s. 14). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022a, s. 22) mainitaan hyvinvoivan ja turvallisen olon omaavan lapsen oppivan parhaiten. Myös myönteisten tunnekokemusten sekä vuorovaikutussuhteiden merkitys on havaittu ja niiden todetaan edistävän oppimista (Opetushallitus, 2014, s. 16; Opetushallitus, 2022a, s. 22).

Selkeä esimerkki tunnekasvatuksesta nousee esiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022a) ”Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot” laaja-alaisen osaamisen osa-alueessa, jossa

mainitaan henkilöstön tehtäväksi auttaa lasten tunneilmaisussa ja itsesäätelyssä. Lisäksi lasten tunnetaitojen todetaan vahvistuvan, kun heidän kanssaan harjoitellaan tunteiden havaitsemista, tiedostamista sekä nimeämistä. (Opetushallitus, 2022a, s. 26). Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, s. 23) tunnekasvatus ja lasten tunteiden ilmaisun harjoittelu mainittu osaksi esiopetuksen toimintakulttuuria ja leikkiä: lapsia rohkaistaan tunteiden tunnistamiseen, ilmaisuun ja säätelyyn. Esiopetuksen toimintakulttuuri on havaittavissa myös Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteissa. Toimintakulttuurista nousee esiin lasten itsensä ilmaisuun rohkaisu (Opetushallitus, 2021, s. 26).

2.2.1 Tunneäly tunnekasvatuksessa

Tunneäly on valittu teorianne yhdeksi osa-alueeksi, sillä sen merkityksen tunnistaminen tukee kotona sekä varhaiskasvatuksessa esiintyvää tunnekasvatusta. Tunneälykyys (*emotional intelligence*) voidaan määritellä kyvyksi käsitellä itsessä sekä muissa herääviä tunteita. (Purushothaman, 2021, s. 8.) Purushothamanin (2021, s. 8) mukaan tunneäly koostuu tunteista ja älykkyydestä. Määrittelimme aikaisemmin sitä, mitä tunteet ovat ja niiden syntyperää. Tunneälyä ymmärtääkseen täytyy ymmärtää myös se, mitä älykkyyden on. Hasson (2015) määrittelee älykkyydeksi kyvyn ymmärtää, oppia ja ajatella asioita tehokkaasti sekä samaan aikaan omaksua ja soveltaa oppimaansa tietoa. Purushothaman (2021, s. 8) mukaan tunneälykkyydellä on suuri vaikutus yleisiin ihmissuhdetaitoihin, ihmissuhteiden rakentamiseen ymmärtämiseen sekä konfliktien hallintaan. Sen merkittävyyttä elämässämme lisää kauaskantoinen vaikutus siihen miten lopulta elämme elämäämme (Purushothaman, 2021, s. 8).

Köngäs (2019) esittelee kirjassaan tunneälyä ja sen kehitystä omaksi validiksi käsitteekseen. Tunneäly on Könkään (2019, s. 36) mukaan yhdistelmä älykkyyttä sekä tunnetaitoja, jotka koostuvat neurobiologisista toiminnoista. Tunneälykäs ihminen pystyy ymmärtämään tunteita sekä kehittämään ja säätelyyn tunnereaktioitaan (Köngäs, 2019, s. 36). Sosiaalisissa tilanteissa tunneäly aktivoituu ja auttaa säätelyyn tunteita tilanteelle odotetulla tavalla (Köngäs, 2019, s. 36). Köngäs (2019, s. 36) esittää ajatuksen tunnekasvatuksesta, jonka tarkoitus on opettaa lapsia toimimaan tunneälykkäästi

ja sensitiivisesti. Voidaan siis ajatella tunneällyn oppimisen vaativan tunnekasvatusta sekä sosiaalisten taitojen hallintaa. Sosiaaliset taidot ovat tunnistettu myös varhaiskasvatuksessa tärkeiksi harjoiteltaviksi taidoiksi (Opetushallitus, 2022a, s. 20).

Tunneälyä kuvataan usein neurologiseksi valmiudeksi käsitellä ja ymmärtää tunteita (Köngäs, 2019, s. 36). Tunneälykäs toiminta suuntautuu myös oman ja toisten tunteiden edistämiseen sekä tunneprosessien säätelyyn (Köngäs, 2019, s. 36). Sen lisäksi, että tunneäly on osa biologisia toimintoja, myös kasvatuksella on siinä osansa. Purushothamanin (2021, s. 10) mukaan tunneällyn kehittyminen lähtee vanhemmuudesta. Kotiympäristö luo omalta osaltaan pohjan tunneällyn terveelle kehitymiselle (Purushothaman, 2021, s. 10–11). Purushothamanin (2021, s. 10–11) mukaan turvallinen sekä kannustava suhde vanhempiin vaikuttaa merkittävästi lapsen tunneälykkään toiminnan syntymiseen.

2.2.2 Tunnesäätely tunnekasvatuksessa

Kokkosen (2017, s. 38) mukaan tutkijat ovat päätyneet tunnesäätelyn määrittelyssä moniin erilaisiin johtopäätöksiin. Osa tutkijoista uskoo tunteiden säätelyn johtuvan ajallisista etenevistä tapahtumaketjuista (Kokkonen, 2017, s. 38). Toisaalta taas tunteiden säätelyä voidaan määritellä persoonallisuuden, temperamentin sekä taipumusten kautta (Kokkonen, 2017, s. 38). Aron (2011, s. 31) mukaan tunteiden säätely on toimintaa, joka perustuu hermoratojen sekä toiminnallisten hermoverkkojen aktivaatitasoihin. Kyse on kokonaisuudesta, johon yhdistyy aivotoiminta koko laajuudessaan (Aro, 2011, s. 31). Repo puolestaan (2016, s. 13) määrittelee tunnesäätelyn taidoiksi itsehillinnän ja omien tunteiden ilmaisun voimakkuuden säätelyn. Tavoite, johon tunnesäätelyllä pyritään, on voimakkaissa tunnetiloissa onnistuvat vuorovaikutustilanteet. (Repo, 2016, s. 13.) Veijalaisella (2021, s. 90) on tunnesäätelyyn, sekä itsesäätelyyn positiivisen pedagogiikan mukainen lähestymistapa. Hänen mukaansa itsesäätelyn avulla lapsi oppii uskomaan itseensä ja luottamaan omiin kykyihinsä (Veijalainen, 2021, s. 90).

Tutkijoiden mukaan tunteiden säätelyn taidot kertovat henkilön kyvystä hallita tunnereaktioitaan. Aikaisemmin määritellessämme tunteita esittelimme

Webster–Strattonin (2011, s. 147) tutkimaan tunnereaktioiden kolmea tasoa. Biokemiallinen ja neurofysiologinen, behavioristinen, sekä kognitiivinen kapasiteetti kertovat henkilön kyvystä hallita omien tunteiden herättämiä reaktioita (Webster–Stratton, 2011, s. 147). Edellä mainitut osa-alueet kehittyvät kaikilla eri tahtiin ja siksi eroavaisuudet niissä voivat olla huomattavia (Webster–Stratton, 2011, s. 147–148). Kokkosen (2017, s. 20) mukaan tunnesäätelyn perimmäinen tarkoitus on tasapainottaa elämää ja tavoitella tasapainoa tunteiden vuoristoradassa. Hänen mukaansa tunteiden luokitteluun hyviin tai huonoihin tunteisiin ei automaattisesti vaikuta tunteidemme epämiellyttävyyteen tai miellyttävyyteen. Tunnesäätelyn tasapainoa horjuttaa pikemminkin tunteiden ja tunnetilojen pitkäkestoisuus (Kokkonen, 2017, s. 20). Jotta voimme ymmärtää itsesäätelyä, täytyy meidän tiedostaa, että tunnesäätely on avainasemassa itsesäätelyn ytimessä (Aro, 2011, s. 31).

3 LASTEN KUVAKIRJALLISUUS

Tässä luvussa tarkastelemme lasten kuvakirjallisuutta. Pohdimme lasten kuvakirjallisuutta eri näkökulmista luokiteltuna kirjallisuuden pääteemoihin ja lastenkirjallisuuden päätyyppeihin. Lisäksi avaamme myös lasten kuvakirjallisuuden hyödyntämistä varhaiskasvatuksessa ja sen merkitystä varhaiskasvatuksen sekä esiopetuksen ohjaavissa asiakirjoissa. Käsittelemme myös lasten kuvakirjallisuudesta nousevaa kuvan ja sanan suhdetta – verbaalisen kielen ja kuvallisen viestinnän sanoittamattoman informaation vuoropuhelua.

3.1 *Moninainen lasten kuvakirjallisuus*

Käsitys lapsesta ja lapsuudesta on lähtenyt kehittymään Euroopassa 1700- ja 1800- lukujen taitteessa (Ihonen, 2003, s. 12–13). Ihosen (2003, s. 12–13) mukaan vallitseva lapsikäsitelmä on muokannut lastenkirjallisuuden tarkoitusta sekä ilmentänyt oman aikansa aatevirtauksia. Suomalaisen lastenkirjallisuuden voidaan katsoa syntyneen vuosien 1847–1849 välisenä aikana (Ihonen, 2003, s. 14–15). Rättyä (2012, s. 2) selventää kirjallisuuden jakaantuvan kolmeen eri pääteemaan, jotka ovat proosa, draama ja lyriikka. Hänen mukaansa myös lastenkirjallisuus sisältää näistä monia. Rättyän (2012, s. 2) määritelmään lastenkirjallisuudesta liittyy vahvasti ikäryhmä, jolle kirjallisuutta kirjoitetaan. Rhedin (2001, s. 12) tulkitsee lasten kuvakirjallisuuden käsittelevän aiheita laajasti oppimisen teemoista satuihin ja runoihin. Lastenkuvakirjallisuuden on tarkoitus yhdistellä kuvaa ja sanaa esteettisesti (Rhedin, 2001, s. 12). Heinimaan (2001, s. 155) mukaan kuvakirjaa voidaan luonnehtia lapsen ensimmäiseksi kohtaamiseksi taiteen maailman kanssa. Perimmäinen ajatus lastenkirjallisuudelle on kuvata, viihdyttää ja kertoa kirjan sisällöstä (Rhedin, 2001, s. 12). Kuvakirjallisuuden arvo on opittu tunnistamaan ja lastenkirjallisuus on muuttunut enemmän lapsilähtöiseksi (Rhedin, 2001, s. 12). Rhedinin (2001,

s. 13) mukaan lasten kuvakirjallisuus on tullut aikaa myöten monisäikeisemmäksi sekä dynaamisemmaksi kuvan ja tekstin yhdistäjäksi. Historiassa lastenkirjallisuus nähtiin vahvasti kasvatuksellisena tai opettavaisena, jolloin huomiota ei niinkään suunnattu mielikuvituksellisuuteen tai lasten maailman kohtaamiseen (Ihonen, 2003, s. 12–13).

Gregersen (1969) on luonut lastenkirjallisuudelle määritelmän, jota on hyödynnetty paljon skandinaavisessa tavassa määritellä kuvakirjoja (Heinimaa, 2001, s. 142). Määritelmäksi nousi neljä Gregersenin (1969) määrittelemää päätyyppiä, joiden avulla kuvakirjallisuutta on pyritty kategorisoimaan. Tulkinnan ensimmäiseksi kuvakirjallisuuden päätyypiksi nostettiin suoraan suomennettuna katselukirjan, jossa ei esiinny ollenkaan kirjoitettua kerrontaa (Gregersen, 1969, s. 221). Toinen päätyyppi on Gregersenin (1969, s. 221) määrittelemän mukaan kuvakertomus tai kuvatarina, jossa ei esiinny juurikaan kirjoitettua tekstiä, vaan kuvat kertovat tarinaa. Kolmanneksi tyypiksi nousee Gregersenin (1969, s. 221) mukaan kuvakirjat, joissa runsas kuvitus on tärkeä osa tekstin ymmärtämisen kannalta. Viimeinen, neljäs päätyyppi on kuvitettu lastenkirja, jossa Gregersenin (1969, s. 221) mukaan vain osia kirjasta on kuvitettu, jolloin kuvat eivät voi yksin antaa täyttä ymmärrystä kirjan tapahtumista. Edellä mainittujen kuvakirjallisuuden päätyyppien määritelmien lisäksi Rättyä (2012, s. 2) on lisännyt määritelmien joukkoon myöhemmin lelukirjat, kuvaromaanit sekä otsikko- ja vinjettikuvitetut kuvakirjat. Yhdistelemällä kuvia ja tekstiä luodaan kokonaisuus, josta muodostuu lasten kuvakirja (Rhedin, 2001, s. 13).

3.2 Lasten kuvakirjallisuuden hyödyntäminen varhaiskasvatuksessa

Karlssonin (2008, s. 1–2) mukaan lasten kuvakirjallisuus on varhaiskasvatuksessa paljon hyödynnetty apuväline oppimiselle. Karasma ym., (2013, s. 22) toteavat lastenkirjallisuuden sisältävän pedagogista piilovaikuttamista, joka vaikuttaa lasten asenteisiin. Kirjallisuuskasvatuksellista ja lapsilähtöistä tutkimusta on toteutettu erilaisten hankkeiden ja työryhmien kautta (Karlsson, 2008, s. 1–2). Karlsson (2008, s. 1–2) esittelee lapsilähtöisen tavan tutustua kirjallisuuteen, sadutuksen. Lapsilähtöisessä tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota oppimiseen, kasvamiseen, kommunikaatioon ja oman kulttuurin luomiseen (Karlsson, 2008, s. 1–2). Tutkimuksen pohjalta rakennettiin

sadutushanke, joka toimii yhtenä varhaiskasvatuksen työvälineenä (Karlsson, 2008, s. 1–2). Rättyän (2012, s. 5) mukaan saduttaminen ja kirjallisuuskasvatus ohjaavat lapsia kirjallisuuden maailmaan. Varhaiskasvatuksessa kirjallisuuskasvatuksen perimmäinen ajatus on saada lukemisesta myönteisiä kokemuksia, innostaa lukemaan ja syventää lapsen suhdetta kirjallisuuteen (Rättyä, 2012, s. 5). Sadutuksessa lapsi saa kokemuksen oppimisesta. Oppimiseen liittyy vahvasti sadun käsitteen ymmärtäminen ja sen kautta tapahtuva kasvaminen ja kehittyminen (Rättyä, 2012, s. 5).

Historiassa kuvakirjojen pohjimmainen tehtävä oli toimia opettavaisena teoksena, ei niinkään hauskana tai samaistuttavana kuvakirjana (Kåreland, 2001, s. 25). Heinimaan (2001, s. 144) mukaan nykyäänkin lasten kuvakirjoissa esiintyy opettavaisia teemoja. Teemat eivät kuitenkaan välttämättä ole suoraan näkyvillä, vaan niitä saatetaan sisällyttää tekstiin tai kuvien sekaan (Heinimaa, 2001, s. 144). Kirjojen ajatus on vaikuttaa lapsen kokemusmaailmaan, sekä asenteisiin (Heinimaa, 2001, s. 144). Karasma ja ym., (2013, s. 19) nostavat esille kuvakirjojen merkityksen lapselle arkaluontoisten asioiden käsittelyn välineenä. Kirjallisuus luo luottamuksen ilmapiiriä ja samaistumispintaa vaikeidenkin tunteiden käsittelyyn (Karasma ym., 2013, s. 19). Myöhemmin tutkimusaineistomme esiintyvät lasten kuvakirjat ovat hyvä esimerkki siitä, kuinka lastenkirjallisuutta voidaan hyödyntää siirtymävaiheen tukemisessa. Kirjat vaikuttavat lasten ajatusmaailmaan ja sisältävät ikään kuin piilovaikuttamista haasteellisissa ja tunteita herättävissä elämänvaiheissa (Heinimaa, 2001, s. 144).

Lastenkirjallisuuden ja kuvakirjallisuuden merkitys on huomioitu myös varhaiskasvatuksen sekä esiopetuksen ohjaavissa asiakirjoissa. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022a, s. 26) osana laaja-alaista osaamista luonnehditaan lasten monilukutaidon osaamisen tarkoittavan kykyä tuottaa erilaisia viestejä sekä viestien tulkintoja. Lisäksi lasten monilukutaidon kehittymistä voidaan edistää muun muassa kielellisesti rikkailla ympäristöillä ja tutkimalla erilaisia kuvia (Opetushallitus, 2022a, s. 26). Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, s. 18) ja Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2021, s. 21) monilukutaidon merkitys on nostettu esiin. Monilukutaidon kuvataan lisäksi jäsentävän, avaavan

ja muokkaavan lasten kokemusmaailmaa (Opetushallitus, 2014, s. 18; Opetushallitus, 2021, s. 21).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022a, s. 42–44) oppimisen alueista ”Kielten rikas maailma”- alue kuvaa lapsen kielellisen kehityksen vahvistumista. Lastenkirjallisuuden hyödyntäminen tukee muun muassa lapsen sanavarastojen laajentumista ja kielitietoisuuden kehittymistä (Opetushallitus, 2022a, s. 44). Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014, s. 32–34) oppimisenkokonaisuuksissa sekä Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2021, s. 41–44) oppimisen alueissa huomioidaan ”Kielten rikas maailma” -kokonaisuus. Molemmissa asiakirjoissa korostuu lapsen kielellisen kehityksen vahvistaminen esimerkiksi lukemalla lasten kanssa ja innostamalla heitä lukemaan ja eläytymään (Opetushallitus, 2014, s. 33; Opetushallitus, 2021, s. 43).

3.3 Kuvan ja sanan vuoropuhelu

Ihosen (2003, s. 18) mukaan alkuperäiskuvitusta sisältäviä lastenkirjoja alkoi ilmestyä 1800-luvun loppupuolella. Hän toteaa kuvakirjojen syntyyn vaikuttaneen vahvasti tekniikka, jolla kuvia painettiin sekä kustantamoiden saavutettavuus. Kuvien määrä tekstien joukossa alkoi ajan kuluessa lisääntyä, sillä kuvien katsottiin vaikuttavan lapsen arvomaailmaan, sekä isänmaan kunnioitukseen (Ihonen, 2003, s. 18). Oittinen ym., (2018, s. 59) määrittelevät kuvakirjaa symbolien ja merkkien kokoelmana, joista muodostuu yhtenäinen kokonaisuus. Heinimaa (2001, s. 155) taas avaa ajatustaan siitä, kuinka kirjojen kuvat vaikuttavat lasten aisteihin sekä havainnointikykyyn elämyksenomaisesti. Kuvakirjojen historia osoittaa, että kuvituksen syntyminen ja lisääminen tekstin rinnalle on vaikuttanut nykyiseen käsitykseen erilaisista lasten kuvakirjoista.

Heinimaan (2001, s. 144) mukaan lasten kuvakirjoissa sekä kuvalla, että sanalla on omat tärkeät merkityksensä. Verbaalisena kielenä kuvitetuissa teoksissa toimii teksti, joka välittää sanallista informaatiota kirjan aiheesta (Heinimaa, 2001, s. 144). Heinimaa (2001, s. 144) kertoo kuvitusten edustavan kuvallista viestintää sekä välittävän sanoittamatonta informaatiota. Kirjojen kuvallista viestintää voidaan yhtä lailla tutkia ja tulkita kirjoitetun tekstin rinnalla

(Heinimaa, 2001, s. 144). Myös Rättyä (2012, s. 2–3) esittää lastenkirjallisuuden kuvien käytön olevan tietoista tekstin rinnalle nostettavaa informaatiota. Hänen mukaansa kuvan ja sanan suhteesta on esitetty monia teorioita. Määritelmien väliseksi eroavaisuudeksi nouseekin usein kuvan ja sanan esiintyvyys teoksessa ja se, hallitseeko esimerkiksi tekstin määrä kuvakirjassa (Rättyä, 2012, s. 2–3). Heinimaa (2001, s. 143) esittelee ajatuksensa kuvan ja sanan luomasta kokonaisuudesta, jota voidaan lasten maailmassa kutsua taiteeksi.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkielman tarkoituksena on selvittää millaisia tunteita ja tunnekasvatustilanteita esikouluun siirtymässä esiintyy siirtymää käsittelevissä lasten kuvakirjoissa. Esikouluun siirtymässä tunnekasvatuksella on vahva merkitys, sillä siirtymät voivat olla lapselle monenlaisia tunteita sisältävä ajanjakso. Onnistunut esikouluun siirtymä vahvistaa myös lapsen myöhempiä siirtymän kokemuksia esimerkiksi ensimmäiselle luokalle siirryttäessä.

Tunteet ovat osa ihmistä ja määrittelevät toimintaamme. Tunnereaktiot pohjautuvat tunteisiin ja näkyvät ihmisessä muun muassa fyysisinä reaktioina. Tunnereaktioiden seurauksena syntyy tunteiden sanoittamista. Tunteiden ilmaisuun voidaan vaikuttaa tunnekasvatuksen avulla, jolloin on mahdollisuus vahvistaa lapsen tunne-elämän kehitystä ja tunnesäätelyä. Tunneälykäs ihminen omaa tunnesäätelyn taitoja ja osaa soveltaa niitä erilaisissa ja muuttuvissa vuorovaikutustilanteissa.

Varhaiskasvatuksessa lasten kuvakirjallisuudella voidaan vahvistaa tunnekasvatusta tarjoamalla mahdollisuuksia syventää ja edistää lasten monilukutaitoa. Lasten kuvakirjoissa kuvan ja sanan vuorovaikutus voi tuoda esille lasten kokemusmaailmassa ilmeneviä tunteita ja avaa mahdollisuuden tunnekasvatustilanteille.

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme esikouluun siirtymässä esiintyviä tunteita ja tunnekasvatustilanteita kasvatustieteen näkökulmasta. Lähestymme aihetta seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

1. Millaisia tunteita lapsilla esiintyy esikouluun siirtymää käsittelevissä 2000-luvun lasten kuvakirjoissa?
2. Millaisia tunnekasvatustilanteita esiintyy esikouluun siirtymää käsittelevissä 2000-luvun lasten kuvakirjoissa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa käsittelemme tutkimuksen metodologiaa, aineistoa sekä valitsemaamme tutkimusmenetelmää. Metodologiassa avaamme laadullisen tutkimuksen prosessinomaisuutta ja sen tavoitetta kuvata sekä tulkita ilmiöitä. Nostamme myös esiin tutkimuksen aineiston rajausprosessin sekä kokoamme taulukoinnin avulla yhteen valitsemamme aineistot. Tutkimusmenetelmänä hyödynnämme laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysillä pyritään tiiviiseen sekä selkeään aineiston kuvailuun ja analysointiin. Analysoimme aineistoja kahteen tutkimuskysymyksiämme tukevaan taulukkoon (TAULUKKO 1) ja (TAULUKKO 2).

5.1 Tutkimuksen metodologia

Kandidaatintutkielmassamme lähestymme lasten kuvakirjallisuudessa esiintyviä tunteita ja niihin liittyviä tunnekasvatuksellisia elementtejä aineistojen kirjoitetun tekstin ja kuvien avulla. Kandidaatintutkielmamme on laadullinen tutkimus. Vilkan (2021, s. 17) mukaan laadullinen tutkimus voidaan määritellä tulkintaan perustuvaksi tutkimuksen toteutustavaksi. Kiviniemi (2018, s. 73) puolestaan luonnehtii laadullista tutkimusta prosessiksi, jossa aineiston tulkinnat muotoutuvat osana tutkimusprosessia, oppimistapahtumaa. Myös Kananen (2008, s. 24) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 98) esittävät laadullisen tutkimuksen päämääräksi kuvata ja ymmärtää ilmiöitä sekä tuottaa niistä tulkintoja. Lisäksi Kananen (2008, s. 24–25) artikkelissa laadullisen tutkimuksen tuottaminen nähdään prosessina, jossa määrälliselle tutkimukselle tyypilliset tarkat säännöt ja viitekehykset puuttuvat. Kananen (2008, s. 24–25) mukaan laadullisen tutkimuksen avulla mahdollistetaan ilmiön uudenlainen ymmärrys ja prosessien tutkinta.

Tutkijan positiomme määrittelee laadullisen tutkimuksen toteuttamisen ja lopulta tutkimustulokset. Kananen (2008, s. 25) esittää tiedonkeruun ja aineiston

analysoinnin suodattuvan tutkimustuloksiksi tutkijan kautta. Hänen mukaansa laadullisessa tutkimuksessa tutkija voi hyödyntää ilmiöiden merkityksen ymmärtämiseen sanoja, tekstiä tai kuvia. Laadullisessa tutkimuksessa on syytä huomioida myös valitun tutkimusmenetelmän vaikutus tutkimustuloksiin (Kananen, 2008, s. 25).

5.2 Tutkimusaineisto

Alasuutari (2011, s. 84) käsittää laadullisen tutkimuksen aineistot moniulotteisina ja tulkinnallisesti rikkaina tutkimusaineistona. Kananen (2008, s. 81) mukaan kirjallisista aineistoista voidaan käyttää termiä dokumentti. Näitä kirjallisia aineistoja voidaan käyttää tutkimusmateriaaleina sellaisenaan tai täydentämään tutkimusaineistoa (Kananen, 2008, s. 81). Tutkielmamme aineiston haun aloitimme PIKI eli Pirkanmaan Kirjastot- kirjastohaun avulla. Valitsimme PIKI-kirjastohaun, sillä sen arkistoista löytyy monipuolisesti aineistoiksemme soveltuvia lasten kuvakirjoja. Ennen tarkentavia rajauksia hakusanalla ”esikoulu” tuloksia löytyi 197. Kirjaston hakutuloksen ollessa laaja, rajasimme aineiston lastenkirjallisuuteen, suomenkielisiin aineistoihin ja 2000-luvulla julkaistuihin teoksiin. Aineistoja löytyi näillä rajauksilla 18 kirjaa. Näistä teoksista rajasimme edelleen ne aineistot, jotka käsittelivät esikoulun aloittamista. Lisäksi löysimme Tampereen pääkirjastosta yhden teoksen, joka ei löytynyt hakutuloksellamme, mutta käsitteli esikoulun aloittamista. Rajauksen jälkeen valikoimme aineistoiksemme seitsemän lapsille suunnattua kuvakirjaa. Päädyimme rajaamaan vielä niistä pois kaksi, jotta kandidaatin tutkielmamme aineistosta ei tulisi liian laaja. Aineiston rajaus piirtyy näin ollen vuosiluvun, suomenkielisyyden, lapsille suunnattujen kuvakirjojen, sekä teosten aiheiden perusteella.

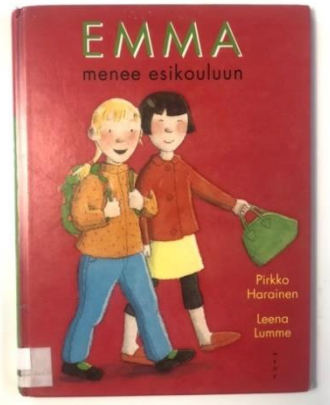
Tutkimusaineisto lainattiin Pirkanmaan Kirjastojen PIKI-verkkokirjastosta. Kysyimme luvat kirjojen kirjoittajalta tai kustantajalta kuvakirjojen käyttöön tutkielmamme aineistona. Rajasimme aineistot koskemaan 2000-luvulla julkaistuja lastenkuvakirjoja, joissa käsitellään siirtymää päiväkodista esikouluun. Useissa teoksissa siirtymävaihe näyttäytyy voimakkaimmin esikoulun aloittamisena. Valitsemamme teokset on kirjoitettu tukemaan lapsen siirtymää esikouluun, sekä sanallistamaan lukijalle siirtymän herättämiä tunteita. Seuraavaksi erittelemme viisi valitsemaamme tutkimusaineistoa.

Kuvailemme tarkemmin aineistoja kandidaatin tutkielmamme lopussa (LIITE 1).
Aineistojen erittelyn jälkeen jatkamme tutkielman sisällönanalyysiin.

Suomalaiset lasten kuvakirjat, jotka valitsimme aineistoksemme ovat:

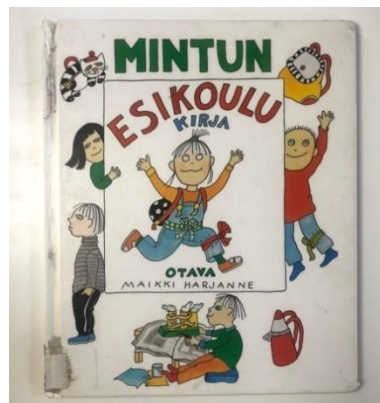
Emma menee esikouluun

Harainen, Pirkko
(2004)



Mintun esikoulukirja

Harjanne, Maikki
(2006)



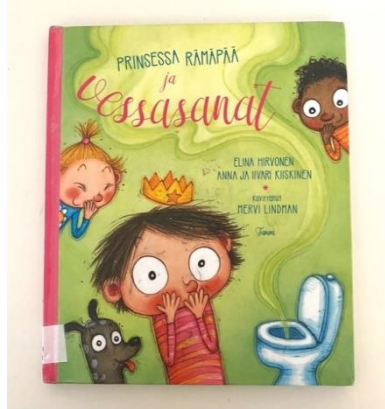
Onni- poika menee eskariin

Pelliccioni, Sanna
(2016)



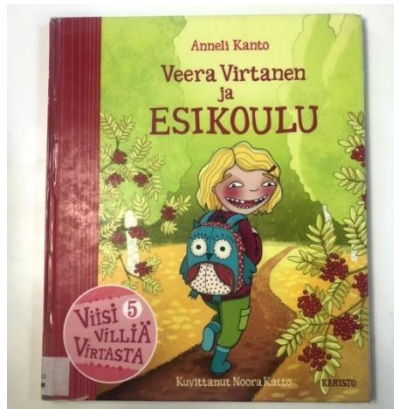
Prinsessa Rämöpää ja vessasanat

Hirvonen, Elina ja Kiiskinen,
Anna sekä Kiiskinen, Iivari
(2019)



Veera Virtanen ja esikoulu

Kanto, Anneli
(2013)



5.3 Sisällönanalyysi

Laadullisena tutkimusmenetelmänä käytämme sisällönanalyysiä. Kananen (2008, s. 62) luonnehtii aineiston analysointia tutkimusprosessissa aikaa vieväksi vaiheeksi, jossa koodaukseen eli aineiston käsittelyyn menee eniten aikaa. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 103) esittävät sisällönanalyysin olevan yksi laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmistä. Heidän mukaansa sisällönanalyysin hyödyntäminen on mahdollista useissa tutkimuksissa. Kananen (2008, s. 94) mukaan sisällönanalyysi esittää aineiston tiiviisti ja tuottaa siitä selkeän sanallisen kuvauksen. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 117) nostavat esiin sisällönanalyysille tyypillisesti tiiviin ja yleisen kuvauksen tuottamisesta. Lisäksi sisällönanalyysin avulla dokumenttien analysointi voidaan tehdä järjestelmällisesti ja objektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi, s. 117). Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 117) esittävät, että sisällönanalyysissä analysoidut dokumentit voivat käsittää minkä tahansa kirjallisessa muodossa olevan materiaalin, kuten kirjat, puheen ja raportit.

Vuori (2021) esittää laadullisen sisällönanalyysin perustuvan aineistosta ilmenevien aiheiden, asioiden ja teemojen jaotteluun. Usein laadullinen sisällönanalyysi onkin rinnastettavissa teemoitteluun (Vuori, 2021). Teemoittelun tarkoituksena on luokitella ja koota kunkin teeman alle teemaan liittyviä esimerkkejä tai sanontoja (Kananen, 2008, s. 91). Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 105) esittävät laadullisen tutkimuksen teemoittelussa olevan kyse aineiston ryhmittelystä valittujen aihepiirien alle.

Tutkielman aineistojemme ollessa kuvakirjoja, on tutkimuksessa syytä huomioida kirjoitetun tekstin lisäksi myös kuvien merkitys sekä kuvan ja sanan suhde osana teosta. Seppänen (2008, s. 31–34) luonnehtii nähtyä esinemaailmaa sekä kuvallisia esityksiä eli representaatioita visuaalisiksi järjestyksiksi. Visuaalinen järjestys nivoutuu kuvan tarkastelussa yhdessä näköaistimuksen ja kuvan rakenteen sekä järjestyksen kanssa kokonaisuudeksi, jota ihminen voi tulkita (Seppänen, 2008, s. 31–34). Seppänen (2008, s. 34) mukaan visuaaliset järjestykset ovat ihmisen tuottamia sekä tulkitsemia. Tuottaminen tapahtuu esimerkiksi kuvan piirtämisenä ja objektin tulkinnat puolestaan muodostuvat osana ihmisen toimintaa ja aiempien tuttujen merkitysten yhdistämistä (Seppänen, 2008, s. 34). Vilka (2021, s. 164–168) tuo teoksessaan esiin visuaalisen järjestyksen sekä kuva-analyysin rakentumisen. Kuva-analyysiä tehdessä ihminen jäsentää, analysoi, kuvailee sekä arvottaa jo tuotettua kuvaa ja rakentaa samalla visuaalista järjestystä (Vilka, 2021, s. 164–168). Lastenkuvakirjallisuuden analysoinnissa tulkitsemme kirjoitetun tekstin lisäksi kuvia.

Seuraavaksi analysoimme aineistojamme huolellisen sekä systemaattisen aineistoon tutustumisen jälkeen. Teemme tutkimuskysymyksiemme pohjalta sisällönanalyysin, jossa hyödynnämme teemoittelun tukena taulukointia. Näin ollen teemoittelu toimii osana laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysiä sekä kuva-analyysiä (Vuori, 2021). Luomme kaksi tutkimuskysymyksiämme tukevaa taulukkoa tunteista sekä tunnekasvatuksesta. Pyrimme pelkistämällä taulukoihin nostamaan esiin niin tekstistä kuin kuvista teoksissa esiintyviä lasten tunteita sekä tunnekasvatuksen elementtejä. Jaottelemme taulukossa lasten siirtymässä esiintyviä tunteita myönteisiin sekä kielteisiin tunteisiin (TAULUKKO 1). Tunnekasvatuksen osalta tarkastelemme opettajan sekä kodin tuottamaa

tunnekasvatusta (TAULUKKO 2). Tarkastelemme myös kuvan ja sanan suhdetta osana molempia taulukoita.

TAULUKKO 1. Lapsen esikouluun siirtymässä esiintyvät tunteet

| Teos, vuosi | Lapsen esikouluun siirtymässä esiintyvät myönteiset tunteet | Lapsen esikouluun siirtymässä esiintyvät kielteiset tunteet | Kuvan ja sanan suhde |
|---|---|---|---|
| Emma menee esikouluun (2004) | Emman huojennus ja ilo. | Emman jännitys ja harmitus. | Kuvat tukevat tekstiä. Lasten tunnetilat välittyvät kuvista. |
| Mintun esikoulukirja (2006) | Mintun ilo. | Mintun jännitys. | Kuvissa tapahtuu enemmän kuin tekstistä käy ilmi. Kuvat havainnollistavat lasten tunnetiloja. |
| Onni-poika menee eskariin (2016) | Onnin ilo ja innostuneisuus. | Onnin suru ja jännitys. Kirjan toisen Onnin, Onni S:n suru. | Kuvissa näkyy tunteita, joita tekstissä ei kerrota. |
| Prinsessa Rämöpää ja vessasanat (2019) | Rämöpään ilo. | Rämöpään jännitys ja epävarmuus. Rämöpään ikävä, häpeä ja suru. | Kuva ja sana tukevat toisiaan sekä visualisoivat lasten tunnetiloja. |
| Veera Virtanen ja esikoulu (2013) | Veeran tyytyväisyys. | Veeran harmitus ja kauhu. Veeran pelko, ikävä ja kiukku. | Kuvat tukevat kirjan kertomusta ja kuvailevat lasten tunnetiloja. |

TAULUKKO 2. Esikouluun siirtymässä esiintyvät tunnekasvatustilanteet

| Teos, vuosi | Opettajan tuottama tunnekasvatus esikouluun siirtymässä | Kodin tuottama tunnekasvatus esikouluun siirtymässä | Kuvan ja sanan suhde |
|---|--|--|--|
| Emma menee esikouluun (2004) | Emman ja Viivin lyötyä päänsä yhteen opettaja tulee paikalle katsomaan tilannetta. | Emman äiti kysyy Emmalta esikoulun aloittamisen jännityksestä. | Koko kirjan ajan aikuisten myönteinen asenne välittyy kuvista. |
| Mintun esikoulukirja (2006) | Opettaja ratkaisee potkimistilanteen ja lapsia ohjataan pyytämään anteeksi. | Kirjassa ei esiinny kotoa tulevaa tunnekasvatusta. | Kuvat tuovat lisäarvoa tekstille. Esimerkiksi teksti ei tuo kaikkea ilmi, vaan kuvat täydentävät sitä. |
| Onni- poika menee eskariin (2016) | Kirjassa ei ole opettajan tuottamia tunnekasvatus-tilanteita. | Onnin äiti kysyy jännityksestä, lohduttaa Onnia ja sanoittaa jännitystä. Onnin isä helpottaa Onnin nukahtamista. | Kuvat ovat yhteneväiset tekstin kanssa. Kuvissa tarkennetaan kirjan herättämiä tunnekasvatuksellisia tilanteita. |
| Prinsessa Rämöpää ja vessasanat (2019) | Opettaja ratkaisee Rämöpään vessahädän. Opettaja huolehtii Rämöpään olotilasta. | Isän sensitiivinen ote. Isä ohjaa Rämöpään ajattelua ja sanoittaa omia jännityksen kokemuksiaan. | Kuvat antavat kirjan tapahtumista lisätietoa. |

| | | | |
|--|--|---|---|
| Veera Virtanen ja esikoulu (2013) | Kirjassa ei esiinny opettajalta tulevaa tunnekasvatusta. | Kirjassa ei esiinny kotoa tulevaa tunnekasvatusta. | Kuvat ovat tekstin kanssa yhteneväiset. |
|--|--|---|---|

6 TULOSTEN TARKASTELUA

Tässä luvussa tarkastelemme ja tulkitsemme sisällönanalyysin taulukoista esiin nousevia keskeisiä teemoja teoskohtaisesti. Avaamme tarkastelussa esiin taulukoissa ilmeneviä havaintoja tunteista, tunnekasvatustilanteista sekä kuvan ja sanan suhteesta. Siirtymässä esiintyvistä tunteista tarkastelemme myönteisiä sekä kielteisiä tunteita. Tunnekasvatustilanteissa keskitymme opettajan sekä kodin tuottamaan tunnekasvatukseen. Lopuksi sidomme yhteen kuvan ja sanan suhdetta teoksissa. Kuvan ja sanan suhde ilmentää edellä mainittuja tunteita sekä tunnekasvatusta.

6.1 Lapsen esikouluun siirtymässä esiintyvät tunteet

Emma menee esikouluun (2004)

Myönteisiä tunteita esiintyy, kun ensimmäisen esikoulupäivän edetessä Emma tutustuu paremmin Viiviin, jonka hän oli tavannut aiemmin tanssitunnilla. Emma ja Viivi kokevat ilon tunteita ystävän kanssa leikkimisestä.

Onneksi Viivin vieressä on tyhjä paikka.

"Moi! Minä en ole nähnyt sinua ennen täällä", Viivi sanoo. --

"Minä aloitan esikoulun." Emma kertoo.

"Niin minäkin!" Viivi ilostuu.

Emman ajatuksista käy ilmi jännityksen huojennus, kun hän huomaa paikan tutun lapsen vieressä. Emma ja Viivi aloittavat molemmat esikoulun, mikä yhdistää heitä molempia. Lisäksi yhteinen jaettu kokemus vahvistaa kiinnittymistä lapsiryhmään ja luo iloa päivään. Kirjassa lapset pääsevät yhdessä rakentamaan jättiläisdominoa ja piirtämään musiikin tahtiin.

Kirjan alussa Emma kokee haastavia kielteisiä tunteita. Emmaa jännittää esikoulun aloitus. Hänen oli tarkoitus aloittaa esikoulu yhdessä naapurinsa Oton kanssa, mutta Otto tulee kipeäksi, tämä harmittaa Emmaa. Emma käy tapaamassa Ottoa ennen esikoulun alkua.

”Arvaa harmittaako”, Otto puuskahtaa heti Emman nähdessään.

”No varmasti. Minuakin harmittaa, kun et tule mukaan”, Emma katsoo Ottoa otsa kurtussa.

”Mitä jos minä en tunne siellä ketään?”

Emman jännitys ja harmitus ilmenee Oton kanssa käydystä vuoropuhelusta. Keskustelun perusteella Emman jännitys olisi lieventynyt, jos hän olisi voinut aloittaa esikoulun yhdessä Oton kanssa.

Mintun esikoulukirja (2006)

Kirjassa koetut tunteet muuttuvat päivän mittaan uusien ystävien, sekä yhdessä tekemisen myötä myönteisiksi tunnekokemuksiksi. Myönteiset tunteet tulevat ilmi ryhmän yhteisestä toiminnasta, sekä lasten mielenkiinnosta uusia asioita kohtaan. Ryhmän opettaja Janne kutsuu oppilaat sisälle Nippa – Nappa esikouluun. Kirjassa nauru kuvastaa yhdessä tekemisen iloa.

”Minun nimeni on Janne ja te olette Hirvi-ryhmäläisiä.”

Kaikkia naurattaa.

Kirjan alussa Minttu kokee kielteisiä tunteita, sillä häntä jännittää esikouluun lähteminen. Jännitys ilmenee vatsakipuna, jota yritetään lievittää jääpaloilla. Mintulla on mukanaan nalle, joka kastuu jääpaloista. Ennen kotoa lähtöä Mintun täytyy kuivattaa nalle, sillä hän ei halua lähteä ilman sitä esikouluun.

Tänään alkaa esikoulu. Minttua jännittää niin, että hänellä on maha kipeä.

”Enkö minä voisi aloittaa esikoulun sittenkin vasta huomenna?” Minttu ehdottaa.

Minttu sanoittaa jännityksen tunteitaan ja pitää nallea turvanaan siirtymän hetkellä. Isä kuitenkin keskeyttää Mintun murehtimisen antamalla Mintulle hiustenkuivaajan nallen kuivattamiseen.

Onni- poika menee eskariin (2016)

Myönteisiä tunteita esiintyy, kun kirjan alussa kuvataan Onnin päiviä ennen esikoulun alkua. Onni käy ostamassa esikoulua varten uuden repun.

”Aika hieno reppu”, Onni tuumii. ”Miltähän tuntuu mennä eskariin tämä selässä?”

Onni iloitsee peilin edessä.

Uuden repun ostaminen valmistaa Onnia ensimmäiseen esikoulupäivään, hän on innoissaan esikoulun aloittamisesta. Kirjan lopulla Onnit ystävystyvät perheinä vietetyllä piknikillä ja kirjassa iltapäivän tunnelman kerrotaan olleen mahtava.

”Ihan kuin lomalla”, Onni S. sanoo. ”Paitsi että nyt löytyi kavereita”.

”Ihan kuin lomalla, paitsi että nyt on kivampaa,” Onni vastaa.

Kielteisiä tunteita esiintyy ennen ensimmäistä esikoulupäivää pihaleikin aikana, kun Onnin naapuri Viljo kommentoi Onnille salaperäisen kommentin. Kommentti saa Onnin kyseenalaistamaan esikoulun aloittamisen.

”Oliko eskarissa helppoa?” Onni kysyy Viljolta piilossa.

”Se on helppoa, kun sen osaa” Viljo huikkaa salaperäisesti ja juoksee pelastamaan kiinni jääneen Helmin.

Onnille tulee Viljon kommentista mieteliäs ja surullinen olo. Kirjassa kerrotaan Onnin jalkojen tuntuvan raskailta, repun näyttävän suurelta ja Onnin olon olevan surkea. Onni on näin ollen haastavien tunteiden keskiössä.

Lisäksi esikoulupäivän aikana kirjan toisen Onnin, Onni S:n kerrotaan istuvan kädet puuskassa naulakoilla ja rytistävän piirroksen. Onni S. on surullinen ja tunne näyttäytyy ulospäin muille vetäytyneisyytenä.

Prinsessa Rämäpää ja vessasanat (2019)

Kirjan loppupuolella Rämäpää ystävystyy Kukan kanssa, jonka kanssa he pitävät hauskaa. He nauravat ja iloitsevat yhdessä. Ystävystymisen jälkeen Rämäpää kuvaa esikoulupäiväänsä maailman parhaaksi.

”Naurattaa. Melkein tulee pissat housuun.”

Rämäpää kokee näin ollen kirjan lopussa myös myönteisiä ilon tunteita, jolloin aiemmat haastavat tunteet ja tilanteet ovat jo unohtuneet.

Kielteisiä tunteita ilmenee, kun kirjan alussa Prinsessa Rämäpää pohtii jännitystään. Hänen ajatuksistaan huokuu esikoulun aloittamisen epävarmuus.

”Jännittää. Aloitan tänään esikoulun ja haluaisin ottaa mukaan taikakaluni, mutta en tiedä saako eskariin viedä sellaisia.” --”Saatan tarvita myös Itkun Estimien, tämän kaulakorun, joka kaulassa ei ala itkettää, vaikka joku sanoisi jotain kurjaa.”
--”En ole nähnyt kavereita kesällä ja jännittää, onko heidän kanssaan vielä kiva olla.” --”Mitä jos uusi opettaja kysyy minulta jotain enkä osaa vastata?”

Rämäpää sanoittaa näin omia tunteitaan itselleen monologina ja tuo samalla esiin asioita, joita hän pohtii ennen esikoulun alkamista. Sanoista voidaan havaita hänen epävarmuutensa esikoulun uusia toimintamalleja ja ihmisiä kohtaan.

Kirja etenee, kun osa Rämäpään taikakaluista rikkoontuu tai unohtuu kotiin. Lähdön kiireessä hän on unohtanut käyttää ulkona perheen koiran ja Rämäpäällekin on iskenyt vessahätä. Kirjassa Rämäpää kokee ikävää, kun pikkuveljen kanssa ei voi leikkiä samassa ryhmässä. Lapsiryhmän kokoontuessa käydään nimikierros, jossa Rämäpää takeltelee nimensä koskevan pelkkiä vessasanoja. Rämäpää kokee myös häpeää, koska hän sanoi nimensä väärin.

”Sinun vuorosi!”, kehottaa opettaja.

”Minunko?” hätäännyn. -- ”Pissa Rämäpää!” kiljaisen. Apua päässäni on pelkkiä vessanoja. Kaikki purskahtavat nauruun. Kuolen häpeään. En tule tänne enää koskaan.

Ulos mentäessä Rämöpään tunnetila ei kuitenkaan ole helpottunut, vaan hän kokee kielteiset tunteensa fyysisenä vatsakipuna ja itkuna.

”Mahaan sattuu. Sattuu ihan kamalasti. -- Tyhmät kyyneleet. Koko piha hukkuu kyyneliin. Kaikki tuijottavat. Tämä päivä on pilalla. Koko elämäni on pilalla.”

Veera Virtanen ja esikoulu (2013)

Kirjan alussa esiintyy myönteisiä tunteita, kun Veera Virtanen on aamulla lähdössä esikouluun. Kaikkietävä kertoja sanoittaa Veeran ajatuksia esikoulun aloittamisesta.

Veerasta tulee esikoululainen. Se ei Veeraa jännitä, sillä hän on taitava ja osaa paljon asioita--. Hän pärjää kyllä vaikka missä.

Veeralla on korkeat pystyvyyssuskomukset itsestään ja hän lähtee esikouluun tiedostaen osaavansa paljon erilaisia asioita. Kirjan edetessä Veera on tyytyväinen itseensä, sillä Suvi on käsenyt piirtää taululle oman kuvansa ja kirjoittamaan alle nimensä. Veera tietää osaavansa kirjoittaa ja piirtää.

Veera on tyytyväinen. Hän osaa kirjoittaa nimensä ja piirtää taitavasti.

Kirjassa kielteisiä tunteita syntyy, kun esikoulun pihassa Veeran tunteet vaihtuvat äkillisesti ärsytykseen. Pihalla on kova meteli ja Veera alkaa huutaa.

–”Ovkaa hivjaa! –

–”Ävkää mevutko! Jonoon!”

Veeran kielteiset tunteet jatkuvat, kun lapset leikkivät pihalla ja kysyvät Veeraa mukaan, mutta hän ei halua osallistua. Veera menee sisälle, jossa Alex alkaa ylpeilemään hänelle siitä, että ei itse ole uusi lapsi esikoulussa. Kaikki muut lapset tuntevat ryhmän opettajan, Suvi Rantasen, entuudestaan.

Veeraa harmittaa, että toiset tuntevat opettajan. Veera ei tunne, sillä hän on päiväkodissa ensimmäistä kertaa.

Harmitus ilmenee kuvituksesta vahvasti, sillä kaikkien muiden lasten ilmeet ovat innostuneet. Veera murjottaa yksin pöydän ääressä. Surun tunne syntyy kirjassa

ulkopuolelle jäämisestä, sekä muiden kollektiivisesta yhteisestä asiasta; opettajan tuntemisesta.

Kirjassa Veeran yllättää yhtäkkinen kauhistus, sillä hän huomaa piirtäneensä ja kirjoittaneensa huonosti. Hän vertaa omia teoksiaan muiden tekeleisiin ja huomaa omassa piirustuksessaan sekä nimikirjoituksessaan pelkkiä puutteita.

Opettajan johdolla lapset tutustuvat toisiinsa lankaleikin avulla. Veeraa pelottaa oma vuoronsa.

Veera pelkää vuoroaan jo etukäteen. Alex heittää hänelle lankakerän, ja Veera yrittää sanoa nimensä oikein, mutta suusta tuleekin:

–"Veeva Vivtanen."

Kirjan keskivaiheilla lapset menevät lepohetkelle. Lepohuone on Veerasta hyvin erilainen, kuin kodin oma sänky, tyynyt ja peitto. Veera ikävöi kotiaan ja tuttua, turvallista perhettään.

Veerasta tuntuu yksinäiseltä. Sänky on vieras ja ympärillä on lapsia, joita hän ei tunne.

Lepääminen kestää hirveän kauan. Veeralla on ikävä kotiin.

Pihalla lapset pelaavat polttopalloa ja Veera saa ensimmäisenä osuman pallosta. Veeraa sattuu ja hän harmistuu kovin koko leikistä. Veeraa alkaa kiukuttaa polttopallo ja samalla koko esikoulu.

Veeraa kiukuttaa niin, että hän ei halua enää käydä esikoulua. Esikoulussa on kurjaa, typerää ja lapsellista.

Kiukun tunne saa Veeran ajattelemaan vessaan piiloutumista koko loppupäiväksi.

6.2 Esikouluun siirtymässä esiintyvät tunnekasvatustilanteet

Emma menee esikouluun (2004)

Opettajan tuottamaa tunnekasvatusta esiintyy, kun Emma ja Viivi lyövät päänsä yhteen ja ryhmän kasvattaja Petteri tulee paikalle katsomaan tilannetta.

”Auts!”

Emman ja Viivin otsat kumahtavat yhteen ja tytöt pyllähtävät istumaan. Petteri rientää tutkimaan vahinkoja.

”Kyllä siihen varmasti pieni kuhmu nousee”, hän sanoo.

Tilanteessa Petteri huomaa yhteentörmäyksen ja haluaa tietää lasten voinnin. Petteri sanoittaa lapsille kuhmun syntymisen mahdollisuuden ja tilanne ratkeaa, kun Emma ja Viivi ajattelevat kuhmujen tekevän heistä sarvikuonoja.

Kirjassa tunnekasvatusta esiintyy kirjan alussa kodin näkökulmasta Emman ja äidin keskustelussa. Ensin Emma kysyy äidiltään jännittääkö häntä töiden aloitus, mutta myös äiti haluaa kuulla Emman olotilasta.

”Jännittääkö sinua päiväkotiiin meno ja esikoulun alkaminen?”

”Jännittää”, Emma sanoo ja ilmeilee pelokkaasti.

Emman äiti toimii sensitiivisesti ja haluaa kysyä Emman tunnetilasta. Äiti ei kirjassa kuitenkaan vastaa enempää Emman tunteeseen vaan keskustelu jää jännityksestä kysymiseen.

Mintun esikoulukirja (2006)

Kirjan keskivaiheilla esiin nousee lapsille myös haastavien tunteiden tilanne, sillä kahden lapsen välille syntyy odottamaton ristiriita. Toinen lapsi potkaisee toista päin karatepotkun, jolloin myös opettajan tunnekasvatuksellinen rooli nousee esiin.

”Pyydätkö Eikolta anteeksi.”

”Anteeksi, Eiko, Ukko pyytää, – minä halusin vain näyttää, miten hienosti osaan karatea.”

”Ei se mitään, Eiko sanoo, – ei minuun sattunut, minä vain pelästyin.”

Tilanne saadaan selvitettyä opettajan puuttumisella tilanteeseen. Kuvien perusteella voidaan nähdä, että opettaja ottaa Ukon ja Eikon syliin. Janne-opettaja kehottaa Ukkoa pyytämään anteeksi ja tämä tekee niin. Tilanne ratkeaa ja Eiko antaa Ukolle anteeksi. Kirjassa ei esiinny kodin tuottamaa tunnekasvatusta.

Onni- poika menee eskariin (2016)

Kirjan opettajien toimesta selkeää tunnekasvatusta ei esiinny. Kirjassa kodin tuottamaa tunnekasvatusta ilmenee, kun Onnin äiti huomaa Onnin alakuloisuuden ja haluaa tietää mikä Onnilla on hätänä.

”Onko jokin hätänä?” Äiti kysyy, ”Jännittääkö eskari?”.

”Ehkä vähän”, Onni mumisee.

Tunnekasvatusta ilmenee, kun Onnin äiti osaa lohduttaa Onnia. Hän kertoo jokaista jännittävän illalla ennen esikoulun aloittamista. Äiti näin ollen sanoittaa Onnille kaiken olevan hyvin ja jännityksen olevan normaalia. Myöhemmin illalla Onnilla on nukahtamisvaikeuksia ja Onnin isä helpottaa Onnin nukahtamista yhteisellä teehetkellä ja kertomalla omia kokemuksiaan uuden työn tuomasta jännityksestä. Näin isä tarjoaa Onnille myös samaistumispintaa haastavaan tunteeseen.

Lisäksi kodin tuottamaa tunnekasvatusta esiintyy, kun kirjan päähenkilö Onni on päivän aikana huomannut kaimansa vaikean päivän ja ihmettelee tilannetta äidilleen. Onnin ensimmäinen esikoulupäivä on kuitenkin sujunut hyvin.

”Miten meni?”

”Hyvin”, Onni vastaa ja näyttää kesäpiirustusta.

”Mutta siellä oli toinenkin Onni, Onni S., ja sillä ei mennyt kovin hyvin.

”Niinkö? Toisia jännittää enemmän ja toisia vähemmän. Tai ehkä sillä oli jokin muu huoli”

Onnin äiti suhtautuu lapsensa kertomaan rauhallisesti ja auttaa lastaan ymmärtämään myös muiden tunteita. Näin Onnin äiti toimii läpi kirjan tärkeänä tunnekasvattajana yhdessä isän kanssa.

Prinsessa Rämöpää ja vessasanat (2019)

Tunnekasvatusta tapahtuu, sillä samassa hetkessä opettaja huomaa Rämöpään hädän ja ohjeistaa toisen lapsen, Kukan, näyttämään, missä vessat sijaitsevat. Opettaja on näin ollen huomaavainen lasten tunteille ja auttaa Rämöpäätä eteenpäin. Teoksessa ulkoileva opettaja huomaa Rämöpään huonon olon ja kysyy, onko Rämöpäällä kaikki hyvin. Lopulta opettaja soittaa Rämöpään isälle hakemaan hänet esikoulusta kotiin.

Kodin tuottamaa tunnekasvatusta esiintyy, kun Rämöpään isä suhtautuu Rämöpäähän sensitiivisesti.

”Tiedätkö mitä. Kun minä aloitin päiväkodin, pissasin housuun.” isä kertoo. --

”Minuakin jännitti. Kaikki vaatteet kastuivat ja sain liian pienet sukkahousut” isä sanoo.

”Kaikki nauroivat minulle tänään”, sanon.

”Naurathan sinäkin nyt” isä vastaa.

”Se on eri asia” minä sanon.

”Tai ehkä ei ole? Ehkä kukaan ei tarkoittanut mitään pahaa?” isä tuumii.

Isä toimii tunnekasvatustilanteessa Rämöpään tunteiden ohjaajana. Isä onnistuu omilla esimerkeillään, kokemuksillaan ja kysymyksillään kääntämään Rämöpään ajatusmallin epäonnistumisesta vahingoksi, joita jokaiselle joskus tapahtuu.

Veera Virtanen ja esikoulu (2013)

Opettajan tuottamaa tunnekasvatusta esiintyy kohdassa, jossa opettaja osallistaa lapsia tutustumaan toisiinsa.

–Nyt tutustumme toisiimme, Suvi Rantanen kehottaa.

Lapset heittävät lankakerää toisilleen niin, että muodostuu ystävyiden verkko. Se, joka saa kerän, sanoo nimensä.

Opettajan tunnekasvatuksellinen asema tulee esiin lapsiryhmän ryhmähengen luojana, sekä tutustumishetkien mahdollistajana. Muuten opettaja Suvi Rantanen näkyy kirjassa vain pedagogisissa hetkissä. Kirjassa ei esiinny kotoa tulevaa tunnekasvatusta.

6.3 Kuvan ja sanan suhde

Emma menee esikouluun (2004)

Läpi kirjan kuvan ja sanan suhde pysyy toisiaan tukevana. Kuvat ovat yksittäisiä ja liittyvät kirjan juonen tilanteisiin. Ne ovat näin ollen melko pelkistettyjä kuvauksia kirjan tapahtumista. Kuvien avulla henkilöhahmot saavat ulkoisia piirteitä. Lisäksi kuvista voidaan havaita kirjan henkilöhahmojen ilmeet ja tulkita niiden kautta hahmojen tunnetiloja.

Mintun esikoulukirja (2006)

Mintun esikoulukirjassa kuvitus on monipuolista. Kuvista tulee ilmi asioita, joita ei ole kerrottu tekstissä. Esimerkiksi aikaisemmin mainitsemamme ristiriitatilanne, jossa opettaja Janne ottaa lapset syliin. Lasten tunteet tulevat ilmi myös kuvituksesta kasvojen ilmeillä, sekä kehon eleillä. Oppimisympäristöjen monipuolinen kuvailu lisää kirjasta huokuvaa positiivista tunnelatausta.

Onni- poika menee eskariin (2016)

Kirjassa kuvan ja sanan suhde ovat yhteneväiset. Kuvat tarkentavat kirjan tapahtumien tunnepitoisuutta. Esimerkiksi Viljolta saadun kommentin jälkeen Onnin tunnetilaa korostetaan kuvassa myrskypilvillä. Kuvista on hyvin

havaittavissa henkilöhahmojen tunnetilat ilmeiden kautta. Kuvat tukevat myös päivien tapahtumia. Kirjassa kuvat kulkevat käsikädessä teoksen tarinan kanssa.

Prinsessa Rämäpää ja vessasanat (2019)

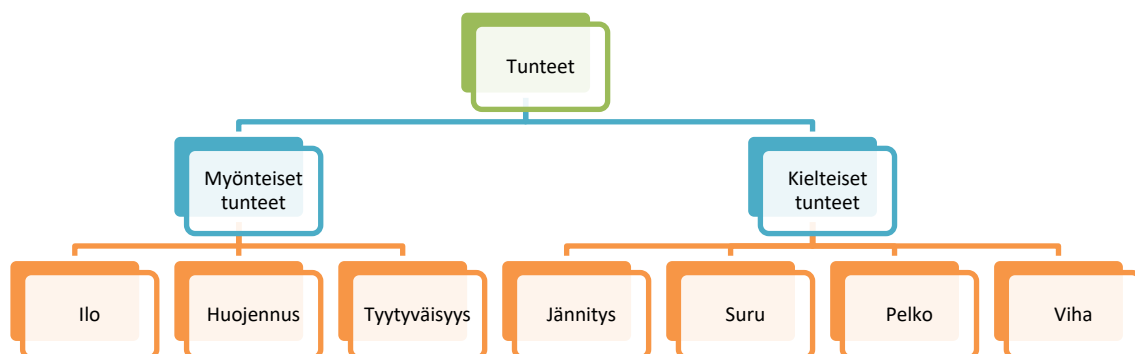
Kirjassa kuvan ja sanan suhde on toisiaan täydentävä. Kuvien avulla kirjasta ilmaistaan ja tarkennetaan erityisesti Rämäpään haastavia tunteita sekä muiden hahmojen tunnetiloja. Esimerkiksi Rämäpään pihamaalla tapahtuvaa itkua kuvataan täyttämällä koko piha kyynelten valtamerellä. Tunnekasvatustilanteissa kasvattajat ovat laskeutuneet keskustelemaan lapsen tasolle, mitä ei tekstissä ilmaista lainkaan. Lisäksi pienillä puhe- ja ajatuskuplilla sekä vauhtiviivoilla korostetaan kirjan tapahtumia sekä tilanteiden hektisyyttä.

Veera Virtanen ja esikoulu (2013)

Kirjan kuvat ja sanat on yhteneväiset ja viestivät yhdessä tapahtumia. Kuvissa esiintyy lasten ilmeitä, jotka tukevat tekstissä esiin nostettuja tunnetiloja. Kuvituksessa on myös huomioitu Veeran ajatusmaailmaa, joka esiintyy ikään kuin ajatuskuplana. Esimerkiksi lasten levätessä ja Veeran ikävöidessä kotiin hänen päänsä yläpuolelle on piirretty siskot, jotka maistelevat herkkuja kotoisassa taustassa. Samaan aikaa Veera sanoittaa ikäväänsä kotiin.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkielmamme tarkoituksena oli selvittää, millaisia tunteita ja tunnekasvatustilanteita ilmenee lasten siirtymässä esikouluun 2000-luvun lasten kuvakirjoissa. Lisäksi tarkastelemme kuvan ja sanan suhdetta osana teoksia. Tässä luvussa kokoamme yhteen tutkielmamme johtopäätöksiä. Määrittelemme kuvioihin tutkimustulostemme tunteita (KUVIO 1), tunnekasvatustilanteita (KUVIO 2) sekä kuvan ja sanan suhdetta (KUVIO 3). Lisäksi sidomme kokoavan analysointimme johtopäätökset teoriaan. Peilaamme myös tutkielmamme tuloksia varhaiskasvatuksen arkeen ja opettajan toimintamalleihin.

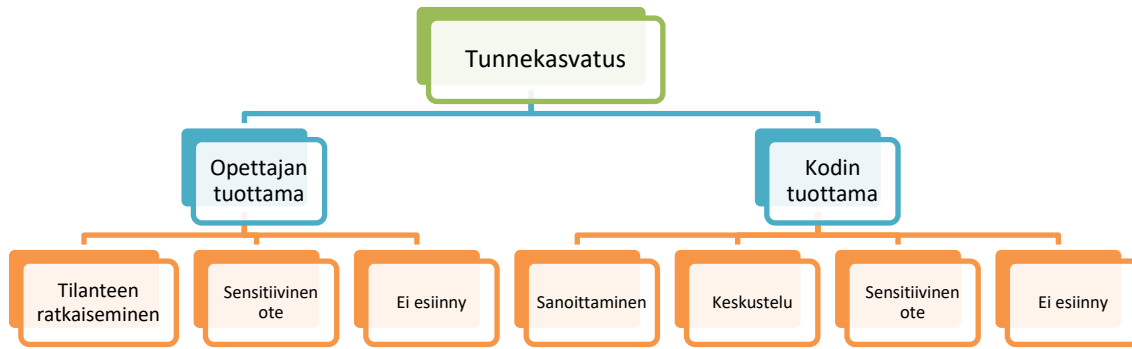


KUVIO 1. Lapsen esikouluun siirtymässä esiintyvät tunteet

Avaamme seuraavaksi tunteiden luokittelua, sekä teoksista esiin nousseita tunteita. Pyrimme luokittelemaan tunteet helposti ymmärrettävään muotoon havainnollistavan kuvion avulla (KUVIO 1). Analysointimme perusteella siirtymävaiheen kuvakirjoista nousi toistuvasti esiin tiettyjä päätunteita. Määrittelimme päätunteet taulukon (TAULUKKO 1), sekä kirjojen systemaattisen tarkastelun perusteella. Tutkimusaineistomme lasten kuvakirjoista nousi esiin tunteiden kirjoa haastavista tunteista myönteisiin tunteisiin. Kuviosta (KUVIO 1) voidaan tulkita, että tunteet jakautuivat myönteisiin ja kielteisiin tunteisiin jo taulukkomme (TAULUKKO 1) pohjalta. Pihlaja (2018, s. 144) jaottelee tunteiden

prototyyppejä eli perustunteita. Olemmekin mukailleet tunteiden luokittelussa Pihlajan (2018, s. 144) nostamaa jaottelua tunteista Suomen Mielenterveysseuran (2018) tunnekartan mukaan. Kokosimme tuloksistamme myönteisiin tunteisiin lasten ilon, huojennuksen ja tyytyväisyyden tunteet (KUVIO 1). Myönteisistä tunteista aineistoista nousi esiin ilon tunteita kolmessa kirjassa. Pihlaja (2018, s. 144) on jaotellut ilon perustunteen, jonka myös me tulkitsimme nousevan esiin tutkimusaineistoista. Ilon alatunteeksi hän on nostanut innostuneisuuden tunteen, joka nousee esiin myös taulukosta. Taulukon (Pihlaja, 2018, s. 144) mukaan huojennuksen tunne kuuluu ilon perustunteeseen. Tämä näkyy meidän jaottelussamme (KUVIO 1) kuitenkin yhtenä analysointimme mukaisista päätunteista. Huojennuksen ja tyytyväisyyden tunteita esiintyi kumpaakin yhdessä kirjassa lasten sanoittamana.

Kielteisiksi tunteiksi luokittelimme taulukosta (TAULUKKO 1) nousseet jännityksen, surun, pelon ja vihan. Avaamme myös kielteisiä tunteita Pihlajan (2018, s. 144) taulukoinnin mukaan. Nostamme jännityksen aineistojemme pohjalta päätunteeksi, vaikka se ei Pihlajan (2018, s. 144) mukaan perustunne olekaan. Koemme kuitenkin, että siirtymän hetkellä jännitys nousi esiin monessa kirjassa osana lasten vaikeita tunteita ja on siksi arvokas nostaa kuvioon (KUVIO 1) kielteiseksi päätunteeksi. Sisällytimme jännitykseen epävarmuuden ja häpeän, sillä teoksissa epävarmuus ja häpeä aiheuttivat lapsissa jännitystä. Kirjallisuudesta päätunteena esiin nousee myös suru, jonka alle luokittelimme ikävän ja harmituksen. Harmitus nousee esiin lastenkirjoissa käytettävänä terminä ja lasten tunteena. Se voidaan kuitenkin rinnastaa taulukossa yleiskielisemmällä termillä pettymys (Pihlaja, 2018, s. 144). Nostimme analysointimme pohjaten lasten päätunteeksi pelon, jonka myös Pihlaja (2018, s. 144) on määritellyt päätunteeksi. Pelon päätunteeseen liitimme myös kauhun tunteen. Kauhu näkyy esimerkiksi *Veera Virtanen ja Esikoulu* (2013) – kirjassa Veeran epäonnistumisena kirjoitustehtävässä. Veera kauhistuu, kun hänen kirjoitustaitonsa eivät vastanneetkaan hänen oletuksiaan omista taidoistaan.

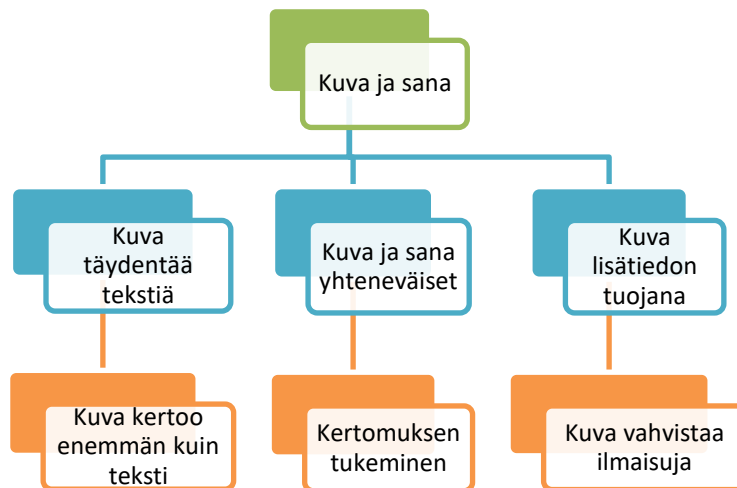


KUVIO 2. Esikouluun siirtymässä esiintyvät tunnekasvatustilanteet

Analysointimme perusteella kirjoissa esiintyi myös toistuvia tunnekasvatuksellisia tilanteita. Toistuvuuden vuoksi haluamme koota aineistomme tulkinat yhteen, sekä luoda tuloksiamme havainnollistavan kuvion (KUVIO 2). Kuvioista (KUVIO 2) voidaan havaita, että tunnekasvatustilanteet jakautuivat jo taulukointimme pohjalta (TAULUKKO 2) opettajan ja kodin tuottamiin tunnekasvatustilanteisiin. Analysointimme tulokset osoittavat, että opettajan tuottamia tunnekasvatustilanteita esiintyi lasten välisten tilanteiden ratkaisuisissa sekä opettajan sensitiivisenä otteena lapsiin. Isokorven (2004, s. 100) mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisen oma tunnesäätelyn suuntaamisessa lapsen haastaviin tunteisiin ja tunteiden hyväksymiseen. Aikuisen johdonmukainen tunteidenkäsittely ja toimijuus lapsen tunnekuorman vastaanottajana sekä lievittäjänä on tärkeää lapsen tunteiden käsittelylle (Isokorpi, 2004, s. 130). Näin ollen aikuisen toimijuus voi ilmetä sensitiivisenä otteena lasten tunnekokemuksia kohtaan. Opettajan tuottamaa tunnekasvatusta ei esiintynyt lainkaan kahdessa tutkimusaineistossamme.

Kodin tuottama tunnekasvatus ilmeni esimerkiksi tunteiden sanoittamisena, yhteisinä keskusteluina ja vanhemman sensitiivisenä otteena (KUVIO 2). Isokorpi (2004, s. 129) ilmaisee kirjassaan tunteiden nimeämisen merkityksen, sekä aikuisen roolin lapsen tunteiden sanoittajana. Kuviossa (KUVIO 2) esiintyi myös lasten kanssa käydyt yhteiset keskustelut ja aikuisen sensitiivinen ote. Yhteinen keskustelu esiintyi myös kodin tuottamassa tunnekasvatuksessa. Esimerkiksi erilaisten tunteiden tunnistaminen ja pohtiminen keskusteluiden avulla auttaa lasta ymmärtämään omia tunteitaan (Isokorpi, 2004, s. 129–130). Hyvä esimerkki aikuisen ja lapsen välisestä keskustelusta löytyy teoksesta *Prinsessa Rämäpää*

ja vessasanat (2019). Teoksessa Rämäpää keskustelee isänsä kanssa haastavasta tunnetilastaan. Kodin tuottamaa tunnekasvatusta ei esiintynyt lainkaan kahdessa tutkimusaineistossa.



KUVIO 3. Kuvan ja sanan suhde

Haluamme nostaa tutkimukseemme (KUVIO 3) myös kuvan ja sanan suhteen, sillä koemme sen olevan tärkeä osa tutkielmamme viitekehystä. Nostimme myös kuvioihin (KUVIO 3) taulukoissa (TAULUKKO 1 ja TAULUKKO 2) esiintyvän kuvan ja sanan suhteen osaksi tunteiden ja tunnekasvatuksen tulkintaa. Halusimme rajauksellamme osoittaa kuvituksen olevan tärkeä osa lasten kuvakirjallisuutta. Lisäksi kuvan ja sanan suhde ilmentää aineistomme tunteita ja tunnekasvatusta. Jaottelimme kuvan ja sanan suhteen kolmeen alaotsikkoon tulkintojemme perusteella, sekä kolmeen tapaan tulkita alaotsikkoja (KUVIO 3). Avaamme alaotsikkoja, sekä alaotsikkojen tulkintoja seuraavassa kappaleessamme.

Ensimmäisessä alaotsikossa ”Kuva täydentää tekstiä” tulkitsemme kuvassa tapahtuvan enemmän asioita, kuin teksti antaa ilmi. Esimerkiksi Mintun esikoulukirjassa (2006) tunnekasvatuksellisessa tilanteessa opettaja ottaa lapset syliin. Tästä ei kuitenkaan ole kirjassa lainkaan mainintaa. Mikkosen (2005, s. 56) mukaan kuvakirjoissa kuvan ja tekstin täydentäminen tai yhteentörmäys luo yhdessä uusia tulkintoja, joista syntyy tarkentavia merkityksiä. Näillä suhteilla täytetään myös lukijan tulkinnan aukkoja (Mikkonen, 2005, s. 56). Toisessa

alaotsikossa ”Kuva ja sana yhtenevät” nostamme esiin tekstin ja kuvituksen kulkemista käsi kädessä. Näissä kirjoissa kuvitus tukee kirjoitettua tekstiä eikä niinkään anna siitä lisätietoa. Kolmannessa alaotsikossa ”Kuva lisätiedon luojana” tulkitsimme kuvan antavan lisätietoa esimerkiksi kirjoissa esiintyvien lasten tunteista. Teoksissa lasten tunteet on mahdollisesti myös sanallistettu tekstiin. Lisätiedon tarkoituksena on vahvistaa kuvan ja sanan yhteistyöllä esimerkiksi tilanteiden tunnepitoisuutta. Esimerkiksi *Onni-poika menee eskariin* (2016) kirjassa Onnin pään päälle nousee myrskypilviä, joiden avulla hänen tunnetilaansa pyritään korostamaan. Mikkosen (2015, s. 56) mukaan kuvat vaikuttavat aina kertomuksesta tehtyihin tulkintoihin merkityksiä lisäävästi.

Tulokset ilmentävät teoksissa esiintyviä tunteita ja tunnekasvatustilanteita sekä kuvan ja sanan suhdetta. Kirjoissa esiintyneet tunnepitoiset ja tunnekasvatukselliset tilanteet ovat fiktiivisiä, mutta voisivat ilmetä myös varhaiskasvatuksessa esikouluun siirtymän hetkellä. Tulokset osoittavat osittaisia aukkoja lasten tunteissa sekä tunnekasvatustilanteissa. Siirtymän sensitiivisyyden vuoksi kirjoissa esiintyneiden tunteiden monipuolisuus ja moninaiset tunnekasvatustilanteet voisivat tukea lapsen tunne-elämän kehitystä siirtymän hetkellä. Lisäksi tulokset voivat avartaa erityisesti uuden varhaiskasvatuksenopettajan näkemystä siirtymien tunnepitoisuudesta. Tulosten pohjalta varhaiskasvatuksenopettajat voivat peilata kirjallisuudessa esiintyviä tilanteita myös tosielämän tilanteisiin.

8 POHDINTA

Tässä luvussa pohdimme tunteiden ja tunnekasvatuksen merkitystä lapsen esikouluun siirtymässä. Lisäksi tarkastelemme tutkimuksen eettisyyttä, luotettavuutta ja sen läpinäkyvyyttä. Pohdimme tutkielmamme eettisyyttä hyvien tieteellisten käytänteiden valossa. Nostamme esiin myös tutkielmamme luotettavuutta tukevia näkökulmia. Lisäksi tarkastelemme jatkotutkimusmahdollisuuksia.

8.1 Tunteiden ja tunnekasvatuksen merkitys esikouluun siirtymässä

Esiymmärryksemme pohjalta ajattelimme siirtymän esikouluun olevan lapselle sensitiivinen ajanjakso, jossa tarvitaan varhaiskasvatuksen opettajan tunnekasvatusta. Myös Ahtolan (2016, s. 171) mukaan siirtymät ovat oleellisia vaiheita ihmisen elämänkaareissa. Siirtymät ovat lasten kehityksen kannalta merkittäviä, sillä siirtymän onnistuminen heijastelee lapsen myöhempään kehitykseen (Ahtola, 2016, s. 170–171). Ennen aineistoon perehtymistä ennako-oletuksemme pohjautuivat ajatuksiin tunteiden korkeasta määrästä lasten kuvakirjoissa. Tunnekasvatuksen osalta ajattelimme, että valitsemastamme aineistosta nousisi selkeästi esiin opettajan tai muun varhaiskasvatuksen ammattilaisen tuottamaa tunnekasvatusta ja kodin tuottaman tunnekasvatuksen merkitys ei olisi oleellisessa asemassa.

Kuviosta (KUVIO 1) nousi esiin kolme myönteistä tunnetta sekä neljä kielteistä tunnetta. Myönteiseksi määritellyistä tunteista esiin nousi ilo, huojennus ja tyytyväisyys. Kielteisiksi määritellyistä tunteista korostui jännitys suru, pelko ja viha. Saadut tulokset osoittavat, millaisia tunteita lapsilla esiintyy siirtymän hetkellä. Aineiston pohjalta nousseet tunteet ovat fiktiivisiä ja sidoksissa kuvakirjan kertomukseen, mutta voivat myös kuvastaa realistisesti esikouluun siirtymän hetkellä olevan lapsen kokemia tunteita. Tulokset antavat siten tietoa lasten mahdollisista tunnekokemuksista siirtymävaiheessa päiväkodista

esikouluun. Ennako-oletuksemme eivät osoittautuneet täysin oikeiksi, sillä lasten kuvakirjoista nousi esiin suppeampi tunteiden kirjo, kuin oletimme.

Kuviosta (KUVIO 2) esiin nousi opettajan sekä kodin tuottamaa tunnekasvatusta. Opettajan tuottama tunnekasvatus jakaantui tilanteen ratkaisemiseen, opettajan sensitiiviseen otteeseen sekä tunnekasvatuksen puuttumiseen. Kodin tuottamassa tunnekasvatuksessa nousi puolestaan esiin sanoittamista, yhdessä keskustelua ja vanhemman sensitiivinen ote. Lisäksi osassa teoksista kodin tuottamaa tunnekasvatusta ei esiintynyt lainkaan. Ennako-oletuksemme eivät toteutuneet, sillä aineistoissamme kodin tuottama tunnekasvatus oli moninaisempaa ja suuremmassa roolissa. Opettajan rooli tunnekasvattajana jäi kirjoissa vähäiseksi. Saadut tulokset osoittavat, että aikuisen rooli on avainasemassa lapsen tunteiden käsittelyssä ja ohjaamisessa. Lisäksi aineistoissa korostui lapselle tärkeä kokemus kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta sekä aikuisen sensitiivinen ote lapsen tunteiden käsittelyssä. Tulokset osoittavat näin ollen varhaiskasvatuksen ammattilaisen sekä kodin oleellisen merkityksen tunnekasvatuksen mahdollistajana myös siirtymässä päiväkodista esikouluun.

8.2 Eettisyyden tarkastelua

Kuulan (2011) mukaan tieteellistä kirjoittamista ja tutkimuksen tuottamista ohjaavat muun muassa totuuden etsintä sekä tiedon luotettavuuden tavoittelu. Eettisesti hyvä tutkimus noudattaa hyviä tieteellisiä käytänteitä ja edellyttää tutkimusvaiheessa tieteellisten tietojen ja toimintatapojen noudattamista (Kuula, 2011). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 149–150) mukaan laadullisessa tutkimuksessa eettisyys ja luotettavuus nivoutuvat yhteen, hyvä tutkimus on eettisen sitoutuneisuuden ohjaamaa. Tutkielmamme eettisyys perustuu tutkimuksen yleisiin eettisiin periaatteisiin. Noudatamme näin ollen eettisiä käytänteitä sekä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan kirjaamia ohjeita hyvistä tieteellisistä käytänteistä (2012). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, s. 6) mukaisesti keskitymme tutkimuksessamme hyviin tieteellisiin käytänteisiin, kuten tutkimuksen rehellisyyteen, tarkkuuteen sekä huolellisuuteen jokaisessa tutkimuksen eri vaiheessa. Lisäksi huomiomme tutkimuksessamme tieteellisyyden avoimuuden ja oikeamukaisen viittauksen kriteerit

(Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, s. 6). Myös Kananen (2008, s. 62) esittää, että tieteellisen tutkimuksen tulee olla objektiivista. Tosin Kanasen (2008, s. 62) mukaan täysin objektiivisia havaintoja ei kuitenkaan ole, sillä valitut tutkimusmenetelmät ja tutkijan positio vaikuttavat aina tutkimustuloksiin. Myös Aaltio ja Puusa (2020) nostavat esiin artikkelissaan täydelliseen objektiivisuuden pyrkimisen mahdottomuuden. Tutkimusmenetelmiin liittyvät virheet voivat esiintyä esimerkiksi väärän tutkimusmenetelmän valintana ja käsitteiden heikkona määrittelemisenä (Kananen, 2008, s. 62).

Pyrimme toimimaan eettisesti koko tutkimusprosessin ajan. Osana hyviä eettisiä ja moraalisia käytänteitä sekä kirjoittajien kunnioittamista kysyimme lasten kuvakirjojen käyttöluvat kandidaatintutkielmamme tutkimusaineistona teoksen kirjoittajalta tai kustantajalta ennen itse kirjoitusprosessia (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, s. 6). Tutkimuksen alkuvaiheessa hyväksyvän vastauksen saimme neljältä kirjoittajalta. Kuitenkin teosten ollessa yleisessä julkaisussa kuvakirjat ovat jokaisen saatavilla, jolloin erillisiä tutkimuslupia ei tarvita. Uskomme, että teosten kirjailijoiden sekä kuvittajien kädenjälki ja heidän omat tulkintansa näkyvät teoksissa. Tutkimme kirjoitettua ja kuvitettua kirjallisuutta, joten tutkimustulosten anonymiteetin säilymistä ei tarvitse tarkastella. Tutkittavia aineistoja käsittelemme vastuullisesti ja teosten tarkastelu tehdään huolellisesti vaihe vaiheelta. Tutkielmamme perustuu sisällönanalyysiin, jossa luomme omia tulkintojamme aineistojemme sisällöistä. Onkin hyvä huomioida oma positiomme tutkijoina ja ihmisinä suhteessa aineistojemme tulkintoihin. Lasten kuvakirjallisuutta tutkiessa jokainen teos on lukijansa tulkitsemaa. Meidän tulkintatapamme eivät ole ainoita mahdollisia teosten tulkintatapoja.

Tutkielmamme viitekehys liittyy lapsen siirtymään päiväkodista esikouluun. Lasten elämään peilattaessa siirtymävaiheet voivat olla sensitiivisiä lapsille, jolloin kirjojen käyttö materiaalina voi helpottaa isoa muutosta. Tutkielmamme auttaakin kartoittamaan, miten lasten kuvakirjat käsittelevät tätä muutosvaihetta. Tässä tutkielmassa käsitämme siirtymän päiväkodista esikouluun olevan lapselle sensitiivinen ja mahdollisesti suuri muutos, jonka aikana lapsi kokee erilaisia tunnetiloja. Haluamme tutkielmassamme nostaa esiin myös käsityksemme tunnekasvatuksen tärkeydestä lapsen kehitykselle. Tuomme näin ollen esiin

myös omia subjektiivisia näkemyksiämme suhteessa tutkimuksen aiheeseen (Aaltio & Puusa, 2020).

8.3 Luotettavuuden tarkastelua

Kanasen (2008, s. 132) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on tärkeää myös opinnäytetöiden tasolla. Juutin ja Puusan (2020) mukaan luotettavuutta voidaan tarkastella laadullisessa tutkimuksessa eettisyyden, luotettavuuden ja uskottavuuden käsitteiden avulla. Uskottavuudella tarkoitetaan tutkimuksen lukijoiden hyväksynnän ilmenemistä ja tutkimustulosten paikkansapitävyyteen uskomista, luotettavuus puolestaan ilmenee tutkimuksen tekijän tutkimusprosessin läpinäkyvyytenä (Juuti & Puusa, 2020). Lisäksi (Juuti & Puusa, 2020) mainitsevat tutkimuksen eettisyyden eli eettisten periaatteiden noudattamisen lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. Tässä luvussa tarkastelemme tutkielmamme luotettavuutta ja pohdimme jatkotutkimusten mahdollisuuksia.

Tutkielmamme aineisto on esitelty useaan kertaan aineiston erittelyssä, analyysivaiheen taulukoissa (TAULUKKO 1 ja TAULUKKO 2), tuloksissa ja lähteissä. Tarkemmin olemme kuvanneet aineistojemme sisällöt tutkielman liitteisiin (LIITE 1) kirjojen takakansien kuvauksien perusteella. Aineistojen läpinäkyvyys ja rajaus 2000-luvulla tuotettuihin kirjoihin lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkielmassamme tulee kuitenkin huomioida opinnäytetyön aste, kandidaatin tutkielma, jolloin tutkielman sekä aineistojen laajuus ei vastaa esimerkiksi ylemmän korkeakoulututkimuksen pro-gradu tutkielman laajuutta. Aineistoiksemme valikoitui viisi suomalaista lastenkuvakirjaa, jotta tiiviin kirjoitusaikataulun puitteissa ehdimme tuottaa laadukkaan tutkielman ja perehtyä niin aineistoihin kuin teoriaan. Laajemman tutkimusaineiston myötä tutkimukseemme olisi voinut nousta uusia näkökulmia. Aineiston pienuus ja rajaus muun muassa vain suomalaisiin lasten kirjoihin tulee huomioida tutkimuksen laadukkuutta tarkastellessa.

Olemme tutkimuksessamme pyrkineet tuomaan esiin myös aineistonhankinnan vaiheet, tutkimusprosessin etenemistä sekä käyttämämme tutkimusmenetelmät ja tulokset läpinäkyvästi ja lukijalle ymmärrettävästi. Aaltio ja Puusa (2020) nostavat esiin siirrettävyyden periaatteen. Siirrettävyyden

periaate näkyy mahdollisuutena toistaa sama tutkimus eri tutkimusympäristössä (Aaltio & Puusa, 2020). Läpinäkyvyyden myötä tutkimuspolkumme toistettavuus on mahdollista. Näin ollen lukija voi tarkastella tutkielmamme kulkua ja arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi on syytä huomioida tutkimustulostemme tulkintojen perustuvan teosten tekstistä, sekä kuvista nouseviin havaintoihin. Näin jokainen aineistojemme lukija voi tehdä meidän tulkinnoistamme eriäviä havaintoja. Olemme tutkimuksessamme tehneet myös lasten kuvakirjallisuuden käsittelyssä käännöstyötä. Muun muassa Gregersenin (1969) määritelmä lastenkirjallisuudesta on kirjoitettu tanskaksi ja Rhedin (2001) puolestaan on kirjoittanut teoksensa ruotsiksi. Hyödynsimme siten myös suomen ja englanninkielisten artikkeleiden lisäksi muita pohjoismaisia tutkijoita. Käännösten tekemisessä vertailimme teosten englanninkielisiä käännöksiä suomennuksiimme, mikä lisää käännöksiemme luotettavuutta ja yhdenmukaisuutta. Hyödyntämiemme tutkimusten monikielisyys laajentaa myös teoriaamme monipuolisemmaksi.

8.4 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Jatkotutkimuksissa mielenkiintoista voisi olla tarkastella, kuinka paljon ja miten lastenkirjallisuutta hyödynnetään varhaiskasvatuksen kentällä siirtymässä päiväkodista esikouluun. Lisäksi mielekästä voisi olla lasten esikoulusta peruskouluun siirtymien tutkiminen hyödyntämällä lastenkirjallisuutta tutkimusaineistona. Ajattelemme, että siirtymävaiheen tunteiden käsittely tunnekasvatuksen muodossa olisi tärkeää myös lasten kuvakirjallisuudessa, erityisesti lasten siirtymävaiheiden helpottamiseksi. Lapsen esikouluun siirtymässä esiintyvien tunteiden käsittelyä voidaan edesauttaa hyödyntämällä lasten kuvakirjallisuutta tunnekasvattajan apuna. Siirtymävaiheessa ilmenevien tunteiden käsittely rakentaa lapselle onnistunutta jatkumoa kohti esikoulun arkea.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa: A. Puusa. & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma9911131578505973
- Ahtola, A. (2016). Koulutulokkaan tukiverkko – nivelvaiheyhteistyö esikoulun ja alkuopetuksen välillä. Teoksessa: A. Ahtola (toim). *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 170–207). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Aro, T. (2011). Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa: T. Aro & M–L. Laakso (toim). *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 20–37). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma995471404299547
- Brooker, L. (2008). Supporting Transitions in the Early Years. McGraw-Hill Education.
https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma9910657811305973
- Cantell, H. (2010). Ratkaiseva vuorovaikutus. Kasvatuksellisia kohtaamisia lasten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in system of distributed expertise. *International Journal of Education Research* 50(1), s. 33–39. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.007>

- Fabian, H. (2014). Transitions. Teoksessa: P. Mukherji, & L. Dryden. (toim). *Foundations of early childhood: Principles and practice* (s. 382- 399). SAGE Publications, Limited.
https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma9911208480405973
- Gottman, J., Katz, L. & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology* 10(3), s. 243–268.
<https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243>
- Gregersen, T. (1969). Småbørnsbogen. Teoksessa S. Møller Kristensen & P. Ramløv (toim.) *Børne- og ungdomsbøger: problemer og analyser* (s. 221–249). Copenhagen: Gyldendal.
- Haapsalo, T. (2016). Lapsen tunnekasvatus. Teoksessa T. Haapsalo, K. Kirkkopelto & L. Repo (toim). *Mun ja sun juttu! Lasten sosiaalisten taitojen vahvistaminen kiusaamisen ehkäisyssä* (s. 16–17). Seurakuntien Lapsityön Keskus ry.
- Harainen, P. (2004). *Emma menee esikouluun*. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Harjanne, M. (2006). *Mintun esikoulukirja*. 4. painos. Helsinki: Otava.
- Hasson, G. (2015). *Understanding Emotional Intelligence*. Englanti: Pearson.
https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma9910688525805973
- Heinimaa, E. (2001). Kuvakirjat lapsen ja aikuisen maailmassa. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) *Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön* (s.142–163). Helsinki: Publiva Oy.
- Hirvonen, E., Kiiskinen, A. & Kiiskinen, I. (2019). *Prinsessa Rämäpää ja vessasanat*. Helsinki: Tammi.
- Ihonen, M. (2003). Suomalainen lastenkirjallisuus 1800-luvulla. Teoksessa: L. Huhtala, K. Grønn, I. Loivamaa & M. Laukka. (toim.) *Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia* (s. 11–18). Helsinki: Tammi.
- Isokorpi, T. (2004). *Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa: A. Puusa. & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma9911131578505973
- Kananen, J. (2008). *KVALI-Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja- sarja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kanto, A. (2013). *Veera Virtanen ja esikoulu*. Hämeenlinna: Karisto.
- Karasma, K. & Suvilehto, P. (2013). Ihmejuttuja ja tavattomia tarinoita. Lasten - ja nuortenkirjallisuuden maailma. Helsinki: BTJ Finland OY.
- Karlsson, L. (2008). Ajankohtaista: Lapset kertovat ja toimivat RY. Kehittäjä- ja tutkijaverkoston esittely. *Eloire*, vol. 15(1), s. 1–5.
<https://doi.org/10.30666/elore.78713>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosesseina. Teoksessa R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 73–87). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. (2017). Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korkiakangas, M. (1998). Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa: P. Lyytinen, M. Korkiakangas & Lyytinen, H. (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan* (s. 188–201). Porvoo: WSOY.
- Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka. Aineiston hankinta, käyttö, säilytys. Vastapaino: Tampere.
- Kåreland, L. (2001). *Möte med barnboken. Natur och kultur*. Uddevalla: Mediaprint.
- Köngäs, M. (2019). *Tunneäly varhaiskasvatuksessa*. PS-kustannus: Jyväskylä.
https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma9911131582805973
- Mikkonen, K. (2005). *Kuva ja sana: kuvan ja sanan vuorovaikutus kirjallisuudessa, kuvataiteessa ja ikonoteksteissä*. Helsinki: Gaudeamus.
https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma998606884205973

- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. New York: Routledge.
https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma9911195056305973
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi.
- Oittinen, R., Ketola, A., Garavini, M. (2018). *Translating Picturebooks. Revoicing the Verbal, the Visual, and the Aural for a Child Audience*. New York: Routledge.
https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/176jdv/cdi_informaworld_taylorfrancisbooks_9781315112480
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/esiopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteet>. Viitattu 10.11.2022.
- Opetushallitus. (2020). *Tunteesta tunteeseen – ihmismielen tarina kuvin ja sanoin. 3. Tunnetaitoja oppii harjoittelemalla*. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/tunteesta-tunteeseen-ihmismielen-tarinat-kuvin-ja-sanoin>. Viitattu 10.11.2022.
- Opetushallitus. (2021). *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/esiopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteet#anchor-kaksivuotisen-esiopetuksen-kokeilun-opetussuunnitelman-perusteet>. Viitattu 20.10.2022.
- Opetushallitus. (2022a). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet>. Viitattu 10.11.2022.
- Opetushallitus. (2022b). *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu*.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kaksivuotisen-esiopetuksen-kokeilu-0>. Viitattu 10.11.2022.
- Pelliccioni, S. (2016). *Onni- poika menee eskariin*. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.
- Pihlaja, P. (2018). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja. & R. Viitala. (toim.) *Varhaiserityiskasvatus* (s. 141–181). Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Purushothaman, R. (2021). *Emotional intelligence. Reaching Escape Velocity in the Digital Era*. India: SAGE Publications.
https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma9911346663205973
- Repo, L. (2016). Pikin kanssa kiusaamista ehkäisemään. Teoksessa T. Haapsalo, K. Kirkkopelto & L. Repo (toim). *Mun ja sun juttu! Lasten sosiaalisten taitojen vahvistaminen kiusaamisen ehkäisyssä*. (s. 10–15). Seurakuntien Lapsityön Keskus ry.
- Rhedin, U. (2001). *Bilder boken. På väg mot en teori*. Uppsala: Almqvist & Wiksell Tryckeri AB.
- Rättyä, K. (2012). Lastenkirjallisuuden lajikysymyksiä. *SKIDI*, 1(1), s. 52–56. Varhaiskasvatuksen ja lastenkulttuurin verkkolehti.
<https://www.researchgate.net/publication/261785661>. Viitattu 12.10.2022.
- Seppänen, J. (2008). Katseen voima- kohti visuaalista lukutaitoa. Tampere: Vastapaino.
- Soini, K., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa: K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö. (toim.) *Päiväkodista peruskouluun – Siirtymät varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen rajapinnoilla* (s. 6–16). Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/paivakodista-peruskouluun>. Viitattu 2.10.2022.
- Trogen, T. (2020). *Positiivinen kasvatus*. PS-kustannus: Jyväskylä.
https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1kfmqvo/alma9911194775205973
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje.
<https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>. Viitattu 24.11.2022.
- Veijalainen, J. (2021). Vuorovaikutus lapsen oppijaminäkuvan rakentumisessa. Teoksessa: S. Ranta (toim.) *Kasvun juuret. Miten tuen lapsen oppimista ja hyvinvointia?* (s. 90–91). Keuruu: Otavan kirjapaino OY.

- Vilkka, H. (2021). Näin onnistut opinnäytetyössä – Ratkaisut tutkimuksen umpikujiin. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Vuori, J. (2021). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa: J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallanalyysi/>. Viitattu 29.09.2022.
- Webster–Stratton, C. (2011). Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Helsinki: Profami.

LIITTEET

LIITE 1:

AINEISTOT

Emma menee esikouluun – Harainen (2004)

”Emma on menossa esikouluun ja häntä jännittää. Emman piti lähteä naapurin Oton kanssa yhdessä, mutta tämä tulikin kipeäksi. Mitä jos minä en tunne sieltä ketään! Emma hätäilee. Ensimmäinen päivä esikoululaisena sujuu kuitenkin oikein mukavasti ja aika lentää kuin siivillä. Leikin lomassa esikouluryhmä kokoontuu ensimmäisen kerran.”

Mintun esikoulukirja – Harjanne (2006)

”– Saakohan sinne ottaa mukaan lelun? Kuka auttaa, kun en osaa solmia vielä kengännauhoja? Minttu pohtii. Oikein maha on kipeä, niin paljon eskariin meno Minttua jännittää – Ihan kuin muitakin koulutiensä aloittavia. Kohta onneksi selviää, mitä kaikkea kivaa eskarissa voi puuhata, ja turhat pelot saavat kyytiä! Kotiin päästyään Mintulla on paljon kerrottavaa: äiti ei ikinä olisi voinut arvata, miten mahdolloman hauskaa esikoulussa on!”

Onni- poika menee eskariin – Pelliccioni (2016)

”Onni-pojan kesäloma alkaa olla loppuillaan, ja kohta alkaa eskari.

”Onko eskarissa helppoa?” Onni kysyy pihan Viljolta.

”Se on helppoa, kun sen osaa.” Vastaa Viljo salaperäisesti.

Illalla Onnia jännittää enemmän kuin koskaan. Onneksi isillä on hyvä lääke eskarijännitykseen. Sanna Pelliccioniin Onni-poika- kirjasarjan yhdestoista kirja kertoo ensimmäisestä eskaripäivästä, joka jännittää ihan kaikkia.”

Prinsessa Rämäpää ja vessasanat – Hirvonen ym. (2019)

”Rämäpää on pikku tyttö, mutta myös prinsessa, jolla on monta kruunua, taikavoimia- ja rutkasti mielikuvitusta! Niitä tarvitaan, sillä ensimmäinen päivä esikoulussa menee päin mäntyä.

Rämäpäää jännittää niin, että häntä pissattaa koko ajan ja pää on täynnä pelkkiä pissasanoja. Rämäpää päättää kuitenkin yrittää vielä kerran eikä karata Afrikkaan. Hän pakkaa eskariin mukaan muodonmuutossuihketta, supervoimahelmet, Itkun Estimen, taikapölyä... Tehoavatko taiat?”

Veera Virtanen ja esikoulu – Kanto (2013)

”Virtasen perheen esikoinen, Veeran, on aika lähteä esikouluun. Veera uskoo pärjäävänsä eskarissa mainiosti, osaahan hän jo valmiiksi monta tärkeää asiaa. Mutta kuinka ollakaan, heti ekassa tehtävässä Veeralle tulee kömmähdys ja porukan rääväsuu ottaa hänet silmätikukseen. Eivätkä vastoinkäymiset siihen lopu. Koko eskari tuntuu Veerasta jo ihan surkealta paikalta, kunnes osat vaihtuvat ja Veera pääsee näyttämään, mihin pystyy!”

LIITE 2:

Tyhjä analyysitaulukko 1

| Teos, vuosi | Lapsen siirtymässä esiintyvät myönteiset tunteet | Lapsen siirtymässä esiintyvät kielteiset tunteet | Kuvan ja sanan suhde |
|-------------|--|--|----------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

LIITE 3:

Tyhjä analyysitaulukko 2

| Teos, vuosi | Opettajan tuottama tunnekasvatus siirtymävaiheessa | Vertaisten tuottama tunnekasvatus siirtymävaiheessa | Kuvan ja sanan suhde |
|-------------|--|---|----------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |