



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

SASSALI TIINA

EMOTIONAALINEN KOMPETENSSI VILI VOIPIO -KIRJOISSA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2015



Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Tiina Sassali	
Työn nimi/Title of thesis Emotionaalinen kompetenssi Vili Voipio -kirjoissa			
Pääaine/Major subject kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis pro gradu -tutkielma	Aika/Year kevät 2015	Sivumäärä/No. of pages 65
Tiivistelmä/Abstract <p>Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella emotionaalista kompetenssia ja tutkia miten sen kahdeksan eri tunnetaitoaluetta ilmenevät Kirsti Kurosen <i>Vili Voipio</i> –lastenkirjasarjan teoksissa. Lisäksi tutkimuksessa pohditaan tunnekasvatusta ja sitä, kuinka lastenkirjallisuutta voidaan hyödyntää tunnekasvatuksen välineenä.</p> <p>Tutkimus pohjautuu pääosin Carolyn Saarnin emotionaalisen kompetenssin teoriaan. Emotionaalilla kompetenssilla tarkoitetaan sellaisia tunteisiin liittyviä kykyjä, joita ihmiset tarvitsevat selvitäkseen muuttuvissa olosuhteissa. Emotionaalinen kompetenssi on vahvasti sidonnainen yksilön kehitykseen, kulttuuriin ja moraaliin, ja se koostuu kaikkiaan kahdeksasta eri tunnetaitoalueesta, joita ovat muun muassa ihmisen tietoisuus omista tunteista, muiden tunteiden havaitseminen ja tunnistaminen sekä ihmisen kokemus emotionaalisesta minäpystyvyydestä. Tunnetaidot alkavat kehittyä jo varhaislapsuudessa, ja kasvatuksen ja opetuksen avulla on mahdollista vaikuttaa lasten tunnetaitojen kehittymiseen. Lastenkirjallisuuden käyttö on yksi mahdollinen keino toteuttaa tunnekasvatusta. Sadut ja tarinat vetoavat ihmisiin erityisesti tunnetasolla ja tarjoavat ihmisille samastumiskohteita ja oivalluksia omista tunteista.</p> <p>Tutkimuksen empiirisessä osassa tutkitaan kolmea Kirsti Kurosen <i>Vili Voipio</i> -lastenkirjasarjan teosta laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Tutkimusaineistoon valikoituneet teokset ovat <i>Vili Voipio</i> (2004), <i>Vili Voipio puhuu ja pussaa</i> (2007) ja <i>Vili Voipio ulvoo ja unelmoi</i> (2009). Sisällönanalyysi toteutetaan teorialähtöisesti, ja Carolyn Saarnin emotionaalisen kompetenssin malli toimii tutkimuksen analyysirunkona.</p> <p>Emotionaalisen kompetenssin eri osa-alueet tulevat monipuolisesti esille <i>Vili Voipio</i> -kirjoissa, ja kirjat tarjoavat nuorelle lukijalle samastumiskohteita ja tunnetaitoesimerkkejä. Tämän perusteella <i>Vili Voipio</i> -teosten analysointi ja kirjojen episodien pohtiminen voivat olla keino toteuttaa tunnekasvatusta. Todennäköisesti myös muuta lastenkirjallisuutta voidaan hyödyntää, mutta koska lastenkirjallisuutta ei juurikaan ole analysoitu tunnetaitojen näkökulmasta, tarvittaisiin aiheeseen liittyen lisää tutkimustietoa ja teosanalyyssejä. Tämäkin tutkimus on yleistettävyydeltään hyvin rajallinen, sillä se on vain yhden tutkijan subjektiivinen tulkinta analysoitavista teoksista. Tutkimuksen luotettavuutta on kuitenkin pyritty lisäämään autenttisilla aineistoesimerkeillä, analyysin tarkalla kuvaamisella ja tutkimustyön kriittisellä reflektoinnilla.</p>			
Asiasanat/Keywords lastenkirjallisuus, tunnekasvatus, tunnetaidot, tunneäly			

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	TUNTEET, TUNNEÄLY JA EMOTIONAALINEN KOMPETENSSI	4
2.1	Mitä tunteet ovat?.....	4
2.2	Tunneälytutkimus emotionaalisen kompetenssin taustalla	6
2.3	Tunneälyteoriat	8
2.3.1	<i>Golemanin malli</i>	9
2.3.2	<i>Bar-Onin malli</i>	10
2.3.3	<i>Saloveyn ja Mayerin malli</i>	11
2.4	Emotionaalinen kompetenssi Saarnin mukaan	12
2.4.1	<i>Emotionaalisen kompetenssin taitoalueet</i>	13
3	TUNNEKASVATUS JA KIRJALLISUUDEN KÄYTTÖMAHDOLLISUUDET	20
3.1	Tunnekasvatuksesta yleisesti	20
3.1.1	<i>Tunnetaitojen kehittyminen</i>	20
3.1.2	<i>Tunnetaitojen opettamisesta</i>	21
3.1.3	<i>Tunnekasvatuksen haasteita</i>	23
3.2	Lastenkirjallisuus ja sen käyttö tunnekasvatuksessa.....	24
3.2.1	<i>Kirjallisuusterapeuttinen lähestymistapa tunnekasvatukseen</i>	25
3.2.2	<i>Satujen erityismerkitys</i>	27
3.2.3	<i>Kirjallisuusterapeuttinen tunnekasvatus käytännössä</i>	28
4	TUTKIMUSAINEISTO JA METODOLOGIA	31
4.1	<i>Vili Voipio</i> -teokset tutkimusaineistona	31
4.1.1	<i>Vili Voipio -kirjat aikamme kotimaisen lastenkirjallisuuden kentällä</i>	33
4.2	Laadullinen sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä.....	35
5	ANALYYSIN TULOKSET	39
5.1	Tietoisuus omista tunteista.....	39
5.2	Muiden tunteiden havaitseminen ja tunnistaminen.....	41
5.3	Kulttuurille tyypillisten tunnesanojen ja -ilmaisujen käyttö	42
5.4	Empatia ja sympatia	44

5.5	Kyky erottaa sisäinen tunnetila ja ulkoinen toiminta toisistaan	46
5.6	Tunteiden itsesäätelykeinot	47
5.7	Sosiaalisen suhteen laadun vaikutus tunneilmaisuun	50
5.8	Kokemus emotionaalisesta minäpystyvyydestä	52
6	POHDINTA.....	54
	LÄHTEET	58

1 JOHDANTO

Tunnetaidot ovat viime vuosina olleet paljon esillä yhteiskunnassamme, ja tunnetaitojen merkitystä on alettu korostaa niin erilaisissa medioissa kuin julkisessa keskustelussakin. Tunnetaitojen ajatellaan ehkäisevän ja hoitavan monia mielenterveyteen ja vuorovaikutukseen liittyviä ongelmia. Mielenterveystilastojemme mukaan ahdistus ja masennus lisääntyvät jatkuvasti, ja psyykelaäkkeiden kulutus on valtavaa. Sanotaan, että psyykelaäkkeitä käytetään nykyisin melkein yhtä paljon kuin särkylääkkeitä. (Saarinen 2002, 17–18.) Mielenterveysongelmien lisäksi toimivien tunnetaitojen ajatellaan myös helpottavan työelämässä ja ihmissuhteissa selviytymistä (Isokorpi 2004). Työelämän vaatimukset ovat jatkuvasti lisääntyneet, ja maailma, jossa elämme, on muuttunut pirstaleisemmaksi ja moniarvoisemmaksi. Oman identiteetin luominen ja kehityksen perässä pysyminen on emotionaalisesti haastavaa ja edellyttää toimivia tunnetaitoja. (Isokorpi 2004, 13–14.)

Tunnetaidoista on kiistatta hyötyä elämässä, ja siksi olisikin järkevää panostaa niihin. Oikeanlaisella kasvatuksella ja tunnetaitojen opetuksella on mahdollista vaikuttaa siihen, että lapsista ja nuorista kasvaa hyvinvoivia ja tasapainoisia aikuisia (Goleman 1995). Viime vuosina Suomessakin on herätty siihen, että tunnetaidoille ja niiden opettamiselle olisi kysyntää. Tänä vuonna Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisemassa *Tulevaisuuden peruskoulu* -julkaisussa käy ilmi, että tunne- ja vuorovaikutustaitoja pidetään kaikkein tärkeimpinä tulevaisuuden avaintaitoina, joita peruskoulussa tulisi opettaa nykyistä enemmän. Tämä käy ilmi Opetus- ja kulttuuriministeriön kyselystä, johon vastasi kaikkiaan liki 7000 peruskoululaista, huoltajaa, opettajaa, rehtoria ja muuta kasvatusalan ammattihenkilöä. Kyselyn tarkoituksena oli selvittää vastaajien näkemyksiä nykyisen peruskoulun tilasta ja kehittämistarpeista (*Tulevaisuuden peruskoulu* 2015, 114–115). Tunnetaidot on otettu huomioon myös vuonna 2016 kaikkialla Suomessa voimaan astuvassa opetussuunnitelmauudistuksessa. Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan laaja-alaisen osaamisen merkitystä. Yksi laaja-alaisen osaamisen osa-alueista on itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, joiden yhteydessä mainitaan tunnetaitojen kehittäminen. (*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2014, 20.)

Tunnetaitoja voidaan opettaa monin eri menetelmin, eikä yhtä ainoaa oikeaa tapaa ole (Iso-korpi 2004, 64–65). Olen itse erityisen kiinnostunut kaunokirjallisuuden erilaisista käyttömahdollisuuksista kasvatus- ja opetustyössä, ja pidänkin kirjallisuutta ja sen lukemista yhtenä mahdollisena keinona toteuttaa tunnekasvatusta. Tarinat ja kertomukset vetoavat ihmisiin hyvin pitkälti tunnetasolla, ja lisäksi niiden henkilöt tunteineen tarjoavat monenlaisia samastumiskohteita ja toimintamalleja (mm. Mäki & Kinnunen 2005). Kirjallisuuden mallit ja henkilöt, niistä keskustelu ja ratkaisujen pohtiminen voisivatkin olla yksi tapa kehittää tunnetaitoja.

Tässä pro gradu -tutkimuksessa tarkoitukseni on perehtyä tunnetaitoihin ja niiden kehittämiseen lastenkirjallisuuden avulla. Työni empiirisessä osassa perehdyn laadullisen sisällönanalyysin avulla siihen, kuinka tunnetaitoja kuvataan kolmessa Kirsti Kurosen *Vili Voipio* -lastenkirjasarjaan kuuluvassa teoksessa. Tärkeimpänä taustateorianani toimii Carolyn Saarnin (1997, 1999, 2000) emotionaalisen kompetenssin teoria, jonka kahdeksan tunnetaitoaluetta muodostavat myös tutkimukseni analyysirungon. Kiinnostukseni tutkimusaiheeseen heräsi jo kandidaatin työtä kirjoittaessa, ja pro gradu -työni onkin jatkoa kirjallisuutta ja tunnekasvatusta käsittelevälle kandidaatintyölle. Olen myös hyödyntänyt kandidaatin työhön kirjoittamaani tekstiä tässä työssä, etenkin teoriaosassa.

Pro gradu -tutkimukseni tarkoituksena on vastata seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

A) Mitä on emotionaalinen kompetenssi ja siihen liittyvät tunnetaidot? Kuinka lastenkirjallisuus voi toimia tunnekasvatuksen välineenä?

B) Kuinka Kirsti Kurosen *Vili Voipio* -lastenkirjasarjan kirjoissa kuvataan emotionaalisen kompetenssin tunnetaitoalueita?

A-osan kysymykset ovat teoreettisia kysymyksiä, joihin vastaan kirjallisuuden pohjalta luvuissa 2 ja 3. Luvut toimivat samalla empiirisen tutkimukseni teoreettisena taustana. B-osan kysymyksiin vastaan tutkimukseni empiirisessä osassa. Luvussa 4 esittelen tutkimusaineistona käyttämäni Vili Voipio -teokset sekä laadullisen sisällönanalyysin, jota olen käyttänyt työssäni tutkimusmenetelmänä. Luvussa 5 käyn systemaattisesti läpi analyysini tuloksia.

Työni viimeisessä luvussa käsittelen tutkimustuloksiani ja pohdin niiden merkitystä ja käytettävyyttä. Käyn myös läpi tutkimukseni luotettavuutta sekä mahdollisia tulevaisuuden jatkotutkimusaiheita.

Vastaamalla tutkimuskysymyksiin toivon osallistuvani tällä hetkellä hyvinkin ajankohtaiseen keskusteluun tunnetaidoista ja kenties valottavani hiukan lisää sitä, kuinka tunnetaidot ilmenevät lastenkirjallisuudessa. Ennako-oletuksena minulla on, että lastenkirjoissa kuvataan paljon erilaista tunnetoimintaa, ja että lastenkirjallisuus voi toimia yhtenä välineenä toteuttaa tunnekasvatusta tehokkaasti ja sensitiivisesti. Toivon, että tutkimukseni tulokset auttavat arvioimaan tarkemmin sitä, onko kirjallisuuden käyttö tunnekasvatuksessa mielekästä. Kirjallisuuden käytön hyviä puolia korostetaan paljon, mutta tutkimusta kirjallisuudessa tai yksittäisissä kirjallisissa teoksissa esitettävistä tunne- ja tunnetaitomalleista ei juurikaan ole olemassa. Toivonkin, että tutkimukseni voisi toimia käytännöllisenä ja käyttökelpoisena esimerkkianalyysinä tunnekasvattajille, jotka näkevät kirjallisuuden potentiaalin tunnekasvatuksen kentällä ja haluavat kokeilla sen käyttöä työssään. Lisäksi haluan tuoda esille kirjallisuuden monipuolisia käyttömahdollisuuksia opetuksessa. Oma kokemukseni on, että tällä hetkellä lastenkirjallisuutta käytetään kouluissa nykyisin lähinnä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa nimenomaan kirjallisuuden opettamiseen. Mielestäni kirjallisuudelle on käyttöä myös muissa yhteyksissä, esimerkiksi tunnekasvatuksessa, ja kasvattajien tietoisuutta näistä mahdollisuuksista olisi lisättävä.

2 TUNTEET, TUNNEÄLY JA EMOTIONAALINEN KOMPETENSSI

Tässä luvussa pyrkimyksenäni on selventää niitä käsitteitä, jotka tulevat väistämättä esille puhuttaessa tunnetaidoista. Ensimmäisessä alaluvussa määrittelen, mitä ovat tunteet ja kuinka ne näkyvät ihmisen ajattelussa ja toiminnassa. Pyrin myös tuomaan esille, mihin tunteita ylipäättään tarvitaan. Toisessa ala-luvussa esittelen tunneälyn käsitteen ja sen kehittymisen tieteellisen tutkimuksen kentällä. Kolmannessa alaluvussa käyn lyhyesti läpi kolme kaikkein tunnetuinta ja eniten käytettyä tunneälymallia: Daniel Golemanin (1995/2002), Reuven Bar-Onin (1997) ja Peter Saloveyn ja John D. Mayerin (1997) teorit. Vaikka työni varsinainen taustateoria onkin emotionaalisen kompetenssin teoria, liittyvät tunneälyn ja emotionaalisen kompetenssin käsitteet niin keskeisesti toisiinsa sekä taustoiltaan että merkitykseltään, että molempien läpikäyminen on välttämätöntä tunnetaitojen ymmärtämiseksi. Viimeisessä alaluvussa käyn perusteellisemmin läpi Carolyn Saarnin kehittämän emotionaalisen kompetenssin mallin, joka toimii myös empiirisen tutkimukseni analyysirunkona.

2.1 Mitä tunteet ovat?

Arkisessa kielenkäytössä sanaa *tunne* käytetään melko väljästi. Kun puhumme tunteista, nousee usein esille myös *emootio* käsite. Pääpiirteissään nämä kaksi käsitettä viittaavat samaan asiaan (Laine 2005, 60), ja tutkimuksessani käytänkin niitä synonyymisesti. Tunteiden olemuksesta on kiistelty paljon, eikä kenelläkään ei ole täydellistä tietoa siitä, mitä tunteet ovat. Edes alan tutkijoiden keskuudessa ei ole täydellistä yksimielisyyttä käsitteiden sisällöistä tai suhteista, vaan eri näkökulmien edustajien näkemykset vaihtelevat (Yarlott 1972, 16–18). Emme voi koskaan olla täysin perillä edes omista tunteistamme, ja toisten ihmisten tunteiden ymmärtäminen on vielä sitäkin vaikeampaa. Epävarmuuden vuoksi joudummekin toimimaan tunneasioissa hyvin paljon arvailujen varassa. (Kerola, Kujanpää & Kallio 2013.) Tunteet ovat kuitenkin väistämättä läsnä elämässämme, ja ne vaikuttavat toimintaamme ja käyttäytymiseemme monin tavoin (Laine 2005, 60).

Amerikkalainen psykologi Daniel Goleman määrittelee tunteet ihmisen mielensisäisiksi liikkeiksi ja niihin liittyviksi ajatuksiksi. Hänen mukaansa tunteet ovat psykologisia ja biologisia tiloja, yllätyksiä, jotka saavat ihmisen toimimaan. (Goleman 1995, 289.) Kaarina Laine puolestaan määrittelee tunteen ihmisen reaktioksi asiaan, jolla on merkitystä hänen hyvin-

vointinsa kannalta (Laine 2005, 63). Monet tutkijat uskovat, että ihmisillä on ns. *perustunteita*, joihin muut emootiot perustuvat. Perustunteita ovat esimerkiksi viha, pelko, rakkaus, ja häpeä. Näistä perustunteista muodostuu lukuisia erilaisia sekoituksia, muunnelmia, alalajeja ja mutaatioita, ja sen vuoksi ihmisen on mahdollista kokea valtavasti erilaisia tunteita. (Goleman 1995, 289–290.) Näitä tunteiden muunnelmia ja johdannaisia voidaan kutsua sekundäärisiksi tunteiksi (Saarinen 2002, 47–48).

Perusemootioina voidaan pitää myös sellaisina tunteita, joita ihmiset voivat kokea yksilöstä tai kulttuurista riippumatta. Näitä emootioita ilmaistaan yleismaailmallisesti samalla tavalla samankaltaisissa tilanteissa. Perusemootiot ovat synnynnäisiä, ja ne ovat havaittavissa jo vastasyntyneillä. (Laine 2005, 61.) Perustunteista huolimatta ihmiset eivät koe kaikkia tunteita samalla tavalla, vaan jokaisen ihmisen tapa kokea niitä on yksilöllinen. Erityisesti ihmisten tunneherkkyydessä voi olla suuriakin eroja. Tunneherkimmät henkilöt kokevat pienistäkin asioista suurta sisäistä myllerrystä, kun taas vähemmän herkät eivät välttämättä tunne juuri mitään vakavimmissakaan tilanteissa. (Goleman 1995, 50–51.)

Ihminen reagoi emotionaalisesti kolmella eri tasolla: *biologisella tasolla*, *käyttäytymisen tasolla* ja *kognitiivisella tasolla*. Reagoinnin taso etenee yleensä kronologisesti tasolta toiselle. Biologisen tason reaktiot ovat ihmisessä tapahtuvia fyysisiä muutoksia, kuten autonomisen hermoston aiheuttamaa hikoilua ja sykkeen nousua. Käyttäytymisen tasolla ihminen ilmaisee emootioitaan toiminnallisesti esimerkiksi elein, liikkein ja ilmein. Kolmannella eli kognitiivisella tasolla ihminen ilmaisee emootionsa kielellisesti joko ajatuksissaan tai puheessaan. Vasta tällä tasolla ollessaan ihminen pystyy nimeämään kokemansa tunteet. (Laine 2005, 60–61.) Reaktioistamme huolimatta tunteemme eivät ole useinkaan tietoisia, vaan yleensä ne piilevät alitajunnassamme ja vaikuttavat tiedostamatta toimintaamme. Usein huomaamme itsessämme fyysisiä merkkejä tunteesta ennen kuin tiedostamme itse tunnetta. Vasta silloin, kun tunteet kasaantuvat, aivojen otsalohko rekisteröi ne ja pystymme tiedostamaan itse tunteen. Tunteiden tullessa tietoisuuteen kykenemme arvioimaan asioita uudella tavalla ja tiedostamaan tunteiden vaikutuksen toimintaamme. (Goleman 1995, 54–55.)

Tunteiden perimmäinen tarkoitus on pitää ihminen hengissä. Esimerkiksi pelko on ollut erityisen keskeinen tunne henkiinjäämisen kannalta. Tunteet vaikuttavat myös siihen, kuinka toimimme arkipäivän erilaisissa tilanteissa. Tunteet luovat pohjan ihmisten väliselle vuorovaikutukselle: tunteet vaikuttavat muun muassa ihmissuhteiden laatuun ja pysyvyyteen, ja

lisäksi ne toimivat viestinnän välineinä. (Kerola, Kujanpää & Kallio 2013.) Lisäksi tunteilla on keskeinen merkitys ihmisen oppimiskyvyn kannalta. Positiivisilla tunteilla, kuten innostuksella, tarmolla ja itsevarmuudella, on havaittu olevan myönteisiä vaikutuksia oppimiseen ja suorituskyykyyn, kun taas kielteiset tunteet vaikuttavat oppimiseen negatiivisesti. Tällöin työmuistin toiminta heikentyy ja huomiokyky häiriintyy (Goleman 1995, 78–80). Tunteet vaikuttavat myös työn ja toiminnan sujuvuuteen ja mielekkyyteen: innostuneena tekeminen on mielekästä ja toiminta sujuvaa (Kerola, Kujanpää & Kallio 2013).

Tunteet vaikuttavat merkittävästi siihen, kuinka teemme päätöksiä elämässämme. Päätöksentekotilanteissa pyrimme usein rationaalisesti järjeilemällä keksimään valinnasta koituvia hyviä ja huonoja puolia. Kaikissa päätöksentekotilanteissa tämä ei kuitenkaan riitä. Emme voi ratkaista ainoastaan järjellä esimerkiksi sitä, kenen kanssa mennä naimisiin tai mille paikkakunnalle muuttaa asumaan. Usein on niin, että loppujen lopuksi tunteet ratkaisevat sen, mihin lopputulokseen päädymme, ja ilman tunteita emme voisi tehdä päätöksiä. Täytyy kuitenkin muistaa, että siinä missä liian laimeat tunteet, niin myös liian voimakkaana koetut tunteet hankaloittavat päätöksen tekoa. (Goleman 1995, 53–54.) Mikael Saarisen mukaan ihmiset sortuvat liian helposti puolustelemaan omia valintojaan ja perustelemaan niitä järjiksi, vaikka todellisuudessa päätökset olisi tehty tunteiden perusteella. Hänen mukaansa nykyisin ihmisten kynnys tunnustaa oma toimintansa tunneriippuvaiseksi on käynyt miltei ylivoimaiseksi aikamme järkeä korostavassa yhteiskunnassa. (Saarinen 2002, 19.)

2.2 Tunneälytutkimus emotionaalisen kompetenssin taustalla

Carolyn Saarnin (1999) kehittänyt emotionaalisen kompetenssin malli on vielä suhteellisen uusi, mutta samankaltaisia asioita on tutkittu jo aikaisemminkin. Erityisesti tunneälyn tutkimusta voidaan pitää pohjana Saarnin teorialle, ja tunneäly onkin keskeinen emotionaalisen kompetenssin lähi- ja jopa eräänlainen rinnakkaiskäsite.

Kuten emotionaalinen kompetenssi, myös tunneäly on omana tieteellisenä terminään vasta alkutaipaleellaan. Perinteisessä älykkyudentutkimuksessa ei ole juurikaan ollut sijaa tunteille tai tunneälylle, ja käsitykset älykkyyydestä ovat olleet varsin kapea-alaisia ja painottaneet ennen kaikkea ongelmanratkaisua ja oppimiskykyä. Vaikka Platon esitti jo antiikin Kreikassa ajatuksen tunteista ihmisen käyttäytymisen ohjaajana (Saarinen 2002, 15), ensimmäiset ajatukset tunneälyn olemassaolosta tulivat ilmoille vasta 1930-luvun alussa. Tuolloin

psykologi Robert Thorndike esitti ajatuksen sosiaalisesta älykkyydestä, jonka hän määritteli seuraavalla tavalla: ”an ability to perceive their own and others internal states, motivations and behaviors, and act accordingly”. Vuonna 1934 älykkyyspsykologi David Wechsler puolestaan esitti ajatuksen ihmisen ei-älyllisistä puolista (non intellectual aspects of the person), jotka vaikuttavat hänen kokonaisälykkyyteensä. Nämä Thorndiken ja Wechslerin ajatukset tunneälynkaltaisista ominaisuuksista jäivät kuitenkin vain spekulatiiviselle tasolle, eikä niiden olemassaololle ollut vielä tieteellistä todistusaineistoa. (Grewal & Salovey 2005, 330).

Radikaali muutos älykkyysajatteluun saatiin vuonna 1983, kun psykologi Howard Gardner julkaisi läpimurtoteoksensa *The Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligencies*. Teoksessaan Gardner esitti, ettei älykkyyttä suinkaan voida nähdä yhtenä yksittäisenä kokonaisuutena vaan älykkyyttä on monenlaista ja useita eri lajeja. Gardnerin älykkyyslajien teoria huomioi ensimmäistä kertaa myös sellaisen älykkyyslajin, joka jäi perinteisen ÄO-ajattelun ulkopuolelle. Teoksessaan Gardner listasi kaikkiaan seitsemän erilaista älykkyyslajia: 1) kielellinen älykkyys 2) matemaattis-looginen älykkyys 3) spatiaalinen älykkyys 4) kineettinen älykkyys 5) musikaalinen älykkyys 6) interpersoonallinen älykkyys ja 7) intrapersoonallinen älykkyys. (Gardner 1985.) Gardnerin älykkyyslajeista tunneälykeskustelun kannalta tärkeimmät ovat kaksi viimeisimpänä mainittua: *interpersoonallinen* ja *intrapersonallinen älykkyys*. Näistä käytetään myös nimitystä *persoonalliset älykkyudet*. Interpersoonallisella älykkyydellä Gardner tarkoittaa ihmisen kykyä huomata ja erottaa toisten ihmisten intentioita, tunteita, haluja ja mielialoja. Interpersoonallisesti älykäs kykenee lisäksi toimimaan havaintojensa mukaisesti. Intrapersonallinen älykkyys puolestaan on yksilön kykyä päästä sisälle omaan tunne-elämäänsä. Se on kykyä eritellä, ymmärtää ja nimetä omia tunteitaan sekä käyttää niitä ohjaamaan käyttäytymistä. (Gardner 1985, 239). Gardnerin persoonalliset älykkyudet ottavat älykkyyskeskusteluissa huomioon ensimmäistä kertaa myös sellaisia alueita, joita voidaan pitää tunneälyn piirteinä.

1980-luvulla samoihin aikoihin Gardnerin teorian kanssa tunteista alettiin käydä enemmän tieteellisestä keskustelua. Tuolloin alettiin ymmärtää, että ajattelulla ja tunteilla on yhteyksiä keskenään, ja sitä myötä perusta tunneälyn tieteelliselle tutkimiselle sai vahvistusta. 1990-luvun puolella keskeisimpiä tunnetutkimuksia ovat olleet muun muassa Antonio Damasion tutkimukset tunteiden vaikutuksista päätöksentekoon sekä Paul Ekmanin tutkimukset tunteiden universaaliudesta. (Grewal & Salovey 2005, 332–333.) 1990-luvulla myös tunneälykeskusteluun saatiin läpimurto, kun Peter Salovey ja John D. Mayer julkaisivat artikkelinsa

”Emotional Intelligence”(1990), jossa esitetään ensimmäistä kertaa tieteellisessä julkaisussa tunneälyä koskeva määritelmä. Salovey ja Mayer määrittelevät artikkelissaan tunneälyn seuraavalla tavalla: ”the ability to monitor one’s own and others’s feelings, to discriminate among them, and to use this information to guide one’s thinking and action.” (Salovey & Mayer 1990, 189.) Myöhemmin Mayer ja Salovey kehittivät tunneälystä myös nelihaaramallin (Four-Branch-model), jossa he määrittävät tunneälyn eri osa-alueet. (Salovey & Mayer 1997, 10–15.) Mayerin ja Saloveyn nelihaaramalli on yhä yksi laajimmin hyväksytyjä tunneälymalleja, ja esittelen sen hieman tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Saloveyn ja Mayerin määritelmän myötä tunneäly alkoi kiinnostaa yhä useampia tutkijoita. Keskustelu tunneälystä suorastaan räjähti, kun Harvardin yliopiston psykologian tohtori Daniel Goleman julkaisi vuonna 1995 läpimurtoteoksensa *Emotional Intelligence: why it can matter more than IQ?*. Teoksessaan Goleman esitteli oman tunneälyteoriansa ja ajatuksia siitä, että tunneäly olisi ratkaisevammassa asemassa elämässä menestymisen kannalta kuin perinteinen älykkyys (Goleman 1995). Golemanin teoksen myötä koko tunneälyn käsite popularisoitui, tunnetaitoja alettiin arvostaa ja niistä alettiin puhua myös muiden kuin tutkijoiden keskuudessa (Grewal & Salovey 2005, 338–339).

Golemanin jälkeen myös tieteellisissä piireissä on julkaistu lukuisia erilaisia tunneälyä ja tunnetaitoja käsitteleviä kirjoituksia ja tutkimuksia. Golemanin ajatukset ovat saaneet osakseen sekä arvostusta että kritiikkiä, ja käsitys tunneälyn sisällöstä hakee yhä jatkuvasti muotoaan, eikä yksimielisyyttä ole saavutettu. Tunneälylle on myös monia rinnakkaisia nimityksiä, joilla tarkoitetaan hyvin samankaltaisia asioita. Näitä ovat esimerkiksi emotionaalinen kompetenssi (esim. Laine 2005, Saarni 1997), sosiaalinen älykkyys (esim. Zirkel 2000) ja sosiaalnen kompetenssi (esim. Topping, Bremner & Holmes 2000). Näkemykset eri tutkijoiden kesken vaihtelevat jonkin verran, eikä tunneälyn olemuksesta olla täysin yksimielisiä

2.3 Tunneälyteoriat

Tässä luvussa esittelen lyhyesti kolme kaikkein tunnetuinta ja eniten tutkimuksissa käytettyä tunneälymallia: Golemanin, Bar-Onin ja Mayer-Saloveyn mallit. Mikään malleista ei ole yksiselitteisesti toistaan oikeampi, ja ne kaikki ovat saaneet osakseen niin kiitosta kuin kritiikkiäkin. Lisäksi jokainen malli on kehitetty hyvin erilaisista lähtökohdista käsin vastamaan erilaisiin tarpeisiin, ja toinen malli voi toimia paremmin toisessa kontekstissa.

2.3.1 Golemanin malli

Daniel Golemanin tunneälyteoriassa tunneälyä tarkastellaan ennen kaikkea työelämän ja johtamisen kontekstissa, ja Goleman pitääkin tunneälyä yhtenä keskeisimpänä tekijänä työssä menestymisen kannalta. Golemanin mukaan tunneäly on metakyky, joka vaikuttaa siihen kuinka käytämme muita kykyjämme, kuten esimerkiksi älykkyyttämme. (Goleman 1995.) Vaikka tunneälyä ja tunnetaitoja käytetään usein synonyymisinä käsitteinä, Daniel Goleman kuitenkin erottaa ne toisistaan. Golemanin mukaan tunneäly tarkoittaa ihmisen ”mahdollisuuksia oppia käytännön kykyjä, jotka perustuvat tunneällyn viiteen osa-alueeseen”. Ihmisen tunnetaidot puolestaan kertovat sen, kuinka nämä mahdollisuudet ovat muovautuneet sellaiseen muotoon, että niistä on hyötyä ihmisen elämässä. Pelkkä tunneäly ei siis takaa, että ihminen on oppinut tunnetaitoja, vaan ne tarkoittavat pikemminkin sitä, että hänellä on hyvät mahdollisuudet oppia niitä. (Goleman 1999, 40.)

Golemanin alkuperäisen mallin mukaan tunnetaidot perustuvat kaikki johonkin tunneällyn viidestä osa-alueesta:

- 1) omien tunteiden tiedostaminen
- 2) tunteiden hallinta
- 3) motivaation löytäminen
- 4) muiden tunteiden tiedostaminen
- ja 5) ihmissuhteiden hoitaminen. (Goleman 1999 40–41.)

Kaikki viisi tunneällyn osa-alueita ovat toisistaan riippumattomia, ja ne kaikki vaikuttavat ihmisen toimintaan omalla tavallaan. Kuitenkin osa-alueet ovat samalla myös vuorovaikutuksessa keskenään, ja osa-alueiden välillä on paljon yhteyksiä ja ne saavat tukea toisiltaan. Osa-alueiden välillä vallitsee keskinäinen hierarkia, ja ne rakentuvat toinen toisensa varaan. (Goleman 1999, 41.)

Myöhemmin Golemanin malli on kehittynyt siten, että viisi tunneälyaluetta on supistunut neljään eri alueeseen, joita ovat:

- 1) itsetietoisuus
- 2) itsehallinta
- 3) sosiaalinen tietoisuus
- ja 4) henkilösuhteiden hallinta. (Goleman, Boyatzis & McKee 2002, 253–256).

Kuten jo aiemmassa on käynyt ilmi, Golemanin tunneälyteoria on se teoria, joka nosti tunneälyn käsitteenä kaikkien tietoisuuteen ja vei tunneälykeskustelun tiedepiireistä myös ns. tavallisten ihmisten keskuuteen. Golemanin malli on saanut osakseen paljon sekä kiitosta että kritiikkiä muun muassa tieteellisen tutkimuspohjan puutteesta sekä sosiaalisten ja persoonallisten ominaisuuksien sekoittamisesta tunneälyyn (Mayer, Salovey & Caruso 2004).

2.3.2 Bar-Onin malli

Toinen tunnettu tunneälymalli on amerikkalais-israelilaisen Reuven Bar-Onin (1997) kehittämä ”The Bar-On Model of Emotional–Social Intelligence” eli ESI. Mallin mukaan tunneälyllä tarkoitetaan sellaisia persoonallisia, sosiaalisia ja emotionaalisia kykyjä ja taitoja, jotka määrittävät kuinka tehokkaasti ymmärrämme itseämme ja muita sekä selviydymme ympäristön asettamista vaatimuksista. (Bar-On 1997, 3.)

Bar-Onin tunneälymallissa tunneäly jakautuu viiteen eri osa-alueeseen. Nämä viisi osa-alueita puolestaan jakautuvat erilaisiin alatekijöihin. Seuraavassa taulukossa havainnollistan Bar-Onin tunneälymallia ja sen eri osa-alueita:

Intrapersonaalisuus eli yksilön sisäiset tekijät	Interpersonaalisuus eli vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät	Paineensietokyky	Sopeutumiskyky	Yleinen hyvinvointi
<ul style="list-style-type: none"> - itsetuntemus - omien tunteiden tiedostaminen - itsevarmuus - itsenäisyys - itsensä toteuttaminen 	<ul style="list-style-type: none"> - empatia - sosiaalinen vastuuntunto - ihmissuhteet 	<ul style="list-style-type: none"> - stressinsietokyky - impulssien hillitseminen 	<ul style="list-style-type: none"> - todellisuudentaju - joustavuus - ongelmanratkaisu 	<ul style="list-style-type: none"> - optimismi - onnellisuus

Taulukko 1. Tunneäly Reuven Bar-Onin (1997) mukaan.

Bar-On on kehittänyt ESI-tunneälymallinsa pohjalta myös oman tunneälymittarinsa, EQ-i:n (Emotional Quotient Inventory), jolla pyritään määrittämään ihmisen tunneälyosamäärää. Mittari perustuu Bar-Onin tunneälymallin viiteen eri osa-alueeseen, ja se on ollut ensimmäinen kaupallisesti saatavilla oleva tunneälymittari. (Matthews, Zeidner & Roberts. 2002, 15.)

2.3.3 Saloveyn ja Mayerin malli

Peter Saloveyn ja John D. Mayerin tunneälymalli pohjautuu vahvasti älykkyyden tutkimukselle ja sen tieteelliseen traditioon. Monet pitävät Saloveyn ja Mayerin tunneälymallia kaikkein luotettavimpana tieteelliseltä kannalta. (Matthews et al. 2002). Mayerin ja Saloveyn uusimman määritelmän mukaan tunneäly on kykyä havaita täsmällisesti erilaisia tunteita ja ilmaista niitä, kykyä käyttää ja tuottaa tunteita ajattelun apuvälineinä, kykyä ymmärtää tunteita ja emotionaalista tietoa sekä kykyä säädellä tunteita emotionaalisen ja älyllisen kasvun edistämiseksi (Salovey & Mayer 1997, 10). Tästä määritelmästä kumpuaa koko Mayerin ja Saloveyn teoreettinen tunneälyn nelihaaramalli.

Tunneäly			
A) Tunteiden havainnointi, arviointi ja ilmaisu	B) Tunteiden hyödyntäminen ajattelun apuvälineenä	C) Tunteiden ymmärtäminen ja analysointi, emotionaalisen tiedon käyttäminen	D) Reflektiivinen tunteiden säätely emotionaalisen ja älyllisen kasvun edistämiseksi
A1) Kyky tunnistaa tunteita itsessä.	B1) Tunteet priorisoivat ajattelua ohjaamalla huomion tärkeisiin asioihin.	C1) Kyky nimetä tunteita ja tunnistaa relaatioita tunteiden ja tunnesanojen välillä.	D1) Kyky pysyä avoimena tunteille.
A2) Kyky tunnistaa tunteita muissa.	B2) Tunteet ovat elinvoimaisia ja käytettävissä olevia, jotta niitä voidaan tuottaa päätöksen teon ja muistamisen tueksi.	C2) Kyky tulkita tunteiden merkityksiä vuorovaikutustilanteissa.	D2) Kyky irrottautua tai mennä mukaan tunteeseen sen käytettävyyden perusteella.
A3) Kyky ilmaista tunteita ja niihin liittyviä tarpeita täsmällisesti.	B3) Tunteisiin liittyvät mielialanvaihtelut muuttavat ihmisen näkökulmaa.	C3) Kyky ymmärtää kompleksisia tunteita.	D3) Kyky tarkkailla reflektiivisesti tunteita suhteessa itseen ja muihin.
A4) Kyky erottaa aito ja epärehellinen tunneilmaisu toisistaan.	B4) Erilaiset tunnetilat kannustavat erilaiseen ongelmanratkaisuun.	C4) Kyky ymmärtää tunteiden vaihtelua.	D4) Kyky hallita omia ja muiden tunteita

Taulukko 2. Tunneäly Mayerin ja Saloveyn (1997) mukaan.

Teorian mukaan tunneäly koostuu neljästä eri osa-alueesta, jotka kehittyvät jatkuvasti. Yllä oleva taulukko on tehty mukaillen Mayerin ja Saloveyn nelihaaramallia. Olen järjestänyt haarat A:sta D:hen sen mukaan, kuinka Mayer ja Salovey katsovat kykyjen kehittyvän: A-haaran kyvyt kehittyvät tyypillisesti ennen D-haaran kykyjä. Jokaisessa haarassa on lisäksi

neljä erilaista kykyaluetta, jotka niin ikään kehittyvät eri aikaan. Myös nämä kyvyt olen järjestänyt numerojärjestykseen.

2.4 Emotionaalinen kompetenssi Saarnin mukaan

Käytän empiirisen tutkimukseni taustateorian ja analyysirunkona Carolyn Saarnin emotionaalisen kompetenssin (emotional competence) teoriaa. Olen valinnut Saarnin teorian käyttööni tunneälyteorioiden sijasta, sillä toisin kuin tunneälyteoriat, emotionaalisen kompetenssin teoria korostaa ihmisen kehityshistorian ja kulttuurisen ja tilanteisen kontekstin merkitystä tunnetaidoissa ja niiden kehittymisessä. Myös moraali katsotaan kuuluvaksi osaksi emotionaalista kompetenssia. Lisäksi Saarnin teoria tarjoaa selkeän ja konkreettisen kehikon analyysilleni. Teoria on myös hyvin laaja-alaisesti sovellettavissa, sillä se pyrkii kuvaamaan emotionaalista kompetenssia yleispätevästi eikä esimerkiksi pelkästään työelämän kontekstissa (vrt. esim. Goleman, Boyatzis & McKee 2002).

Saarni määrittelee emotionaalisen kompetenssin sellaisiksi tunteisiin liittyviksi kyvyiksi, joita ihmiset tarvitsevat selvitäkseen muuttuvissa olosuhteissa ja samalla kehittyvät yhä sopeutuvammiksi, itsevarmemmiksi ja tehokkaammiksi (Saarni 1997, 38; 1999, 4). Emotionaalinen kompetenssi on vahvasti sidonnainen yksilön kehitykseen. Samaan aikaan kun ihminen kehittyy, kehittyvät myös emotionaalisen kompetenssin eri taitoalueet. Toisin sanoen aikuisten emotionaalinen kompetenssi on yleensä huomattavasti kehittyneempi kuin lasten. Saarni kuitenkin korostaa, että kaikissa ikäryhmissä on eroja siinä kuinka emotionaalisesti kompetentteja ihmiset ovat: aina on heitä, joiden emotionaalinen kompetenssi on kehittyneempi tai heikompi kuin muilla samaan ikäryhmään kuuluvilla (Saarni 1997, 38; 2000, 73–76).

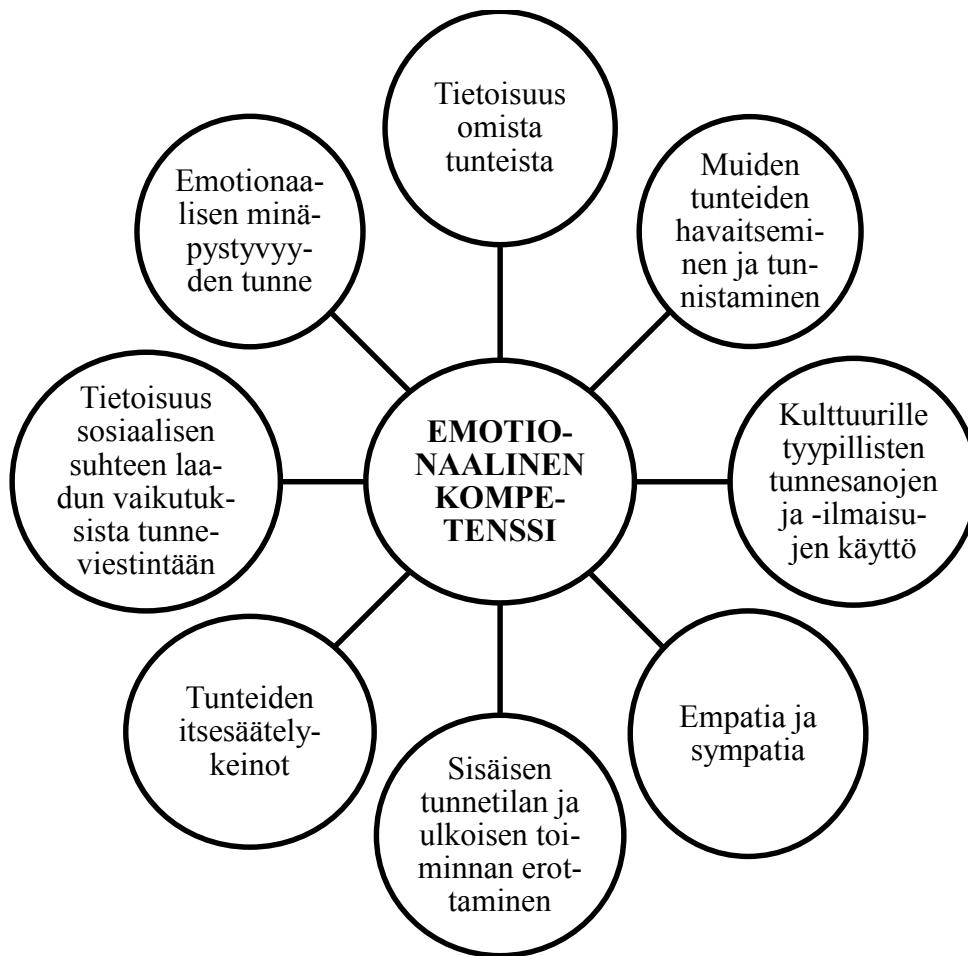
Yksilönkehityksen lisäksi sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti vaikuttavat emotionaaliseen kompetenssiin. Saarnin mukaan kaikki emotionaalisen kompetenssin taidot ovat aina ankkuroituja kulttuuriseen kontekstiin. Itse tunteet ovat biologisia ilmiöitä, mutta se, kuinka koemme tunteet ja suhteudumme niihin, on vahvasti riippuvainen siitä sosiaalisesta ja kulttuurisesta ympäristöstä, jossa elämme. Vuorovaikutus ja sosiaaliset suhteet vaikuttavat tunteisiimme. Sama toimii kuitenkin myös toisin päin: tunteemme vaikuttavat vuorovaikutukseen. (Saarni 1997.)

2.4.1 Emotionaalisen kompetenssin taitoalueet

Saarni jakaa emotionaalisen kompetenssin kahdeksaan erilaiseen taitoalueeseen, jotka yhdessä muodostavat emotionaalisen kompetenssin kokonaisuuden. Hän korostaa, että hänen listaamansa taidot pätevät lähinnä länsimaisessa yhteiskunnassa, eikä niitä voi yleistää koskemaan kaikkia kulttuureja (Saarni 1997, 46–47; 1999, 5; 2000, 74). Koska elämme kuitenkin Suomessa, joka on hyvin länsimainen yhteiskunta, koen Saarnin tekemän luokittelun käyttökelpoiseksi omassa tutkimuksessani.

Saarnin mukaan kahdeksan eri taitoaluetta on koottu mahdollisimman käytännöllisesti. Hänen mukaansa erityisesti kuusi ensimmäistä tunnetaitoa ovat luotettavasti nähtävissä empirisessä tutkimuksessa. Kaksi viimeistä puolestaan ovat Saarnin mukaan hienovaraisempia ja niiden mukaan ottaminen teoriaan heijastelee ennen kaikkea Saarnin kehityspsykologin taustaa. (Saarni 1999, 4.) Vaikka taidot on esitelty teoriassa erillisinä, Saarni korostaa, että ne ovat kuitenkin vahvasti sidoksissa toisiinsa, ja kehittyvät yhtä aikaa ja limittäin. Taidot myös tukevat toisiaan, sillä yhden taidon kehittyminen vaikuttaa muidenkin taitojen kehittymiseen. (Saarni 1997, 59.)

Seuraavaan kuvioon olen koonnut kaikki kahdeksan emotionaalisen kompetenssin osa-aluetta, ja kuvion jälkeen esittelen jokaisen osa-alueen yksityiskohtaisemmin.



Kuvio 1. Emotionaalisen kompetenssin tunnetaitoalueet Saarnin (1997) mukaan.

1. Tietoisuus omista tunteista

Ensimmäinen Saarnin listaamista tunnetaidoista on ihmisen kyky tiedostaa omat tunteensa. Tähän liittyy myös kyky ymmärtää, että samaan aikaan on mahdollista tuntea useita keskenään ristiriitaisiakin tunteista samaa ihmistä ja tilannetta kohtaan (Saarni 1997, 47). Ristiriitaisien tunteiden ymmärtäminen alkaa jo lapsuudessa, ja kyky ymmärtää niitä kehittyy koko lapsuuden ajan. Lisäksi tutkimuksissa on todettu, että tyttöjen ymmärrys on yleensä poikia parempi, ja tytöt kypsyvät emotionaalisesti poikia nopeammin. (Zajdel, Bloom, Fireman & Larsen 2013, 597–600.)

Kehittyessään omien tunteiden tiedostamisessa ihminen alkaa ymmärtää, ettei kaikista tunteista voi olla tietoinen vaan osa jää aina tiedostamatta. (Saarni 1997, 47). Tunteiden tiedostamisesta on kuitenkin ihmiselle hyötyä, sillä tiedostaminen auttaa ratkaisemaan ongelmia ja erilaisten tunteiden kokeminen auttaa katsomaan asioita eri näkökulmista ja punnitsemaan

erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja. (Saarni 1997, 48.) Omien tunteiden tiedostaminen on hyvin keskeinen emotionaalisen kompetenssin taitoalue, ja sen kehittyminen vaikuttaa myös muiden emotionaalisen kompetenssin taitoalueiden kehittymiseen (Zajdel, Bloom, Fireman & Larsen 2013, 582–583).

2. Muiden tunteiden havaitseminen ja tunnistaminen

Toinen emotionaalisen kompetenssin tunnetaidoista on kyky havaita ja tunnistaa tunteita itsensä lisäksi myös muissa. Tunnistaminen tapahtuu hyödyntämällä erilaisia tilanteisia ja ilmaisullisia vihjeitä, jotka ovat kunkin kulttuurin tai alakulttuurin sisällä merkitykseltään kuka tahansa yhtenäisiä. Tällaisia ovat esimerkiksi kasvojen erilaiset ilmeet. (Saarni 1997, 49.) Perustunteita kuvaavat tunneilmaisut ovat kaiken kaikkiaan hyvin universaaleja, ja niiden tunnistaminen on mahdollista kulttuurista riippumatta. Tunteiden ilmaiseminen on kuitenkin pääasiallisesti aina kulttuurisidonnaista. (Kerola, Kujanpää & Kallio 2013.)

Kyky havaita ja tunnistaa toisten tunteita kehittyy rinnakkain omien tunteiden tiedostamisen kanssa. Jo 7-8-vuotiaat lapset pystyvät osoittamaan tätä taitoa tutuissa sosiaalisissa tilanteissa, ja siitä eteenpäin taito kehittyy edelleen. Tutkimuksissa on myös todettu, että ne lapset, jotka ovat taitavia lukemaan muita ja heidän tunnetulojaan, ovat yleensä pidettyjä ikäkumppaneidensa joukossa ja heillä on korkea sosiaalinen status. Sama pätee toisin päin: ne, jotka eivät kykene havaitsemaan ja tunnistamaan muiden tunteita, pärjäävät sosiaalisissa suhteissa heikommin. (Saarni 1997, 49.)

3. Kyky käyttää omalle kulttuurille tyypillistä tunnesanastoa ja tunneilmaisuja

Kolmas emotionaalisen kompetenssin taidoista on kyky käyttää omalle kulttuurille tyypillistä tunnesanastoa ja tunneilmaisua. Sanat ovat tärkeä keino ilmaista tunteita, sillä niiden avulla ihmiset pystyvät välittämään tunnekokemuksia toisilleen ilman välitöntä kontaktia, esimerkiksi puhelimesta tai taiteen avulla. Tunnesanasto mahdollistaa myös tunnekokemuksen tarkan analyysin, esimerkiksi tunteisiin liittyvän kontekstin pohdinnan tai erilaisten tunnekokemusten vertailun. (Saarni 1997, 49–50.)

Seija Tuovila on tutkinut väitöskirjassaan *Kun on tunteet* (2005) suomen kielen tunnesanoja ja niiden yleisyyttä. Hänen tavoitteenaan on ollut kuvata paitsi suomen kielessä

tyypillisesti käytettyjä tunnesanoja ja niihin liitettyjä merkityksiä niin myös suomalaisten käsityksiä tunteista. Tuovilan tutkimuksen perusteella suomalaisille tärkeimpiä tunteita ovat rakkaus, viha, suru ja onnellisuus. Mielenkiintoista oli, etteivät suomalaiset Tuovilan tutkimuksen perusteella koe mustasukkaisuutta ja häpeää tärkeinä tunteina. Tuovilan mukaan kyse voi olla siitä, että suomalaiset mieltävät ne jonkinlaisina tabuina. Toinen mielenkiintoinen tulos Tuovilan tutkimuksessa oli, että suomalaiset mieltävät kielteiset tunteet usein positiivisia tärkeämmäksi. (Tuovila 2005, 140–141.)

Mitä enemmän ihminen oppii käyttämään kulttuurille tyypillisiä tunnesanoja ja tunteenilmaisuja, sitä enemmän hän alkaa hahmottaa erilaisia kulttuurisia käsikirjoituksia (cultural scripts), jotka linkittävät tunteet ja niiden ilmaisun erilaisiin sosiaalisiin rooleihin, esimerkiksi sukupuoleen. Kulttuurisella käsikirjoituksella Saarni tarkoittaa ihmisen sisäistä tietoa siitä, millainen jokin tilanne on tyypillisesti rakenteeltaan ja kuinka siinä toimitaan. (Saarni 1997, 49-50.)

4. Kyky empatiaan ja sympatiaan

Neljäs tunnetaidoista on ihmisen kyky empatiaan ja sympatiaan. *MOT Kielitoimiston sanakirjan* (2015 s.v. *empatia* ja s.v. *sympatia*) mukaan empatia tarkoittaa myötätuntoista eläytymistä ja sympatia myötätuntoa ja myötämielisyyttä. Saarnin mukaan empatian ja sympatian ero on se, että empatia on ennen kaikkea ”feeling with others” eli vapaasti suomennettuna toisen kanssa tuntemista ja sympatia ”feeling for others” eli toisen puolesta tuntemista (Saarni 1997, 51).

Saarnin määritelmiä empatiasta ja sympatiasta täydentää hyvin Eisenbergin ja Millerin (1990, 292) näkemys, jonka mukaan sekä empatia ja sympatia ovat tunnereaktioita, jotka pohjimmiltaan kumpuavat toisen ihmisen tunnekokemuksesta. Heidän mukaansa empatian ero sympatiasta on, että vaikka sympatiata kokevan ihmisen tunnereaktio on lähtöisin toisen kokemasta tunteesta, se ei kuitenkaan ole identtinen toisen kokeman tunnereaktion kanssa, toisin kuin empatiassa. Eisenberg ja Miller (1990, 292) kuitenkin toteavat, että käytännössä sympatian ja empatian käsitteitä käytetään ristiin ja synonyymisesti sekä teoreettisessa että empiirisessä keskustelussa, ja niitä on paikoin mahdotonta erottaa toisistaan. Tutkimukseni analyysivaiheessakin käytän käsitteitä osin synonyymisesti.

Empatian nimeäminen yhdeksi tunnetaidoksi tuo emotionaaliseen kompetenssiin moraalisen elementin, ja moraalit kuuluukin Saarnin mukaan erottamattomasti emotionaalisen kompetenssiin. (Saarni 1997, 1999, 2000) Tässä hänen näkemyksensä poikkeavat esimerkiksi Mayerin Saloveyn tunneälyteoriasta (1997), jossa moraalit ei ole sisällytetty mukaan tunneälyyn. Saarnin mukaan moraalit tulee kuitenkin sisällyttää emotionaalisen kompetenssiin, sillä hänen mukaansa ei ole mielekäästä pitää esimerkiksi sosiopaatteja emotionaalisesti erityisen kompetentteina henkilöinä, vaikka he saattavat käsitellä sekä omia että muiden tunteita varsin taitavasti. Heiltä kuitenkin puuttuu kyky empatiaan, jonka avulla ihminen kykenee toimimaan ja myös haluaa toimia moraalisesti oikein. (Saarni 1997, 51.)

5. Sisäisen tunnetilan ja ulkoisen tunnetilan erottaminen

Viides emotionaalisen kompetenssin tunnetaidoista on kyky ymmärtää, ettei sisäisen tunnetilan ja ulkoisen tunneilmaisun tarvitse aina vastata toisiaan (Saarni 1997, 52). Tunteet ja toiminta ovat kuitenkin yhteydessä toisiinsa, ja niiden erottaminen toisistaan vaatii onnistunutta tunteiden hallintaa (Saarinen & Kokkonen 2003, 54).

Tunteiden hallinta ja säätely on prosessi, jossa henkilön omat tunnekokemukset, tunneilmaisut ja ympäristön yksilölle asettamat vaatimukset pyritään sovittamaan yhteen. (Mäntymaa, Luoma, Puura & Tamminen 2003). Mitä enemmän taito kypsyy, sitä enemmän ihminen alkaa ymmärtää, että omalla tunneilmaisulla vaikutetaan toisiin ihmisiin ja että muut olisi kyettävä huomioimaan omassa tunneilmaisussa (Saarni 1997, 53). Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että joissakin tilanteissa vältetään tietynlaisten tunteiden ilmaisua. Saarnin mukaan jo kouluikäiset osaavat välttää tiettyjen tunteiden näyttämistä välttääkseen negatiivisia sosiaalisia seuraamuksia, esimerkiksi kiusaamista. Jo kouluikäiset alkavat ymmärtää, että tunteiden ilmaisematta jättämisellä voidaan suojata toista. Lisäksi lapset hahmottavat jo varsin varhain, että toisissa sosiaalisissa suhteissa tunteita voi ilmaista vapaammin kuin toisissa. Esimerkiksi hyvälle ystävälle voi näyttää tunteita herkemmin kuin puolittutulle. (Saarni 1997, 54.)

6. Tunteiden itsesäätelykeinot

Kuudes tunnetaito liittyy edellisen taidon lailla ihmisen itsesäätelyyn. Erilaisia itsesäätelystrategioita käyttämällä ihminen kykenee hallitsemaan tunteitaan muun muassa vaikuttamalla niiden keston ja intensiteettiin. Itsesäätelyn avulla myös hankalista tunteista voi selviytyä. Itsesäätelystrategiat kehittyvät vähitellen myöhäislapsuudessa, ja iän myötä strategiat tulevat yhä tietoisemmiksi ja monipuolisimmiksi. Itsesäätelystrategioita voivat olla esimerkiksi ongelmanratkaisu, tuen hakeminen, syytely tai tunteen kieltäminen. (Saarni 1997, 54-55.)

Tunteiden itsesäätelystrategioista on tehty useita eri luokituksia. Yksi näistä on Larsenin ja Prizmicin (2004) luokittelu, jossa he jakavat itsesäätelystrategiat 13 kategoriaan, joita ovat:

- 1) Etäisyyden ottaminen.
- 2) Tunteen suora ilmaiseminen.
- 3) Tunteen ilmaisematta jättäminen.
- 4) Uudelleen arvioiminen ja merkityksen löytäminen.
- 5) Vertailu muihin.
- 6) Ratkaisuvaihtoehtojen pohtiminen.
- 7) Itsensä palkitseminen.
- 8) Fyysiset hallintakeinot.
- 9) Sosiaaliset keinot.
- 10) Vetäytyminen ja eristäytyminen.
- 11) Kiitollisuus.
- 12) Muiden auttaminen,
- 13) Huumori ja nauru.

En käy eri keinoja läpi tässä vaiheessa tämän tarkemmin, vaan kuvailen ne toiston välttämiseksi analyysin tuloksien yhteydessä.

7. Tietoisuus siitä, että sosiaalisen suhteen luonne ja rakenne vaikuttaa emotionaaliseen kommunikaatioon

Seitsemäs emotionaalisen kompetenssin taidoista on kyky tiedostaa, että sosiaalisten suhteiden luonne ja rakenne vaikuttavat siihen kuinka emotionaalinen kommunikaatio toimii.

(Saarni 1997, 56). Tunteet luovat pohjan ihmisten väliselle kommunikaatiolle ja vaikuttavat muun muassa ihmissuhteiden pysyvyyteen, laatuun ja mielekkyyteen sekä toimivat ihmissuhteissa viestintäkeinona (Kerola, Kujanpää & Kallio 2013). Ihmissuhteissa toimiessaan ihmiset ilmaisevat tunteitaan strategisesti ylläpitääkseen ja kehittääkseen suhteita ja saavuttaakseen niissä haluamiaan päämääriä (Clark, Pataki & Carver 1996, 248).

Symmetrisessä ihmissuhteessa suhteen molemmat osapuolet voivat jakaa aidosti ja vastavuoroisesti tunteitaan. Symmetrinen suhde voi olla esimerkiksi hyvien ystävien välinen suhde tai parisuhde, jossa tunteita jaetaan vastavuoroisesti. Epäsymmetrisessä suhteessa tunteita välittää vain toinen osapuoli. Esimerkiksi lapsen ja vanhemman välinen suhde on yleensä epäsymmetrinen: suhteessa lapsi on yleensä se, joka voi jakaa ja ilmaista tunteitaan vapaasti, mutta aikuinen ei voi toimia suhteessa samalla tavalla. (Saarni 1997, 56.)

8. Kokemus emotionaalisesta minäpystyvyydestä

Viimeinen emotionaalisen kompetenssin taidoista on ihmisen kokemus emotionaalisesta minäpystyvyydestä. Minäpystyvyys tarkoittaa henkilön käsitystä omista kyvyistään. Tällä ei niinkään tarkoiteta yksilön todellisia taitoja suorittaa jotakin tietynlaista toimintaa, vaan enemminkin yksilön uskoa omiin kykyihinsä. (Bandura 1997, 37). Emotionaalinen minäpystyvyys puolestaan tarkoittaa yksilön uskoa siihen, että pystyy toimimaan hänelle merkityksellisissä tunnetilanteissa. Tällöin yksilö näkee itsensä tuntevana, kokonaisvaltaisena yksilönä ja hyväksyy oman tunnekokemuksensa. Hyväksyntä tukee yksilön emotionaalista tasapainoa, ja kokemusta tunnekokemuksen hallinnasta. Tunteiden intensiteetti, monimuotoisuus tai suuruus ei hämmennä ihmistä, eikä hänen tarvitse turruttaa tai tukahduttaa tunteita. (Saarni 1997, 58.)

Ihmisen kokemus minäpystyvyydestä vaihtelee eri tilanteissa. Joissakin tilanteissa ihminen luottaa omiin taitoihinsa, mutta toisissa tilanteissa hän voi kokea olevansa täysin pystymätön. Usko omiin kykyihin on tärkeää menestymisen ja onnistumisen kannalta, vaikkei usko takaakaan onnistumista. Se, ettei luota omiin kykyihinsä johtaa varmemmin epäonnistumiseen. (Bandura 1997; 40,77.)

3 TUNNEKASVATUS JA KIRJALLISUUDEN KÄYTTÖMAHDOLLISUUDET

Tässä luvussa käyn läpi tunnekasvatusta ja kirjallisuuden käyttömahdollisuuksia tunnekasvatuksen kentällä. Ensimmäisessä alaluvussa käyn läpi tunnekasvatusta yleisesti. Esittelen tunnetaitojen kehittymistä ja käyn läpi sitä, kuinka tunnetaitoja voidaan opettaa. Tuon myös lyhyesti esille niitä haasteita, joita tunnekasvattajat väistämättä kohtaavat työssään. Toisessa alaluvussa keskityn kuvaamaan lastenkirjallisuuden käyttömahdollisuuksia tunnekasvatuksen välineenä. Tuon luvussa esille kirjallisuusterapeuttisen lähestymistavan, jota voidaan pitää yhtenä käyttökelpoisena keinona toteuttaa tunnekasvatusta kirjallisuuden avulla. Satujen ja tarinoiden merkitystä korostetaan tyypillisesti lasten kirjallisuusterapiassa, ja sen vuoksi käsittelen myös satuja omassa alaluvussaan. Viimeisessä alaluvussa pyrin kuvaamaan sitä, kuinka kirjallisuusterapeuttista tunnekasvatusta voidaan toteuttaa käytännössä.

3.1 Tunnekasvatuksesta yleisesti

3.1.1 Tunnetaitojen kehittyminen

Tunneäly ja tunnetaidot ovat muuttuvia ja muokattavina ominaisuuksia, vaikkakin perimämme geenit antavat tunne-elämällemme kiintopisteitä ja vaikuttavat luonteeseemme. (Goleman 1995, xii.) Kehityshistoriallamme on erityisen merkittävä rooli tunnetaitojemme muovautumisen kannalta. Kokemuksen ja erilaisten sosiaalisten tilanteiden myötä opimme antamaan merkityksiä tunteille ja tunnekokemuksille erilaisissa konteksteissa. (Saarni 2000, 73–74.) Lapsuus ja nuoruus ovat kaikkein keskeisimpiä ikävaiheita, jolloin tunne-elämämme tavat muodostuvat. Lapsi oppii tunnetaitoja jo aivan pienenä vauvana, ja taidot muovautuvat ja kehittyvät läpi koko lapsuus- ja nuoruusajan. (Saarni 2000, 73–76.) Lapsuus- ja nuoruusaikana lapsi oppii tunnetaidot kaikkein herkimmin. Kaikilla tärkeimmillä tunnekyvyillä on omat kehitysaikansa, jolloin lapsella on mahdollista muodostaa myönteisiä tunnetapoja. Kielteisten tapojen korjaaminen on myöhemmin selkeästi vaikeampaa, koska aivot eivät enää muovaudu yhtä helposti. (Goleman 1995, 227.)

Lapsi tarvitsee tunnetaitoja kehittääkseen paljon harjoitusta, tukea ja esimerkkejä. Tässä aikuisen rooli on erityisen tärkeä: aikuinen jäsentelee lapsen tunteita ja käyttäytymistä sekä

nimeää lapsen kokemat tunteet. Vasta aikuisen kautta samastamalla, katsomalla ja kokeamalla lapsi oppii pikkuhiljaa hallitsemaan itse omat tunteensa. Päävastuu lasten tunnekasvatuksesta on vanhemmilla. (Isokorpi 2004, 127–129.) Perheessään lapsi oppii mitä hän tuntee itseään kohtaan, kuinka muut ihmiset vastaavat hänen tunteisiinsa ja kuinka eri tavoin omien tunteiden pohjalta on mahdollista toimia. Pikkuhiljaa hän myös alkaa havaita tunteita muissa ihmisissä. (Goleman 1995, 189–196.) Vanhemmat voivat auttaa lastaan nimeämään ja kunnioittamaan tunteitaan sekä yhdistämään tunteitaan erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin. Vastavasti, mikäli vanhemmilla on itsellään heikot kyvyt käsitellä tunteitaan, on heillä huomattavasti heikommat mahdollisuudet auttaa lastaan kehittämään omia tunnetaitojaan. (Salovey & Mayer 1997, 19.)

Kodin ja perheen lisäksi myös koulu on keskeisessä asemassa lapsen tunnekasvatuksessa. Opettaja on koulussa lapselle erittäin tärkeä roolimalli, jolta lapsi voi oppia tunnetaitoja (Salovey & Mayer 1997, 19). Koulussa lapset joutuvat väistämättä kohtaamaan monenlaisia ihmissuhteita, jotka osaltaan kehittävät lapsen tunneälyä ja tunnetaitoja. Ihmissuhteissa toimiessaan lapsi oppii tiedostamaan rajoja, sääntöjä ja ohjeita sekä oppii kurin merkityksen elämässä. (Isokorpi 2004, 128.)

3.1.2 Tunnetaitojen opettamisesta

Daniel Goleman kirjoittaa, että nykyisin koulussa vaadittava älykkyys ei juurikaan edellytä emotionaalista älykkyyttä eikä koulu sen vuoksi tarjoa lapsille ja nuorille valmiuksia kohdata todellista elämää haasteineen ja mahdollisuuksineen (Goleman 1995, 33–36). Myös Timo Jantunen on teoksessaan *Satu kasvattaa* (2007) Golemanin kanssa samoilla linjoilla. Hän korostaa, ettei koulu tarjoa nykyisin riittävän kokonaisvaltaista kasvatusta, ja että erityisesti tunnetaidot ovat jääneet opetussuunnitelmissa ja oppikirjoissa muiden opittavien asioiden varjoon. Goleman on sitä mieltä, että koska lähes kaikki lapset käyvät koulua, tulisi koulussa opettaa lapsille tunnetaitojen kaltaisia elämän perustaitoja, joita he eivät välttämättä muuten opi missään muualla (Goleman 1995, 279).

Tunnekasvatuksen keskeisiä tavoitteita on auttaa oppilasta löytämään elämässä ja oppimisessä merkityksellisiä asioita, sekä pyrkiä lisäämään hänen itsemääräämiskykyään eli autonomiaansa (Isokorpi 2004, 74). Tunnetaitojen opetuksessa keskeistä on käsitellä juuri niitä ongelmia ja huolia, joita lapset ja nuoret kokevat senhetkisessä elämäntilanteessaan. Liian

tiukka opetussuunnitelma ei siis ole hyväksi, koska se voi pahimmillaan unohtaa lasten ja nuorten alati muuttuvan elämismaailman ja sen, että eri-ikäisten ongelmat ovat keskenään hyvin erilaisia. (Goleman 1995, 263; 273–275.) Tasavertaisuus ja vuorovaikutus ovat myös keskeisessä asemassa (Isokorpi 2004, 7) ja on tärkeää, että emotionaalinen kasvatus koskee kaikkia, ei vain heitä, joilla on jo ongelmia tunteiden käsittelyssä (Killick 2006, 18).

Tunnekasvatuksessa lapsen on tärkeää saada kokea ja ilmaista kaikenlaisia tunteita. Vain peilaamalla kaikenlaisia tunteita, ilman että hänen tarvitsee tuntea häpeää, lapsi voi oppia hyväksymään tunteensa. (Jalovaara 2005, 21.) Näyttämällä tunteitaan lapset oppivat muun muassa käsittelemään pettymyksiä ja helpottamaan kokemiaan surun tunteita. Aikuisella on erittäin tärkeä rooli lapsen tunteiden hyväksyjänä. Aikuisen tulisi osoittaa lapselle, että hänet hyväksytään, eikä häntä hylätä silloinkaan, kun hän tekee jotakin epätoivottavaa. Lapsen hyväksyminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki hänen tekonsa olisi hyväksyttävä. (Isokorpi 2004, 129–135.) Aikuisen kasvattajan tehtävänä on huolehtia siitä, että kaikki emootiot ovat sallittuja kokea ja niistä voi puhua ääneen, mutta kaikkien emootioiden ohjaamana ei voida toimia. (Laine 2005, 70–71.)

Vaikka tunnekasvatus edellyttääkin kasvatusta ja ohjausta, liiallista ohjausta tulee välttää. Koska tunteet ja tunnetaidot ovat yksilöllisiä, täytyy lapselle antaa vapauksia etsiä itselleen ne tunnetavat, joiden avulla juuri hän selviytyy elämässään parhaalla mahdollisella tavalla. (Isokorpi 2004, 134.) On myös muistettava, että lapselta ei voida vaatia samanlaista tunnetaitojen hallintaa kuin aikuiselta vaaditaan. Lapsen hyvä tunnetaito voi olla esimerkiksi kykyä leikkiä sovussa muiden lasten kanssa, kun aikuiselta voidaan vaatia jo enemmän (Jalovaara 2005, 96).

Golemanin mukaan tunnetaitoja voidaan opettaa kouluissa paitsi omana oppiaineenaan niin myös integroidusti muiden oppiaineiden ohella. Tunnetaitojen opettelu voi yhdistää esimerkiksi äidinkieleen, terveystietoon, luonnontieteeseen ja yhteiskuntaoppiin. Mitään yhdistämisrajoituksia ei ole. Oppiaineopetuksen lisäksi tulisi huomioida tunnetaitojen opettelu käytännön koulutyössä esimerkiksi sopivilla kurinpitomenetelmillä ja neuvottelutaitojen harjoittamisella. (Goleman 1995, 271–272.) Isokorpi on sikäli Golemanin kanssa eri mieltä tunnetaitojen opettamisesta, että hänen mukaansa kouluihin ei tarvita erillistä tunneälyoppiainetta eikä tunnetaitojen oppiminen ole oppiaineesta kiinni. Hänen mielestään jokainen

opettaja havaitsee parhaiten omissa opetus- ja ohjaustilanteissa ne tilanteet, joissa tunneälyn kehittäminen on mahdollista. (Isokorpi 2004, 69.)

Opettajalta tunnetaitojen opettaminen vaatiikin paljon. Opettajan täytyy osata reagoida luokkaan sekä osata puhua omista tunteistaan ja käsitellä niitä ammattimaisesti (Goleman 1995, 279). Opettaja tarvitsee myös hyvää nonverbaalisen viestinnän taitoa, koska lasten viestintä on hyvin pitkälti nonverbaalista: lapset eivät aina joko osaa tai halua ilmaista tunteitaan sanallisesti (Yarlott 1972; 5–6,71).

3.1.3 Tunnekasvatuksen haasteita

Tunnetaitojen opetteleminen on hidasta ja pitkäjänteisyyttä vaativaa toimintaa. Tämä korostuu etenkin aikamme tehokkuusajattelua vaalivassa yhteiskunnassa. Oman haasteensa oppimiselle tuo myös tunteiden yksilöllisyys. Ei ole olemassa yleispäteviä, kaikille sopivia malleja, joilla tunnetaitoja voitaisiin opettaa varmasti ja tehokkaasti. Ketään ei voi pakottaa oppimaan, vaan erityisesti ihmisen aito halu oppia on ratkaisevassa asemassa tunnetaitojen oppimisen kannalta. Tunteet ja ihmisen juurtuneimmat käytösmallit ovat usein piilossa syvällä ihmisen sisimmässä, ja usein ne ovat täysin tiedostamattomia. Tunteet ovat ihmisille myös erittäin herkkää aluetta, ja niihin tarttuminen ulkoa päin voi saada aikaan voimakkaita haavoittuvaisuuden tunteita, mikä voi vaikeuttaa tunnetaitojen oppimista. (Isokorpi 2004, 65–67). Vaikka tunteiden kanssa työskentely voi tuntua hankalalta, toiminta helpottuu ajan kanssa sekä yksin että ryhmässä toimittaessa (Saarinen 2002, 82).

Tunnetaitojen kehittämisprosessi ei lujasta tahdosta huolimattakaan suju aina halutulla tavalla. Etenkin ryhmissä toimittaessa tulee aina yksilöiden välisiä yhteentörmäyksiä ja ristiriitoja. Epäonnistumisilta ja pettymyksiltäkään ei voida välttyä. Ryhmätilanteissa koetaan usein monenlaisia tunteita, eikä kaikkien tunteiden yhteensovittaminen ole aina helppoa. Täytyy kuitenkin muistaa, että nämä kuuluvat normaalina osana tunnetaitojen oppimisprosessiin. (Isokorpi 2004; 67, 136–137.) Haasteita tunnekasvatukselle asettaa myös se, että nykyinen opettajankoulutus ei vastaa tunnekasvatuksen tarpeisiin (Goleman 1995, 279). Tunteita ei ymmärretä, eikä niille välttämättä osata antaa riittävästi painoarvoa kouluopetuksessa (Jalovaara 2005, 10). Toisaalta tunnetaitoja kuitenkin arvostetaan, ja niiden merkitystä opettajan työssä pidetään suurena, mutta etenkin nuoret opettajat kokevat ettei koulutus tarjoa heille riittävästi välineitä kohdata lasten tunteita (Virtanen 2013).

3.2 Lastenkirjallisuus ja sen käyttö tunnekasvatuksessa

Aikamme lastenkulttuuri ja lastenkirjallisuus on monipuolista, ja se kukoistaa. Aiheeseen liittyvää tutkimusta julkaistaan jatkuvasti lisää ja lasten- ja nuortenkirjallisuuden asema kulttuurissamme vahvistuu jatkuvasti.

Marja Suojala ja Maija Karjalainen kirjoittavat *Avaa lastenkirja – Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön* -teoksen johdannossa (2001, 6), että ”Suomalainen lastenkirjallisuus ei ole mikään erillinen saareke, vaan ympäröivän yhteiskunnan muutokset ja muiden maiden lastenkirjallisuus ja -kulttuuri vaikuttavat siihen jatkuvasti, --”. Satuja ja tarinoita on kerrottu lapsille kautta aikojen, ja painettuja lapsille ja nuorille suunnattuja tekstejä on ollut meilläkin jo 1700-luvulta alkaen. Ensimmäinen merkittävä suomalainen lasten- ja nuortenkirjailija, Sakari Topelius, aloitti kuitenkin tuotantonsa vasta 1800-luvun puolivälin tienoilla (*Suomen kirjallisuus VIII* 1970; 322, 328) ja monet määrittelevätkin kotimaisen lastenkirjallisuuden alkavaksi juurikin 1800-luvulta.

Lasten- ja nuortenkirjallisuuden asema ei suinkaan aina ole ollut yhtä vakaa, vaan lajit ovat saaneet kulkea pitkän tien käsi kädessä muun suomalaisen kulttuurin kehityksen kanssa saavuttaakseen nykyisen asemansa. Liisi Huhtala, Karl Grönn, Ismo Loivamaa ja Maria Laukka kirjoittavat kotimaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historiaan keskittyvän *Pieni suuri maailma* (2003) -teoksen alkusanoissa, että lastenkirjallisuus on joutunut mukautumaan yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin ja uudistuneisiin lapsikäsitteisiin. Heidän mukaansa lastenkirjat heijastelevat juurikin näitä muuttuneita lapsikäsitteitä. Myös muiden maiden lastenkirjallisuus ja -kulttuuri ovat vaikuttaneet suomalaiseen lasten- ja nuortenkirjallisuuteen (Suojala & Karjalainen 2001, 6).

Varhaisimmissa lastenkirjajulkaisuissa lapsille ja nuorille suunnatut tarinat olivat vahvan opettavaisia ja kasvattavia valistusaatteen hengessä, ja usein kuvattuja aiheita olivat muun muassa tottelemattomuuden seuraamukset (Ihonen 2003, 13–14). Romantiikan saapuessa Suomeen 1800-luvun lopulla lapsikäsitteiden muutos lasta romantisoivaksi ja idealisoivaksi vaikutti myös lastenkirjallisuuteen, ja kansansadut ja taidesadut kukoistivat (*Suomen kirjallisuus VIII* 1970, 328). 1900-luvun alkupuolella suomalaisen yhteiskunnan modernisoituessa myös lastenkirjallisuutemme muuttui modernimmaksi (Huhtala 2003, 38–46). Sodatkin jät-

tivät jälkensä lastenkirjallisuuteen, ja kuvauksen kohteeksi nousivat sodan jättämät jäljet ihmisten elämässä (Rajalin 2003, 158–161). 1960–1970-luvun sosiaaliset muutokset vaikuttivat niin ikään lasten- ja nuortenkirjallisuuteen, ja kirjojen tyyli muuttui holhoavasta realistisemmaksi (Heikkilä-Halttunen 2003, 216). Aikuinen siirtyi tuolloin pois kirjojen keskiöstä, ja pääosan esittäjäksi saapui lapsi (Karjalainen 2003, 57).

3.2.1 Kirjallisuusterapeuttinen lähestymistapa tunnekasvatukseen

Kirjallisuusterapia on yksi mahdollinen lähestymistapa toteuttaa lasten tunnekasvatusta. Tällöin kirjallisuusterapiaa ei nähdä niinkään parantavana, terapeuttisena toimintana, vaan ennemminkin itsensä kehittämisen ja henkilökohtaisen kasvun välineenä (Mäki & Kinnunen 2002, 35; Ihanus 2002a, 7). Hyvin monet kirjallisuusterapian tavoitteista liittyvät sellaisten kykyjen ja taitojen kehittämiseen, jotka ovat kytkettävissä tunneälyyn. Esimerkiksi Terhikki Linnainmaa listaa kirjallisuusterapian mahdollisiksi tavoitteiksi itsetuntemuksen lisäämisen ja vuorovaikutustaitojen edistämisen. Tavoitteena on myös auttaa osallistujaa ilmaisemaan itseään silloinkin, kun käsiteltävänä on hänelle vaikeita asioita. Lisäksi kirjallisuusterapian tavoitteena voi olla ”osallistujan valinnan mahdollisuuksien lisääminen tunteiden, asenteiden ja oivallusten saadessa kasvupohjaa kirjoittamisesta tai kerronnallisesta materiaalista” tai oman henkilökohtaisen luovuuden löytäminen kirjallisuuden avulla. (Linnainmaa 2005, 11–12.)

Kirjallisuusterapiaa voidaan pitää hyvänä tunnekasvatuksen keinona, koska se tarjoaa kirjallisuusterapeuttiseen toimintaan osallistuvalla ymmärrystä ja monenlaisia oivalluksia itseltään. Kirjallisuusterapia on menetelmänä myös hyvin lapsiystävällinen, sillä lukeminen on toimintana oppilaille tuttua, eikä se tungettele liikaa tai painosta oppilasta kertomaan mistään, mistä hän ei itse halua kertoa. (Sullivan & Strang 2002, 75–77.) Menetelmillä, joita lasten ja nuorten kirjallisuusterapiassa käytetään, pyritään ohjaamaan lapset tai nuoret mahdollisimman hellästi ja jopa puolihuomaamatta heitä vaivaavien asioiden äärelle. Ei ole olemassa mitään yhtä yleispätevää keinoa, joka toimisi kaikille lapsille samalla tavalla, vaan sama menetelmä voi aiheuttaa eri lapsissa hyvin erilaisia reaktioita ja tunteita. Näissä tilanteissa ohjaajalta vaaditaan erityisen paljon herkkyyttä ja joustavuutta. (Mäki & Kinnunen 2005, 43–44.) Lasten ja nuorten kirjallisuusterapiassa keskeisessä osassa on pureutua niihin ajankohtaisiin ongelmiin ja konflikteihin, joita lapsi tai nuori kohtaa omassa elämässään itsensä ja muiden kanssa. (Mäki & Arvola 2002, 46–47.)

Kirjallisuusterapia sopii hyvin sovitettavaksi opetussuunnitelman sellaisillekin osa-alueille, jotka eivät varsinaisesti käsittele tunnekasvatusta. Tunnetaitojen lisäksi menetelmällä on mahdollista parantaa esimerkiksi lukutaitoa. Kirjallisuusterapian ja kirjallisuuden käyttöä opetuksessa puoltaa se, että kirjallisuutta on suhteellisen helppoa ja edullista hankkia opetuskäyttöön. (Sullivan & Strang 2002, 75–77.) Lisäksi kirjallisuusterapia toimii hyvin sekä yksilöiden että isompien ryhmien kanssa, ja sitä on mahdollista hyödyntää monissa erilaisissa ympäristöissä (Cook, Eares-Vollrath & Ganz 2006, 92).

Aino-Maija Lahtinen kirjoittaa artikkelissaan Kirjallisuus, ymmärtäminen ja opettajan tieto, että lukemisessa osallistutaan empaattisesti toisen kokemusmaailmaan ja siten se edistää toisen ihmisen sisäisen maailman ymmärtämistä. Näin ollen kirjallisuuden käytöllä ja kirjallisuusterapialla on merkitystä empatian opetuksen kannalta. Samassa yhteydessä hän kirjoittaa, että kirjallisuuden lukeminen tarjoaa lukijalle mahdollisuuden jo opittujen tietojen, käsitteiden ja tunteiden harjoittamiseen ja syventämiseen. Myös yhteisöllisellä keskustelulla ja lukukokemusten jakamisella voi olla elämää rikastava vaikutus, kun ihmiset osoittavat erilaisia tulkintavaihtoehtoja. (Lahtinen 2007, 169.) Sirpa-Maija Harjunkoski kirjoittaa artikkelissaan ”Tunnekieli tutuksi äidinkielen tunnilla” (2009) kirjallisuuden mahdollisuuksista rikastaa oppilaiden elämää. Hänen artikkelinsa käsittelee ennen kaikkea kirjallisuusterapeutisten menetelmien käyttöä äidinkielen ja kirjallisuuden sekä S2-oppiaineen opetuksessa. Harjunkoski uskoo vakaasti kirjallisuusterapian lisäävän äidinkielenopetukseen lukemisen ja kirjoittamisen ”elämää rikastuttavaa vuoropuhelua”, ja korostaa menetelmien vaikutusta oppilaiden tunteiden havaitsemisen kannalta:

”Silloin on mahdollisuus sukeltaa luovaan tilaan, löytää tunteiden kirjo ja monipuolisten elämysten maailma, sekä saada kirjoista ja kirjoittamisesta oivat matkakumppanit elämän tielle” (Harjunkoski 2009, 144–145).

Vaikka kirjallisuusterapiaa voidaankin perustellusti pitää yhtenä potentiaalisena tunnekasvatuksen apukeinona, täytyy kuitenkin pitää mielessä, ettei se ole ihmelääkettä kaikkiin ongelmiin. Osallistujan motivaatio ratkaisee paljon. Kuten Aino-Maija Lahtinen (2007, 176–177) kirjoittaa:

”Opetus ei voi pakottaa opiskelijaa käyttämään kirjallisuutta identiteetin rakentumisen tai itseymmärryksen välineenä, mutta se voi tukea henkilökohtaisen kirjallisuussuhteen muodostumista”.

Myös Timo Jantunen painottaa lapsen oman kiinnostuksen merkitystä. Hänen mukaansa painostaminen voi estää lapsen oppimista, ja hän painottaa, että lähtökohtana kasvatukselle tulisi olla lapsen kunnioittaminen. Lapsen tulisi antaa itse kiinnostua asioista ilman, että siihen painostetaan. Oma kiinnostus on aidon oppimisen perusta. (Jantunen 2007, 24.)

3.2.2 Satujen erityismerkitys

Lapsipsykologi Bruno Bettelheimin teos *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales* (1977) on yksi kaikkien aikojen keskeisimpiä, jos ei jopa keskeisin teos, joka käsittelee satujen merkitystä lapselle. Sen ajatukset luovat osaltaan myös pohjan lasten ja nuorten kirjallisuusterapialle (Mäki & Arvola 2002, 40). Bettelheim korostaa teoksessaan satujen hyödyllisyyttä: ne paitsi viihdyttävät lasta niin myös tarjoavat samalla monia oivalluksia hänestä itsestään sekä edistävät hänen persoonallisuuttaan (Bettelheim 1976, 12). Ne konkretisoivat lapsen sisäisiä tapahtumia, jotka eivät tule ymmärretyiksi muuten kuin satujen kautta (Bettelheim 1976, 25).

Jo Sigmund Freud ja J.G. Jung oivalsivat, että saduilla on valtava vaikutus lapseen ja hänen psyykeensä. Freud ajatteli, että lasten lempisatuihin liittyy aina vahva tunnelataus, ja lempisatujen avulla vanhemmat saavat arvokasta tietoa lapsen mielenkiinnon kohteista ja ongelmista. (Mäki & Kinnunen 2005, 40.) Sadut tukevat lapsen emotionaalista kehitystä monin eri tavoin. Ne vahvistavat lapsen eläytymiskykyä, joka on yksi tunnekasvatuksen keskeisimpiä lähtökohtia ja mahdollistaa asettumisen toisen ihmisen asemaan (Paalasmaa 2011, 17). Sadut antavat lapselle mahdollisuuden luoda mielikuvia ja vahvistavat lapsen minää. Sadun avulla lapselle taataan turvallinen kokemus: lapsi tietää, että satu päättyy onnellisesti ja hän voi rauhassa nauttia pelottavistakin kohdista. Sadut herättävät tunteita ja auttavat tunnistamaan niitä, kun ne ovat kadoksissa. (Mäki & Kinnunen 2005; 27–31.) Satujen avulla lapsi myös oppii, että ongelmat ja pelot ovat väistämättömiä elämässä (Jantunen 1997, 17-18).

Sadut vahvistavat lapsen tunteita ja älyä, ja satujen avulla lapsi oppii hallitsemaan pelkojaan: sadussa lapsi saa kokea pelon tunteet jonkun toisen kokemana ja sankariin samaistumalla hän voi voittaa pelkonsa (Niskanen 1997, 9). Kun lapselle luetaan tarinoita sellaisista hahmoista, jotka kokevat samoja ongelmia kuin he itse, he samaistuvat niihin, ja saavat samalla tietoa ja ymmärrystä myös omista tunteistaan, ajatuksistaan ja motivaatioistaan. Samastumi-

nen myös auttaa verbalisoimaan omia tunteita ja voi auttaa keskustelemaan sellaisista asioista, joista ei muuten keskusteltaisi pelon, syyllisyyden tai häpeän takia. (Pardeck & Pardeck 1993, 2.)

Vilma Hänninen esittää väitöskirjassaan *Sisäinen tarina, elämä ja muutos* (2003) tarinoiden ja kertomusten merkityksen myös sosialisoinnin kannalta. Hänen mukaansa kertomusten ja tarinoiden avulla lapsi saa mahdollisuuden eläytyä sellaisiin tapahtumiin, joissa hän ei itse ole osallisena, mutta joiden avulla hän saa tietoa kulttuuriin kuuluvista odotuksista, säännöistä ja arvoista. Täten tarinat auttavat lasta pääsemään osaksi omaa kulttuuriaan ja ymmärtämään muita ja heidän ajatuksiaan, tunteitaan ja uskomuksiaan. (Hänninen 2003, 46.)

Tunneälytutkijat Peter Salovey ja John. D. Mayer kirjoittavat, että tarinoiden hahmot ovat lapselle tärkeitä myös siksi, että he kokevat saduissa monipuolisesti erilaisia tunteita aina kateudesta ja vihasta pelkoon ja onneen. Hahmojen kautta lapselle aukeaa mahdollisuus tarkkailla, mikä saa hahmot tuntemaan tietyllä tavalla ja samalla lapsi voi arvioida hahmojen reagoitintapoja. Salovey ja Mayer ovat myös sitä mieltä, että sadut ja tarinat tarjoavat mahdollisuuden monitasoiseen emotionaaliseen oppimiseen: emotionaalisen kehityksen edistyessä on opetuksessa mahdollista käyttää aina monimutkaisempia tarinoita. (Salovey & Mayer 1997, 19–20.)

3.2.3 Kirjallisuusterapeuttinen tunnekasvatus käytännössä

Arnie K. Sullivan ja Harold R. Strang (2002, 76–77) esittävät artikkelissaan ”Bibliotherapy in the classroom: Using literature to promote the development of emotional intelligence” Jaque W. Stephensin (1989) viisiportaisen kirjallisuusterapian toimintamallin, jolla voidaan heidän mukaansa edistää tunnekasvatusta.

Mallin ensimmäisessä vaiheessa opettaja pyrkii tunnistamaan luokassaan ne oppilaat, jotka tarvitsevat kipeimmin apua sosioemotionaalisiin ongelmiin. Toisessa vaiheessa, kun oppilaat on tunnistettu, tehdään toimintapäätökset. Opettaja päättää, ryhdytäänkö kirjallisuusterapeuttisia menetelmiä käyttämään yksilöiden, pienryhmien vai kenties koko luokan voimin. Myös ajankäyttöä täytyy pohtia. Kolmannessa vaiheessa opettaja valitsee sopivaa materiaalia käytettäväksi. Materiaali olisi hyvä valita siten, että se koskettaa suoraan lapsen sen het-

kisiä sosioemotionaalisia ongelmia, ja että tarinoissa on oppilaalle aina samastumismahdollisuus. Lisäksi oppilaiden taustat on huomioitava materiaalin valinnassa. Joskus oppilaiden mukaan ottaminen voi tehostaa materiaalin valintaa.

Neljännessä vaiheessa menetelmää sovelletaan käytäntöön. Valittua materiaalia käsitellään ja siitä keskustellaan ja samaan aikaan lasta kannustetaan ilmaisemaan itseään ja tunteitaan erilaisin menetelmin, esimerkiksi roolileikeillä. Viidennessä ja samalla viimeisessä vaiheessa jatketaan materiaalin työstämistä erilaisin harjoituksin. Yksi yksittäinen kirjallisuusterapiasessio ei riitä vielä aikaansaamaan pysyvää muutosta, joten muutokselle täytyy varata aikaa. Tavoitteena on, että prosessin jälkeen oppilaat voivat soveltaa opittua omassa arkipäivän elämässään.

Kuten jo aiemmasta on käynyt ilmi, sadut ja tarinat ovat erittäin keskeistä materiaalia kirjallisuusterapiassa, ja niitä voidaan käsitellä hyvin monella tavalla hyödyntäen erilaisia menetelmiä. Tärkeää on kuitenkin aina muistaa kirjallisuusterapiaan osallistujien aito sosiaalinen vuorovaikutus ja kasvotusten oleminen (Ihanus 2009, 21). Ääneen lukeminen on yksi kaikkein tehokkaimpia keinoja lasten ja nuorten kanssa, vaikka he jo osaisivatkin lukea itse. Lukemisen aikana ohjaaja voi hyvin seurata lasten spontaaneja reaktioita luettuun. (Pardeck & Pardeck 1993, 15.) Satuja ja tarinoita voidaan myös hyvin käsitellä yhdistämällä niihin esimerkiksi musiikkia, draamaa ja leikkiä (Paalasmaa 2011, 20). Leikkien hyödyntäminen kirjallisuusterapiassa luo yhteishenkeä ja harjoituttaa vuorovaikutukseen samalla kun leikit poistavat jännitystä. Musiikki rauhoittaa ja nostaa esiin tunteita. Piirtäminenkin voi toimia, sillä se auttaa keskittymään ja antaa hyvän viestintäkanavan lapselle. (Mäki & Kinnunen 2005, 44, 48.) Käsinuketkin voivat olla hyvä apuväline kirjallisuusterapiaan ja tunnekasvatukseen, koska niitä voidaan käyttää moniin eri käyttötarkoituksiin. (Mäki & Kinnunen 2005 45.)

Satujen ja tarinoiden lisäksi myös muita kirjallisuudenlajeja voidaan hyödyntää tunnekasvatuksessa. Usein mielikuvitusproosatekstit voivat olla pitkiä ja niitä joudutaan katkomaan. Tällöin esimerkiksi runot voivat olla toimiva laji: ne ovat usein lyhyitä ja vetoavat samalla metaforineen tunteisiin. Heikkoutena runoilla on vain se, että ihmiset kokevat ne usein itselleen hankalaksi ja vieraaksi kirjallisuuden lajiksi. Runojen ja mielikuvituksellisen proosan ohella voidaan joskus kirjallisuusterapiassa hyödyntää myös asiatekstejä, kuten itsehoitokirjallisuutta. Asiateksteihin liittyy kuitenkin usein se ongelma, etteivät ne läheskään aina

vetoa riittävästi tunteisiin. (Papunen 2002, 254–259.) Lisäksi Internet ja erilaiset verkkotekstit ovat avanneet uusia mahdollisuuksia kirjallisuusterapialle (Ihanus 2009, 21–22).

Kirjoitettu teksti ei ole ainoa vaihtoehto kirjallisuusterapeuttiseksi materiaaliksi. Esimerkiksi audiovisuaalista materiaalia, kuten elokuvia ja TV-sarjoja voidaan hyödyntää. Audiovisuaaliseen materiaaliin liittyy se hyöty suhteessa kirjoitettuun tekstiin, että sillä on mahdollista tavoittaa niitäkin henkilöitä, jotka eivät syystä tai toisesta pysty lukemaan tai halua lukea. Kirjojen tavoin ne kuitenkin vetoavat tunteisiin ja synnyttävät erilaisia reaktioita. Kuten moin tarinoihinkin, myös elokuvien ja sarjojen ongelmaksi voi muodostua niiden pituus. (Papunen 2002, 261–262.)

Valmiit tarinat ovat hyvin yleisesti käytettyä materiaalia kirjallisuusterapiassa, mutta myös omien kirjoitusten tuottaminen on tärkeää. Tarinoita voidaan tuottaa esimerkiksi erilaisten kuvien avulla (Mäki & Kinnunen 2005, 46–47). Myös sadutus-menetelmä, jossa lapsi kertoo aikuiselle tarinaa ja aikuinen kirjaa tarinan muistiin lapsen kerronnan perusteella, on hyvä menetelmä, ja se toimii luku- ja kirjoitustaidottomienkin lasten kanssa (Mäki 2009, 86–87). Päiväkirjan kirjoittaminen on hyvä apu omien tunteiden ilmaisemisessa, ymmärtämisessä ja tunnistamisessa, sillä se kehittää itsetuntemusta, ja omien kirjoitusten uudelleen lukeminen mahdollistaa tunteiden pohtimisen vielä pidemmänkin ajan jälkeen. (Bahman & Maffini 2008, 49–50).

Kaiken kaikkiaan hyvin monet kirjallisuusterapian piiriin kuuluvat menetelmät ovat toimivia myös tunnekasvatuksen alueella. Menetelmien laajasta kirjosta huolimatta kieli säilyy aina keskeisimpänä välineenä, olipa kyse laulettuista, puhutusta tai kirjoitetusta kielestä (Ihanus 2009, 21).

4 TUTKIMUSAINEISTO JA METODOLOGIA

Tässä luvussa käsittelen sekä tutkimukseni aineistoa että metodologiaa. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen tutkimusaineiston muodostaneet *Vili Voipio* -teokset ja pyrin tuomaan esille sitä, kuinka teokset sijoittuvat kotimaisen lastenkirjallisuuden kentälle. Toinen alaluku käsittelee laadullista sisällönanalyysiä, ja sen soveltamista tässä tutkimuksessa.

4.1 *Vili Voipio* -teokset tutkimusaineistona

Valitsin pro gradu -tutkimukseeni analysoitavaksi kolme *Vili Voipio* -sarjaan kuuluvaa teosta: *Vili Voipio* (2004), *Vili Voipio puhuu ja pussaa* (2006) sekä *Vili Voipio ulvoo ja unelmoi* (2009). *Vili Voipio* on lempääläläisen Kirsti Kurosen kirjoittama lapsille ja varhaisnuorille suunnattu kirjasarja. Kaiken kaikkiaan *Vili Voipio* -sarjaan kuuluu seitsemän teosta: *Vili Voipio* (2004), *Vili Voipio bongaa Pupun* (2005), *Vili Voipio puhuu ja pussaa* (2006), *Vili Voipio zoomaa tähtiin* (2007), *Vili Voipio konnan nahoissa* (2008), *Vili Voipio ulvoo ja unelmoi* (2009) ja *Vili Voipio kyhää ja kynäilee* (2014). Teoksista viimeisin poikkeaa aikaisemmista niin, että siinä missä muut sarjaan kuuluvat kirjat ovat selkeästi romaaneja, *Vili Voipio kyhää ja kynäilee* on lapsille ja nuorille suunnattu kirjoittamisopas. Uusin *Vili Voipio* -teos onkin tavallaan eräänlainen lisäteos, ja varsinaisena sarjan päätösteoksena voidaan pitää vuonna 2009 julkaistua *Vili Voipio ulvoo ja unelmoi* -teosta.

Nimensä mukaan *Vili Voipio* -sarja kertoo *Vili Voipio* -nimisestä pojasta, joka on sarjan ensimmäisessä osassa kaksitoistavuotias kuudesluokkalainen. Sarjan edetessä *Vili* menee yläasteelle, ja *Vili Voipio ulvoo ja unelmoi* -kirjassa *Vili* on jo viisitoistavuotias. Teoksissa *Vili* toimii minä-kertojana, ja lukijan annetaan ymmärtää, että *Vili* on itse kirjoittanut koko *Vili Voipio* -kirjasarjan. Kerronnan tapa kirjoissa jäljittelee lasten ja nuorten tyyliä, ja huumori on olennainen osa teoksia. *Vili* kertoilee kirjojen kuluessa omasta nuoren ihmisen elämästään: koulusta, breikkaamisharrastuksestaan, vanhemmistaan ja ystävistään. *Vili Voipio* -teokset ovat suhteellisen helppolukuisia ja lyhyitä, ja monenlaisen lukijan on helppo tarttua niihin.

Monenlaiset ihmissuhteet ja niissä toimiminen ovat yksi *Vili Voipio* -kirjojen keskeisimmistä teemoista. Yksi keskeisimpiä sisältöjä teoksissa on myös *Vilin* suhde hänen pitkäaikaiseen ihastukseensa Aadaan. Teoksissa kuvataan paljon erilaisia vuorovaikutus- ja tunnetilanteita

sekä niiden pohdintoja, ja se saikin minut tutkijana kiinnostumaan siitä, millaisia tunneäly- ja tunnetaitomalleja *Vili Voipio* -kirjoissa tarjotaan nuorille lukijoille.

Tutkimusaineiston rajaaminen muutamaan kirjaan oli välttämätöntä, jottei tutkimusaineistoni olisi laajentunut liian suureksi, kuten olisi käynyt jos olisin tutkinut koko kirjasarjaa. Kolmen kirjan rajaukseen päädyin sillä perusteella, että silloin saan huomioitua teoksia koko sarjan jatkumolta: alusta, keskivaiheilta ja lopusta.

Seuraavaksi esittelen tutkimukseeni valikoidut teokset ja niiden synopsikset.

Teos 1: *Vili Voipio* (2004).

Vili Voipio -sarjan ensimmäisessä osassa Vili on 12-vuotias kuudesluokkalainen. Ensimmäinen Vili-teos rakentuu kaiken kaikkiaan hyvin episodimaisesti lyhyistä kohtauksista, joiden väljänä tukirankana kulkee koulun lukuvuosi ja Vilin ihastuminen luokkatoveriinsa Aadaan. Laajempaa juonikaarta ei teoksessa juurikaan ole. Teoksessa kuvataan Vilin breikkaamis-harrastusta ja kanssakäymistä niin ystävien kuin vanhempienkin kanssa. Yksittäisistä episodeista merkittävimmiksi voidaan kenties nostaa kohtaukset, joissa Vili lukee luvatta Aadan päiväkirjaa ja myöhemmin tunnustaa sen diskossa Aadalle, sekä kohtaus, jossa Vili pahoittaa mielensä, kun ei pääse luokan tyttöjen laatimalle top-listalle.

Viittaan teokseen jatkossa lyhenteellä VV.

Teos 2: *Vili Voipio puhuu ja pussaa* (2006).

Vili Voipio puhuu ja pussaa on kolmas *Vili Voipio* -sarjaan kuuluva teos. Se edustaa tutkimuksessani sarjan keskivaiheen teoksia. Teos alkaa, kun Vili on 13-vuotias ja ollut puoli vuotta seitsemännellä luokalla. Aiempien Vilien tapaan myös kolmas Vili keskittyy kuvailemaan nuorten arkea kaverisuhteineen ja ihastuksineen ja on yleisolemukseltaan hyvin episodimainen. Kautta teoksen kantavia aiheita ovat tällä kertaa, kuten edellisessäkin teoksessa, Vilin ihastus Aadaan, jota tällä kertaa varjostaa vain se, että Vili pelkää olevansa kahden tytön loukussa. Vili on nimittäin tutustunut edellisenä kesänä lomaillessaan saaristossa Pupuun eli Aurora Strömbergiin. Hiihtolomalla Pupu tulee vierailulle Vilin luo, ja Vili on kovin huolissaan siitä, että Aada tulee mustasukkaiseksi. Vilin huolet eivät osoitaudukaan aivan aiheettomiksi, mutta onneksi tyttöjen välit lopulta lämpenevät ja Aada ja Pupu ystävystyvät.

Viitataan teokseen jatkossa lyhenteellä VVPP.

Teos 3: *Vili Voipio ulvoo ja unelmoi* (2009).

Viimeisessä varsinaisessa *Vili Voipio* -teoksessa Vili on jo melkein 15-vuotias. Koko teosta leimaa hyvästijätön tuntu, sillä Vili on päättänyt, ettei enää halua levitellä omia asioitaan kaikille, ja on päättänyt lopettaa *Vili Voipio* -kirjasarjan kirjoittamisen. Jo aiemmista kirjoista tutut aihepiirit ja teemat ovat kuitenkin läsnä vielä tässäkin Vili-teoksessa, ja Vilin ihastus Aadaan vain syvenee. Kirjassa Vilin ystävä Pupu kutsuu Vilin ystävineen viettämään saaristoon Vilin 15-vuotissyntymäpäivää ja kokeilemaan larppaamista, eräänlaista roolipelaamista. Vili ystävineen matkustaakin saareen ja viettää siellä ikimuistoisia hetkiä. Teoksen lopussa kurkistetaan hieman Vilin tulevaisuuteen ja Vilin ja Aadan suhde etenee viimeinkin seuraavalle tasolle, kun Vili ojentaa Aadalle idänsydänsimpukan ja tunnustaa rakastavansa Aadaa.

Viitataan teokseen jatkossa lyhenteellä VVUU.

4.1.1 *Vili Voipio* -kirjat aikamme kotimaisen lastenkirjallisuuden kentällä

Vili Voipio -teokset on suunnattu varhaisnuorille. Kuten ensimmäisen sarjaan kuuluvan teoksen takakannessa ja kustannusyhtiön verkkosivuilla sanotaan, Vilit ovat ”railakasta ahmittavaa ikäluokalle, joka on siirtymässä lastenkirjallisuudesta nuortenkirjallisuuden pariin”. *Vili Voipio*iden voisikin oikeastaan katsoa edustavan eräänlaista välimuotokirjallisuutta lasten helppolukuisten sarjakirjojen ja varsinaisten nuorten kirjojen välillä, ja teoksissa onkin selkeästi piirteitä molemmista kirjallisuuden lajeista.

Sarjakirjat

Sarjakirjat ovat hyvin suosittuja, ja ne miellyttävät nuoria lukijoita, jotka voivat kiinnittyä teosten päähenkilöihin ja heidän elämäänsä kuuluviin edesottamuksiin (Sarmavuori 2001, 115). Sarjakirjoilla tarkoitetaan jollakin tapaa yhteenkuuluvia teoksia. Yhteneväisyyksiä voivat olla esimerkiksi kohderyhmä, henkilöt, tapahtumapaikat tai tematiikka. Muita sarjakirjan piirteitä ovat muun muassa teosten suuri määrä ja samojen mallien hyödyntäminen eri teoksissa. Myös juoni, aiheet ja sanasto toistuvat teoksesta toiseen. Sarjakirjoille on usein tyypillistä, että ne rakentuvat episodimaisista luvuista, jotka muodostavat yhtenäisen kertomuksen. (Rättyä 2003, 265.) Näin on myös *Vili Voipio* -kirjoissa, ja sarjaan kuuluvat teokset

muodostavat sarjan olemalla jatkokirjoja, joissa päähenkilön elämää seurataan kaarena kuten kehitysromaneissa.

Helppolukuiset sarjakirjat voidaan määritellä tietylle ikäluokalle, usein vasta lukemisen alkutaipaleella oleville, suunnatuiksi teoksiksi, joiden tarkoituksena on ohjata lukijaa kirjojen maailmaan. Helppolukuisuudella näiden teosten kohdalla tarkoitetaan sitä, että niiden ulkoasua ja tekstisisältöä on suunniteltu aloittelevaa lukijaa silmällä pitäen: teokset ovat usein kooltaan pieniä, ainakin osin kuvitettuja, ja tekstirivit ja sivukokonaisuudet ovat lyhyitä. Myös tekstin rakenne on pyritty pitämään selkeänä, virkkeet lyhyinä ja sanasto tuttuna. (Karjalainen 2001, 56; 2003, 273–275). *Vili Voipio* -kirjojen ulkoasu muistuttaa hyvin pitkälti helppolukuisten kirjojen ulkoasua, kirjojen teksti on yksinkertaista ja selkeää, ja lauseet lyhyitä. Sen vuoksi *Vili Voipiot* sopivat hyvin myös heikommalle lukijalle.

Vili Voipioiden tyylit ja teemat ovat helppolukuisista sarjoista tuttuja. Vauhti ja huumori kuuluvat tyypillisesti sarjakirjoihin eikä niitä puutu myöskään *Vili Voipioista*, joissa Vilille sattuu monenlaisia kommelluksia. Kuten tyypillisen vuosituhannen vaihteen helppolukuisten sarjakirjojen aiheet yleensäkin, myös *Vili Voipioiden* aiheet ovat peräisin lasten ja nuorten arjesta. Arjen pienet ja isommatkin ilot ja surut, ristiriidat perheessä ja kavereiden kanssa, koulukuvaukset, ihastuminen, mustasukkaisuus ja tunnemyrskyt ovat kaikki tyypillisiä lasten sarjakirjojen piirteitä. (Karjalainen 2001, 54-71; 2003, 273–274.)

Nuorten kirjat

Vili Voipiot eivät ole puhtaasti vain lasten sarjakirjoja, vaan niissä on piirteitä myös nuortenkirjallisuudesta. Karl Grönn kirjoittaa artikkelissaan Uusin nuortenkirjallisuus (2003, 285–293), että aikamme nuortenkirjallisuudelle on ominaista se, kuinka niissä kuvataan yksilön individuaatioprosessia ja itsenäistymistä. Ne ovat ikään kuin aikuistumiskertomuksia, joissa yksilö kasvaa, sosiaalistuu ja rakentaa identiteettiään, joskus tuskallisestikin. Yksilön omaan elämään liittyvät ongelmat ja konfliktit sekä ihmissuhteet ovat teosten keskiössä (Grönn 2003). Myös *Vili Voipioissa* itsenäistyminen ja ihmissuhteet ovat vahvasti läsnä. Teosten aikana Vili, joka on perheen ainoa lapsi, ottaa vähän väliä yhteen vanhempiensa ja erityisesti äitinsä kanssa ja hakee itsenäisyyttä suhteessa vanhempiinsa. Ihmissuhteet ovat läsnä niin perheessä, ystävytydessä kuin ihastumisessakin.

Ihmissuhteiden ja ihastumisten kuvaaminen tehdään *Vili Voipiossa* tavalla, joka sijoittuu lasten ja nuortenkirjallisuuden välimaastoon. Uudessa nuortenkirjallisuudessa seksuaalisuus ja tabujen rikkominen ovat avoimesti esillä (Grünn 2003, 290), eikä seksuaalisia tuntemuksia Vileissäkään varsinaisesti peitellä. Vilien seksuaalisuus on kuitenkin vielä hyvin pehmeää, ja kanssakäyminen rajoittuu halauksiin ja pusuihin ja niiden kuvaamiseen, eikä avointa seksiä kuvata lainkaan. Myöskään tabuihin ei juurikaan oteta kantaa.

4.2 Laadullinen sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen tutkimus, jonka tavoitteena on aineiston analyysiin avulla tulkita ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusprosessi nähdään joustavana ja jatkuvasti kehittyvänä. Suunnitelmat voivat muuttua kesken kaiken ja tutkimusprosessin vaiheiden rajat ovat liukuvia. Tutkijan rooli on erityisen merkittävä, ja hänen arvomaailmansa ja näkemyksensä ohjaavat tutkimusta ja tutkittavan ilmiön tulkintaa ja ymmärtämistä. (Hirsjärvi et al. 2004, 152 - 155.) Koko tutkimusprosessin ajan tutkijan täytyy tehdä monia päätöksiä siitä, mihin suuntaan tutkimusta viedään ja mitä nämä valinnat tarkoittavat tutkimuksen kannalta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). John Cresswell kirjoittaakin teoksessaan *Qualitative Inquiry and Research Design* (2007, 45), että tutkija on itse asiassa oman tutkimuksensa kaikkein keskeisin työväline.

Laadullista tutkimusta on usein kritisoitu subjektiivisuudestaan: kun tutkijan tulkinnat ovat koko tutkimuksen kulmakivi, ei objektiivista ja tutkijasta irrallista tietoa voida tavoittaa. Tutkijan käsitykset ja hänen tutkittavalle ilmiölle antamansa merkitykset vaikuttavat vääjäämättä tutkimuksen lopputulokseen. Laadullisessa tutkimuksessa onkin hyväksytty ajatus siitä, että kaikki tutkijan tekemät havainnot ovat jossakin määrin teoriapitoisia, eikä tutkimuksesta ikinä saada täysin uskomus- ja arvovapaata (Tuomi & Sarajärvi 2002, 19,70). Myös omassa tutkimuksessani *Vili Voipio* -teoksista tekemäni tulkinnat ovat koko tutkimukseni kivijalka. Joku toinen olisi kenties nähnyt asiat eri tavalla kuin minä. Oman tutkimukseni luotettavuutta olen kuitenkin pyrkinyt parantamaan kuvailemalla analyysiprosessin mahdollisimman tarkasti ja läpinäkyvästi.

Tutkimuksessa käytän analyysimenetelmänä sisällönanalyysyä. Sisällönanalyysi on tutkimusmenetelmä, jota on mahdollista soveltaa sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti (Seitamaa-Hakkarainen 1999), ja puhuttaessa sisällönanalyysistä voidaankin tarkoittaa kumpaankin vain tutkimusperinteeseen kuuluvaa analyysimenetelmää. Usein erotellaan laadullisen ja määrällisen tutkimusperinteen sisällönanalyysit toisistaan puhumalla määrällisen tutkimuksen sisällönanalyysin kohdalla sisällönerittelystä ja laadullisen tutkimuksen kohdalla sisällönanalyysistä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 106–107). Tässä tutkimuksessa olen hyödyntänyt sitä kvalitatiivisesti, ja puhuessani sisällönanalyysistä tarkoitan nimenomaan laadullista sisällönanalyysyä.

Sisällönanalyysyä käytettäessä tutkimusaineisto on yleensä kielellistä, tekstipohjaista aineistoa, jota tutkija luokittelee erilaisiin sisältöluokkiin ja pyrkii sitä kautta saamaan tietoa ja analysoimaan tutkimuskohdettaan. Sisällönanalyysi sopii hyvin myös strukturoimattoman aineistomassan analysoimiseen, koska sen tarkoituksena on nimenomaan kuvata tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman tiivistetysti ja selkeästi (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105). Juuri edeltä mainittujen piirteiden vuoksi sisällönanalyysi sopii hyvin omaan tutkimukseeni: kirjat ovat tekstimuotoista, järjestämätöntä massaa, jonka sisällön tiivistämiseen sisällönanalyysi on oiva apuväline.

Sisällönanalyysyä on mahdollista toteuttaa sekä aineisto- että teorialähtöisesti. Näitä tapoja voidaan myös yhdistellä. Aineistolähtöinen tutkimus lähtee pääasiassa liikkeelle aineistosta ja tutkimus etenee induktiivisesti yksittäisistä havainnoista yleisempiin väitteisiin (Eskola & Suoranta 1998, 83). Teorialähtöinen, deduktiivinen tutkimus puolestaan lähtee liikkeelle teoriasta. Aineiston luokittelu tapahtuu pääasiassa teoriasta johdettujen käsitteiden avulla. (Seitamaa-Hakkarainen 1999, Tuomi & Sarajärvi 2002, 116). Aineisto- ja teorialähtöisen tutkimuksen lisäksi sisällönanalyysin yhteydessä on mahdollista toteuttaa myös teoriaohjaavaa tutkimusta, joka on ikään kuin aineisto- ja teorialähtöisten tutkimusotteiden kombinaatio. Teoriaohjaava tutkimus tarkoittaa sitä, että analyysi etenee periaatteessa aineiston ehdoilla kuten aineistolähtöisessä analyysissä, mutta abstrahointivaiheessa empiirinen aineisto liitetään valmiisiin teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116). Omassa työssäni olen toteuttanut sisällönanalyysyä teorialähtöisesti ja luokitellut aineistoa Saarnin emotionaalisen kompetenssin teorian pohjalta (ks. luku 2.4).

Seitamaa-Hakkarainen (1999) erottaa sisällönanalyysistä seuraavat vaiheet Chitän (1997) mukailleen:

1. Aineiston tekstualisointi

Aineiston tekstualisoinnilla tarkoitetaan aineiston purkamista siten, että se saadaan tekstimuotoiseksi. Omassa tutkimuksessani aineisto oli valmiiksi tekstipohjaista, joten tämän vaiheen pystyin ohittamaan ja siirryin suoraan vaiheeseen kaksi.

2. Luokittelujärjestelmän kehittäminen ja luokittelurungon laatiminen

Seitamaa-Hakkarainen kirjoittaa, että sisältöluokkien valinta ja niiden määrittely ovat kaikkein tärkein vaihe sisällönanalyysissä. Sisällönanalyysissä luokittelusysteemit kehitetään aina tutkimusteemoihin ja tutkimusongelmiin nojaten. Luokittelurunko voidaan määritellä ja kehittää samaan aikaan aineiston analysoinnin kanssa, mutta omissa tutkimuksessani luokituskategoriat muodostuivat suoraan Saarnin emotionaalisen kompetenssin kahdeksasta eri taitoalueesta.

3. Analyysiyksikön määrittäminen ja aineiston osittaminen (segmentointi)

Analyysiyksiköllä tarkoitetaan usein tekstistä erotettavaa pienintä merkityssisältöistä ajatusta tai ideaa. Tutkimusta tehdessä on tehtävä päätös siitä, mikä on se merkitysyksikkö, jota halutaan analysoida. Kun analyysiyksikkö on päätetty, aineisto jaetaan sen mukaan tarkoituksenmukaisesti osiin eli segmentoidaan se. Seitamaan mukaan analyysiyksikkönä voi olla paitsi lause (propositio), niin myös ajatuksellinen kokonaisuus (idea, lause, väite,) tai episodi (tapahtuma, toiminta teema). Omassa tutkimuksessani tämä vaihe toteutui siten, että kokosin tekstipohjaisesta aineistosta kaikki intuitiivisesti ajateltuna tutkimuskysymykseeni liittyvät kohdat. Alkuun ne olivat melko pitkiäkin episodeja Vili Voipio-teoksista, mutta myöhemmin pidempiä episodeja oli jaoteltava pienemmiksi ajatuskokonaisuuksiksi, koska episodit itsessään sisälsivät useaan eri luokittelukategoriaan kuuluvia piirteitä.

4. Aineiston koodaus ja raportointi

Aineiston koodaaminen tarkoittaa varsinaista luokittelun toteuttamista. Koodaus perustuu vertailuun ja sitä tehdään koko analyysin ajan luokiteltaessa aineistoa. Pyrkimyksenä on etsiä samankaltaisuuksia eri alkioiden välillä ja luokitella ne samaan luokkaan kuuluviksi.

Omassa tutkimuksessani koodausvaihe toteutui konkreettisesti niin, että kasasin samaan luokittelukategoriaan kuuluvat analyysiyksiköt tekstinkäsittelyohjelman avulla yhteen, minkä jälkeen niitä oli helppo vertailla keskenään.

Seitamaa-Hakkarainen korostaa, että analyysin tulosten raportoinnissa on tärkeää pyrkiä ”säilyttämään mahdollisimman autenttinen kosketus tutkittavaan aineistoon”. Tehokas keino on esimerkiksi poimia aineistosta lainuksia raportoinnin tueksi. Tämän vuoksi olen myös itse käyttänyt melko paljon suoria sitaatteja Vili Voipio-kirjoista.

Alla olevan taulukon avulla pyrin vielä havainnollistamaan analyysin toteuttamista ja aineiston koodaamista kahden esimerkin avulla.

Episodi analysoitavasta teoksesta	Tiivistys: Mitä tilanteessa tapahtuu emotionaalisen kompetenssin näkökulmasta katsottuna?	Emotionaalisen kompetenssin osa-alue
<p><i>[Vili on saanut kritiikkiä kirjoittamistaan Vili Voipio-kirjoista.]</i></p> <p>”Ja joku kirjoitti, että Vilit ovat silkkaa tyhjänpäiväisyyden ylistystä! <u>Tarkoittaako se, että mä olen mitätön, merkityksetön, turhanpäiväinen ja joutava jätkä?</u></p> <p>Olkoot kriitikot mitä mieltä hyvänsä, <u>pääasia, että mulla on kivaa kirjoittaessa ja kaverit tykkäävät. Varsinkin Aada ja Arttu</u> ovat innoissaan, kun saavat lukea kirjoja, jotka kertovat heidän omista toilailuistaan.” (VVPP 2007, 70.)</p>	<p>Kritiikki harmittaa Viliä.</p> <p>Vili muuttaa asennoitumistaan kirjoittamiseen ja päättää olla välittämättä kriitikoista. Hän saa tunteet hallintaan keskittymällä kirjoittamisen hyviin puoliin (hupi + kavereiden miellyttäminen)</p>	<p>TUNTEIDEN ITSESÄÄTELYKEINOT (strategiana tilanteen uudelleen arviointi ja merkityksen löytäminen)</p>
<p><i>[Vili pohtii, mille Artusta tuntuu elää kahden pikkusisaruksen kanssa]</i></p> <p>”Jos joskus olenkin haaveillut pikkusisaruksista, sen on täytynyt tapahtua vinksahanteessa mielentilassa. <u>Kukaan tervepäinen ei kestä kersarumbaa varttia kauempaa.</u> Jos Veikka [Artun pikkuveli] perii Nippelin [Artun pikkusisko] luonteen, voima meitä auttaakoon. <u>Artulla on kestämistä.</u> (VVUU 2009, 15.)</p>	<p>Vili koettaa asettua Artun asemaan ja tuntee sympatiaa häntä kohtaan.</p>	<p>EMPATIA JA SYMPATIA</p>

Taulukko 3. Analyysiesimerkki.

5 ANALYYSIN TULOKSET

Tässä luvussa käyn systemaattisesti läpi laadullisen sisällönanalyysin tuloksia. Esittelen tulokset luokittelukategorioittain, ja kategoriat ovat suoraan peräisin Saarnin (1997) emotionaalisen kompetenssin teoriasta. Kukin luokka vastaa yhtä emotionaalisen kompetenssin taito-alueita ja analyysin tarkoituksena on kuvailla kuinka osa-alueet ilmenevät analysoimissani teoksissa.

5.1 Tietoisuus omista tunteista

Ensimmäinen luokittelukategoria Saarnin emotionaalisen kompetenssin teorian pohjalta on tietoisuus omista tunteista. Kategoriaan kuuluu sekä omien tunteiden havaitseminen että niiden tunnistaminen. Analysoimissani Vili Voipio -kirjoissa päähenkilö Vili havaitsee ja tunnistaa itsessään monia erilaisia tunteita. Vilin elämäntilanne ja ikä vaikuttavat selvästi koettuihin tunteisiin, ja kuvauksissa varhasteini-ikään tyypillisesti kuuluvat tunteet ovat keskiössä. Etenkin ihastuminen ja mustasukkaisuus ovat jatkuvasti toistuvia tunteita, ja niiden kokemista kuvataankin paljon, kun Vili on läpi koko kirjasarjan ihastunut luokkatoveriinsa Aadaan.

Aadan lisäksi myös muut ystävyysuhteet ovat keskeisessä roolissa Vilin elämässä, ja niihin liittyviä tunteita käydään läpi. Erityisesti Arttu on Vilille tärkeä, paras ystävä, ja Vili on kovasti kiintynyt Arttuun. Enimmäkseen Vili kokee Arttua kohtaan myönteisiä tunteita, mutta joskus tunteissa on myös ristiriitaisuutta. Samaan aikaan, kun Vili pitää Artusta ja välittää hänestä, hän on myös mustasukkainen Artun Aadalta saamasta huomiosta:

”Minä en ole kertonut edes Artulle, mitä siinä päiväkirjassa luki. Olen kai milihivenen mustasukkainen. Eihän se tietenkään Artun vika ole, jos Aada haluaa tanssia sen kanssa. Mutta Arttu on sentään mun paras kaveri! Kyllä sille on riitettävä Veeran, Suvin, Ronjan ja Tuulin ihailevat katseet.” (VV 2004, 38–39.)

Muidenkin ystävien läheisyys herättää Vilissä tunteita, ja ystävien lisäksi Vili kokee tunteita vanhempiaan kohtaan. Myös vanhempiin liittyvät tunteet ovat vaihtelevia. Etenkin tunteet äitiä kohtaan ovat ristiriitaisia, sillä Vilin on välillä hirvittävän vaikea ymmärtää äidin arvaamatonta ja ailahtelevaa luonnetta, mutta toisaalta Vili on kuitenkin sitä mieltä, että yleensä äiti on ihan mukava (VV 2004, 129).

Ihmissuhteiden lisäksi Vilissä tunteita herättävät koulunkäynti ja ennen kaikkea Vilin tärkeä ja pitkäaikainen harrastus break dance. Myös breikkiin liittyvät tunteet ovat välillä ristiriitaisia: yleensä Vili on breikistä innostunut ja saa siitä valtavasti inspiraatiota ja itsevarmuutta, mutta toisinaan jännitys ja epävarmuus iskevät, ja Vili pelkää epäonnistuvansa.

”Nolottaa, vaikka tiedän olevani hyvä backspinneissä. Jos se ei lähdekään pyörimään, kun on liikaa katsojia. Jos selkä liimautuu lattiaan jo yhden kierroksen jälkeen!” (VVPP 2006, 78.)

Välillä Vili suhtautuu harrastukseensa niin intohimoisesti, että toisen menestys herättää hänessä myös kateuden tunteita. Kun Artun pikkusisko Nippeli aloittaa breikkaamisen ja osoitetaan siinä varsin taitavaksi, on Vilin vaikea sulattaa tilannetta:

” – Kertoiko Nippeli sulle, että aikoo aloittaa breikin? kysyn Artulta seuraavana päivänä koulussa.
 – Ei tosiaan, Olisinhan mä varoittanut sua. Miten likka pärjäsi?
 – Ihan hyvin.
 Liiankin hyvin. Nippeli toisti jokaisen liikkeen kuin olisi ikänsä breikannut. Rytmi veressä.
 – Musta tuntuu hölmöltä opettaa Nippeliä. Eihän pikkupentujen kuulu harrastaa breikkiä.” (VVUU 2009, 46–47.)

Tunteiden havainnointi ja niiden tiedostaminen tapahtuu teoksissa pääosin omia sisäisiä kokemuksia ja kehon reaktioita havaitsemalla. Etenkin ihastumiskuvauksissa tunteiden aikaansaamia fyysisiä reaktioita kuvataan paljon:

”Aina samat kuviot meikähyypällä, kun näen Aadan: jaloissa vipajaa, päässä suhisee, mahassa porisee. Eikö tähän ikinä totu?” (VVUU 2009, 17–18.)

Vili Voipio -kirjoissa tunteet esiintyvät pääasiassa nimenomaan tunteiden kuvailuna, eikä tunteita varsinaisesti pohdita tai analysoida. Analysoimissani teoksissa ei ollut kuin yksi katkelma, jossa tunteiden kokemista pohditaan. Katkelmassa äiti kyselee Vililtä, mikä on kaveruuden ja seurustelun eli ”kimpassa olemisen ” ero ja haluaa tietää, mitä tykkääminen Vilin mielestä on. Vastauksena Vili analysoi ihastumisen tunteen aiheuttamia reaktioita ihmisessä:

” – No toinen on vaan kiva... silleen. Ja menee maha sekaisin jo toisen ajattelemisesta. Eikä tahdo löytää mitään järkevää sanomista vaan suusta loikkii pelkkiä sammakoita. Se on tykkäämistä.” (VV 2004, 58.)

5.2 Muiden tunteiden havaitseminen ja tunnistaminen

Koska Vili Voipio -kirjoissa Vili on minä-kertojana, on luonnollista että suurin osa tunnekuvauksista liittyy nimenomaan Vilin itsensä kokemiin tunteisiin. Tämän lisäksi Vili havaitsee paljon tunteita muissa, etenkin läheisissä ja tutuissa ihmisissä. Muiden ihmisten kohdalla tunteiden havainnointi tapahtuu lähinnä ulkoisista merkeistä päättelemällä. Nonverbaalinen viestintä, kuten kasvojen ilmeet ja erilaiset eleet, ovat keskeisessä osassa. Seuraavassa esimerkissä Vili osaa päätellä jo pelkästään Aadan ilmeen perusteella, että jokin asia painaa tytön mieltä:

”– Mikä on? kysyn nähdessäni Aadan mutrunaaman.
– Äiti ei anna ottaa kieleen läväriä.” (VVUU 2009, 36.)

Nonverbaalisen viestinnän lisäksi tunteita päätellään ulospäin näkyvästä käyttäytymisestä. Vili on pitkään elänyt siinä uskossa, että on luokan ainoa poika, joka ei pidä tyttöjä vastenmielisenä, mutta huomaa pian Artun käytöksestä, että hänenkin tuntemuksensa tyttöjä kohtaan ovat myönteisiä. Sen lisäksi, että Arttu ehdottaa heidän yhteisen sarjakuvansa sankarihahmoksi tyttöä, hän myös auttaa tyttöä eikä karta heidän läheisyyttään:

”Ratkaiseva käänne tapahtui eräällä kuviksen tunnilla, kun Artun kanssa piirsimme legendaarista sarjakuvaa, jossa seikkailivat jo Nyrkki-Niilo, Pentti the Body ja Nörtti-Erkki, mutta juonemme tarvitsi vielä yhden sankarin lisää.
– Voisiko se olla likka? ehdotti Arttu yllättäen.
Mun herätyskello alkoi soida. Artun keksimä Irokeesi-Iiris oli vihje numero 1! Parin päivän kuluttua sain vihjeen numero 2, kun Arttu nosti Veeran kynän lattialta. Vaivihkaa. Lopullinen niitti oli vihje numero 3: Arttu istui ruokalassa Suvin viereen eikä oksentanut.
Ei epäilystäkään. Arttakin tykkää tytöistä.” (VV 2004, 20.)

Muiden tunteiden havaitsemisen ja tunnistamisen lisäksi Vili kykenee toisinaan erottamaan muista myös aidon ja epärehellisen tunneilmaisun, jolloin todellista tunnetta peitellään eikä sen haluta näkyvän ulospäin. Hyvä esimerkki tästä on biologian tunti, jolla Vili luokkatovereineen testaa veriryhmiä. Jokainen oppilas joutuu ottamaan verinäytteen itseltään, ja luokan kovanaama Arno pitää näytteen ottamista aluksi lasten leikkinä. Arnon todellinen kauhistuksen tunne paljastuu Vilille hänen kehonkielestään, lyyhistymisestä ja kalpenemisestä, vaikka Arno koettaakin peitellä sitä:

”– Naurettavaa, Arno tuhahtaa ja tökkäisee piikin niin syväälle sormeensa, että neula jää siihen pystyyn.

Nyt lyyhistyy Eerika. Ja Arno itse.

– Ei tässä mitään – kompastuin, Arno selittää.

– Tekeekö huonoa? Kiiskinen ei malta olla kysymättä.

– Kunhan pelleilen, teatteria kehiin! kalpea Arno yrittää hymyillä.”

(VVUU 2009, 39.)

Saarni (1997) painottaa emotionaalisesta kompetenssista puhuessaan paljon kulttuurin merkitystä muiden tunteiden tunnistamisessa. Tämä näkyy myös Vili Voipioissa. Tutun, oman kulttuurin tunneilmaisut ovat tuttuja ja niitä osataan tulkita yleensä kutakuinkin oikein, mutta eri kulttuuri aiheuttaa hämmennystä. Kun estoton saaristolaistyttö Pupu haluaa Vilin ja Aadan tulevan kyläilemään hänen luokseen saaristoon, on Vili hankalassa tilanteessa, koska pelkää Pupun vapaamielisyyden aiheuttavan Aadassa mustasukkaisuuden tunteita:

”Pupu haluaisi, että mä ottaisin Aadan mukaan sinne saareen ensi kesänä. Aadakin haluaisi. --

Ongelma on siinä, että Pupu on niin erilainen, Tyttö on täydellinen luonnonlapsi eikä ymmärrä hituakaan mustasukkaisuudesta. Pupun mielestä naku-uinti on yksi 13-vuotiaiden tavallisimpia harrastuksia. Aada ei ikinä sulattaisi Pupun estotomuutta.” (VVPP 2006, 22–23.)

Myös tyttö- ja poikakulttuurien väliset erot aiheuttavat hämmennystä ja vaikeuttavat ymmärtämistä toisinaan. Vilin luettua luvatta Aadan päiväkirjaa Aada paljastaa Vilille myöhemmin, että oli jättänyt kirjan tahallaan Vilin luettavaksi, jotta Vili tulisi mustasukkaiseksi, koska luulisi Aadan tykkäävän Artusta eikä Vilistä. Vilin mielestä asiaa on vaikea ymmärtää, ja hän toteaa, etteivät pojat aina voi ymmärtää kaikkia tyttöjen juttuja:

”– Etkö sä nyt ymmärrä? Silloin, jos sä olet mustasukkainen, sä tykkäät musta enemmän ja huomaat mut herkemmin. Jos sä et olisi yhtään mustasukkainen, se tarkoittaisi, ettet sä välitä musta... .

Hetkinen. Mustasukkaisena siis tykkään enemmän?! Eihän tässä ole päätä eikä häntää. Ilmeisesti maailmassa on asioita, jotka avautuvat ainoastaan naispuolisille.” (VV 2004, 46.)

5.3 Kulttuurille tyypillisten tunnesanojen ja -ilmaisujen käyttö

Vaikka *Vili Voipio* -kirjoissa ilmaistaan monia erilaisia tunteita, on ilman vertailukohdetta hankalaa sanoa, mitkä tunnesanoista ja -ilmaisusta ovat nimenomaan suomalaiselle kulttuurille ominaisia. Tuovilan (2005) väitöskirjassa esittämät suomalaisille tärkeät tunteet (viha,

rakkaus, ilo ja suru) ovat kyllä esillä *Vili Voipio* -teoksissa, mutta sen sijaan että tunteita varsinaisesti ilmaistaisiin, jää niiden kokeminen useimmiten henkilön sisäiseksi kokemukseksi. Kenties myös tällaista tunteiden ilmaisematta jättämistä voidaan pitää suomalaiselle kulttuurille ominaisena piirteenä, sillä useinhan sanotaan, että suomalaiset ovat pidättyväisiä eivätkä ilmaise tunteitaan. Joka tapauksessa tunneilmaisun tarkempi kulttuurinen analyysi vaatisi kirjassa vertailukohdan johonkin toiseen, erilaiseen kulttuuriin.

Joitakin kulttuurille tyypillisiä skriptejä *Vili Voipioista* kuitenkin löytyy. Seuraavassa esimerkkikatkelmassa Vili valvoo yöllä kokiessaan huonoa omaa tuntoa siitä, että on lukenut luvatta Aadan päiväkirjaa. Äiti huomaa Vilin levottomuuden ja alkaa kysellä mikä Viliä painaa. Äiti ja Vili ovat selvästi käyneet samankaltaisia keskusteluja aikaisemminkin, ja Vilin vastahankaisuus ja äidin suostuttelu ovat vain skriptiin kuuluva muodollisuus, sillä molemmat tietävät kuinka keskustelussa loppujen lopuksi käy:

”– Mikä sua painaa, kulta?

Hienoa. Äiti tästä sotkusta enää puuttui. Äidillä on yliluonnollinen kyky aistia ne hetket, jolloin mä haluaisin olla yksin. Silloin se aina hiipii varoittamatta paikalle ja kysyy: – Mikä sua painaa, kulta?

– Ei mikään. Mä nukun nyt.

– Ethän nuku, vaan ramppaat alvariinsa juomassa. Sattuiko koulussa jotain?

– Ei tasan mitään, mitä sun tarvitsee tietää.

– Mutta se helpottaa oloa, jos kertoo jollekin...

Voi, ei. Nyt se alkaa. Tämä sama keskustelu on käyty lukuisia kertoja. Juonen osaan jo ulkoa. Loppuhuipennuskin on aina sama: mä tunnustan kaiken, ripittäydyn ja lupaan toimia äidin ylivertaisten ohjeiden mukaan. Euro vetoa, että taas käy niin.

– Kerro vaan, mikä painaa. Mietitään yhdessä, miten asian voisi ratkaista, jatkaa äiti ovelaa suostutteluaan.

Tällä kertaa en edes jaksa panna hanttiin. Äiti voittaa kuitenkin.

– Pienet jutut saattavat kasvaa isoiksi möykyiksi, ellei niistä puhu. Varsinkin öisin asiat tупpaavat paisumaan.

Äiti on ovela ja kiero. Tuntuu tietävän tasan tarkkaan, mistä narusta pitää vetää. Mä kerron äidille koko jutun.” (VV 2004, 34–35.)

Toinen esimerkki tilanteesta, jossa tilanteessa edellytetään eräänlaista roolissa pysymistä ja tunteen hallintaa on, kun Pupu tulee vierailulle Vilin luo. Vili on todella innoissaan Pupun tulosta ja haluaisi myös näyttää sen, mutta hän tietää, että tällaisissa tilanteissa on asianmukaista hallita tunteensa ja käyttäytyä hillitysti. Alkuun Vili pysyy odotuksenmukaisessa roolissa, kunnes innostus vie voiton ja Vili unohtaa odotuksenmukaisen roolinsa:

”Hieraisen silmiäni, mutta totta se on: sadusta karannut merenneito keskellä kaupunkia! Olen sen verran innoissani, että haluaisin juosta Pupua vastaan, mutta täytyy muistaa, että olen nyt Manner-Vili, enkä villi ja vapaa Meri-Vili.

Pystyn hillitsemään juoksuaskeleeni. Siis ne kolme ensimmäistä. Sitten näen Pupun hymyn ja muistan auringon kuumentaman luodon, hiuskiehkuran, rusketuneet sääret.

Juoksen. Ohitan Manner-Vilin ja syöksyn Pupun eteen kuin tulipallo.”
(VVPP 2007, 121.)

5.4 Empatia ja sympatia

Myös empatia ja sympatia tulevat esille Vili Voipio kirjoissa. Niin kuin tunteiden havaitsemisessakin, myös empatiaa ja sympatiaa koetaan enemmän tuttuja kuin vieraita ihmisiä kohtaan. Parhaan ystävänsä Artun tunteita Vili ymmärtää melko hyvin, ja Vili osaa asettua Artun asemaan ja käyttäytyä häntä kohtaan empaattisesti. Esimerkiksi, kun Vili ja Arttu lukevat yhdessä pusuopasta ja Arttu pohtii, mitä korvalle annettu pusu tarkoittaa, Vili lukee vastauksen oppaasta:

”– En voi elää ilman sinua.

Tuskin huomaan Artun poskille hiippailevaa punaa. Jatkan lukemista: --” (VV 2007, 54).

Vili vastaa Artun esittämään kysymykseen tyyneästi, eikä tee asiasta numeroa, vaikka tietäinkin kysymyksen liittyvän Artun ja tämän ihastuksen Veeran väliseen suhteeseen. Hän ymmärtää, kuinka herkkä asia ihastus on Artulle, ja että esimerkiksi asiasta kiusoittelu voisi aiheuttaa Artulle pahan mielen.

Artun ja Vilin välisessä ystävyysuhteessa toisen asemaan asettuminen ja myötätuntoisuus ovat molemminpuolisia. Siinä missä Vili osaa asettua Artun asemaan, myös Arttu osaa nähdä asiat Vilin näkökulmasta ja ymmärtää Vilin kokemia tunteita. Arttu onkin kaiken kaikkiaan yksi Vili Voipio -teosten eniten empaattisista ja sympaattisista hahmoista. Esimerkiksi kun Vilin luokkatoveritytöt tekevät TOP5-listan luokan pojista, eikä Vili pääse listalle, Arttu ymmärtää heti, mistä kiikastaa, vaikka Vili koettaa kaikin keinoin peittää sisällä vellovan tunnekuohon:

”Mä olen enemmän kuin loukkaantunut. Mut on taas murskattu. MIKSI, MIKSI? Mikä ihme mussa on vikana? Etten mä muka kelpaa edes viiden parhaan joukkoon, vaikka luokassa on vain kuusi poikaa?

Mä yritän kaikin tavoin niellä ja peittää riipaisevan pettymykseni. Silti Arttu näkee, mistä kiikastaa.

– Älä nyt vajoa. Kyllä tähän joku selitys löytyy. [Arttu lähtee selvittämään asiaa tytöiltä]” (VV 2004, 63–64.)

Artun lisäksi Vili tuntee myötätuntoa myös muita kavereita kohtaan. Kuitenkaan aivan samanlaista empatian tunnetta ja syvällistä toisen ihmisen asemaan asettumista ei tapahdu kuin Vilin ja Artun välisessä suhteessa. Esimerkiksi, kun Vilin luokkatoverin Timpan serkku tappaa variksen, Vili ymmärtää, että Timpasta tuntuu pahalta, kun hänen serkkunsa käyttäytyy ikävästi.

”– Olisi edes tappanut kerrasta, Suvi nyhkyttää.

Ei multakaan ole kyyneleet kaukana. Itkisin jos kehtaisin.--

Koko porukka on alamaissa. Timpa lähti jo kotiin serkkunsa kanssa. Tyyppe ei luultavasti edes ymmärtänyt toimineensa mitenkään julmasti. Timpa parka. Suku on pahin.” (VV 2004 s. 97–98.)

Vili siis kokee myötätuntoa ja harmia Timpan puolesta ja tajuaa, että Timpasta tuntuu pahalta. Varsinaisesti Vili ei kuitenkaan koe samanlaista pahaa mieltä kuin Timpa, eikä asetu täysin hänen asemaansa. Tässä katkelmassa tulee aika hyvin ilmi empatian ja sympatian välinen ero: Timpan kohdalla Vili ei niinkään samastu Timpan kokemaan tunteeseen ja myötäelä tunnetta hänen kanssaan, vaan on lähinnä vain harmistunut Timpan puolesta.

Aina Vilin kyvyt asettua toisen ihmisen asemaan eivät ole yhtä hyvät kuin yllä olevat katkelmat antavat ymmärtää. Esimerkiksi luokkatoveri Arnoa Vilin on todella vaikea ymmärtää, ja Vili pitääkin kovanaama Arnoa lähinnä rasittavana eikä edes yritä ymmärtää häntä. Myöskin vanhempien asemaan Vilin on välillä vaikea asettua. Etenkin äitiä Vilin on välillä vaikea ymmärtää, mutta kuten seuraavasta katkelmasta käy ilmi, tuntee Vili välillä myötätuntoakin äidin tuntemuksia kohtaan. Äiti on juuri saanut kustantajalta tiedon, ettei hänen kirjoittamia runoja ole taaskaan julkaistu ja on sen vuoksi todella kiukkuinen ja päivittelee kohtuuttoman paljon kotitöitä. Vili pohtii:

”Sillä on nyt jokin muu harmitus kuin kotityöt. Ei se noin kiukkuinen ole normaalisti. Välillä äiti on ihan siedettäväkin. -- Nyt ymmärrän. Äiti on aina monta päivää äreä, kun kustantajilta tulee bumerangeja. ” (VV 2004, 80–81.)

Kaikkein selkeimmin muiden ymmärtämisen ja empatian kuvaukset *Vili Voipio* -teoksissa keskittyvät Vilin isään. Vilin isä on kirjoissa se hahmo, joka yleensä pystyy näkemään asiat monen eri ihmisen näkökulmasta ja osaa myös lieventää toisen kokemia tunteita. Esimerkiksi, kun Vili on järjestämässä kotibileitä ja kertoo vanhemmilleen, että haluaisi heidän olevan bileiden aikana poissa kotoa, Vilin äiti kimpaantuu ajatuksesta. Sen sijaan isä ymmärtää Viliä ja saa äidin taitavasti rauhoiteltua ja estettyä tilanteessa mahdollisesti syntyvän konfliktin:

- ”– Kai sitä omassa kodissaan saa olla! äiti hieman kiihtyy. – Ei me täällä yläkerrassa teitä häiritä.
 – Toisaalta, olisi mukava mennä ulos pitkästä ajasta, isä tulee apuihin. – Mennään katsomaan vaikka sitä ranskalaisleffaa, josta luit arvostelun.
 – Ja sitten italialaiseen syömään kultaotsa-ahventa pestokastikkeella... äitikin jo unelmoi.” (VVPP 2007, 38–39.)

Isä on selvästi hyvin tunnetaitoinen henkilö, ja välillä hän jopa pystyy toimimaan teoksessa tunnekasvattajan roolissa. Seuraavassa katkelmassa on isän ja Vilin välinen keskustelu, jonka he käyvät, kun Vili on kertonut äidilleen ryhtyvänsä kirjailijaksi. Vilin äiti ei reagoi aivan Vilin toivomalla tavalla. Vilin äiti on jo pitkään haaveillut oman kirjan julkaisemisesta, muttei häntä ole onnistanut. Isä saa Vilin tajuamaan, miksi äidistä tuntuu pahalle samalla kuitenkin Vilin kirjoittamista väheksymättä:

- ”– Äiti olisi onnellinen, kun saisi kirjoittaa. Ja joku lukisi, pohtii isä. – Oletkos, Vili, ajatellut, miltä äidistä tuntuisi, jos sä saisit oman kirjasi julkaistua ennen äitiä?
 Huh. Eipä ole juolahtanut mieleen. Olen ollut niin innoissani kirjoittamisesta. Tosiaankin. Äiti saattaisi murtua täysin.
 Tuijotan isää avuttomana. Pitäisikö mun unohtaa koko projekti?
 – Luulen, että äiti kuitenkin olisi ylpeä sun puolestasi. Tai tiedän. Sä olet parasta, mitä sillä on. Mun jälkeen, tietysti! isä virnistää. – Sitä paitsi mä uskon, että äitiä vielä onnistaa. Se on taitava kirjoittaja.” (VV 2004, 81–82.)

5.5 Kyky erottaa sisäinen tunnetila ja ulkoinen toiminta toisistaan

Vili Voipio -kirjoissa kuvataan paljon tilanteita, joissa päähenkilö Vili kokee valtavaa sisäistä tunnemyllerrystä. Useinkaan myllerrys ei paljastu ulospäin, vaan Vili peittää sen. Sisäisen tunnetilan ja ulkoisen toiminnan erottaminen liittyyvät pääasiassa tunteiden itsesäätelyyn, jota

käsittelen tarkemmin seuraavassa alaluvussa. Myös seitsemäs alaluku, jossa kuvataan sosiiaalisen suhteen laadun vaikutusta tunneilmaisuuksiin, liittyy vahvasti samaan aihepiiriin. Riskikäisyyksien ja saman asian toistamisen välttämiseksi tyydyn tässä alaluvussa vain toteamaan lyhyesti, että tunteiden piilottaminen ja käyttäytymisen kontrollointi on paljon esillä *Vili Voipio* -teoksissa. Esimerkiksi, kun Vili ja Arttu pelaavat Cluedoa, ja Arttu voittaa Vilin mielestä aina, Vili ei anna kiukkunsa ja harmituksensa näkyä käyttäytymisessään vaan hiltsee itsensä:

”Jälleen sisällä kiehuu, mutta en voi heittäytyä alkukantaiseksi nappulanpurijaksi. Se olisi lapsellista. --

Jatkuvien häviöiden tuomaa tuskaa on vaikea peittää. Toivottavasti Arttu ei huomaa, että olin juuri lähettämässä pelilaudan laajassa kaareissa ikkunasta pihalle...” (VV 2004, 119.)

5.6 Tunteiden itsesäätelykeinot

Kuudes Saarnin mainitsema emotionaalisen kompetenssin taitoalue on tunteiden hallinta erilaisin itsesäätelystrategioin. Kuten jo työni teoriaosassa kävi ilmi, Randy J. Larsen ja Zvezdana Prizmic (2004, 2010) ovat jaotelleet tunteiden hallintakeinot kolmeentoista eri kategoriaan. Useimmista hallintakeinoista löytyy esimerkkejä *Vili Voipio* -teoksista. Käyn seuraavaksi läpi kategoriat esimerkkeineen.

Ensimmäinen Larsenin ja Prizmicin kategorioista on *etäisyyden ottaminen* kielteisenä koettuun tilanteeseen tai tunteeseen. Tässä strategiassa tarkoituksena on irrottautua ongelmallisena koetusta tilanteesta ja välttää asian ajattelemista esimerkiksi keskittymällä johonkin muuhun toimintaan. Myös yksin *vetäytymisen ja eristäytymisen* strategia ovat hyvin lähellä etäisyyden ottamista. Vili Voipio käyttää tällaista strategiaa pyrkiessään hallitsemaan voimakasta jännityksen tunnetta järjestämissään kotibileissä. Nuoret pelaavat pullonpyöritystä, ja luvassa on pussaamistehtävä. Viliä jännittää hirveästi, että hän joutuu suorittamaan tehtävää. Aluksi Vili koettaa ottaa jännittävään tilanteeseen etäisyyttä fyysisesti poistumalla paikalta, mutta koska se ei onnistu, pakenee hän tilannetta sulkemalla silmänsä:

”Mä en ainakaan VOI pussata ketään. En edes Aadaa. En juuri nyt.

Mitähän niissä oppaissa sanottiin? Mä en muista mitään.

– Taidan käydä hakemassa lisää sipsejä, keksin ja pomppaan nopeasti ylös piiristä.

Avuton yritys. Arttu vetää mut takaisin istumaan: – Sä et lähde nyt mihinkään!

Laitan silmät kiinni. Kuulen, kuinka pullo pyörii. Pyöräminen ei tunnu loppuvan koskaan. Kunnes kuulen valtavat suosionosoitukset.” (VVPP 2007, 82.)

Myös tunteiden *suora ilmaiseminen* on yksi keino hallita tunteita. Tunteen ilmaiseminen laukaisee koetun tilanteen ja siihen liittyvät jännitteet. Strategiana suora tunteiden ilmaiseminen ei ole kuitenkaan kovin ongelmaton, sillä erityisesti negatiivisten tunteiden suora ilmaiseminen voi aiheuttaa sopimatonta käyttäytymistä. Esimerkiksi aggression purkaminen voi johtaa sopimattomaan käytökseen, ja näin käy myös Vili Voipio kirjoissa, kun Vili purkaa murrosikäiselle tyypillisiä kiukun tunteita vanhemmilleen muun muassa paiskomalla ovia, nakkelemalla niskoja ja haukkumalla (VV 2004, 8–9).

Suoralle tunteenilmaisulle vastakkainen keino hallita tunteita on *jättää tunne kokonaan ilmaisematta*. Ihminen saattaa jo kokea tunnetta, mutta hän ikään kuin tukahduttaa sen, eikä anna tunteen näkyä ulospäin esimerkiksi käyttäytymisessä. Tällaista hallintakeinoa Vili koettaa käyttää biologian tunnilla, kun tarkoituksena on testata veriryhmiä ja jokainen oppilas joutuu ottamaan itseltään verinäytteen sormenpäältä. Pistäminen kauhistuttaa Viliä, mutta silti hän yrittää sinnikkäästi olla näyttämättä pelkoaan siinä kuitenkaan onnistumatta:

”Poro jakaa kertakäyttöneulat. Sara ja Milja eivät suostu edes avaamaan pakkausta. Mä yritän rohkeasti, vaikka käteni tutajaa ja kainalosta valuu vesiputouksia.” (VVUU 2009, 39.)

Myös tilanteen *uudelleen arvioiminen ja merkityksen löytäminen* kielteisenä koetulle tilanteelle on yksi Larsenin ja Prizmicin listaamista säätelykeinoista. Tällöin ihminen pyrkii muuttamaan ajatuksiaan kielteisiä tunteita aiheuttavasta tilanteesta ja uuden näkökulman kautta löytämään tilanteelle merkityksen ja jopa muuttamaan kokemansa tunteet positiiviseksi. Kun Vili Voipio ystävineen päättää järjestää kotibileet, kaverit päättävät yhteistuumin, että bileet järjestään Vilin kotona. Aluksi Viliä harmittaa kovasti, koska hänen mielipidettään asiasta ei kysytty lainkaan, mutta hetken asiaa mietittyään hän innostuu järjestämisestä, koska nyt hänellä on mahdollisuus järjestää ”kaikkien aikojen Megabileet”. (VVPP 2007, 34–35.) Toinen hyvä esimerkki tilanteen uudelleen arvioinnista ja merkityksen löytämisestä on poikien liikuntatunnilta. Tunnilla hiihdetään, eivätkä Vili ja Arttu pidä lainkaan hiihdosta. Heidän asenteensa kuitenkin muuttuu, kun heille selviää, että myös tytöillä on hiihtoa, ja sitä kautta pojat saavat uuden motivaation lähteä ladulle:

”Hiihtoa liikuntatunnilla! Haloo, voiko olla urpompaa! Ehkä uppopallo!” (VVUU 2009, 16).

”Maisemat – bongailumaisemat! Kilun epätoivoinen motivointilitania vaime-
nee korvissani, kun katseeni kiinnittyy C-solun edestä kohti pururataa pelmah-
tavaan parveen. --

– Hei, likoillakin on hiihtoa, Arttu herää ja jää tuijottamaan Veeran perään.

– Ope, saadaanko mennä jo?” (VVUU 2009, 17–18.)

Hyvin lähellä uudelleen arviointia ja merkityksen löytämistä on Larsenin ja Prizmicin mai-
nitsema ns. *kiitollisuuden strategia*. Tässä strategiassa ihminen keskittyy positiivisiin, elä-
mässä hyvin sujuviin asioihin sekä omiin henkilökohtaisiin vahvuuksiin.

Sosiaaliset keinot voivat olla tehokkaita tunteiden hallinnassa. Esimerkiksi puhuminen ja
tuen hakeminen muilta ovat tällaisia. Kun Vili järjestää ystävilleen kotibileet, kaverit pyytä-
vät Viliä näyttämään tanssitaitojaan ja breikkaamaan. Viliä hermostuttaa kovasti, mutta hän
pääsee siitä yli kaveriensä kannustuksella:

”Nolottaa, vaikka tiedän olevani hyvä backspinneissä. Jos se ei lähdekään pyö-
rimään, kun on liikaa katsojia. Jos selkä liimautuu lattiaan jo yhden kierroksen
jälkeen.

– Vili! Vili! Vili! koko joukko kannustaa rytmikkäästi.

Kai mun on pakko. Otan vauhdin ja lähdän hurjaan hyrrään. Paita luistaa hyvin
parketilla. Pyörii, pyörii, ympäri, ympäri! Takuulla uusi ennätys.” (VVPP
2007, 78.)

Erilaisten *ratkaisuvaihtoehtojen miettiminen* on myös keino hallita tunteita. Tällöin ihminen
keskittyy siihen, että pystyy muuttamaan negatiivisia tunteita aiheuttavaa tilannetta tai vält-
tämään vastaavia tilanteita tulevaisuudessa. Vilikin joutuu toisinaan pohtimaan ratkaisuvaih-
toehtoja tukalissa tunnetilanteissa. Kun Pupu houkuttelee Viliä ystävineen vierailemaan ke-
sällä saaristoon, kokee Vili todella kiusallisena ajatuksen viettää aikaa saarella yhdessä sekä
Pupun että Aadan kanssa. Vili joutuukin pohtimaan, mikä olisi tilanteeseen kaikkein paras
ratkaisu: tekosyyn keksiminen sille, mikseivät he voi tulla saareen vai totuuden kertominen:

”Jos mä nyt soitan Pupulle, mun täytyy perustella, miksi me ei Aadan kanssa
mennä saareen kesällä. Tulee mieleen vain typeriä tekosyitä: pitää hoitaa Nip-
peliä, aurinkoihottuma, merivesiallergia, pupufobia, rippileiri (ääh, sehän on
vasta seuraavana kesänä), jalka menossa poikki...

Olisikohan parempi kertoa totuus? Ehkä Pupu ymmärtää, kuinka kiusalliselta tuntuisi, jos Aada tulisi saarelle.” (VVPP 2007, 23–24.)

Myös *huumori ja nauru* mainitaan tunteiden itsesäätelykeinona. Vili turvautuu huumoriin kokiessaan vahvoja mustasukkaisuuden tunteita, kun Aada ja Arttu tanssivat yhdessä diskossa:

”Hyi. Tanssikoot jossain toisessa maailmassa, kaksistaan saippuakuplan sisällä. Eivät näe eivätkä kuule kuin toisensa.

Vili Voipio on katkera ja MUSTASUKKAINEN. Vili Voipio ei ole tämän sadun prinssi, joka herättää prinsessan ikiunesta pitkällä ja mukavalla suudelmalla. Vili Voipio on tuskainen ja hikoilee, mutta yrittää heittää huulta muina miehinä.” (VV 2004, 41.)

Itsensä palkitseminen ja mukavien asioiden tekeminen on myös keino hallita tunteita. Kun Vili ystävineen on pahoilla mielin kuolleen variksen vuoksi, ehdottaa Vilin koulutoveri Siili, että koko porukka menisi käymään piristykseksi hänen isänsä karkkikaupalla (VV 2004, 98). Siilin tavoitteena on saada negatiiviset tunteet hallintaan tekemällä jotakin mielekästä. Tämä esimerkkitalanne toimii hyvänä esimerkkinä myös *fyysisistä hallintakeinoista*. Fyysinen hallintastrategia perustuu siihen, että fyysinen toiminta, kuten tässä esimerkiksi karkin syöminen saa ajatukset pois ikäviä tunteita aiheuttavista tilanteista.

Larsenin ja Prizmicin luokitteluun tunteiden hallintakeinoista kuuluvat aikaisemmin mainitsemieni lisäksi myös *muihin vertaaminen* (verrataan omaa tilannetta heihin, joilla menee vielä huonommin kuin itsellä) sekä muiden auttaminen *muiden auttaminen* hallintakeinona. Näitä hallintakeinoja analysoimissani teoksissa ei kuitenkaan esiintynyt.

5.7 Sosiaalisen suhteen laadun vaikutus tunneilmaisuuksiin

Emotionaaliseen kompetenssiin kuuluu myös taito ymmärtää, kuinka sosiaalisen suhteen laatu vaikuttaa siihen, kuinka tunteita voidaan ilmaista. Tämä näkyy hyvin myös *Vili Voipio*-kirjoissa, ja päähenkilö Vili kykenee melko tarkkaankin luovimaan erilaisissa ihmissuhteissa ymmärtäen, kuinka tunteita voidaan ilmaista missäkin suhteessa.

Parhaalle kaverille Artulle Vili tietää voivansa ilmaista monenlaisia, herkkiäkin tunteita. Tunteiden osoittaminen on ystäväysten välillä tasavertaista ja molemminpuolista. Esimerkiksi ystävyys ja kiintymyksen osoittaminen on heidän välisessä suhteessaan hyväksyttävää, vaikka sen osoittaminen ei olekaan aina helppoa:

- ”Musta tuntuisi kauhealta, jos Arttu muuttaisi kaupunkiin. Arttuhan on mun paras kaveri!
 – Sä olet mun paras kaveri, mä tunnustan ja katselen teltan kattoa.
 Tärkeitä asioita on joskus vaikea sanoa silmästä silmään.
 – Niin säkin mun. Meitä ei erota mikään. Ei koskaan, vakuuttaa Arttu katse yhtä tiiviisti teltan katossa.” (VV 2004, 132.)

Joskus parhaidenkin ystävien kesken haetaan rajoja sen suhteen, mitä voidaan sanoa ja mitä ei. Häpeän ja nolatuksi tulemisen pelko saavat välillä toimimaan ystävyyssuhteessa epärehellisesti. Seuraavassa katkelmassa Vili pelkää myöntää Artulle, että hän on joskus leikkinyt barbeilla, tyttöjen leluilla, koska pelkää Artun reaktiota. Loppupeleissä Vili huomaa, ettei Arttu olisi pitänyt asiaa nolona tai häpeällisenä.

- ”Lelut on jo roudattu varastoon piiloon, mutta Arttu jaksaa vielä ihmetellä:
 – Oletko sä oikeasti leikkinyt joskus sillä jumppabarbillalla?
 – En mä ihan tosissani. Toivoin sitä joskus lahjaksi mielenhäiriössä, valehtelen.
 – Tuli vaan mieleeni, kun itse tykkäsin pienenä leikkiä nukeilla, Arttu paljastaa.
 Höh, olisin sittenkin voinut kertoa totuuden.” (VVPP 2007, 73.)

Muiden kavereiden kuin Artun kanssa tunteiden näyttäminen on selvästi kontrolloidumpaa ja kasvojen menettämistä pelätään selvästi enemmän kuin parhaiden kavereiden kesken. Esimerkiksi koulukavereille ei sovi näyttää, että loman jälkeen Vilistä on ihan mukavaa mennä takaisin kouluun:

- ”Tuntuu kivalta mennä taas kouluun (en julista tätä ääneen, etteivät luule vähäilyiseksi).” (VVPP 2007, 27.)

Samoin Vili koettaa peittää innostuksensa, kun hänen ystävänsä Pupu ehdottaa liveroolipelin pelaamista kotisaarensa vappulomalla:

- ”– Mä en kyllä suostu esiintymään julkisesti ainakaan sammakkona.
- Sehän on peli, pöllö! Ei me yleisölle esiinnytä, vaan leikitään keskenämme, Veera valottaa.
 - Leikitään? Meidän siis pitäisi teeskennellä toisillemme olevamme jotain örkkejä, Arttu kummastelee.
- Leikki on lasten työ, sanoisi mummu. Ehkä kolmivuotiaiden.
- Ei välttämättä örkkejä. Pupu voi keksiä mitä tahansa, Aada sanoo. – Jokainen sitten pukeutuu hahmonsa mukaan.
 - Niinpä, taas näitä likkojen lapsellisia leikkejä! puhahdan yrittäen peittää kiinnostukseni roolipeliä kohtaan.” (VVUU 2009, 26–27.)

Myös Vilin ja hänen vanhempiansa välisessä suhteessa sosiaalisen suhteen laadun vaikutus tunneilmaisuun näkyy selkeästi. Vilin ja hänen vanhempiansa välinen suhde on hyvin erilainen kuin Vilin ja Artun suhde, sillä lapsi–vanhempi-suhteessa vallitsee aina jonkinasteinen epäsymmetria. Lapsen asemassa Vilin on esimerkiksi aivan hyväksyttävää näyttää avoimesti ja joskus hallitsemattomastikin tunteita, mutta äidin ja isän on aikuisena hallittava omat tunteensa suhteessa lapseensa.

”Opettajan, äidin ja terveydenhoitajan mielestä mä olen pian tulossa murrosikään. Omasta mielestä olen jo siinä iässä. – Paiskon usein ovia, myös kiukuttelen, olen ylimielinen, haukun vanhempiani ja nakkelen niskoja. Eli käyttäydyn juuri niin mallikkaasti kuin terveydenhoitajan jakaman oppaan mukaan murrosikäisen tuleekin oireilla.” (VV 2004, 8–9.)

5.8 Kokemus emotionaalisesta minäpystyvyydestä

Viimeinen kohta Saarnin emotionaalisen kompetenssin teoriasta ja niin myös analyysissänikin on henkilön kokemus emotionaalisesta minäpystyvyydestä eli henkilön usko siihen, että pystyy selviytymään emotionaalisissa tilanteissa. Kuten jo aikaisemmassakin on käynyt ilmi, break dance on Vilille tärkeä harrastus, joka saa hänessä aikaan monenlaisia tunteita itsevarmuudesta epävarmuuden tunteisiin. Pääasiassa breikkaus on Vilille kuitenkin itsevarmuuden lähde, ja Vili tietää olevansa hyvä tanssija ja selviytyvänsä jännittämisestä huolimatta. Breikkaamiseen siis liittyy vahva kokemus emotionaalisesta minäpystyvyydestä. Seuraavassa katkelmassa Vili breikkaa yhdessä luokkatoverinsa Kiiskisen kanssa kevätjuhlissa:

”Mun robotti ei ruostu eikä tomaateista ole tietoaakaan. Yhtäkkiä olen täynnä itsevarmuutta. Tiedän, että osaan. Olen taitava breikkaaja. Breikki on mun juttu! -- Kiitos ja kumarrus. Olemme hikisiä, mutta niin onnellisia. Ja ylpeitä. Me teimme sen. Yhdessä.” (VV 2004, 135–136)

Vilin ihastuminen Aadaan on kantava teema läpi koko *Vili Voipio* -sarjan. Hyvin usein Vili ei oikein tiedä, kuinka erilaisissa tilanteissa tulisi toimia, eikä usko omaan pärjäämiseen aina riittävästi. Voimakkaiden tunteiden alla kokemus emotionaalisesta minäpystyvyydestä järkkyy, kuten esimerkiksi seuraavassa tilanteessa, jossa Vili luulee Aadan tykkäävänkin Artusta eikä Vilistä. Illalla järjestetään disko, ja Vilistä tuntuu, ettei hän kerta kaikkiaan kykene kohtaamaan tilannetta:

”Ei voi olla totta! Aada siis tykkää Artusta. Vitsin, vitsin vitsin vitsi... Ja mä muka vaan breikkaan! En kyllä mene koko diskoon, jos Aada aikoo nuohota Artun kainalossa. Mä en voi katsoa. Tai menen mä. Enkä mene. Menen. Jos menen, en ole huomaavinani, kun Aada ja Arttu tanssivat. Nyhjäävät vastenmielisesti. Yök! En varmasti mene. Sitten tietysti Aada pussaa Arttua. Ja mä oksennan. Ja breikkaan muina miehinä. Pakko mun on sinne mennä. En kyllä millään kehtaisi. Mutta pakko on.” (VV 2004, 26.)

Kirjasarjan loppua kohden on selkeästi havaittavissa, kuinka Vili pikkuhiljaa alkaa luottaa itseensä myös hänen ja Aadan seurustelusuhteessa. Jokainen koettu tunne ei enää aiheuta epäilystä selviämisestä, ja viimeisen *Vili Voipio* -kirjan viimeisessä kohtauksessa Vilin minäpystyvyyden kokemus on jo aivan omaa luokkaansa ja Vili luottaa itseensä täysin. Vili ja Aada viettävät vappuloman viimeisiä hetkiä yhdessä saaristossa ja lopulta Vili uskaltaa ilmaista rohkeasti voimakkaankin tunteen Aadaa kohtaan kokematta epävarmuutta ja järkkymistä:

”Vili tietää, että tämä HETKI on nyt. Vili kaivaa taskustaan kaksi idänsydänsimpukan kuorta ja painaa kauniimman niistä Aadan kämmenelle. Toisen hän sulkee omaan kämmeneensä. Auringonsäde osuu Vilin kaulassa riippuvaan hopeiseen sulkaan. Poukkoillen säde kimpoaa Aadan silmiin. Suihketta ja säkenöintiä. Nyt tai ei koskaan.

- Mä rakastan sua.
- Niin mäkin sua.

Ja siitä kaikki alkoi.” (VVUU 2009, 166)

6 POHDINTA

Olen tarkastellut pro gradu -tutkimuksessani emotionaalista kompetenssia ja siihen liittyviä tunteita ja sekä pohtinut emotionaalisen kompetenssin ilmenemistä kolmessa *Vili Voipio* -lastenkirjasarjan teoksessa. Työni teoreettisessa osiossa pyrin luomaan käsityksen siitä, mitä ovat tunteita ja emotionaalinen kompetenssi sekä pohdin myös lastenkirjallisuuden käyttöä tunnekasvatuksessa. Erityishuomiota pyrin antamaan Carolyn Saarnin (1997,1999,2000) emotionaalisen kompetenssin teorialle, mutta lisäksi käsitteelin erilaisia tunneälyteorioita, jotka osaltaan antavat kuvaa siitä, mitä tunteita voidaan tarkoittaa. Kaiken kaikkiaan täytyy todeta, että tunteita ovat käsitteenä hyvin laaja, eikä niiden määrittely yksiselitteisesti ole helppoa. Useamman teorian tuntemus onkin hyödyksi, ja eri teoriat tarjoavat erilaisia näkökulmia samaan asiaan.

Tarvitsemme tunneälyä ja tunteita, jotka auttavat meitä selviytymään erilaisissa tunnetilanteissa, ja tunteita on keskeinen merkitys sen suhteen, kuinka selviydymme elämässämme. Tunteita alkavat kehittyä jo varhain lapsuudessa, ja lapsuus ja nuoruus ovatkin tärkeimpiä ikävaiheita ihmisen tunteita kehittymisen kannalta. Tunteita ei tarvitse kehittyä itsestään, vaan kasvatuksen ja opetuksen avulla lapsia ja nuoria voidaan ohjata tunteita. Käyttämäni lähdekirjallisuuden perusteella lastenkirjallisuus vaikuttaisi olevan yksi tehokas keino toteuttaa tunnekasvatusta. Sadut ja tarinat vetoavat ihmisiin erityisesti tunteilla ja ne tarjoavat lapselle oivalluksia ja ymmärrystä omasta itsestään sekä omista tunteistaan. Tarinat vahvistavat lapsen eläytymiskykyä, ja lapsen on helppo samastua tarinoiden henkilöihin, mikä puolestaan vahvistaa lapsen empatiakyvyn kehittymistä.

Tutkimukseni empiirisessä osassa keskityin tutkimaan Kirsti Kurosen *Vili Voipio* -kirjasarjan kolmea eri teosta emotionaalisen kompetenssin taito-alueiden näkökulmasta. Tarkoitukseni oli kuvata, kuinka eri osa-alueita ilmennetään teoksissa. Analyysini etenikin Saarnin teorian taitoalueita mukailen.

Omien tunteiden tiedostaminen on hyvin vahvasti läsnä teoksissa, ja Vili havaitsee ja tunnistaa itsessään monenlaisia tunteita muun muassa omien kehon reaktioidensa kautta. Myös muiden tunteiden havaitseminen on kuvailun keskiössä, ja etenkin tuttuja ja tärkeitä ihmisten tunteita havaitaan suhteellisen vaivatta esimerkiksi käyttäytymisen ja nonverbaali-

sen viestinnän kautta. Myös empatian ja sympatian kokemuksia kuvataan varsin useissa erilaisissa yhteyksissä, ja varsinkin tuttuja ja tärkeitä ihmisiä kohtaan koetaan myötätuntoa ja osataan asettua heidän asemaansa.

Suomalaiselle kulttuurille ominaista tunnesanastoa ja tunneilmaisua kuvataan teoksissa periaatteessa paljon, ja myös joitain kulttuurisia skriptejä tuodaan esille. Näiden tunnistaminen analyysivaiheessa oli kuitenkin varsin hankalaa, sillä vertailukohtaa suomalaiselle kulttuurille ei varsinaisesti ollut. Kenties hedelmällisempiä tutkimustuloksia tämän tunnetaito-osa-alueen tiimoilta tarjoaisi sellainen kirjallisuus, jossa on selkeästi kuvattu erilaisia kulttuureja ja kulttuurisia eroja tunteiden ilmaisussa. Ilman vertailukohtaa on vaikea nähdä, mikä on omalle tutulle kulttuurille ominaista.

Kyky erottaa sisäinen tunnetila ja ulkoinen toiminta toisistaan sekä tunteiden hallintakeinot liittyvät *Vili Voipio* -teoksissa kiinteästi toisiinsa. Myös sosiaalisten suhteiden laadun vaikutus tunneilmaisuuksiin näkyy samankaltaisissa tilanteissa. Erilaisia tilanteita ja hallintakeinoja kuvataan runsaasti, ja pääsääntöisesti tunteita pyritään hallitsemaan sitä enemmän, mitä vierammassa seurassa ollaan: koulukavereille ei sovi näyttää kaikkia tunteita, mutta vastavasti vanhempien seurassa tunteenpurkauksetkin ovat hyväksytyjä. Viimeisenä kohtana Saarnin teoriasta käsiteltiin emotionaalisen minäpystyvyyden ilmenemistä teoksissa. Myös minäpystyvyyden kokemuksista löytyy kuvauksia, samoin minäpystyvyyden puuttumisesta. Kaiken kaikkiaan emotionaalisen kompetenssin eri osa-alueet tulevat varsin kattavasti esille *Vili Voipio* -kirjoissa. Vili Voipio on hahmona helposti samastuttava, ja hänen edesottamuksensa ja elämäntilanteensa ovat varmasti monia varhaisnuoria koskettavia. Tunnetaitoja kuvataan paljon eri tilanteissa ja kirjan episodit tarjoavat hyvän lähtökohdan toteuttaa tunnekasvatusta kirjallisuuslähtöisesti. Vaikka tunteiden ja tunnetaitojen kuvausta on teoksissa paljon, on kuitenkin huomattava, että varsinaista tunteiden ja tunnetaitojen analysointia esiintyy teoksissa varsin vähän ja sekä tunteet että niihin liittyvät tunnetaidot ilmenevät enemminkin osana muuta toimintaa. Tilanteet tarjoavat hedelmällisiä lähtökohtia tunnekasvatuksessa toteutettavalle analysoinnille ja pohdinnalle, mutta kirjoja ei varsinaisesti ole kirjoitettu tunnekasvatuksen näkökulmasta. Jotta niistä saataisiin irti hyöty tunnekasvatukseen, vaatii se tunnekasvattajalta suunnittelua ja analyysiin ohjaamista.

Tutkimukseni oli luonteeltaan laadullinen tutkimus, jonka tutkimusmetodina oli teorialähtöinen sisällönanalyysi. Laadullisen tutkimusprosessin luotettavuuden arvioinnissa täytyy

muistaa, että tutkimus on aina luonteeltaan subjektiivista. Tutkija ja hänen tekemänsä tulkinnat ovat tutkimuksen keskeisimmät työvälit, eivätkä tutkijan tulkinnat koskaan ole täysin objektiivisia. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Tutkijan tekemät tulkinnat ovat aina vain yksi tiettyyn ajalliseen ja paikalliseen kontekstiin kytkeytyvä versio tutkittavasta aiheesta, ja joku muu tutkija voisi tehdä samaan asiaan liittyen aivan toisenlaisia johtopäätöksiä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Omassa tutkimuksessani haluan korostaa, että tekemäni analyysi heijastelee vain omia tulkintojani analysoitavista teoksista, ja joku muu voisi rakentaa tulkinnat aineistosta toisin. Subjektiivisuutta lisää myös se, että tutkimusaineistoni oli kaunokirjallista tekstiä, joka jo itsessään on hyvin monitulkintaista. Monet asiat kytkeytyivät analyysissä toisiinsa, ja välillä oli todella vaikeaa tehdä ratkaisuja sen suhteen, mihin kategoriaan aineistoa tulisi luokitella. Ristiriitaisuuksia ja päällekkäisyyksiä esiintyi vääjäämättä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on mahdollista parantaa kokonaisvaltaisella työn kriittisellä tarkastelulla ja aineiston hankkimisen ja analyysin tarkalla kuvaamisella (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Olenkin pyrkinyt lisäämään oman tutkimukseni luotettavuutta kuvaamalla mahdollisimman tarkasti niitä kohtia, joihin olen analyysini perustanut. Autenttiset suorat katkelmat toivottavasti helpottavat tutkimukseni lukijan ymmärrystä tekemistäni tulkinnoista ja tuovat niille läpinäkyvyyttä. Oman työn reflektointi ja kriittinen tarkastelu ovat myös olleet läsnä koko tutkimusprosessin ajan ja olenkin pysähtynyt tarkastelemaan aineistosta tekemiäni tulkintoja useaan otteeseen ja pyrkinyt pohtimaan niiden osuutta kriittisesti.

Tutkimukseni yksi keskeisimmistä tavoitteista oli saada lisää tietoa siitä, kuinka lastenkirjallisuutta olisi mahdollista hyödyntää tunnekasvatuksessa ja kuinka emotionaaliseen kompetenssiin liittyvät tunnetaidot ylipäätään kuvataan lastenkirjallisuudessa. *Vili Voipio* -kirjat ovat vain pieni näyte lastenkirjallisuudesta, mutta tutkimukseni valossa voin todeta, että ainakin *Vili Voipio* -kirjoissa tunnetaitoja kuvataan monipuolisesti. Tämän perusteella väitän, että ainakin *Vili Voipio* -kirjat soveltuisivat hyvin tunnekasvatuksen välineeksi. Tutkimukseni pienuuden vuoksi tuloksia on vaikea yleistää muihin lastenkirjoihin, mutta ajattelen, että *Vili Voipio* -kirjojen lisäksi kotimaisen lastenkirjallisuuden kentältä löytyy muitakin teoksia, jotka toimisivat tunnekasvatuksessa. Lastenkirjallisuutta ei juurikaan ole analysoitu tunnetaitojen näkökulmasta, ja tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista saada vastaavia analyysejä myös muista teoksista ja niiden sopivuudesta tunnekasvatukseen.

Perehtymäni tutkimuskirjallisuuden valossa tiedän, että kirjallisuutta pidetään tehokkaana välineenä toteuttaa tunnekasvatusta, mutta toisaalta empiiristä tutkimustietoa aiheeseen liittyen on todella vähän eikä kirjallisuuden todellisista vaikutuksista tunnetaitoihin tiedetä. Lisää tutkimusta aiheesta kaivattaisiin, vaikka kirjallisuuden vaikutusten tutkiminen onkin todella haastavaa. Itse uskon kuitenkin vahvasti sen mahdollisuuksiin ja uskon, että kirjallisuuden avulla voidaan kehittää ihmisten tunnetaitoja. Kuten tunneälytutkijat John D. Mayer ja Peter Salovey kirjoittavat:

”Literature is probably the first home of emotional intelligences.” (Salovey & Mayer 1997, 20).

LÄHTEET

Tutkimusaineisto:

Kuronen, K. (2004). *Vili Voipio*. Hämeenlinna: Karisto.

Kuronen, K. (2006). *Vili Voipio puhuu ja pussaa*. Hämeenlinna: Karisto.

Kuronen, K. (2009). *Vili Voipio ulvoo ja unelmoi*. Hämeenlinna: Karisto.

Muu lähdekirjallisuus:

Bahman, S. & Maffini, H. (2008). *Developing Children's Emotional Intelligence*. New York: Continuum International Publishing Group.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Bar-On, R. (1997). *EQ-i. Bar-On emotional quotient inventory. User's manual*. Toronto: Multi Health Systems.

Bettelheim, B. (1977). *The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York: Vintage Books.

Cook K-E., Earles-Vollrath, T. & Ganz, J. B. (2006). *Bibliotherapy. Intervention in School and Clinic* 42(2), 91–100. Haettu EBSCO-tietokannasta 3.5.2015. (AN22798952).

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks California: SAGE Publications, Inc.

Eisenberg, N. & Miller, P. A. (1990). Empathy, sympathy and altruism: empirical and conceptual links. Teoksessa N. Eisenberg & J. Strayer (toim.), *Empathy and its Development. Cambridge Studies in Social and Emotional Development* (s. 292–316). Cambridge: Cambridge University Press.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino

- Gardner, H. (1985). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Clark, M. S., Pataki, S.P. & Carver, V. H. (1996). Some Thoughts and Findings on Self-Presentation of Emotions in Relationships. Teoksessa G.J.O. Fletcher. & J. Fitness (toim.), *Knowledge Structures in Close Relationships: A Social Psychological Approach* (s. 247–274) New York: L. Erlbaum Associates.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: why it can matter more than IQ?*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *Tunneäly työelämässä*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E. & McKee, A. (2002). *Primal Leadership. Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Grewal, D. & Salovey, P. (2005). Feeling Smart. The Science of Emotional Intelligence. *American Scientist* 93(4), 330–339. Haettu EBSCO-tietokannasta 3.5.2015. (AN17312724).
- Grünn, K. (2003). Uusin nuortenkirjallisuus. Teoksessa L. Huhtala, K. Grünn, I. Loivamaa & M. Laukka (toim.), *Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia* (s. 285–294). Helsinki: Tammi.
- Harjunkoski, S-M. (2009). Tunnekieli tutuksi äidinkielen tunnilla. Teoksessa S. Mäki & P. Arvola (toim.), *Tarina tukee lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan II* (s. 116–145). Helsinki: Duodecim.
- Heikkilä-Halttunen. (2003). Patikkamatka maalta kaupunkiin. Teoksessa L. Huhtala, K. Grünn, I. Loivamaa & M. Laukka (toim.), *Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia* (s. 216–232). Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Huhtala, L. (2003). Kasvun aika. Teoksessa L. Huhtala, K. Grün, I. Loivamaa & M. Laukka (toim.), *Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia* (s. 38–46). Helsinki: Tammi.

Huhtala, L., Grün, K., Loivamaa, I. & Laukka, M. (2003). Alkusanat. Teoksessa L. Huhtala, K. Grün, I. Loivamaa & M. Laukka (toim.), *Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia* (s. 9–11). Helsinki: Tammi.

Hänninen, V. (2003). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto: Acta Universitatis Tamperensis 696.

Ihanus, J. (2002). Esipuhe. Teoksessa J. Ihanus (toim.), *Koskettavat sanat. Johdantoa kirjallisuusterapiaan* (s. 7–9). Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.

Ihanus, J. (2009). Sanat että hoitaisimme: kirjallisuusterapia ja kertomukset. Teoksessa J. Ihanus (toim.), *Sanat että hoitaisimme. Terapeuttinen kirjoittaminen* (s. 13–48). Helsinki: Duodecim.

Ihonen, M. (2003). Suomalainen lastenkirjallisuus 1800-luvulla. Teoksessa L. Huhtala, K. Grün, I. Loivamaa & M. Laukka (toim.), *Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia* (s. 12–19). Helsinki: Tammi.

Isokorpi, T. (2004). *Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jalovaara, E. (2005). *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa*. Helsinki: Pilot Kustannus Oy.

Jantunen, T. (1997). Satu ja esiopetuksen viitat. Teoksessa J. Jokipaltio (toim.), *Sadun voimat 2. Polunpäitä sadun maailmaan* (s. 15–20). Helsinki: Maaseudun sivistysliitto.

Jantunen, T. (2007). *Satu kasvattaa. Topeliuksen sadut ja kasvatusajattelu*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Karjalainen, M. (2001). Realistisen lastenkirjan lapsikuva. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.), *Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön* (s. 56–84). Helsinki: Lastenkeskus.
- Karjalainen, M. (2003). Helppolukuiset sarjat. Teoksessa L. Huhtala, K. Grønn, I. Loivamaa & M. Laukka (toim.), *Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia* (s. 273–275). Helsinki: Tammi
- Kerola, K., Kujanpää, S. & Kallio, A. (2013). *Tunteesta tunteeseen – ihmisielen tarinat kuvin ja sanoin. Ohjaajan opas*. Opetushallitus. [Viitattu 15.4.2015] Saatavilla: http://www.edu.fi/tunteesta_tunteeseen.
- Killick, S. (2006). *Emotional Literacy at the Heart of the School Ethos*. London: SAGE Publications Inc.
- Lahtinen, A-M. (2007). Kirjallisuus, ymmärtäminen ja opettajan tieto. Teoksessa S. Günthal & E. Harjunen (toim.), *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* (s. 160–179). Helsinki: SKS.
- Larsen, R. J. & Prizmic, Z. (2004). Affect regulation. Teoksessa R.F. Baumeister & K.D. Vohs (toim.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (s. 40–61). New York: The Guildford Press.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Linnainmaa, T. (2005). Mitä kirjallisuusterapia on? Teoksessa S. Mäki & T. Linnainmaa (toim.), *Hoitavat sanat. Opas kirjallisuusterapiaan* (s. 11–25). Helsinki: Duodecim.
- Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge: MIT Press.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*. Vol. 15 (3), 197–215.

MOT Kielitoimiston sanakirja. (2015). Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone Oy.

Mäki, S. (2009). Satu auttaa oppimaan erityisluokassa. Teoksessa S. Mäki & P. Arvola (toim.), *Tarina tukee lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan II* (s. 77–115). Helsinki: Duodecim.

Mäki S. & Arvola, P. (2009). Kirjallisuusterapia lasten ja nuorten pahoinvoinnin ennaltaehkäisijänä. Teoksessa S. Mäki & P. Arvola (toim.), *Tarina tukee lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan II* (s. 12–19). Helsinki: Duodecim.

Mäki S. & Kinnunen, P. (2002). Lasten ja nuorten kirjallisuusterapiasta. Teoksessa J. Ihanus (toim.), *Koskettavat sanat. Johdantoa kirjallisuusterapiaan* (s. 35–78). Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.

Mäki, S. & Kinnunen, P. (2005). Lapsi ja nuori sadun peilissä. Teoksessa S. Mäki & T. Linnainmaa (toim.), *Hoitavat sanat. Opas kirjallisuusterapiaan* (s. 26–52). Helsinki: Duodecim.

Mäntymaa, M., Luoma, I., Puura, K. & Tamminen, T. (2003). Tunteet, varhainen vuorovaikutus ja aivojen toiminnallinen kehitys. *Duodecim*, 119(6), 459–465.

Niskanen, V. (1997). Kirjallisia tienviittoja. Teoksessa J. Jokipaltio (toim.), *Sadunvoimat 2. Polunpäitä sadun maailmaan* (s. 7–14). Helsinki: Maaseudun sivistysliitto.

Paalasmaa, J. (2011). Tehokkuutta vai ihmisyyttä? Sydämen sivistystä kasvattava koulu. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.), *Sydämen sivistys. Kasvatuksen ytimessä* (s. 11–21). Helsinki: Aurinko Kustannus.

Papunen, R. (2002). Kirjallisuusterapeuttisen aineiston valinta. Teoksessa J. Ihanus (toim.), *Koskettavat sanat. Johdantoa kirjallisuusterapiaan* (s. 235–295). Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.

Pardeck J. T. & Pardeck J. A. (1993). *Bibliotherapy. A Clinical Approach for helping Children*. Yverdon: Gordon and Breach Science Publishers.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. [Viitattu 15.4.2015] Saatavilla: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetus-suunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus.

Rajalin, M. (2003). Sodan jälkiä. Teoksessa L. Huhtala, K. Grönn, I. Loivamaa & M. Laukka (toim.), *Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia* (s. 158–161). Helsinki: Tammi.

Rättyä, K. (2003). Sarjakirjan nousu. Teoksessa L. Huhtala, K. Grönn, I. Loivamaa & M. Laukka (toim.), *Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia* (s. 265–268). Helsinki: Tammi.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. [Viitattu: 15.3.2015]. Saatavilla: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus>.

Saarinen, M. (2002). *Tunneälyn ja itsetuntemuksen työkirja*. Helsinki: WSOY.

Saarinen, M. & Kokkonen, M. (2003). *Tunneäly: kohti kokonaista elämää*. Helsinki: WSOY.

Saarni, C. (1997). Emotional Competence and Self-Regulation in Childhood. Teoksessa P. Salovey & D. Sluyter (toim.), *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications* (s. 35–66). Basic Books.

Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. The Guilford Series on Social and Emotional Development. New York: Guilford Press.

Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. Teoksessa R. Baron & J. D. A. Parker (toim.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (s. 68–91). San Francisco: Jossey-Bass.

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). *Emotional Intelligence*. Baywood Publishing Co. Inc.

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1997). What is Emotional Intelligence? Teoksessa P. Salovey & D. J. Sluyter (toim.), *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications* (s. 3–31). New York: BasicBooks.

Sarmavuori, K. (2001). *Lasten- ja nuortenkirjallisuuden maailma*. Opintomoniste 13. Turun opettajankoulutuslaitos.

Seitamaa-Hakkarainen, P. (1999). *Kvalitatiivinen sisällönanalyysi*. [Viitattu 23.2.2014]. Saatavilla:http://www.metodix.com/fi/sisallys/01_menetelmat/02_metodiartikkelit/seitamaa_kvalitatiivinen_sisallon_analyysi/?tree:D=168373&tree:selres=168595&hrpDelimChar=%3B&parentCount=1.

Sullivan, A. K. & Strang, H. R. (2002). Bibliotherapy in the classroom: Using bibliotherapy to promote the development of emotional intelligence. *Childhood Education*, 79(2), 74–80. Haettu EBSCO-tietokannasta 3.5.2015. (AN8866847)

Suojala, M. & Karjalainen, M. (2001). Johdanto. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.), *Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön* (s. 5–10). Helsinki: Lasten keskus.

Suomen kirjallisuus VIII: Kirjallisuuden lajeja. (1970). Toim. M. Kuusi, S. Konsala & P. Tarkka. Helsinki: SKS.

Topping, K., Bremner, W. & Holmes, E. A. (2000). Social Competence: The Social Construction of the Concept. Teoksessa R. Bar-On & J. D. A. Parker (toim.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (s. 28–39). San Francisco: Jossey-Bass.

Tulevaisuuden peruskoulu. (2015). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 8:2015. Toim. N. Quakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen. [Viitattu 15.4.2015]. Saatavilla: http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2015/tulevaisuuden_peruskoulu.html.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Virtanen, M. (2013). *Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä*. Vitöskirja. Tampereen yliopisto: Acta Electronica Universitatis Tampereensis : 1301.

Yarlott, G. (1972). *Education and children's emotions: an introduction*. London: Weidenfeld and Nicolson.

Zajdel, R.T., Bloom, J.M., Fireman, G. & Larsen J. T. (2013). Children's Understanding and Experience of Mixed Emotions: The Roles of Age, Gender and Empathy. *The Journal of Genetic Psychology*, 174(5), 582–603. doi: 10.1080/00221325.2012.732125.

Zirkel, S. (2000). Social Intelligence: The Development and Maintenance of Purposive Behavior. Teoksessa R. Bar-On & J. D. A. Parker (toim.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assesment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (s. 3–37). San Francisco: Jossey-Bass.