

**Fokuksessa lapsen katse – alakoulun opettajan
toiminta ja ulkonäkö suomalaisissa lastenkirjoissa
2010-luvun lopulla**

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Laatija:
Marika Havola

10.12.2022

Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Marika Havola

Otsikko: Fokuksessa lapsen katse – alakoulun opettajan toiminta ja ulkonäkö suomalaisissa lastenkirjoissa 2010-luvun lopulla

Ohjaaja: yliopistonlehtori Pilvi Heinonen

Sivumäärä: 72 sivua

Päivämäärä: 10.12.2022

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoitus oli selvittää, millaisena suomalaisen nykylastenkirjallisuuden fiktiiviset oppilaat näkevät fiktiivisen opettajansa. Fokalisoituina olivat siis opettajahahmot ja fokalisoijina oppilashahmot. Tutkielman otsikon ilmaus ”lapsen katse” viittaa tähän fokalisaatioperspektiiviin, joka ei ole todellinen, vaan aikuisen kirjailijan ja kuvittajan luoma tarina. Tutkielmassa tarkasteltiin sekä opettajahahmojen ulkonäköä että toimintaa, joita kuvattiin analysoiduissa lastenkirjoissa niin kielellisin kuin visuaalisinkin keinoin. Tutkielman toinen keskeinen tarkoitus oli selvittää, miten kaksoisyleisöä puhutellaan suomalaisen nykylastenkirjallisuuden opettajakuvauksissa, ja millaisia opettajamielikuvia kaksoispuhutteleva teksti tuottaa.

Tutkimusaineisto koostui yhdeksästä suomalaisesta lastenkirjasta. Aineiston kirjat on julkaistu vuosina 2015–2019, ja niiden oletettua lukijakuntaa ovat 6–12-vuotiaat lapset. Kirjojen keskeinen tapahtumapaikka oli alakoulu, ja niissä esiintyi vähintään yksi realistinen opettajahahmo. Yhdestä kirjasta analysoitiin kaksi kohtausta, kahdeksasta kirjasta yksi kohtausta. Kaikki kymmenen analysoitua kohtausta sisälsivät runsaasti kielellisiä ilmauksia opettajahahmosta sekä piirroskuvan, jossa opettajahahmo esiintyi.

Aineiston tekstianalyysi toteutettiin laadullisena sisällönanalyysinä ja kuva-analyysi määrällisenä ja laadullisena sisällönanalyysinä. Tutkielman tulokset osoittivat, että analysoitujen lastenkirjojen kohtaauksissa esiintyi sekä tekstissä että kuvissa ilmenevää fokalisaatiota. Tekstissä fokalisaatio toteutui sisäisen tai ulkoisen fokalisaation keinoin tai näiden yhdistelmänä. Opettajahahmon toimintaa kuvattiin analysoiduissa kohtaauksissa sekä kielellisesti että visuaalisesti. Opettajahahmon ulkonäköä kuvattiin pääasiassa visuaalisin keinoin.

Analysoidusta aineistosta nousi esille opettajahahmo, joka toiminnallaan tai ulkonäöllään aiheutti oppilashahmoissa hämmennystä tai huolta. Tarkoituksellinen inkoherenssi, inkongruenssi ja ironia olivat tyypillisiä kerronnan keinoja niissä kirjojen kohtaauksissa, joissa opettajaa representoiva henkilöahmo käyttäytyi kummallisella tavalla. Aineiston opettajat eivät olleet pelkästään oppilaitaan hämmentäviä, vaan myös turvallisia, luotettavia, oppilaistaan välittäviä ja ystävällisiä hahmoja. Tällainen myönteinen opettajakuva vastasi aiempien tutkielmien tuloksia. Kuudessa tutkimusaineiston kirjassa opettaja oli oletetusti mies, ja kolmessa kirjassa oletetusti nainen. Opettajahahmojen ulkonäkö ja vaatetus olivat analysoiduissa kuvissa usein konservatiivisia. Kuvat vahvistivat perinteisiä maskuliinisuuden ja feminiinisuuden ilmentymiä.

Analysoiduissa kohtaauksissa sekä opettajahahmojen ulkonäön että toiminnan verbaaliset ja visuaaliset kuvaukset olivat keskenään säännönmukaisia, eli merkittäviä viitteitä tekstin ja kuvan välisestä jännitteestä tai ”epäsuhdasta” ei löytynyt. Analysoiduista kohtaauksista löytyi kaksoisyleisön puhuttelua erityisesti silloin, kun opettajan toimintaa kuvattiin parodisesti vallalla olevan opettajadiskurssin vastaisena. Lastenkirjojen kielellinen ironia voidaan nähdä erityisesti aikuisten puhuttelun keinona, sillä aikuiset pystyvät tulkitsemaan ironista tekstiä eri lähtökohdista kuin lapsilukijat, joiden kirjallinen kompetenssi on vasta kehittymässä.

Avainsanat: alakoulun opettaja, fokalisaatio, kaksoisyleisö, kuvitus, lastenkirjallisuus, opettajahahmon toiminta, opettajahahmon ulkonäkö, opettajakuva

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Lastenkirjallisuuden kehittyminen ja ominaispiirteet	7
2.1	Modernin lastenkirjallisuuden synty	8
2.2	Lastenkirjallisuuden paradoksi	9
2.3	Kaksoisyleisön puhuttelu lastenkirjallisuudessa	11
2.4	Huumori ja parodia lastenkirjallisuudessa	12
2.5	Lastenkirjojen kuvitus	14
3	Lastenkirjallisuuden opettajahahmot: teksti, kuva ja fokalisaatio	17
3.1	Sanoin rakennetut henkilöahmot	17
3.2	Opettajahahmot kotimaisessa kirjallisuudessa	19
3.3	Kuvin elävöitettyt henkilöahmot	20
3.4	Fiktiivisen kertomuksen tutkimus ja fokalisaatio	22
4	Tutkimusongelma	25
5	Tutkimuksen toteuttaminen	27
5.1	Tutkimusaineiston kuvaus	27
5.2	Aineistonkeruumenetelmä ja aineiston analyysi	29
5.2.1	Tutkimusaineiston koodaaminen	30
5.2.2	Tekstianalyysin toteuttaminen laadullisena sisällönanalyysinä	31
5.2.3	Kuva-analyysin toteuttaminen määrällisenä sisällönanalyysinä	32
5.3	Tutkimuksen luotettavuus	35
6	Tutkimustulokset	37
6.1	Fokaloitujen opettajahahmojen toiminta	40
6.1.1	Fokaloitaation toteutuminen tekstissä	41
6.1.2	Oppilaita hämmästyttävä opettajan käytös	42
6.1.3	Oppilaat opettajan tunnekuohon tarkkailijoina	43
6.1.4	Oppilaat opettajan huomassa	46
6.2	Fokaloitujen opettajahahmojen ulkonäkö	48
6.2.1	Fokaloitaation toteutuminen kuvituksessa	50
6.2.2	Oppilaita hämmästyttävä opettajan ulkonäkö	54

6.3	Kaksoisyleisön puhuttelu ja opettajamielikuvat	55
6.3.1	Kaksoisyleisön puhuttelun keinoja	55
6.3.2	Oppilaiden suhtautuminen opettajaan	57
6.3.3	Tekstin ja kuvituksen välinen suhde	60
7	Pohdinta	62
7.1	Tulosten pohdinta	62
7.2	Jatkotutkimusaiheet	64
	Tutkimusaineisto	66
	Lähteet	67

1 Johdanto

Luokkahuoneessa vallinnut metakka katkeaa. Oppilaat tuijottavat monttu auki opettaja Aapeli Käkeä, joka on juuri astunut luokkaan. Vai onko tuo Aapeli Käki? Missä on opettajan virttynyt villapaita? Missä on hänen pitkä kaulaliinansa? Miksi hänen kaljunsu kiiltää kuin vauvan peppu? Miksi Aapeli Käki on pukeutunut tummaan pukuun ja solmioon? Miksi hän hymyilee kuin koulun juhlasalin vanha flyygeli? (Kallioniemi 2015, 7.)

Näin alkaa Tuula Kallioniemen Reuhurinne-sarjan kirja *Eläköön Reuhurinne!* (2015).

Oppilaat hämmästelevät opettajaansa, jonka ulkonäkö ja käytös selvästi poikkeavat tavanomaisesta. Kirjan kuvittaja Jii Roikonen on piirtänyt tapahtumaan liittyvän kuvan, jossa ällistyneen näköiset oppilaat tuijottavat tummaan pukuun ja solmioon pukeutunutta Aapeli Käkeä.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoitus on selvittää, millaisena uuden suomalaisen lastenkirjallisuuden fiktiiviset oppilaat näkevät fiktiivisen opettajansa. Fokalisoituina ovat siis lastenkirjojen opettajahahmot ja fokalisoijina oppilashahmot. Tutkielmassa tarkastellaan sekä opettajahahmojen ulkonäköä että opettajahahmojen toimintaa, joita on kuvattu kirjoissa niin kielellisin kuin visuaalisinkin keinoin. Fokalisaation ja kielellisen ja visuaalisen ”yhteispelin” lisäksi tutkielmassa tarkastellaan sitä, millä tavoin kouluympäristöön sijoittuvissa lastenkirjoissa puhutellaan samanaikaisesti niiden kaksoisyleisöä eli lapsi- ja aikuislukijoita. Tutkimusaineistoon sisältyy yhdeksän kotimaista lastenkirjaa, jotka on julkaistu vuosina 2015–2019. Koska analysoitavat lastenkirjat ovat 2010-luvun loppupuolelta, niitä todennäköisesti luetaan nykyään paljon. Siksi voidaan myös olettaa, että niillä on tällä hetkellä suuri merkitys opettajamielikuvien muokkaajana.

Lastenkirjoilla on aina ollut kasvatuksellinen tehtävä. Ne heijastavat oman aikansa yhteiskunnallisia ja ideologisia arvoja, mutta avaavat myös ovia toisiin maailmoihin. Koska kirjat mahdollistavat lukijan ja tarinoiden välisen vuorovaikutuksen, ne jättävät aina lukijan mieleen jonkinlaisen jäljen. (Pesonen 2013, 65–66.) Kirjoilla onkin suuri merkitys erilaisten mielikuvien luojina. Lastenkirjallisuudessa esiintyvät opettajahahmot synnyttävät ja muokkaavat kirjoja lukevien lasten ja aikuisten koulu- ja opettajamielikuvia. Lastenkirjojen opettajahahmojen tutkiminen on tästä syystä tärkeää. (Ks. myös Pitkänen 2014, 60.) Kuvitetut koulumaailmasta kertovat kirjat voivat esimerkiksi auttaa lasta ennakoimaan, millainen opettaja on, ja mitä koulussa tapahtuu. Aikuisille lastenkirjat voivat muun muassa osoittaa, millaista tukea opettajat voivat oppilailleen tarjota. Kun lastenkirjojen opettajarepresentaatiot

ovat positiivisia, ne luovat myönteistä opettajamielikuvaa lasten, vanhempien ja opettajien omassakin mielessä. (Sandefur & Moore 2004, 52.)

Suomenkielisessä kaunokirjallisuudessa esiintyviä opettajuuden ja opettajien kuvauksia on tutkittu sekä kasvatustieteen että kirjallisuuden tutkimuksen näkökulmasta varsin vähän (Silventoinen 2008, 251). Tämä pro gradu -tutkielma osallistuu nykylastenkirjallisuuden opettajakuvan tutkimiseen paitsi kirjoitetun tekstin, myös kuvituksen osalta. Fokalisaatiota tarkastelemalla tutkielmassa pyritään selvittämään, millaisiksi hahmoiksi opettajat teoksissa rakentuvat lapsen katseen kautta nähtyinä. Tutkielman tulosten analysoimisessa käytetään sisällönanalyysia, joka on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Laadullinen sisällönanalyysi perustuu aineiston tulkintaan ja päättelyyn, ja sen avulla voidaan analysoida esimerkiksi kaunokirjallista tekstiä, kuten tässä tutkielmassa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117, 127). Tutkielman kuva-analyysi toteutetaan Sepän (2012, 216) määrällisen sisällönanalyysin mallia mukailien ja soveltaen. Lopullisessa kuva-aineiston tulkinnassa hyödynnetään laadullista tutkimusotetta (ks. myös Seppä 2012, 228).

2 Lastenkirjallisuuden kehittyminen ja ominaispiirteet

Kirjallisuuden tai lastenkirjallisuuden käsitteen määrittelemine ei ole yksiselitteistä. Käsitteisiin liittyy aina erilaisia kulttuurisia, yhteiskunnallisia, pedagogisia, poliittisia, filosofisia ja eettisiä merkityksiä (Mustola 2014, 8). Käsite kirjallisuus voidaan määritellä kirjoitukseksi, jolla on tiettyjä kirjallisia ominaisuuksia, tai laajasti ajatellen joukoksi merkkejä, tekstejä ja tarinoita, jotka voivat olla luettuja, katsottuja, kuultuja, koettuja ja puhuttuja narratiiveja perinteisestä kirjasta tai kerrotusta tarinasta digitaalisiin sovelluksiin saakka (Mustola 2014, 10; Suvilehto 2014, 298). Lasten- ja nuortenkirjallisuuden voidaan määritellä olevan lapsille ja nuorille kirjoitettua kirjallisuutta ja myös sellaista kirjallisuutta, jota lapset ja nuoret ovat itse omaksuneet luettavakseen (Karasma & Suvilehto 2014, 12).

On tärkeä huomioida, että lastenkirjallisuus ei ole staattinen käsite, vaan se määrittyy jatkuvasti uudelleen kulttuurin ja yhteiskunnan muuttuessa (Mustola 2014, 19).

Lastenkirjallisuuden määrittelyä hankaloittaa myös lapsuuden määrittelemisen vaikeus. Tarkoittaako lastenkirjallisuus niitä kirjoja, joita markkinoidaan tietyn ikäisille lapsille? Entä milloin lapsuus loppuu? Onko jokaisella ”sisäinen lapsi”? (McGillis 1998, 202.) Joka tapauksessa lastenkirjallisuuden asema on edelleen melko mutkikas kirjallisuuden laajalla kentällä, jossa aikuiskirjailijat ja -kriitikot, muut lastenkirjojen parissa työskentelevät aikuiset ja aikuis- ja lapsilukijat kohtaavat (Hunt 2005, 2–3). Lastenkirjallisuuden paradoksina voidaankin pitää sitä, että lastenkirjallisuuden alueella aikuiset kirjoittavat ja kuvittavat lapsille aikuisten tärkeänä pitämistä asioista (Ylönen & Heikkilä-Halttunen 2017, 97).

New'n (1999) mukaan kirjallisuus voidaan ymmärtää kahdella eri tavalla: neutraalina käsitteenä tai arvottavana käsitteenä. Mikäli kirjallisuus ymmärretään neutraaliksi käsitteeksi, lastenkirjallisuuskin on varmasti kirjallisuutta. Mikäli kirjallisuus on arvottava käsite, lastenkirjallisuus kuten myös liian populaari tai kevyt kirjallisuus saatetaan asemoida kirjallisuuskentän ulkopuolelle, koska niitä ei pidetä riittävän tärkeänä tai hyvänä kirjallisuutena. (New 1999, 3.) Huntin (2005) mukaan lastenkirjallisuus kuitenkin on todellista kirjallisuutta, mikäli kirjallisuus määritellään teksteiksi, jotka kiinnostavat lukijoitaan, tuottavat heille iloa ja herättävät lukijoissa voimakkaitakin reaktioita (Hunt 2005, 1).

Seuraavissa luvuissa tarkastellaan modernin lastenkirjallisuuden syntyä (luku 2.1) ja lastenkirjallisuudelle tyypillisiä ilmiöitä, joita ovat sen paradoksaalisuus (luku 2.2),

kaksoisyleisön puhuttelu (luku 2.3) sekä huumori ja parodia (luku 2.4). Näiden jälkeen tarkastellaan lastenkirjojen kuvitusta (luku 2.5).

2.1 Modernin lastenkirjallisuuden synty

Muutama vuosisata sitten lasten ajateltiin olevan pieniä aikuisia vailla lasten tarpeita ja kiinnostuksen kohteita (Mustola 2014, 9). Nykyään lapsuuden ajatellaan olevan kulttuurinen ja sosiaalinen ilmiö, joka muuttuu ajan myötä. Lasten toimijuus ei rajoitu pelkästään perheeseen ja muuhun arkiympäristöön, vaan heillä on yhteyksiä yhteiskuntaelämän muillekin alueille, kuten kulttuuriin, talouteen ja politiikkaan. (Alanen 2009, 19–20.)

Lastenkirjallisuuden syntyminen oli mahdollista vasta siinä vaiheessa, kun lapsuus nähtiin erillisenä ikävaiheena ja lasten ymmärrettiin olevan huolenpitoa vaativia, aikuisista eroavia yksilöitä (Ihonen 2003, 12; Mustola 2014, 9).

Suomessa uusi lapsikäsitys tuli esiin Zacharias Topeliuksen teoksissa ja lehtikirjoituksissa 1800-luvun puolivälissä. Edelleen ajateltiin, että lasta tuli kasvatuksella harjaannuttaa aikuisten maailmaan ja sen vaatimuksiin, mutta suorien moraalisten kehotusten sijaan alettiin vedota mielikuvitukseen ja tunteisiin. Lapsista haluttiin kasvattaa ahkeria ja rehellisiä suomalaisia, jotka arvostivat isänmaata, perhettä ja uskontoa. (Ihonen 2003, 12.) 1800- ja 1900-luvun vaihteessa suomalainen lasten- ja nuortenkirjallisuus kehittyi tiiviissä yhteydessä käänöskirjallisuuteen, ja lasten- ja nuortenkirjallisuus kasvoi niin määrällisesti kuin laadullisestikin. Samanaikaisesti yhteiskunta ja kulttuuri modernisoituivat Suomessa nopeasti. (Huhtala 2003, 38.) Sotien välisenä aikana lasten- ja nuortenkirjallisuus alkoivat eriytyä omiksi ryhmikseen. Nuortenkirjojen kysyntää lisäsivät lukutaidon yleistyminen, elintason nousu ja kaupunkilainen elämäntapa. (Hakala 2003, 74.)

1800-luvulta lähtien vallalla ollut topeliaanisuus laantui 1950-luvulla, sillä kirjailijat halusivat luoda vallitsevia oloja vastaavaa kirjallisuutta. Uusiutumisen kaipuuseen vaikuttivat käydyt sodat ja niitä seuranneet murrosvuodet. Topeliuksen kirjallista perintöä ei kuitenkaan haluttu mitätöidä. 1950-luvulla lasten- ja nuortenkirjallisuuden lukijoita riitti, alan julkinen arvostus oli nousussa, lasten- ja nuortenkirjojen kritiikki vakiintui suurimmissa päivälehdissä, tutkimus virisi ja lasten- ja nuortenkirjastotyö vahvistui. 1950-luvun alussa kirjailijat olivatkin hyvin motivoituneita tuottamaan hyvää lasten- ja nuortenkirjallisuutta. (Heikkilä-Halttunen 2003a, 166–167.) Seuraavia vuosikymmeniä eli 1960- ja 1970-lukua luonnehtii yhtenäiskulttuurin mureneminen. Amerikkalaisen lasten- ja nuortenkulttuurin ihannoiti, ylikansallinen viihde ja

varsinkin televisio ja sarjakuva veivät yhä suuremman osan lasten ja nuorten vapaa-ajasta. Samalla kirja menetti entisenkaltaisen arvoasemansa. (Heikkilä-Halttunen 2003b, 218.)

Suomalaisen sarjakirjan nousu ajoittuu 1970-luvulle. Sarjakirjoissa kirjailijan luoma maailma jatkuu teoksesta toiseen, mikä helpottaa lukijan roolia. Sarjakirjalle tyypillisiä piirteitä ovat kirjojen runsas määrä, tuotannon laajuus ja saman mallin hyödyntäminen. Hyvä esimerkki sarjakirjasta on Anni Polvan Tiina-sarja (1956–1986). Vaikka Tiina-kirjat ovat ilmestyneet neljän eri vuosikymmenen aikana, sarjan päähenkilö ei juuri muutu, ja aiheet ja ympäristötkin kehittyvät vain vähän. Kotimainen sarjakirjatuotanto ja käännössarjojen määrä lisääntyivät 1980-luvulla, ja 1990-luvulla sarjakirjallisuuden nousu jatkui edelleen. Esimerkiksi Tuula Kallioniemen Reuhurinne-sarja ja Timo Parvelan Ella-sarja ovat alkaneet 1990-luvulla. Saman sarjan kirjojen yhteenkuuluvuus muodostuu henkilöistä, tapahtumapaikasta, kohderyhmästä tai tematiikasta. (Rättyä 2003, 265–272.) Reuhurinne- ja Ella-sarjan kirjojen yhtenäisyyden muodostavat niiden henkilöhahmot ja kouluympäristöön sijoittuvat humoristiset tapahtumat. Koulumaailmasta kertovat suomalaiset sarjakirjat ovat tämän pro gradu -tutkielman kannalta kiinnostava lastenkirjallisuuden muoto, sillä tutkielmassa tarkastellaan usean alakouluun sijoittuvan sarjakirjan opettajakuvaa. Tällaiset helppolukuiset sarjakirjat ovat kuvitettuja, ja niiden koulunkäyntiin liittyvä aihepiiri on lapsilukijalle tuttu ja turvallinen (Karjalainen 2003, 273–274).

2.2 Lastenkirjallisuuden paradoksi

Kuten jo aiemmin todettiin, lastenkirjallisuuden paradoksina voidaan pitää sitä, että aikuiset kirjoittavat ja kuvittavat lapsille aikuisten tärkeänä pitämistä asioista (Ylönen & Heikkilä-Halttunen 2017, 97). Lapsi ja lapsuus ovat tämän tutkielman kannalta tärkeitä käsitteitä, sillä tarkastelun kohteena ovat lapsilukijoita varten julkaistut lastenkirjat. Nykyään käsite lapsi määritellään yleensä Yhdistyneiden Kansakuntien Lasten Oikeuksien sopimuksen mukaisesti alle 18-vuotiaaksi henkilöksi (Mustola 2014, 8; Vanderbeck 2010, 33). Vaikka kaikki alle 18-vuotiaat ovat alaikäisiä, vastasyntyneistä nuoriin aikuisiin ulottuva määritelmä lapsesta on ongelmallinen (Vanderbeck 2010, 33). Näin laaja määritelmä jättää huomioimatta lasten erilaiset iät, sukupuolet, etnisyydet ja kulttuurit, joissa he elävät (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010, 28). McGillis (1998) huomauttaa, että määritelmät lapsista ja lapsuudesta ovat aikuisten tekemiä, vaikka aikuiset eivät tarkalleen voi muistaa, millaista on olla lapsi. Siksi käsitteet lapsi ja lapsuus eivät ole absoluuttisia, vaan suhteellisia aikuisten laatimia määritelmiä, joissa aikuisten toiveet ja halut näkyvät. (McGillis 1998, 202.)

Laakson (2014a) mukaan tietynlaiset rakenteelliset, tyylliset ja teemaan liittyvät ominaispiirteet ovat yleisiä lastenkirjallisuudessa. Siitä huolimatta ei ole mitään yksittäistä tyyliä, aihetta, teemaa tai kerronnallista konventiota, joka esiintyisi kaikessa lastenkirjallisuudessa, muttei missään aikuisten kirjallisuudessa. Tästä syystä lastenkirjan ontologista eroavaisuutta aikuisten kirjallisuudesta ei Laakson mielestä voida tarkkarajaisesti todistaa. (Laakso 2014a, 42.) McGillisin (1998) mukaan lastenkirjoja ei varsinaisesti ole edes olemassa, koska lapset eivät harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta kirjoita lukemiaan kirjoja. Lastenkirjallisuus on paitsi aikuisten keksintö, myös kirjailijoiden ja kustantajien tapa välittää seuraavalle sukupolvelle määritelmiä siitä, millaisten normien mukaisesti heidän tulee oppia käyttäytymään. Aikuisten kirjoittaessa lapsille he luovat kirjoihin maailman, jota katsotaan aikuisten silmin. (McGillis 1998, 202.) Tässä tutkielmassa kiinnostuksen kohteena oleva lapsen katsekaan ei ole todellinen, vaan aikuisen luoma narratiivi.

Perinteisesti tietyt kirjat on määritelty lastenkirjoiksi niiden aiheen ja luettavuuden perusteella. Lastenkirjojen on ajateltu olevan kirjoja, jotka todennäköisesti kiinnostavat lapsia, sopivat heille ja ovat riittävän yksinkertaisia sanastoltaan, lauserakenteeltaan ja sisällöltään. (Wall 1991, 2–3.) Laakson (2014a) ja McGillisin (1998) näkemyksistä poiketen Wall (1991) on todennut, että teokset on mahdollista lajitella lasten- ja aikuistenkirjoiksi. Wallin mukaan aikuiset käyttävät lapsille puhuessaan tietynlaista puhetapaa ja äänensävyä, jotka on tarkoitettu nimenomaan lapsille. Sama pätee, kun aikuiset kirjoittavat lapsille. Teos on siis lastenkirja (*writing for children*), jos se on kirjoitettu lapsille (*to children*). (Wall 1991, 2–3.)

Wallin (1991) mukaan on paradoksaalista, että todellinen kirjailija ja todellinen lukija eivät suoraan kommunikoi keskenään. Todellinen kirjailija tuntee vain implisiittisen lukijan, ja todellinen lukija tuntee vain implisiittisen kirjailijan. Kirjailijan ”läsnäolo” kirjassa kuitenkin usein sitouttaa lukijoihinsa tekstiin. Vaikka implisiittinen kirjailija on läsnä tekstissä, jota implisiittinen lukija lukee, kirjan kertoja (*narrator*) ”puhuu” tekstissä kerronnan kohteelle (*narratee*). Kertojan (*narrator*) valta on kuitenkin rajoitettua, sillä kertoja puhuu implisiittisen kirjailijan äänellä. (Wall 1991, 7–8.) Lastenkirjallisuuden henkilöahmot on luotu siten, että implisiittiset lukijat kykenevät ymmärtämään niitä. Hahmot ajattelevat, käyttäytyvät ja puhuvat implisiittisten lukijoiden tavoin. Muun muassa implisiittisten lukijoiden ikä, sukupuoli, koulu- ja kulttuuritausta vaikuttavat henkilöahmojen rakentamiseen. Nikolajevan (2002) mukaan ei ole harvinaista, että kirjailijan arvio esimerkiksi lukijakunnan iästä ja sukupuolesta osoittautuu virheelliseksi. Todellinen lukija voi kuitenkin nauttia teoksesta, vaikka kirjailija olisi kohdistanut sen toisenlaiselle implisiittiselle lukijalle. (Nikolajeva 2002,

6–7.) Tässä luvussa esille tulleiden määrittelyn vaikeuksien lisäksi lasten- ja aikuistenkirjallisuuden rajaa horjuttaa lastenkirjallisuudelle tyypillinen kaksoisyleisön puhuttelemisen, jota tarkastellaan seuraavassa luvussa.

2.3 Kaksoisyleisön puhuttelu lastenkirjallisuudessa

Monet lastenkirjojen tilanteet naurattavat ja puhuttelevat lapsi- ja aikuislukijaa eri syistä (Grünthal 2006, 228). Kun lapsi ja aikuinen nauravat samaan aikaan, mutta eri syystä, kyseessä on kaksoisyleisön puhuttelu. Tällainen on yleistä lastenkirjallisuudessa (Laakso 2014b, 40). Kaksoisyleisön puhuttelun strategiaa on selitetty muun muassa sillä, että myös aikuislukijoiden mielenkiinto herää ja heidän motivaationsa lukea lapsille säilyy. Grünthal (2006) on tutkinut Timo Parvelan Ella-kirjoja, joissa kaksoisyleisön puhuttelua esiintyy erityisesti silloin, kun opettajan ja oppilaiden tulkinnat samasta asiasta eroavat toisistaan. Lapsi- ja aikuislukijaa eri tavoin huvittavat tilanteet rakentuvat Ella-kirjoissa yleensä siten, että aikuisen huvituessa opettajan kielellisestä ironiasta lapsi saattaa nauraa opettajan odottamattomalle käytökselle. (Grünthal 2006, 228–229.)

Sekä Laakso (2014a, 44–46; 2014b, 40) että Grünthal (2017, 59) viittaavat kaksoisyleisöstä kirjoittaessaan Barbara Walliin, joka on tärkeimpiä teksteihin ja kerrontaan keskittyvän kaksoisyleisötutkimuksen edustajia. Wall (1991) lajittelee lastenkirjat kolmeen luokkaan. Yksinkertaisessa puhuttelussa (*single address*) kirjoitetaan lapsilukijoille, kaksinkertaisessa puhuttelussa (*double address*) lapsilukijoille ja samalla joko avoimesti tai piilotetusti aikuislukijoille. Kirjassa voi esimerkiksi olla aikuisia naurattavia vitsejä, joita lapset eivät ymmärrä. (Wall 1991, 35.) Esimerkkinä kaksinkertaisesta puhuttelusta Grünthal (2017, 59) mainitsee Ella-kirjasarjan. Kaksoispuhuttelu (*dual address*) puolestaan tarkoittaa sitä, että lapsi- ja aikuislukijaa puhutellaan yhtä aikaa. Tällöin kirjailija puhuttelee lapsilukijaa yhtä vakavaan ja luottamukselliseen sävyyn kuin aikuislukijaa, ja teksti kiinnostaa lapsilukijoiden lisäksi myös aikuislukijoita. (Wall 1991, 35.) Laakso (2014b, 41) toteaa, että Wallin jaottelu on tulkinnanvarainen ja helposti kyseenalaistettavissa, ja useimmat lastenkirjat sijoittuvat jonnekin edellä mainittujen luokkien väliin.

Crossover-kirjallisuus tarkoittaa Laakson (2014a) mukaan kirjallisuutta, joka puhuttelee samaan aikaan lapsi- ja aikuislukijoita tai joka siirtyy lapsilukijoilta aikuislukijoille tai päinvastoin. Terminä *crossover* ilmaisee hyvin nykylukijoiden liikkuvuutta. Uusimman lastenkirjallisuuden estetiikkaan kuuluvat tietynlainen hybridisyys, kokeellisuus ja määrittelemättömyys. Siksi lastenkirjallisuutta on nykyään aiempaa vaikeampi erottaa

aikuistenkirjallisuudesta. Esimerkkinä *crossover*-teoksista Laakso mainitsee Harry Potter -kirjat. Ne ovat juonellisia narratiiveja, jotka käsittelevät hyvän ja pahan ainaista taistelua. (Laakso 2014a, 39–41.) Kaksoisyleisöstä ja *crossover*-kirjallisuudesta kirjoittaessaan hän muistuttaa, että kaksoisyleisö on yksinkertaistava teoreettinen apukeino, sillä lapsi- ja aikuislukija ovat vain kaksi pistettä laajalla eri-ikäisiä lukijoita kuvaavalla janalla. Sen vuoksi myös lapsen ja aikuisen määrittäminen on ongelmallista. (Laakso 2014a, 48; ks. myös lukua 2.2).

Kaksoisyleisön käsitettä pohdittaessa on hyvä huomioida lukijoiden vaihteleva kirjallinen kompetenssi. Kirjallisella kompetenssilla tarkoitetaan tietoa kirjallisuudesta ja yksilöiden kykyä hallita kirjallisuuteen kuuluvia käytänteitä. Vaikka lapsi kehittää omaa kompetenssiaan oppimalla, tietyt fysiologiset rajoitteet kuten kielen monimutkaisten rakenteiden hahmottaminen erottavat aikuisten ja lasten kirjallisen kompetenssin toisistaan. (Laakso 2014a, 52.) Koska kaksoispuhuttelevaa tekstiä ei ole kirjoitettu vain yhdelle tekijän tarkoittamalle yleisölle, se mahdollistaa monenlaiset tekstitulkinnot. Erilaisiin kirjallisiin konventioihin tottuneet aikuiset, joilla on paljon tietoa maailmasta, tulkitsevat tekstiä eri lähtökohdista kuin lapsilukijat, joiden kirjallinen kompetenssi ja ymmärrys maailmasta ovat vasta kehittymässä. (Laakso 2014a, 50.) Erityisesti lastenkirjallisuuden monitasoinen huumori puhuttelee kirjojen kaksoisyleisöä (Laakso 2014b, 42–43). Lastenkirjallisuuden huumoria ja parodiaa tarkastellaan seuraavassa luvussa.

2.4 Huumori ja parodia lastenkirjallisuudessa

Huumori on aina ollut lastenkirjallisuuden tunnistettavimpia tyylipiirteitä. Huumorin merkitys lapsilukijoiden mielenkiinnon ja lukunautinnon takeena on korostunut lastenkirjallisuuden päämäärien muututtua. Aluksi lastenkirjallisuudella oli merkittävä pedagoginen ja moraalikasvatuksellinen rooli, mutta nykyään se on tärkeä lapsilukijoiden emotionaalisten, esteettisten ja tiedollisten tarpeiden lähde. (Laakso 2014a, 8; Laakso 2014b, 29.) Lastenkirjat ovatkin nykyään paitsi opettavaisia ja perinteisiä, myös radikaaleja ja vallankumouksellisia (Pesonen 2018, 5; Reynolds 2007, 3). Postmoderni lastenkirjallisuus käyttää ironiaa ja huumoria keinoina, joilla lukijoita kannustetaan punnitsemaan toden ja mielikuvituksen suhdetta (Pesonen 2015, 61). Rahdun (2006) mukaan jokin ironisessa tekstissä aiheuttaa lukijassa kokemuksen inkohereensista, jonka lukija tajuaa tahalliseksi. Tekstissä voi olla esimerkiksi jotakin tilanteeseen sopimatonta tai liittymätöntä, joka saa lukijan tajuaan, että

tekstissä on tarkoituksellista inkoherenssia. Se pakottaa lukijan tulkitsemaan tekstiä uudelleen ja ironian oletuksen avulla korjaamaan tekstin inkoherenssin. (Rahtu 2006, 30.)

Laakson (2014a, 8–9) mukaan merkittävä osa kotimaisesta nykylastenkirjallisuudesta voidaan luokitella humoristiseksi lastenkirjallisuudeksi. Koulumaailmaa kuvaavat lastenkirjat ovat perinteisesti sisältäneet huumoria (Grünthal 2006, 224). Esimerkiksi Tuula Kallioniemen ja Timo Parvelan teoksissa on runsaasti karnevalistista ja groteskia huumoria, tilannekomiikkaa, vitsailua, absurdeja käänteitä ja verbaali-ilottelua (Huhtala & Juntunen 2004, 125–127; Karjalainen 2003, 275; Laakso 2014a, 8–9; 2014b, 29). Parvelan Ella-sarjassa kouluarkea eletään huumorin ja koulumaailman parodisoinnin kautta (Grünthal 2006, 224; Suvilehto 2014, 48). Kallioniemen Reuhurinne-sarjalle tyypillinen piirre on pienten asioiden kasvamisen suureksi siten, että kokonaisen koulun päiväjärjestys mullistuu (Suvilehto 2014, 48).

Morrealin (2009, 4–26) huumorin teorioista käytetyin ja kirjallisuudentutkimuksen kannalta antoisin on Laakson (2014b) mukaan huumorin inkongruenssiteoria. Tämän teorian mukaan huumori syntyy inkongruenssista eli yhteensopimattomien elementtien yhdistämisestä toisiinsa. (Laakso 2014b, 37.) Morreal (2009, 11) toteaa lukijoiden huvittuvan siitä, kun ristiriitaiset tapahtumat rikkovat opitut toimintamallit ja jotakin odottamatonta tapahtuu. Parhaimmillaan lastenkirjat mahdollistavat vallalla olevien normien ja uudenlaisten näkökulmien ja arvojen kohtaamisen ja usein myös törmäämisen (Pesonen 2018, 2). Parvelan Ella-sarja hyödyntää tehokkaasti inkongruenssia, sillä luokan ohjia pitelevät käsissään monesti oppilaat opettajan jäädessä alakynteen. Tällöin kasvattajan ja kasvatettavan roolit kääntyvät pääläelleen, ja tuloksena on karnevalistinen koulumaailman nurinkurinen kuvaus. (Grünthal 2006, 223.)

Laakso (2014a) määrittelee parodian tekstin tavaksi mukailla jotakin toista tekstiä koomisesti muunnellen. Tässä yhteydessä teksti tarkoittaa kirjoitetun tekstin lisäksi myös erilaisia vakiintuneita kulttuurisia diskursseja eli puhetapoja. (Laakso 2014a, 26.) Pesosen (2018) mukaan parodia on tunnetuimpia vastadiskurssin muotoja. Vastadiskursseja asetetaan kyseenalaistamalla tutut ja vallalla olevat diskurssit, joita vastadiskurssit haastavat ja rikkovat. Kirjallisuudessa tämä tapahtuu usein esittämällä asiat toisin kuin on totuttu. (Chaudri & Teale 2013, 361; Pesonen 2018, 2–3.) Lastenkirjallisuudessa vastadiskurssien avulla voidaan tuottaa aiempaa monipuolisempia kuvauksia ihmisistä ja kyseenalaistaa sellaiset hahmot, joissa

identiteetit esitetään muuttumattomina (Pesonen 2015, 103–104; Pesonen 2018, 2). Samalla vastadiskurssit ja parodia ohjaavat lukijoita kohti kriittistä lukutaitoa (Pesonen 2018, 4).

Erityisesti lastenkirjallisuudessa kuvilla on merkittävä rooli vastadiskurssien muodostamisessa. Lukijat saavat yleensä lastenkirjojen kuvista enemmän tietoa kuin tekstistä, ja usein kuvat myös kyseenalaistavat tekstistä luettavissa olevan informaation. (Pesonen 2018, 4.) Kuvakirjan huumori riippuu usein tällaisesta tekstin ja kuvan välisestä ”epäsuhdasta”, joka johdattelee lukijan kysymään ja kyseenalaistamaan, mitä kirja tahtoo lukijalle kertoa (Mikkonen 2005, 361; Nodelman 1988, 178; Pesonen 2018, 4; ks. myös lukua 2.5). Kuvakirjan lukija on siis myös katsoja, ja sekä tekstistä että kuvista saadut vaikutteet muokkaavat toistensa tulkintaa (Grünthal 2017, 54). Kun kuvat ja teksti eivät täsmällisesti vastaa toisiaan, syntyy ironiaa. Nodelmanin (2005) mukaan kuvakirjojen suurin lukijoilleen tarjoama ilo on käsitys tällaisesta kuvien ja tekstin tuottamien tietojen eroista (ks. myös Mikkonen 2005, 361). Kuvituksen ja tekstin erot johtavat siihen, että lukijan kirjasta saama tieto rikastuu, ja samalla tapahtumien todenperäisyys kyseenalaistuu. (Nodelman 2005, 137.) Kuvan ja tekstin väliset jännitteet tarjoavat myös mahdollisuuden puhutella kirjojen kaksoisyleisöä (Laakso 2014a, 336). Tämän pro gradu -tutkielman tarkoitus on tarkastella sekä sanoin että kuvin luotua lastenkirjallisuuden opettajakuvaa. Tekstin ja kuvan välisiä eroja etsimällä voidaan selvittää, löytyykö kirjoista kuvan ja tekstin välistä jännitettä, joka voisi toimia ironian lähteenä ja puhutella kirjojen kaksoisyleisöä. Seuraavassa luvussa tarkastellaan lisää lastenkirjojen kuvitusta.

2.5 Lastenkirjojen kuvitus

Koska kuvitus on tärkeä osa lastenkirjallisuutta, opettajahahmoista piirrettyjen kuvien analysoiminen on olennainen osa tätä pro gradu -tutkielmaa. Kuvitus on mielletty enemmän lapsen lukemista helpottavaksi tekstin visualisoinniksi kuin itsenäisesti tekstin rinnalla viestiväksi semioottiseksi järjestelmäksi (Laakso 2014a, 335; Nodelman 2005, 128). Tällainen näkemys on kuitenkin yksipuolinen ja kapea. Kuva on monimutkainen kulttuurinen vuorovaikutussuhde, johon liittyvät muun muassa kuvan tekijän erityispiirteet, vastaanottajan vaihtelevat tavat lukea kuvaa, kielelliset järjestelmät, kulttuuriset järjestykset, näkemiseen vaikuttavat tiedostamattomat kokemukset, esittämiskonventiot ja erilaiset diskurssit eli tavat, joilla kuvista puhutaan (Seppä 2012, 19). Kuvan käsitteen määrittäminen onkin varsin vaikeaa.

Kuvakirjassa kaksi eri ilmaisukeinoja, kuva ja sana, yhdistyvät kokonaisuudeksi ja vaikuttavat toistensa tulkintaan. Kuva ja sana voivat tällöin saada merkityksiä, joita niillä ei yksinään olisi. (Nieminen 2022, 27.) Kirjassa esiintyvät yksittäiset kuvat osallistuvat tarinan kerrontaan usein tapahtumia kokoavina ja tiivistävinä osina. Tällaisiin yksittäisiin kuviin on voitu vangita tarinan tapahtumien keskeinen käänne, tilanne tai tunnelma. (Happonen 2007, 221.) Koska kuvakirja on yleensä lapsen ensimmäinen kosketus kuvataiteeseen, lapsi tutustuu sen kautta kuvalliseen kieleen ja omaksuu samalla esteettisiä periaatteita ja arvoja (Heinimaa 2001, 155). Laukka (2001) kuitenkin toteaa, että eläytyessään kuvan kertovaan sisältöön lapsi ei kovin usein kiinnitä huomiota kuvan muodollisiin ominaisuuksiin tai esteettisiin seikkoihin. Sen sijaan kuvan värit, muodot ja viivat vaikuttavat lapsen vähemmän tiedostetulla tasolla. (Laukka 2001, 64.)

Mikkosen (2005) mukaan kuvakirjan ja kuvitetun kirjan välillä ei ole merkittävää eroa. Kuvakirjoina pidetään yleensä teoksia, joissa on runsaasti kuvia ja joissa kuvilla on tärkeä tehtävä sekä laadullisesti että sisällöllisesti. Kuvakirjojen kuvat laajentavat tekstiä merkittävästi. Kuvakirjoiksi voidaan mieltää ainakin ne kirjat, joissa on vähintään yksi kuva jokaisella aukeamalla. Kuvitettu kirja voidaan ajatella teokseksi, jossa kuvan ja sanan välillä on selkeä hierarkia. Tällöin teksti on alkuperäisempi ja hallitsevampi elementti kuin kuva. Vaikka kuvitetun kirjan kuva olisi tarkasti sidottu tekstiin, kuva lisää tekstiin aina tietyn hahmoja ja tilaa koskevan yksityiskohtaisuuden ja antaa kirjailijan kertomille asioille visuaalisen muodon. (Mikkonen 2005, 330.)

Maailman muuttuminen entistä visuaalisemmaksi näkyy esimerkiksi lasten runokirjoissa, joissa kuvituksella on tärkeä rooli. Runokirjoissa kuvituksen tehtävänä on harvoin pelkästään visualisoida tekstiä. (Grünthal 2017, 54.) Teksti ja kuva eivät välttämättä kerro täysin samaa tarinaa, sillä ne voivat myös syventää tai kaventaa toistensa sanomaa tai jopa kertoa toisistaan poikkeavia tarinoita (Grünthal 2017, 54; ks. myös Nodelman 1988, 178; 2005, 137; Pesonen 2018, 4). Mikkosen (2005) mukaan kuvalla ja sanalla ei ole luonnollista tai olemuksellista eroa, mutta erilaisina merkkeinä ja eri esitysmuotoja yhdistävän teoksen osina niillä on oma luonteensa ja tehtävänsä. Tämä tarkoittaa, että kuvan ja sanan ero piilee niiden merkitysten tulkinnassa ja vaikutuksessa. Tapa käyttää kuvallista tai sanallista merkkiä määrää sen, korostuuko esityksessä visuaalisuus vai verbaalisuus. (Mikkonen 2005, 16.)

Kuten edellisessä luvussa todettiin, tekstin ja kuvan välillä oleva ”epäsuhta” tai säännöttömyys synnyttää huumoria ja tarjoaa mahdollisuuden puhutella kirjojen

kaksoisyleisöä (Laakso 2014a, 336; Mikkonen 2005, 361). Säännöttömyys saattaa johtua esimerkiksi siitä, että kuva esittää muita tapahtumia kuin teksti parodioimalla toisten taiteilijoiden tyyliä (Mikkonen 2005, 362). Monimutkaisia kuvan ja sanan välisiä jännitteitä sisältävät kuvat vaativat lukijalta runsasta kulttuurista kompetenssia, jotta hän pystyy tunnistamaan ja tulkitsemaan kuvan merkityssisältöjä. Toisaalta lukija voi nauttia kuvituksesta, vaikkei ymmärtäisikään kaikkea sen sisältöä. *Crossover*-kuvakirjat käyttävät viitteitä tunnettuihin taideteoksiin tai tyyliuuntiin luodakseen tietynlaista tunnelmaa, välittääkseen tiettyä sisältöä tai tuottaakseen lukijoille intertekstuaalisia oivalluksia. Tällaisten viitteiden tuottama monitulkintaisuus puhuttelee osaltaan kirjojen kaksoisyleisöä. (Laakso 2014a, 350–351; ks. myös lukua 2.3.) Seuraavassa luvussa perehdytään sekä kielellisesti että visuaalisesti rakennettuihin henkilöhahmoihin ja fokalisaatioon.

3 Lastenkirjallisuuden opettajahahmot: teksti, kuva ja fokalisaatio

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan, millaisin sanoin ja kuvin lastenkirjallisuuden opettajahahmot rakennetaan. Opettajahahmojen tutkiminen on tärkeää, sillä koulumaailmaa kuvaava fiktio luo mielikuvia, jotka siirtyvät erilaisina asenteina arjen koulutyöhön (ks. Grünthal 2006 223). Seuraavissa luvuissa tarkastellaan yleisesti kirjallisuuden henkilöahmojen rakentumista tekstissä (luku 3.1) ja kuvituksessa (luku 3.3). Kotimaisen kirjallisuuden opettajahahmoihin perehdytään luvussa 3.2. Lopuksi tarkastellaan fiktiivisen kertomuksen tutkimusta ja fokalisaatiota (luku 3.4).

3.1 Sanoin rakennetut henkilöahmot

Vaikka puhuisimme kirjan henkilöahmosta kuin elävästä ihmisestä, hahmo on vain sarja kirjoitusmerkkejä ja kappaleita tekstissä. Voidaan ajatella, että ihmistä representoiva henkilöahmo jakautuu hahmon ”pintaan” ja ”syvyyteen”. Pintaa on kaikki tekstistä havaittava henkilöahmoa koskeva tieto. Syvyyttä ovat kaikki ne asiat, jotka tekstistä voidaan päätellä, kuten henkilöahmon toimintaa ohjaavat ja selittävät tunteet, toiveet ja halut. Syvyys ratkaisee henkilökuvauksen ”uskottavuuden”, vaikka se onkin suurelta osin lukijan oman päättelyn tulosta. (Käkelä-Puumala 2008, 240, 245.)

Rimmon-Kenanin (1991) mukaan tarinan henkilöahmo on konstruktio, jonka lukija rakentaa tekstiin ripotelluista viitteistä. Hän ehdottaa, että henkilöahmoksi kutsuttu konstruktio voitaisiin hahmotella hierarkkiseksi puukuvioksi, joka yhdistää yksittäisiä henkilöahmon piirteitä yhä kattavampiin luokkiin. Esimerkiksi hahmon suhteet äitiinsä voidaan yhdistää hänen suhteisiin puolisoonsa ja ystäviinsä, ja nämä piirteet muodostavat yleisemmän luokan ”henkilön ihmissuhteet”. Tämä luokka voidaan liittää muihin vastaavan yleistystason ominaisuuksiin, kuten henkilöahmon tekoihin, puhetapaan ja maailmankatsomukseen. Mikäli hahmon monissa eri ominaisuuksissa huomataan yhteinen nimittäjä, kuten esimerkiksi ystävällisyys tai aggressiivisuus, se voidaan yleistää luonteenpiirteeksi, ja luonteenpiirteet edelleen luonteeksi. Joskus luonteenpiirre mainitaan tekstissäkin, ja tällöin yleistysprosessin tulos voi vahvistua, mutta myös poiketa siitä. Tuloksena on jännite, jonka vaikutus riippuu kertomuksesta. (Rimmon-Kenan 1991, 49–51.)

Kun lukija konstruoi tekstistä keräämistään henkilökuvan aineksista ”henkilön”, henkilöahmon erisnimi toimii tärkeänä hahmoa yhtenäistävänä tekijänä (Rimmon-Kenan 1991, 52). Modernissa ja postmodernissa kirjallisuudessa henkilöahmoja on tosin jätetty

nimeämättäkin, koska nimen antajan eli tekijän rooli on haluttu häivyttää (Käkelä-Puumala 2008, 262). Timo Parvelan Ella-kirjoissa opettajaa nimitetään vain opettajaksi, koska hän on Grünthalin (2006, 225) mukaan nimenomaan tietyn roolin edustaja, ei omalla nimellään yksilöity hahmo. Nimet liittyvät kuitenkin läheisesti identiteettiin, ja koska identiteetin etsintä on tyypillistä lastenkirjallisuudelle, henkilöhahmojen nimet eivät ole yhdentekeviä. Niistä voi tulla jopa vahvoja tavaramerkkejä, kuten esimerkiksi Harry Potter -nimestä on tullut. (Nikolajeva 2002, 269–270.)

Rimmon-Kenanin (1991) mukaan erisnimi liittyy henkilöhahmon ainekset toisiinsa toistoa, kaltaisuutta, kontrastia ja implikaatiota hyödyntämällä. Toistolla tarkoitetaan henkilöhahmon toistuvaa toimintaa, ja kaltaisuus tarkoittaa hahmon käyttäytymisen samankaltaisuutta eri tilanteissa. Kontrastia luovat jännitteiset tilanteet, joissa henkilöhahmo käyttäytyy ristiriitaisella tavalla. Implikaatiolla tarkoitetaan ilmauksesta pääteltävissä olevaa merkitystä, jota ei varsinaisesti kerrota tekstissä. Esimerkiksi kynsien pureskeleminen implikoi, että henkilö on hermostunut. (Rimmon-Kenan 1991, 53.) Laakso (2014a) pitää henkilöhahmon tunnistamisen keskeisenä perustana hahmon pysyviä ominaisuuksia. Niiden avulla lukija tunnistaa tietyn koodin, useimmiten hahmon nimen, kantavan mukanaan siihen aiemmin liitettyjä piirteitä. Pysyvien ominaisuuksien ansiosta henkilöhahmon nimeen liitetyt piirteet aktivoituvat lukijan mielessä ilman, että niitä on tarpeen esitellä aina uudelleen tarinan edetessä. Henkilöhahmon pysyvyyttä voidaankin pitää kertojan ja yleisön välisenä sopimuksena, joka luo kerronnallista koherenssia. (Laakso 2014a, 126.)

Lukijan omat ennako-oletukset ja toiveet vaikuttavat aina henkilöhahmon tulkintaan (Käkelä-Puumala 2008, 261). Kirjallisuudentutkimuksessa henkilöhahmojen tarkastelu on jaettu karkeasti mimeettiseen ja semioottiseen tarkasteluun. Mimeettisessä tarkastelussa henkilöhahmoja pidetään oikean elämän tai maailman representaatioina, jolloin hahmoja voidaan jossakin määrin tarkastella myös oikeaa persoonaa muistuttavina, tekstikontekstistaan irrallisina kokonaisuuksina. Mimeettinen tarkastelu on lukemiselle keskeinen henkilöhahmojen ymmärtämisen tapa, vaikka se ei ole nykytutkimukselle relevantti. Erityisesti lapset lukevat kirjojen henkilöhahmoja mimeettisesti. Tällöin lukija voi olettaa henkilöhahmoissa olevan ominaisuuksia, joita kirjailija ei ole niille tarkoittanut. Lukija saattaa myös olettaa henkilöhahmon kuvaavan jotakin todellista henkilöä, kuten kirjailijaa itseään. Semioottisessa henkilöhahmojen tarkastelussa korostuu henkilöhahmojen luonne tekstuaalisina konstruktioina. Hahmot ovat siis pelkkiä sanoja vailla todellisen maailman merkityksiä. Kun henkilöhahmoa kuvataan ristiriitaisesti, sen semioottinen luonne korostuu,

ja lukijan on vaikea tulkita hahmoa mimeettisesti. Tämä haastaa erityisesti lapsilukijan lukuprosessin koherenssia. (Laakso 2014a, 127; Nikolajeva 2002, 7–11; ks. myös Rimmon-Kenan 1991, 40–46.)

3.2 Opettajahahmot kotimaisessa kirjallisuudessa

Suomalaisen opettajan karikatyyri on selkeä: opettaja on nuhteeton ”sivistyksen soihtu” (Fornaciari 2021, 122). Perinteisissä koulukuvauksissa opettaja näyttäytyykin monipuolisena valistajana ja olosuhteita vastaan taistelevana muutosvoimana, ja häntä luonnehtii kutsumus ammattiinsa ja aito hengen palo (Grünthal 2006, 226). Luokanopettajan on ajateltu olevan ideologisesti ja poliittisesti sitoutumaton ja lojaali viranhaltija. Maailma on kuitenkin muuttunut, ja koulu on saanut uusia tehtäviä perinteisen kansakunnan eheyttäjänä toimimisen tilalle. Nykyään opettaja nähdään neuvottelevana, demokraattisena ja yhteiskunnallisesti tiedostavana toimijana. (Fornaciari 2021, 122–123.) Vaikka oppilaat osallistuvat nykykoulussa usein aktiivisesti vuorovaikutuksen luomiseen, opettaja kuitenkin on yhä se, joka kontrolloi ja johtaa luokahuoneensa vuorovaikutusta oppilaantuntemuksen ja omien kasvatuskäsityksensä mukaisesti (Vepsäläinen 2007, 156, 166, 177; ks. myös Tainio 2005, 179).

Suomenkielisessä kaunokirjallisuudessa esiintyviä opettajahahmoja on toistaiseksi tutkittu vain vähän (Silventoinen 2008, 251). Silventoinen (2008) on tarkastellut opettajakirjailijoiden aikuislukijoille kirjoittamia suomenkielisiä kouluromaaneja, jotka ovat ilmestyneet 1930–1990-luvulla. Niissä esiintyy viitteitä useista erilaisista opettajatyypeistä, kuten maaseudun taitavista ja uudistusmielisistä mallikansalaisista, kristillis-humanistisia arvoja edustavista ihanteellisista opettajahahmoista, sattumalta opettajiksi päätyneistä hahmoista ja elämän sivuraiteille ajautuneista opettajahahmoista. (Silventoinen 2008, 1, 239–241.) Sahlberg (2009) on Silventoisen tapaan tarkastellut suomen kielellä aikuislukijoille kirjoitettujen romaanien opettajahenkilöhahmoja. Sahlbergin tutkimuksessa opettajat näyttäytyvät melko negatiivisina henkilöinä, sillä opettajat eivät ole keskimäärin sankareita eivätkä edes onnistujia. Ainakin epäonnissa idealistiopettajissa on suorastaan koomisen antisankarin piirteitä. Monet opettajat epäonnistuvat ankaruutensa takia, sillä he eivät kuuntele oppilaita eivätkä ymmärrä heitä. He vetoavat arvoaltaansa, rangaistuksiin ja pakkoon. Opettajien ankaruuden taustalla ovat tunteettomuus ja kyynisyys tai salattu heikkous. Romaaneissa esiintyy myös useita hyväntahtoisia, mutta pyrkimyksissään ponnottomia opettajahenkilöitä. Epäonnistuminen ja pyrkimysten raukeaminen korostuvat tutkimuksen aineistossa. (Sahlberg 2009, 1, 340.)

Silventoisen (2008) mukaan opettajahahmojen piirteet ovat yleensä muuttumattomia. Esimerkiksi uudistusmieliset pysyvät uudistajina vastoinkäymisten aiheuttamista pettymyksistä huolimatta. Koulubyrokratian turhauttamattomat opettajahahmot muodostavat poikkeuksen, sillä he ovat aluksi innostuneita työstään, mutta lisääntyvä virkavaltaisuus ja byrokratia alkavat ahdistaa heitä aiheuttaen kyynisyyttä ja turhautuneisuutta. (Silventoinen 2008, 247.)

Lastenkirjallisuuden opettajakuva on tähänastisten tutkimustulosten perusteella pääosin positiivinen. Ella-sarjaa tutkineen Grünthalin (2006) mukaan Ella ja kaverit suhtautuvat opettajaansa luottavaisesti ja lämpimästi, sillä opettaja on hyväntahtoinen ja turvallinen. Opettajassa tärkeintä on oppilaiden tunne siitä, että opettaja välittää heistä ja paneutuu työhönsä. Perinteiseen opettajakuvaan liitetään kutsumus opetustyöhön ja opettajan ankaruus. Ella-kirjojen opettajan puheissa kutsumus asettuu kuitenkin ironiseen valoon. Välillä opettaja tavoittelee pääsyä toisiin töihin tai edes toiseen kouluun, mutta yritykset epäonnistuvat. Ankarakaan Ellan opettaja ei ole, vaikka hän saattaa puhua ironiseen sävyyn vanhanaikaisista kurinpitotoimista. (Grünthal 2006, 226–231.) 2000-luvulla ilmestyneiden pro gradu -tutkielmien perusteella lastenkirjallisuuden opettajahahmot edustavat muun muassa turvallisuutta ja pysyvyyttä (Pitkänen 2014, 60; Raittila 2006, 73). Opettajat ovat hyväntahtoisia, lempeitä, välittäviä ja innostavia aikuisia, joihin voi luottaa ja joista oppilaat pitävät (Pitkänen 2014, 60; Seppälä 2017, 38; Vehkalahti 2010, 61).

3.3 Kuvien elävöitetty henkilöhahmot

Kuvitustaiteelle on ominaista, että kuvat osallistuvat tarinan kerrontaan ja elävöittävät tarinan tapahtumia (Happonen 2007, 221). Lavastustaiteen tapaan kuvituksessa on ratkaistava ajan, paikan ja henkilöiden havainnollistaminen. Vaikka erityisesti saduissa aika, paikka ja henkilöt voidaan ilmaista epämääräisesti, kuvittajan on annettava näille hahmo ja tulkinta. (Laukka 2001, 64.) Visuaalisen kulttuurin tutkimuksessa representaatiolla tarkoitetaan kirjoitettua kieltä, puhuttua kieltä, kuvia tai kuvien ja sanojen muodostamaa kokonaisuutta. Esimerkiksi piirros voi olla representaatio. Esitetty kohde, kuten ihminen, ei ole fyysisesti läsnä, vaan se nähdään ja ymmärretään vain representaation välityksellä. Kuvien merkitysten muodostuminen perustuu siihen, että ne muistuttavat kohdettaan ja ovat konkreettisesti suhteessa kuvissa esiintyviin asioihin. Representaatio liittyy myös tulkinnalliseen prosessiin, jonka aikana representaatiota luetaan, analysoidaan ja tulkitaan tietystä näkökulmasta. Kuvilla ei voidakaan ajatella olevan vain yhtä, lopullista merkitystä. (Mäkiranta 2010, 101–103.)

Aikuiset olettavat, että kirjojen kuvat auttavat lapsia ymmärtämään niitä ympäröivää tekstiä. On kuitenkin tärkeä muistaa, että kuviakin on osattava lukea. Esimerkiksi kuvaan piirretty ihminen ei ole oikeasti kirjan sivun kokoinen, litteä ja kaksiulotteinen. Jotta tällainen ihmishahmon kuva on tulkittavissa, lukijalla on oltava ennakkokäsitys siitä, millainen ihminen oikeasti on. Kuvissa voi olla myös tavallisuudesta poikkeavia representaatioita eli karikatyyreja. Ne ovat enemmän yksinkertaistettuja ja liioiteltuja kuin yhdennäköisiä kuvia jostakin hahmosta. Kuvakirjat tuottavatkin lukijoilleen iloa yllättävän monimutkaisin keinoin. Vain kuvakirjojen konventiot tunteva lukija voi ymmärtää, mitä kuvat representoivat. (Nodelman 2005, 128–131.)

Lukijan kyky kiinnittää huomionsa kuvan tiettyyn osaan, esimerkiksi ihmishahmoon, on myös opittu taito. Pienillä lapsilla on vielä tapana kiinnittää huomiota kaikkiin kuvan kohtiin tasapuolisesti. (Nodelman 2005, 132.) Kuvan eri objektien väliset suhteet luovat niiden välille erilaisia painotuksia. Tästä Nodelman (2005) käyttää termiä *visual weight*. Ne objektit, joiden ”visuaalinen painoarvo” on suurin, saavat eniten lukijoiden huomiota. Visuaalista painoarvoa lisäävät esimerkiksi objektin sijoittuminen kuvan keskelle sekä objektin suhteellisen suuri koko ja ympäristöä vaaleampi väritys. (Nodelman 2005, 136.)

Sekä teksti että kuva sijoittavat tarinan hahmon aina johonkin sosiaaliseen kontekstiin. Hahmon nimi, sukupuoli, vaatetus ja toiminta saattavat kuvastaa esimerkiksi hahmon auktoriteettiasemaa. Nodelmanin (2005) mukaan kirjojen kuvien tehtävä on näyttää lukijoille, mitä sanoilla tarkoitetaan ja miltä kirjan maailma näyttää. Tässä yhteydessä on tosin hyvä huomata, että kaikki lukijat eivät välttämättä koe kirjan maailmaa samanlaisena kuin kirjan kuvittaja. Kuvituksella onkin paljon valtaa, ja kuvakirjat ovat merkittävässä asemassa, kun pieniä lapsia integroidaan omaan kulttuuriinsa. (Nodelman 2005, 131–132.) Lapsi oppii kaikista kuvista ottamalla vastaan viestejä kuvien tekijöiden maailmankuvasta, ihmiskuvasta sekä eettisestä ja esteettisestä näkemyksestä. Tästä syystä lastenkirjan tekijä on aina kasvattaja. (Laukka 2001, 63.)

Koska vaatetus on eräs keino rakentaa kirjallisuuden henkilöahmojen persoonaa, opettajahahmojen pukeutumisen tarkastelu sisältyy tähän pro gradu -tutkielmaan. Nikolajevan (2002, 274) mukaan vaatteet voivat luonnehtia henkilöahmoja monin eri tavoin, ja ne korostavat erityisesti oletettuja sukupuolten välisiä eroja. Ulkoasu on visuaalisen viestinnän väline, jonka viittausten mukaan tehdään usein tunnepohjaisia päätelmiä ihmisestä. Esimerkiksi opettaja voi ulkoasun synnyttämien mielle yhtymien perusteella näyttää

opettajalta, sopivalta tehtävänsä, mutta pahimmassa tapauksessa opettaja voidaan todeta epäpäteväksi vain siksi, että hän ei näytä opettajalta. (Kamila 2012, 335.) Vuosikymmenten takainen kulttuurinen käsitys opettajista muokkaa mielikuvaa opettajan näköisestä ja tavoiteltavasta opettajakuvasta. Perinteisen käsityksen mukaan oikea pukeutuminen osoittaa kantajansa pätevyyttä ja kykyä ylläpitää kuria. Perinteisesti ajatellaan myös, että opettajan on ulkoasullaan erottauduttava oppilaistaan. (Kamila 2012, 129–132.)

3.4 Fiktiivisen kertomuksen tutkimus ja fokalisaatio

Narratologia tarkoittaa kertomuksen teoriaa ja narratiivi kertomusta (Steinby 2009, 82; Tieteen termipankki: narratologia). Narratologian keskiössä on aina ollut kokeva ja kertova ihmismieli, vaikka kertomuksia on analysoitu eri aikoina vaihtelevin tavoin (Mäkelä 2009, 113). Ranskalaisen Gérard Genetten taksonominen eli luokitteleva ja nimeävä narratologia tarkoittaa tarinan, juonen ja kerronnan strukturalistista kuvailua (Hägg, Lehtimäki & Steinby 2009, 10; Lehtimäki 2009, 28; Steinby 2009, 78). Strukturalismi nojaa ajatukseen, että erilaiset ilmiöt saavat kokonaisuuden osina merkityksensä suhteessa toisiin ilmiöihin ja vuorovaikutuksessa niiden kanssa. Kirjallista teostakin käsitellään kokonaisuuden osien välisten suhteiden järjestelmänä. (Tieteen termipankki: strukturalismi.)

Narratologisen analyysin välineistöä ovat muun muassa kertoja, yleisö, henkilöhahmo, ääni ja näkökulma eli fokalisaatio (Hägg ym. 2009, 11). Fokalisaatio kertoo, kuka näkee tai tuntee kertomuksessa erottaen fokalisoijan kertojasta, joka välittää kertovan esityksen (Cohn 2006, 267). Rimmon-Kenan (1991, 92) määrittelee fokalisoinnin seuraavasti: ”Teksti esittää tarinan jonkin ’prisman’ kautta, jostain ’perspektiivistä’, jonka kertoja verbalisoi, mutta joka ei välttämättä ole kertojan.” Genette erottelee ulkoisen ja sisäisen fokalisaation. Myös Rimmon-Kenan erottelee nämä toisistaan, mutta hieman eri tavoin kuin Genette. (Rimmon-Kenan 1991, 96, 177.) Tässä tutkielmassa käytetään Rimmon-Kenanin ja Cohnin tapaa erotella ulkoinen ja sisäinen fokalisaatio.

Ulkoinen fokalisaatio seuraa henkilöhahmon tai -hahmojen sanomisia ja tekoja menemättä kuitenkaan suoraan heidän tajuntaansa (Cohn 2006, 268). Ulkoinen fokalisoija, jota voidaan kutsua myös kertojafokalisoijaksi, tietää periaatteessa kaiken kertomuksessa esitetystä maailmasta. Ulkoisella fokalisoijalla on myös käytössään kertomuksen kaikki ajalliset ulottuvuudet menneisyydestä tulevaisuuteen. (Rimmon-Kenan 1991, 101–102.) Sisäisestä fokalisaatiosta on kyse silloin, kun kertomuksen maailma nähdään tietyn henkilöhahmon tai tiettyjen henkilöhahmojen tietoisuuden kautta (Cohn 2006, 267–268). Sisäinen fokalisoija on

rajoitettu tarinan henkilöhaahmojen nykyhetkeen. Sisäinen fokalisoija ei myöskään voi tietää esitetystä maailmasta kaikkea, sillä hän on itse osa sitä maailmaa. (Rimmon-Kenan 1991, 101–102.) Nikolajevan (2002) mukaan sisäinen fokalisaatio on paras keino puhutella samanaikaisesti lapsi- ja aikuislukijoita eli kirjojen kaksoisyleisöä. Peruste tälle on se, että sisäistä fokalisaatiota käyttäen kirjailijan on mahdollista yhdistää lapsen näkökulma ja aikuisen kokemus. (Nikolajeva 2002, 4–5; ks. myös lukua 2.3).

Kertojan (*narrator*) ja fokalisoijan välillä on tärkeä ero. Kertojan ääni puhuu tarinassa, jonka tapahtumat koetaan fokalisoijan silmin tai fokalisoijan tajunnan suodattamana.

Lastenkirjallisuudessa kertojan ja fokalisoijan välinen ero on erityisen merkityksellinen, sillä se korostaa aikuisen äänen ja lapsen näkökulman välistä eroa. Tämän lisäksi on tärkeä erottaa fokalisoiva henkilöhaahmo (näkevä haahmo) fokalisoidusta henkilöhaahmosta (nähdystä haahmosta). (Nikolajeva 2002, 5.) Fokalisaatio on tämän pro gradu -tutkielman kannalta keskeinen käsite, sillä tutkielmassa tarkastellaan suomalaisessa nykylastenkirjallisuudessa kielellisin ja visuaalisin keinoin tuotettuja opettajakuvia lapsen katseen kautta. Lapset, jotka tutkittavissa kirjoissa ovat alakoulua käyviä oppilaita, ovat siis näkijöitä ja kokijoita eli fokalisoijia. Rimmon-Kenanin (1991) ja Cohnin (2006) mukaan määritellen oppilaat ovat sisäisiä fokalisoijia tai sitten tutkittavissa kirjoissa käytetään kertojafokalisoijaa. Lasten opettajat ovat puolestaan fokalisoituja eli oppilaiden silmin nähtyjä, koettuja ja aistittuja haahmoja.

Myös kuvissa voi esiintyä fokalisaatiota. Kuvissa on aina yksi tai useampia näkökulmia, ja niihin voi sisällyttää myös katsomisjärjestykseen liittyviä ohjeita, kuten erilaisia perspektiiviratkaisuja. Kuvasta voi myös saada käsityksen siinä esitettyjen henkilöhaahmojen tai kuvan katsojan näkökulmasta. (Mikkonen 2005, 188.) Mikkosen (2005) mukaan kyseessä on kerronnan teorian fokalisaatiokäsitteen visuaalinen vastine. Kuvan sisäistä fokalisaatiota rakentavat kuvassa olevien fokalisoijien katseen linjat. Kuvan ulkoinen fokalisaatio rakentuu kuvakulman fyysisestä rajaamisesta tiettyyn pisteeseen, josta kuva ehdottaa sitä itseään katsottavan. Ulkoista fokalisaatiota voi edustaa myös kuvatus haahmon ”suoraan” katsojaan kohdistuva katse. (Mikkonen 2005, 188–189.) Laakso (2014a) kokee kerronnan teoriaan kuuluvan fokalisaatiokäsitteen käyttämisen ongelmalliseksi kuvan tulkinnan yhteydessä. Hänen mukaansa henkilöiden katseen suunnalla ja katsojan perspektiivillä voidaan saada aikaan kerronnalliseen fokalisaatioon verrattavissa olevia näkökulmia, mutta esimerkiksi kuvan rajauksen kautta tapahtuva fokalisaatio ei ole verrattavissa verbaalisen kerronnan

ulkoiseen fokalisaatioon silloin, kun kuva pyrkii imitoimaan jonkun henkilöihahmon näkökulmaa ja perspektiiviä. (Laakso 2014a, 330–331.)

Laakso (2014a) on analysoinut Kari Hotakaisen kirjoittamia ja Priit Pärnin kuvittamia lastenkirjoja. Eräässä *Satukirjan* (2004) piirroskuvassa esiintyy lähes koko kuvan tilan täyttämä ruoanvihaaja, jonka kengännauhojen syömistä seuraa hämmästynyt lapsijoukko kuvan reunassa. Kuva fokalisoi tapahtumaa lapsihahmojen kauhistuneiden silmien kautta, eli fokalisaatiota tuotetaan kuvassa esiintyvien henkilöihahmojen katseiden kautta. (Laakso 2014a, 320–321, 335–336; ks. myös Mikkonen 2005, 188–189.) Tämän pro gradu -tutkielman aineiston kirjojen kuvista etsitään erityisesti tällaista henkilöihahmojen katseiden kautta tuotettua fokalisaatiota.

4 Tutkimusongelma

Tämän pro gradu -tutkielman tavoite on selvittää, millaisia opettajahahmoja viime vuosien aikana ilmestyneissä suomalaisissa lastenkirjoissa esiintyy. Tutkimusaineiston lastenkirjat ovat kuvitettuja, joten niissä representoidaan opettajahahmoja kielellisten ilmausten lisäksi myös piirroskuvin. Mahdollisimman kokonaisvaltaisen tutkimustuloksen saavuttamiseksi tässä tutkielmassa tarkastellaan kielellisiä ja visuaalisia opettajarepresentaatioita niin opettajahahmojen toiminnan kuin ulkonäönkin osalta (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Opettajahahmojen toiminnan ohella myös ulkonäön tarkastelu on merkityksellistä, sillä ulkoasu on visuaalisen viestinnän väline, jonka viittausten perusteella henkilöistä tehdään usein tunnepohjaisia päätelmiä (Kamila 2012, 335). Tässä tutkielmassa kiinnostus kohdistuu erityisesti siihen, miten fiktiivisen oppilaan esitetään kokevan fiktiivisen opettajansa toiminta ja ulkonäkö. Tarkasteltavana on siis lapsen katseen kautta henkilöityvä opettajahahmo. On kuitenkin tärkeä huomata, että lapsen katse on aikuiskirjailijan ja -kuvittajan luoma fokalisaatioperspektiivi. Lapsen katse ei siis ole todellinen, vaan aikuisen luoma tarina siitä, millaisena oppilashahmo näkee opettajahahmonsä ja mitä hän opettajahahmostaan ajattelee. Näihin näkökulmiin perustuen ensimmäinen tutkimuskysymys on seuraava:

1. Millaisin kielellisin ja visuaalisin ilmauksin tutkimusaineiston suomalaisten lastenkirjojen opettajahahmojen toimintaa ja ulkonäköä kuvataan, kun oppilashahmot toimivat fokalisoijana? Miten fokalisaatio on toteutettu tekstissä ja kuvissa?

Lastenkirjoja lukevat sekä lapset että aikuiset, jotka nauttivat erityisesti lastenkirjallisuuden monitasoisesta huumorista (ks. Laakso 2014b, 42–43). Kaksoisyleisön puhuttelu eli samanaikainen lapsi- ja aikuislukijoiden puhuttelu on yleistä lastenkirjallisuudessa (Laakso 2014b, 40). Aikuinen saattaa huvittua esimerkiksi kirjan kielellisestä ironiasta ja lapsi kirjan odottamattomista tapahtumista (Grünthal 2006, 228–229). Kaksoisyleisön käsitettä pohdittaessa on hyvä muistaa, että kaksoisyleisö on yksinkertaistava teoreettinen apukeino, sillä lapsi- ja aikuislukijat eivät ole toistensa ääripäitä, vaan pisteitä laajalla eri-ikäisiä lukijoita kuvaavalla janalla (Laakso 2014a, 48). On myös huomioitava, että kaksoispuhuttelevan tekstin monet tulkinnat riippuvat lukijoiden vaihtelevasta kirjallisesta kompetenssista. Kirjallisella kompetenssilla tarkoitetaan tietoa kirjallisuudesta ja yksilöiden kykyä hallita kirjallisuuteen kuuluvia käytänteitä. On selvää, että aikuiset tulkitsevat tekstiä eri lähtökohdista kuin lapset, jotka vasta kehittävät kirjallista kompetenssiaan. (Laakso 2014a, 50–52.) Opettajahahmon toiminnan ja ulkonäön tarkastelun lisäksi tämän pro gradu -

tutkielman tarkoitus on selvittää, millaisin keinoin kaksoisyleisöä puhutellaan tutkimusaineiston lastenkirjojen opettajakuvauksissa. Kiinnostus kohdistuu myös siihen, millaisia opettajamielikuvia kaksoispuhutteleva teksti tuottaa. Toinen tutkimuskysymys on näin ollen seuraava:

2. Miten kaksoisyleisöä puhutellaan tutkimusaineiston suomalaisten lastenkirjojen opettajakuvauksissa? Millaisia opettajamielikuvia kaksoispuhutteleva teksti tuottaa?

Tutkimusongelma jakaantuu siis kahteen tutkimuskysymykseen. Ensimmäisen kysymyksen perusteella on tarkoitus selvittää, miten suomalaisen nykylastenkirjallisuuden opettajahahmo käyttäytyy ja millaiselta hän näyttää oppilashahmojen silmin katsottuna. Toisen kysymyksen perusteella on tarkoitus selvittää, miten lastenkirjojen opettajakuvauksissa puhutellaan kaksoisyleisöä, ja millaisia opettajamielikuvia kaksoispuhutteleva teksti lukijoilleen mahdollisesti tuottaa.

5 Tutkimuksen toteuttaminen

Tämä pro gradu -tutkielma on laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata jotakin ilmiötä, paljastaa tosiasioita, ymmärtää tiettyä toimintaa tai antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle (Hirsjärvi ym. 1997, 161; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Siksi tutkimusaineiston on oltava harkittu ja tarkoitukseen sopiva (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tutkimus on kuvaileva, ja tuloksissa esitetään tutkittavista opettajahahmoista keskeisiä, kiinnostavia piirteitä (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 139).

5.1 Tutkimusaineiston kuvaus

Löytääkseni vastaukset kahteen tutkimuskysymykseen etsin tutkimusaineistoon mahdollisimman uusia suomalaisia kuvitettuja lastenkirjoja, joissa esiintyy yksi tai useampi opettajahahmo. Oman harkintani mukaan valikoin aineistoon tutkimusongelmien tavoitteiden kannalta relevantteja lastenkirjoja. Tutkimusaineiston keräämisen lähtökohta oli kirjallisuushaku Vaski-kirjaston eli Varsinais-Suomen alueen kuntien kirjastoverkoston verkkosivuilla. Haussa valitsin aineistotyyppiä kirjan, päägenreksi kaunokirjallisuuden, kohderyhmäksi lapset ja nuoret, kieleksi suomen, vuosiväliksi 2015–2020, aiheiksi koululaiset ja koulunkäynnin ja alkuteoksen kieleksi suomen.

Jotta tutkimus olisi mahdollisimman ajankohtainen, etsin tutkimusaineistoon lastenkirjoja, jotka on julkaistu vuosina 2015–2020. Koska tutkimusaineisto kerättiin vuonna 2021, kyseinen vuosi rajattiin kirjallisuushaun ulkopuolelle. Tutkimusaineiston kirjojen oletetun lukijakunnan tuli olla 6–12-vuotiaat lapset. Alakoulun tuli olla kirjan keskeinen tapahtumapaikka, ja kirjassa tuli esiintyä vähintään yksi opettajahahmo, jota havainnoidaan lapsihahmon katseen kautta. Kaikkien opettajahahmojen tuli olla realistisia ihmishahmoja. Tutkimusaineistoon valikoituneessa Supermarsu-sarjan kirjassa *Supermarsu ja roskaavat ryökäleet* (2018) osa tapahtumista on kuitenkin yliluonnollisia, ja muissakin aineiston kirjoissa on absurdeja tilanteita.

Tutkimusaineiston ulkopuolelle rajasin lastenkirjat, joissa esiintyy esimerkiksi eläinhahmo opettajana, tai joissa kuvataan yläkoulun opettajia. En myöskään tarkastellut kirjojen kuvauksia rehtoreista, vaikka useassa tutkimusaineiston kirjassa esiintyykin rehtorihahmo. Tarkastelin opettajahahmojen toimintaa ja ulkonäköä vain kouluympäristössä, joten kuvaukset opettajista vapaa-ajalla jäivät tutkimukseni ulkopuolelle. Näiden rajausten lisäksi tarkastelin vain niitä tapahtumia, joissa opettajan toimintaa ja ulkonäköä kuvataan

samanaikaisesti sekä kielellisin ilmauksin että piirroskuvin. Näillä perusteilla tutkimusaineistoon valikoitui aluksi 16 lastenkirjaa vuosilta 2015–2020. Tähän aineistoon tarkasti perehdyttyäni rajasin edelleen osan näistä lastenkirjoista tutkimuksen ulkopuolelle. Rajaukselle oli kahdenlaisia perusteita. Ensinnäkin kaikissa lastenkirjoissa ei ollut riittävästi sellaisia tapahtumia, joissa opettajahahmoja kuvattaisiin kouluympäristössä samanaikaisesti sekä kielellisin että visuaalisin ilmauksin. Toiseksi Timo Parvelan Ella-kirjojen määrää oli rajoitettava, jotta ne eivät olisi runsaasti yliedustettuja tutkimusaineistossa. Lopulliseen tutkimusaineistoon jäi yhdeksän vuosina 2015–2019 julkaistua kuvitettua lastenkirjaa.

Tutkimusaineiston muodostavat yksi Anna Hallavan 2A:n kamut -sarjan lastenkirja, kaksi Tuula Kallioniemen Reuhurinne-sarjan lastenkirjaa, yksi Nora Lehtisen Aino ja Matias -sarjan lastenkirja, yksi Paula Norosen Supermarsu-sarjan lastenkirja, yksi Jukka-Pekka Palviaisen Allu-sarjan lastenkirja ja kolme Timo Parvelan Ella-sarjan lastenkirjaa. Useampikin kuin kolme Ella-sarjan kirjaa olisi täyttänyt tutkimuksen kriteerit. Lopullisesta aineistosta Ella-kirjat muodostavat kolmasosan, eli karsimisesta huolimatta Ella-kirjoja on aineistoon valituista sarjakirjoista eniten. Tutkimusaineistoon kuuluva Nora Lehtisen kirja *Ainon ja Matiaksen jännittävä syksy* (2019) poikkeaa muista sarjakirjoista siten, että se sisältää kolme tarinaa selkokielellä kirjoitettuna. Selkokirjan sisältö ja ulkoasu on tietoisesti muokattu helpoksi lukea ja ymmärtää. Suomessa selkokirjoissa on erityinen selkomerkki, ja ne sijoitetaan kirjastossa omaksi ryhmäkseen. (Ekebon 2001, 53.) Seuraavaan taulukkoon (taulukko 1) on koottu tutkimusaineiston kirjoissa esiintyvät opettajahahmot, joiden toimintaa ja ulkonäköä tutkielmassa analysoidaan.

Taulukko 1. Tutkimusaineiston lastenkirjojen kirjailijat, kuvittajat, kirjasarjojen nimet ja analysoitavat opettajahahmot.

Kirjailija	Kuvittaja	Kirjasarjan nimi	Opettajahahmot
Anna Hallava	Emmi Jormalainen	2A:n kamut -sarja	Petteri-opettaja
Tuula Kallioniemi	Jii Roikonen	Reuhurinne-sarja	Aapeli Käki
Nora Lehtinen	Anne Muhonen	Aino ja Matias -sarja	Saara-opettaja
Paula Noronen	Terese Bast	Supermarsu-sarja	Liikunnanopettaja Kike Välimaa
Jukka-Pekka Palviainen	Christel Rönns	Allu-sarja	Hanna Koukkunen
Timo Parvela	Mervi Lindman	Ella-sarja	Miesopettaja, jonka nimeä ei kirjoissa kerrota

2A:n kamut -lastenkirjat kuuluvat WSOY:n helppolukuiseen Lukupalat-kirjasarjaan, joka on tarkoitettu lukemaan opetteleville 6–8-vuotiaille lapsille (WSOY 2017). Helppolukuisen kirjan teksti on sisällöltään ja ulkoasultaan helposti luettava ja omaksuttava (Ekebon 2001, 52). *2A:n kamut kykykilpailussa* -kirjaa (2017) voidaan pitää aineiston ainoana kuvakirjana, sillä siinä on runsas Emmi Jormalaisen värikuvitus jokaisella aukeamalla. Muissakin aineiston kuvitetuissa kirjoissa on kuva lähes jokaisella aukeamalla. (Ks. Mikkonen 2005, 330; ks. myös lukua 2.5.) Jii Roikonen on kuvittanut Reuhurinne-kirjat ja Mervi Lindman Ella-kirjat mustavalkokuvien. Aino ja Matias -kirjassa on Anne Muhosen, Supermarsu-kirjassa Terese Bastin ja Allu-kirjassa Christel Rönnsin värikuvitus.

5.2 Aineistonkeruumenetelmä ja aineiston analyysi

Yleisimmät laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisista dokumenteista koottu tieto (Hirsjärvi ym. 2009, 192; Tuomi & Sarajärvi 2018, 83). Tämän pro gradu -tutkielman aineistonkeruumenetelmänä on käytetty tutkimusongelman mukaisen tiedon kokoamista dokumentteina toimivista lastenkirjoista. Kirjallisen materiaalin analyysi voidaan toteuttaa aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä, kuten tässä tutkimuksessa on tehty (Tuomi & Sarajärvi 2018, 96, 122). Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, joka perustuu aineiston tulkintaan ja päättelyyn. Sen avulla on mahdollista analysoida erilaisia dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisuutta tavoitellen. Tutkittavaa

ilmiötä pyritään kuvaamaan tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117, 127.)

Aineistolähtöisessä laadullisessa analyysissä analyysiyksikköjä ei harkita tai sovita etukäteen, vaan ne valikoidaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Teoria ohjaa vain analyysin toteuttamista. Koska analyysin ajatellaan olevan aineistolähtöistä, tutkijan aiemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla tutkittavasta ilmiöstä, joka tässä tutkielmassa on lastenkirjojen opettajahahmot, ei pitäisi olla vaikutusta analyysiin tai sen lopputulokseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108.) Tutkijan valinnat kuitenkin vaikuttavat aineiston käsittelyyn ja tulkintaan, joten täydellinen objektiivisuus ei pyrkimyksistä huolimatta ole saavutettavissa (Hirsjärvi ym. 2009, 221).

5.2.1 Tutkimusaineiston koodaaminen

Aloitin tutkimusaineiston analyysin koodaamalla aineistoon valikoimani yhdeksän kotimaista, vuosina 2015–2019 julkaistua lastenkirjaa teosten nimien ja julkaisuvuosien perusteella. Koodauksen ansiosta tulosten luettavuus ja ymmärrettävyys helpottuvat. Alla olevassa taulukossa (taulukko 2) on tutkimusaineiston lastenkirjojen nimet, niiden julkaisuvuodet ja tutkimuksessa kirjoista käytettävät koodit.

Taulukko 2. Tutkimusaineiston lastenkirjojen nimet, julkaisuvuodet ja koodit.

Teoksen nimi	Julkaisuvuosi	Koodi
Eläköön Reuhurinne!	2015	ER 2015
2A:n kamut kykykilpailussa	2017	2AKK 2017
Allu ja salaperäinen opettaja	2018	AJSO 2018
Ella ja kaverit mestarikokkeina	2018	EJKM 2018a, EJKM 2018b
Kirjoja ja kummituksia	2018	KJK 2018
Supermarsu ja roskaavat ryökäleet	2018	SJRR 2018
Ainon ja Matiaksen jännittävä syksy	2019	AJMJS 2019
Ella ja kaverit ihan kuninkaina	2019	EJKIK 2019
Ella ja kaverit hiilijalanjäljillä	2019	EKH 2019

Ella ja kaverit mestarikokkeina -kirjasta (2018) analysoitiin kaksi kohtausta, joten kirjasta on siitä syystä muodostettu kaksi koodia. Peruste sille, että kyseisestä kirjasta valittiin

analysoitavaksi kaksi kohtausta yhden kohtausten sijaan, on se, että näissä kahdessa kohtauksessa on runsaasti opettajahahmon toimintaan ja ulkonäköön liittyviä kielellisiä ja visuaalisia ilmauksia. Siksi näiden molempien kohtausten analysoiminen vahvistaa tutkimustulosta.

5.2.2 Tekstianalyysin toteuttaminen laadullisena sisällönanalyysinä

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa lähiluin tutkimusaineistoon soveltuviksi arvioimani lastenkirjat. Lähiluku tarkoittaa huolellista ja ymmärtävää teoksen tulkintaa. Pöysä (2010) pitää lähiluvun tärkeimpänä periaatteena sitä, että lukeminen tapahtuu useaan kertaan. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että lukeminen olisi samanlaista joka kerta. Lukemisen tapoja voivat esimerkiksi olla sisältöön keskittyvä eläytyvä lukeminen, erittelevä lukeminen tai hidas lukeminen. Ensimmäistä lukukertaa seuraa vähitellen tiedostava lukeminen. Lähiluku on myös kirjoittamista, sillä usein tutkija tekee lukemastaan merkintöjä esimerkiksi alleviivauksin ja muistiinpanoin jo ensimmäisellä lukukerralla. (Pöysä 2010, 331, 338–339.)

Lähilukiessani aineiston lastenkirjoja tarkastelin, millaisin kielellisin ilmauksin kirjojen opettajahahmojen toimintaa ja ulkonäköä kuvaillaan ja millaisina hahmoina he esiintyvät kirjojen piirroskuvissa. Tarkastelin muun muassa piirroskuvien kokoa ja opettajahahmojen sijoittumista niihin, kuvissa ilmenevää opettajahahmojen toiminnan kuvaamista, opettajahahmojen ulkonäköä ja kuvien värimaailmaa. Erityinen kiinnostukseni kohdistui kuviin, joissa esiintyi henkilöahmojen katseiden kautta tuotettu fokalisaatio (ks. Laakso 2014a, 335–336). Samoin tekstissä ilmenevä fokalisaatioperspektiivi oli erityisen huomioni kohteena. Ensimmäisen tutkimusongelman mukaisesti pyrin selvittämään, millaisin sanoin ja kuvin kirjailijat ja kuvittajat esittävät fokalisoijina toimivien oppilashahmojen näkevän ja kokevan opettajahahmonsä. Mikäli lähiluvun jälkeen totesin kirjan tutkimusaineistoon soveltuvaksi, valokuvasin kirjasta ne sivut, joissa opettajan toimintaa tai ulkonäköä kuvaillaan kielellisin ilmauksin, piirroskuvien tai näiden molempien avulla. Siirsin valokuvat kutakin kirjaa varten luomiini sähköisiin tiedostokansioihin.

Sisällönanalyysi alkaa alkuperäisdatan pelkistämällä siten, että aineistosta poistetaan kaikki tutkimuksen kannalta merkityksettömät asiat (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Tämän tutkimuksen alkuperäisdata muodostui aineistoon valituista lastenkirjoista.

Pelkistämävaiheessa valitsin valokuvaamiltani kirjojen sivuilta ainoastaan ne kohtaukset, joissa opettajan toimintaa tai ulkonäköä kuvaillaan lapsen katseen kautta samanaikaisesti sekä kielellisin ilmauksin että piirroskuvien. Seuraavaksi etsin näistä kohtauksista

tutkimusongelmien kannalta olennaiset kielelliset alkuperäisilmaukset. Lopulliseen analyysiin valitsin kohtauksista ne, jotka sisälsivät runsaasti kielellisiä alkuperäisilmauksia ja piirroskuvan opettajahahmosta. Näin menetellen lopulliseen analyysiin valikoitui yksi kohtaus kahdeksasta kirjasta ja kaksi kohtausta yhdestä kirjasta (EJKM 2018a ja EJKM 2018b), eli yhteensä kymmenen kohtausta. Näiden kymmenen kohtauksen alkuperäisilmauksista laadin pelkistetyt ilmaukset ja kirjoitin ne Word-taulukkoon. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 123.) Luvussa 6 (s. 38) on taulukko aineiston alkuperäisilmausten pelkistämisestä yhden kirjan kohtauksen osalta.

Seuraavassa aineiston ryhmittelyvaiheessa kartoitin pelkistetyistä ilmauksista samankaltaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Ryhmittelin ja yhdistin samaa opettajan toimintaa tai ulkonäköä kuvaavat käsitteet omiksi alaluokikseen ja kirjoitin ne Word-taulukkoon. Nimesin muodostamani 18 alaluokkaa niiden sisältöä kuvaavilla käsitteillä. Käsitteellistämisprosessia yksinkertaistaakseni muokkasin Tuomen ja Sarajärven (2018) ryhmittelymallia siten, että jätin yläluokat muodostamatta. Sen sijaan muodostin alaluokkia yhdistämällä suoraan seitsemän pääluokkaa, joista laadin Word-taulukon. Nimesin pääluokat aineistosta nousevan, jotakin ilmiötä kuvaavan aiheen mukaan. Ilmiöitä olivat esimerkiksi opettajan poikkeava ulkonäkö ja opettajan poikkeava käytös. Tällainen aineiston ryhmittely on osa aineiston käsitteellistämisprosessia, jossa edetään alkuperäisdatan käyttämistä kielellisistä ilmauksista kohti teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Ryhmittely- ja käsitteellistämisvaiheen loppuksi muodostin pääluokista kolme yhdistävää luokkaa, joista laadin myös Word-taulukon. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 124–127.) Luvun 6 (s. 38–40) taulukoissa on esimerkkejä alkuperäisilmausten pelkistämisestä, pelkistettyjen ilmausten ryhmittelystä alaluokkiin ja aineiston käsitteellistämisestä.

5.2.3 Kuva-analyysin toteuttaminen määrällisenä sisällönanalyysinä

Hyödynsin tässä tutkielmassa laadullista sisällönanalyysiä tekstianalyysiin ja määrällistä sisällönanalyysiä kuva-analyysiin (ks. myös Jaakola 2020, 43–49). Kuvan tulkinnan tueksi valittu teoria vaikuttaa merkittävästi siihen, mitä katsoja näkee kuvassa (Seppä 2012, 20). Kuvantutkimuksessa sisällönanalyysi perustuu etukäteen määriteltyihin sääntöihin ja kaavioihin, joita tutkijan tulee noudattaa. Pyrkimällä tekemään tiedon tuottamisen prosessin läpinäkyväksi sisällönanalyysi tavoittelee tieteellistä luotettavuutta. (Seppä 2012, 212–213.) Kuva-aineiston sisällönanalyysissä on tarkoitus osoittaa laskennallisten kaavioiden avulla, kuinka monta kertaa jokin tutkittavaksi valittu muuttujatekijä esiintyy tarkoin määritellyssä

kuva-aineistossa (Seppä 2012, 216). Tässä tutkielmassa sovellettiin tätä pyrkimystä luopumalla tarkasta muuttujatekijöiden laskemisesta, sillä kiinnostuksen kohde ei niinkään ollut erilaisten opettajaan liittyvien muuttujatekijöiden määrä vaan se, millä tavoin kuvissa ilmennetään opettajan toimintaa tai ulkonäköä.

Seppä (2012) esittää kuusi askelta, joiden periaatteiden ja vaiheiden varassa sisällönanalyttinen kuvien tulkinta etenee. Ensimmäinen askel on tutkimushypoteesin tai tutkimuskysymysten määrittely. (Seppä 2012, 216–217.) Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistui siihen, miten opettajahahmojen toimintaa ja ulkonäköä ilmennetään lastenkirjojen kuvituksessa. Toinen askel on kuva-aineiston rajaaminen. Tutkimuksessa tarkasteltavien kuvien pitää edustaa sitä ilmiötä, jota tullaan analysoimaan, eli aineistolta vaaditaan representoivuutta ja merkityksellisyyttä. (Seppä 2012, 219.) Tässä tutkielmassa kuva-aineistoa rajasi aluksi tutkimuskirjallisuuden karsiminen yhdeksään kirjaan ja seuraavaksi näistä kirjoista analysoitavien kohtausten valitseminen aiemmin kuvaamalla tavalla. Analysoitavana oli siis kymmenen kuvaa yhdeksästä lastenkirjasta. Kolmas askel on kontekstin määrittely. Sisällönanalyysissä konteksti tarkoittaa sellaista käsitteellistä ja tekstuaalista ympäristöä, jossa kuva saa merkityksensä. (Seppä 2012, 221.) Tämän tutkielman konteksti oli opettaja kouluympäristössä. Kuva-analyysin ensimmäiset kolme askelta olivat siis jo tutkimusongelman määrittämisen, aineistonkeruun ja tekstianalyysin perusteella valmiit.

Kuva-analyysin neljäs askel on muuttujatekijöiden määrittely. Muuttujatekijöitä voivat olla esimerkiksi kuvan koko ja asemointi, kuvissa esitetyt ihmiset ja esineet sekä ympäristö, jossa ihmisiä tai esineitä kuvataan. Muuttujatekijät viittaavat aina tutkittavassa aineistossa ilmeneviin representaatioihin ja perustuvat kulttuurisesti mielekkäisiin muuttuja-arvoihin. (Seppä 2012, 223.) Esimerkiksi opettajan kasvonilme toimii tässä tutkielmassa muuttujatekijänä, jota erilaiset muuttuja-arvot kuten ”iloinen”, ”surullinen” ja ”vihainen” tarkentavat. Opettajan kasvonilmeen lisäksi määrittelin tutkielman kuva-aineiston muuttujatekijöiksi kuvan koon, kuvan värityksen, opettajan aseman suhteutettuna muihin henkilöahmoihin, opettajan oletetun sukupuolen, opettajan vaatetuksen ja opettajan toiminnan. Muuttujatekijöiden ja -arvojen määrittely helpotti ja yhtenäisti kuvien analysointia ja lisäsi analyysin luotettavuutta, sillä analysoin kaikki kuvat huomioiden jokaisen kuvan kohdalla samat muuttujatekijät ja -arvot. Seuraavan sivun taulukossa (taulukko 3) on tämän tutkielman muuttujatekijät ja -arvot.

Taulukko 3. Kuva-analyysissä käytetyt muuttujatekijät ja -arvot.

Muuttujatekijä	Muuttuja-arvo	Kirja
Kuvan koko	Vajaa aukeama	2AKK 2017
	Koko sivu	ER 2015
	Vajaa sivu	AJSO 2018, EJKM 2018a, EJKM 2018b, KJK 2018, SJRR 2018, AJMJS 2019, EJKIK 2019, EJKH 2019
Kuvan värit	Mustavalkoinen kuva	ER 2015, EJKM 2018a, EJKM 2018b, KJK 2018, EJKIK 2019, EJKH 2019
	Värikuva	2AKK 2017, AJSO 2018, SJRR 2018, AJMJS 2019
Opettajan asema suhteutettuna muihin henkilöihin	Opettaja on kuvassa yksin	EJKM 2018a, EJKM 2018b, SJRR 2018, EJKH 2019
	Opettaja on kuvassa yhden oppilaan kanssa	AJMJS 2019, EJKIK 2019
	Opettaja on kuvassa usean oppilaan kanssa	ER 2015, 2AKK 2017, AJSO 2018, KJK 2018
Opettajan oletettu sukupuoli	Oletettu naisopettaja	AJSO 2018, SJRR 2018, AJMJS 2019
	Oletettu miesopettaja	ER 2015, 2AKK 2017, EJKM 2018a, EJKM 2018b, KJK 2018, EJKIK 2019, EJKH 2019
Opettajan vaatetus	Juhlava	ER 2015
	Siisti	AJSO 2018, EJKM 2018a, EJKM 2018b, KJK 2018, AJMJS 2019, EJKIK 2019, EJKH 2019
	Rento	2AKK 2017, SJRR 2018
Opettajan toiminta	Opettaja seisoo	ER 2015, AJSO 2018, KJK 2018, AJMJS 2019
	Opettaja tanssii	2AKK 2017
	Opettaja istuu	EJKM 2018a, EJKH 2019
	Opettaja roikkuu puussa	SJRR 2018
Opettajan kasvojenilme	Tyytyväinen	ER 2015
	Iloinen	2AKK 2017, EJKM 2018a, AJMJS 2019
	Vakava	AJSO 2018
	Surullinen	EJKM 2018b, EJKH 2019
	Pelästynyt	KJK 2018, SJRR 2018
	Vihainen	EJKIK 2019

Kuva-analyysin viides askel on kuvien koodaus eli varsinainen analyysi, joka Sepän (2012) mukaan tehdään antamalla kuville niiden sisällön ilmaisemat numerokoodit ja sitten laskemalla koodit. Tuloksena voisi tällöin olla prosenttilukuja, jotka ilmoittavat, kuinka monta prosenttia havainnoista saa tietyn arvon. (Seppä 2012, 227.) Koska tässä tutkielmassa

mielenkiinto kohdistuu kuvan ja tekstin ”yhteispeliin”, analyysissä poikettiin Sepän mallista ja hyödynnettiin laadullista tulkintaa siitä, millaisina kuvat esittävät opettajan toiminnan ja ulkonäön huomioiden myös kuvien koot, asemoinnit ja opettajan suhteen muihin kuvassa esitettyihin henkilöihin. Seppä (2012, 228) toteaaakin, että analyysin viimeisessä vaiheessa eli kuudennen askeleen kohdalla lopputulosten analysoiminen voidaan toteuttaa laadullista tutkimusotetta hyödyntäen.

5.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 149) esittävät hyvän tutkimuksen kriteereiksi tutkimuksen sisäisen johdonmukaisuuden, joka konkretisoituu argumentaatiossa, ja eettisen kestävyuden.

Tutkimusaiheen eettisessä pohdinnassa pitää arvioida, kenen ehdoilla aihe on valittu ja miksi tutkimusta on alettu tehdä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 154). Hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen ja tutkimuksen rehellisyys ovat tutkijan eettisiä velvollisuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 151). Tämän pro gradu -tutkielman peruste on kotimaisen lastenkirjallisuuden opettajakuvaan liittyvän, toistaiseksi melko vähäisen tutkimustiedon lisääntyminen.

Tutkielman tekemisessä on pyritty noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Koska tutkielman aineisto muodostuu fiktiivisestä kirjallisesta aineistosta, tutkimukseen ei liity sellaisia mahdollisia eettisiä ongelmia, joita todellisten henkilöiden haastatteluaineistojen käyttämiseen voisi liittyä.

Aineistolähtöinen tutkimus on vaikea toteuttaa, sillä tutkimuksessa käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät ovat tutkijan asettamia. Siksi ne vaikuttavat aina tutkimuksen tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.) Myös tutkijan arvot muokkaavat sitä, miten hän pyrkii tutkimiaan ilmiöitä ymmärtämään. Täydellistä objektiivisuutta on siis mahdotonta saavuttaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.) Tutkijan on kuitenkin huolellisesti pyrittävä analysoimaan aineistoaan tutkimusaineiston ehdoilla eikä omien ennakkoluulojensa johdattamana (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109). Tutkijan on luotettava omiin havaintoihinsa ja pyrittävä paljastamaan odottamattomia seikkoja, ja siksi tutkijan on tarkasteltava aineistoaan monitahoisesti ja yksityiskohtaisesti. Tutkijan ei pidä määrätä sitä, mikä on tärkeää. (Hirsjärvi ym. 2009, 164.) Tämä pro gradu -tutkielma on laadittu aineiston monipuoliseen tarkasteluun ja objektiivisuuteen pyrkien. Mikäli tutkijoita olisi ollut enemmän kuin yksi, ja tutkijoiden tulokset olisivat olleet yhteneviä, tuloksia voitaisiin pitää luotettavampina kuin yhden tutkijan analyysituloksia (Hirsjärvi ym. 2009, 231).

Laadullisessa tutkimuksessa aineistosta ei pidä tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen. Yksityisessä voidaan kuitenkin ajatella toistuvan yleinen, jolloin yksityistä tapausta tutkimalla saadaan selville se, mikä ilmiössä on tärkeää. (Hirsjärvi ym. 2009, 182.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta vahvistaa tutkijan yksityiskohtainen selvitys tutkimuksen kaikkien vaiheiden toteuttamisesta. Analyysissä luokittelujen tekeminen ja luokittelujen syntyminen ja perusteiden kertominen on tärkeää. Tulosten tulkitsemisen perusteluiden kertominen on niin ikään tärkeää. (Hirsjärvi ym. 2009, 232–233.) Tämän tutkielman raportoinnissa on pyritty yksityiskohtaisuuteen, jotta lukija voi ymmärtää, miten tutkimus on tehty. Tämä lisää osaltaan tutkimuksen eettisyyttä. Raportoinnissa on pyritty myös perustelemaan erilaiset tutkimustuloksiin liittyvät tulkinnat.

Koska aineiston analysointi perustui vain yhdeksän kirjan kymmeneen kohtaukseen, kustakin opettajahahmosta saatiin kerättyä vähemmän informaatiota kuin kokonaisia kirjoja tarkastelemalla ja analysoimalla olisi saatu. Toisaalta informaation lisääntyminen olisi saattanut vähentää tarkastelun yksityiskohtaisuutta. Kuva-aineiston jaotteluun muuttujatekijöihin kavensi väistämättä kuvien tulkitsemisen mahdollisuuksia. Kyseessä on tieteellinen reduktio: tiettyjen asioiden jättäminen tarkastelun ulkopuolelle johtaa siihen, että osa tutkittavan kohteen kiinnostavista seikoista kadotetaan. (Seppä 2012, 224.) Kuvien sisällönanalyysin vahvuus on sen kyky käsitellä laajojakin kuva-aineistoja systemaattisesti. Sen heikkouksia ovat tekijää ja tulkitsijaa koskevien havaintojen sivuuttaminen ja kuvan tuotantoa ohjaavien kulttuuristen, materiaalistien, fyysisten ja psykologisten prosessien jättäminen huomioimatta. Menetelmän objektiivisuus on myös kyseenalainen jo pelkästään siitä syystä, että kuva-aineiston valinta ohjaa tutkimustuloksia. Toistettavuuskin on ongelmallinen tavoite, sillä erilaiset tutkijat tuskin katsovat samaa kuva-aineistoa täysin samalla tavoin. (Seppä 2012, 229–230.) Tässä pro gradu -tutkielmassa kuva-analyysin tutkimustulosten luotettavuutta heikentää myös kuva-analyysin tekemiseen liittyvä tutkijan kokemuksen puute.

6 Tutkimustulokset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisena uuden suomalaisen lastenkirjallisuuden fiktiiviset oppilaat näkevät fiktiivisen opettajansa. Oppilashahmot toimivat siis fokalisoijina ja opettajahahmot fokalisoituina. Lapsen katse, jonka kautta opettajahahmo nähdään, on aikuisen kirjailijan ja kuvittajan luoma fokalisaatioperspektiivi, joka muokkaa lukijoiden mielikuvaa opettajista. Tutkielmassa tarkasteltiin mahdollisimman yksityiskohtaisesti opettajahahmojen toimintaa ja ulkonäköä, joita lastenkirjallisuudessa kuvataan sekä kielellisin että visuaalisin keinoin. Aineistosta pyrittiin löytämään kirjailijoiden ja kuvittajien tavat, joilla he toteuttavat fokalisaatiota, puhuttelevat kirjojen kaksoisyleisöä ja tuottavat opettajamielikuvia. Tutkimustulokset perustuvat edellisessä luvussa kuvatun aineiston analyysin tuloksiin ja niistä tekemiini tulkintoihin. On huomioitava, että tulkinta on aina subjektiivista. (Ks. Hirsjärvi 2009, 229.)

Edellisessä luvussa esitelty aineistolähtöinen tekstianalyysi perustui aineiston pelkistämiseen, ryhmittelyyn ja käsitteellistämiseen. Seuraavalla sivulla (taulukko 4) on esimerkki Tuula Kallioniemen *Eläköön Reuhurinne!* -kirjan (2015) aineiston pelkistämisestä.

Pelkistämävaiheessa opettajahahmoon liittyvistä alkuperäisilmauksista karsittiin kaikki tutkimukselle epäolennainen pois. Esimerkiksi alkuperäisaineiston virke ”Oppilaat tuijottavat monttu auki opettaja Aapeli Käkeä, joka on juuri astunut luokkaan” (ER 2015) pelkistettiin ilmaukseksi ”oppilaiden hämmästyminen”. Tulkintani mukaan virkkeen sanoma on se, että oppilaat hämmästyvät suuresti nähdessään luokkaan astuvan opettajansa, ja olennaisinta virkkeessä on oppilaiden hämmästyminen.

Taulukko 4. Esimerkki Tuula Kallioniemen *Eläköön Reuhurinne!* -kirjan (2015) aineiston pelkistämisestä.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
”Oppilaat tuijottavat monttu auki opettaja Aapeli Käkeä, joka on juuri astunut luokkaan.”	Oppilaiden hämmästyminen
”Vai onko tuo Aapeli Käki?”	Oppilaiden epäusko
”Missä on opettajan virttynyt villapaita?” ”Missä on hänen pitkä kaulaliinansa?”	Opettajan tavalliset vaatteet puuttuvat
”Miksi hänen kaljunsu kiiltää kuin vauvan peppu?”	Opettajan poikkeava ulkonäkö
”Miksi Aapeli Käki on pukeutunut tummaan pukuun ja solmioon?”	Opettaja on pukeutunut pukuun ja solmioon
”Miksi hän hymyilee kuin koulun juhlasalin vanha flyygeeli?” ”Aapeli Käki nyökkää ja pudistaa päätään. Se vaikuttaa tosi erikoiselta.”	Opettajan poikkeava käytös
”Oppilaat alkavat näyttää hiukan levottomilta. Mikä ihme opettajaa vaivaa? Onko hän mennyt sekaisin kuin mummon vaatekaappi?”	Oppilaat ovat opettajasta huolissaan

Seuraavalla sivulla (taulukko 5) on esimerkki aineiston pelkistettyjen ilmausten ryhmittelystä alaluokkiin kolmen alaluokan osalta: ”poikkeavasti käyttäytyvä opettaja”, ”hämmästyneet oppilaat” ja ”opettajan ulkonäkö”. Tulkintani mukaan esimerkiksi alaluokka ”poikkeavasti käyttäytyvä opettaja” muodostui seuraavista pelkistetyistä ilmauksista: ”opettajan poikkeava käytös” (ER 2015), ”opettaja laulaa” (2AKK 2017), ”opettaja laulaa ja tanssii” (2AKK 2017), ”opettaja puhuu omituisia” (EJKM 2018a), ”opettaja ei ymmärrä huonoa tilannettaan” (EJKH 2019), ”opettaja nuolee jugurttia sormistaan” (EJKH 2019) ja ”opettaja heittää käärepaperin lattialle” (EJKH 2019). Näiden pelkistettyjen ilmausten kielellinen pintataso viittaa suoraan opettajan poikkeavaan käytökseen, kuten ilmauksessa ”opettaja puhuu omituisia”, tai sitten ilmausten merkitys on pääteltävissä kontekstista. Esimerkiksi *2A:n kamut kykykilpailussa* -kirjan (2017) pelkistetyt ilmaukset ”opettaja laulaa” ja ”opettaja laulaa ja tanssii” tarvitsevat ympärilleen kontekstin, jotta niistä voidaan päätellä opettajan käyttäytyvän oppilaiden mielestä oudosti. Seuraava lainaus havainnollistaa kontekstin merkitystä:

Eräänä aamuna 2A:n opettaja Petteri tuli luokkaan ja alkoi laulaa. ”Laa laa laa laa!” hän hoilasi. Sitten hän rupesi tanssimaan. ”Opettaja on tullut hulluksi”, Aino sanoi. ”Niin on”, Rosana vastasi. ”Ihan kahjo.” ”Täysin pöpi”, Saara ilmoitti. Petteri jatkoi laulamista ja tanssimista. (2AKK 2017.)

Aineiston pelkistetyistä ilmauksista muodostui kaikkiaan 18 alaluokkaa, joista alla (taulukko 5) on siis esitetty vain kolme.

Taulukko 5. Esimerkki aineiston pelkistettyjen ilmausten ryhmittelystä alaluokkiin kolmen alaluokan osalta.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Opettajan poikkeava käytös (ER 2015) Opettaja laulaa (2AKK 2017) Opettaja laulaa ja tanssii (2AKK 2017) Opettaja puhuu omituisia (EJKM 2018a) Opettaja ei ymmärrä huonoa tilannettaan (EJKH 2019) Opettaja nuolee jugurttia sormistaan (EJKH 2019) Opettaja heittää käärepaperin lattialle (EJKH 2019)	Poikkeavasti käyttäytyvä opettaja
Oppilaiden hämmästyminen (ER 2015, 2AKK 2017) Oppilaiden epäusko (ER 2015) Oppilaiden hämmästyminen (AJSO 2018) Oppilaan hämmennys (AJSO 2018)	Hämmentyneet oppilaat
Opettaja on pieni (AJSO 2018) Opettaja on erityisen hauskan näköinen (AJMJS 2019)	Opettajan ulkonäkö

Seuraavalla sivulla (taulukko 6) on esimerkki aineiston käsitteellistämistä alaluokista lähtien yhdistävään luokkaan asti. Taulukon 6 esimerkissä käsitteellistäminen liittyy opettajan toimintaan. Yhdistävä luokka ”opettajan toiminta” pitää sisällään pääluokat ”opettajan positiivinen toiminta”, ”opettajan negatiivinen toiminta”, ”opettajan poikkeava käytös” ja ”opettajan stereotyyppinen käytös”. Näistä esimerkiksi pääluokka ”opettajan negatiivinen toiminta” kattaa alaluokat ”surullinen/pettynyt opettaja”, ”vihainen opettaja” ja ”säikähtänyt opettaja”. Olen pyrkinyt luokittelua tehdessäni huomioimaan opettajaa fokalisoivien oppilaiden perspektiivin, ja siksi olen tulkinnut esimerkiksi opettajan surullisuuden ja vihaisuuden opettajan negatiiviseksi toiminnaksi. Alaluokka ”säikähtänyt opettaja” liittyy tulkintani mukaan myös opettajan negatiiviseen toimintaan siitä syystä, että säikähtäminen tai pelästymisen saa ihmisessä aikaan erilaisia epämiellyttäviä tuntemuksia kuten sydämentykytystä tai hikoilua. Henkilön kokema säikähdys tai pelästys näkyy yleensä hänen

kasvonilmeestään, jolloin ympärillä olevat henkilötkin huomaavat tilanteen. Siksi tulkitseen, että opettajan säikähdys voi pelästyttää myös hänen lähellään olevat oppilaat samaan tapaan kuin opettajan suuttumus tai suru.

Taulukko 6. Esimerkki aineiston käsitteellistämisestä.

Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Poikkeavasti käyttäytyvä opettaja Muissa maailmoissa oleva opettaja	Opettajan poikkeava käytös	Opettajan toiminta
Mukava opettaja Rauhoitteleva opettaja Neuvova opettaja Huolehtiva opettaja	Opettajan positiivinen toiminta	
Surullinen/pettynyt opettaja Vihainen opettaja Säikähtänyt opettaja	Opettajan negatiivinen toiminta	
Terveystietoisien opettajan stereotypia	Opettajan stereotyyppinen käytös	

Aineiston käsitteellistämisvaiheessa muodostui kaikkiaan kolme yhdistävää luokkaa, joita ovat opettajan toiminta, opettajan ulkonäkö ja oppilaiden suhtautuminen opettajaan.

Fokalisoitujen opettajahahmojen toimintaa analysoidaan luvussa 6.1 ja ulkonäköä luvussa 6.2. Oppilaiden suhtautumista opettajaansa tarkastellaan luvuissa 6.1, 6.2 ja 6.3. Kaksoisyleisön puhuttelua ja sen tuottamia opettajamielikuvia tarkastellaan luvussa 6.3.

6.1 Fokalisoitujen opettajahahmojen toiminta

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukainen tehtävä oli selvittää, millaisin kielellisin ja visuaalisin ilmauksin suomalaisen nykylastenkirjallisuuden opettajahahmojen toimintaa ja ulkonäköä kuvataan, kun oppilashahmot toimivat fokalisoijana. Tämän lisäksi tehtävänä oli selvittää, miten fokalisaatio on tekstissä ja kuvissa toteutettu. Opettajaa fokalisoiva lapsen katse on kirjailijan ja kuvittajan luoma kerronnan perspektiivi, ja se sisältää väistämättä aikuisten tekemiä oletuksia opettajuudesta ja myös aikuisten tekemiä oletuksia siitä, miten oppilaat asennoituvat opettajaansa kohtaan. Tässä tutkielmassa opettajahahmon toiminta oli yksi kolmesta aineistolähtöisen tekstianalyysin yhdistävän luokan käsitteestä. Kuva-analyysissä opettajahahmon toiminta ja opettajahahmon tunnetilaa kuvastava kasvojenilme olivat muuttujatekijöitä.

6.1.1 Fokalisaation toteutuminen tekstissä

Neljässä kirjassa (EJKM 2018a ja EJKM 2018b, SJRR 2018, EJKIK 2019 & EJKH 2019) oppilas toimii sisäisenä fokalisoijana. Kertomuksen maailma nähdään näissä kohtauksissa tietyn oppilaan tietoisuuden kautta (ks. Cohn 2006, 267–268). Ella-sarjassa sisäinen fokalisoija on Ella ja Supermarsu-sarjassa Emilia. Kirjat on kirjoitettu minämuodossa Ellan ja Emilian perspektiivistä. Seuraava lainaus havainnollistaa Ella-kirjan minämuotoa:

Minä olen Ella. Olen jo melkein kolmannella luokalla, mutta en ihan. Meidän luokkamme on maailman ainoa kaksi ja puoli A -luokka. Meillä on tosi kiva luokka ja hurjan mukava opettaja. Tai oli, sillä viime aikoina opettaja on ollut ihan muissa maailmoissa, nimittäin Australiassa. (EJKM 2018a.)

Lainauksen perusteella Ella on pitänyt opettajaansa hurjan mukavana, kunnes opettaja on ajautunut muihin maailmoihin. Sisäinen fokalisaatio paljastaa Ellan pitävän opettajaansa myös ”aika omituisia” puhuvana (EJKM 2018a), hyvin surullisena (EJKM 2018b) tai vihaisena (EJKIK 2019). Eräässä kohtauksessa Ella havainnoi, että opettajan asiat näyttävät olevan ”todella huonolla tolalla” (EJKH 2019).

Neljässä tutkimusaineiston kirjassa (2AKK 2017, AJSO 2018, KJK 2018 & AJMJS 2019) käytetään ulkoista kertojafokalisaatiota. Tällöin oppilas- ja opettajahahmojen puheita ja tekemisiä seurataan menemättä suoraan hahmojen tajuntaan (ks. Cohn 2006, 268). *Eläköön Reuhurinne!* -kirja (2015) hyödyntää sekä ulkoista että sisäistä fokalisaatiota. Kirjan analysoidussa kohtauksessa tapahtumia kuvataan kertojafokalisoijan perspektiivistä, mutta oppilaiden ajatuksia on sanallistettu sisäisen fokalisaation tapaan. Tällöin kuitenkin jätetään kertomatta, kenen oppilaan tai keiden oppilaiden ajatuksista on kyse. Alla oleva lainaus havainnollistaa tätä asiaa:

Luokkahuoneessa vallinnut metakka katkeaa. Oppilaat tuijottavat monttu auki opettaja Aapeli Käkeä, joka on juuri astunut luokkaan. Vai onko tuo Aapeli Käki? Missä on opettajan virttynyt villapaita? Missä on hänen pitkä kaulaliinansa? (ER 2015.)

Kertojafokalisoija seuraa siis oppilaiden tekemistä (”Oppilaat tuijottavat monttu auki opettaja Aapeli Käkeä”), mutta oppilaiden kysymyksiä (”Vai onko tuo Aapeli Käki?”) esitetään sisäisen fokalisoijan perspektiivistä.

6.1.2 Oppilaita hämmästyttävä opettajan käytös

Oppilaiden suhtautuminen opettajaan oli yksi kolmesta aineistolähtöisen tekstianalyysin yhdistävän luokan käsitteestä. Lastenkirjojen kymmenen analysoidun kohtauksen perusteella opettajahahmo käyttäytyy usein oppilaita hämmästyttävällä, tavallisesta poikkeavalla tavalla. Toisinaan opettajan toiminta kouluympäristössä on jopa absurdia. Opettajan ammattiin liittyvä, tavanomaiseksi mielletty toiminta puuttuu lähes jokaisesta analysoidusta kohtauksesta. Vain yhden kohtauksen kuvassa (AJSO 2018) opettajahahmo näyttää ensivilkkaisusta lähtien opettajalta, sillä hän seisoo vihreän taulun edessä valkoinen liitu kädessään (kuva 8, s. 52). Tässäkin kohtauksessa oppilashahmoja ja mahdollisesti myös lukijoita hämmästyttää se, että opettajahahmon toista silmää peittää musta lappu. Toisen kirjan kohtauksessa (AJMJS 2019) opettaja esittäytyy ekaluokan aloittavalle oppilaalle koulun pihalla, mikä sopii hyvin opettajan toiminnaksi uuden kouluvuoden alussa. Muiden kirjojen analysoiduissa kohtauksissa opettajan ei kuvata tekevän varsinaista opetustyötään.

Analysoiduissa lastenkirjojen kohtauksissa opettaja käyttäytyy tulkintani mukaan poikkeavasti silloin, kun hän ”hymyilee kuin koulun juhlasalin vanha flyygeli” (ER 2015), laulaa ja tanssi niin, että oppilas arvelee opettajan tulleen hulluksi (2AKK 2017), puhuu ”aika omituisia” (EJKM 2018a), ei huomaa asioidensa olevan ”todella huonolla tolalla” (EJKH 2019) tai sotkee luokkahuonettaan (EJKH 2019). Kirjassa *Ella ja kaverit mestarikokkeina* (2018a) Ellan opettaja katsoo viihdeohjelmaa televisiosta, vaikka matematiikan tunti on jo alkanut. Opettaja vastailee oppilailleen tavalla, josta ilmenee, ettei hän kuuntele heitä lainkaan. Seuraava lainaus havainnollistaa tilanteen poikkeuksellisuutta:

”Opettaja, minä liimasin vahingossa kaikki matematiikan kirjan sivut yhteen”, ilmoitti Pate. ”Todella taitavaa”, opettaja riemuitsi, ”Diana on juuri valmistamassa taatelikakkua, ja nyt hän aikoo laittaa siihen inkivääritwistin.” Me katsoimme opettajaa huolestuneina. Hän puhui aika omituisia, vaikka oli vasta maanantai ja viikon ensimmäinen oppitunti. (EJKM 2018a.)

Vajaan sivun kokoisessa kuvassa opettaja istuu työtuolilla pitäen käsissään tablettia (kuva 1).



Kuva 1. Ellan opettaja katsoo tabletilta viihdeohjelmaa. Skannattu kuva teoksesta *Ella ja kaverit mestarikokkeina* (kirj. Parvela, kuv. Lindman 2018, 7).

Opettajan ilme näyttää iloiselta ja innostuneelta. Tulkintani mukaan tekstin ja kuvan yhteispeli on ristiriidatonta, sillä kuva ei haasta esimerkiksi seuraavasta lainauksesta välittyvää opettajan riemua:

”Australian MasterChef -ohjelma on aivan mahtava”, opettaja riemuitsi. ”Mutta meillä piti olla matematiikkaa”, minä muistutin. ”Sshht, Ashleyyn pitää nyt kiikuttaa nuo mokkapalat kiireesti uuniin tai hän ei ehdi saada niitä valmiiksi.” (EJKM 2018a.)

Kuvasta näkyy Ellan opettajan tavanomainen, maskuliininen työvaatetus. Opettajahahmojen vaatetusta analysoidaan tarkemmin luvussa 6.2.

6.1.3 Oppilaat opettajan tunnekuohun tarkkailijoina

Kirjojen *Ella ja kaverit mestarikokkeina* (2018b) ja *Ella ja kaverit ihan kuninkaina* (2019) kohtauksissa opettajan toimintaa luonnehtii voimakas negatiivinen tunnetila. *Ella ja kaverit mestarikokkeina* -kirjassa (2018b) Ella huomaa opettajan olevan hyvin surullinen. Syy suruun on se, että opettajan suosikkikilpailija putosi Australian MasterChef -kilpailusta. Koska pettymyksen syy on televisio-ohjelman tapahtuma eikä esimerkiksi jokin opettajan työhön tai perhe-elämään liittyvä vastoinkäyminen, opettajan suru asettuu ironiseen valoon. Tilanne synnyttää huumoria yhdistelemällä yllättäviä, yhteensopimattomia elementtejä toisiinsa (ks. Laakso 2014b, 37; Rahtu 2006, 30). Tekstissä kerrotaan, että Ellan opettaja ”istui hiljaisena”,

”vaikutti surulliselta”, ”niiskautti” ja ”puuskahti”, eikä kuva tulkintani mukaan tässäkään kohtauksessa ole ristiriidassa tekstin kanssa. Pienessä sivun ylänurkkaan sijoitetussa kuvassa opettaja näyttää hyvin lannistuneelta ja pettyneeltä, sillä hänen päänsä on hieman painuksissa, ja hänen katseensa kohdistuu alaviistoon (kuva 2).



Kuva 2. Surullinen Ellan opettaja. Skannattu kuva teoksesta *Ella ja kaverit mestarikokkeina* (kirj. Parvela, kuv. Lindman 2018, 73).

Ella ja kaverit ihan kuninkaina -kirjassa (2019) opettaja tulee vihaiseksi, koska oppilas on tärvellyt hänen ja oppilaiden sukututkimustestin tulokset (kuva 3).



Kuva 3. Vihainen Ellan opettaja. Skannattu kuva teoksesta *Ella ja kaverit ihan kuninkaina* (kirj. Parvela, kuv. Lindman 2019, 48).

Sivun alareunassa sijaitsevassa pienessä kuvassa opettaja näyttäytyy hahmona, jonka pää on pystyssä, kädet ovat puuskassa, suu on auki ja kulmat ovat kurtussa. Piirroskuvasta välittyvä opettaja tunnetila on tulkintani mukaan yhteneväinen seuraavasta tekstilainauksesta välittyvään tunnetilaan:

”Törkeää käytöstä! Täydellistä piittaamattomuutta! Minun on ilmoitettava tästä sinun kotiisi ja rehtorille. Lisäksi saat ankaran rangaistuksen siitä, että olet

tärvellyt meidän yhteisen projektimme tulokset ja tiedon minun kuninkaallisista sukujuuristani”, opettaja paasasi. Me emme olleet koskaan nähneet häntä yhtä vihaisena. (EJKIK 2019.)

Sahlbergin (2009) mukaan suomenkielisten aikuisille kirjoitettujen romaanien opettajakuva on melko negatiivinen. Useat opettajat epäonnistuvat tunteettomuudesta tai kätketystä heikkoudesta johtuvan ankaruutensa takia. He eivät kuuntele oppilaitaan eivätkä ymmärrä heitä, vaan vetoavat arvovaltaansa ja rangaistuksiin. (Sahlberg 2009, 1, 340.) Opettajan arvovaltaan ja rangaistukseen vetoaa myös Ellan opettaja, joskin kirjan kohtaus on samalla tavalla ironinen kuin aiemmatkin Ella-kirjojen analysoidut kohtaukset. Kuninkaallisista sukujuuristaan tietoa odottanut opettaja menettää täysin malttinsa, kun hän huomaa Pukari-nimisen oppilaan tuhonneen sukutestin tulokset sisältävän kirjeen. Opettaja uhkailee Pukaria ankarilla kurinpitotoimilla, mutta opettajan aggressiiviset puheet eivät realisoitu. Sen sijaan opettajan puhe ja sitä seuraava toiminta asettuvat ironisesti vastakkain (ks. Grünthal 2006, 230), kun opettajan kurinpitotoimien sijaan oppilaat yrittävät koko loppupäivän ajan yhdistää kirjepaperin silpusta kirjaimia, tavuja ja sanoja toisiinsa. Kun yhdestä hämmästyttävän ehjältä lapusta paljastuu teksti ”Mahdollisesti Ludvig XIV:n eli Aurinkokuninkaan perillinen” (EJKIK 2019), opettaja armahtaa Pukarin ja antaa hänelle kaiken anteeksi majesteettillisen hymyn kera. Tällainen tapahtumakulku, jossa opettajan suuttumus ja ankaruus muistuttavat todellisesta koulusta kerrottuja kauhutarinoita, näyttäytyy siis lopulta naurettavana (ks. Grünthal 2006, 230–231).

Kirjan *Supermarsu ja roskaavat ryökäleet* (2018) absurdissa kohtauksessa Emilia kuulee liikunnanopettaja Kike Välimaan kirkaisevan ja näkee hänen kiivenneen puuhun. Emilia ei kuitenkaan pelästy kuulemaansa tai näkemäänsä. Supermarsu-kirjan tapahtumat ovat usein kummallisia ja absurdeja, joten mahdollisesti siksi Emilia vaikuttaa suhtautuvan kirkuvaan ja puuhun kiivenneeseen opettajaan ja myös opettajan säikäyttäneeseen omituiseen otukseen rauhallisesti. Vajaan sivun kokoisessa värikuvassa Kike Välimaa roikkuu puussa pitäen tiukasti kiinni puunrungosta (kuva 4). Hän tuijottaa maassa olevaa omituista otusta pelästyneen näköisenä.



Kuva 4. Puuhun kiivennyt opettaja Kike Välimaa. Skannattu kuva teoksesta *Supermarsu ja roskaavat ryökäleet* (kirj. Noronen, kuv. Bast 2018, 25).

Ella-kirjoissa oppilaat pitelevät usein luokan ohjia käsissään opettajan jäädessä alakynteen (Grünthal 2006, 223). Koulumaailmaa kuvataan nurinkurisesti myös Supermarsu-kirjan analysoidussa kohtauksessa, jossa opettajan ja oppilaan roolit sekoittuvat. Tämä ilmenee tulkintani mukaan siten, että aikuisen säikähtäessä omiutusta otusta ja kiivetessä puuhun otusta pakoon lapsi pysyy rauhallisena ja toteaa, että ”ehkä se oli jotain harvinaista koirarotua” (SJRR 2018). Emilian ja Kike Välimaan toiminnan ja vuorosanojen perusteella vaikuttaa siltä, että oppilaan käytöstä ohjaa järki ja opettajan käytöstä tunne.

6.1.4 Oppilaat opettajan huomassa

Aineiston kolmessa kohtauksessa (EJKM 2018a, KJK 2018 & AJMJS 2019) opettajan kuvataan olevan mukava, huolehtivainen tai ystävällinen. Ella-kirjojen alulle tyypilliseen tapaan myös kirjassa *Ella ja kaverit mestarikokkeina* (2018a) Ella kertoo opettajan olevan ”hurjan mukava”, vaikka hän onkin viime aikoina ollut ”ihan muissa maailmoissa”. Kyseistä kirjan kohtausta on käsitelty jo aiemmin oppilaita hämmästyttävän käytöksen yhteydessä (alaluku 6.1.2). *Kirjoja ja kummituksia* -kirjassa (2018) opettaja Aapeli Käki huolehtii vaaratilanteeseen ajautuneesta oppilaastaan vahvistaen lukijan mielikuvaa siitä, että opettaja

on turvallinen ja oppilaista välittävä aikuinen. Vajaan sivun kokoisessa kuvassa Aapeli Käki seisoo koulun pihalla huteran näköisenä. Hän nojaa toisella kädellä polveensa (kuva 5).



Kuva 5. Opettaja Aapeli Käki koulun pihalla. Skannattu kuva teoksesta *Kirjoja ja kummituksia* (kirj. Kallioniemi, kuv. Roikonen 2018, 31).

Aapeli Käki on kuvassa hieman säikähtäneen näköinen, mutta tässä kohtauksessa opettajan mahdollista säikähdystä merkityksellisempää on opettajan rauhallinen toiminta oppilaan pelastamiseksi. Samaan kuvaan on piirretty katolta alas autettu oppilas ja kolme muuta oppilasta sekä katolle johtavat tikkaat. Kuvasta hahmottuu hyvin myös Aapeli Käen tavanomainen työvaatetus. Opettajahahmojen vaatetusta analysoidaan tarkemmin luvussa 6.2.

Kirjassa *Ainon ja Matiaksen jännittävä syksy* (2019) ekaluokan aloittava Aino seisoo aamulla koulun pihalla. Kohtaukseen liittyvää kuvaa (kuva 9, s. 53) tarkastellaan myöhemmin kuvituksessa toteutuvan fokalisaation yhteydessä (alaluku 6.2.1). Kirjan kohtauksessa Saara-opettaja kävelee Ainon luokse iloisesti hymyillen ja itsensä esitellen. Opettajan ensimmäiset sanat uudelle oppilaalleen ovat seuraavan lainauksen mukaiset:

”Oletko sinä Aino?” hän kysyy. ”Olen!” Aino vastaa ja vilkaisee isää ja äitiä.
 ”Hei, minä olen Saara, sinun opettajasi. Hauska tavata!” hän jatkaa. (AJMJS 2019.)

Huomionarvoista on, että opettaja tunnistaa Ainon nimeltä jo ennen ensimmäisenkään oppitunnin alkamista. Tulkintani mukaan opettajan hakeutuminen oppilaan luokse ja hänen ystävällinen ja välitön vuorovaikutuksensa luovat vankan pohjan opettajan ja oppilaan

väliselle luottamukselle. Aiempien tutkielmien perusteella nykylastenkirjallisuuden opettajahahmot ovat Saaran kaltaisia, sillä heitä on kuvattu hyvántahtoisiksi, lempeiksi ja välittäviksi aikuisiksi, joihin voi luottaa ja joista oppilaat pitävät (ks. myös Pitkänen 2014, 60; Seppälä 2017, 38; Vehkalahti 2010, 61).

6.2 Fokalisoitujen opettajahahmojen ulkonäkö

Analysoitujen kohtausten teksteissä kuvataan enemmän opettajahahmon toimintaa kuin ulkonäköä. Kun lukijalle halutaan välittää mielikuva opettajahahmon ulkonäöstä, kuvituksen merkitys korostuu. Tässä tutkielmassa opettajahahmon ulkonäkö oli yksi kolmesta aineistolähtöisen tekstianalyysin yhdistävän luokan käsitteestä. Kuva-analyysissä opettajahahmon oletettu sukupuoli ja vaatetus olivat muuttujatekijöitä. Opettajan sukupuoleen ei verbaalisesti viitata kuin yhdessä analysoidussa kohtauksessa, jossa opettajan kerrotaan olevan nainen (AJSO 2018). Toisessa kohtauksessa puhutaan opettajan tummasta puvusta ja solmiosta (ER 2015), ja kolmannessa kohtauksessa opettajan ajamattomasta parrasta (EJKH 2019). Nämä ovat verbaalisia viitteitä opettajan oletetusta miessukupuolesta. Osassa aineiston kirjoista opettajan nimi rakentaa vahvan oletuksen sukupuolesta. Nimen perusteella opettaja on mies Reuhurinne-kirjoissa (Aapeli Käki) ja 2A:n kamut -kirjassa (Petteri), ja nainen Allu-kirjassa (Hanna Koukkunen) ja *Ainon ja Matiaksen jännittävä syksy* -kirjassa (Saara). Ella-kirjoissa opettajan nimeä ei mainita ollenkaan. Supermarsu-kirjan liikunnanopettajan etunimi Kike ei ole virallinen naisen tai miehen etunimi.

Kuvissa opettajan oletettuun miessukupuoleen on viitattu muun muassa lyhyillä hiuksilla ja parransängellä (2AKK 2017 & EJKH 2019), kaljulla päälalla (ER 2015 & KJK 2018), perinteisellä miesten tummalla puvulla ja solmiolla (ER 2015) sekä kauluspaidalla ja neuleliivillä (EJKM 2018a ja EJKM 2018b & EJKIK 2019). Oletettuun naissukupuoleen on viitattu muun muassa polkkatukalla (AJSO 2018), pitkillä hiuksilla (AJMJS 2019), mekolla (AJSO 2018 & AJMJS 2019), korkokengillä (AJSO 2018) ja luomivärillä (SJRR 2018). Kuudessa tutkimusaineiston kirjassa opettaja on oletetusti mies, ja kolmessa kirjassa oletetusti nainen. Tulokseen vaikuttaa se, että tutkimusaineistoon sisältyy kolme Ella-kirjaa ja kaksi Reuhurinne-kirjaa oletettuine miesopettajineen.

Aapeli Käen ja Ellan opettajan viralliset, maskuliiniset ulkoasut muistuttavat toisiaan. Kummankin työvaatetukseen kuuluvat kauluspaita, pitkät housut ja kengät. Ellan opettaja pukee kauluspaidan päälle neuleliivin. Kummallakin opettajalla on silmälasit. Aapeli Käki on päälalla kalju, kun taas Ellan opettajalla on tuuheat, korvien kohdalle ulottuvat hiukset.

(EJKM 2018a ja EJKM 2018b, KJK 2018, EJKIK 2019 & EJKH 2019.) Kuvassa 1 (s. 43) näkyy hyvin Ellan opettajan tavanomainen työvaatetus ja kuvassa 5 (s. 47) Aapeli Käen työvaatetus. Aapeli Käen ja Ellan opettajan työvaatetuksen tapaisella virallisella, maskuliinisella vaatetuksella rakennetaan Kamilan (2012) mukaan opettajuutta ja opettajan auktoriteettia. Kamila käyttää tällaisesta tyylistä nimitystä mallikansalaisten diskurssi. (Kamila 2012, 129–130.)

Juntusen ja Leivo-Jokimäen (2008, 118) tutkimusaineistossa miesopettajia kuvataan hinteliksi ja kaljuksi. Tässä tutkimusaineistossa hintelyys sopii sekä Ellan opettajaan että Aapeli Käkeen. Aapeli Käki on myös päälaelta kalju, kuten jo aiemmin todettiin. Aineiston kirjojen kuvat opettajista vahvistavat perinteisiä maskuliinisuuden ja feminiinisuuden ilmentymiä, sillä kaikilla aineiston oletetuilla miesopettajilla on lyhyet hiukset, ja he pukeutuvat Aapeli Käen ja Ellan opettajan tavoin kauluspaitaan tai Petteri-opettajan tavoin t-paitaan ja farkkuihin. Oletetuilla naisopettajilla on puolipitkät tai pitkät hiukset, ja liikunnanopettajaa lukuun ottamatta he pukeutuvat mekkoihin. Tämä myötäilee Raittilan (2006, 55) havaintoa lastenkirjallisuuden naisopettajien tavanomaisesta ja siististä pukeutumisesta esimerkiksi puolihameeseen ja paitaan. Kauluspaitaan pukeutuneet oletetut miesopettajat ja mekkoon pukeutuneet oletetut naisopettajat sopivat vaatetuksensa puolesta perinteiseen mallikansalaisten diskurssiin (ks. Kamila 2012, 129–130). Nykylastenkirjallisuudessa luotetaan siis yhä vuosikymmenten takaiseen normiin.

Urheilu- ja farkkuasuihin pukeutuneet opettajahahmot, joita tässä tutkielmassa ovat Petteri-opettaja ja Kike Välimaa, jäävät vähemmistöön. Esimerkiksi farkkuasu edustaa nuorekasta ja katutyylin mukaista pukeutumistyyliä, josta Kamila käyttää nimitystä epäsovinnainen diskurssi. Se muodostaa vastadiskurssin mallikansalaisten diskurssille. (Ks. Kamila 2012, 129–132, 232.) Kuvassa 4 (s. 46) Kike Välimaan yllä on punavalkoinen verryttelytakilta näyttävä takki ja vihreät housut. Hänellä on sinistä luomiväriä ja otsallaan sininen hikinauha. Kiken Välimaan hiukset näyttävät kiharoilta ja ne sojottavat sekä ylöspäin että sivusuuntaan. Tällainen kampaus voisi tulkintani mukaan kuvastaa joko opettajan kokemaa säikähdyistä tai hänen persoonaansa, joka hiusten perusteella ei olisi ainakaan latteaa tai tasainen. Petteri-opettajan ulkoasun tavoin myös Kike Välimaan ulkoinen olemus sopii epäsovinnainen opettajien diskurssiin (ks. Kamila 2012, 232). Nuorekkaalta tai omalta itseltään näyttämisen sijaan Kike Välimaan urheilullista pukeutumista voisi määrittää hänen työtehtävänsä eli liikunnanopetus, johon värikäs asukokonaisuus tulkintani mukaan sopii.

6.2.1 Fokalisaation toteutuminen kuvituksessa

Neljän kirjan analysoiduista kuvista (ER 2015, 2AKK 2017, AJSO 2018 & AJMJS 2019) on löydettävissä oppilaan ja opettajan välinen fokalisaatio (kuva 6, kuva 7, kuva 8 ja kuva 9). Kuvissa tuotetaan fokalisaatiota niissä esiintyvien oppilaiden katseiden kautta (ks. Laakso 2014a, 320–321, 335–336; ks. Mikkonen 2005, 188–189). Lasten opettajaan kohdistuvat katseet tekevät oppilaista fokalisoijia ja opettajasta fokalisoidun. Voisikin todeta, että tässä tutkielmassa oppilaan fokalisaatioperspektiivistä käyttämäni rinnastus ”lapsen katse” toteutuu tekstissä kuvainnollisena käsitteenä, mutta kuvissa konkreettisenä opettajaan kohdistuvana katseena. Esimerkiksi *Eläköön Reuhurinne!* -kirjassa (2015) opettajan ympärille kerääntyneet oppilaat tuijottavat tummaan pukuun pukeutunutta opettaja Aapeli Käkeä (kuva 6).



Kuva 6. Tummaan pukuun pukeutunut opettaja Aapeli Käki. Skannattu kuva teoksesta *Eläköön Reuhurinne!* (kirj. Kallioniemi, kuv. Roikonen 2015, 6).

Oppilaiden kasvoilta on luettavissa ällistys tai jopa järkytys. Katsomisen lisäksi yksi oppilas koskettaa opettajan puvun takin hihaa kuin varmistaakseen, että näky on todellinen. Oppilaiden hämmästyneiden katseiden keskipisteenä seisova Aapeli Käki hymyilee

tyytyväisen näköisenä. Aapeli Käen ja oppilaiden kuva täyttää kirjasta kokonaisen sivun. Tyylikkään Aapeli Käen visuaalinen painoarvo (ks. Nodelman 2005, 136) on kuvassa suuri, sillä hän on oppilashahmoja pitempi aikuinen, joka seisoo kookkaan kuvan keskellä oppilaidensa ympäröimänä. Vaikka vasempaan alakulmaan piirretty oppilashahmo on piirroskuvassa etualalla, hänenkin katseensa kohoaa kohti kuvan keskeisintä hahmoa, Aapeli Käkeä.

Kirjassa *2A:n kamut kykykilpailussa* (2017) kolme oppilasta istuu pulpeteissaan ja tuijottaa Petteri-opettajaa, joka tanssii (kuva 7).



Kuva 7. Tanssiva Petteri-opettaja. Skannattu kuva teoksesta *2A:n kamut kykykilpailussa* (kirj. Hallava, kuv. Jormalainen 2017, 10–11).

Oppilaiden reaktiota opettajan toimintaa kohtaan kuvastaa erityisesti heidän suunsa, joka on piirretty kaikkien oppilaiden kasvoille ”hämmästyksestä soikeaksi”. Petteri-opettajan visuaalista painoarvoa lisää kirjan aukeamalle levittyvän kuvan iso koko, josta opettajan hahmo täyttää kokonaisen sivun. Tämän lisäksi opettajan vaatetus on väritetty ympäristöä vaaleammaksi, jolloin opettajan hahmo näyttää ”nousevan” esille taustastaan. (Ks. Nodelman 2005, 136.) Sen sijaan oppilaiden vaatetus on väriltään taustaa tummempi. Oppilaat katselevat opettajaa alhaalta ylöspäin, sillä he istuvat pulpettiensa takana. Petterillä on päällään farkuilta näyttävät siniset housut ja siniraidallinen lyhythihainen t-paita, jonka rintataskussa on kyniä. Mallikansalaisten diskurssissa esimerkiksi farkku- ja shortsiasut mielletään huonoiksi työpukineiksi (Kamila 2012, 130). Kuten jo aiemmin todettiin, Kamilan (2012) mukaan

mallikansalaisten diskurssia vastustaa epäsovinnain opettajien diskurssi. Epäsovinnaiset kokevat omalta itseltä näyttämisen oleelliseksi opettajan työväliseksi. He haluavat tulla lähelle opetettaviaan nuorekkaalla pukeutumisella. (Kamila 2012, 232.) Petteri-opettaja sopii ulkoasunsa perusteella tähän epäsovinnain opettajien diskurssiin.

Allu ja salaperäinen opettaja -kirjassa (2018) kolme oppilasta on piirretty samalle aukeamalle, mutta eri sivulle kuin opettaja Hanna Koukkunen (kuva 8). Kuvassa ei näy kirjan koko aukeama, sillä aukeaman kummankin sivun pelkkää tekstiä sisältävä yläosa on rajattu pois.



Kuva 8. Opettaja Hanna Koukkunen. Skannattu kuva teoksesta *Allu ja salaperäinen opettaja* (kirj. Palviainen, kuv. Rönns 2018, 6–7).

Opettaja Hanna Koukkusella on punertava polkkatukka ja musta silmälappu, ja hän on pukeutunut vihertävään pitkähihaiseen mekkoon ja korollisiin saappikkaisiin. Kuvasta syntyy vaikutelma, että silmälasipäinen Minttu-oppilas tuijottaa ihmeissään Hanna-opettajaa, joka seisoo taulun edessä liitu kädessään. Mintun vieressä istuva Allu-oppilas tuijottaa puolestaan hämmästyneen näköisenä Minttua. Tekstissä kerrotaan, että ”Allu ja Minttu katsoivat hämmästyneinä toisiaan”, mikä ei siis toteudu kuvassa. Allun ja Mintun ihmetys näkyy tulkintani mukaan Allun ja Mintun katseissa ja ”mykissä” suissa. Kolmas oppilas, jolla on punainen paita, näyttää katsovan opettajaa suu leveässä hymyssä. Opettaja Hanna Koukkusen visuaalinen painoarvo (ks. Nodelman 2005, 136) perustuu tulkintani mukaan siihen, että hänet on piirretty oppilaita suuremmaksi hahmoksi, joka yksinään hallitsee aukeaman oikeanpuolista sivua. Kuva ilmentää mielestäni myös opettajan valta-asemaa, sillä Hanna Koukkunen seisoo yksin liitutaulun edessä oppilaiden istuessa vieretysten pulpettiensa takana.

Ainon ja Matiaksen jännittävä syksy (2019) -kirjan kuvassa Aino-oppilas ja Saara-opettaja seisovat vierekkäin ja katsovat hymyillen toisiaan silmiin (kuva 9).



Kuva 9. Aino ja Saara-opettaja. Skannattu kuva teoksesta *Ainon ja Matiaksen jännittävä syksy* (kirj. Lehtinen, kuv. Muhonen 2019, 15).

Aineiston kohtauksista tämän kirjan kohtauksen kuva on ainoa, jota hallitsee oppilaan ja opettajan välinen katsekontakti. Ainon ja Saara-opettajan kohtaamisen tärkeyttä korostaa katsekontaktin lisäksi mielestäni se, että kuvaan ei ole heidän lisäksi piirretty muita hahmoja kuin taivaalla lentävä lintu. Kuvan lämmintä ja ystävällistä tunnelmaa tehostaa Saaran oikea käsi, joka on suojelevasti Ainon harteilla. Kuvassa huomio kiinnittyy myös opettajan ja oppilaan yhdennäköisyyteen, johon on viitattu tekstissäkin:

Pihalla seisoo kolme opettajaa, joista yksi on erityisen hauskanäköinen. Hänellä on punaiset hiukset, kuten Ainolla. (AJMJS 2019.)

Hiustenväriin lisäksi sekä Ainon että Saara-opettajan mekot ja kengät ovat väriltään yhteneväisiä. Kumpikin heistä näyttää yhtä iloiselta. Asemastaan huolimatta Saara näyttää nuorelta, isosiskomaiselta hahmolta. Tulkintani on, että kuva heijastaa paitsi oppilaan ja opettajan välistä luottamusta ja hyväksyntää, myös molemminpuolista kunnioitusta. Ainon

katseesta näyttää välittyvän opettajaan kohdistuvaa ihailua, ja opettajan olemuksesta välittyy tahto pitää pienestä oppilaasta hyvää huolta.

Kielellisesti edellä kuvattujen kirjojen kohtaauksissa käytetään sisäisen ja ulkoisen fokalisaation yhdistelmää (ER 2015) tai ulkoista fokalisaatiota (2AKK 2017, AJSO 2018 & AJMJS 2019). Sisäistä fokalisaatiota käyttävien *Ella*- ja *Supermarsu*-kirjojen kohtausten kuvista puuttuu oppilaan ja opettajan välinen fokalisaatio, sillä kuvissa esiintyy pelkkä opettaja (EJKM 2018a, EJKM 2018b, SJRR 2018 & EJKH 2019) tai opettaja ja oppilas on piirretty eri sivuille ilman selvästi havaittavaa oppilaan katseen kohdistumista opettajan suuntaan (EJKIK 2019).

6.2.2 Oppilaita hämmästyttävä opettajan ulkonäkö

Kirjassa *Ella ja kaverit hiilijalanjäljillä* (2019) Ellan opettaja järkyttää oppilaita omalla ja luokkahuoneensa sotaisuudella. Seuraava lainaus havainnollistaa Ellan opettajan ulkonäköä:

Kaiken sotkun keskellä istui opettaja syömässä aamiaistaan ja lukemassa lehden toista puolikasta. Hänen tukkansa oli sekaisin ja parta ajamatta. Opettajalla oli paita väärinpäin ja silmälasit vinossa. (EJKH 2019.)

Kohtauksen teksti ja kuva muodostavat hyvin yhtenäisen kertomuksen luokkahuoneen sotkuisesta tilanteesta (kuva 10).



Kuva 10. Ellan opettaja sotkuisessa luokkassaan. Skannattu kuva teoksesta *Ella ja kaverit hiilijalanjäljillä* (kirj. Parvela, kuv. Lindman 2019, 52).

Opettajan vaatetus näyttää kuvassa tavanomaiselta Ellan opettajan vaatetukselta, johon kuuluvat kauluspaita, neuleliivi, housut ja sukat. Kenkiä opettajalla ei kuitenkaan ole jalassa. Sen sijaan sekasortoisen luokkahuoneen lattialle on piirretty yksi nauhakenkä, jonka lisäksi lattialta löytyvät myös banaaninkuoret, kyniä, papereita ja jogurttipurkki. Aivan kuten tekstissä kerrotaan, opettaja näyttää kuvassa kasvoiltaan epäsiistiltä, sillä leuassa ja poskella on parransänkeä, hiukset ovat sekaisin ja silmälasitkin näyttävät olevan hieman vinossa. Kuva välittää myös luokkahuoneympäristöstä saman informaation kuin teksti, jonka mukaan ”lattialla lojui banaaninkuoria ja tyhjä jogurttipurkki” ja ”hän --- heitti eväsleipänsä käärepaperin olkansa yli lattialle” (EJKH 2019). Tulkintani mukaan tekstin ja kuvan yhteispeli onkin kohtauksessa aukotonta ja jännitteetöntä. Kuva jäljittelee tarkoin tekstin tarjoamaa informaatiota. Ainoa pieni ero on se, että kuvasta ei mielestäni pysty havaitsemaan, että opettajan paita on väärinpäin puettu, vaikka tekstissä niin kerrotaan.

6.3 Kaksoisyleisön puhuttelu ja opettajamielikuvat

Toisen tutkimuskysymyksen mukainen tavoite oli selvittää, miten kaksoisyleisöä puhutellaan vuosina 2015–2019 ilmestyneiden suomalaisten lastenkirjojen opettajakuvauksissa, ja millaisia opettajamielikuvia kaksoispuhutteleva teksti tuottaa. Kaksoisyleisön puhuttelun keinoin herätellään aikuislukijoiden mielenkiinto lastenkirjallisuutta kohtaan ja ylläpidetään heidän motivaatiotaan lukea lapsille (ks. Grünthal 2006, 228). Koulumaailmasta kertovassa lastenkirjallisuudessa esiintyvien oppilashahmojen kokemukset opettajahahmoistaan muokkaavat kaksoisyleisön opettajamielikuvaa. Toinen tutkimuskysymys on siksi tärkeä ja merkityksellinen.

Tutkimusongelman ratkaisemiseksi etsin analysoiduista kohtauksista kielellistä ironiaa, joka saattaa huvittaa aikuislukijaa lapsen nauraessa ennemmin opettajan odottamattomalle käytökselle (ks. Grünthal 2006, 229). Tarkastelin erityisesti kirjoja, joissa oppilas on sisäinen fokalisoija, sillä Nikolajevan (2002, 5) mukaan sisäinen fokalisaatio on paras keino puhutella samanaikaisesti lapsi- ja aikuislukijoita. Sisäistä fokalisaatiota käytetään Ella-kirjoissa (EJKM 2018a ja EJKM 2018b, EJKIK 2019 & EJKH 2019) ja Supermarsu-kirjassa (SJRR 2018).

6.3.1 Kaksoisyleisön puhuttelun keinoja

Luvuissa 6.1 ja 6.2 analysoitujen Ella-kirjojen kohtauksissa kaksoisyleisöä puhutellaan ironian ja inkongruenssin keinoin. *Ella ja kaverit mestarikokkeina* -kirjassa (2018b) opettaja suree televisio-ohjelman tapahtumia, vaikka lukija saattaisi olettaa, että hänen pettymyksensä

johtuisi oppilaiden riitaisuudesta. On ironista, että opettaja keskittyessä vain itseensä ja omaan suruunsa hän ei huomaa oppilaiden välistä epäsopua. Seuraava lainaus havainnollistaa, millaisin sanoin opettaja ilmaisee järkytyksensä oppilailleen:

Opettaja istui hiljaisena tuolissaan. Hän vaikutti surulliselta. Hyvin surulliselta. ”Kuulkaa”, opettaja aloitti ja nielaisi, ”minä en olisi koskaan uskonut, että tämä voisi muuttua tällaiseksi. Että näin ikävästi voisi käydä. Tämä on järkyttävää.” Opettaja laski katseensa ja pudisteli päätään. Myös me olimme hiljaa. --- ”Minä olen hyvin, hyvin pettynyt. Juuri kun kaikki oli niin hyvin”, opettaja niiskautti. ”Ja sitten Ashley’n sitruunakohokas lässähti ja hän putosi kilpailusta. Hän oli minun suosikkini. Minä en voi enää koskaan katsoa Australian MasterChef -ohjelmaa.” (EJKM 2018b.)

Lainauksen alussa olevat opettajan vuorosanat rakentavat tilannetta, jossa opettaja paljastaa jonkin hyvin surullisen asian oppilailleen. Kun opettajan pettymyksen syy paljastuu, järkytykseen varautunut lukija voi nauraa koko tilanteelle. Opettajan dramaattisuus ja pettymyksen syy eivät ole aikuislukijan näkökulmasta yhteensopivia, eikä kuvattu tilanne vastaa mielikuvaa oppilailleen puhuvasta opettajasta. Opettajan puhe ja toiminta eivät ole johdonmukaisia myöskään kirjassa *Ella ja kaverit ihan kuninkaina* (2019). Kirjan kohtauksessa opettajan kiukku ja rangaistuksilla uhkailu vesittyvät heti, kun opettaja kokee saavansa vahvistuksen sille, että hän on kuninkaallista sukua. Opettajan puhe ja toiminta asettuvat ironisesti vastakkain (ks. Grünthal 2006, 230). Aikuislukija voi ymmärtää, että opettajan kiukku ei alun perin kummunnut niinkään oppilaan huonosta käytöksestä, vaan opettajan kuninkaallisen unelman vaarantumisesta.

Kirjoissa *Ella ja kaverit mestarikokkeina* (2018a) ja *Ella ja kaverit hiilijalanjäljillä* (2019) rikotaan yleistä käsitystä opettajuudesta ja opettajasta. On normien vastaista, että opettaja ei tee oppitunnilla työtään viihdeohjelman katselemisen takia (EJKM 2018a), sotkee luokkahuonettaan (EJKH 2019) tai esiintyy ulkoasultaan huolittelemattomana (EJKH 2019). Opettajan odottamaton, normeja rikkova toiminta tekee näistä Ella-kirjojen kohtauksista radikaaleja ja samalla kiinnostavia (ks. Pesonen 2018, 5; ks. Reynolds 2007, 3). Huumorin inkongruenssiteorian (ks. Morreal 2009, 4–26) mukaisesti kohtausten huumori syntyy siitä, että yhteensopimattomia elementtejä yhdistetään toisiinsa. Lukijat voivat siis huvittua siitä, että tablettia kesken oppitunnin katsellessaan tai luokkahuonetta sotkiessaan fiktiivinen opettajahahmo rikkoo opittuja toimintamalleja (ks. Morreal 2009, 11). Kohtausten parodisuus juontuu juuri tällaisesta tuttujen ja vallalla olevien diskurssien haastamisesta ja rikkomisesta (ks. Chaudri & Teale 2013, 361; ks. Pesonen 2018, 2–3).

Kuten jo aiemmin mainittiin, Nikolajevan (2002, 5) mukaan sisäinen fokalisaatio on paras keino puhutella samanaikaisesti lapsi- ja aikuislukijoita. Sisäistä fokalisaatiota kerronnan keinona käyttävissä kirjoissa (EJKM 2018a ja EJKM 2018b, SJRR 2018, EJKIK 2019 & EJKH 2019) opettajan ja oppilaiden roolit sekoittuvat, kun oppilaat kantavat huolta oudosti käyttäytyvästä opettajastaan tai todistavat opettajan tunnekuohua. Ella-kirjoissa opettajamielikuvaa rakennetaan usein opettajan kielellisen ironian ja odotuksenvastaisen käytöksen avulla (ks. Grünthal 2006, 229). Esimerkiksi kirjassa *Ella ja kaverit mestarikokkeina* (2018a) erityisesti aikuislukijaa puhutellaan kommunikaation yhteentörmäysten avulla. Oppilaat ja opettaja puhuvat täysin eri asioista: oppilaat muun muassa elämän tarkoituksesta ja matematiikan kirjan sivujen yhteen liimaamisesta, opettaja leivonnaisista.

Opettajan ennenkuulumaton käytös kirjassa *Ella ja kaverit hiilijalanjäljillä* (2019) saattaa huvittaa kielellistä ironiaa ymmärtämätöntä lapsilukijaa. Luokkahuoneen poikkeuksellista tilannetta havainnollistavat kuva 10 (s. 54) ja seuraava lainaus:

Me olimme tietysti huolissamme. Opettajan asiat näyttivät olevan todella huonolla tolalla, mutta hän itse ei näyttänyt huomaavan sitä. ”Istukaa jonnekin”, opettaja pyysi. Hän nuoli jugurttia sormistaan ja heitti eväsleipänsä käärepaperin olkansa yli lattialle. ”Minun pulpetillani on tavaraa”, Hanna valitti. ”Minä en löydä tuoliani”, Samppa nyyhkytti. ”Minä en löydä pulpettiani”, Tiina ihmetteli. ”Onpa täällä tosi kotoisaa”, Pate ihasteli. (EJKH 2019.)

Tällainen koulumaailman kuvaus saa lukijassa aikaan kokemuksen inkoherenssista. Kokemus johtuu usein siitä, että tekstissä on jotakin odotuksenvastaista. (Rahtu 2006, 30.) Ellan opettajan toimintaa luonnehtii ailahtelevaisuus ja kirjan edetessä täydellisesti muuttuva käytös. Vaikka opettaja kirjan alkupuolella suojelee ja siivoaa kiihkeästi ympäristöään, näiden toimien epäonnistuttua hän alkaa itsekin sotkea paikkoja välinpitämättömin elkein. Sen sijaan oppilaat pyrkivät vastoinkäymisiä kohdattuankin etsimään ratkaisuja ja toimimaan johdonmukaisesti, mikä sekoittaa odotuksenmukaiset aikuisen ja lapsen roolit.

6.3.2 Oppilaiden suhtautuminen opettajaan

Aineistolähtöisen tekstianalyysin yksi kolmesta yhdistävän luokan käsitteestä oli oppilaiden suhtautuminen opettajaan. Kaikkiaan viidessä kohtauksessa (ER 2015, 2AKK 2017, AJSO 2018, EJKM 2018a & EJKH 2019) opettajahahmo herättää oppilaisissa hämmennystä ulkoisella olemuksellaan tai käytöksellään, tai opettajahahmon olemus tai käytös suorastaan huolestuttaa oppilaita. Kirjassa *Allu ja salaperäinen opettaja* (2018) uusi opettaja Hanna

Koukkunen hämmästyttää oppilaita mustalla silmälapullaan. Opettaja Koukkusen esittäytyminen luokalle poikkeaa selvästi Saara-opettajan esittäytymisestä Aino-oppilaalle (ks. alaluvut 6.1.4 ja 6.2.1). Saara-opettajan henkilökohtaisen, suullisen esittäytymisen sijaan Hanna Koukkunen esittelee itsensä kerralla koko luokalle nyökkäämällä päätään ja kirjoittamalla nimensä taululle. Tämä herättää mielikuvan siitä, että Hanna-opettaja on pidättyvämpi ja totisempi kuin sydämelliseksi kuvattu Saara.

Tainion (2005, 184) mukaan oppilaat ja myös opettajat mieltävät oppitunnin alun sellaiseksi ajankohdaksi, jonka aikana oppilaat voivat tuottaa oma-aloitteisia puheenvuoroja. Heti Hanna Koukkusen esittäytymisen jälkeen Allu kysyykin opettajan silmälapusta saaden hämmästyttävän vastauksen, kuten seuraavasta lainauksesta käy ilmi. Lainaus havainnollistaa myös edellä kuvaamaani Hanna-opettajan tapaa esittäytyä luokalle.

Opettaja oli pieni punatukkainen nainen, jolla oli musta lappu toisen silmänsä päällä. Hän nyökkäsi lapsille ja kirjoitti sen jälkeen taululle nimensä: Hanna Koukkunen. ”Miksi sinulla on silmälapu?” Allu kysyi. ”Koska minä olen merirosvo. Onko muuta kysyttävää?” Allu ja Minttu katsoivat hämmästyneinä toisiaan. (AJSO 2018.)

Opettajan käyttämä musta lappu silmän päällä ja toteamus siitä, että hän on merirosvo, saattaa naurattaa ja myös ihmetyttää lukijaa, mikäli hän tulkitsee opettajahahmoa mimeettisesti eli oikean elämän representaationa (ks. Laakso 2014a, 127; ks. Nikolajeva 2002, 8). Lukija saattaa jäädä pohtimaan, onko opettaja Koukkusen silmälapu vihje jostakin myöhemmin paljastuvasta kujeesta tai yllätyksestä, vai onko opettajalla esimerkiksi jokin silmäsairaus. Kuten kirjan nimikin kertoo, opettajahahmo on salaperäinen, ja hänen sukunimensä Koukkunen voisi viitata merirosvon koukkukäteen. Kaikki nämä seikat saattavat tuoda lukijan mieleen merirosvotarinat, joita lukija on aiemmin kuullut tai lukenut. Sen sijaan kuvassa (kuva 8, s. 52) näkyvä vihreä liitutaulu ja Hanna Koukkusen kädessä oleva valkoinen liitu tuovat todennäköisesti lukijan mieleen opettajan. Kaiken kaikkiaan opettaja Koukkusen ulkoinen olemus on luokahuoneympäristössä ristiriitainen ja siksi hämmästyttävä. Tässä yhteydessä on hyvä huomioda, että kirjojen hahmojen ei tarvitse käyttäytyä todellisten ihmisten tavoin, eivätkä hahmot elä todellisessa maailmassa (Nikolajeva 2002, 9–10). Merirosvomainen opettaja voi olla lukijan mielestä kiinnostava hahmo juuri ristiriitaisuutensa takia. Tällöin hahmon semioottinen, vailla todellisen maailman merkityksiä oleva luonne korostuu (ks. Laakso 2014a, 127; ks. Nikolajeva 2002, 10). Lukija ei välttämättä pidä merkityksellisenä sitä, mikä hahmon varsinainen identiteetti on.

Mustan silmälapun lisäksi opettaja Hanna Koukkusen töksäyttelevät, poikkeuksellisesti assosioivat vastaukset oppilaiden kysymyksiin hämmentävät oppilashahmoja ja mahdollisesti myös lukijoita. Seuraava lainaus on suora jatko edelliselle lainaukselle ja havainnollistaa opettajan luokkahuonepuhetta:

”Mistä tietää, että kana on onnellinen? Allu jatkoi. Joku pojista tirskahti. ”Sen helтта on punainen. Se syö ja juo normaalisti ja touhuaa koko ajan jotakin. Se tutkii, nokkii ja kaivaa.” Yksi pojista viittasi. Opettaja nyökkäsi hänelle. ”Meidän mummukin syö ja juo normaalisti ja touhuaa koko ajan jotakin.” ”Onko hänen helttansa punainen?”, opettaja kysyi. ”Ei kai...” poika hämmentyi. ”Entä kaivaako hän matoja maasta nokallaan?” ”En usko...” ”Ei hän sitten ole onnellinen kana.” (AJSO 2018.)

Nykykoulussa oppilaat osallistuvat luokkahuoneen vuorovaikutukseen usein aktiivisina aloitteentekijöinä. Opettaja on kuitenkin se, joka kontrolloi vuorovaikutusta. (Vepsäläinen 2007, 156, 166.) Edellä lainaamani Hanna Koukkusen ja oppilaiden välinen vuoropuhelu osoittaa, että opettaja ei hämmentynyt Allun yllättävästä kysymyksestä. Kysymys ei myöskään johda tilanteeseen, jossa oppilaat alkaisivat puhua toistensa tai opettajan päälle, eikä edes oppilaiden naureskeluun. Sen sijaan yksi oppilas viittaa, saa puheenvuoron ja jatkaa keskustelua. Tulkintani mukaan Allun täysin irrallinen ja mielikuvituksellinen kysymys onnellisen kanan tunnistamisesta liittyy siihen, että opettaja on juuri sanonut olevansa merirosvo. Allu saattaa ajatella, että koska opettaja puhuu jotakin niin kummallista, niin hän voi kysyä jotakin yhtä kummallista. Sanavalmiutensa ansiosta opettaja kuitenkin välttyy ajautumasta naurunalaiseksi ja pystyy hallitsemaan vuorovaikutusta nokkelilla vastauksillaan.

Analysoiduissa tutkimusaineiston kirjojen kohtauksissa käytetään tulkintani mukaan kielellistä ironiaa silloin, kun opettajahahmoja kuvataan oppilashahmoissa hämmennystä ja huolta herättävinä henkilöinä. Niissä kirjojen kohtauksissa, joissa opettajahahmoja kuvataan luotettaviksi ja turvallisiksi henkilöiksi, käytetään vastaavasti luottamusta ja turvaa kuvastavia sanoja ja ilmauksia. Näissä kohtauksissa opettaja on kiinnostunut oppilaastaan ja ottaa hänet huomaansa, ja oppilas luottaa opettajalta saamaansa turvaan ja apuun. Oppilaan opettajaa kohtaan herännyt luottamus on havaittavissa esimerkiksi seuraavasta *Ainon ja Matiaksen jännittävä syksy* -kirjan (2019) lainauksesta, josta olen alleviivaamalla huomioinut ystävällisyyttä ja luottamusta ilmaisevat sanat ja lauseet:

”Nyt olisi aika heilauttaa kotiväelle ja me lähdemme ensimmäiselle oppitunnille”, Saara-ope sanoo hymyillen. Aino heiluttaa äidille, isälle ja Alisa-vauvalle. Häntä ei haittaa yhtään, että he lähtevät kotiin. Onhan hänellä nyt ihan oma opettaja! (AJMJS 2019.)

Opettajan puheesta käy ilmi, että hän ja Aino ovat jo ”me”, osa koulussa yhdessä toimivaa joukkoa. Aino luottaa hymyilevään Saara-opettajaansa ja on valmis jäämään kouluun ilman vanhempiaan. Tekstin perusteella tulkitseen, että Aino on onnellinen ja ylpeä siitä, että hänellä on nyt oma opettaja. Kirjaa lukemalla sekä lapsi että aikuinen voivat valmistautua lapsen koulun alkamiseen hyvillä mielin.

Kirjoja ja kummituksia (2018) -kirjassa oppilas on pahassa pulassa, sillä hän on kiivennyt koulun katolle uskaltamatta laskeutua sieltä alas. Opettaja Aapeli Käki tulee kuitenkin paikalle auttamaan. Alla oleva lainaus havainnollistaa Aapeli Käen rauhallista puuttumista vaaralliseen tilanteeseen. Olen alleviivannut lainauksesta opettajan rauhallisuutta ja oppilaan luottamusta kuvaavat lauseet.

Nakke kuulee Aapeli Käen rauhoittavan äänen. Hän kuulee lähestyvät askelet tikkailla. Hänen sydämensä hakkaa tuhatta ja sataa. Hän on varma, että pyörtyy ihan kohta ja kupsahtaa kuin kivi maahan. Mutta ei Nakke kupsahda. Hän kääntyy kuuliaisesti takaperin ja tuntee Aapeli Käen rauhoittavan käden nilkassaan. ”Astu varovasti puolalle ja pidä tiukasti katon reunasta kiinni”, Aapeli Käki neuvoo. Nakke tottelee. Voi, miten mieluusti hän totteleekin. (KJK 2018.)

Tulkintani mukaan kummatkin edellä analysoidut kohtaukset osoittavat, että lastenkirjallisuudessa opettajia ei kuvata vain hämmennystä herättäviksi, ironisiksi hahmoiksi, vaan myös vilpittömän ystävällisiksi, rauhallisiksi ja oppilaista välittäviksi aikuisiksi. Vaikka oppilas on toiminut *Kirjoja ja kummituksia* (2018) -kirjan kohtauksessa väärin, opettaja ei suutu hänelle, vaan keskittyy oppilaan auttamiseen. Oppilashahmo noudattaa mielellään rauhallisena pysyvän opettajansa neuvoja. Sekä *Kirjoja ja kummituksia* -kirjan (2018) että *Ainon ja Matiaksen jännittävä syksy* -kirjan (2019) lukijat voivat luottaa siihen, että oppilaat ovat koulussa turvallisen opettajan huomassa.

6.3.3 Tekstin ja kuvituksen välinen suhde

Kuvakirjan huumori riippuu usein tekstin ja kuvan välisestä ”epäsuhdasta”, joka syntyy kuvien haastaessa tekstin informaation tai kuvien tarjotessa tekstiä enemmän informaatiota (Mikkonen 2005, 361; Nodelman 1988, 178; Pesonen 2018, 4). Kuvan ja tekstin väliset jännitteet voivat myös puhutella kirjojen kaksoisyleisöä (Laakso 2014a, 336). Näistä syistä tarkastelin, löytyykö analysoimani tutkimusaineiston kohtauksista tekstin ja kuvituksen välistä epäsuhdetta.

Tarkastelemieni kohtausten teksti ja kuvitus ovat keskenään varsin yhdenmukaisia. Tulkintani mukaan tekstin ja kuvan välistä epäsuhtaa löytyi vain muutamista yksityiskohdista, joita pidän kokonaisuuden kannalta merkityksettöminä. Kirjassa *Allu ja salaperäinen opettaja* (2018) kerrotaan, että Allu ja Minttu katsoivat hämmästyneinä toisiaan, mutta kuvassa vain Allu katsoo Minttua Mintun katseen kohdistuessa Hanna-opettajaan. Kirjassa *Supermarsu ja roskaavat ryökäleet* (2018) opettaja Kike Välimaan kerrotaan roikkuvan puun oksalla, mutta kuvassa hän pitelee tiukasti kiinni puun rungosta. *Ella ja kaverit hiihijalanjäljillä* -kirjassa (2019) kerrotaan opettajan paidan olevan väärinpäin, mutta se ei selvästi välity kuvasta. Analyysini perusteella kaksoisyleisön puhuttelu perustuu erityisesti tekstiin ja siinä ilmenevään inkohereenssiin ja ironiaan. Kuvitus tukee ja elävöittää tekstiä ristiriidattomasti.

7 Pohdinta

Suomenkielisessä kaunokirjallisuudessa esiintyviä opettajien kuvauksia on tutkittu toistaiseksi vain vähän (Silventoinen 2008, 251). Lastenkirjallisuuden opettajakuvan tutkiminen on kuitenkin tärkeää, sillä kirjoilla on suuri merkitys mielikuvien luojina (Pesonen 2013, 66). Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin, millaisin kielellisin ja visuaalisin ilmauksin opettajahahmojen toimintaa ja ulkonäköä on lastenkirjallisuudessa kuvattu, kun oppilashahmot toimivat fokalisoijina. Lisäksi selvitettiin, miten fokalisaatio on toteutettu teksteissä ja kuvissa. Tutkimusaineistoon sisältyi yhdeksän vuosina 2015–2019 julkaistua suomalaista lasten sarjakirjaa, joiden tapahtumat sijoittuvat koulumaailmaan. Tutkielmassa tarkasteltiin myös, miten tutkimusaineiston lastenkirjoissa puhutellaan niiden kaksoisyleisöä, ja millaisia opettajamielikuvia kaksoispuhutteleva teksti tuottaa.

Lastenkirjallisuus on vain hyvin harvoin lasten itsensä tuottamaa, sillä yleensä aikuiset kirjoittavat lapsille ja luovat samalla kirjoihin maailman, jota katsotaan aikuisten silmin (ks. McGillis 1998, 202). Siksi pyrin aineistoa analysoidessani huomioimaan sen, että opettajahahmoon kohdistuva lapsen katsekaan ei ole todellinen, vaan aikuisten luoma tarina. Tämä muodostaa paradoksin (ks. Ylönen & Heikkilä-Halttunen 2017, 97), josta olen teoriakirjallisuuteen perehdyttyäni aiempaa tietoisempi. Teoriakirjallisuuden perusteella lastenkirjallisuuden käsitteään ei ole tarkasti määriteltävissä. Vaikka tietynlaiset tyylilliset ja teemaan liittyvät ominaispiirteet ovat yleisiä lastenkirjallisuudessa, ei ole mitään yksittäistä tyyliä, aihetta, teemaa tai kerronnallista konventiota, joka esiintyisi kaikessa lastenkirjallisuudessa, muttei missään aikuisten kirjallisuudessa (Laakso 2014a, 42). Lasten- ja aikuisten kirjallisuuden rajaa horjuttaa myös lastenkirjallisuudelle tyypillinen kaksoisyleisön puhutteleva. Esimerkiksi lastenkirjojen kielellinen ironia puhuttelee erityisesti aikuisia, sillä he pystyvät tulkitsemaan ironista tekstiä eri lähtökohdista kuin lapsilukijat, joiden kirjallinen kompetenssi on vasta kehittymässä (ks. Laakso 2014a, 50).

7.1 Tulosten pohdinta

Analysoitujen lastenkirjojen kohtauksissa esiintyi sekä tekstissä että kuvissa ilmenevää fokalisaatiota. Tekstissä fokalisaatio toteutui sisäisen tai ulkoisen fokalisaation keinoin tai näiden yhdistelmänä. Puolet analysoitujen kohtausten teksteistä oli kirjoitettu minämuodossa oppilaan toimiessa sisäisenä fokalisoijana. Myös osasta analysoiduista kuvista löytyi oppilaiden opettajaan kohdistamien katseiden välityksellä tuotettu fokalisaatio.

Fokalisaatioperspektiivistä käyttämäni kuvainnollinen käsite ”lapsen katse” konkretisoituikin kuvissa, joissa oppilas katsoo opettajaansa ihmetellen tai ihailen. Opettajahahmon toimintaa kuvattiin analysoiduissa kohtauksissa sekä kielellisesti että visuaalisesti. Opettajahahmon ulkonäköä kuvattiin pääasiassa visuaalisin keinoin.

Analysoidusta aineistosta nousi esille opettajahahmo, joka toiminnallaan tai ulkonäöllään aiheutti oppilashahmoissa hämmennystä tai huolta. Tarkoituksellinen inkohereassi, inkongruenssi ja ironia olivat tyypillisiä kerronnan keinoja niissä kirjojen kohtauksissa, joissa opettajaa representoiva henkilöahmo käyttäytyy kummallisella tavalla. Morrealin (2009, 4–26) huumorin inkongruenssiteorian mukaan huumori syntyy yhteensopimattomien elementtien yhdistämisestä, jolloin opitut toimintamallit rikkoutuvat ja jotakin odottamatonta tapahtuu. Ella-sarjan opettajan toiminta on hyvä esimerkki inkongruenssin hyödyntämisestä, sillä ammattiasemansa vastaisesti Ellan opettaja esimerkiksi laiminlyö opetustehtävänsä (alaluku 6.1.2) ja sotkee luokkahuonettaan (alaluku 6.2.2). Opettajan toimiessa vastuuttomasti oppilaat pyrkivät noudattamaan päiväjärjestystä ja ratkaisemaan ongelmia. Tällöin kasvattajan ja kasvatettavan roolit vaihtuvat, ja koulumaailmaa kuvataan opittujen toimintamallien vastaisesti (ks. Grünthal 2006, 223).

Aineiston opettajat eivät ole pelkästään hämmennystä aiheuttavia hahmoja, vaan myös turvallisia, luotettavia, oppilaistaan välittäviä ja ystävällisiä hahmoja. Tällainen myönteinen opettajakuva vastaa aiempien tutkielmien tuloksia. Koska tässä tutkielmassa analysoitiin kokonaisten kirjojen sijaan vain yhtä tai korkeintaan kahta kohtausta kustakin tutkimusaineiston kirjasta, opettajakuvan muodostuminen jäi melko niukan informaation varaan. On mahdollista, että hämmennystä aiheuttava opettajahahmo nousi esille siksi, että kuvittajat olivat päätyneet kuvittamaan erityisesti niitä kirjojen kohtauksia, joissa opettajahahmo on tunnekuohun vallassa tai tekee jotakin kummallista. Tällaiset kohtaukset ovat siksi saattaneet valikoitua yllidustettuina tämän tutkielman analyysiin. Yhtä mahdollista on, että ironiset ja kummallisesti käyttäytyvät opettajat ovat lastenkirjallisuudessa niin yleisiä ja tyypillisiä hahmoja kuin tämän tutkielman tulos osoittaa.

Lastenkirjallisuuden käsitteen tavoin myös kuvan käsitteen määrittäminen on vaikeaa. Kuva on monimutkainen kulttuurinen vuorovaikutussuhde, johon liittyvät sekä kuvan tekijän erityispiirteet että kuvan vastaanottajien tavat lukea kuvaa (Seppä 2012, 19). Kuvakirjassa kuva ja sana yhdistyvät kokonaisuudeksi ja vaikuttavat toistensa tulkintaan. Kuva ja sana voivat tällöin saavat merkityksiä, joita niillä ei yksinään olisi. (Nieminen 2022, 27.)

Tutkielman analysoidut kuvat olivat määrällisesti riittäviä opettajahahmojen ulkonäön tarkastelua varten, sillä opettajahahmo esiintyy usein samoihin vaatteisiin pukeutuneena ja muutoinkin ulkoisesti melko muuttumattomana saman kirjan tai saman kirjasarjan kuvituksessa. Opettajahahmojen ulkonäön ja vaatetuksen tarkastelu oli tärkeää siksi, että ulkoasu on visuaalisen viestinnän väline, jonka viittausten mukaan tehdään usein tunnepohjaisia päätelmiä ihmisestä. Opettajakin voi ulkoasun synnyttämien miellelyhtymien perusteella näyttää opettajalta, tehtävänsä sopivalta, mutta hänet voidaan myös tuomita epäpäteväksi pelkän ulkoasunsa perusteella. (Kamila 2012, 335.) Tutkimusaineiston oletetuilla miesopettajilla oli kuvissa usein yllään kauluspaita ja oletetuilla naisopettajilla mekko. Ulkoasun suhteen opettajahahmot erottautuivat siis ennemmin konservatiivisuudellaan kuin epäsovinnaisuudella. Voisikin todeta, että vaatetuksensa ja muun ulkoisen olemuksensa perusteella opettajahahmot näyttivät yleensä työtehtäviinsä sopivilta henkilöiltä. Kuvissa opettajahahmojen visuaalista painoarvoa (*visual weight*: Nodelman 2005, 136) lisäsivät esimerkiksi kuvan suuri koko, opettajahahmon sijoittuminen kuvan keskelle ja opettajahahmon vaatteiden taustaa vaaleampi väritys.

Opettajahahmojen toimintaa kuvattiin ulkonäköä radikaalimpana, sillä opettaja saattoi esimerkiksi kiivetä puuhun. Analysoiduissa kohtauksissa sekä opettajahahmojen ulkonäön että toiminnan verbaaliset ja visuaaliset kuvaukset olivat keskenään säännönmukaisia, eli merkittäviä viitteitä tekstin ja kuvan välisestä jännitteestä tai ”epäsuhdasta” ei löytynyt. Tällainen jännite voisi olla keino puhutella lastenkirjallisuuden kaksoisyleisöä (Laakso 2014a, 336). Koulumaailmaa kuvaavat lastenkirjat ovat perinteisesti sisältäneet huumoria (Grünthal 2006, 224), joka on myös kaksoisyleisön puhuttelun keino (Laakso 2014b, 40–43). Analysoitujen kirjojen kohtauksista löytyikin kaksoisyleisön puhuttelua erityisesti silloin, kun opettajan toimintaa kuvattiin parodisesti vallalla olevan opettajadiskurssin vastaisena (ks. Pesonen 2018, 4). Vastadiskurssit toimivat kirjallisuudessa inkongruenssin tavoin, eli asiat esitellään toisin kuin on totuttu (ks. Chaudri & Teale 2013, 361; ks. Pesonen 2018, 2–3.) Tällöin on mahdollista tuottaa aiempaa monipuolisempia kuvauksia ihmisistä (Pesonen 2015, 103–104; Pesonen 2018, 2). Samalla vastadiskurssit ohjaavat lukijoita kohti kriittistä lukutaitoa (Pesonen 2018, 4), joka on nykyaikana kansalaistaito.

7.2 Jatkotutkimusaiheet

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin uuden suomalaisen lastenkirjallisuuden opettajakuvaa sekä toiminnan että ulkonäön osalta. Opettajakuvan tarkastelu tapahtui teksti- ja

kuva-analyysin avulla. Koska tarkastelu rajautui alakoulussa työskenteleviin opettajahahmoihin kouluympäristössä, opettajamielikuvan muodostumista olisi täydentänyt opettajahahmojen tarkastelu myös vapaa-ajan ympäristössä. Tämän tutkielman ulkopuolelle jääneet yläkoulujen opettajahahmot ansaitsisivat myös oman tarkastelunsa.

Tässä tutkielmassa korostui oppilashahmoissa hämmennystä aiheuttava opettajahahmon toiminta ja ulkoinen olemus. Jatkossa olisikin kiinnostavaa selvittää nykyistä laajemman otannan avulla, onko lastenkirjallisuuden opettajahahmo yleisemminkin rakennettu ristiriitaisuuksia ja inkoherenssia hyödyntäen. Jatkossa voisi myös selvittää jonkin tietyn luonteenpiirteen tai toimintatavan esiintymistä opettajakuvauksissa. Tällainen piirre voisi olla esimerkiksi opettajahahmon turvallisuus tai ystävällisyys. Keskittämällä otannan vain tietyn kirjasarjan teoksiin olisi mahdollista selvittää, kehittykö opettajahahmon persoonallisuus tai työskentelytapa jollakin tavoin, vai pysyykö opettajakuva muuttumattomana. Muutaman vuosikymmenen takaisten lastenkirjojen opettajakuvia olisi myös kiinnostava verrata nykylastenkirjojen opettajakuvaan. Samoin vertailua voisi toteuttaa Suomessa ja ulkomailla julkaistujen lastenkirjojen opettajakuvien välillä. Ulkoiseen olemukseen keskittyvässä opettajakuvan tutkimisessa lähtökohdaksi voisi ottaa esimerkiksi mallikansalaisten ja epäsovinnainten diskurssiin määrittyvien opettajahahmojen vertailun.

Tutkimusaineisto

- Hallava, A. 2017. 2A:n kamut kykykilpailussa. Kuvittanut E. Jormalainen. Helsinki: WSOY.
- Kallioniemi, T. 2015. Eläköön Reuhurinne! Kuvittanut J. Roikonen. Helsinki: Otava.
- Kallioniemi, T. 2018. Kirjoja ja kummituksia. Kuvittanut J. Roikonen. Helsinki: Otava.
- Lehtinen, N. 2019. Ainon ja Matiaksen jännittävä syksy. Kuvittanut A. Muhonen. Kärkölä:
Pieni Karhu.
- Noronen, P. 2018. Supermarsu ja roskaavat ryökäleet. Kuvittanut T. Bast. Helsinki: Tammi.
- Palviainen, J.-P. 2018. Allu ja salaperäinen opettaja. Kuvittanut C. Rönns. WSOY.
- Parvela, T. 2019. Ella ja kaverit hiilijalanjäljillä. Kuvittanut M. Lindman. Helsinki: Tammi.
- Parvela, T. 2019. Ella ja kaverit ihan kuninkaina. Kuvittanut M. Lindman. Helsinki: Tammi.
- Parvela, T. 2018. Ella ja kaverit mestarikokkeina. Kuvittanut M. Lindman. Helsinki: Tammi.

Lähteet

- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. 9–30. Tampere: Vastapaino.
- Chaudri, A. & Teale, W. H. 2013. Stories of multiracial experiences in literature for children, ages 9–14. *Children’s Literature in Education* 44(4), 359–376.
- Cohn, D. 2006. Fiktio mieli (suom. Korhonen, P., Lehtimäki, M., Mikkonen, K. & Palomäki, S.). Tampere: Gaudeamus.
- Ekebon, U.-M. 2001. Jep, sanoi kirjava kukko. Helppolukuiset ja selkokirjat tuovat tasa-arvoa. Teoksessa Korolainen, T. (toim.) *Kirjaseikkailu. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas*. 49–60. Helsinki: Tammi.
- Fornaciari, A. 2021. Luokanopettajien kenttäkokemus ja opettajuuden ideaalit eivät kohtaa. *Kasvatus*, 52(1), 122–125. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatus/article/view/107974>
- Grünthal, S. 2006. Ellat ja elämä eli fiktion näkökulmia opettajuuteen. Teoksessa Grünthal, S. & Pentikäinen, J. (toim.) *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. 219–237. Helsinki: Otava.
- Grünthal, S. 2017. ”Herätkää! Tahdon säpinää!”: Lastenrunous 2000-luvulla. *AVAIN - Kirjallisuudentutkimuksen Aikakauslehti*, 2017(1), 54–67. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.30665/av.66193>
- Hakala, H. 2003. 1920- ja 1930-luvun nuortenromaani: pyryharakoita ja sankaripoikia. Teoksessa Huhtala, L., Grün, K., Loivamaa, I. & Laukka, M. (toim.) *Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia*. 74–85. Helsinki: Tammi.
- Happonen, S. 2007. Vilijonkka ikkunassa. Tove Janssonin muumiteosten kuva, sana ja liike. Helsinki: WSOY.
- Heikkilä-Halttunen, P. 2003a. 1940- ja 1950-luvun klassikot. Teoksessa Huhtala, L., Grün, K., Loivamaa, I. & Laukka, M. (toim.) *Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia*. 166–176. Helsinki: Tammi.
- Heikkilä-Halttunen, P. 2003b. Patikkamatka maalta kaupunkiin. Teoksessa Huhtala, L., Grün, K., Loivamaa, I. & Laukka, M. (toim.) *Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia*. 216–232. Helsinki: Tammi.

- Heinimaa, E. 2001. Kuvakirjat lapsen ja aikuisen maailmassa. Teoksessa Suojala, M. & Karjalainen, M. (toim.) Avaa lastenkirja! Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön. 142–163. Helsinki: Lasten Keskus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huhtala, L. 2003. Kasvun aika. Teoksessa Huhtala, L., Grün, K., Loivamaa, I. & Laukka, M. (toim.) Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. 38–46. Helsinki: Tammi.
- Huhtala, L. & Juntunen, K. 2004. Ilosaarten seutuvilta. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden historiaa ja tutkimusta. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Hunt, P. 2005. Introduction. The expanding world of Children's Literature Studies. Teoksessa Hunt, P. (toim.) Understanding Children's Literature. 12–25. New York & Lontoo: Routledge.
- Hägg, S., Lehtimäki, M. & Steinby, L. 2009. Esipuhe. Kertomuksen tutkimuksen moninaiset näkökulmat. Teoksessa Hägg, S., Lehtimäki, M. & Steinby, L. (toim.) Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen. 7–25. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ihonen, M. 2003. Suomalainen lastenkirjallisuus 1800-luvulla. Teoksessa Huhtala, L., Grün, K., Loivamaa, I. & Laukka, M. (toim.) Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. 12–19. Helsinki: Tammi.
- Jaakola, A. 2020. Satumainen maailmankuva. Maantieteellinen maailmankuva Mauri Kunnaksen lastenkirjoissa. Itä-Suomen yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Juntunen, N.-M. & Leivo-Jokimäki, K. 2008. ”Minä rakastan teitä, sanoi opettaja”: opettajakuva kotimaisessa lasten kertomakirjallisuudessa. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kamila, M. 2012. Katsojana ja katsottuna – opettajan kontrolloitu ulkoasu. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 110. Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41479/978-951-39-5236-5_Kamila.pdf?sequence=1
- Karasma, K. & Suvilehto, P. 2014. Ihmejuttuja ja tavattomia tarinoita. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden maailma. Helsinki: Avain.
- Karjalainen, M. 2003. Helppolukuiset sarjat. Teoksessa Huhtala, L., Grün, K., Loivamaa, I. & Laukka, M. (toim.) Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. 273–275. Helsinki: Tammi.
- Käkelä-Puumala, T. 2008. Persoona, funktio, teksti – henkilöhahmojen tutkimuksesta. Teoksessa Alanko-Kahiluoto, O. & Käkelä-Puumala, T. (toim.)

- Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä. 240–270. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Laakso, M. 2014a. Nonsensesta parodiaan, ironiasta kielipeleihin. Monitasoinen huumori ja kaksoisyleisön puhuttelu Kari Hotakaisen Lastenkirjassa, Ritvassa ja Satukirjassa. Tampereen yliopisto: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Laakso, M. 2014b. ”Pertules. Kyrppi. Jumittu.” Nykynonsense ja huumori Kari Hotakaisen lastenkirjoissa. Teoksessa Mustola, M. (toim.) Lastenkirja. Nyt. 27–45. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Laukka, M. 2001. Sotketut peikon kasvot. Kuvakirjat ja kirjojen kuvat. Teoksessa Korolainen, T. Kirjaseikkailu. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas. 63–76. Helsinki: Tammi.
- Lehtimäki, M. 2009. 2009. Fiktiivisen kertomuksen analyysi ja tulkinta. Klassisen ja jälkiklassisen narratologian arviointia. Teoksessa Hägg, S., Lehtimäki, M. & Steinby, L. (toim.) Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen. 28–49. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- McGillis, R. 1998. The Delights of Impossibility: No Children, No Books, Only Theory. *Children’s Literature Association Quarterly* 23:4, 202–208.
- Mikkonen, K. 2005. Kuva ja sana. Kuvan ja sanan vuorovaikutus kirjallisuudessa, kuvataiteessa ja ikonoteksteissä. Helsinki: Gaudeamus.
- Morreal, J. 2009. *Comic Relief. A Comprehensive Philosophy of Humor*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Mustola, M. 2014. Johdanto. Lastenkirjallisuus käsitteenä ja lajina. Teoksessa Mustola, M. (toim.) Lastenkirja. Nyt. 7–24. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Mäkelä, M. 2009. Välttämättömyyden kehä ja muita kerrotun mielen oireita. Kirjallisen tajunnankuvauksen haasteet kognitiiviselle narratologialle. Teoksessa Hägg, S., Lehtimäki, M. & Steinby, L. (toim.) Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen. 111–139. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Mäkiranta, M. 2010. Kuvien lukeminen. Teoksessa Hurtig, J., Laitinen, M. & Uljas-Rautio, K. (toim.) Ajattele itse! Tutkimuksellisen lukutaidon perusteet. 97–120. Jyväskylä: PS-kustannus.
- New, C. 1999. *Philosophy of Literature: An Introduction*. New York & Lontoo: Routledge.
- Nieminen, M. 2022. Kuvakirjaa tutkimassa. Teoksessa Laaksonen, K. (toim.) Johdatus lastenkirjallisuuden tutkimukseen. 27–39. Tampere: Lastenkirjainstituutti.
- Nikolajeva, M. 2002. *The Rhetoric of Character in Children’s Literature*. Lanham: Scarecrow Press.

- Nodelman, P. 2005. Decoding the images. How picture books work. Teoksessa Hunt, P. (toim.) *Understanding Children's Literature*. 128–139. New York & Lontoo: Routledge.
- Nodelman, P. 1988. *Words about Pictures: Narrative Art of Children's Picture Books*. Ateena & Lontoo: University of Georgia Press.
- Pesonen, J. 2018. Kohti kriittistä lukutaitoa Tatun ja Patun kanssa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3). Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58860/Kohti%20kriittist%c3%a4%20lukutaitoa%20Tatun%20ja%20Patun%20kanssa%20%e2%80%94%20Suomi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pesonen, J. 2015. Multiculturalism as a Challenge in Contemporary Finnish Picturebooks – Reimagining sociocultural categories. *Acta Universitatis Ouluensis E* 158. Oulu: University of Oulu. Haettu osoitteesta <http://jultika oulu.fi/files/isbn9789526210209.pdf>
- Pesonen, J. 2013. Xing, Sikuriina sekä Tatu ja Patu. Monimuotoinen monikulttuurisuus 2000-luvun lastenkirjoissa. Teoksessa Rastas, A. (toim.) *Kaikille lapsille. Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa*. 62–82. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Pitkänen, V. 2014. Lumikin näköinen opettaja. Opettaja 2000-luvun suomalaisissa lastenromaneissa. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Haettu osoitteesta https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/120721/Pitk%C3%A4nen_Varpu_Lumikin_n%C3%A4k%C3%B6inen_opettaja_kokoteksti.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Pöysä, J. 2010. Lähiluku vaeltavana käsitteenä ja tieteidenvälisenä metodina. Teoksessa Pöysä, J., Järviluoma, H. & Vakimo, S. (toim.) *Vaeltavat metodit*. 331–360. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura.
- Rahtu, T. 2006. *Sekä että. Ironia koherenssina ja inkoherenssina*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Raittila, M. 2006. Opettaja – kaikkihan sen näkevät. Opettajakuva helppolukuisessa lastenkirjallisuudessa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus, Chydenius-instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Pro gradu -tutkielma.
- Reynolds, K. 2007. *Radical Children's Literature. Future Visions and Aesthetic Transformations in Juvenile Fiction*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

- Rimmon-Kenan, S. 1991. Kertomuksen poetiikka (suom. A. Viikari). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. (Alkuperäisteos julkaistu 1983)
- Rättyä, L. 2003. Sarjakirjan nousu. Teoksessa Huhtala, L., Grün, K., Loivamaa, I. & Laukka, M. (toim.) Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. 265–272. Helsinki: Tammi.
- Sahlberg, J. 2009. Hyvin toimeentulevat irralliset. Opettajan representaatioita suomalaisissa romaaneissa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Sandefur, S. J. & Moore, L. 2004. The "nuts and bolts" of teacher images in children's picture storybooks: a content analysis. *Education* 125 (1), 41–55.
- Seppä, A. 2012. Kuvien tulkinta. Menetelmäopas kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin tulkitsijalle. Helsinki: Gaudeamus.
- Seppälä, S. 2017. Opettajakuva 2010-luvun lastenkirjallisuudessa. ”Olet jotenkin niin rento, niin kuin tavallinen ihminen.” Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. Pro gradu -tutkielma.
- Silventoinen, P. 2008. Kouluromaanien opettajakuva 1930-luvulta 1990-luvulle — ihanteellisia, kapinallisia ja oman tien kulkijoita. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 294.
- Steinby, L. 2009. Aika, paikka ja subjekti Genetten narratologiassa. Teoksessa Hägg, S., Lehtimäki, M. & Steinby, L. (toim.) Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen. 78–110. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Suvilehto, P. 2014. Kirjallisuuden käytöstä. Teoksessa Karasma, K. & Suvilehto, P. Ihmejuttuja ja tavattomia tarinoita. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden maailma. 298–305. Helsinki: Avain.
- Tainio, L. 2005. Luokkahuoneen vuorottelujäsennyksen rikkomukset. Teoksessa Kuure, L., Kärkkäinen, E. & Saarenkunnas, M. (toim.) Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and Social Action. 179–192. AFinLA Yearbook. Publications de l'association finlandaise de linguistique appliquée 63.
- Tieteen termipankki: Kirjallisuudentutkimus: narratologia. Haettu osoitteesta <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kirjallisuudentutkimus:narratologia> [Viitattu 30.5.2022.]
- Tieteen termipankki: Kirjallisuudentutkimus: strukturalismi. Haettu osoitteesta <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kirjallisuudentutkimus:strukturalismi> [Viitattu 30.5.2022.]
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

- Vanderbeck, R. M. 2010. Kompetentteja sosiaalisia toimijoita? Pohdintoja lapsuuden tutkimuksen aikuisista (suom. T. Mälkiä). Teoksessa Kallio, K. P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105. 33–52. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-De Bie, M. 2010. Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö (suom. T. Mälkiä). Teoksessa Kallio, K. P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105. 17–32. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Vehkalahti, E. 2010. “Alussa oli vain suo, luokka ja minä, sanoi opettaja.” Opettajakuva Timo Parvelan Ella-kirjoissa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Pro gradu -tutkielma.
- Vepsäläinen, M. 2007. Opettaja kysyy, oppilas vastaa – vai toisinpäin? Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 156–177.
- Wall, B. 1991. The Narrator’s Voice. The Dilemma of Children’s Fiction. Lontoo: Macmillan.
- WSOY. 2017. Pääkaupunkiseudulla koulunsa aloittaville jaetaan Lukupalat-sarjan kirjalahja elokuussa. Julkaistu 17.5.2017. <https://www.wsoy.fi/uutiset/paakaupunkiseudulla-koulunsa-aloittaville-jaetaan-lukupalat-sarjan-kirjalahja-elokuussa> [Viitattu 21.1.2022.]
- Ylönen, S. & Heikkilä-Halttunen, P. 2017. Kauhu ja lukijuus lastenkirjallisuudessa. Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti Avain, 2017(3), 94–105.