

Sosiaalisemotionaaliset taidot Viisi villiä Virtasta -kirjasarjassa

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Sanni-Mari Hintsala

Ohjaaja:
KT Marita Neitola

28.4.2021
Rauma

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Sanni-Mari Hintsala

Otsikko: Sosiaaliset ja emotionaaliset taidot Viisi villiä Virtasta-kirjasarjassa

Ohjaaja: KT Marita Neitola

Sivumäärä: 65 sivua, 3 liitesivua

Päivämäärä: 28.4.2021

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin sosiaalisemotionaalisten taitojen esiintymistä Viisi villiä Virtasta -kirjasarjassa. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja kirjasarjassa esiintyi sekä miten sosiaalisemotionaaliset taidot ilmenivät kirjasarjassa.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja aineisto koostui saman kirjasarjan yhdestätoista kirjasta. Viisi villiä Virtasta on lasten kuvakirjasarja, joka on ilmestynyt vuosina 2011–2020. Kaikki kirjat on kirjoittanut Anneli Kanto ja kuvittanut Noora Katto. Jokaisen kirjan pituus on 28 sivua. Kirjoista analysoitiin sekä tekstiä että kuvitusta. Tekstiä analysoitiin sekä laadullisen sisällönanalyysin että diskurssianalyysin menetelmin ja kuvituksen analyysi tapahtui semioottisen teorian pohjalta.

Tutkimus osoitti, että kirjasarjassa painottuivat sosiaalisista taidoista erityisesti kommunikaation taidot sekä ongelmanratkaisutaidot ja emotionaalista taidoista omien tunteiden tunnistaminen sekä tunteiden ilmaisu. Kirjasarjassa verbit kuvasivat erilaisia tekemisen ja sanomisen tapoja ja vuoropuheluiden merkitys erityisesti kommunikaation mutta myös muiden sosiaalisemotionaalisten taitojen ilmaisemisessa oli merkittävä.

Johtopäätöksenä tutkimuksesta voi todeta kirjasarjan kuvaavan monipuolisesti erilaisia sosiaalisemotionaalisia taitoja niin, että lapsilukijan on helppo samaistua ja oppia kirjoista esimerkiksi erilaisia toimintamalleja haastaviin tilanteisiin. Kirjasarjan käyttö täsmäkirjallisuutena erilaisten sosiaalisemotionaalisten haasteiden käsittelyssä lapsien kanssa esimerkiksi opettajien ja vanhempien toimesta voi olla toimiva ja hyödyllinen keino. Aiheesta tarvittaisiin kuitenkin tarkempaa lisätutkimusta käytännön kokemuksista sekä lapsinäkökulmasta.

Avainsanat: sosiaalisemotionaaliset taidot, sosiaaliset taidot, emotionaaliset taidot, lastenkirjallisuus, kuvakirja

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Sosiaaliset ja emotionaaliset taidot	7
2.1	Sosiaalisemotionaalinen kompetenssi	8
2.1.1	Sosiaalisemotionaaliset osa-alueet	9
2.1.2	Sosiaalisemotionaalisten taitojen kehitys syntymästä kouluikään	10
2.1.3	Sisarussuhteet lapsen sosiaalisemotionaalisen kompetenssin osa-alueena	12
2.2	Sosiaalisemotionaalisten osataitojen erittely	13
2.2.1	Tunteiden tunnistamisen, ilmaisun ja säätelyn merkitys sosiaalisen kompetenssin kehittämisessä	13
2.2.2	Sosiokognitiiviset taidot osana sosiaalista pätevyyttä	15
2.2.3	Prososiaaliset taidot toisen parhaaksi toimimisena	15
2.2.4	Ongelmanratkaisu ja yhteistyötaidot kehittyvät harjoittelemalla	16
2.2.5	Kommunikaation taidot ja ryhmään liittyminen vuorovaikutuksen pohjana	17
2.2.6	Leikkitaidot kehittävät sosiaalisemotionaalisia taitoja	17
3	Mitä lastenkirjallisuus on?	19
3.1	Lastenkirjallisuus on sateenvarjomainen kirjallisuuden laji	20
3.2	Kuvakirjat ja niiden merkitys lapsille	21
3.3	Lastenkirjallisuus sosiaalisemotionaalisten taitojen käsittelyn välineenä	22
3.4	Lastenkirjallisuuden täsmäkirjoista oppiminen	24
4	Tutkimustehtävä ja -kysymykset	27
5	Tutkimuksen toteuttaminen	28
5.1	Tutkimusmenetelmät	28
5.2	Tutkimusaineisto ja aineiston hankinta	31
5.3	Aineiston analyysi	33
6	Tutkimustulokset	38
6.1	Sosiaaliset taidot kirjasarjassa	38
6.1.1	Sosiokognitiiviset taidot itsen ja muiden ymmärtämisenä	38
6.1.2	Prososiaalisuuden näkyminen konkreettisina toimina kirjasarjassa	40
6.1.3	Leikkitaidot edellytyksenä toimivalle vuorovaikutukselle	42
6.2	Emotionaaliset taidot vahvasti edustettuina	48
6.3	Verbit ja puheen tavat sosiaalisemotionaalisten taitojen kuvaajina	52

7	Pohdinta	56
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	56
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimus	60
	Lähteet	62
	Liitteet	66

1 Johdanto

Sosiaalisemotionaaliset taidot ovat läpi elämän kehittyviä taitoja, joiden hallitseminen on ihmissuhteissa tärkeissä vuorovaikutustilanteissa korvaamattoman tärkeää (Denham, Bassett & Wyatt 2014, 590). Sosiaalisemotionaaliset taidot koostuvat sosiaalista ja emotionaalisista taidoista, joissa molemmissa oleellista on tilannekohtainen säätely ja oman toiminnan mukauttaminen sekä omiin että muiden tavoitteisiin sopivaksi (Salmivalli 2005, 80). Tehokas vuorovaikutus, jossa omia päämääriä saavutetaan kohtelemalla muita kunnioittavasti, arvostaen ja loukkaamatta ja samalla tullen itse hyväksytyksi, on hyvien sosiaalisemotionaalisten taitojen hallintaa. Lapsen varhaisvuosien hyvät sosiaaliset ja emotionaaliset taidot ennustavat kykyä tulla toimeen muiden ihmisten kanssa myöhemmin elämässä. (Ladd 2005, 193.) Tutkimuksissa on myös havaittu yhteys sosiaalisemotionaalisten taitojen ja akateemisen menestyksen, kouluun sopeutumisen ja syrjäytymisen sekä päihde- ja mielenterveysongelmien ehkäisemisen välillä. Kun lapsella on myönteisiä ihmissuhteita sekä hyvät sosiaaliset ja emotionaaliset taidot, tulee hän helpommin hyväksytyksi vertaisten kesken. (Neitola 2011, 18; Poikkeus 2003, 127.)

Erilaisia sosiaalisemotionaalisia taitoja tarvitaan niin lasten kuin aikuistenkin jokapäiväisessä elämässä. Lapsi tarvitsee kommunikaation taitoja aloittaessaan keskustelun, ryhmään liittymisen taitoa halutessaan leikkimään muiden lasten kanssa, ongelmanratkaisun taitoa riitatilanteessa, prososiaalista taitoa jakaessaan omastaan ja tunteiden säätelyn taitoa kokiessaan voimakkaita tunteita. Lapsi harjoittelee näitä taitoja vuorovaikutuksessa niin aikuisten kuin vertaisten kanssa. Sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) nostetaan esille sosiaalisten suhteiden, vertaisryhmän ja vuorovaikutuksen merkitys. Myös tunne- ja sosiaaliset taidot mainitaan molempien suunnitelmien laaja-alaisissa tavoitteissa. Nämä taidot kehittyvät niin yhteisessä toiminnassa ja vuorovaikutustilanteissa kuin myös erilaisten taiteellisten keinojen, kuten kuvataiteen ja kirjallisuuden avulla. Lastenkirjallisuudella on tärkeä rooli niin opetuksessa kuin myös lasten vapaa-ajalla erilaisten taitojen sekä kirjallisten elämysten kerryttämisellä. Kirjojen potentiaali uusien näkökulmien ja ratkaisujen sekä muiden ihmisten tunteiden, havaintojen ja ajatusten ymmärtämisen kannalta on merkittävä (Heikkilä-Halttunen 2015, 49; Ikonen 1978, 23; Kivinen 1978, 27).

Viimeisen kymmenen vuoden aikana tunnetaitoihin liittyvää kirjallisuutta on ilmestynyt enenevässä määrin (Heikkilä-Halttunen 2015, 49) ja siihen liittyvää tutkimusta löytyy jonkin

verran sekä pro gradu- että kandidaatintutkielmissa, joista kokosin listan (liite1). Löytämäni kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimukset liittyvät tiettyyn tunteeseen, esimerkiksi yksinäisyyteen tai isompaan teemaan, kuten emotionaaliseen kompetenssiin tai isäsuhteen käsittelyyn. Myös muissa tiedekunnissa on tutkittu lastenkirjallisuutta, esimerkiksi sosiaalisten ongelmien käsittelyssä.

Halusin omassa pro gradu -tutkielmassani jatkaa saman aiheen parissa kuin josta tein parini kanssa kandidaatintutkielman. Sosiaalisemotionaaliset taidot ovat opettajan työssä läsnä päivittäin, ja koen ne erittäin merkityksellisiksi ajatellen sekä päivittäistä elämää niin koulussa kuin kotona että lasten tulevaisuuden kannalta. Opettajana ymmärrys sosiaalisista ja emotionaalisista taidoista sekä niiden kehittymisestä voi helpottaa opetustoiminnan suunnittelua, kun osaa hahmottaa mitä taitoja kunkin lapsen ja ryhmän olisi vielä hyvä harjoitella. Lastenkirjallisuus taas on ollut lähellä sydäntäni omasta lapsuudestani asti lukiessani ensin kirjaston lastenosaston ja myöhemmin aikuisten puolen hyllyjä järjestyksessä läpi. Myös sivuaineopintoinani suorittamat suomen kielen ja kirjallisuuden opinnot ovat sysänneet minut uudelleen lastenkirjallisuuden pariin.

Tutkielmassani lähdän liikkeelle sosiaalisemotionaalisten taitojen määrittelyllä ja niihin liittyvien osataitojen erittelyllä sekä esittelyllä. Sen jälkeen käsittelen lastenkirjallisuutta lajina sekä sosiaalisemotionaalisten taitojen oppimisen välineenä. Lopuksi esittelen oman tutkimukseni lähtökohdat, käyttämäni tutkimusmenetelmät, analyysin ja tulokset. Pohdin tutkielman lopussa saamiani tuloksia sekä tutkimuksen luotettavuutta.

2 Sosiaaliset ja emotionaaliset taidot

Sosiaaliset taidot ovat vuorovaikutustilanteeseen sopivaa ja tehokasta joko sanallista tai sanatonta toimintaa, johon muut reagoivat myönteisesti (Poikkeus, Aro & Adenius-Jokivuori 2014, 287; Salmivalli 2005, 79). Salmivalli (2005) toteaa sosiaalisten taitojen olevan opittuja, eli myös opeteltavissa olevia, taitoja. Vuorovaikutuksellisuus on keskeistä, sillä toiminnan ajoitus ja vastavuoroisuus ovat mekaanista toimintaa tärkeämpiä. Usein yksilön käyttäytyminen nousee sosiaalisista taidoista puhuttaessa keskiöön, vaikka myös konteksti ja henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttavat sosiaalisten taitojen toteuttamiseen. Mitään tiettyä toimintaa ei voida sanoa sosiaalisesti taitavaksi, vaan olennaista on oman toiminnan säätteleminen tilanteen mukaan. (Salmivalli 2005, 79, 85.) Myönteisiin sosiaalisiin tilanteisiin johtava toiminta on kuitenkin usein konkreettisia tekoja, kuten puhetta, tekoja ja valintoja (Poikkeus ym. 2014, 287). Toiminnan tavoitteena voi olla esimerkiksi leikkiin pääseminen tai ystävyys-suhteiden syntyminen. Tilannetta tulkitaan kokonaisvaltaisesti, havainnoimalla toisten tunteita, ajatuksia ja aikomuksia sekä ennakoidaan oman toiminnan sosiaalisia seurauksia. (Poikkeus 2003, 126; Salmivalli 2005, 79–80, 85.) Myös kyky käyttäytyä assertiivisesti, eli omaa tai toisen oikeutta puolustaen, uhkaavassa tai omia rajoja rikkovassa toiminnassa on sosiaalista taitoa (Poikkeus ym. 2014, 287).

Emotionaaliseen kompetenssiin kuuluu emootioiden ilmaisu ja kokeminen, omien ja muiden emootioiden ymmärtäminen sekä emootioiden säätely. Emotionaalinen kompetenssi kehittyy läpi elämän. (Denham ym. 2014, 590.) Emotionaalisia taitoja tarkastellessa keskitytään Salmivallin (2005) mukaan luonnolliseen emotionaalisuuteen sekä emootioiden säätelyyn. Luonnollinen emotionaalisuus tarkoittaa yksilön reaktiivisuutta ja emootioiden intensiteettiä sekä taipumusta kokea voittopuolisesti myönteisiä tai kielteisiä tunteita. Yksilöiden välillä on eroa siinä, kuinka helposti ärtyy, joutuu suuttumuksen valtaan tai ilahtuu, ja samankaltaiset tilanteet voivat aiheuttaa toisessa voimakkaampia emootioita kuin toisessa. Emootioiden säätelyllä tarkoitetaan kykyä vaikuttaa tunnetilojen intensiteettiin ja kestoon. Ihminen voi esimerkiksi valita tilanteita, joissa kokee todennäköisemmin itselleen myönteisiä emootioita ja vältellä tilanteita, joissa kokee hankalaksi miellettyjä tunnetiloja, kuten suuttumusta. Emootioihin liittyvä oman käyttäytymisen säätely erotetaan usein emootioiden säätelystä. Molemmat liittyvät sosiaaliseen kompetenssiin, mutta yhteys ei ole suoraviivainen. Emootioiden ja käyttäytymisen hallinta edistää sosiaalista kompetenssia tiettyyn pisteeseen asti, mutta emootioiden ja toiminnan ylikontrollointi ei tee ihmisestä sosiaalisesti pätevämpää.

(Salmivalli 2005, 110–11.) Emotionaalinen kompetenssi vaikuttaa jo lapsuudessa sosiaaliseen kompetenssiin ja hyvinvointiin, kuten myös myöhempiin sosiaalisiin ja akateemisiin saavutuksiin (Denham ym. 2014, 591). Emootiot ja tunne-elämä ovat siis oleellinen osa sosiaalista kompetenssia (Denham ym. 2014, 591; Neitola 2011, 36; Saarni, Campos, Camras & Witherington 2006, 248).

2.1 Sosiaalisemotionaalinen kompetenssi

Sosiaalisemotionaalisen kompetenssin voi määritellä monesta eri näkökulmasta. Yleisesti se määritellään kyvyksi saavuttaa henkilökohtaisia tavoitteita sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja samalla ylläpitäen positiivisia suhteita toisiin (Junttila 2010, 15; Junttila, Voeten, Kaukiainen & Vauras 2006, 875; Rose-Krasnor & Denham 2008, 164). Poikkeus ym. (2014, 287) esittävät sosiaalisemotionaalisen kompetenssin koostuvan useista taidoista ja Ladd (2005) toteaa sen olevan käyttäytymiseen ja sosiaalisiin suhteisiin liittyviä valmiuksia ja kykyjä. Näitä ovat lapsen kyky solmia positiivisia suhteita vertaisiin, hillitä negatiivista käytöstä, muodostaa sekä ylläpitää kaverisuhteita, tulla hyväksytyksi vertaisryhmässä, välttää kiusatun ja torjutun rooleja sekä epäsuotuista sosiaalista asemaa ja siihen liittyviä negatiivisia sosiaalisemotionaalisia seurauksia, kuten yksinäisyyttä (Ladd 2005, 193).

Rose-Krasnor ja Denham (2008) toteavat, ettei sosiaalisemotionaalinen kompetenssi ole valmiiksi lapsella oleva piirre. Se syntyy yksilön ja vuorovaikutuskumppanin välillä. Yksilöllä voi esiintyä erilaisia kompetenssin tasoja riippuen siitä, kenen kanssa hän on vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi lapsi, joka on vuorovaikutuksessa kannustavan ja vastavuoroisen kumppanin kanssa, täyttää todennäköisemmin sekä omat tarpeensa että säilyttää positiivisen suhteen vuorovaikutuskumppaniin kuin lapsi, joka on vuorovaikutuksessa vihamielisen ja piittaamattoman yksilön kanssa. (Rose-Krasnor & Denham 2008, 164.) Lapsen näkökulmasta palkitseva vuorovaikutus on esimerkiksi arkipäivän leikki-tilanteissa mukaan pääsemistä ja ystävyys-suhteiden solmimista. Koulun näkökulmasta luokkahuonetilanteissa suotuisalla tavalla toimiminen on myös osa sosiaalista kompetenssia. (Poikkeus 2003, 126.) Lapsilla, jotka säännöllisesti osoittivat prososiaalista käytöstä, katsottiin olevan hyvä sosiaalinen kompetenssi. Taas ne lapset, jotka harvoin toimivat prososiaalisesti tai toimivat aggressiivisesti tai muilla epäsuotuisilla tavoilla, nähtiin olevan heikko sosiaalinen kompetenssi. (Ladd 2005, 114.) Sosiaalisemotionaaliseen kompetenssiin katsotaan kuuluvan useita ulottuvuuksia, joita saman aikaisesti tarkastelemalla saadaan kuva yksilön sosiaalisesta kompetenssista (Poikkeus 2003, 126).

Sosiaalisemotionaalisen kompetenssin määrittelyssä on myös haasteita, sillä sen on sanottu olevan yksilön ominaisuuksiin sitoutunut ja leimaava (Poikkeus 2003, 127). Tutkijat ovat tuoneet esille myös kulttuurin vaikutuksen lapsen sosiaalisemotionaalisen kompetenssin arviointiin (Ladd 2005, 317). Sosiaalisen kompetenssin arvioinnissa arvioija lähtee aina omista normeistaan, jotka pohjaavat kulttuuriseen kontekstiin ja kriteereihin. Se, mikä nähdään suotuisaksi toiminnaksi, on tilannesidonnaista. Esimerkiksi slummissa asuvalla tai turvattua elämää elävällä lapsella suotuisa toiminta voi olla hyvin erilaista. (Poikkeus 2003, 127.) Usein tarvitaan useampi kuin yksi näkökulma arvioimaan sosiaalisemotionaalista kompetenssia. Erilaisia näkökulmia voivat olla esimerkiksi itsearviointi ja ikätoverien, vanhempien tai opettajan tekemä arviointi. Vaikeuksien ennaltaehkäisyyn kannalta on hedelmällisempää eritellä kompetenssi osataitoihin ja arvioida niitä. (Poikkeus ym. 2014, 287.)

2.1.1 Sosiaalisemotionaaliset osa-alueet

Sosiaalisemotionaaliseen kompetenssiin kuuluvia osa-alueita ovat sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, myönteinen sosiaalinen käyttäytyminen, kaverisuhteet ja yksilön minäkuva (kuva 1). Lapsen minäkuva rakentuu itseä koskevien käsitysten, itsearvostuksen ja sosiaalisiin tilanteisiin liittyvien odotusten sekä motivaation kautta. (Neitola 2011, 19; Poikkeus 2003, 127). Lapsilla on myös omia tavoitteita sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Edellytyksenä näiden tavoitteiden saavuttamiselle ovat sekä herkkyyys muiden kontaktiryityksille että sinnikkäästi omiin päämääriin pyrkiminen. Lapsen tavoitteet kuvaavat sosiaalista motivaatiota. (Neitola 2011, 18.)

Sosiaalisemotionaalisen kompetenssin osa-alueet				
Sosiaaliset taidot	Sosiokognitiiviset taidot	Myönteinen sosiaalinen käyttäytyminen	Kaverisuhteet	Yksilön minäkuva

Kuva 1. Kuvassa eritellään sosiaalisemotionaalisen kompetenssin osa-alueet mukailen Neitola (2011, 19) ja Poikkeusta (2003, 127).

Lapsen varhaiset kokemukset ovat sosiaalisten taitojen kehittymisen lähtökohta. Niissä lapsi opettelee toisten asemaan asetumista ja oppii erilaisia malleja toimia, jotka toimivat uusissa tilanteissa ja ihmissuhteissa ohjenuorana. (Poikkeus ym. 2014, 288.) Sosiaalisia taitoja

omaava käyttäytyy niin, että konkreettisissa tilanteissa toiminta johtaa positiivisiin sosiaalisiin seuraamuksiin, esimerkiksi leikkiin pääsemiseen ja halutun toiminnan jatkumiseen.

Konkreettisia sosiaalisia taitoja ovat esimerkiksi kyky yhteistoimintaan ja selkeään kommunikaatioon, empaattisuus, assertiivisuus sekä tunteiden tilanteeseen sopiva ilmaisu. (Poikkeus 2003, 126.) Emotionaaliset taidot ovat osa sosiaalista kanssakäymistä, sillä niiden käyttäminen tilanteeseen sopivalla tavalla on osa onnistunutta vuorovaikutusta (Neitola 2011, 18).

Sosiokognitiiviset taidot ovat taitoa tehdä toisten tunteista, ajatuksista ja aikomuksista osuvia ja tarkkoja havaintoja, sekä kykyä havainnoida omasta käyttäytymisestä aiheutuvia sosiaalisia seuraamuksia (Poikkeus 2003, 127). Myös lapsen käsitykset itsestään sekä hänen itsearvostuksensa ovat sosiaalisen motivaation ja tavoitteiden ohella osa sosiokognitiivisia taitoja (Neitola 2011, 18). Lapsen myönteistä sosiaalista toimintaa edistävä käyttäytyminen tarkoittaa negatiivisen käyttäytymisen, kuten aggressiivisuuden puuttumista (Neitola 2011, 18; Poikkeus 2003, 127). Lapsi saattaa negatiivisella käyttäytymisellä, esimerkiksi kiusaamalla, täyttää omia mutta ei vuorovaikutuskumppaneiden tavoitteita. Myös syrjäänvetäytyminen, välttelevyys ja passiivinen alistuminen ovat sopeutumaton sosiaalista käyttäytymistä, jotka eivät johda sosiaalista vuorovaikutusta ylläpitävään lopputulokseen. Myönteinen sosiaalinen käyttäytyminen edistää ystävyys- ja kaverisuhteiden syntymistä. (Neitola 2011, 18.)

2.1.2 Sosiaalisemotionaalisten taitojen kehitys syntymästä kouluikään

Lasten elämässä on useita sosiaalisia suhteita, niin vertaisten, perheen kuin muiden aikuisten kesken. Suurin osa lapsista syntyy perhetilanteeseen, jossa on muitakin lapsia. Monet lapset ovat jonkinlaisessa ryhmähoidossa, ja monilla on myös muita lapsia elämässään sisarusten myötä sekä vanhempien tavatessa muita lapsiperheitä. Myöhemmin lapsilla on myös ihmissuhteita, jotka eivät liity perheeseen. (Hay, Payne & Chadwick 2004, 84.) Vertaiset ovat tärkeässä roolissa sosiaalisemotionaalisten taitojen kehityksessä. Erityisesti muutos varhaislapsuudesta kohti kouluikää ja siitä kohti aikuisuutta on tärkeää näiden taitojen kehityksen kannalta. Osallisuus ja yhteenkuuluvuus vertaisryhmässä ovat välttämättömiä itsetunnon kehittymisessä ja vertaiset tarjoavat mahdollisuuden sosiaaliselle vertailulle. (Junttila 2010, 13.)

Lapsen ensimmäisenä elinvuotena tapahtuu paljon kehitystä. Lapsi hymyilee, kurottaa kohti ja hakee fyysistä kontaktia koskemalla aikuista. Samaan aikaan nämä toimet tapahtuvat muita

lapsia kohtaan. Aikuisen ja lapsen vuorovaikutus muuttuu esineiden ja asioiden yhdessä katsomiseksi ja nimeämiseksi. (Hay ym. 2004, 85.) Lasten väliset kontaktit ovat vielä yhdensuuntaisia mutta he kuitenkin tiedostavat toisensa ja jopa vastavuoroisuutta esiintyy (Poikkeus 2003, 124). Lasten vertaissuhteissa vuorovaikutuksen kehitys tapahtuu toisen elinvuoden aikana, kun lapsi ohjaa vertaisten huomiota osoittamalla, näyttämällä ja antamalla leluja, ruokaa tai muita esineitä. Jo yksivuotiaana on todettu pystyvän toimimaan yhdessä vertaisten kanssa, olemaan jatkuvassa sitoutumista edellyttävässä vuorovaikutuksessa, toistamaan avaintoimintoja, vuorottelemaan ja osallistumaan sanattomaan leikkisään toimintaan. Vaikka yksivuotiaat kykenevät vastavuoroiseen vuorovaikutukseen, on heillä silti konflikteja vertaistensa kanssa. Usein konfliktit liittyvät leluihin tai muihin esineisiin tai henkilökohtaisen tilan rikkomiseen. Lapset saattavat lyödä ja riistää esineen toisen kädestä. Pienemmillä lapsilla aggressio on useammin tapahtuvaa mutta lyhytkestoista, kun taas taaperoiikäiset osoittavat vähemmän mutta pidempikestoista aggressiota. Tällainen aggressio on korkeimmillaan 2,5 vuoden iässä. (Hay ym. 2004, 85–86.) Toisena ikävuonna vastavuoroisuus lisääntyy ja vuorovaikutusketjut pitenevät. Leikeissä roolit muuttuvat toisiaan täydentäviksi, esimerkiksi toinen menee piiloon ja toinen etsii. Vuorovaikutusta jatkavat positiiviset tunteiden ilmaukset lisääntyvät, mutta samalla lisääntyvät myös konfliktit ja negatiiviset mielenilmaukset. Toisen lapsen läsnäolo kiinnittää usein lapsen huomion, vaikka vanhempi olisi samassa tilassa. (Poikkeus 2003, 124–125.)

Kolmanteen ikävuoteen siirryttäessä sekä kuvitteellisessa toiminnassa että kielellisissä taidoissa tapahtuu suurta kehitystä. Tämä näkyy leikkikavereiden määrän kasvamisena. Lapsen kielellinen ilmaisu kehittyy, jolloin hän ei ole enää sidottu tiettyihin rutiineihin tai tuttuihin leikkikavereihin. Lapsi voi ottaa kontaktia vieraaseen lapseen ja neuvotella toiminnasta. (Poikkeus 2003, 125.) Sanallisen vuorovaikutuksen lisääntyessä sanaton vuorovaikutus on kuitenkin vielä tärkeässä roolissa. Puhetta käytetään sekä omiin tavoitteisiin pyrkiessä ja omaa halua ilmaistessa, mutta myös konfliktitilanteissa korvaamaan avointa aggressiota sekä konfliktien ratkaisemisessa. (Hay ym. 2004, 88.) Taaperoiästä varhaislapsuuteen kehittyy myös itsesäätely kognitiivisten taitojen kehittyessä. Näitä taitoja ovat muistikapasiteetin lisääntyminen, kielen ja kommunikaation kehitys, kyky käyttää kieltä itseohjautuvaan toimintaan ja oman käytöksen sekä tunteiden hallintaan, ja kyky ymmärtää toisten odotuksia hyvälle käytökselle. (Rose-Krasnor & Denham 2008, 166–167.) Nelivuotiaana lapsi käy usein jo päiväkodissa tai erilaisissa kerhoissa. Päivän aikana lapsi kohtaa monia sosiaalisia tilanteita, kuten vuoron odottamista, itsehillintää, jakamista ja

leikkiin kutsua sekä pyytämistä. Nelivuotiaalla sosiaalisemotionaaliset taidot keskittyvät positiiviseen vuorovaikutukseen vertaisten kanssa sekä tunteiden ilmaisemisen ja kokemisen säätelyyn. (Rose-Krasnor & Denham 2008, 162–163.)

Kuuden vuoden ikää lähestyttäessä lapset suuntautuvat yhä enemmän yhteisleikkeihin, eikä toiminnan katselu ja aikuiseen turvautuminen ole enää niin yleistä. Leikki-ikäiselle on tavallista huoli muiden lasten seuraan pääsemisestä sekä halu hallita omaa toimintaansa enenevässä määrin. (Poikkeus 2003, 125.) Keskustelujen merkitys lapsille kasvaa heidän puhuessa aiempaan verrattuna enemmän. Esikouluikäiset käyttävät keskustelua moneen tarkoitukseen, esimerkiksi informaation saamiseen, väittelemiseen, samaa tai erimieltä olemiseen ja tarinoiden kertomiseen. Lapset ottavat keskustelut vakavasti, ja keskustelut ovat heille merkityksellisiä. (Hay ym. 2004, 88.) Jo esikouluikäisenä lapset hallitsevat erilaisten emootioiden ilmaisemisen, toisten kokemien emootioiden tunnistamisen ja emootioiden säätelyn ikätasoisesti sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla (Denham ym. 2014, 590–591).

2.1.3 Sisarussuhteet lapsen sosiaalisemotionaalisen kompetenssin osa-alueena

Sisarusten väliset suhteet ovat tärkeitä lapsen kehityksen kannalta. Sisarusten välinen suhde on samankaltainen kuin vertaisten kanssa kehittyvät suhteet. Leikin ja toveruuden ollessa läsnä sisarusten välillä, ovat heidän välisensä suhteet tasavertaisempia statuksen ja kykyjen osalta verrattuna aikuisen ja lapsen väliseen suhteeseen. Vuorovaikutus- ja muita vertaisten kanssa toimimisen taitoja opitaan sisaruksilta. Vanhemmat voivat kuitenkin vaikuttaa siihen, miten lapsi kohtelee vertaisiaan ja mitä hän olettaa heiltä. Se, miten vanhemmat kohtelevat lasta ja muita sisaruksia, vaikuttaa lapsen ajatteluun siitä, miten häntä kohdellaan maailmassa. Lapset olettavat vanhempien kohtelevan heitä tasavertaisesti, mutta jos eivät, lapsi voi ajatella koko maailman kohtelevan heitä epäoikeudenmukaisesti. (Ross & Howe 2008, 509.)

Sisarusten välisessä suhteessa kehitetään luonnollisesti sosiaalista ymmärrystä ja vuorovaikutustaitoja. Myös prososiaaliset taidot ja ihmissuhdedynamiikan ymmärtäminen kehittyvät sisarussuhteissa. (Ross & Howe 2008, 51.) Dunn (2014) toteaa saman, ja korostaa sitä, miten yleensä noin 4-vuotiaana kehittyvä ymmärrys sosiaalisista tilanteista kehittyy aiemmin lapsilla, jotka ovat aktiivisesti tekemisissä suunnilleen saman ikäisten sisarusten kanssa. Ne lapset, joilla on vanhempia sisaruksia, ovat taitavampia esimerkiksi roolileikeissä kuin lapset, joilla ei ole vanhempia sisaruksia. Sisarusten välinen positiivinen suhde ja se, että sisarukset pitävät toisistaan, vaikuttaa sisarusten välisen suhteen merkityksellisyyden kokemiseen. (Dunn 2014, 192.) Useammassa tutkimuksessa on tullut ilmi, että äidin ja lapsen

turvallinen kiintymyssuhde ennakoi ystävällistä sisarusten välistä suhdetta. Äidin ollessa yleisesti positiivinen ja vastaanottavainen ovat sisarukset varhais- ja keskilapsuudessa prososiaalisempia kuin lapset, joiden äiti ei ole osoittanut tällaista käytöstä lapsiaan kohtaan. (Ross & Howe 2008, 51.)

Vaikka sisarusten välinen suhde muistuttaa paljon vertaisten kanssa muodostettavia ystävyysuhteita, on erojakin havaittavissa. Ystävyysuhteisiin kuuluu sitoutuminen, luottamus ja tukeminen. Monet sisarukset eivät kuitenkaan koe näin toisiaan kohtaan. Sisarukset joutuvat jakamaan vanhempiansa rakkauden ja huomion sekä kokevat usein epäoikeudenmukaisuutta vanhempien huomion jakautumisesta. Lapset valitsevat ystävänsä, mutta eivät sisaruksiaan. Vaikka monissa tutkimuksissa on todettu sisarusten vaikuttavan positiivisesti vertaissuhteiden kehittymiseen, on tutkimustuloksissa Dunnin (2014) mukaan myös epäjohdonmukaisuutta. Tutkimuksissa on löydetty yhteys sisarussuhteiden ja vertaissuhteiden kesken, mutta joissain tutkimuksissa yhteys on ollut heikko tai merkityksetön. (Dunn 2014, 193–194.) Ross ja Howe (2008, 512) toivat esille samansuuntaisia tutkimuksia. He kuitenkin toteavat sisarusten voivan potentiaalisesti vaikuttaa vertaisten kanssa muodostettaviin ystävyysuhteisiin esimerkiksi ottamalla sisaruksia mukaan leikkeihin, tarjoamalla suojaa kiusaamiselta tai valvomalla ja ohjaamalla sisarusten ystävyysuhteita. Dunn (2014, 182) tuo kuitenkin ilmi sen, ettei sisarusten välisiä suhteita ole tutkittu systemaattisesti kuin vasta 2000-luvun alusta asti.

2.2 Sosiaalisemotionaalisten osataitojen erittely

2.2.1 Tunteiden tunnistamisen, ilmaisun ja säätelyn merkitys sosiaalisen kompetenssin kehittämisessä

Emotionaalinen kompetenssi koostuu Saarnin ym. (2006, 250) mukaan kahdeksasta osataidosta, joista nostan esille omien ja muiden tunteiden tunnistamisen, tunteiden ilmaisun tilanteeseen sopivalla tavalla sekä itsesäätelyn. Itsesäätely määritellään kyvyksi kontrolloida impulsiivisia tunnereaktioita. Taito on tärkeä sosiaalisen kompetenssin saavuttamisessa ja sosiaalisten ongelmien välttämiseksi. Itsesäätelyn kehittymisen edellytyksenä on omatunnon kehittyminen, kyky hillitä negatiivinen ensireaktio ja korvata se positiivisemmalla sekä hallita omaa toimintaansa, huomion suuntaamista ja sopivaa reagointia ristiriitatilanteissa (Rose-Krasnor & Denham 2008, 165).

Lapsella, joka ei hallitse itsesääätelyä, voi olla haasteita muodostaa ja ylläpitää terveitä ystävyys-suhteita. Voimakkaat, hallitsemattomat tunteet häiritsevät ja vahingoittavat ihmissuhteita. Esimerkiksi säätelemätön käytös, kuten aggressio ja sen aiheuttamat tunteet, kuten pelko, voivat vaikuttaa lapsen herkkyyteen aistia toisen tunteita ja haluja, häiritä sosiaalisen informaation prosessia sekä johtaa impulsiiviseen ja mahdollisesti vahingoittavaan käytökseen. Itsesäätelyn ja sosiaalisen kompetenssin välinen yhteys on yhdistetty positiiviseen sosiaaliseen kompetenssiin ja sen lisääntymiseen, vertaisten suosioon sekä kykyyn selvittää sosiaalisista haasteista. Itsesääätelykyky kehittyy kognitiivisten muutosten myötä, jotka yleensä tapahtuvat taaperoiässä ja varhaislapsuudessa. Ulkoinen kontrolli muuttuu sisäisemmäksi ja itsesäätelystaidot tulevat tehokkaammiksi, mukautuvimmiksi ja vakaammiksi. Lapsen omien tunteiden hallinta lisää esimerkiksi toimivaa vihan hallintaa. Lisäksi omien tunteiden hallinta voi vähentää mahdollisesti ongelmallista sosiaalista vuorovaikutusta vaikeampitemperamenttisten lasten kanssa, antaen heille mahdollisuuden hillitä impulsiivista ja negatiivista toimintaansa. Myös vanhemmuuden ajatellaan vaikuttavan lapsen itsesäätelykyvyn kehittymiseen. Sekä vanhemmuustyö että lapsen ja vanhemman välinen suhde, samoin kuin vanhemman arvojen ja standardien omaksuminen vaikuttavat niin lapsen itsesäätelyn motivaatioon kuin sen ohjautumiseen. (Rose-Krasnor & Denham 2008, 166–167.)

Omien tunteiden tunnistaminen kehittyy erityisesti 2–3 vuoden iässä niin, että lapsi osaa kuvailla virkkein tai tunnesanoilla subjektiivisia tunteitaan. Useat tutkimukset kertovat taaperoiikäisten lasten puhuvan spontaanisti niin omista kuin muidenkin tunteista. Tätä vanhemmat lapset pystyvät tunnistamaan ja nimeämään lisäksi tunteidensa kohteen, esimerkiksi sanomalla olevansa vihainen jollekin, pelkäävänsä käärmeitä tai olevansa iloinen juhlista. Lapset eivät kuitenkaan nimeä emotionaalisten reaktioidensa syitä, esimerkiksi toisen lapsen viedessä lelun kädestä lapsi kokee epäreiluutta ja tulee vihaiseksi sen vuoksi. Lapset, jotka tunnistavat omat tunteensa, osaavat todennäköisemmin neuvotella tai puolustaa itseään konfliktitilanteissa. (Saarni ym. 2006, 250–251.)

Toisten tunteiden erottaminen ja huomaaminen vaatii lapselta toisten ilmaisun ja toiminnan syiden ymmärtämistä, emootioiden aikaansaamien tilanteiden hahmottamista ja toisten sisäisten tilojen, tarkoitusten ja uskomusten ymmärtämistä. Toisten tunteiden ymmärtäminen on kiinteästi yhteydessä sekä kognitiiviseen että muiden emotionaalisten taitojen kehitykseen. 3–6-vuotiaiden lasten tunteiden tunnistamisen kykyä tutkittaessa todettiin, että positiiviset reaktiot tunnistettiin negatiivisia useammin, kun taas syyt negatiivisille emootioille

tunnistettiin paremmin. (Saarni ym. 2006, 254, 256.) Tunteiden ilmaisu kehittyy erityisesti lapsen varhaisimpina vuosina, mutta esikouluikään mennessä lapset oppivat erottamaan sisäisen emotion ja ulkoisen ilmaisun. Tunteiden ilmaisu kehittyy vuorovaikutustilanteissa, jonka lisäksi lapsella pitää olla tietämystä siitä, milloin, missä, kenen kanssa ja kuinka ilmaista emotionioita vallitsevalle ympäristölle ja kulttuurille hyväksyttävällä tavalla. Lapsella tulee olla myös motivaatiota toimia näin. Samoin lapsella tulee olla tiettyjä kognitiivisia edellytyksiä sekä hänen pitää pystyä hallitsemaan emotionaaliseen ilmaisuun liittyviä lihaksia. (Saarni ym. 2006, 266–267.)

2.2.2 Sosiokognitiiviset taidot osana sosiaalista pätevyyttä

Sosiokognitiiviset taidot ovat tietoa sosiaalisista tilanteista ja normeista. Lapsi osaa tehdä tarkkoja havaintoja erilaisten kielellisten viestien ja vuorovaikutustilanteesta syntyvien vihjeiden pohjalta. Sosiokognitiivisesti taitava lapsi tekee vuorovaikutuskumppanin tavoitteista oikeita tulkintoja ja osaa asettua tämän asemaan. (Poikkeus ym. 2014, 287–288.) Ympäröivä kulttuuri ja yhteisö vaikuttavat siihen, millaisia käsityksiä yksilö rakentaa itsestään ja toisistaan. Kehityksen myötä sosiokognitiiviset taidot kasvavat, jolloin toisen ihmisen käyttäytymisen kuvailu sekä toiminnasta tehdyt havainnot ja selitykset ovat osuvampia ja monipuolisempia. (Korkiakangas 2003, 188.)

Sosiokognitiiviset valmiudet jaetaan inter- ja intrapersoonalliseen tietoon. Interpersoonallinen tieto koostuu käsityksistä toisista, sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja toiminnasta sosiaalisissa tilanteissa, kun taas intrapersoonallinen tieto on lapsen käsitys itsestään, sosiaalisista taidoistaan ja kyvyistään. (Ladd 2005, 124, 128.) Toisten havaitsemisen ajatellaan heijastuvan sosiaaliseen käyttäytymiseen ja vaikuttavan siihen leikin, ryhmään liittymisen ja tunteiden säätelyn kautta sekä konfliktitilanteissa (Neitola 2011, 41).

2.2.3 Prososiaaliset taidot toisen parhaaksi toimimisena

Prososiaaliset taidot tarkoittavat kykyä ja motivaatiota toimia niin, että toiminta hyödyttää muita. Prososiaalinen käytös voi olla auttamista, yhteistyötä, jakamista tai lohduttamista. Yhteiskunnassamme prososiaalinen toiminta nähdään toivottavana ja lasta rohkaistaan prososiaaliseen käytökseen rohkaisemalla ja suhtautumalla siihen erityisen myönteisesti. (Junttila 2010, 15; Junttila ym. 2006, 875; Rose-Krasnor & Denham 2008, 169.)

Prososiaalisen käytöksen ajatellaan olevan odottamatonta pienillä lapsilla, mutta on myös todisteita siitä, että pienet lapset pystyvät ja ovat motivoituneita prososiaaliseen käytökseen. Erityisesti lapsen ja vanhemman välisessä suhteessa opitaan prososiaalisia taitoja matkimalla, ohjaamalla ja vahvistamalla. (Rose-Krasnor & Denham 2008, 170.) Kyky prososiaaliseen käytökseen kasvaa iän myötä. Yleisimpiä prososiaalisuuden muotoja ovat auttaminen ja jakaminen. Sukupuolten väliset erot näkyvät prososiaalisuuden ilmenemisessä ensimmäisiä kertoja esikouluvuosina, vaikka erojen laajuus riippuu sekä sosiaalisesta kontekstista että erityisesti siitä, ovatko lapset vuorovaikutuksessa samaa vai eri sukupuolta olevien vertaisten kanssa. (Hay ym. 2004, 89.)

2.2.4 Ongelmanratkaisu ja yhteistyötaidot kehittyvät harjoittelemalla

Kiistat ovat lasten elämässä arkipäivää, ja niitä ratkoessa on mahdollisuus harjoitella ongelmanratkaisua. Ongelmanratkaisutaidot kehittyvät vähitellen ja vuorovaikutus jatkuu kiistoista huolimatta. (Neitola 2011, 32.) Esimerkiksi lapsi voi haluta pukea tietyt vaatteet päiväkotiin ja toimia halun toteuttamiseksi erilaisin strategioin, kuten itkemällä tai tinkaamalla. Tavoiteorientoituneessa tilanteessa ajattelu ja tunne toimivat yhdessä, jolloin ajattelun taidot ovat sisäistä toimintaa. Lapsi oppii prosessoimaan sosiaalista tietoa analysoimalla tilanteita, asettamalla niille tavoitteita, ottamalla selville toimivia tapoja ratkaista konflikteja erityisesti vertaisten kanssa ja harjoittelemalla näitä taitoja. Joidenkin tutkimusten mukaan sosiaalisten ongelmien ratkaisun ja akateemisen menestyksen yhteys on selkeä, samoin kuin tiettyjen prososiaalisten taitojen yhteys ongelmanratkaisussa. (Rose-Krasnor & Denham 2008, 168.)

Erityisesti toisten tunteiden tunnistaminen on oleellista sosiaalisten ongelmien selvittämisessä. Tilanteiden tulkitseminen, tavoitteen asettaminen ja tilanteeseen sopiva toiminta ovat oleellisia taitoja jo varhaislapsuudessa ongelmia ratkaistessa. Lapset usein yrittävät ymmärtää omaa ja toistensa käytöstä, ja tunteet ovat oleellisia tässä ymmärtämisessä, vaikuttaen siihen, miten oma tulkinta johtaa tietynlaiseen vuorovaikutukseen. (Rose-Krasnor & Denham 2008, 169.) Yhteistyötaidot kehittyvät erityisesti esikouluikässä. Sekä sukupuoli että kulttuuri vaikuttavat siihen, kuinka paljon lapsi tekee yhteistyötä tai kilpailee toisen kanssa. Vertaisten kanssa toimiminen kehittää kykyä tasapainoilla yhteistyön ja kilpailun välillä. Tutkimusten mukaan sukupuoli vaikuttaa siihen, miten muut suhtautuvat kilpailuhenkisiin vertaisiin. Pojat ovat suositumpia kuin kilpailuhenkiset tytöt saman sukupuolen vertaisten kesken. (Hay ym. 2004, 89.)

2.2.5 Kommunikaation taidot ja ryhmään liittyminen vuorovaikutuksen pohjana

Kommunikaation taidot ovat tärkeässä asemassa lasten välisessä vuorovaikutuksessa. Lapsen kehitys, taitojen integroituminen sekä fysiologinen ja neurologinen kehitys vaikuttavat siihen, miten taidot tulevat esille. Vuorovaikutustilanteissa keskustelut mahdollistuvat kielen oppimisen ja hallinnan myötä. Keskustelutaidot vaikuttavat lapsen sosiaaliseen asemaan, sosiaalisten suhteiden muodostumiseen ja siihen, kuinka hyväksyty hän on kaveripiirissä sekä millaista vuorovaikutuksen laatu on. Keskustelulla on monia eri tarkoituksia. Sen avulla hankitaan tietoa, väitellään, ollaan eri mieltä ja kerrotaan tarinoita. (Neitola 2011, 31.) Jos lapsella on vaikeuksia käyttää kieltä tilanteeseen sopivalla tavalla sosiaalisissa tilanteissa, puhutaan pragmaattisista vaikeuksista. Haasteita voivat olla esimerkiksi kysymyksiin vastaamatta jättäminen, keskustelussa oman vuoron odottamisen vaikeus, asiassa poukkoileminen tai ulkoa opituilta kuulostavien sanojen tai lausahduksien käyttö. (Ketonen, Launonen, Ikonen, Salmi, Palmroth, Röman & Mattinen 2014, 218.)

Kieli ja kommunikaatiotaidot kehittyvät vuorovaikutuksessa. Ongelmat kommunikaatiossa voivat näkyä turhautuneena tai tuskastuneena käytöksenä, joka vaikeuttaa vuorovaikutusta muiden kanssa. (Ketonen ym. 2014, 201.) Ryhmään liittyminen on tärkeä sosiaalinen taito vertaissuhteiden muodostumisessa ja niiden ylläpitämisessä. Lapsen pyrkiessä kontrolloimaan vuorovaikutusta liikaa, kiinnittäen liikaa huomiota itseensä tai käyttäytyessä liian itsekeskeisesti, vaikeutuu ryhmän jäseneksi pääseminen. Lapsen asema voi olla epäsuosittu vertaisten kesken. Suositut lapset liittyvät huomaamatta osaksi ryhmää osoittaessaan kiinnostusta ja ehdotuksia käynnissä oleviin leikkeihin. Alle kouluikäiset lapset ovat valmiita toimimaan moninaisemmissa ryhmissä kuin kouluikäiset. Lapsien välillä on myös eroja siinä, kuinka helppoa tai vaikeaa heidän on olla tekemisissä vertaistensa kanssa. (Neitola 2011, 31.)

2.2.6 Leikki-aidot kehittävät sosiaalisemotionaalisia taitoja

Lapsella on leikkiin sisäinen motivaatio, ja usein lapsi leikkii aina ympäristön sen mahdollistaessa. Lapsi oppii leikkiessä uusia asioita, tutustuu ympäristöönsä ja jakaa kokemuksiaan. Vertaistensa kanssa leikkiessä lapsi joutuu neuvottelemaan ja konfliktitilanteissa etsimään ratkaisua, jolloin monet muut taidot kehittyvät samalla. Leikkiä kuvatta kehittyvät kielelliset taidot, säännöistä sopiessa neuvottelu- ja ongelmanratkaisutaidot kun taas emotionaaliset taidot toisten mielipiteitä ja tunteita huomioon otettaessa. (Lyytinen & Lautamo 2014, 227–228.) Lapsen toiminta leikkitalanteissa

kertoo hänen sosiaalisista taidoistaan ja hyväksytyksi tulemisesta ryhmässä. Leikkien ollessa monimuotoisia ja mitä useammassa leikeissä lapsi on mukana, sitä suositumpi hän on ryhmässä. (Neitola 2011, 43.)

Leikkiessään lapsi edistää sosiaalisten taitojensa kehitystä. Muiden kokemusten ymmärtäminen, havaitseminen ja arvioiminen on leikin edellytys. Lapsi oppii leikkiessään muodostamaan ystävyysuhteita ja toimimaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Lapsen toiminta leikkitilanteissa kertoo kokonaisvaltaisesti niin motorisista, tiedollisista kuin sosiaalisista taidoista. (Lyytinen & Lautamo 2014, 231.) Lasten toimintaan leikkitilanteissa vaikuttavat myös ryhmä ja leikkiympäristö, kulttuuri, sukupuoli ja ikä. Pienet lapset leikkivät sekä tyttöjen että poikien sekaryhmissä isompien lapsien suosiessa samaa sukupuolta olevien leikkejä. Se, miten lapsi käyttäytyy leikkitilanteissa vaikuttaa sosiaaliseen hyväksyntään. (Neitola 2011, 43.)

3 Mitä lastenkirjallisuus on?

Lastenkirjallisuuden määrittelyminen ei ole yksinkertaista (Pesonen 2015, 44; Reynolds 2011), sillä tämä kirjallisuuden kenttä on laaja ja siten vaikeasti rajattava. Mustola (2014) lähtee pohtimaan lastenkirjallisuuden määrittelyä sillä, miten ylipäänsä lapsuus ja kirjallisuus määritellään. Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen Oikeuksien sopimuksen ensimmäisen artiklan mukaan lapsi on alle 18-vuotias henkilö, kun taas eri tieteenalojen määritelmät voivat poiketa toisistaan jopa saman tieteenalan sisällä. Usein eri tutkimuksissa lapsista puhutaan homogeenisenä joukkona, jossa esimerkiksi iän, sukupuolen, etnisyyden tai kulttuurin väliset eivät näy. Kirjallisuutta taas määritellään usein ominaisuuksien mukaan, mutta ominaisuuksista ei ole yksimielisyyttä. Neutraalisti kirjallisuudesta puhuttaessa lastenkirjallisuus voi olla osa sitä, mutta jos kirjallisuus nähdään arvonimenä, ei lastenkirjallisuudella välttämättä nähdä olevan tiettyä arvoa, eikä se siten ole osa kirjallisuutta. (Mustola 2014, 8–10.)

Kirjallisuutta voi määritellä myös lukijakunnan kautta, mutta ongelmana on, että lapset lukevat aikuisille tarkoitettua ja aikuiset lastenkirjallisuutta. Määritellessä lastenkirjallisuutta ei tässä tutkimuksessa keskitytä varsinaiseen vaan tarkoitettuun lukijakuntaan, jolloin lastenkirjallisuus koostuu kirjoista, jotka on kirjoitettu lapsille. (Mustola 2014, 10.)

Nodelmanin (2008, 146–147) mukaan lastenkirjallisuutta ei oikeastaan voi määritellä. Hän toteaa lastenkirjallisuuden olevan erillinen alue tavalla, jonka analysoiminen täsmällisesti on mahdotonta. Nodelman (2008, 206) esittää lastenkirjallisuuden olevan pintapuolisesti helpotajuista, mutta pinnan alla piilee aikuinen. Nodelman tarkoittaa tällä aikuisille teoreettisesti ymmärrettävää tietoa, kuten seksuaalisuutta, kulttuuria ja historiaa. Mustola (2014, 13) summaa lastenkirjallisuuden käsitteen liittyvän ” – –monimutkaisella tavalla aikuisuuteen ja lapsuuteen sekä aikuisen ja lapsen epäsymmetriseen suhteeseen.”

Lastenkirjallisuuden käsitteellä ei tarkoiteta lasten omistamaa ja hallinnoimaa aluetta, vaan aikuinen on mukana niin kirjoittamassa, lukemassa, markkinoimassa, kustantamassa ja kuluttamassa, sekä kasvattajana, sensuroijana, kriitikkona että tutkijana. (Mustola 2014, 13.)

Lastenkirjallisuus on lähes poikkeuksetta aikuisten kirjoittamaa, joten se kertoo usein lähinnä siitä, mitä aikuiset ajattelevat lapsista (Nodelman 2010, 19–20; Pesonen 2015, 44). Nodelman (2010, 19) toteaa, että erityisesti didaktisissa kirjoissa lapsilukijalle tarjotaan toimintamallia, jossa omaksutaan aikuisen antama näkökulma tai opetus siitä, millaista on toivottava lapsuus. Tässä näkökulmassa lapset nähdään kehittymättöminä aikuisina, joille opetetaan aikuisten

näkökulmasta tärkeitä asioita. Toisaalta lastenkirjallisuudessa suojellaan lapsia aikuisten maailmalta, ja samalla halutaan opettaa sitä heille. (Nodelman 2010, 19–20; Pesonen 2015, 45). Pesonen (2015, 45) tuo väitöskirjassaan esille myös toisenlaisen painopisteen lastenkirjallisuuden kentältä. Siinä lapset nähdään aktiivisina toimijoina, jotka eivät pelkästään ratkaise ongelmia vaan myös esittävät niitä. Tämän lähestymistavan mukaan aikuisten ja lasten välinen hierarkia muuttuu, koska se haastaa ajatuksemme oikeasta ja väärästä kysymyksestä ja vastauksesta. (Pesonen 2015, 45.)

3.1 Lastenkirjallisuus on sateenvarjomainen kirjallisuuden laji

Lastenkirjallisuudella lajina eli genrenä voidaan ajatella olevan sateenvarjo. Sen alle mahtuu klassinen genrejako epiikkaan, lyriikkaan ja draamaan, mutta myös laji- ja alakategorioita. (Mustola 2014, 15–16.) Reynolds (2011) toteaa saman sijoittamalla niin kansansadut, myytit, legendat, lastenlorut, fanifiktio kuin tietokonepeleihin liittyvät kirjat lastenkirjallisuuden sateenvarjogenren alle. Lastenkirjallisuuden tutkimuksen nähdään olevan tärkeä osa kirjallisuudentutkimusta, mutta toisinaan sen ajatellaan olevan lapsellista tai vain lapsille kuuluvaa. Ongelmana lastenkirjallisuuden tutkimisessa on saman kriteeristön käyttäminen kuin aikuisten kirjallisuuden tutkimuksessa. Samoja käsitteitä käyttäessä lastenkirjallisuus saattaa näyttäytyä yksinkertaisempana kuin aikuisten kirjallisuus. Analyysi, jossa lastenkirjallisuus ymmärrettäisiin olevan lasten ensimmäinen kosketus kirjallisuuteen muodostaen pohjan myöhemmille lukukokemuksille, voisi olla parempi. (Mustola 2014, 16–17.) Lastenkirjallisuuden määrittelyn kompleksisuuden ja näkökulmien runsauden tiedostaen määrittelen tässä tutkimuksessa lastenkirjallisuuden lapsille kirjoitetuksi ja julkaistuksi kirjallisuudeksi, joka on yleinen määritelmä aiheen tutkimuksen kentällä (Weinreich 2000, 36).

Lastenkirjallisuudelle asetetaan monenlaisia tehtäviä. Tärkeimmäksi nousee se, miten tapa katsoa ja ymmärtää maailmaa kehittyy lukemalla monipuolista lastenkirjallisuutta (Ikonen 1978, 22; Rastas 2013, 7; Reynolds 2011). Kirjojen avulla opitaan kieltä, joka toimii ajattelun ja oppimisen välineenä (Ikonen 1978, 23; Rastas 2013, 7). Kirjoista opitaan myös keinoja muiden ihmisten kokemusten, havaintojen, tunteiden ja ajatusten ymmärtämiseen (Kivinen 1978, 27) ja uusia ratkaisuja ja näkökulmia tuttuihin tilanteisiin (Ikonen 1978, 23). Kirjallisuudella on myös paikkansa tilanteissa, joissa elämä ei ole helppoa. Jos aikuisen elämä ei tunnu aina helpolta, ei sitä ole myöskään lapsen elämä. Lapsetkin tarvitsevat paikan, johon paeta, jos se paikka, missä on pakko olla, ahdistaa. Kirjat tarjoavat apua myötätunnon ja

empaattisuuden kehittämisessä, samoin lohdutusta ja muistutuksen siitä, että maailmassa on kauneutta ja hyvyyttä. Kirja voi antaa lapselle keinoja selvitä maailmassa. (Ikonen 1978, 22–23.) Laukka (1978, 53) toteaa, ettei ole olemassa kirjaa, joka täyttäisi kaikki tarpeet. Lapsikin tarvitsee kirjallisuutta moniin eri tarkoituksiin.

3.2 Kuvakirjat ja niiden merkitys lapsille

Tyypillisen kuvakirjan sivulla on Gibsonin (2010) mukaan pieni määrä tekstiä kuvan tai kuvasarjan joukossa. Tarinan tapahtumat avautuvat sivu sivulta. Gibson tarkentaa kuvakirjan määrittelyä vertaamalla sitä sarjakuvaan ja sarjakuvakirjoihin. Näissä kolmessa kirjallisuuden lajissa on yhteistä kuvan ja sanojen yhdistäminen ja niillä leikittely, kaiken ikäisten lukijoiden yleisö sekä moninaiset niin fiktiiviset kuin tietopainotteisetkin aiheet. Niin kuva- kuin sarjakuvakirjatkin ovat omaksuneet elementtejä valokuvauksesta ja taiteesta kuvaamalla tapahtumia tietystä kuvakulmasta tai kertojan näkökulmasta. Toisin kuin kuvakirjat, usein sekä sarjakuvat että sarjakuvakirjat ovat intertekstuaalisia, sillä niihin otetaan vaikutteita elokuvista, maalauksista, populaarimediasta ja muista kulttuurin tuotteista. (Gibson 2010, 100–101.)

Kuvakirjojen tutkijat ajattelevat kuvien kertovan siinä missä sanojenkin. Siksi kuvakirjojen kertomusta ei voi ymmärtää, ellei lue myös kuvia. Kuvakirjojen lukemisessa oleellista on vaihtelu kuvallisten ja verbaalisten merkitysten välillä. Lukija voi siirtyä kuvista sanoihin, tai lukea ensin sanat ja siirtyä sitten tutkimaan kuvaa. (Gibson 2010, 101; Happonen 2011, 268.) Lewis (2001) huomauttaa kuitenkin, että ilman sanojen antamaa jonkinlaista kontekstia kuvasta yksistään on vaikea päätellä mitään. Kuvan katsoja voi nähdä kuvassa olevan jonkinlaista toimintaa, mutta onko kyseessä juokseminen, hyppääminen vai hyppeleminen, kertovat vasta sanat. Jos kuvien ja tekstin ajatellaan olevan symmetrisessä suhteessa, se johtuu usein siitä, että teksti antaa lukijan ymmärtää niin. Kertominen vaikuttaa siihen, mitä omaksumme näkemästämme ja näkeminen auttaa tulkitsemaan ja ymmärtämään, mitä on kerrottu. (Lewis 2001, 95–97.)

Kuvakirjallisuuden asema on edelleen lähinnä alle kouluikäisille suunnattuna kirjallisuutena, vaikka kuvan ja tekstin yhtenäinen kokonaisuus välittyy todentuntoisesti ja elämyksellisesti myös vanhemmille lapsille (Heikkilä-Halttunen 2013, 31). Kuvakirjat mielletään usein positiivisessa valossa kasvatuksen ja lapsen ymmärryksen sekä lukutaidon kehityksen kannalta. Näin on erityisesti silloin, kun lukukokemus jaetaan aikuisen kanssa. (Gibson 2010, 103–104.) Kuvakirjojen monista alalajeista nostan esille realistiset lastenkirjat. Niiden

pääosassa ovat tavalliset lapset, jotka elävät arkea ja toimivat lapselle tutuissa ympäristöissä, kuten kodissa, leikkipuistossa tai päiväkodissa. (Heikkilä-Halttunen 2015, 41; Karjalainen 2001, 57.) Usein realistisessa lastenkirjassa seurataan perheen ainoan lapsen tai sisarusparin seikkailuja. Tutkijoiden mukaan tarvitaan myös kirjoja, joissa sisarussarjan keskimäinen lapsi olisi päähenkilönä. Myös kirjoille, joissa yritetään keskustelemalla ratkaista ristiriitoja, on tilausta. (Karjalainen 2001, 64.)

Karjalainen (2001) kuvaa, miten realistissa lastenkirjoissa yhdistyvät realismi ja huumori, mutta toisaalta myös lapsesta kipeältä tuntuvia asioita käsitellään. Erilaiset perhemallit, perheen sisäiset sekä sisarusten keskinäiset suhteet ovat esillä avoimesti, ja niiden kautta lapsella on mahdollisuus peilata omia kokemuksiaan kirjan tapahtumiin. (Karjalainen 2001, 59–60.) Lapsen arkea kuvaavissa kuvakirjoissa uskalletaan nykyään esittää sekä lapsi että vanhempi myös rumana, vihaisena ja väsyneenä. Lapsiperheen konfliktitilanteita käsitellään sekä lapsen että aikuisen näkökulmasta, ja usein lastenkirjat voivat tarjota myös aikuiselle lempeää samaistumispintaa arjen kaaoksen keskelle. (Heikkilä-Halttunen 2015, 50.)

3.3 Lastenkirjallisuus sosiaalisemotionaalisten taitojen käsittelyn välineenä

Kuvakirjalla on tärkeä merkitys lapsen opettellessa tunnistamaan omia ja ottamaan huomioon muiden tunteita. Vuosituhannen vaihteessa tunnekasvattamisen teema kuvakirjoissa on tullut suosituimmaksi. (Heikkilä-Halttunen 2015, 49.) Nikolajeva (2018) toteaa toisten ihmisten ajattelun ja tunteiden tunnistamisen olevan välttämätön osa sosiaalisten taitojen kehittymistä. Nämä taidot eivät ole synnynnäisiä, mutta niitä voi lisätä ja harjoitella. Kuvakirjoilla on tässä oivallinen potentiaali, sillä kuvakirjoissa tunteet tulevat esille sekä sanojen että kuvien kautta. Kuvakirjoissa käsitellään fiktiivisten hahmojen tunteita ja tulkintaa toisten hahmojen tunteista. (Nikolajeva 2018, 110–118.)

Lukiessaan lapsi myötäelää kirjan henkilöiden tunteita ja oppii kirjasta samalla keinoja tunteiden säätelyyn ja kanavointiin omassa arjessaan. Kirja voi tuoda helpotusta ja ymmärrystä arjen tilanteisiin ja tukea täten lapsen kasvua. (Heikkilä-Halttunen 2015, 39.) Kidd ja Castano (2013) kertovat lapsen osallistamisen toisten tunnetilojen tulkintaan lukiessa vähenevän yleensä silloin, kun lapsi vaikuttaa toimivan taitavasti ja empaattisesti ihmissuhteissa. Toisten tunnetilojen tunnistamista voi kuitenkin aina harjoitella, ja se lisää sekä edistää tunneälykkyyttä koko elämän ajan. Kirjallisuus, joka pakottaa lukijan osallistumaan kirjan henkilöhahmojen rakentamiseen ja ajatuskulun hahmottamiseen, kehittää

toisten ymmärtämisen taitoa. Tämän vuoksi lukeminen edesauttaa tunnetilojen tunnistamista. (Kidd & Castano 2013, 377.)

Sosiaalisia taitoja käsitellessä kuvakirjojen hyöty on ylivertainen kuvan helpottaessa ymmärtämistä ja samaistumista, sekä laajentaessa sitä, mitä tekstissä kerrotaan (Heikkilä-Halttunen 2013, 30–31). Oleellista tunnetaitoihin keskittyvässä lastenkirjallisuudessa on tunnesanaston käyttäminen, tunnetilojen selkeyttäminen, erilaisia tunteita herättävien tilanteiden ymmärrys ja kulttuurille sopiva tapa sekä ilmaista että säädellä tunteita ja niiden voimakkuutta. Nämä taidot ovat sosiaalisten suhteiden kannalta oleellisia. (McNeil 2012, 97, 104.) Heikkilä-Halttunen (2015, 39) kiteyttää kirjojen toimivan lapsille sosiaalisen elämän oppikirjoina, joiden avulla opitaan vuorovaikutustaitoja. Nikolajeva (2013, 254) taas sanoo kuvakirjojen olevan ensiaskel kohti tunneälyä. Sosiaalisia tunteita, kuten rakkaus, syyllisyys, häpeä, ylpeys tai kateus, on kuitenkin vaikea ilmaista kuvallisesti, koska ne eivät liity suoraan ulkoiseen ilmaisuun. Monille tunteille voi olla myös vaikea luoda universaalia kasvojen ilmettä. Pienten lasten emotionaalinen sosiaalisuus kasvaa kuitenkin vähitellen, eli he oppivat ilmaisemaan tunteitaan muille ymmärrettävällä tavalla, ymmärtävät muiden ihmisten tunteita ja suhtautuvat niihin empaattisesti. (Nikolajeva 2013, 252–253.)

Arizpen ja Stylesin (2015) empiirinen tutkimus todistaa jo hyvin pienien lapsien ymmärtävän emotionaalisia suhteita kuvakirjoissa ja vastaavan niihin itsenäisesti omilla tunteillaan. Nikolajeva (2018) toteaa toisten ihmisten ajattelun hahmottamisen ja ymmärryksen kehittyvän lapsella yleensä neljännen ikävuoden tienoilla, jolloin kuvakirjojen lukemisen vaihe on intensiivisin. Kuitenkin vasta aikuisuudessa taito omien tunteiden projektoinnista toisiin voi kehittyä toisten tunteiden ymmärtämiseksi. Tämän vuoksi kuvakirjat, kuvitetut kirjat ja sarjakuvat ovat hyödyllisiä aina lapsuudesta aikuisuuteen. Erityisesti useampia henkilöhahmoja sisältävät kuvakirjat rohkaisevat lukijaa monimutkaisempaan hahmottamiseen, johon kuuluu hahmon suhtautuminen sekä omiin että muiden kirjan hahmojen ajatuksiin ja tunteisiin. Kuvakirjoissa kuvataan hahmojen konflikteja, jotka johtuvat väärinymmärryksistä sekä väärinsuunnatuista- ja tulkituista tunteista. Niissä kuvataan myös hahmojen empaattista suhtautumista muihin hahmoihin. (Nikolajeva 2018, 110–118.) Lastenkirjoissa ongelmat ratkaistaan kuitenkin tyypillisesti todellista elämää nopeammin ja suurempia jälkiä jättämättä, vaikka vaikeita aiheita käsitelläänkin. Ongelmanratkaisu silottelee todellisen elämän parhain päin. (Heikkilä-Halttunen 2013, 45.)

3.4 Lastenkirjallisuuden täsmäkirjoista oppiminen

Lastenkirjallisuuden kentällä on Nikolajevan (2014) mukaan keskusteltu vuosikymmeniä siitä, onko lastenkirja taidetta vai koulutustuote. Osa tutkijoista on todennut lastenkirjan olevan molempia, osa taas ajattelee niiden olevan taiteen ja koulutustuotteen risteytyksiä. On ongelmallista väittää lastenkirjallisuuden olleen kautta historian koulutuksen väline, koska tavallaan kaikkea kirjallisuutta on käytetty koulutus- tai vähintäänkin ideologian levittämistarkoituksessa. Nuorille ihmisille suunnattu kirjallisuus kuitenkin on aikuisten kirjallisuutta useammin toiminut kasvatuksen ja koulutuksen tarkoituksien pohjalta. (Nikolajeva 2014, 2.)

Miten lastenkirjallisuudella sitten halutaan vaikuttaa lapsilukijoihin? Nikolajeva (2014) tuo esille miten fiktiivisen kirjallisuuden kautta lukija tuntee empatiaa kirjan henkilöitä kohtaan ja projektoi oman elämänsä kokemuksia henkilöihämoihin. Fiktioita kautta opitaan todellisesta elämästä peilaamalla kirjan tapahtumia, tunteita ja kokemuksia omaan elämään. Lapsen halutaan samaistuvan kirjan henkilöihämoihin, mutta ei niin paljon, ettei lapsi enää erottaisi kirjan fiktiota todellisesta elämästä. (Nikolajeva 2014, 84–86.) Kirjallisuusterapiassa kirjallisuutta käytetään henkisen hyvinvoinnin tukemiseksi. Kohonnut itsetunto, lohdun tarjoaminen ja haastavissa tilanteissa selviytymisen tukeminen ovat hyötyjä, joita lukija saa tarinaa kuunnellessaan ja tuttuihin hahmoihin samaistuessaan. Tutut hahmot muistuttavat joko lukijaa itseään tai muuta lähipiiriä, kuten vanhempia tai ystäviä. Tarinan tarjotessa liittymäkohtia omaan elämään, heijastaa lukija omia tarpeitaan, halujaan ja pelkojaan tarinan hahmoihin. (Suvilehto 2019, 97.)

Vaikka lukeminen tarjoaa mielihyvää eläytymisen kautta, on myös ajattelun kehittyminen oleellinen osa lukemista. Usein ajatellaan lukemaan oppimista, vaikka lukeminen oppiakseen jotain on yhtä oleellista. Mielihyvää lukemisesta voi saada myös pelkän tarinan seuraamisen lisäksi ymmärtämisestä ja sen hahmottamisesta, että kirjallisuus ei vain heijasta elämää vaan kommentoi sitä ja saa ajattelemaan myös lukijan omaa olemassaoloa. Ihmisen toiminnan takana olevan motivaation ja kokemusten ymmärtäminen kirjallisuuden kautta on tärkeä osa lukemista. Kirjallisuutta lukiessa ajatustyö on käynnissä ja lukija eläytyy tekstiin hetki hetkeltä tapahtumien edetessä. Lukemisen jälkeen luettu informaatio aktivoituu ja lukija pohtii, miten tieto vaikuttaa hänen toimintaansa. Ajatustyö on usein ainakin osin tiedostamatonta, ja usein lastenkirjallisuuden ollessa fiktiota, painottuu erityisesti eläytyvä lukutapa. (Wolf 2003, 18–19, 32.) Tarinat toimivat välineinä, jotka auttavat lasta ilmaisemaan

tunteensa ja selviytymään arjen haastavista tilanteista, kuten sisaruksen syntymästä tai koulun aloittamisesta. Lukieissa ollaan muiden hahmojen samankaltaisten kokemusten äärellä, ja niitä voidaan ymmärtää sekä käyttää apuna mahdollisten tulevien haasteiden käsittelyyn valmistautuessa. Tarinan avulla lapsi voi tunnistaa pelkojaan ja selvittää ongelmia. (Suvilehto 2019, 97.)

Suvilehto, Kerry-Moran ja Aerila (2019, 300) määrittelevät kirjallisuusterapian tarinoiden terapeutiseksi käytöksi pienten lasten sosiaalisemotionaalisissa haasteissa selviytymisessä. Haasteita voivat olla tavalliset lapsuudessa kohdatut ongelmat, kuten yksinäisyyden tunne, lelujen jakaminen tai vanhempien ero. Täsmäkirjallisuudella tarkoitetaan todellisessa elämässä haasteena olevan asian kanssa samansuuntaisen ongelman käsittelyä kirjan avulla. Kirjallisuusterapiaa voidaan käyttää kliinisessä hoitotyössä koulutetun terapeutin toimesta mutta myös kasvatuksellisessa tarkoituksessa, esimerkiksi lapsen kehityksen ja persoonallisuuden tukemisessa, jolloin lapsen vanhempi tai opettaja voi hyödyntää kirjallisuutta (Suvilehto & Ebeling 2008, 527–528). Kirjallisuusterapiaa käytetään yleensä kolmevuotiailla ja sitä vanhemmilla lapsilla, mutta myös nuoremmat lapset voivat hyötyä tarinoiden terapeuttisesta ulottuvuudesta (Suvilehto ym. 2019, 303).

Tärkeää kirjaa valitessa on Suvilehdon ym. (2019) mukaan löytää lapselle sopiva kirja. Kaikki kirjat eivät sovellu kirjallisuusterapeutiseen käyttöön tai kaikille lapsille. Liian osoitteleva tai saarnaava ote, heikko kuvitus, samaistuttavien hahmojen puute tai huonosti kirjoitettu kirja voivat olla lapsen mielestä luotaantyöntäviä tai niin selkeästi opettavaiseksi tehtyjä, etteivät ne kiinnosta. Kirjan hahmot ovat myös tärkeitä, sillä ne jakavat samoja haasteita ja huolia kuin kirjoja lukevat lapset. Kirjan tulisi tarjota myös selviytymiskeinoja ja ongelmanratkaisustrategioita positiivisella ja toiveikkaalla näkökulmalla niin sanallisesti kuin kuvallisesti. Samoin kirjoissa hahmojen tunteet olisi hyvä olla esitetty selkeästi ja lapselle ymmärrettävästi, jotta lapsi voi todella nähdä ja tunnistaa tunteet ja tilanteiden konfliktit. Tarinoiden kulttuurinen ja sosiaalinen relevanttius lapsen näkökulmasta on myös tärkeää, jotta kirjojen tapahtumat ovat lähellä lapsen jokapäiväistä elämää. (Suvilehto ym. 2019, 304–306.)

Täsmäkirjallisuuden käyttö monien lapsen elämässä vastaantulevien haasteiden käsittelyssä on hyödyllinen ja toimiva keino. Lapset rakastavat tarinoita ja voivat saada sekä lohtua että löytää toimintakeinoja haasteiden kohtaamiseen. Myös hankalien aiheiden, kuten pimeänpelon tai sairastumisen käsittely kirjallisuuden kautta tarjoaa turvallisen väylän kohdata ahdistavia tunteita. Kirjallisuus ja tarinat voivat olla tehokkaita keinoja sosiaalisen ja

emotionaalien hyvinvoinnin edistämässä ja niiden avulla voidaan vastata moniin lapsen tarpeisiin. (Suvilehto ym. 2019, 310.)

4 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on tarkastella, millaisia sosiaalisemotionaalisia taitoja esiintyy ja miten kyseisiä taitoja kuvataan Anneli Kannon kirjoittamassa ja Noora Katton kuvittamassa kuvakirjasarjassa *Viisi villiä Virtasta*, joka on julkaistu vuosina 2011–2020. Anneli Kanto on kirjoittanut lukuisia lastenkirjoja, romaaneita, televisiokäsikirjoituksia sekä näytelmiä ja niiden dramatisointeja. Kanto palkittiin vuonna 2018 Anni Swan -mitalilla kuvakirjasarjastaan *Viisi Villiä Virtasta*. Noora Katto on kuvittaja ja graafinen suunnittelija, joka on tehnyt useita kuvituksia muun muassa lastenkirjoihin ja oppikirjoihin. Tutkimuksessa käsiteltävät kuvakirjat ovat tunnetaitoihin liittyvää täsmäkirjallisuutta, jota julkaistaan enenevässä määrin. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia sosiaalisia taitoja kirjasarjassa esiintyy?
2. Millaisia emotionaalisia taitoja kirjasarjassa esiintyy?
3. Miten sosiaalisemotionaaliset taidot esiintyvät kirjasarjassa?

5 Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä luvussa kuvaan aluksi hermeneuttista tieteenfilosofiaa, johon tutkimukseni perustuu. Haluan tämän tieteenfilosofian tarkemmalla, joskaan ei missään nimessä kattavalla, käsittelyllä pohjustaa sitä näkökulmaa, josta tutkimukseni teen. Sen jälkeen kuvaan käyttämiäni tutkimusmenetelmiä, jotka ovat sisällönanalyysi, diskurssianalyysi ja semiotiikka. Esittelen myös sitä, miten analysoin tutkimuksessani kuvakirjojen kuvia. Toisessa luvussa kuvailen tutkimukseni aineistoa ja sen hankintaa. Lopuksi esittelen sitä, miten olen analysoinut tutkimukseni aineiston.

5.1 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksessani käytettävät menetelmät ovat kvalitatiivisia eli laadullisia. Pyrin kuvaamaan todellista elämää ja saamaan kokonaisvaltaista tietoa tutkimuskohteestani. Hankkimani tieto kuvakirjoista on pääasiassa kuvailevaa. Olen tutkimuksessani kiinnostunut siitä, miten kielen eri piirteet toimivat kommunikaatiossa niin sisällön kuin prosessin suhteen. Tämän vuoksi käyttämäni konkreettiset tutkimusmenetelmät ovat tekstiä tutkiessa sisällönanalyysi ja diskurssianalyysi ja kuvia tutkiessa semiotiikka. Pyrin myös ymmärtämään tutkimuksen aineistosta nousevia merkityksiä ja tulkitsemaan niitä. Tutkimukseni perustuu hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161, 166.)

Hermeneutiikassa korostetaan merkitysten olevan riippuvaisia siitä ympäröivästä kulttuurisesta kontekstista, jossa se on alun perin rakentunut mutta myös siitä kontekstista, josta merkityksiä tulkitaan. Kysymys tulkinnasta on hermeneutiikassa keskeistä, ja se tarjoaa teoreettisen viitekehyksen ymmärrykselle, joka perustuu tulkintaan. Hermeneutiikkaa hyödynnetään tarinoiden ja legendojen sekä muiden tekstien tulkinnassa. (Patton 2002, 113–114.) Myös Mikkeli ja Pakkasvirta (2007, 79–80) näkevät hermeneutiikan erityisesti ymmärrykseen ja tulkintaan painottuneena tieteenfilosofiana. Tärkeitä kysymyksiä hermeneutiikassa ovat kysymys siitä, mitä ymmärtäminen on ja miten se saavutetaan. Tiedon ajatteluaan hermeneutiikassa olevan jatkuvassa prosessissa tulkinnan kanssa, sillä sekä tulkinnat että tieto uusiutuvat. Tieto muodostuu kehämäisesti niin, että tulkinta yksityiskohdista vaikuttaa tulkintaan kokonaisuudesta ja niiden pohjalta tutkimuskohteesta tehdyt tulkinnat tuottavat lisää ymmärrystä. Hermeneutiikassa ei ole vain yhtä oikeaa metodia, vaan kyseessä on taito käyttää eri metodeja oikeissa konteksteissa. (Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 80.)

Tutkimuksessani toimin väistämättä myös aineiston tulkitsijana, joten hermeneutiikka liittyy oleellisesti tulkinnasta syntyviin pohdintoihin. Hermeneutiikassa tutkija esittää tulkinnan kohteesta, jolloin aihe on uuden, syvemmän ja laajemman tarkastelun kohteena. Tästä tulkinnasta voidaan tehdä taas uusi tulkinta ja uusia tutkimuksia. Tutkija pohjaa tulkintansa oman aikakautensa ajattelutapoihin, jolloin monien tutkimusaiheiden mielekkyys säilyy ajan kuluessa (Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 79). Kuitenkin kysymys tulkinnasta nostaa lisää pohdittavaa, sillä hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan ajatuksensa pohjaavat tutkijat korostavat tulkinnan olevan vain tulkinta, eli se ei voi olla täysin tosi tai oikea. Merkityksen tulee perustua yleiseen hyväksyntään, josta neuvotellaan tulkitsijoiden yhteisössä. Tulkitsijan on tärkeä tietää, mitä aineiston kirjoittaja on halunnut sanoa, ymmärtää kirjoittajan viestit ja sijoittaa ne sekä historiallisesti että kulttuurisesti oikeaan yhteyteen. (Patton 2002, 114.) Tutkija tai aineiston tulkitsija kantaa mukanaan myös omat arvolähtökohtansa, jotka vaikuttavat siihen, miten tutkittavia ilmiöitä pyritään ymmärtämään. Täydellistä objektiivisuutta ei voi saavuttaa, sillä tutkija on yhteydessä siihen, mitä tietää. (Hirsjärvi ym. 2009, 161.) Hermeneutiikassa tutkija tiedostaa rakentavansa todellisuutta tulkintojensa kautta, joten aineiston lisäksi pitää tuntea myös tutkija. Tulkinnat pohjautuvat hermeneutiikassa aina johonkin näkökulmaan. (Patton 2002, 115.)

Sisällönanalyysin avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta, ja usein laadullisessa tutkimuksessa analyysimenetelmät perustuvat tavalla tai toisella sisällönanalyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Sekä sisällönanalyysi että diskurssianalyysi tarkastelevat inhimillisiä merkityksiä. Sisällönanalyysissa dokumentteja analysoidaan systemaattisesti ja objektiivisesti. Dokumenteiksi voidaan ymmärtää esimerkiksi kirjat, artikkelit, haastattelut, keskustelut ja lähes kaikki kirjalliseen muotoon saatettava. Sisällönanalyysissa ilmiö pyritään tiivistämään ja kuvaamaan yleisessä muodossa. Haasteena sisällönanalyysia toteuttaessa on, ettei tutkimuksessa tule esille tuloksia vaan tutkija esittelee järjestettyä aineistoa tuloksina, jolloin mielekkäät johtopäätökset puuttuvat. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.) Sisällönanalyysista valmistuu tutkijalle materiaalia, jonka avulla tehdä johtopäätöksiä. Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostavat esille myös sisällön erittelyn ja sisällönanalyysin eron. Sisältöä eritellessä dokumenttia kuvataan kvantitatiivisesti, ja sisällönanalyysissa taas sanallisesti. Sisällönanalyysilla aineisto tiivistetään ja selkeytetään, kuitenkin kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Laadullista aineistoa analysoidessa halutaan lisätä informaatioarvoa, jotta hajanaisesta aineistosta voidaan muodostaa selkeä ja yhtenäinen kuva. Aineiston käsittely pohjautuu kuitenkin loogiseen päättelyyn ja tulkintaan. Analyysia tehdessä aineisto

hajotetaan aluksi osiin, käsitteellistetään ja lopuksi kootaan uudestaan järkeväksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 119, 122.)

Valitsin toiseksi tutkimusmenetelmäksi diskurssianalyysin, sillä tutkimuksessani selvitän sitä, miten sosiaalisemotionaaliset taidot ilmenevät kuvakirjasarjassa. Juhila ja Suoninen (2016) toteavat diskurssianalyysissa painottuvan nimenomaan miten -kysymykset, joten menetelmä sopii hyvin osaksi tutkimukseni toteuttamista. Diskurssianalyysissa tarkastellaan kielenkäyttöä. Tarkastelun kohteina ovat sellaisenaan viestityt sekä sisäiset että ulkoiset syyt toiminnalle, kuten tietoiset pyrkimykset tai normit. Sosiaalisen todellisuuden katsotaan diskurssianalyysissa syntyvän nimenomaan toisille viestittämisen ja toisten sanattoman viestinnän tulkinnan kautta. Erityisesti viesteissä esiintyvä kuvailu ja selittäminen, sekä se, miten ne rakentavat sosiaalista todellisuutta, ovat kiinnostuksen kohteina diskurssianalyysissa. Diskurssianalyysin teoria pohjautuu siihen, että lähtöpisteessä on kielellinen aineisto. Kielenkäytön merkityksen korostaminen ja sitä varten kehitettyjen analyysissa käytettävien työkalujen ja käsitteiden käyttö on diskurssianalyysin teorian kulmakivi. Tutkija käyttää metodologista teoriaa suunnatakseen huomion analysoimansa aineiston ominaisuuksiin tai yksityiskohtiin, jolloin aineistolähtöisyys ei tarkoita teorian puuttumista. (Juhila & Suoninen 2016, 459–460.)

Diskurssianalyysissa suositaan luonnollisia aineistoja, jolla tarkoitetaan sitä, että aineisto on olemassa tutkijasta riippumatta. Erityisesti jos luonnollisia aineistoja, kuten tallenteet arkikeskusteluista tai lehtiartikkelit ja romaanit, tarkastellaan osana sosiaalisia käytäntöjä, ovat ne hyvin soveltuvia diskurssianalyysiin. (Juhila & Suoninen 2016, 448.) Vaikka kuvakirjoja ei mainittu osana sopivien luonnollisten aineistojen listaa, katson niiden olevan hyvin soveltuvia analysoitavaksi diskurssianalyysin menetelmin, sillä aineisto on tuotettu tutkijasta riippumatta ja nimenomaan osaksi sosiaalisia käytäntöjä, eli kirjan ja lukijan välillä syntyvää vuorovaikutusta. Jokisen, Juhilan ja Suonisen (2016) mukaan huomion arvoista käytettäessä diskurssianalyysia tutkimusmenetelmänä on se, ettei tutkijan käyttämä kieli ole aukotonta todellisuuden kuvausta, vaan rakentaa myös todellisuutta. Tutkija on itse osana sitä kulttuuria ja sosiaalista todellisuutta, jota tutkii. Hänen tulee rakentaa tekstejään niin, että ne ovat kulttuurisesti ymmärrettäviä, vaikka voikin rikkoa joitain totuttuja tapoja esimerkiksi määrittelemällä yksittäisiä käsitteitä eri tavalla. (Jokinen ym. 2016, 31.) Tutkijalla on myös vastuu reflektoida omaa suhdettaan vallankäyttöön siten, että hän tiedostaa sekä ne diskurssit, joihin tukeutuu että ne, jotka saa tutkimustuloksiksi. Tutkija ymmärtää rakentavansa osaltaan

sosiaalista todellisuutta, joten sensitiivisyys analyttisissä tulkinnoissa sekä asioissa, jotka tulkinta mahdollistaa, on hyvä ottaa huomioon. (Jokinen ym. 2016, 50.)

Vaikka sisällönanalyysilla ja diskurssianalyysilla on yhteistä merkitysten tarkastelu, eroavat ne toisistaan niin, että sisällönanalyysi keskittyy etsimään tekstistä merkityksiä ja diskurssianalyysissa analysoidaan sitä, miten merkityksiä tuotetaan. Haasteena on, etteivät nämä analyysimenetelmät ole kovin helposti sovitettavissa yhteen sellaisinaan. Molemmista analyysitavoista voidaan lainata tutkimuksellisia ideoita ja soveltaa niitä joustavasti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.)

Tutkimuksessani tutkin tekstiä sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin keinoin. Kuvakirjoissa on kuitenkin tekstin lisäksi myös kuvia, joten kuvien analysointiin sovelletaan semiotiikan keinoja. Kuvan käsitteen määrittelylle ei Sepän (2012) mukaan ole yksiselitteistä vastausta. Kuvat eivät asiantuntijoiden mukaan kuitenkaan perustu pelkästään fysiologiseen näkemiseen, vaan kriittisen lukutaidon tulisi olla osana kuvien tulkintaa, jotta kulttuurin ja arvojen vaikutus kuviin sekä niiden tulkintoihin tulisi otettua huomioon. (Seppä 2012, 16–17.) Kuva on Sepän (2012, 19) mukaan ”monimutkainen kulttuurinen vuorovaikutussuhde”, johon vaikuttavat seuraavat osatekijät: kuvan tai tekijöiden erityispiirteet, vastaanottajien vaihtelevat tavat lukea kuvaa, kielelliset järjestelmät ja niitä säätelevät kulttuuriset järjestykset, yksilöllinen ruumiillisuus, näkemiseen vaikuttavat tiedostamattomat kokemukset, muuttuvat tekniset välineet ja alustat, vakiintuneet esittämistavat sekä diskurssit.

Olen valinnut tutkimukseeni kuvien tulkitsemisen teoriaksi semioottisen teorian. Siinä kuvia tutkitaan representaatioina eli esityksinä, kysyen mitä ja miten kuvat esittävät. Sen lisäksi semiotiikassa ollaan kiinnostuneita kuvien piilomerkityksistä, eli millaisia ideoita ja arvoja kuvien symbolit esittävät (Seppä 2012, 128). Samoin kuin sisällönanalyysissa ja diskurssianalyysissa, otetaan semantiikassa huomioon se, että merkitykset tuotetaan rajallisessa ja muuttuvassa kielen ja kulttuurin viitekehysessä (Seppä 2012, 131).

5.2 Tutkimusaineisto ja aineiston hankinta

Tutkimusaineistoni koostuu 11 suomalaisesta lasten kuvakirjasta, jotka kuuluvat samaan kirjasarjaan. Aineistoa etsiessäni tutustuin Satakunnan Satakirjastot -verkkokirjaston kautta tunnetaitoja käsittelevään lastenkirjojen aineistoon. Satakirjastoon kuuluvat kaikki Satakunnan kunnan- ja kaupunginkirjastot, joka mahdollisti aineiston hakemisen myös muista kuin Rauman alueella sijaitsevien kirjastojen valikoimasta. Satakirjastoon kuuluu 43

palvelupistettä, jotka hankkivat aineistoa kokoelmiinsa osin itsenäisesti mutta yhteisesti suunnitellen. Tämän ajattelin mahdollistavan sen, että myös pienempien kustantamojen kirjat tulevat otetuksi huomioon aineistoa valitessani. Rajasin aineiston hakua ottamalla huomioon vain vuonna 2010 ja sitä myöhemmin julkaistut lastenkirjat. Halusin tällä rajauksella mahdollistaa sen, että tutkimukseni käsittelee ajankohtaisia kirjoja, joita lapset oikeasti lukevat.

Haku tuotti lähes 10 000 osumaa, joten tein lisää rajauksia. Valitsin aineistotyyppiksi kirjan, kieleksi suomen, kohderyhmäksi lapset ja nuoret, päägenreksi kaunokirjallisuuden, aiheeksi lastenkirjallisuuden ja kirjan alkuteoksen kieleksi suomen. Aineiston koko oli 1616 kirjaa, jonka koin liian suureksi läpikäyttäväksi. En halunnut kuitenkaan rajata aineistoa hakusanoilla, kuten ”tunnetaidot”, sillä ajattelin sen saattavan rajata aineistosta pois tunnetaitoja käsitteleviä kirjoja, jotka oli verkkokirjaston aihehaun mukaan ryhmitelty muihin aiheisiin kuin tunnetaitoihin. Kävin Rauman kaupunginkirjastossa tutustumassa lastenkirjoihin, ja sain lastenosastolla työskenteleviltä kirjastonhoitajilta apua erilaisten tunnetaitoja käsittelevien lastenkirjojen etsimisessä. Tutkin noin sata erilaista kirjaa, joista rajasin pois katselukirjat, paksulehtiset kirjat sekä kirjat, joissa oli vain kuvia. Kyseisen tyyppiset kirjat on usein suunnattu alle 3-vuotiaille, joten ne eivät soveltuneet tutkimukseni aineistoksi.

Halusin tutkia kirjoja, joiden alkuperäisteos on ilmestynyt suomeksi, jotta tutkimukseni ei keskittyisi liikaa mahdollisiin käännöseroihin ja siihen, miten erilaiset sosiaaliset normit ja tunteiden ilmaisu sekä kuvaus ovat osaltaan kulttuurisidonnaisia. Nyt aineistoni oli rajautunut noin neljäkymmeneen kirjaan. Aineistoon kuului tässä vaiheessa itsenäisiä teoksia sekä kirjoja, jotka kuuluivat osaksi kirjasarjaa. Valitsemani Anneli Kannon Viisi villiä Virtasta -sarjan lisäksi minulla oli myös Katri Kirkkopellon Molli ja Piki -kirjasarja sekä Julia Pöyhösen ja Heidi Livingstonen Fanni -kirjasarja. Ajattelin sopivan aineiston sisältävän 5–20 kirjaa, joten päätin ottaa kirjasarjan, jossa teoksia oli ilmestynyt eniten ja päädyin Anneli Kannon Viisi villiä Virtasta -sarjaan. Alkaessani analysoida aineistoa, Viisi villiä Virtasta -kirjasarjaa oli ilmestynyt 12 kirjaa, joista uusin teos ”Paavo Virtanen ja tauti” ei ollut vielä saatavissa kirjastoista. Tämän vuoksi aineistoni on 11 kirjan laajuinen.

Tutkimuksessani analysoitavat kirjat ovat Viisi villiä Virtasta -kirjasarjan osat 1–11, ja ne ovat ilmestyneet vuosina 2011–2020. Kirjat on kirjoittanut Anneli Kanto, kuvittanut Noora Katto ja kustantanut Karisto. Kirjat ovat lastenkuvakirjoja, joissa on sekä tekstiä että kuvia.

Kirjojen pituus on 28 sivua, mutta koska kirjoissa ei ole sivunumeroita, laskin sivunumerot alkavaksi ensimmäiseltä varsinaiselta sivulta. Kirjan nimiölehteä ei siis laskettu osaksi kirjan pituutta. Kirjoissa esiintyvät lapset ovat iältään 2–6 vuotta, ja he vanhenevat kirjasarjan edetessä niin, että vanhin lapsista on 7-vuotias ja nuorin 3-vuotias. Lapset kuuluvat samaan ydinperheeseen, ja yksi kirja keskittyy kertomaan tiettyä tapahtumaa aina vain yhden lapsen näkökulmasta. Jokaisessa kirjassa päähenkilönä on yksi perheen lapsista, ja sivuhenkilöinä muita perheen lapsia sekä heidän ystäviään. Poikkeuksen tekee kirjasarjan seitsemäs kirja, jossa ketään lapsista ei ole nostettu päähenkilöksi. Kirjan ensimmäisellä sivulla on aina esitelty kirjan päähenkilö kertomalla hänen nimensä, ikänsä sekä muutama luonteenpiirre ja kiinnostuksen kohde. Teoskohtaiset kuvaukset löytyvät tutkimuksen lopusta (liite 2).

5.3 Aineiston analyysi

Toteutin kuvakirjojen analyysin keväällä 2021. Luin aluksi kaikki aineiston kuvakirjat läpi saadakseni kokonaiskuvan kirjojen juonista, henkilöhahmoista sekä tekstin ja kuvituksen suhteesta. Tein itselleni muistiinpanoja kirjakohtaisesti niin, että pystyisin mahdollisimman hyvin suorittamaan varsinaisen analyysin aina kyseisestä kirjasta palauttamalla muistiinpanojeni avulla nopeasti mieleen kirjan oleellimmat asiat.

Suoritin analyysin kolmivaiheisena, jossa ensimmäisessä vaiheessa analysoin kuvakirjojen tekstiä sisällönanalyysin keinoin, toisessa vaiheessa analysoin kirjojen kuvitusta semioottisen teorian pohjalta ja kolmannessa vaiheessa hyödynsin diskurssianalyysia selvittäessäni, miten sosiaalisemotionaaliset taidot esiintyvät kirjoissa. Tekstiä analysoidessani tutkin kirjoista erilaisia ilmauksia, lauseita ja kuvauksia tekstikappale kerrallaan. Kuvien analyysi tapahtui aukeama kerrallaan, koska kirjan kuvitukset jakautuivat koko aukeamalle lukuun ottamatta kirjojen ensimmäistä ja viimeistä sivua, joissa teksti ja kuvitus olivat vain yhdellä sivulla. Kuvituksen kannalta kokonaista aukeamaa tarkastellessa juonenkehitys sekä kuvien sisältämä tieto avautui kokonaisteoksen kontekstissa selkeämmin verrattuna kuvien tarkasteluun sivukohtaisesti.

Laadullisessa sisällönanalyysissa tarkastellaan Tuomen ja Sarajärven (2018, 122) mukaan tutkijan rajaamaa aineistoa, joka pelkistetään, ryhmitellään ja käsitteellistetään. Käytin tutkimuksessani teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, jossa teoria toimii analyysin apuna mutta analyysi ei perustu suoraan teoriaan. Valitsin teoriaohjaavan analyysin välttääkseni pelkästään aineistolähtöiseen analyysiin liittyvää ongelmaa, joka on tutkijan omien ennakoasenteiden ja jo hallitseman teorian vaikutus tehtäviin havaintoihin. Aineistolähtöisessä analyysissa

mitkään aikaisemmat havainnot, teoria tai tutkimus ilmiöstä eivät saa vaikuttaa analyysiin. Koin riittämättömäksi keinoksi käyttää fenomenologis-hermeneuttisessa tieteen tutkimuksen perinteessä ongelman ratkaisuksi käytettyä keinoa, tutkijan omien ennakkokäsitysten auki kirjoittamista ja niihin tutkimuksen aikana tietoisesti suhtautumista, varmistaakseni tutkimuksen läpinäkyvyyden ja toistettavuuden.

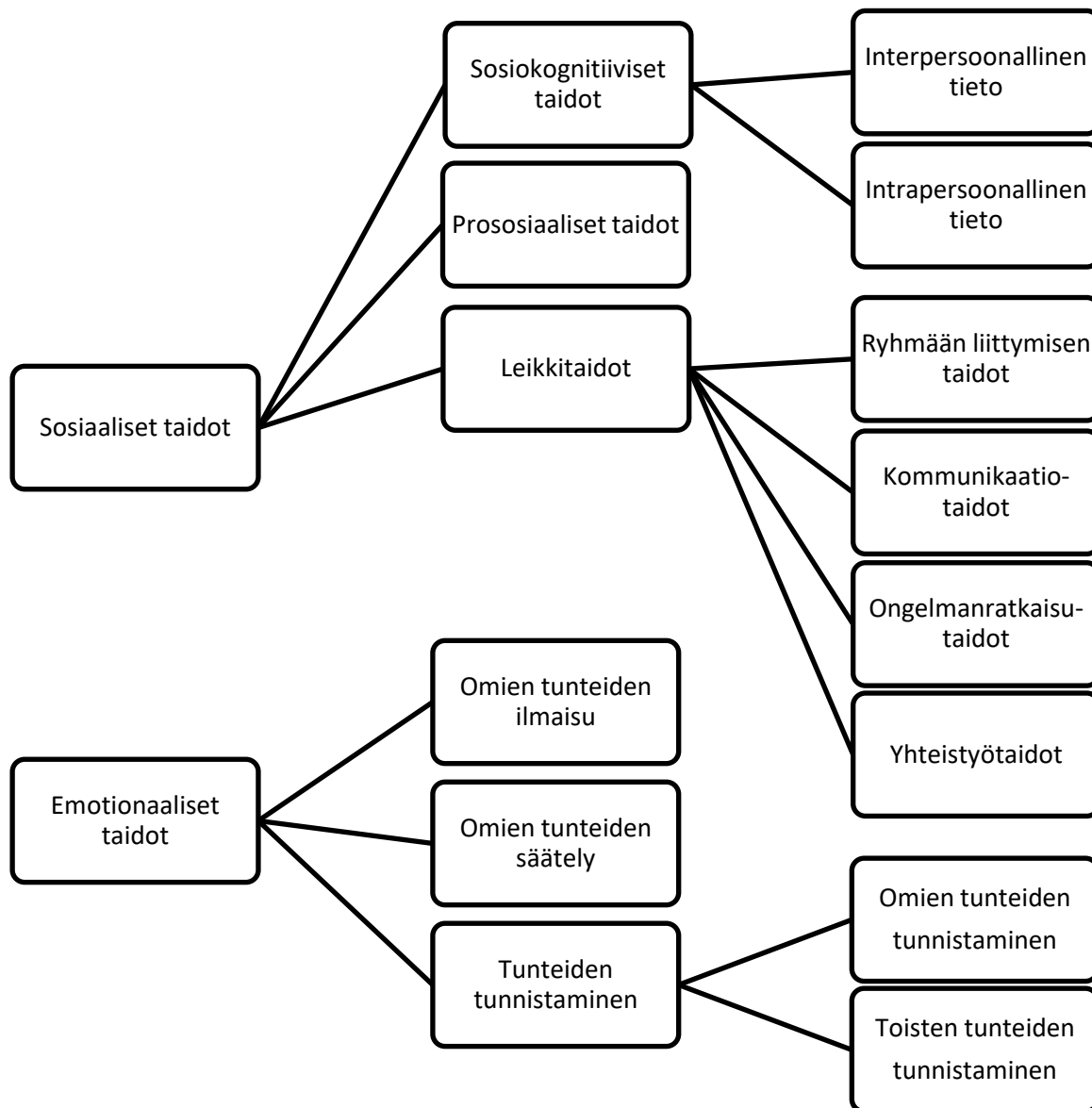
Teoriaohjaavassa analyysissä Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysia, vaikka analyysiyksiköt valitaan aineistosta. Aikaisempaa tietoa ei ole tarkoitus testata analyysissä, vaikka analyysistä voi tunnistaa sen vaikutuksen. Aineistoa analysoidessa edetään aluksi samoin kuin aineistolähtöisessä analyysissä, mutta loppuvaiheessa analyysia ohjaava ajatus pohjautuu teoriaan. Analysoitaessa tutkijan ajatusprosessissa aineistolähtöisyys ja valmiit mallit vaihtelevat, ja näitä yhdistellään eri tavoin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–110.) Tutkimukseni analyysin ensimmäisessä vaiheessa etsin kuvakirjojen teksteistä erilaisia sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Tuomen ja Sarajärven (2018, 122) mukaan ennen varsinaista analyysin aloittamista analyysiyksikön oltava määritelty. Analyysiyksikkö voi olla sana, lause, lausuma tai ajatuskokonaisuus, jonka määrittämistä ohjaa niin tutkimustehtävä kuin aineiston laatu. Valitsin tutkimuskysymysteni pohjalta etsiä ajatuskokonaisuuksia, jotka liittyvät sosiaalisiin ja emotionaalisiin taitoihin.

Käytin Nvivo -ohjelmaa, jonka avulla poimin huolellisesti kirja kerrallaan jokaiselta sivulta tekstikatkelmista ilmauksia, kuvauksia ja lauseita, joissa ilmeni jokin sosiaalinen tai emotionaalinen taito. Loin tekstikappaleita lukiessani aina tarpeen tullen uuden luokan, johon poimin löytämäni sitaatit. Useammassa tekstin kohdissa ilmaus, kuvaus, lause tai jokin niiden osa sopi useampaan luokkaan, jolloin merkitsin saman tekstikatkelman tai osan siitä kaikkiin niihin luokkiin, joihin se sopi. Tässä analyysin vaiheessa merkitsin kaikki suoraan sosiaalisia tai emotionaalisia taitoja käsittelevät tekstikatkelmat, mutta otin myös huomioon epäsuorat viittaukset näihin taitoihin. Nämä epäsuorat viittaukset tulivat esille lähinnä ulkopuolisen kertojan kuvaamana. Tämä analyysin vaihe karsi aineistosta pois tutkimukselle epäolennaisen.

Sen jälkeen tarkastelin analyysin ensimmäisen vaiheen jälkeen muodostuneita luokkia ja pohdin, onko jokainen tietyssä luokassa oleva ilmaus, kuvaus tai lause oikeassa luokassa. Suhtauduin kriittisesti ja kyseenalaistaen luomiini luokkiin, ja palasin tarkastelemaan muutamaa merkitsemääni ilmausta alkuperäisteoksen avulla, jotta varmistun ilmauksen oikeasta luokasta. Lopulta jokaisessa luomassani luokassa tekstikatkelmat kuvasivat samaa ilmiötä, jonka jälkeen ryhmittelin ja yhdistelin luokkia alaluokiksi. Keräämistäni

tekstikatkelmista erottelin kaksi pääluokkaa, sosiaaliset taidot ja emotionaaliset taidot.

Molemmista pääluokista muodostui myös alaluokkia, jotka esitän alla olevassa kuvassa (kuva 2).



Kuva 2. Aineiston ryhmittelyn tuloksena syntyneet luokat.

Tekstien analyysin jälkeen siirryin analysoimaan kuvakirjojen kuvia, joista etsin sisällönanalyysin tavoin sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Heikkilä-Halttunen (2015, 40) toteaa kuvakirjojen analyysissä tärkeäksi otettavan huomioon sekä teksti että kuva, sillä ne täydentävät toisiaan. Teksti ja kuva yhdessä tarkasteltuna sisältävät sellaista informaatiota, jota ei pelkästään tekstin tai kuvan välityksellä saisi. Lastenkirjojen tutkimuksessa visuaalisuus ja kuvat ovat keskeinen osa (Heikkilä-Halttunen 2015, 40), joten koin kuvien

analyysin olevan tärkeä osa tutkimukseni analyysia. Etenin kuvia analysoidessani aukeama kerrallaan, lukuun ottamatta kirjan ensimmäistä ja viimeistä sivua, joissa vain aukeaman toisella sivulla oli tekstiä ja kuva. Tutkin tarkasti jokaisen kuvan löytääkseni sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Kuvista analysoin hahmojen ilmeitä ja eleitä, sekä mahdollisia ristiriitaisuuksia tai yhteneväisyyksiä tekstin suhteen. Visuaalista materiaalia analysoidessa objektiivisuus on haastavaa, sillä kuville annetut merkitykset ovat tekijästä riippuvaisia. Kuvista tehdyt tulkinnat ja niille annetut merkitykset ovat riippuvaisia kuvan vastaanottajasta. Seppä (2012, 26) toteaa kuitenkin, ettei laadullisessa tutkimuksessa olekaan tarkoituksena sulkea yksilöllisen elämäkokemuksen kautta saatua osaamista ja ymmärrystä pois. Analysoidessani kuvia semioottisen teorian pohjalta pohdin, mitä kuva esittää suoraan ja mitä mahdollisia piilomerkityksiä sillä on, sekä millaisia arvoja kuviin kätkeytyy (Seppä 2012, 128–130).

Analyysin viimeisessä vaiheessa hyödynsin diskurssianalyysia etsiessäni vastauksia kolmanteen tutkimuskysymykseeni, jossa halusin selvittää miten erilaisia sosiaalisemotionaalisia taitoja kuvataan analysoimissani kuvakirjoissa. Diskurssianalyysissa liikutaan hermeneuttisella kehällä, jonka mukaan ymmärrys tutkimuksen kohteesta syvenee vähitellen prosessinomaisesti (Pietikäinen & Mäntynen 2019). Tutkimukseni aineisto oli minulle jo tuttua perehdyttyäni siihen kahden aiemman tutkimuskysymyksen yhteydessä, mutta en ollut aiempien tutkimuskysymysten kohdalla pohtinut aineistoa sosiaalisemotionaalisten taitojen kuvauksen näkökulmasta. Hyödynsin diskurssianalyysia aloittaessani tutkimukseni analyysin aikaisemmissa vaiheissa aineiston ryhmittelyn tuloksena syntynyttä kuvaa (kuva 2, ks. s. 33), jossa olin eritellyt aineiston ryhmittelystä syntyneet erilaiset sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen luokat.

Ensimmäisenä tutkin aineistosta niitä kohtia, joissa sosiaalisemotionaalisia taitoja kuvattiin suoraan. Nämä kohdat vastasivat alustavasti tutkimuskysymykseeni numero kolme: ”Miten sosiaalisemotionaaliset taidot esiintyvät kirjoissa?” eli millaisia sanavalintoja on käytetty kuvaamaan taitoja. Diskurssianalyysin ensimmäisessä vaiheessa lingvistinen analyysi korostui tulkittessani kielenkäyttöä mikrotasolla, semanttisen analyysin eli sanojen merkityksen tutkimisen kautta (Pietikäinen & Mäntynen 2019, Jokinen 2016, 261–263). Tutkin erilaisia sanavalintoja, joilla sosiaalisemotionaaliset taidot tuotiin esille kussakin kirjassa. Sanavalinnat luovat merkityseroja, joten ne ovat osa sanallisia tekoja ja toimintoja, joita diskurssianalyysissa tutkitaan (Jokinen ym. 2016, 28, 32–34). Seuraavaksi aloin muodostaa

isompaa kokonaisuutta, jonka avulla osoittaa aineistossa esiintyviä sosiaalisemotionaalisten taitojen diskursseja.

Diskurssianalyysissa aineistosta tehtyjä havaintoja kirjoitetaan ylös ja niistä muodostetaan analyysia (Pietikäinen & Mäntynen 2019). Kirjoitin havaintojani muistiin, pilkkoen ja teemoitellen aineistoa. Lopulta kokosin pilkotuista osista isomman kokonaisuuden, jonka avulla esitin niitä tapoja, joilla sosiaalisemotionaaliset taidot esiintyivät kirjoissa. Etsin sekä yhtäläisyyksiä että eroavia sosiaalisemotionaalisten taitojen esiintymisen tapoja. Näiden diskurssianalyysin vaiheiden jälkeen pyrin rakentamaan kokonaiskuvaa eli tekemään synteesiä ilmiöstä (Pietikäinen & Mäntynen 2019). Esittelen tätä kokonaiskuvaa seuraavassa luvussa, jossa kuvaan tutkimukseni tuloksia.

6 Tutkimustulokset

Vastaan asettamiini tutkimuskysymyksiin tämän luvun alaluvuissa. Käsittelen alaluvussa 6.1 kirjasarjassa esiintyneitä sosiaalisia taitoja, jonka jälkeen siirryn emotionaalisiin taitoihin alaluvussa 6.2. Molemmissa alaluvuissa viitataan aineiston ryhmittelystä syntyneeseen aiemmin esittämäni kuvaan (kuva 2), jonka muodostin analyysini rungoksi. Esittelen aineistoesimerkkien avulla havainnollistaen kirjasarjassa esiintyneitä sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Kolmannessa alaluvussa 6.3 vastaan kolmanteen tutkimuskysymykseeni: Miten sosiaalisemotionaaliset taidot esiintyvät kirjasarjassa? Hyödynnän myös tämän tutkimuskysymyksen käsittelyssä aineistoesimerkkejä.

6.1 Sosiaaliset taidot kirjasarjassa

Sosiaalisia taitoja kuvattiin aineistossa kolmessa eri pääluokassa, jotka olen jaotellut sosiokognitiivisiin taitoihin, prososiaalisiin taitoihin ja leikkitaitoihin (ks. kuva 2, s.33). Sosiokognitiiviset taidot olen jaotellut inter- ja intrapersoonallisiin taitoihin ja leikkitaidot neljään eri alaluokkaan, jotka ovat yhteistyötaidot, ryhmään liittymisen taidot, kommunikaatiotaidot sekä ongelmanratkaisutaidot.

6.1.1 Sosiokognitiiviset taidot itsen ja muiden ymmärtämisenä

Sosiokognitiivisia taitoja kuvattiin aineistossa sekä inter- että intrapersoonallisina taitoina. Interpersoonalliset taidot ovat taitoa tulkita ja ymmärtää muiden tunteita, ajatuksia ja tekoja. Intrapersonalliset taidot taas ovat itsetuntemusta, eli taitoa ymmärtää omaa toimintaansa ja tunteita sen takana. Aineistossa interpersoonalliset taidot näkyvät toimintana, jossa pohditaan toisen ihmisen tekojen motiiveja. Kirjassa *Veera Virtanen ja kiusaaja* Veera ja hänen ystävänsä Kirsti pohtivat, miksi heidän yhteinen ystävänsä Alex on alkanut yhtäkkiä lähettämään Veeralle ilkeitä viestejä ja piirustuksia. ”Alex kiusaa sinua. Minkä vuoksi? Alex on meidän kaveri!” pohtii Kirsti (*Veera Virtanen ja kiusaaja*, s.19). Tytöt menevät selvittämään asiaa Alexilta kysyen suoraan, ”– –miksi Alex on kiusannut Veeraa.” (*Veera Virtanen ja kiusaaja*, s.20)

Kirjassa ei avata tyttöjen keskustelua kiusaamisen syytä pohtiessaan enempää, mutta he haluavat selvittää tilanteen ja ymmärtää Alexin ajatuksia ja toimintaa. Pohtiessaan syytä kiusaamiselle tytöt ovat Kirstin kotona, ja vaikka kirjassa ei avata tilanteessa käytyä keskustelua muutamaa vuorosanaa enempää, ovat tytöt käyneet todennäköisesti myös

keskenään keskustelua aiheesta, jota ei kirjassa avata. Toisenlainen esimerkki toiminnan ymmärtämisestä on kirjassa *Kastehelmi Virtanen ja oma tahto*, jossa Kastehelmi on osoittanut omaa tahtoaan kiukuttelemalla ja puremalla, kunnes saa sanottua mitä haluaa, ja Paavo-veli osaa tulkita siskoaan oikein.

- Helmi kiltti. Helmi tahtoo itse, Kastehelmi sanoo.
- Paavo ymmärtää, mitä pikkusisko tarkoittaa. Hän näyttää Kastehelmelle krokotiiliä ja prätkähiirtä.
- Tahdotko tämän vai tämän? Saat valita itse, hän lupaa.
- Kastehelmi osoittaa krokotiiliä.
- Hyvä valinta, Paavo kehuu. –Maksaako sisko vai veikka?
- Kastehelmi osoittaa Veeraa.
- Mennäänkö katselemaan leluja vai jäädäänkö myymään? Paavo kysyy.
- Kastehelmi osoittaa myyntipöytiä. (*Kastehelmi Virtanen ja oma tahto*, s.21)

Aineistossa interpersoonalliset taidot näkyvät yrityksenä ymmärtää muiden ajatuksia ja tekoja tilanteissa, joissa on konflikti tai joku on toiminut muiden mielestä tilanteeseen sopimattomasti. Kuitenkaan kaikissa konfliktitilanteissa ei pyritä pohtimaan ja tulkitsemaan vastapuolen ajatuksia ja tekoja, vaan usein konfliktitilanteet pyritään ratkaisemaan löytämällä sopiva kompromissi. Aineistosta ei löydy interpersoonallisuuteen kuuluvaa toisten tunteiden suoraa tunnistamista esimerkiksi nimeämällä tunteita tai pohtimalla, miltä toisesta jokin tilanne tai asia tuntuu.

Intrapersonalliset eli itsetuntemukseen liittyvät taidot, kuten kyky ymmärtää omia tunteitaan ja toimintaansa näkyivät aineistossa omien tunteiden nimeämisenä ja oman toiminnan motiivien selittämisenä. Aineistossa nimetään haastavia tai negatiivisia tunteita, kuten yksinäisyyttä, kateutta, pelkoa, harmistumista ja pettymystä ja useimmiten niiden taustalla oleva syy tunnistetaan. Aineiston jokaisessa kirjassa on yksi lapsi päähenkilönä, ja kirjan tapahtumia seurataan kyseisen lapsen näkökulmasta. Päähenkilönä olevan lapsen tunteista ja ajatuksista kerrotaan kolmannessa persoonassa. Samoin kuvitus on toteutettu niin, että päähenkilönä oleva lapsi on läsnä kuvissa eikä tapahtumia ole kuvattu hänen näkökulmastaan. Lapsen tunteet nimetään kirjassa, ja usein samassa virkkeessä on selitetty tai avattu tarkemmin, miksi lapsi tuntee tiettyä tunnetta tai ajattelee tietyllä tavalla. Kirjassa *Veera Virtanen ja esikoulu* Veeran intrapersonallisia taitoja kuvataan useaan otteeseen.

Veerasta tulee esikoululainen. Se ei Veeraa jännitä, sillä hän on taitava ja osaa paljon asioita, jotka ovat nuoremmille sisaruksille liian vaikeita. (*Veera Virtanen ja esikoulu*, s.3)

Veeraa harmittaa, että toiset tuntevat opettajan. (*Veera Virtanen ja esikoulu*, s.10)

Veera on tyytyväinen. Hän osaa kirjoittaa nimensä ja piirtää taitavasti. (*Veera Virtanen ja esikoulu*, s.11)

Kun Veera katsoo taululle, hän kauhistuu. Hän onkin piirtänyt ja kirjoittanut huonosti. (*Veera Virtanen ja esikoulu*, s.12)

Veerasta tuntuu yksinäiseltä. Sänky on vieras ja ympärillä on lapsia, joita hän ei tunne. (*Veera Virtanen ja esikoulu*, s.16)

Erilaiset tunteet näkyvät kirjan kuvituksessa mukailten tekstissä sanallisesti kerrottuja tunteita. Kun tekstissä kuvataan harmistumista, kuvituksessa harmistumista tunteva on sijoitettu lähelle siitä kertovaa tekstikohtaa, harmistunut ilme kuvataan alaspäin kääntyneellä suulla, alaspäin kääntyneellä katseella, kulmakarvojen sekä käsien asennolla. Tätä konkretisoimassa on liitteenä kuva kirjan aukeaman sivusta, jossa sekä tekstissä että kuvituksessa kuvataan Veeran harmistumista (kuva 1).



Kuva 3. Veeran harmistumisen kuvaus sekä kuvituksessa että tekstissä kirjassa *Veera Virtanen ja esikoulu* (s.10).

6.1.2 Prososiaalisuuden näkyminen konkreettisina toimina kirjasarjassa

Prososiaaliset taidot ovat toista hyödyttävää ja pyyteetöntä toimintaa, kuten auttaminen, jakaminen ja lohduttaminen. Aineistossa prososiaaliset taidot näkyvät jokaisessa kirjassa, eniten auttamisena. Kokosin aineistossa esiintyvistä prososiaalisista taidoista ja niiden

ilmenemismääristä taulukon (taulukko 1), jossa eritellään kirjakohtaisesti prososiaalisuuden ilmenemismuodot sekä kuinka monta kertaa kyseistä prososiaalista taitoa harjoitetaan.

TAULUKKO 1. Prososiaaliset taidot ja niiden ilmeneminen kirjasarjassa

Kirjan nimi	Auttaminen	Lohduttaminen	Toimintaan mukaan ottaminen	Jakaminen	Muu toiminta, mikä
Vilma Virtanen ja uimataito	2				
Paavo Virtanen ja tyttöjen tavarat	1	1		1	
Kastehelmi Virtanen ja oma tahto	3			1	
Perttu Virtanen ja kauhea kateus	2	1			
Veera Virtanen ja esikoulu	3	1	1		
Paavo Virtanen ja pimeys		2			
Virtasen lapset ja pentu	1				
Perttu Virtanen ja varkaus				1	
Vilma Virtanen virpomassa			1	2	Hyvän mielen saaminen muille 1
Virtaset huvipuistossa			1		
Veera Virtanen ja kiusaaja			1		
Yhteensä	12	5	4	5	1

Taulukko 1. Aineistossa esiintyvät prososiaalisuuden muodot ja määrät eriteltyinä kirjakohtaisesti.

Selkeästi yleisin aineistossa esiintyvä prososiaalisuuden muoto on auttaminen, joka näkyy konkreettisenä avun tarjoamisena jonkin toiminnan suorittamisessa, esimerkiksi pukemisessa, ja toisen velvollisuutena olevan arkiaskareen hoitamisena. Esimerkiksi kirjassa *Paavo Virtanen ja tyttöjen tavarat* ”Veera ja Vilma leppyvät. He alkavat auttaa Paavoja. Paavo, Veera ja Vilma siivoavat huoneen yhdessä (s.23).” Seuraavaksi yleisimpiä prososiaalisuuden muotoja ovat lohduttaminen, jakaminen ja mukaan ottaminen. Lohduttaminen tapahtuu kirjoissa jonkin vahingon sattumisen, kuten kaatumisen tai housuun pissaamisen jälkeen. Myös voimakkaan tunnereaktion, kuten pelästymisen jälkeen lohdutetaan.

Jakaminen on aineistossa jonkin oman konkreettisen esineen jakamista tai tarjoamista lainaksi. Toimintaan, esimerkiksi leikkiin, mukaan ottaminen on miltei yhtä yleistä kuin jakaminen ja lohduttaminen. Kirjassa *Veera Virtanen ja kiusaaja* (s. 22) Veera ja Kirsi päättävät toimia ystävällisesti kiusaajiaan kohtaan sanoen, etteivät he kiusaa ketään, sillä he ovat reiluja ja ystävällisiä. Tytöt lupaavat ottaa heitä kiusanneet pojat mukaan hyppimään

narua heidän kanssaan. Aineistossa toimintaan mukaan ottaminen painottuu kirjoihin, joissa päähenkilönä oleva lapsi on lähellä kouluikää, kun taas auttaminen prososiaalisena toimintana kohdistui selkeästi useammin kirjoihin, joissa päähenkilönä oleva lapsi on alle 5-vuotias. Prososiaaliset taidot eivät korostu erityisen merkittävästi kuvituksessa, vaikka muutamissa kirjoissa ne ovat läsnä esimerkiksi empaattisena ilmeenä lohduttaessa.

6.1.3 Leikkitaidot edellytyksenä toimivalle vuorovaikutukselle

Hyvät leikkitaidot edellyttävät monien muiden sosiaalisemotionaalisten taitojen hallintaa. Sujuvassa leikissä tulee osata keskustella, ratkaista erilaisia eteen tulevia ongelmia niin, että kaikkien on mielekästä jatkaa leikissä, toimia yhteistyössä ja yhteisymmärryksessä muiden kanssa sekä liittyä ryhmään luontevasti. Sijoin aineiston ryhmittelyssä syntyneessä kuvassa 2 (ks. s.33) leikkitaitojen alle kommunikaation, ongelmanratkaisun, yhteistyön sekä ryhmään liittymisen taidot, sillä ne kaikki ovat osaltaan vaikuttamassa siihen, millaiset lapsen leikkitaidot ovat. Esittelen tässä tutkimustulosten osiossa leikkitaitoja yhtenä kokonaisuutena, mutta erittelen niihin kuuluvia osataitoja tarkemmin antaen aineistoon pohjautuvia esimerkkejä.

Aineistossa kuvataan leikkiä konflikti- tai ongelmatilanteiden jälkeen, jolloin riidat ja erimielisyydet on sovittu ja yhteinen toiminta on mukavaa. Kirjassa *Paavo Virtanen ja tyttöjen tavarat* yhteiseen leikkiin ryhdytään, kun sovinto on saatu aikaiseksi. Leikkiä kuvataan kirjassa kertomalla tekstissä, millä leluilla lapset leikkivät.

Veera ja Vilma ottavat Paavon mukaan leikkeihinsä. He leikkivät nukeilla ja poneilla. Jasmine Kukkanen ja Caroline Hienonen sekä heidän ystävänsä prinsessa Aurora lähtevät ratsastukselle keijumetsään. Siellä heitä vastaan tulee dinosaurus, joka karjuu hirvittäväällä äänellä. –Apua! Dinosaurus syö meidät, huutavat Jasmine, Caroline ja Aurora peloissaan, mutta dinosaurus onkin kiltti. Se on kasvissyöjä. Jasmine, Caroline ja Aurora saavat ratsastaa dinosauruksella. (*Paavo Virtanen ja tyttöjen tavarat*, s. 24)

Tekstissä kerrotaan konkreettisten lelujen lisäksi, miten leikki rakentuu. Kaikki kolme lasta, Paavo, Vilma ja Veera, ovat osallisina samaan leikkiin. Kirjassa on aiemmin kuvattu, miten Paavo leikkii mielellään dinosauruksilla rajuja leikkejä. Dinosauruksen ottaminen mukaan lasten yhteiseen leikkiin kuvastaa sitä, miten kaikki tekevät kompromisseja leikin suhteen. Dinosaurus ei tuhoakaan leikkiä, vaan lapset keksivät yhdessä ratkaisuksi dinosauruksen olevan kasvissyöjä, ja lopulta kaikki kolme pääsevät ratsastamaan sillä. Yhteisen leikin luominen vaatii kaikilta joustavuutta ja leikkitaitoja.

Myös kirjassa *Veera Virtanen ja kiusaaja* kuvataan leikkitaitoja (s. 23–25). Kaksi poikaa on kiusannut Alexia siitä, että hän leikkii tyttöjen kanssa. Veera ja Kirsti lupaavat ottaa kiusanneet pojat mukaan leikkiin, ja Alex kertoo sarjakuvamaisten puhekuplien avulla, miten hyppynarulla voidaan hyppiä. Seuraavalla sivulla leikkiä kuvataan tekstissä ja kuvassa. Tytöt opettavat poikia hyppimään narua aloittaen perustaidoista. Kun mukaan liittyy muitakin lapsia ja leikkijöitä on paljon, muutetaan hyppimistapaa sellaiseksi, että kaikki halukkaat voivat osallistua.

Tytöt opettavat, miten narua hypätään.
 Ensin vain hypitään narun yli, kun keinutetaan laineita.
 Sitten narua pyöritetään hitaasti.
 Sitten nopeammin.
 Jusa ja Niko oppivat hyppimään, ja muitakin oppilaita tulee mukaan.
 Koska leikkijöitä on paljon, hypitään kahdeksikko.
 Siinä juostaan jonossa ja jokainen hyppää vain kerran. Kahdeksikko on aika vaikeaa mutta tosi hauskaa. (*Veera Virtanen ja kiusaaja*, s. 24)

Yhteistä leikkiä kuvataan aukeaman kuvituksessa koko aukeaman halki mutkittelevan narun yli hyppelvien seitsemän lapsen voimin. Kaikkien lapsien ilmeet voi tulkita illoiksi suupieliä osoittaessa ylöspäin, osan selkeästi nauraessa. Jokainen lapsi osallistuu omien taitojen mukaisesti, osa innokkaasti hypäten ja osa varovaisesti narun yli askeltaen.



Kuva 4. Lasten leikkitaitoja naruhyppelyssä kirjassa *Veera Virtanen ja kiusaaja* (s.24–25).

Kommunikaation taidot

Kommunikaatio painottuu aineistossa erityisen voimakkaasti, sillä jokaisessa kirjassa tapahtumien eteneminen sekä ratkaisujen löytyminen perustuu keskusteluille. Aineistossa vuoropuhelut ovat kommunikaatiota. Samoin tulkitsin eleet ja ilmeet kommunikaatioksi, sillä

niiden tarkoitus on edistää vuorovaikutustilanteita välittämällä tietoista tai tiedostamatonta viestiä. Aineistossa välitetään kommunikaation keinoin monenlaisia viestejä, mutta usein niiden tavoitteena on ratkaista jokin ongelma tai saavuttaa tavoite. Aineistossa esiintyvä sanallinen kommunikointi on kuvattu aina tekstissä vuoropuheluna. Lisäksi kolmessa kirjasarjan viimeisimmässä kirjassa *Vilma Virtanen virpomassa*, *Virtaset huvipuistossa* ja *Veera Virtanen ja kiusaaja* on tekstin lisäksi osana kuvitusta sarjakuvamaisia puhekuplia, joissa käydään myös vuoropuhelua.



Kuva 5. Kommunikaatiota sarjakuvamaisesti kirjassa *Vilma Virtanen virpomassa* (s.15).



Kuva 6. Sarjakuville ominainen puhekuplissa esiintyvä kommunikaatiotyyl i kirjassa *Veera Virtanen ja kiusaaja* (s.23).

Vuoropuhelua käydään pääosin tekstissä, jossa konfliktitilanteet ja ongelmat konkretisoituvat vuorosanojen kautta. Kirjassa *Paavo Virtanen ja tyttöjen tavarat* Paavo leikkii Vilman ja Veeran leluilla ilman heidän lupaansa ja aiheuttaa sotkun. Kun tytöt tulevat kotiin ja huomaavat tapahtuneen, käydään ensin yksipuolinen keskustelu, jossa tytöt syyttävät Paavo, sitten käskyvät hänen siivota jälkensä ja lopulta Paavo osallistuu keskusteluun antaen selityksen toiminnalleen.

–Paavo Virtanen!

Veera ja Vilma seisovat ovella. He ovat hirveän vihaisia.

–Mitä sinä olet tehnyt? kysyy Veera, vaikka näkee ihan hyvin, mitä Paavo on tehnyt.

–Sinä olet pilannut kaiken! huutaa Vilma ja juoksee nukkiensa ja poniensa luokse.

–Minun julisteeni! Kerron isälle! karjuu Veera.

–Minun ponini! Kerron äidille! karjuu Vilma.

–Nyt ei hyvä heilu, sanoo Veera ankarana. (*Paavo Virtanen ja tyttöjen tavarat*, s.20)

– –

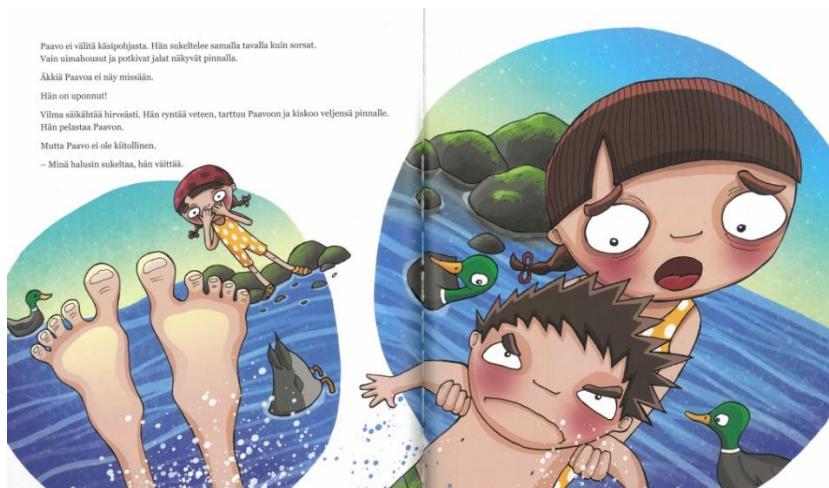
–Anteeksi. Minä kokeilin olla tyttö. Tyttöjen tavarat ja vaatteet ovat niin hienoja, Paavo sanoo katuvaivana. (*Paavo Virtanen ja tyttöjen tavarat*, s. 23)

Kommunikaation taitoja tarvitaan myös tarinaa kerrottaessa. Kirjassa *Perttu Virtanen ja kauhea kateus* Perttu on lainannut luvatta Kastehelmen syntymäpäivälahjaksi saamaa uutta pyörää, ja kertoo Kastehelmelle tarinan luvattomasta pyöräreissustaan. Tarinaa kuvitetaan koko aukeaman (s.26–27) verran täydentäen tarinassa esiintyviä yksityiskohtia. Perttu kertoo monien ruotsalaisten olevan prinsessoja ja kuninkaita, ja kaikilla kuvituksessa esiintyvillä ruotsalaislapsilla on kruunut päissä. Samoin heillä on sinikeltaisia vaatteita, kuten Perttu kertoo. Aukeaman vasemmassa alalaidassa on kuvattu erilaisia herkuja, joita Perttu kertoo ruotsalaisten hänelle tarjoilleen.



Kuva 7. Kirjassa *Perttu Virtanen ja kauhea kateus* (s.26–27) Pertun tarina kuvitettuna.

Kuvituksen kautta kommunikaatiota tapahtuu myös erilaisilla ilmeillä ja eleillä. Ilmeet välittävät erilaisia tunteita, joita sanallistetaan kirjan teksteissä. Esimerkiksi kirjassa *Vilma Virtanen ja uimataito* Vilman säikähtämistä kuvataan seisomisasennolla, laajentuneilla silmillä ja käsillä suun edessä. Myös auki oleva suu, alaspäin kääntyneet kulmakarvat ja huolirypyt silmien ympärillä kuvaavat säikähdystä. Paavon ärsyyntymistä taas kuvataan kirjassa alaspäin kääntyneellä suulla ja kulmakarvoilla, sekä ärsyyntymisen kohteeseen suunnatulla katseella.



Kuva 8. Kommunikaatiota ilmeiden kautta kirjassa *Vilma Virtanen ja uimataito* (s.20–21).

Ongelmanratkaisu- ja yhteistyötaidot

Kaikissa aineiston kirjoissa ratkotaan ongelmia, joissa tarvitaan yhteistyötaitoja. Ongelmat ovat joko ulkoisia, kirjan päähenkilöstä riippumattomia ongelmia tai sisäisiä, tunteeseen tai luonteenpiirteisiin liittyviä haastavia tilanteita. Ulkoisia ongelmia ovat kiusaaminen, vastuun jakautumattomuus, luvaton toiminta tai sääntöjen uhmaaminen. Kirjassa *Virtasen lapset ja pentu* lapset saavat toivomansa koiranpennun, mutta eivät lopulta ota vastuuta sen hoidosta, vaikka se oli vanhempien ehtona koiran hankkimiselle. Vanhemmat päättävät palauttaa koiran, sillä lapset eivät ole pitäneet lupauksiaan. Tämä harmittaa Virtasen lapsia niin, että ” – sydän on surusta kipeä (*Virtasen lapset ja pentu*, s.22)”. Lapset pitävät hätäkokouksen, jossa jakavat kaikille tehtävän koiran hoidosta ja laativat anomuksen vanhemmille. Vanhemmat antavat lapsille toisen mahdollisuuden osoittaa vastuunottoa ja osaamista koiran hoidosta. Lapset ratkaisevat aiheuttamansa ongelman toimimalla yhdessä ja pitäen lupauksensa. Lasten laatiessa listaa siitä, kuka hoitaa mitäkin koiran hoitoon liittyvää, he osaavat jakaa tehtävät ikätason mukaisesti ja niin, että kaikki osallistuvat koiran hoitoon.

Sisäisiä ongelmia kirjoissa ovat rohkeuden puute, kateus, pelko, uskaltaminen ja kipuilu ikään liittyvissä kehitysvaiheissa. Ongelmia ratkomassa on aina useampi lapsi, mutta aikuisilla ei ole roolia aineiston kirjoissa aktiivisina toimijoina ja tilanteiden selvittäjinä. Lapset ovat tekijöitä, toimijoita ja päätyvät yhdessä ratkaisuihin. Aineiston kirjoissa lapset eivät juurikaan edes harkitse aikuisten mukaan ottamista tilanteiden ratkaisemiseksi, vaan ongelmatilanteissa lapset toimivat lähikehityksen vyöhykkeellä, jossa lapsi oppii toiselta lapselta uuden tavan ratkoa ongelma.

Kommunikaatiotaidot ovat oleellisessa osassa ongelmanratkaisussa, sillä ensin ongelma kerrotaan toiselle lapselle ja sen jälkeen yhdessä keskustelujen kautta päädytään johonkin toimintamalliin, joka ratkaisee ongelman. Kirjassa *Perttu Virtanen ja varkaus* Perttu rikkoo vahingossa Veeran nuken ja pohtii, miten välttää Veeran ja vanhempien suuttuminen. Perttu päättää ostaa Veeralle uuden nuken. Kaupassa hän huomaa, etteivät rahat riitäkään ja varastaa nuken. Pertulle tulee huono omatunto ja hän tunnustaa kaiken Veeralle. Veera ratkaisee Pertun ongelman sisaruksilta rahaa lainaamalla, vaikka tekstissä ei suoraan kerrota Veeran ehdottaneen rahojen lainaamista. Oletettavasti kuitenkin jotain keskusteluja on käyty, sillä Perttu ei keksinyt tilanteeseen ratkaisua itse ennen kuin oli keskustellut Veeran kanssa. Veera toimii kauppaan mennessä Pertun rohkaisijana pitämällä tätä kädestä kiinni ja auttamalla Perttua toimimaan tilanteessa niin kuin on oikein.

–Anteeksi Veera, Tyrannosaurus söi Beibin mutta se oli vahinko. Rikoin säästöpossuni kun yritin ostaa uuden Beibin mutta rahat eivät riittäneet ja varastin nuken kaupasta ja ostin rahoilla karkkia ja söin ne kaikki eikä se edes ollut oikea Beibi. (*Perttu Virtanen ja varkaus*, s.22)

– –

Mutta Veera ei suutukaan vaan sanoo:

–Kyllä tästä selvittäään.

Veera, Vilma ja Paavo lainaavat säästönsä Pertulle. He menevät yhdessä kauppaan. Perttua hävettää hirvittävästi, mutta Veera pitää kädestä kiinni. Siitä hän saa rohkeutta.

Perttu tunnustaa, että otti nuken maksamatta sitä. Kaupan täti toruu mutta antaa anteeksi, koska Perttu tuli itse korjaamaan tuhman tekonsa. (*Perttu Virtanen ja varkaus*, s.23–25)

Yhteistyötaitoja aineiston kirjoissa tarvitaan ongelmia ratkoessa, mutta myös kaikessa muussa toiminnassa. Yhdessä leikkiessään lapset tarvitsevat taitoa olla samalla puolella kilpailemisen sijaan. Samoja leikin tai pelin sääntöjä toteuttamalla yhteistyö mahdollistuu, ja erityisesti kirjoissa *Veera Virtanen ja kiusaaja*, *Veera Virtanen ja esikoulu* sekä *Vilma Virtanen virpomassa* tämä näkyy konkreettisesti leikkiessä. Kaikissa kolmessa edellä mainitussa

kirjassa on jokin yhteinen leikki toimintana. Leikki noudattaa tiettyjä sääntöjä ja jos kaikki eivät toimisi niiden mukaan, ei toiminta olisi mahdollista.

6.2 Emotionaaliset taidot vahvasti edustettuina

Jaottelin emotionaaliset taidot tunteiden ilmaisuun, säätelyyn sekä omien ja toisten tunteiden tunnistamiseen (ks. kuva 2, s.33). Aineiston kirjoissa kaikki kolme emotionaalista taitoa ovat vahvasti edustettuina, ja esittelen seuraavaksi emotionaaliset taidot tunteiden tunnistamisesta säätelyyn ja ilmaisuun.

Omien ja toisten tunteiden tunnistaminen

Jokaisessa aineiston kirjassa tapahtui tunteiden tunnistamista, mutta pääasiassa kirjoissa tunnistetaan omia, eli kirjan päähenkilön tunteita. Tunteita tunnistetaan nimeämällä niitä ja kuvailemalla syitä tai tilanteita, jotka ovat johtaneet tunteen syntymiseen. Tunteiden pohjustaminen kuvailemalla taustatekijöitä rakentuu sivu sivulta. Tilanteiden sekä tapahtumien edetessä uusia, tilanteessa syntyneitä tunteita kuvataan sitä mukaa kuin ne ilmenevät. Tunteita tunnistetaan nimeämällä tunne ja kertomalla, kuka tuntee tunnetta. Tunteita kuvataan myös kuvailemalla miltä tunne tuntuu, nimeämättä kuitenkaan suoraan, mikä tunne on.

Vilmaa inhottaa. -- Vilmaa puistattaa. -- Vilma pelästyy. -- Vilma säikähtää hirveästi. -- Paavo ei ole kiitollinen. -- Vilma rohkaisee mielensä-- (Vilma Virtanen ja uimataito)

Pertun vatsassa on ontto paikka. Sitä puristaa. Hän syö kaikki karkit. Se ei auta. Nyt vatsaa kipristää. Nukke on aivan inhottava ja ruma. (Perttu Virtanen ja varkaus, s.12)

Häntä kaduttaa, että on vetänyt pikkusiskonsakin rikoksen teille. (Perttu Virtanen ja varkaus s.20)

Aineiston jokaisessa kirjassa omia tunteita nimetään tai tunnistetaan kuvailemalla tunnetta. Jokaisessa kirjassa tunteita nimetään vähintään viisi kertaa. Alle kymmenen kertaa tunteita tunnistetaan seitsemässä kirjassa yhdestätoista ja yli kymmenen, mutta alle neljätoista kertaa neljässä kirjassa. Toisten tunteiden tunnistamista on kuudessa kirjassa, mutta jokaisessa näissä alle viisi kertaa. Omien tunteiden tunnistaminen on selkeästi yleisempää, ja aineiston kirjoissa kaikki Virtasen perheen lapset tunnistavat omia tunteitaan. Toisten tunteiden tunnistaminen tapahtuu kirjoissa aina vanhemman sisaruksen toimesta ja epäsuorasti.

- Tulin teitä vastaan, kun on niin pimeää, Veera sanoo.
- Minkä takia te juoksitte minua pakoon ja hyppäsitte hankeen? Pelkäsittekö?
- Me vain leikittiin, Paavo väittää.
- Näitkö sinä ihmissutta? Perttu kysyy.
- Ei ole ihme, vaikka pelottaisikin, Veera vakuuttaa.
- Aikuisetkin pelkäävät joskus pimeää. Mutta pimeä on hieno juttu. (*Paavo Virtanen ja pimeys*, s.23–24)

Kuvituksessa tunteiden tunnistaminen ei näkynyt lainkaan. Kuvituksessa ilmaistiin tunteita, mutta prosessina sekä omien että toisten tunteiden tunnistaminen on aineiston kirjoissa enemmän mielen sisäinen sekä havaintoihin perustuva.

Tunteiden säätely

Tunteiden säätelyn tunnistaminen aineistosta oli hankalaa, sillä suurimmaksi osaksi säätely tapahtuu sisäisesti, eikä sisäistä prosessia juurikaan kuvattu tekstissä tai kuvituksessa. Oli haastava tietää, tekemättä liian pitkälle meneviä tulkintoja, milloin kukin kirjan päähenkilöistä sääteli tunteitaan. Ulkoista säätelyä tapahtui muutamassa kirjassa, lähinnä toteamalla tai käskemällä toista tunteeseen tietyllä tavalla. Kirjassa *Perttu Virtanen ja kauhea kateus* Perttu on kaatunut pyörällä ja haavoja puhdistuessa häntä itkettää puhdistusaineen kirveleminen. Isoveli Paavo säätelää Pertun tunteita käskemällä tätä lopettamaan itkemisen: ”Älä volise, itkupilli, Paavo komentaa tyyliä. (s. 23)” Paavo on itsekin ärsyyntynyt tilanteessa, sillä Perttu on lainannut luvatta pikkusiskonsa syntymäpäivälahjaksi saamaa pyörää, ja muiden lasten piiloleikki keskeytyy tilannetta selvittäessä. Kirjan tapahtumista ei selviä, pääseekö Paavo haluamaansa lopputulokseen ja loppuuko Pertun itku käskemällä. Tunteiden säätelyä ulkopuolelta, toisen ihmisen toimesta, tapahtuu myös kirjassa *Kastehelmi Virtanen ja oma tahto*.

- Kotona Kastehelmi herää ja on pahalla tuulella. Hän ei halua, että Veera riisuu haalarin. Hän alkaa kiukutella ja aikoo purra. Silloin Paavo huomauttaa:
 - Muistatko mitä isoveli sanoi?
 - Paavo vilauttaa hammasriviään, eikä Kastehelmeä huvita enää ollenkaan purra Veeraa tai kiljua. (*Kastehelmi Virtanen ja oma tahto*, s. 27)

Isoveli Paavo muistuttaa Kastehelmelle omia hampaitaan vilauttamalla aiemmin tapahtuneesta, jolloin Paavo puri Kastehelmeä takaisin tämän purtua ensin häntä. Kastehelmi ymmärtää, mitä pureminen aiheuttaisi hänelle itselleen, ja pystyy säätämään omia tunteitaan niin, että välttyään konfliktitilanteelta. Kastehelmi harjoittelee sisäistä tunteiden säätelyä myös kirjassa *Virtaset huvipuistossa*. Kirjassa Kastehelmi on odottanut huvipuistopäivää ja tehnyt töitä sen eteen, että pysyisi kilttinä ja ansaitsisi sisarustensa tavoin päivän

huvipuistossa. Huvipuistossa ollessaan Kastehelmi on kuitenkin vihainen ja pettynyt, sillä hän ei ole tarpeeksi pitkä päästäkseen haluamiinsa laitteisiin. Kastehelmi päättää karata. Hänen sisäistä puhettaan ja ajatuksenjuoksuaan kuvataan kirjassa.

Kastehelmi on vihainen. Häntä ei kurjalla jäätelöpallolla lahjota. On paha mieli, päivä on pilalla ja huvipuistoretki on surkea.
 Olet liian pieni. Tuo on liian vaarallinen. Olet liian lyhyt.
 Ei kannata olla kiltti. Yhtä hyvin voi olla tuhma ja karata omille teilleen.
 Kastehelmi aikoo mennä laitteisiin, joihin äiti ja isä eivät häntä päästä.

— —

Kastehelmeä suuttuttaa niin, että hän heittää keltaisen lippalakkinsa jokeen.
 (*Virtaset huvipuistossa*, s. 14)

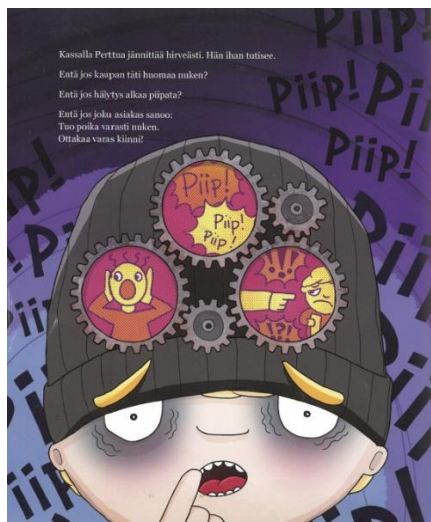
Kastehelmen tunnereaktio kasvaa kirjassa kuvatun sisäisen puheen aikana, ja purkautuu lopulta lippalakin heittämisellä jokeen. Vaikka Kastehelmen tunteiden säätely ei onnistu, ajatellen, että optimaalisimmassa tilanteessa hän pääsisi suuttumuksesta yli ja palaisi perheensä luo karattuaan heiltä, hän saa silti säädeltyä tunteitaan niin, että purkaa suuttumuksensa toiminnalla. Kirjassa ei kuvata enää Kastehelmen harmitusta, vaan seuraavan kerran Kastehelmeä kuvatessa tämä tarttuu häntä etsivän isosiskon käteen sanoen ”Moi”, eikä suuttumuksesta ole enää tietoaakaan. Sisäistä tunnesäätelyä sisäisen puheen avulla on myös kirjassa *Vilma Virtanen virpomassa*. Vilma ei ole ollut aiemmin virpomassa ilman isosiskoaan, ja häntä jännittää. Vilma hokee itselleen ”Minä uskallan, minä uskallan, minä uskallan (s.12)” rohkaisten itseään ja yrittäen saada uudesta tilanteesta aiheutuvaa jännitystä hallintaan. Hän onnistuu itsensä rohkaisussa ja keino saada jännitys hallintaan sisäisen puheen avulla toimii.

Tunteiden ilmaisu

Aineiston kirjoissa ilmaistaan tunteita ilmeillä ja eleillä kuvituksen avulla. Tekstissä olevat kuvaukset kirjan henkilöiden sisäisestä puheesta ja ajatuksista täydentävät kuvituksen kanssa sitä, miten tunteita ilmaistaan. Osassa tilanteista kirjan päähenkilö on yksin, jolloin ilme kertoo tunteesta. Teksti ja kuvitus ovat kirjoissa usein lähekkäin niin, että se, mitä tekstissä kuvataan, tapahtuu tekstin vieressä olevassa kuvituksessa.

Kirjassa *Perttu Virtanen ja varkaus* kuvataan ensin, miten Perttua jännittää. Jännityksestä aiheutuu tekstissä tutinaksi kuvattua liikettä, joka kuvataan kuvituksessa silmien vieressä olevina laineina. Silmien ympärillä on mustaa ja pupillit ovat pienet. Pertun ilme vaikuttaa kauhistuneelta. Pertun ajatuksia kuvataan tekstissä, ja samat ajatukset konkretisoituvat kuvituksessa, jossa nähdään Pertun pään sisällä pyörivät hammasrattaat ja hänen visioimansa

tilanteet. Pertun suu on auki ja sormi lähellä suuta, jolla kuvataan miettimistä. Kuvan tausta on melko tumma, ja siinä on violetin eri sävyjä. Violettia pidetään yleisesti katumuksen värinä. Taustassa on myös mustia ”Piip!” huudahduksia, joilla kuvataan tekstissäkin hälytyksen soimista.



Kuva 9. Tunteiden ilmaisua kuvituksen kautta kirjassa Perttu Virtanen ja varkaus (s.8).

Tunteita ilmaistaan myös eleillä, jotka kuvataan kirjoissa usein silmien ja käsien liikkeenä. Kirjassa *Veera Virtanen ja kiusaaja* Veera kysyy Kirstiltä, miksi tämä on lähettänyt rumia piirroksia ja ilkeitä viestejä. Kuvassa näkyy vasemmassa laidassa Veeran käsi, joka pitelee puhelinta, jossa lukee Kirstin lähettämä viesti. Kirsti lukee viestin, tekee käsillään torjuvan X-eleen ja hänen kulmakarvansa ovat kohonneet hämmästyksestä ylös. Lisäksi kuvassa on puhekupla, jossa Kirsti kieltää lähettäneensä viestin ja puhekuplassa kielto sana on alleviivattu kiellon painokkuuden lisäämiseksi. Kirstin suu on lisäksi hämmästyksestä auki.



Kuva 10. Tunteiden ilmaisua kirjassa Veera Virtanen ja kiusaaja (s.17).

6.3 Verbit ja puheen tavat sosiaalisemotionaalisten taitojen kuvaajina

Sosiaalisemotionaalisia taitoja kuvataan aineiston kirjoissa tekstissä erityisesti verbeillä. Kirjan päähenkilöiden sisäinen puhe ja vuoropuhelu ovat merkittäviä sosiaalisemotionaalisten taitojen esiintymisen kuvaamisessa. Erittelen seuraavaksi, miten sosiaalisemotionaaliset taidot esiintyvät tekstissä verbien ja puhetaiposten kautta.

Aineiston kirjoissa verbejä käytetään runsaasti kertovassa tekstissä. Jokaisessa kirjassa yksi Virtasen perheen lapsista on päähenkilönä, paitsi kirjassa *Virtasen lapset ja pentu*. Kertova teksti on joko ulkopuolisen kertojan kuvausta tapahtumista tai päähenkilön sisäistä puhetta. Ulkopuolinen kertoja havainnoi tapahtumia ulkopuolelta, kertoen neutraalisti tapahtumien kulusta. Päähenkilön sisäinen puhe on myös ulkopuolisen, kaikkietävän kertojan kertomaa. Päähenkilöstä puhutaan kolmannessa persoonassa, eikä päähenkilö kerro minä-muodossa omista ajatuksistaan. Kirjassa *Veera Virtanen ja kiusaaja* samalla aukeamalla on sekä tapahtumien havainnointia ulkopuolelta sekä Veeran sisäisten ajatusten kertomista.

Koululaisilla on piirustustunti.

–Piirtäkää itsenne ja ystävänne leikkimässä tai pelaamassa, opettaja neuvoo.

–Tehkää oikein iloinen kuva.

Veera piirtää itsensä hyppimään ja Alexin Kirstin kanssa pyörittämään narua.

Mistä Veeran pulpetille tuli taiteltu paperi?

Veera avaa sen.

Paperiin on piirretty tyhmä kuva Veerasta.

Veera ei ymmärrä. Mutta hänelle tulee paha mieli.

Hän piilottaa paperin reppuunsa. (*Veera Virtanen ja kiusaaja*, s.6–7)

Verbeillä kuvataan tapahtumien etenemistä ja tekemistä. Opettaja antaa ohjeita neuvomalla, ja tekstissä käytetään opettajan ohjeiden antamisesta verbiä *neuvoa*. Veera noudattaa annettua ohjetta ja kuvaa leikkitaitoja piirtämällä itsensä, Alexin ja Kirstin hyppimässä narua. Sitten Veera löytää pulpetiltaan taitellun paperin, jossa on ikävä kuva hänestä. Veera tunnistaa tunteen, joka hänelle tulee paperiin piirretystä kuvasta vaikka ei osaa asettaa tilannetta sosiokognitiiviseen kontekstiin. Veera ei kerro löytämästään lapusta opettajalle, vaan piilottaa sen reppuunsa.

Aineiston kirjoissa verbeillä kerrotaan myös, miten erilaiset toiminnat tapahtuvat ja miten asioihin suhtaudutaan. Kirjoissa on verbejä kuten *antaa*, *tietää*, *sanoo*, *osaa*, *opettaa*, *kiljuu*, *huutaa*, *komentaa*, *karjuu*, *nauraa*, *varoittaa* ja *käskee*. Kaikilla verbeillä kuvataan tapoja sanoa jokin asia ja verbin diskurssiin liittyy tilanteessa oleva sosiaalinen lataus. Esimerkiksi

kirjassa *Virtaset* huvipuistossa Kastehelmi on karannut ja häntä vahtinut Veera kokee syyllisyyttä.

- En enää koskaan päästä Kastehelmeä silmistäni, Veera ajattelee ja lupaa:
- En huuda Kastehelmelle. Olen aina ja ikuisesti kiltti, jos hän vielä löytyy. Samassa Veera tuntee pienen, hikisen käden omassaan.
- Moi, sanoo Kastehelmi. Hän ei ole yhtään peloissaan.
- Senkin viheliäinen pikkutenava! Sinä karkasit, Veera karjuu.
- Sinua on etsitty! Me pelkäsimme, että olet hukkunut jokeen. (*Virtaset huvipuistossa*, s.20)

Veera tekee lupauksia toivoen, että Kastehelmi löytyy. Veera ajattelee tekemiensä lupausten olevan ikään kuin vaihtokauppa Kastehelmen löytymiselle. Kuitenkin samalla hetkellä, kun Kastehelmi ilmestyy Veeran viereen, Veera toimii täysin päinvastaisesti kuin lupasi. Kastehelmi ei ole yhtään niin huolissaan tai peloissaan kuin mitä Veera on ajatellut Kastehelmen olevan, sillä Veera kokee syyllisyyttä Kastehelmen oltua hänen vastuullaan huvipuistossa. Veera karjuu Kastehelmelle nimittäen tätä viheliäiseksi pikkutenavaksi, ja huoli purkautuu, kun hän kertoo Kastehelmen katoamiseen liittyen pahimman pelkonsa, tämän hukkumisen. Karjuminen on melko äärimmäinen tapa puhua toiselle, ja karjuessa jokin tunnetila on niin voimakkaasti päällä, ettei tavallinen keskustelu onnistu. Tunteiden säätely on haastavaa, kun pelottava tilanne purkautuu eikä huoleen olekaan aihetta.

Sosiaalisemotionaalisisista taidoista ainoastaan leikkitaitoja kuvataan suoraan tekstissä kertomalla leikin kulusta konkreettisesti. Kirjassa *Perttu Virtanen ja kauhea kateus* syntymäpäivien ohjelmassa on ongintaa. Tapahtumia kuvataan Pertun näkökulmasta. Muiden tyytyväisyys saamistaan ongintapalkinnoista korostuu Pertun mielessä hänen saadessaan omasta mielestä muihin verrattuna huonon palkinnon. ”Perttu heittää lehtiön lattialle ja menee verhon taakse murjottamaan. Hän on surkea ja yksinäinen. (*Perttu Virtanen ja kauhea kateus*, s. 11)” Onginnan jälkeen leikitään piilosta, ja tekstissä kuvataan leikin kulkua kaikkien muiden etsiessä piiloja ja yhden laskiessa ennen etsimisen aloittamista. Pertun ajatuksia kuvataan leikin kuvauksen lopussa, joka korostaa Pertun kokemaa ulkopuolisuuden tunnetta. Perttu ottaa luvatta Kastehelmen pyörän ja hänen sisäistä ajatteluaan kuvataan aukeaman verran tekstillä ja kuvituksella.

- Perttu kuvittelee, miten äiti, isä ja sisarukset etsivät häntä eivätkä löydä mistään. Heitä kaduttaa, kun he muistavat, miten ilkeitä olivat pienelle Perttu-raukalle.
- Minä komentelin häntä, Veera katuu.
- Kukaan ei voi korvata Perttua, Vilma valittaa.
- Minulla ei ole enää veljeä, Paavo suree.
- Perttu on iso poika, Kastehelmi sanoo.

Äiti ja isä itkevät:

–Miksi annoimme Pertulle Paavon huonon, vanhan pyörän? Oi, miksi emme ostaneet rakkaalle pojallemme hienoa, uutta pyörää?

Mutta kaikki se on myöhäistä. Perttu on poissa eikä takaisin tule. (*Perttu Virtanen ja kauhea kateus*, s. 14)

Pertun mielessä hänen katoamisensa aiheuttaa muussa perheessä katumusta. Verbeillä *katua*, *valittaa*, *surra* ja *itkeä* kuvataan perheen reaktioita. Pertun näkökulmasta muut ovat kohdelleet häntä huonosti ja ilkeästi. Koko tilanne olisi voitu välttää sillä, että vanhemmat olisivat ostaneet hänelle uuden pyörän Paavon vanhan pyörän antamisen sijasta. Tilannetta ei voi Pertun mielestä korjata, siitä kertoo viimeinen virke ”Perttu on poissa eikä takaisin tule.”

Erilaiset tavat kommunikoida liittyvät myös oleellisesti teksteissä oleviin verbeihin. Se, miten joku ilmaisee asian, kerrotaan aineiston kirjoissa verbin avulla. Sanotaanko joku asia esimerkiksi *tuhahtaen*, *mutisten*, *kehuen rohkeana*, *ärähtäen*, *pyytäen*, *komentaen*, *jankuttaen*, *vakuuttaen* vai *neuvoen*, vaikuttaa kommunikaation laatuun ja tapaan, jolla keskustelu lähtee rakentumaan. Kirjoissa erilaisia kommunikaatioon liittyviä verbejä on useita kymmeniä, ja jokaiseen liittyy omanlaisensa tunnelataus. Neutraalina, asiaan suurta tunnelatausta tai vaikutusyritystä liittymättä, verbinä käytetään aineistossa *sanoa*.

–Oliko opettaja kiva vai kamala? Vilma haluaa tietää.

–Joutuuko jälki-istuntoon jos puhuu? Paavo kyselee.

–Siellä oli varmasti pahaa ruokaa, Perttu epäilee.

–Veera ei voi purra tätiä. Veeralla ei ole hampaita, Kasthelmi pahoittelee.

–Miten ensimmäinen eskaripäivä meni? äiti kysyy.

–Ihan tavallisesti, Veera vastaa.

Hän ei halua puhua päivästä, mutta Kirsti kertoo:

–Kirjoitettiin ja piirrettiin. Lopuksi laulettiin lauluja ja Veera osasi kaikki! Yksi Alex oli tosi ärsyttävä.

Veera on samaa mieltä: –Alex on ihan hirveän lapsellinen.

–Onneksi me ollaan Veeran kanssa kavereita, Kirsti sanoo. (*Veera Virtanen ja esikoulu*, s.25)

Veeran ensimmäisen esikoulupäivän jälkeen kaikilla perheen lapsilla ja äidillä on omat kysymyksensä, joihin he haluavat saada vastauksen Veeralta. Jokaisen repliikin jälkeen verbillä kerrotaan, mikä kyseisen henkilön suhtautuminen sanomaansa asiaan on. Vilmalla on näkemys, jonka mukaan opettaja voi olla vain kiva tai kamala. Paavoa on mietityttänyt koulun käyttäytymissäännöt, ja ehkä mielikuva siitä, ettei koulussa sallita vapaasti puhumista ohjaa hänen ajatuksiaan. Perttu taas olettaa, että koulussa on pahaa ruokaa. Kasthelmi katsoo maailmaa 3-vuotiaan silmin ja hän on pahoillaan, ettei Veera voi purra, sillä tällä on lähtenyt hammas samana aamuna. Äiti kysyy neutraalisti esikoulupäivän kulusta, määrittämättä

kysymyksellään sitä, mitä odottaa Veeran vastaavan. Kirsti sanoo olevansa tyytyväinen siihen, että he ovat Veeran kanssa kavereita. Kirstin sanomista kuvataan myös neutraalilla verbillä, mutta itse asia kertoo jo hänen suhtautumisestaan sanomaansa. Kirsti käyttää sanaa *onneksi*, jonka voi tulkita tyytyväisyydeksi ja aidoksi mielipiteeksi, sillä mikään ei viittaa siihen, etteikö hän tarkoittaisi sanomaansa. Aineistosta ei löytynyt selkeitä tapoja kuvata tiettyä sosiaalisemotionaalista taitoa, vaan kaikkia kuvattiin sekä kertomalla konkreettisesti tapahtumista kertojan avulla että kommunikaatiotapojen kautta.

7 Pohdinta

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen mukaan tarkastella mitä sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja aineistossa kuvataan sekä kolmannen tutkimuskysymyksen avulla sitä, miten erilaiset sosiaalisemotionaaliset taidot esiintyvät. Jokaiseen tutkimuskysymykseen saatiin vastauksia, joista käsittelen aluksi ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymykseen saatuja tuloksia. Lopuksi käsittelen sitä, miten sosiaalisemotionaaliset taidot esiintyivät.

Aineiston kirjoissa lapset ovat aktiivisia toimijoita, joilla on avaimet elämässä selviämiseen ja ongelmien ratkaisuihin omilla käsissään. Virtasen perheen vanhempia tai muita aikuisia ei kuvata aineistossa tekstissä tai kuvituksessa juuri lainkaan. Kuvituksessa vanhemmat ovat joko kuvan laidassa oleva jalka tai käsi. Tekstissä he taas joko esittävät vaatimuksia tai ehtoja, joihin lapset mukautuvat tai keksivät tavan ratkaista vaatimuksesta syntynyt ongelma. Vain kerran kirjassa *Virtaset huvipuistossa* vanhemmat ottavat vastuun tilanteessa, jossa Veera luulee hukanneensa Kastehelmen ja tämän hukkuneen sen vuoksi. Opettajat taas kuvataan aineiston kirjoissa *Veera Virtanen ja esikoulu* sekä *Veera Virtanen ja kiusaaja* kuvituksen avulla joko edestä- tai takaapäin kokonaan, toisin kuin vanhempia. Ajattelen tämän johtuvan siitä, että opettajat mielletään aineistossa neutraalimmiksi aikuisiksi kuin vanhemmat.

Opettajat ovat läsnä vain koulupäivän ajan, kun taas vanhempien merkitys kotona ollessa korostuu heidän ollessa myös osa perhettä. Vaikka opettajille annetaan kirjoissa enemmän vuorosanoja sekä heitä kuvataan kuvituksessa vanhempia enemmän, säilyy silti koulussakin tapahtuvissa ongelmatilanteissa aktiivinen toimijuus kirjan lapsilla. Opettajaa ei oteta mukaan ratkaisemaan esimerkiksi koulussa kiusaamiseen liittyvää ongelmaa, vaan lapset selvittävät myös sen itse. Tämä korostaa koko kirjasarjassa kantavana voimana olevaa lasten aktiivisuutta ja pystyvyyttä, mutta toisaalta kirjassa ei anneta lukijalle Suvilehdon ym. (2019) korostamaa positiivista toimintamallia, joka voisi tietyissä vakavissa tilanteissa, kuten kiusaamistapauksissa, olla se, että jotkut ongelmat olisi hyvä ratkaista aikuisen kanssa.

Aineiston kirjoissa tapahtumat etenevät nopeasti ja vain kirjan etenemisen kannalta oleelliset tapahtumat kuvataan. Kirjojen laji on lasten kuvakirja, joka genrenä määrittää sivujen määrää, lauserakennetta sekä tapahtumien etenemistä tiettyyn suuntaan. Lasten kuvakirjojen pääasiallinen ja suunnattu lukijakunta ovat leikki-ikäiset lapset, joka selittää osaltaan sitä, ettei

kirjoissa kuvata syvällisesti ajattelua ja tunteita toimintojen takana. Kirjoissa tilanteet on esitetty lapselle ymmärrettävällä tavalla selkeästi (Suvilehto ym. 2019), kun taas aikuislukijan näkökulmasta yksinkertaistusta ja tiettyä mustavalkoisuutta on melko paljon. Kirjoissa on paljon aukkoja tapahtumien osalta, sillä tilanteet etenevät nopeasti ja mahdollisesti pitkätkin keskustelut on tiivistetty muutama vuorosanaan. Tämän vuoksi lukijan vastuulle jää paljon tapahtumien välisten tilanteiden täydentämistä omin ajatuksin ja mielikuvin.

Lastenkirjoja ajatellaan usein luettavan yhdessä aikuisen kanssa (Gibson 2010, 103), joka toisaalta mahdollistaa sen, että kirjoista lukijalle jääneitä kysymyksiä voi mahdollisesti pohtia yhdessä. Lastenkirjoille tyypillisesti aineiston kirjoissa tilanteet ratkeavat aina parhain päin, ja kaikissa kirjoissa on onnellinen loppu. Tämä on lastenkirjoissa yleistä, mutta todellisuudessa tilanteet eivät kuitenkaan aina etene niin suoraviivaisesti ja mutkattomasti, kuten Heikkilä-Halttunen (2013, 45) toteaa. Onnelliset loput ja tilanteiden ratkeamiset välittävät lapsille virheellisen mielikuvan siitä, että todellisessa elämässä haasteet ratkeavat nopeasti. Toisaalta taas lastenkirjoille on tyypillistä suojella lapsia onnellisilla loppuilla, vaikka ristiriitaisesti kirjoissa käsitellään myös haastavia aiheita. Onnellisilla loppuilla on kuitenkin tehtävänsä toiveikkouden luomisessa (Suvilehto ym. 2019, 306).

Erilaisia sosiaalisemotionaalisia taitoja kuvataan aineistossa melko kattavasti, mutta kommunikaatio-, ongelmanratkaisu- ja tunnetaidot korostuvat selkeästi. Kommunikaation avulla tapahtumat etenevät, minkä vuoksi vuoropuhelut korostuvat kirjoissa. Keskustelujen avulla kieli ja kommunikaatiotaidot kehittyvät (Ketonen ym. 2014, 201), minkä vuoksi kommunikaation kuvaaminen on aineistossa tärkeää. Erilaiset puhumisen tavat kuvataan pääasiassa verbien avulla, minkä vuoksi sillä, *miten* asiat sanotaan tai ilmaistaan, on suuri merkitys. Aineistossa kommunikaation avulla ratkaistaan myös ongelmia. Kirjat perustuvat sille, että niiden alussa on jokin ongelma tai haaste, jonka kirjan päähenkilönä toimiva lapsi ratkaisee usein muiden avulla. Ongelmanratkaisussa onnistuminen on oleellista, ja jos lapsi ei osaa heti toimia oikein, annetaan hänelle uusi mahdollisuus.

Neitolan (2011, 32) mukaan ongelmanratkaisutaidot kehittyvät vähitellen, joten aineistossa annetut uudet mahdollisuudet antavat myös kirjojen lapsihahmoille tilaisuuden kasvuun. Ongelmia ratkoessa lapset toimivat lähikehityksen vyöhykkeellä niin, että ongelman ratkaisemisessa auttava lapsi on taidoiltaan hieman pidemmällä. Lapsien kyky keksiä ongelmaan tai tilanteeseen ratkaisu antaa kirjaa lukeville myös mallin toimia vastaavanlaisessa tilanteessa, kuten Suvilehto ym. (2019) toteavat hyvän täsmäkirjallisuuden

tekevän. Erilaisia taitoja, kuten leikki- ja ongelmanratkaisutaitoja kuvatessa annetaan kirjoissa malli yhteistoiminnan syntymisestä ja joustavasta sekä kompromisseja sisältävästä toiminnasta. Kirjojen pedagoginen ulottuvuus tulee näin ilmi, sillä lukijoille annetaan malli oikein toimimisesta. Kirjoissa vanhempien lapsien toiminta on ikätason mukaisesti kehittyneempää kuin nuoremmilla (ks. luku 2.1.2. Sosiaalisemotionaalisten taitojen kehitys syntymästä kouluikään). Virtasen lapset toimivat sosiaalisemotionaalisten taitojen suhteen kukin ikätasonsa mukaisesti, ja kirjoissa lasten kasvaessa taidot kehittyvät luonnollisesti.

Jo taaperot omaavat prososiaalisia taitoja (Rose-Krasnor & Denham 2008, 170), ja kaikilla perheen lapsilla on osaamista näidenkin taitojen osalta ikätasoa vastaavasti. Ainoastaan sosiaaliin taitoihin kuuluvia interpersoonallisia sosiokognitiivisia taitoja ei kuvata juurikaan kirjoissa. Tämä voi johtua siitä, että kirjoissa esiintyvät lapset ovat iältään 2–7-vuotiaita, jolloin toisten tunteiden nimeämisen ja tunnistamisen taidot ovat vielä kehittymässä ja niitä harjoitellaan (Rose-Krasnor & Denham 2008, 162). Toinen mahdollinen vaihtoehto interpersoonallisten taitojen vähäiseen esiintymiseen kirjoissa voi olla se, että niiden kuvaaminen sekä sanallisesti että kuvallisesti on melko haastavaa. Kirjoissa on sinällään jo paljon sisältöä, minkä vuoksi haastavia interpersoonallisia taitoja voi olla jätetty vähemmälle. Usein erilaisia sosiaalisemotionaalisia taitoja opitaan vuorovaikutuksessa itseään taitavampien ja kehittyneempien kanssa (Junttila 2010, 13) ja koska kirjoissa toimijoina ovat lapset, eivät he voikaan hallita kaikkia mahdollisia sosiaalisemotionaalisia taitoja.

Erilaisiin emotioihin liittyvät taidot ovat voimakkaasti läsnä aineistossa. Erityisesti omien tunteiden tunnistaminen ja tunteiden ilmaisu korostuvat. Tunteiden säätelyä kirjoissa esiintyi jonkin verran, mutta toisten tunteiden tunnistamista ei juuri lainkaan. Ajattelen tämän esiintyvyyden eron johtuvan siitä, että omien tunteiden tunnistaminen ja tunteiden ilmaisu ovat ensimmäisenä kehittyviä tunnetaitoja (Rose-Krasnor & Denham 2008, 166–167), minkä vuoksi niitä esiintyi myös aineistossa enemmän. Toisten tunteiden tunnistaminen on haastavaa, eivätkä 2–7-vuotiaiden lasten tunnetaidot ole välttämättä tunnesanaston osalta vielä niin kehittyneitä, että he osaisivat hienovaraisesti tunnistaa ja nimetä toisten tunteita sanallisesti.

Kirjaa lukeva lapsi kuitenkin harjoittelee tätä taitoa, sillä hän pohtii, tunnistaa ja ajattelee kirjassa esiintyvien lasten tunteita sekä syitä tunteiden takana. Tunteiden säätely on sisäinen prosessi, jota on melko hankala kuvata sanallisesti. Tämän vuoksi myös sen tunnistaminen kirjoista oli analyysivaiheessa haastavaa, sillä kirjoissa kuvataan tapahtumien etenemisen

kannalta avainasemassa olevat asiat, ja monia aukkokohtia jää. Kirjan lukija tulkitessaan erilaisia tapahtumia omasta elämäkokemuksestaan käsin täydentää aukkokohdat niiden pohjalta, joka myös osaltaan vaikuttaa siihen, miten erilaisia tulkintoja kirjojen tapahtumista voi syntyä.

Aineiston kirjoissa kuvataan melko kattavasti erilaisia sosiaalisemotionaalisia taitoja, mutta leikkitaidot ja tunteiden ilmaisu sekä omien tunteiden tunnistaminen korostuvat.

Leikkitaitoihin voi ajatella kuuluvan monia osataitoja, joista taas erityisesti kommunikaatio- ja ongelmanratkaisutaidot ovat merkittävässä roolissa. Sekä kommunikaatiotaitoja että ongelmanratkaisutaitoja kuvattiin jokaisessa aineiston kirjassa, ja niitä kuvattiin sekä tekstissä että kuvituksessa runsaasti. Emotionaalisista taidoista omien tunteiden tunnistamista sekä ilmaisemista esiintyy aineiston jokaisessa kirjassa.

Sosiaalisemotionaalisia taitoja kuvataan tekstissä verbeillä sekä erilaisten vuoropuhelujen avulla. Verbeillä saadaan kuvattua lyhyesti sitä, miten jokin asia sanotaan ja vuoropuheluissa taas kommunikaatiotaidot korostuvat. Verbien merkitys tekstissä on erityisesti tiiviin ilmaisun kannalta tärkeä. Kun asiat sanotaan lyhyesti ja selkeästi, lapsen voi olla helpompi hahmottaa kyseessä oleva tilanne tai tunne, kuten Suvilehto ym. (2019) toteavat. Vuoropuhelut taas kertovat puheen tavoista, ja osaltaan myös aina kyseisen henkilöhahmon luonteesta. Jokaisella aineistossa esiintyvällä lapsella on omat ominaispiireet, joiden kautta heidän persoonansa välittyy lukijalle. Aineiston lapsien erilaiset luonteet antavat mahdollisuuden samaistumiseen, jonka merkitystä myös Suvilehto ym. (2019) korostavat. Erilaiset vuoropuhelut kertovat sekä puhujana olevan lapsen persoonasta, mutta ne antavat myös erilaisia toimintamalleja kommunikaatioon.

Aineiston kirjojen realistisuus sekä henkilöhahmojen että tapahtumien osalta lisää kirjojen toimivuutta erilaisten sosiaalisemotionaalisten taitojen käsittelyn täsmäkirjallisuutena. Kirjoissa on käsitelty monipuolisesti erilaisia lapsen elämässä eteen tulevia haastavia tilanteita, kuten pimeänpelkoa tai erilaisissa konflikti- tai ongelmatilanteissa toimimista. Kirjojen lapset ovat ikätason mukaisesti kehittyneitä ja heidän kokemansa haasteet ovat samanlaisia kuin mitä lapset kohtaavat todellisessa elämässä. Kirjoissa tarjotaan positiivisia toimintamalleja erilaisiin tilanteisiin, ja lapsien lienee helppo samaistua hahmoihin.

Yhteenvetona tutkimukseni tuloksien osalta voidaan todeta, että tutkimassani kirjasarjassa oli monipuolisesti käsitelty erilaisia sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja, ja niitä kuvattiin erityisesti puhetavoilla kommunikaatiossa sekä verbeillä. Tuloksia voisi hyödyntää kirjojen

käyttöä erilaisissa tilanteissa kirjallisuusterapian periaatteiden mukaisesti niin vanhempien kuin opettajien ja muiden lasten kanssa toimivien henkilöiden toimesta. Kirjat ovat oivallisia keinoja käsitellä erilaisia sosiaalisemotionaalisia taitoja lasten kanssa, mutta tässä haasteena on se, etteivät kirjat välttämättä ole lapsien omasta mielestä heille sopivia. Toisaalta kirjoissa ei ainakaan aikuislukijan kannalta katsottuna korostuneet Suvilehdon ym. (2019) mainitsemat puutteet, kuten heikko kuvitus, saarnaaminen tai liiallinen alleviivaus kirjan opetuksen suhteen, jolloin kirjojen mahdollisuus sosiaalisemotionaalisten taitojen käsittelyssä vaikuttaa potentiaaliselta. Tämän tutkimuksen anti tietoa lisäävänä tai muuttavana tutkimuksena olisi vahvempi, jos olisin tutkinut myös sitä, miten lapset kokevat tämän kirjasarjan. Toisaalta taas tutkimukseni tuloksissa tulee esille se, miten monipuolisesti yhdessä kirjasarjassa käsitellään sosiaalisemotionaalisia taitoja. Tämän vuoksi tutkimuksellisen annin voi nähdä myös tietoa lisäävänä sekä kirjasarjaa käytännössä kokeilemaan rohkaisevana.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimus

Tarkastellessa tutkimukseni luotettavuutta, tulee ottaa huomioon aineiston koko sekä valinta. Aineistoni koostuu yhdestätoista saman kirjailijan ja kuvittajan tekemästä kuvakirjasta, jolloin tutkimukseni ei voi antaa kattavaa kuvaa lasten kuvakirjojen sosiaalisemotionaalisten taitojen kuvaamisesta. Toisaalta olen valinnut analysoitavaksi juuri tietyn kuvakirjasarjan, enkä pyrikään antamaan kattavaa kuvaa kaikkien kuvakirjojen sosiaalisemotionaalisista taidoista. Samoin tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jolloin tarkoituksena ei ole luoda laajaa, yleistettävää tulosta vaan tutkia rajattua aineistoa.

Aineiston analyysissa tulee ottaa huomioon se, kuinka toistettava tutkimus on. Käyttämäni tutkimusmenetelmät vaativat tulkintaa, jonka vuoksi suurin haaste tutkimukseni luotettavuudessa on analyysivaiheessa, jossa jouduin tekemään jonkin asteisia tulkintoja. Olen pyrkinyt mahdollistamaan toistettavuuden kuvaamalla analyysia tarkasti. Jaoin analyysin teon kolmeen vaiheeseen, jotka kaikki pohjaavat vahvasti tulkintaan. Tutkimukseni tieteenfilosofinen perusta on hermeneuttinen, eikä sen mukaan tulkinta voi olla koskaan täysin totta tai oikea, sillä kyseessä on aina tulkinta. Hermeneutiikassa nähdään tulkintojen perustuvan johonkin, ja tässä tapauksessa tutkijan näkökulmaan (Patton 2002, 114–115).

Tulkintojen tekemiseen tutkijan lisäksi vaikuttaa myös merkitysten rakentuminen tietyssä kulttuurisessa kontekstissa (Patton 2002, 113). Semanttisessa kuvien tulkinnassa merkitykset rakentuvat tietyssä kulttuurin ja kielen viitekehyksessä, jolloin kieli rakentaa itse todellisuutta (Seppä 2012, 131). Sisällönanalyysissa esimerkiksi luokkien muodostaminen on tulkintaa.

Aineistoa ryhmittelemällä ja eri tavoin koodaamalla saadaan luokkia ja yläkäsitteitä. Pohjasin luomani sosiaalisemotionaalisten taitojen kuvauksen kuitenkin löyhästi tutkimukseni teoriaan niin, että kuvauksessa esiintyy samoja käsitteitä ja kuva sosiaalisemotionaalisten taitojen rakentumisesta on hyvin samankaltainen.

Pyrin tekemään aineiston analyysini niin, että tulkitsin sekä tekstiä että kuvia kokonaisteoksen valossa. Myös kirjoihin perehtyessäni tietyt kirjan antamat ja toistamat määritelmät kirjan henkilöiden henkilökohtaisista ominaisuuksista vaikuttivat mahdollisesti tekemääni tulkintaan, vaikka pyrin olemaan suosimatta ketään kirjan henkilöihahmoista. Kirjoista tekemäni tulkinnat pohjaavat väistämättä omaan elämänkokemukseeni sekä tähänastisesta koulutuksestani saamaani osaamiseen sekä ymmärrykseen sosiaalisemotionaalisten taitojen sekä lapsen kehittymisen osalta.

Tutkimuksessani olen käsitellyt tietyn kirjasarjan välittämää ja luomaa kuvaa erilaisista sosiaalisemotionaalisista taidoista. Jatkossa tarvitaan laajaa tutkimusta siitä, millaisina myös muissa kuin erilaisiin tunnetaitoihin keskittyvissä lastenkirjoissa kuvataan sosiaalisemotionaalisia taitoja. Samoin lapsinäkökulmasta lähtevä tutkimus, eli miten lapset kokevat kuvakirjat, olisi hedelmällinen ja antaisi uutta tietoa siitä, miten kirjojen kohdeyleisö kokee kirjat. Lapset tulkitsevat kirjoja omasta kokemusmaailmastaan käsin, jolloin tulkinta voi poiketa merkittävästi aikuisen tekemästä tulkinnasta.

Lähteet

- Arizpe, E. & Styles, M. 2016. *Children reading picturebooks: Interpreting visual texts*. London: Routledge.
- Denham, S. A, Bassett, H. H. & Wyatt, T. 2014. The socialization of emotional competence. Teoksessa J. E. Grusec & P. D. Hastings (toim.) *Handbook of socialization*, second edition. New York: Guilford Publications, 590–613.
- Dunn, J. 2014. Siblings. Teoksessa J. E. Grusec & P. D. Hastings (toim.) *Handbook of socialization*, second edition. New York: Guilford Publications, 182–201.
- Gibson, M. 2010. Picturebooks, comics and graphic novels. Teoksessa D. Rudd (toim.) *The Routledge companion to children's literature*. New York: Routledge, 100–111.
- Happonen, S. 2011. Kertooko kuva? Kuvan ja sanan ristivetoa kuvakirjojen tutkimuksessa. Teoksessa T. Korolainen & A. Kanerva (toim.) *Satusaappaat ja runopilli. Onnimannin artikkeleita 1978–2008, osa 1*. Tampere: Lastenkirjainstituutti, 267–275.
- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. 2004. Peer relations in childhood. *Journal of child psychology and psychiatry* 45, 84–108.
- Heikkilä-Halttunen, P. 2013. Lasten kuvakirjojen pitkä tie tasa-arvoisiin esitystapoihin. Teoksessa A. Rastas (toim.) *Kaikille lapsille. Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 27–61.
- Heikkilä-Halttunen, P. 2015. *Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen*. Jyväskylä: Atena.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Ikonen, T. 1978. Lapsi, lukeminen ja yhteiskunta. Teoksessa T. Ikonen, S. Marttila & K. Vaijärvi (toim.) *Lue lapselle*. Helsinki: Weilin+Göös, 13–23.
- Jokinen, A. 2016. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.

- Junttila, N. 2010. Social competence and loneliness during the school years. Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission. Turun yliopiston julkaisuja 325. Turku: Painosalama.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. & Vauras, M. 2006. Multisource assessment of children's social competence. *Educational and psychological measurement* 66 (5), 874–895.
- Karjalainen, M. 2001. Realistinen lastenkirjan lapsikuva. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) *Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*.
- Ketonen, R., Launonen, K., Ikonen, A., Salmi, P., Palmroth, A., Röman, M. & Mattinen, A. 2014. Kieli ja viestintä. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 201–225.
- Kidd, D.C & Castano, E. 2013. Reading literary fiction improves theory of mind. *American Association for the Advancement of Science* 342 (6156), 377–380. DOI: 10.1126/science.1239918
- Kivinen, K. 1978. Lapsi, kulttuuri ja käyttäytyminen. Teoksessa T. Ikonen, S. Marttila & K. Vaijärvi (toim.) *Lue lapselle*. Helsinki: Yhteiskirjapaino, 24–35.
- Korkiakangas, M. 2003. Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas, H. Lyytinen (toim.) 2003. *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 188–201.
- Ladd, G. W. 2005. *Children's peer relations and social competence. A century of progress*. London: Yale University Press.
- Laukka, M. 1978. Lapsi ja kuva. Teoksessa T. Ikonen, S. Marttila & K. Vaijärvi (toim.) *Lue lapselle*. Helsinki: Weilin+Göös, 39–59.
- Lewis, D. 2001. Showing and telling: The difference that makes a difference. *Reading* 35 (3), 94–98. DOI: 10.1111/1467-9345.00169
- Lyytinen, P. & Lautamo, T. 2014. Leikki. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 226–246.
- McNeil, B. 2012. A case for using indigenous children's literature for emotion socialization in schools. *Global Studies of Childhood* 2(2), 97–105. DOI: 10.2304/gsch.2012.2.2.97
- Mikkeli, H. & Pakkasvirta, J. 2007. *Tieteiden välissä? Johdatus monitieteisyyteen, tieteidenvälisyyteen ja poikkitieteisyyteen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

- Mustola, M. 2014. Johdanto. Lastenkirjallisuus käsitteenä ja lajina. Teoksessa M. Mustola (toim.) Lastenkirja. Nyt. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura, 7–24.
- Neitola, M. 2011. Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. Turun yliopiston julkaisuja 324. Turku: Painosalama.
- Nikolajeva, M. 2013. Picturebooks and emotional literacy. *The reading teacher* 67(4), 249–254. DOI:10.1002/TRTR.1229
- Nikolajeva, M. 2014. Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Nikolajeva, M. 2018. Emotions in picturebooks. Teoksessa B. Kümmerling-Meibauer (toim.) *The routledge companion to picturebooks*. New York: Routledge, 110–118.
- Nodelman, P. 2008. *Hidden adult: Defining children's literature*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Nodelman, P. 2010. Words claimed: Picturebook narratives and the project of children's literature. Teoksessa T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer, & C. Silva-Díaz (toim.) *New directions in picturebook research*. New York: Routledge, 11–26.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*, 3rd edition. Thousands Oaks CA: Sage.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014.
- Pesonen, J. 2015. Multiculturalism as a challenge in contemporary Finnish picturebooks. *Reimagining sociocultural categories*. University of Oulu. Tampere: Juvenes Print.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Poikkeus, A-M. 2003. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen, H. Lyytinen (toim.) 2003. *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehityksen kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 122–138.
- Poikkeus, A-M., Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. 2014. Sosiaaliset taidot. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 286–310.
- Rastas, A. 2013. Johdanto. Kirjoja kaikille lapsille! Teoksessa A. Rastas (toim.) *Kaikille lapsille. Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–23.
- Reynolds, K. 2011. *Children's literature: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.

- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. 2008. Social-emotional competence in early childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (toim.) Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York: Guilford Publications, 162–179.
- Ross, H. & Howe, N. 2008 Family influences on children's peer relationships. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (toim.) Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York: Guilford Publications, 508–528.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A. & Witherington, D. 2006. Emotional development: Action, communication, and understanding. Teoksessa N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (toim.) Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Seppä, A. 2012. Kuvien tulkinta. Menetelmäopas kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin tulkitsijalle. Helsinki: Gaudeamus.
- Suvilehto, P. 2019. A study of animal characters as representations of humans: the animality/bibliotherapy test. *Journal of poetry therapy*, 32 (2), 95–108. DOI: 10.1080/08893675.2019.1583414
- Suvilehto, P. & Ebeling, H. 2008. Kirjallisuusterapia lasten ja nuorten kehityksen tukena. *Duodecim* 124 (5), 27–33.
- Suvilehto, P., Kerry-Moran K. J. & Aerila, J-A. 2019. Supporting children's social and emotional growth through developmental bibliotherapy. Teoksessa K. J. Kerry-Moran & J-A. Aerila (toim.) *Story in children's lives*. Cham: Springer International Publishing, 299–314.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2018.
- Weinreich, T. 2000. *Children's literature: Art or pedagogy?* Roskilde: Roskilde University Press.
- Wolf, S. A. 2003. *Interpreting literature with children*. New York: Routledge.

Liitteet

Liite 1. Oman tutkimukseni kanssa samansuuntaisia pro gradu -tutkielmia

Düssel, M. 2015. Miten lastenkirjallisuus käsittelee sosiaalisia ongelmia? Tutkimus Camilla Mickwitzin kuvakirjoista. Itä-Suomen yliopisto.

Riiheläinen, N. 2018. Isähahmot suomalaisissa lasten kuvakirjoissa 2000-luvulla. Turun yliopisto.

Sassali, T. 2015. Emotionaalinen kompetenssi Vili Voipio -kirjoissa. Oulun yliopisto.

Seppänen, M. 2017. Ystävää kaivataan! - Yksinäisyyden käsittely suomalaisissa lasten kuvakirjoissa. Jyväskylän yliopisto.

Liite 2. Kuvakirjojen esittely

	Kirjan nimi	Ilmestymisvuosi (analysoitu painos ja sen ilmestymisvuosi)	Päähenkilö ja hänen ikänsä	Pääasialliset käsiteltävät sosiaalisemotionaaliset taidot
	Vilma Virtanen ja uimataito	2011 (analysoitu 5.painos, 2019)	Vilma, 5 vuotta	Ongelmanratkaisu, prososiaaliset taidot, omien tunteiden tunnistaminen
	Paavo Virtanen ja tyttöjen tavarat	2011 (analysoitu 3.painos, 2016)	Paavo, 4 vuotta	Ongelmanratkaisu, leikkitaidot, omien tunteiden tunnistaminen
	Kastehelmi Virtanen ja oma tahto	2012 (analysoitu 2.painos, 2014)	Kastehelmi, 2 vuotta	Kommunikaatiotaidot, ongelmanratkaisutaidot, tunteiden ilmaisu, tunteiden säätely
	Perttu Virtanen ja kauhea kateus	2012 (analysoitu 2.painos, 2014)	Perttu, 3 vuotta	Kommunikaatiotaidot, omien tunteiden tunnistaminen, tunteiden ilmaisu
	Veera Virtanen ja esikoulu	2013 (analysoitu 3.painos, 2019)	Veera, 6 vuotta	Kommunikaatiotaidot, sosiokognitiiviset taidot, omien tunteiden tunnistaminen, tunteiden ilmaisu
	Paavo Virtanen ja pimeys	2014 (analysoitu 2.painos, 2016)	Paavo, 5 vuotta	Kommunikaatiotaidot, sosiokognitiiviset taidot, omien tunteiden tunnistaminen, tunteiden ilmaisu
	Virtasen lapset ja pentu	2015	Kaikki Virtasen lapset	Ongelmanratkaisutaidot, tunteiden ilmaisu

	Perttu Virtanen ja varkaus	2016	Perttu, 4 vuotta	Ongelmanratkaisutaidot, omien tunteiden tunnistaminen, tunteiden ilmaisu
	Vilma Virtanen virpomassa	2017	Vilma, 6 vuotta	Kommunikaatiotaidot, omien tunteiden tunnistaminen, tunteiden ilmaisu
	Virtaset huvipuistossa	2018	Kasthelmi, 3 vuotta	Kommunikaatiotaidot, omien tunteiden tunnistaminen, tunteiden ilmaisu
	Veera Virtanen ja kiusaaja	2020	Veera, 7 vuotta	Kommunikaatiotaidot, leikkitaidot