

Erilaisuuden kohtaaminen aapiskuvituksen kertomana

Pro gradu -tutkielma

Paula Jarvis

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

2017

Lapin yliopisto

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Erilaisuuden kohtaaminen aapiskuvituksen kertomana

Tekijä: Paula Jarvis

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -työ Laudaturtyö Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 105 Liitteet 8

Vuosi: 2017

Tiivistelmä

Tutkielmassani selvitän, miten aapiskuvitus kertoo vuorovaikutuksesta erilaisuuden kanssa. Erilaisuuden määrittelen tutkielmassa erityispedagogiikan kohteena olevien piirteiden kautta. Kuvan ymmärrän todellisuutta rakentavana representaationa ja vuorovaikutuksen kuvituksen hahmojen välillä tapahtuvana toimintana tai sen puutteena. Aineistonani ovat kolme vuonna 2016 käyttöön otetun Opetussuunnitelman mukaista aapista, Seikkailujen Aapinen, Vilske Aapinen ja Apilatien Aapinen. Aineiston perusteella tutkielma määritetty oppikirjatutkimukseksi, tutkimusmenetelminäni ovat visuaalinen sisälönanalyysi ja semioottinen kuvan tulkinta.

Aapisen kuvituksessa erilaisuus ilmenee ulkomaalaisuutena, erilaisina kykyinä ja käytöksenä. Vammaisuuden kategoria ei erilaisuuden muotona tullut esille aapisissa lainkaan. Tämä saattaa viestiä siitä, ettei vammaisuus kuulu aapisen esittämään ihanteelliseen yhteiskuntaan tai lapsen maailmaan. Vammaiselle lapselle ei tarjota samaistumisen kohteita, eikä lapsille yleensä mallia vuorovaikutuksesta vammaisen henkilön kanssa.

Ryhmille voidaan löytää hahmoja yhdistäviä vuorovaikutuksen piirteitä erityisesti ominaisuutta esittävien kuvien osalta. Erilaisen käytöksen ja Erilaisen kyvyn -ryhmien osalta vuorovaikutuksessa on havaittavissa samankaltaisuutta, molempia esitetään jonkin verran passiivisen vuorovaikutuksen kautta. Erilaisen kyvyn passiivisuus liittyy syrjään vetäytymiseen tai torjuntaan. Erilaista käytöstä taas määrittelee aktiivisempi torjunta ja tuomitseminen. Sekä Erilaisen kyvyn, että Erilaisen käytöksen kokeman vuorovaikutuksen laatu muuttuu positiiviseksi ja heidän asemansa sosiaalisessa tilanteessa paranee, kun ominaisuutta kehitetään. Kyvyn ja käytöksen erona on ominaisuuden osuus hahmoa käsittelevissä kuvissa. Erilainen käytös ominaisuutena on erittäin merkityksellinen hahmoa määrittelevä tekijä, kyky ei ominaisuutena nouse merkittävään rooliin.

Ulkomaalaisuutta esitetään Vilske Aapisessa päähenkilöiden, sivuhenkilöiden ja taustahenkilöiden kautta. Toisissa aapisissa representaatiot rajoittuvat yksittäisiin taustahenkilöihin, eivätkä muodosta niiden joukossa merkittävää osuutta. Vuorovaikutus ulkomaalaisen kanssa esitetään positiivisen kasvokkaisen kanssakäymisen kautta ja toisten katseen kohteena.

Avainsanat: erilaisuus, vammaisuus, maahanmuuttajuus, vuorovaikutus, representaatio

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Sisällys

Tiivistelmä.....	2
1 Johdanto	4
2 Kuva oppimisen välineenä	7
2.1 Kuvan rakentama todellisuus	7
2.2 Kuvituksen rooli aapisessa	12
2.3 Kuvan merkitys lapselle	16
3 Erilaisuus ja vuorovaikutus	19
3.1 Erityispedagogiikan määrittämä erilaisuus	19
3.2 Vuorovaikutus satuhahmojen välillä	21
3.3 Nonverbaali vuorovaikutus kuvassa	25
4 Tutkimuksen toteutus	27
4.1 Tutkimuskysymys ja aineisto.....	27
4.2 Aineiston analyysi	29
5 Menetelmävalinnat	37
5.1 Laadullinen tutkimus ja visuaalinen sisällönanalyysi	37
5.2 Semioottinen kuvan tulkinta.....	39
6 Erilaisuuden ja vuorovaikutuksen representaatiot aapiskuvituksessa	43
6.1 Näkymätön vammaisuus	43
6.2 Kehitettävä kyky	46
6.3 Torjuttu käytös	57
6.4 Kiinnostava ulkomaalaisuus	71
7 Johtopäätökset	85
8 Pohdinta.....	90
Lähteet	94
Liitteet.....	106
Liite 1. Vuorovaikutuksen ryhmäkoon ja kuvien osuuksien taulukot.....	106
Liite 2. Vuorovaikutuksen laadun ja luonteen taulukot	107
Liite 3. Semioottisessa tulkinnassa käytetty kysymysrunko	110
Liite 4. Luettelo tutkielmassa esitellyistä aapiskuvista	112

1 Johdanto

Koulun aloitus on tärkeä virstanpylväs lapsen elämässä. Oma ensimmäinen koulupäiväni on tallennettu valokuvaan, jossa poseeraan koulutielle lähdössä pirteänä reppu selässä. Suurin saavutus ensimmäisen kouluvuoden aikana oli tietenkin lukemaan oppiminen. Punaisen aapiskirjamme päähenkilöinä seikkailivat karhut Onni ja Enni. Kuvat olivat kiehtovia, ne maalasivat kirjan sivuille haaveellisia tunnelmia havupuiden seasta, märästä ja masentavasta marraskuusta tai varhaisesta, valoisasta aamuhetkestä auringon noustessa. Kuvat olivat suurimpana mielenkiinnon kohteenani, sillä koulun alkaessa en vielä osannut lukea. Joskus muistan ihmetelleeni etukäteen aapista selaillessani mistä kuvissa oli kyse, kunnes koulussa kuuntelimme kuvaan liittyvän kertomuksen ja palaset loksahdettiin kohdalleen. Lukemaan oppiminen näyttäytyi pienelle koululaiselle taianomaisena, käsittämättömänä. Kuinka kirjaimista yhtäkkiä voisi tulla sanoja, jotka pystyisin ymmärtämään? Olin odottanut tuota ihmeellistä hetkeä ja muistan hyvin miten se vihdoinkin tapahtui. En suunnitellut etukäteen, että makoilisin lastenhuoneen lattialla vihreäpunavalkoraidallisen maton reunalla aapista selailen. Palasin aapisen alkuun ja hiiren aakkoslauluun. ”Hiirellä on aakkoset, kaikki hauskat kirjaimet..” Lauloin laulua mielessäni samalla, kun katselin aapisen kuvaa, ja yhtäkkiä tajusin, että ymmärsin sivulle kirjoitetut laulun sanat. Osasin lukea! Ilmassa ei leijunutkaan tähtipölyä, olin hieman pettynyt mutta innoissani tästä kaivatusta taidosta.

Esitellessäni aapistutkimukseni ideaa ja saadessani palautetta siitä erilaisissa ryhmissä, monet ovat intoutuneet muistelemaan samoin omaa koulunaloitustaan ja aapistaan. Toisille lukemaan opettelu on ollut yhtä kivinen tie kuin Aleksis Kiven seitsemälle veljekselle ja kuvat olivat heidän pakokeinonsa ahdistavalta äidinkielen tunnilta. Toiset muistelevat aapistaan suurella rakkaudella ja pohtivat myöhemmin onko heidän mielikuvituksensa nähnyt sadun heräävän henkiin kuvissa, vai oliko sisällöt todella kuvattu sellaisiksi, jollaisina he ne muistavat. Vielä vuosien jälkeen aapinen on merkittävä kirja, joka herättää tunteita, olipa suhde lukemaan opetteluun ja omaan aapiseen millainen tahansa.

Aapinen on lapsen ensimmäinen oppikirja, jonka hän saa yleensä omakseen. Se on oman aikakautensa tuotos ja sisältää oppikirjana arvoja, joita yhteiskunta pyrkii siirtämään seuraavalle sukupolvelle (Koski 1999, 22–23). Uusi opetussuunnitelma otettiin käyttöön valtakunnallisesti peruskouluissa syyslukukaudella 2016. Tässä tutkielmassa kohteena ovat kolme uudistuksen myötä ilmestynyttä aapista. Aapisten tarkastelussa painopisteenä on kuvitus. Kuvat ovat erityisen merkittäviä lapselle, jonka lukutaito on kehittyvässä. Ne ovat kirjoitettua tekstiä edeltävä viestintämuoto. Lisäksi kuvien merkitys viestinnässä on yhteiskunnassamme korostunut visuaalisen kulttuurin laajenemisen vuoksi.

Tutkielmaa suunnitellessani maahanmuuttoa uutisoitiin vahvasti mediassa. Suomeen saapuvien maahanmuuttajien määrä on pääasiallisesti kasvanut vähitellen 90-luvun alusta lähtien ja nykyisin maahanmuuttajia saapuu Suomeen noin 30 000 henkilöä vuodessa (Väestöntutkimuslaitos, Miettinen & Pelkonen 2015). Eurooppaan on saapunut viime vuosina yhä enemmän maahanmuuttajia. Näiden joukossa on huomattavan paljon lapsia. (Schleicher 2015, 5.) Paitsi, että maahanmuuttajien määrä on kasvanut, heidän taustansa ovat aiempaa lukuisammassa kansalaisuuksissa ja kulttuureissa (OECD 2015, 19). Maahanmuuttajien monikulttuurisuus tuo erilaisuutta koulumaailmaan. Luokkahuoneessa kaikkien oppilaiden osallistuminen opetukseen on tehtävä mahdolliseksi, heitä ei voida jonkin piirteen perusteella jättää yleisopetuksen ulkopuolelle. Erilaisuus on monissa muodoissaan läsnä peruskoulun luokissa, eikä siirrettynä erityisopetuksen ryhmään kuten aiemmin oli tapana.

Tässä tutkielmassa tarkoitukseni on tarkastella erilaisuutta inklusion kautta yleisopetukseen siirrettyjen erityisopetuksen tarpeessa olevien oppilaiden kautta ilmenevänä erilaisuutena. Maahanmuuttajat ovat usein erityisopetuksen kohteena, joten tarkastelen tutkielmassa erilaisuutta osin etnisenä piirteenä. Etnisellä erilaisuudella tarkoitan maamme valtakulttuurista eli suomalaisuudesta eroavaa kulttuuria. Erityisopetusta saavien lasten erilaisuus näyttäytyy etnisyyden lisäksi monin tavoin fyysisten tai psyykkisten piirteiden, käytöksen ja kyvykkyyden kautta.

Millä tavoin erilaisuuden kohtaamista ja siihen suhtautumista opetetaan aapisten kautta? Tämä tutkielma koskee aapisen välittämää viestiä erilaisuudesta ja sitä, miten aapinen ja erityisesti sen kuvitus kertovat erilaisuuden kohtaamisesta. En miellä kohtaamista yksittäisenä, kertaluontoisena tapahtumana, vaan vuorovaikutuksen kautta rakentuvana suhteena. Etsin vastausta kysymykseen, miten aapisen kuvitus esittää vuorovaikutusta erilaisuuden kanssa?

Erilaisuuden esiintymisen aapiskuvituksessa ajattelen voivan tapahtua neljän eri ryhmän kautta. Näitä ovat ulkomaalaisuus, hahmon erilainen kyky tai käytös, sekä vammaisuus. Luokittelin aapiskuvituksessa erilaisuutta esittävät hahmot ominaisuuksiensa mukaan näihin ryhmiin ja tarkastelin vuorovaikutuksen piirteitä jokaisessa ryhmässä. Vammaisuutta aapiskuvitus ei ilmennä lainkaan. Erilaisen kyvyn merkittävimiksi piirteiksi vuorovaikutuksessa nousi passiivisuus. Kyvyn osalta ominaisuus ei ollut yhtä merkittävä piirre kuin toisissa ryhmissä. Erilaisen käytöksen osalta ero kuvien välillä, joissa ominaisuus esiintyi, ja niiden välillä, jossa se ei esiintynyt, oli ryhmistä dramaattisin. Hahmon käyttäytyessä erilailla häneen kohdistui torjuntaa ja vuorovaikutus oli suurimmaksi osaksi negatiivista. Kun hahmoa kuvailtiin tilanteissa, joissa hän ei osoittanut erilaista käytöstä vuorovaikutuksen laatu muuttui positiiviseksi. Molemmissa kuvakategorioissa Erilaista käytöstä parhaiten määrittelevien vuorovaikutuspiirteiden joukossa oli kuitenkin huomiotta jääminen, joka korostui erona toisiin ryhmiin. Ulkomaalaisuus esitettiin vuorovaikutuksessa pääsääntöisesti positiivisessa kasvokkaisessa kontaktissa, kun ulkomaalaisuuden piirteitä tuotiin esille. Silloin, kun piirteet eivät olleet erityisellä tavalla läsnä, oli vuorovaikutus passiivisempaa. Lisäksi vuorovaikutusta ulkomaalaisten kanssa määritteli jonkin verran katseen kohteena oleminen.

2 Kuva oppimisen välineenä

2.1 Kuvan rakentama todellisuus

Kuvan kolme tapaa rakentaa todellisuutta

Kuvallisuus on osa visuaalisuutta, joka voidaan ymmärtää meitä ympäröivänä näkyvänä todellisuutena (Seppänen 2001, 36–37; 2005, 16–17). Kuvan tuotanto ja vastaanotto asemoivat kuvan yhteiskunnalliseen ja historialliseen viitekehykseen, jossa sen vaikutus ilmenee. Kuvaa ei kuitenkaan voida tarkastella pelkästään vaikuttajana, sillä tämä viitekehys on läsnä kuvan sisällössä. (Kupiainen 2007, 37, 53.) Kuva käsitetään nykyisin paitsi fysiologisenä näköhavaintona, kulttuuristen arvojen ja henkilön kokemusmaailman tuotoksena. Kuva on riippuvainen esimerkiksi vakiintuneista käytännöistä ja käytettävissä olevasta tuotantotekniikasta. Lukija määrittelee kuvaa tulkintansa kautta. (Seppä 2012, 17–19.) Kuva rakentaa todellisuutta ollen fyysinen objekti ja kulttuurin tuotos sekä tullen osaksi sitä kulttuuria, jossa sille annetaan tulkinnan kautta merkityksiä.

Kuva toimii viestin välittäjänä (Hatva 1993, 29) ja sen käyttö viestinnässä on lisääntynyt (Kupiainen 2007, 36–37; Seppä 2012, 11). Kuva ja sana ovat saavuttaneet tasa-arvoisen aseman viestinnässä (Kallio 2005, 143). Koska viestinnässä voidaan erottaa verbaalinen ja visuaalinen puoli, kuvaa määritellään suhteessa sanaan. Ne toimivat eri tavoin. Nämä kaksi järjestelmää muodostavat kokonaisuuden, yleensä emme erottele niiden ominaisuuksia (Kupiainen 2007, 43), mutta eroavaisuuksien huomiointi antaa näkemyksen kuvan erityispiirteistä viestinnässä. Kuvan sisältö ei noudata kielioppia kuten puhuttu tai kirjoitettu kieli. (Hatva 1993, 29; Kupiainen 2007, 45–46.) Kuva ei voi ilmaista asioita yhtä tarkasti kuin sana esimerkiksi erisnimien tai aikamuotojen avulla. Toisaalta kuva pystyy ilmaisemaan ja herättämään tunteita, joita kieli eivät tavoita. (Seppänen 2001, 36–37; 2005, 79–80.) Toisin kuin sanallista kommunikaatiota kuvaa eivät sido lineaarisuus ja aika, vaan sen ominaisuutena voidaan pitää tilaa, jossa koko viesti on luettavissa samanaikaisesti. Kuva määrittelee kohteensa tarkemmin ja jättää

vastaanottajan tulkinnalle vähemmän mahdollisuuksia kuin verbaali kuvaus. (Kupiainen 2007, 45–46.) Kuva rakentaa yhteiskunnallista todellisuutta muodostamalla osan siitä viestinnästä, joka ilmentää, toisintaa ja muokkaa tallennettua tietoamme todellisuudesta ja jonka jätämme historiana jälkeemme. Sellaisena viestinnän välineenä sillä on erityisominaisuuksia, mahdollisuuksia ja rajoitteita eroten sanallisesta viestinnästä.

Tälle tutkielmalle merkityksellisintä on tapa, jolla kuva rakentaa henkilön yksilöllistä kokemusta todellisuudesta. Sen toteutus ja sisällölliset ratkaisut vaikuttavat siihen, millaisia merkityksiä muodostamme kuvasta ja kuinka se vaikuttaa meihin. Sepän mukaan kuva muodostuu kahdesta eri tasosta. Makrotaso koostuu ideoista ja käsitteistä, ja mikrotaso kuvallisista elementeistä (Seppä 2012, 21). Sepän ajatukset ovat yhteydessä semioottiseen käsitykseen kuvan merkityksen rakentumisesta. Semiotiikassa kuvallisista aiheista tai osista käytetään termiä merkki. Kuvan merkityksen muodostumista käsitellään paradigmman ja syntagman termeillä (Fiske 1992, 81–83). Nämä suhteet rakentavat kuvallisten valintojen, merkkien kontekstin. Paradigmaa voitaisiin kuvailla joukkona keskenään erilaisia yksilöitä, jotka voidaan koota jonkin yläkäsitteen alle. Paradigmasta valittu yksilö täyttää tehtävänsä niin, että samanaikaisesti ei voida valita kahta yksilöä. (Chandler 2007, 84–87.) Esimerkiksi eräässä tutkielman aapiskuvassa päähenkilöiden paradigmasta on valittu poikajänis voittamaan uimakilpailu. Paradigman valitsematta jääneet merkit määrittelevät valituksi tullutta (Fiske 1992, 82). Poikajänis ei ole esimerkiksi tyttöketu, opettaja tai äiti. Näiden piirteet eivät sisälly uimakilpailun voittajan ominaisuuksiin ja ne asemoivat poikajäniksen ominaisuuksia. Muita paradigmaattisia valintoja aapiskuvituksessa ovat esimerkiksi hahmojen edustamat ammatit, aapisessa esitetyt miljööt tai kuvitustyylit, joista kaikkiin aapisiin on valittu lajiksi piirroskuvitus eikä vaikkapa valokuvat. Paradigman valinnan yhteyttä tai suhdetta kokonaisuudessa esiintyviin muihin kuvallisiin sisältöihin kuvaillaan syntagman termillä. Se viittaa kokonaisuuden rakentumiseen. (Chandler 2007, 84–87; Fiske 1992, 81–83; Veivo & Huttunen 1999, 32.) Tutkielmassani esimerkiksi kuvan hahmojen vuorovaikutussuhteet kussakin kuvassa muodostavat syntagman. Lisäksi aapiskirjan kuvituksen muodostama kuvien jatkumo on syntagma, jossa yksittäinen kuva liittyy kirjan kuvituksen muodostamaan kokonaisuuteen.

Syntagman ja paradigman valinnat sisältyvät vain Sepän mainitsemaalle mikrotasolle. Sen valinnat vaikuttavat kuvasta muodostettuun merkitykseen, mutta varsinaisesti merkitys muodostuu vastaanottajan tulkintana (Fiske 1992, 112–113). Tulkinnan yhteydessä merkityksen rakentumista käsitellään semiotiikassa termeillä denotaatio ja konnotaatio. Denotaatiolla pyritään kuvailemaan merkin tarkkaa sisältöä. Se ymmärretään yleensä laajemmalti hyväksytyksi merkin tulkinnaksi, sillä globaalisti pätevän tai henkilökohtaisista miellelyhtymistä vapaan tulkinnan esittäminen on lähes mahdotonta. Konnotaatio taas viittaa tulkitsijasta riippuvaiseen merkin sisältöön, johon vaikuttavat kulttuuri ja henkilökohtaiset ominaisuudet. (Chandler 2007, 137–139.) Merkityksen rakentuminen on riippuvainen toisaalta kuvan itsensä ominaisuuksista, toisaalta sen vastaanottajasta. Lisäksi vastaanottajan tulkitsema merkitys voi jäädä kuvan esittävien elementtien käsitteellistämiseksi tai johtua syvemmäksi merkityksenannoksi yhdistämällä havaintoja ympäröivään kulttuuriseen kontekstiin.

Kuva representaationa

Representaation käsitettä käytetään monissa eri yhteyksissä (Knuuttila & Lehtinen 2010, 8, 10). Toisaalta sitä käytetään hyvin abstraktissa yhteydessä kuvattaessa ihmisen sisäisen maailman, ajatuksien, mielen prosessien sekä todellisuuden välistä suhdetta (esim. Pietarinen 2010, 105; Rose 2012, 2), toisaalta taas varsin konkreettisesti yhteydessä havainnollistamaan esimerkiksi taideteoksen suhdetta kohteeseen, jota se esittää (esim. Brusila 2003, 9; Seppänen 2005, 142–144). Representaatio voi olla joko todellisuuden kuva tai sen rakennuspalikka (Seppänen 2005, 78).

Kun puhutaan representaatiosta, on kysymys edustamisesta. Representaatio ”ymmärretään perinteisesti objektina, tilana tai ominaisuutena, jonka tehtävä on viitata johonkin itsensä ulkopuoliseen”. (Knuuttila & Lehtinen 2010, 8,10–11.) Representaation kautta viitataan konkreettisiin asioihin maailmassa tai käsitteisiin ajatuksissa. Se korvaa todellisen kohteen käsitteellä, joka on yhteinen saman kulttuurin edustajille. Todellisena kohteena voi olla mikä tahansa reaali maailmassa tai henkilön ajatuksissa esiintyvä asia. (Hall 1997, 16–18.) Representaatio voi olla kohteensa kaltainen monin eri tavoin. Se saattaa muistuttaa kohdettaan, mutta näin ei ole pakko olla. (Knuuttila & Lehtinen 2010,

12; Pietarinen 2010, 105–106.) Esimerkiksi kaavio virtapiiristä on representaatio. Se on kohteensa kaltainen, kaavion ja havaittavan virtapiirin välillä ei ole varsinaisesti yhdenkokoisuutta. Seppänen huomioi, että esittävyydellä on kääntöpuolensa. Representaatiot estävät vuorovaikutuksen kohteen kanssa ottamalla sen paikan. Tällöin käsityksemme kohteesta perustuu täysin representaatioon, joka ei välttämättä esitä kohdettaan kokonaisvaltaisesti. (Seppänen 2005, 83.)

Representaation ja kohteen välillä vallitsevan suhteen, edustamisen tai itsensä ulkopuoliseen viittaamisen lisäksi käsitteeseen liittyy olennaisesti tulkinnallisuus (Hall 1997, 32–33; Pietarinen 2010, 106). Representaatiossa ovat osallisena asioille mielessä muodostetut vastineet, käsitteet, ja niistä muodostuva verkosto, johon toisia käsitteitä verrataan (Hall 1997, 17–19). Kulttuuri vaikuttaa tulkintaan, ja representaatio voidaan itsessään nähdä tulkintaprosessin nimityksenä. Tulkinta on yksi representaation toiminnallisista ulottuvuuksista, sen lisäksi toiminnallisia puolia ovat käyttö ja tuotanto. Representaatioita käytetään esimerkiksi etsimällä mainoksista sisustusideoita. Tuotannolla viitataan siihen, että representaatiot syntyvät inhimillisen toiminnan tuloksena. (Seppänen 2005, 82, 84.)

Tutkielmassani ymmärrän kuvan todellisuutta rakentavana representaationa, joka toimii viestin välittäjänä (ks. Hatva 1993, 29). Representaatio rakentaa merkityksiä muodostamalla suhteita materiaallisen todellisuuden ja ajattelun konseptien välille niitä kuvailevan merkkijärjestelmän, kielen, välityksellä. Merkitysten voidaan ajatella muodostuvan kolmella tavoin. Ensinnäkin voidaan ajatella, että merkityksen takana on todellinen asia, joka on olemassa itsenäisenä tietyssä muodossa. Toiseksi voidaan ajatella, että merkitys rakentuu sen kautta kuinka kieltä käytetään. Kolmantena merkitys rakentuu todellisuudessa olevia asioita kuvaavien käsitteiden kautta. Tämän ei tarvitse tarkoittaa, etteivätkö käsitteitä edustavat merkit voisi olla materiaalisia. Merkitys ei ole kuitenkaan sidottu materiaaliseen ominaisuuteen vaan sen välittämään symboliin. Merkitykset ovat muuttuvia, eikä niitä voi rajata tarkoin käsitteisiin. Kieli, johon kuvat kuuluvat, toimii representaatioiden avulla. Se välittää ideoita representaatioiden kautta ihmisten välillä. (Hall 1997, 18, 24–26, 61.)

Todellisuuden ja representaation suhde

Chandler esittää, että semiotiikkaa voitaisiin kuvailla representaatioiden tutkimukseksi. Semiotiikan kielellä representaatiosta puhuttaisiin merkinä. (Chandler 2007, 2, 4.) Semiotiikan perustana ovat kahden 1900-luvun alussa vaikuttaneen tieteilijän, filosofi Charles Sanders Peircen ja lingvisti Ferdinand de Saussuren, ajatukset (Chandler 2007, 2–3; Fiske 1992, 62; Veivo & Huttunen 1999, 16).

Peircen representaation käsite liikkuu konkreettisen maailman kuvaamisen alueella. Toisin sanoen kyse on realismista, jonka mukaan on olemassa materiaalinen todellisuus eikä maailma koostu representaatioista itsestään. (Knuutila & Lehtinen 2010, 13, 25.) Peircen mukaan merkki koostuu objektin, (eli konkreettisen representaation kohteen), merkkipälineen (eli kohteen representaation) ja tulkinteen (eli tulkitsijan mielessä olevan merkin idean) suhteesta toisiinsa (Chandler 2007, 30, 32; Fiske 1992, 64; Veivo & Huttunen 1999, 23–24). Peircen malliin perustuvassa ajattelussa todellisuus ei ole vain subjektiivisesti rakentuva vaan on olemassa ajattelun ja tulkintojen kohteena. Tosin representaation kohde ei välttämättä ole konkreettinen (Pietarinen 2010, 105). Tutkielmasani aapiskirjojen fyysiset kuvat muodostavat tällaisen konkreettisen representaation tason. Tulkinne on kuvien katsojan tulkinta siitä, mikä kuvan representaation kohde on. Koska aapisten kuvat ovat fiktiivisiä, niille ei ole varsinaista aineellista objektia todellisuudessa, vaan objektina voidaan pitää kuvittajan mielessä ollutta ideaa kuvasta.

Saussurelle merkki on mielessämme. Se on kokonaisuudessaan immateriaalinen ja kaksisainen. Merkitsijä viittaa mielessämme olevaan äänemuodostelmaan ja merkitty siihen liittyvään määritelmään. (Chandler 2007, 15–16.) Joissain tieteellisissä suuntauksissa todellisuuden ajatellaan rakentuvan edellä kuvatun kaltaisista mielessämme olevista representaatioista. Tällaisen ajattelutavan ongelmaksi saattaa muodostua konkreettisen todellisuuden katoaminen olemattomiin. (Knuutila & Lehtinen 2010, 9, 13, 22.) Fyysinen todellisuus on olemassa ajatusmaailmamme ulkopuolella. Silti nämä ajatusmaailmassamme olevat representaatiot muodostavat todellisuuden, sen subjektiivisena kokemuksena kullekin henkilölle. Tämän subjektiivisen kokemuksen ei tarvitse olla täysin yksilöllinen. Ihmisten mielen sisäisillä todellisuuksilla on samankaltaisia piirteitä,

koska mahdollisten kohteesta muodostettavien representaatioiden määrä on rajallinen ja osittain nämä muodostamamme representaatiot ovat jaettu (Chandler 2007, 137–139; Fiske 1992, 113–115). Kulttuuri ja kokemukset vaikuttavat siihen millaisia representaatioita muodostamme (Chandler 2007, 137–139; Fiske 1992, 113–115), joten niiden samankaltaisuus saa aikaan yhteneväisemmän todellisuuden mielessämme.

Tässä tutkielmassa keskityn jälkimmäiseen todellisuuskäsitykseen ja representaatioiden tutkimus on sen tutkimista, miten ne rakentavat maailmaa (Seppänen 2005, 78, 95). Oma subjektiivinen kokemukseni ei ole täysin yhteneväinen aapista lukevien lasten kanssa. Erottavia tekijöitä välillämme ovat ainakin aika, jossa lapsuuttamme elimme ja elämäkokemuksen luoma ero lasten ja aikuisten välillä. Lapsi lukee todennäköisesti ensimmäistä aapistaan. Opettajaopiskelijana olen tutustunut jo useampiin omani mukaan lukien ja käyttänyt niitä opetustarkoituksessa. Lapsi lukee oppikirjaa, joka opettaa häntä lukemaan sujuvammin. Minä olen jo saavuttanut lukutaitoni ja kuvan vierellä oleva teksti vaikuttaa tahtomattanikin kuvan tulkintaan. Lapsi lukee tarinaa sadun maailmasta, itse katselen aapista tutkimuskohteena ja lukemiseeni vaikuttaa tutkimuskysymyksen erilaisuudesta, johon keskityn.

2.2 Kuvituksen rooli aapisessa

Aapinen on monin tavoin erityinen kirja. Ensimmäinen koskaan suomeksi kirjoitettu kirja oli Mikael Agricolan 1500-luvulla julkaisema aapinen, ABCkiria (Häkkinen 2002, 23–24). Ensimmäisissä aapisissa kuvitusta ei ollut, ellei oteta huomioon koristeltuja alkukirjaimia ja reunuskuvioita (Kotkaheimo 2002, 42–43). Tuolloin kirjojen kuvituksesta vastasi taiteilija, jonka tekemien puukaiverroksien avulla kuvitus painettiin kirjaan. Johann Amos Comenius otti 1658 latinan oppikirjassaan ensimmäisenä käyttöön tekstiä havainnollistavan kuvan. Teosta kopioitiin eri kielten käyttöön ja ideaa kuvan hyödyntämisessä alettiin toteuttaa muissa oppikirjoissa. (Lappalainen 1992, 105–107, 163.)

Kuvat alkoivat yleistyä oppikirjoissa 1700-luvulla painotekniikan kehityksen myötä (Lappalainen 1992, 163–165). 1700-luvun aapisissa saattoikin esiintyä kukonkuva lop-

purunon yhteydessä ja kuvitus alkoi monipuolistua. Erilaisten kukonkuvien lähtökohtana on ollut kristinusko. 1900-luvulla aapisissa oli jo värikuvitus ja se alkoi keskittyä lapsen itseensä, käsitellen yleensä arjen tapahtumia. Aapisten kuvitus nähtiin tärkeäksi ja siitä vastasivat ammattitaiteilijat. Toisaalta kuvitus on viihteellistä, toisaalta pedagogisessa roolissa. (Kotkaheimo 2002, 52, 54–55, 74–75.)

Suomessa kuvituksen tutkiminen väitöstasolla on jäänyt vähäiseksi. Kallion mukaan kuvallisuuden käyttö opetuksessa ja tutkimuksessa on kärsinyt siitä, että se on terminä yhdistetty epätieteelliseen mielikuvitukseen (Kallio 2005, 109). Tehtyjen väitöstutkimusten perusteella kuvituksella on edelleen kasvatuksellinen tehtävä. Hannus (1996) esittää tutkimuksensa tuloksissa, että kuvitus lisää oppimista ja se tehostaa tiedon muistamista ja ymmärtämistä kuitenkin vain silloin, kun kuva, sisältö ja tehtävä liittyvät olennaisesti yhteen. (Hannus 1996, 71, 137, 142, 146–147.) Ojalan (1997) mukaan luokanopettajaopiskelijoiden käsitys planetaarisista ilmiöistä on rakentunut ala-asteen oppikirjojen epätieteellisten esitysten ja arkikielisten ilmaisujen varaan. Tutkimus vahvistaa, että kuvilla on merkitystä oppilaiden tiedon rakentumisen kannalta. Käsitystä todellisuudesta oli vaikea muodostaa kuvituksen pelkistetyistä tai vääristyneestä tasosta eriyvästi. (Ojala 1997, 56–57, 81.) Hatva näkee kuvituksen tärkeyden kasvavan suhteessa siihen kuinka nuori lapsi on. Ne voivat havainnollistaa asioita, kiinnittää huomion, toimia lapsen kuvittelun alustana, helpottaa tekstin ymmärtämistä ja parantaa motivaatiota. Kuvituksen yhtenä tarkoituksena voi olla taiteellisesti antoisten kokemusten mahdollistaminen lapselle. Nämä voivat jopa kehittää hänen luonteenominaisuuksiaan. (Hatva 1993, 116, 133.)

Lukemaan opettelevaa ei olisi helppoa motivoida aapisen katseluun ilman kuvia. Samoin kuvat laajentavat oppimiskokemusta ja välittävät lapselle tietoja oppiaineen ulkopuolelta, jopa maailmankatsomusta ja esteettisiä arvoja. Kuvat vaikuttavat positiivisesti lapsen oppimiseen ja ymmärrykseen. (Hatva 1997, 29, 43.) Tunteisiin vetoavat kuvat lisäävät lasten kiinnostusta kirjaan (Arizpe & Styles 2016, 37). Useimmiten kuvat ovat pidettyjä. Niillä voidaan esitellä lapselle mielenkiinnon kohteita ja tarjota alusta omien päätelmien teolle. Kuvien vaikutus voi olla innostava ja motivoiva, tai havainnollistava. (Ylönen 2000, 47–48.) Kuvitetulla kirjalla on sisäänrakennettuna ajattelutaitoja kehittä-

vä ominaisuus, koska se pakottaa lukijan käsittelemään sekä verbaalista että kuvallista informaatiota samanaikaisesti (Pantaleo 2004, 186).

Aapinen on yleensä ensimmäinen lapsen saama oppikirja. Siihen liittyy positiivisia tunteita ja muista oppikirjoista poiketen sitä arvostetaan (Häkkinen 2002, 91). Ensisijaisesti aapinen on väline lukemaan oppimisessa (Kotkaheimo 2002, 76). Aapisten avulla opetetaan lisäksi moraalialia. Aapinen on oman aikansa kulttuurin tuotos, joka on alusta lähtien sisältänyt lukemaan opettamisen lisäksi viestejä yhteiskunnan arvoista ja ihanteellisenä pidetystä elämästä. Ne sisältävät lapsen maailmaan liittyviä ongelmia ja niiden ratkaisuehdotuksia ja niissä esitetään esimerkiksi ihanteellisia toimintatapoja ihmisten välisiin suhteisiin. (Koski 1999, 16–17, 22–23.)

Asenteiden muuttamiseen opetuksen kautta tarvitaan jatkuvaa kasvatusta (Lehti-Laakso 2000, 13, 108–110). Oppikirjat ovat keskeisenä työvälineenä koulussa (Häkkinen 2002, 86–90) ja alakoulussa yhtä oppikirjaa käytetään yleensä koko lukuvuoden ajan. Aapissa esiintyvien teemojen avulla on mahdollista vaikuttaa oppilaiden asenteisiin pitkällä aikavälillä.

Aapisten esittämät arvot ovat perustuneet aikansa ideologiaan ja käsityksiin oikeasta ja väärästä. Esimerkiksi ennen 1960-lukua eettinen sisältö oli luterilaisen kristinuskon sanelemaa. (Koski 1999, 34; Laine 2002, 80–81.) Nykyisten aapisten arvopohjana ovat Perusopetuksen opetussuunnitelmaan kirjatut arvot. Aapinen, kuten muutkin oppikirjat, laaditaan yleensä kustannusyhtiössä monialaisen työryhmän työskentelyn tuloksena ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita noudattaen (Häkkinen 2002, 78, 85; Lappalainen 1992, 151; Suomen tietokirjailijat Ry 2009, 5-8). Oppikirjan kuvittamisesta vastaa yleensä kuvittaja, tekijät osallistuvat useimmiten kuvituksen suunnitteluun ja antavat ohjeita kuvittajalle. (Suomen tietokirjailijat Ry 2009, 5-8.) Kustannusyhtiöiden työryhmät tulkitsevat ja esittävät opetussuunnitelman arvoja ja ohjeistusta näkemyksensä mukaan.

Koulu on ympäristö, jossa lapsi viimeistään tulee kohtaamaan erilaisuutta ja opettelee toimimaan sen kanssa. Uuden opetussuunnitelman arvoperustassa yksilöä kunnioitetaan

itsessään arvokkaana, ja oppilaan oman kulttuuri-identiteetin tukeminen, sekä kiinnostus ja kunnioitus muita kulttuureja kohtaan ovat tavoitteina. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15–16.) Koulumaailman erilaisuus ei kuitenkaan rajoitu pelkästään kulttuuriseen erilaisuuteen. Opetussuunnitelmassa esitetään, että opetuksen kehittäminen perustuu inklusioperiaatteeseen. Oppiaineena tutkielmani liittyy äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöihin. Erilaisuus esiintyy monikulttuurisuuden kautta, kaikkien oppilaiden käyttämien kielten on tarkoitus olla läsnä opetuksessa. Oppiaineen tehtävässä ilmenee muun muassa oppilaan kulttuurisen identiteetin, sekä vuorovaikutustaitojen kasvattaminen. (POPS 2014, 18, 103–104.) Nämä ovat aapisen ja sen kuvituksen lähtökohtaisina vaatimuksina tutkielman aiheiden, erilaisuuden ja vuorovaikutuksen, kuvaamiselle ja siitä kertomiselle.

Kaikki kustantamot esittävät aapisten seuraavan uutta opetussuunnitelmaa. Tähän tutkielmaan liittyvistä teemoista Otava tarkentaa Seikkailujen aapisen esittelevän lapselle monenlaisia elämäntapoja, harjoittavan vuorovaikutustaitoja ja kehittävän lapsen tunteilyä. Aapinen pyrkii antamaan hahmojen kautta toimintamalleja lapsille ystävälliseen käyttäytymiseen ja erilaisuuden kohtaamiseen. Erilaisuuden hyväksyminen on yksi aapisen tärkeistä teemoista, sen rinnalle on nostettu yhteisöllisyys ja oman paikan löytyminen. (Seikkailujen aapinen ja lukukirja ja opetussuunnitelman perusteet, 2–7.) Sano-ma Pro esittää, että vuorovaikutustaitojen ja yhteistyötaitojen harjoittelu, sekä kulttuuriseen moninaisuuteen tutustuminen ja kulttuuritoimintaan osallistumiseen innostaminen sisältyvät Apilatien aapiseen. (Uuden OPS:n tavoitteet ja Apilatien aapinen, 1–2.) Edukustannukselta vastaavaa esittelyä opetussuunnitelman tavoitteiden tulkinnasta ja toteutumisesta Vilske -aapisessa ei löydy.

Aapisen yhtenä erityisominaisuutena on sen kuvakirjaluonne. Aapisessa on kuvakirjan ja satukirjan piirteitä. Aapisella on kuvakirjana oma erityispiirteensä, sen sisältämä tarina löytyy vain osittain aapisesta ja kokonaisuudessaan opettajan oppaasta. Alussa aapista voidaan toisaalta pitää kuvakirjana, jossa ei ole juuri tekstiä. Vähitellen tekstin osuus aapisen sivuilla kasvaa ja kirjaa voidaan pitää kuvitettuna kirjana, jonka teksti voidaan lukea itsenäisenä. Aapinen on näistä kuvakirjan ja satukirjan ominaisuuksistaan huolimatta oppikirja, opetuksen väline (Kotkaheimo 2002, 76). Kuvallinen sisältö palvelee

pääasiallisesti tätä tarkoitusta. Samoin aapisen kuvitus keskittyy tähän tehtävään ja tarjoaa kunkin opeteltavan kirjaimen yhteydessä siihen liittyvää kuvallista materiaalia. Näiden kirjaimen esittelyyn liittyvien kuvien lisäksi aapisessa on kuvia, jotka visualisoivat joko opettajan kirjasta löytyvää tarinaa tai aapisesta itsestään löytyvää tarinan osaa. Yksi kuva voi toimia molemmissa tarkoituksissa. Kuvituksessa näkyy opetustehävän lisäksi kerronnallinen ja kuvien toisiinsa sidottu luonne sekä sadun visualisointi. Kirjan on tarkoitus olla kiinnostava lapselle ja tarjota hänelle samaistumisen kohteita, joten asiat esitetään lapsen tasoisesti tai lapsen maailmaan liittyvinä (Koski 2001, 16–18). Lapsi on aapiseen tutustuessaan vasta lukemisensa alkuvaiheessa, joten hänelle kuvat toimivat ensisijaisina viestin välittäjinä.

2.3 Kuvan merkitys lapselle

Jo pienikin lapsi kykenee erottamaan representaation todellisuudesta (Nikolajeva 2014, 125). Vaikka lapset ymmärtävät kuvien olevan taiteilijan työskentelyn tulosta, he ottavat kuvien esittämät asiat totena, mikäli kuvan sisältö on heidän kokemuksensa mukaan mahdollinen. (Arizpe & Styles 2016, 37; Hatva 1993, 118; Saarnivaara 1993, 43,48–49, 72.) Lapsi olettaa realistisen kuvan nimenomaan representoivan todellisuutta ja tarttuu sen tarjoamiin viesteihin olettaen, että ne ilmentävät todellista asiantilaa (Arizpe & Styles 2016, 37; Saarnivaara 1993, 17–19). Kuvat ovat lapselle tärkeitä viestinvälittäjiä, joihin he luottavat. Ne antavat lapsille vahvoja emotionaalisia elämyksiä (Arizpe & Styles 2016, 37, 38–39; Nikolajeva 2014, 123) ja he osaavat tulkita niitä tarkasti (Arizpe & Styles 2016, 37, 38–39; Nikolajeva 2014, 123; Willson, Prior & Martinez 2014, 15).

Kuvien tulkinnassa lapset eivät tarvitse sanallisen kuvailun tukea havainnoilleen. (Arizpe & Styles 2016, 35, 37; Pantaleo 2004, 181–183, 185–186.) Lasten visuaalisen materiaalin tulkintakyky ei ollut yhteydessä heidän lukutaitoonsa (Arizpe & Styles 2016, 45). Kuva on lapselle mielenkiinnon kohde ja mahdollisuus lukutaidottomallekin syventyä itsenäisesti fantasiaan. Se voi tekstistä irrallisenakin innostaa lasta tutustumaan kirjaan ja toimia ilonlähteenä, joka avaa sadun maiseman tekstiä yksityiskohtaisemmin lapsen tarkasteltavaksi. (Huovinen 2003, 23–24.) Kuvakirjan avulla hän voi saada niin

taiteellisia kuin tiedollisiakin kokemuksia, joihin hän pystyy konkreettisesti osallistumaan ja palaamaan (Suojala 2002, 124).

Satu voi laajentaa lapsen elämäkokemusta (Nikolajeva 2014, 121; Ylönen 2000, 46), tarjota samaistumiskohteita ja toivoa haasteissa, vaikkei hän edes kykenisi seuraamaan sanallista esitystä täydellisesti (Ylönen 2000, 46). Lisäksi kuvakirjojen kautta lapsi voi sisäistää toimintamalleja sosiaalisia tilanteita varten ja saada mahdollisuuden tarkastella sisäistä maailmaansa (Suojala 2002, 124–126). Fiktio voi kasvattaa sosiaalista älykkyyttä ja empatiakykyä. Mieleemme käsittelee kuvan sisältämää informaatiota samoin kuin todellista ja kuvan näkeminen aiheuttaa samanlaisen tunnevastineen kuin todellinen tapahtuma, vaikkei sitä osattaisi sanallistaa. Suoran kokemuksen lisäksi kuvakirja mahdollistaa tapahtumaan osallistumisen turvallisesti sijaistoimintana. Ne antavat lapselle mahdollisuuden harjoitella tunteiden tunnistamista ja niihin vastaamista. (Nikolajeva 2014, 121,124, 126, 131, 136.)

Lapsen varhaisissa kirjallisuuden kokemuksissa kuva on yleensä hallitseva elementti tekstin sijaan. Lapsen kasvaessa teksti yleensä syrjäyttää kuvan aseman hänelle suunnatussa kirjallisuudessa. (Ylönen 2000, 46–47.) Aluksi kuvat ovat lapselle esityksiä todellisuudesta, jotka auttavat häntä nimeämään asioita. Myöhemmin kuvat voivat toimia osana kertomusta ja tarjota samaistumisen kohteita. Kuvakirjan tärkeimpiä ominaisuuksia on sellaisen sisällön tarjoaminen, joka mahdollistaa lukutaidottoman lapsen itsenäisen syventymisen kertomukseen ja kokemuksen tarinasta. (Suojala 2002, 121–122.) Puutteellinen kielitaito tai kyky seurata verbaalista esitystä vaativat muita havainnollistamistapoja kertomukseen (Ylönen 2000, 46), jolloin kuvitus on erityisen merkityksellisessä asemassa. Kuvitus avaa sadun lapsen tasolle, tekee mahdolliseksi hänen osallistumisensa siihen. Kuvakirjan kautta lapsi pystyy tutustumaan erilaisiin aiheisiin omaan tahtiinsa ja häntä varten laaditussa muodossa. (Huovinen 2003, 20.) Nikolajeva olettaa, että lapsi prosessoi kertomuksen kuvan hieman nopeammin kuin tekstin, vaikka lapselle luettaisiin tarina ääneen. Hänen mukaansa hahmon nonverbaali kieli viestii vahvemmin kuin siihen yhdistetty kertomus, kuvalla on suurempi vaikutus kuin tekstillä. (Nikolajeva 2014, 123.)

Koska tulkitsemme visuaalista materiaalia oman kokemusmaailmamme ja kulttuuriympäristömme mukaisesti (Fiske 1992, 61–62; Veivo & Huttunen 1999, 13, 20), lapsen puutteellisen tulkinnan tai ymmärryksen taustalla on mahdollisesti sen kulttuurisen ja persoonallisen viitekehyksen keskeneräisyys ja kehittymättömyys, jolla kuvaa erityisesti denotaatiotasolla tulkitaan. Lapsi tulkitsee taidetta oman kokemusmaailmansa ja kulttuuriympäristönsä mukaisesti (Saarnivaara 1993, 99). Hän ei ehkä huomioi kaikkien tulkinnassaan hyväksi käyttämiensä asioiden vaikutusta tietoisesti tai osaa sanallistaa sitä (Granö Päivi 1996). Lapsen ei voida olettaa näkevän kuvissa asioita, jotka eivät liity hänen elämäänsä millään tavoin. Lapsi tarvitsee ohjausta taiteen ymmärtämiseen ja tulkintaan (Smith Koroscik 1997, 145, 147). Aikuinen voi kannustaa ja ohjata lasta kysymysten avulla. Hänen tehtävänä on mahdollistaa lapsen luottamus itseensä tulkitsijana sekä tarjota hänelle tila ja aika tehdä tulkintoja. (Arizpe & Styles 2016, 45.)

Visuaalisuuden merkitys on korostunut elämässämme, voidaan puhua visualisoitumisesta. Visuaalisen materiaalin tuotannon kasvu, kielellisen järjestelmän vaihtuminen näköaistin ylivaltaan tai ulkoisiin ominaisuuksiin keskittyminen sisällön ja syvällisen sijaan ovat visualisoitumisen ilmenemismuotoja. (Herkman 2007, 137, 154.) Visualisoituminen ei voi tarkoittaa, että näkyvä todellisuus kasvaisi. Sen sijaan visuaaliselle on annettu enemmän arvoa viestinnässä, sen ilmaisuvoimaan luotetaan enemmän ja sitä käytetään monipuolisemmin. (Kupiainen 2007, 36–37.) Kuvien rooli on merkityksellisempi ja kuvituksen osuus aapisissa samoin kuin muissakin oppikirjoissa on lisääntynyt. Samalla aapisen kuvat ovat aiempaa pienemmässä roolissa lapsen maailman koko kuvalliseen sisältöön verrattuna. Oppikirjojen kuvituksen vaikutus on ehkä vähentynyt tämän muun kuvallisen materiaalin rinnalla, toisaalta lapset saattavat lukea kuvia aiempaa paremmin. Aapisen ja sitä kautta sen kuvituksen asema merkityksellisenä oppikirjana ei kuitenkaan ole muuttunut visualisoitumisen myötä.

3 Erilaisuus ja vuorovaikutus

3.1 Erityispedagogiikan määrittämä erilaisuus

Erityisopetuksiksi on käsitetty oppilaalle eri syiden perusteella annettava erityinen tuki, jota tarjotaan joko kokoaikaisesti tai osa-aikaisesti. Syitä erityisopetukselle ovat esimerkiksi oppilaan fyysiset rajoitteet, kehitykseen tai tunne-elämään liittyvät haasteet. (Suomen virallinen tilasto, SVT, Erityisopetus.) Erityisopetuksen oppilasmäärät ovat kasvaneet (Kivirauma, Klemelä & Rinne 2006, 120).

Aiemmin erityisopetuksessa oli käytössä järjestelmä, jossa erityisopetuksen tarpeessa olevat oppilaat yleensä eristettiin omiin ryhmiinsä joko kokonaan tai osaksi koulupäivästä. (Kivirauma ym. 2006, 120.) Nykyään suomalaisessa koululaitoksessa tavoitellaan inklusiivisuutta (Lakkala 2009, 211, 213–214; POPS 2014, 16). Inklusiiossa keskeistä on oppilaiden osallisuus, joka nähdään perusoikeutena kaikille, eikä asemana, joka yksilön täytyy ansaita (Lakkala 2008, 223; Saloviita 2006, 340). Tärkeitä tekijöitä ovat sosiaalinen tasa-arvo, osallisuus ja yhteisöllisyys. Oppilaista ei yritetä tehdä samanlaisia, vaan annetaan heidän olla erilaisia. (Lakkala 2008, 39, 41, 219.) Fyysisten järjestelyiden puolesta inklusion tavoitteena on opettaa kaikkia lapsia samassa luokassa, huolimatta heidän mahdollisista erityistarpeistaan. Lapsia ei tulisi sijoittaa erilliselle luokalle tuen tarpeen vuoksi, vaan tuki tulisi olla heidän saatavillaan yleisopetuksen ryhmässä. (Lakkala 2009, 212; Saloviita 2006, 338, 340.) Inklusion myötä nykyisen erityisopetuksen tukijärjestelmän tavoitteena on oppilaan esteetön opiskelu. Lapsen fyysinen opiskeluympäristö on yleisopetuksen luokka, johon hänen tarvitsemansa tuki tuodaan. (POPS 2014, 61–67.)

Aiemmin Suomen virallinen tilasto piti yllä tietoja siitä, millaisin perustein oppilaita siirrettiin erityisopetuksen pariin. Kaikkein käytetyin erityisopetukseen siirtämisen ja osa-aikaisen erityisopetuksen peruste on 'Muu syy' -kategoria. Sen käyttö on lisääntynyt aiemmasta. Osittain syy lienee maahanmuuttajaoppilaiden erityisopetuksen tarpeessa, joka ei ole yhteydessä vammaisuuteen ja niin ollen ei ole luokiteltavissa mihinkään

muuhun kategoriaan. (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 28–30.) Maahanmuuttajaoppilaille tai maahanmuuttajataustaisilla oppilaille viitataan oppilaisiin, jotka ovat joko syntyneet ulkomailla tai heidän vanhempansa ovat ulkomaalaissyntyisiä, vaikka he itse eivät ole (OECD 2015, 19).

Erityisopetuksessa ovat läsnä vammaisuuden ja etnisyyden kohderyhmät (Harry 2014, 73–74, 90). Suomessa kategorioista on luovuttu, eikä etnisyys itsessään ole ollut erityisopetuksen antamisen syynä kategorioiden tasolla. Käytännössä maahanmuuttajat ovat yksi erityisopetuksen ryhmistä, kuten Harry (mt.) esittää. Maahanmuuttajia koskee Suomessa oppivelvollisuus kuten Suomen kansalaisiakin. Heille järjestetään erikseen suomen tai ruotsin kielen opetusta, sekä tarvittaessa ja koulun resurssien salliessa muuta tukiopetusta mahdollisesti jopa oppilaan äidinkielellä. Oppilaan äidinkielen opetusta voidaan järjestää. Vieraskielisten oppilaiden määrä on ollut kasvusuuntainen. (Kuusela, Etelälahti, Hagman, Hievanen, Karppinen, Nissilä, Rönnerberg, & Siniharju 2008, 22.)

Useilla maahanmuuttajaoppilaille on vaikeuksia paitsi uuden kielen ja kulttuurin oppimisessa, he eivät ole toisten ikäistensä oppilaiden tasolla eri aineiden oppimäärissä. (OECD 2015, 29.) Etniset vähemmistöt ovat usein yliedustettuina erityisopetuksessa. Tällä tarkoitetaan, että näihin ryhmiin kuuluvia on suurempi osuus erityisopetuksen oppilasmäärästä kuin heidän osuutensa on oppilaiden kokonaismäärästä. (Harry 2014, 73–74.) Kuvailu pitää paikkansa Suomen osalta. Maahanmuuttajien määrä on suhteellisesti suurempi erityisopetuksessa. Osittain tämä selittynee oppilaiden suomen kielen tukiopetuksen tarpeella. (Kivirauma ym. 2006, 126–27; Kuusela ym. 2008, 12, 109–110, 111–113.)

Maahanmuuttajaoppilaiden suoriutuminen koulussa on heikentynyt Suomessa. Kyse ei ole ainoastaan näiden oppilaiden sosioekonomisesta tilanteesta tai kulttuuritaustasta, vaan ilmiötä selittää koulutusjärjestelmän kyvyttömyys vastata heidän tarpeisiinsa. (OECD 2015, 30, 33.) Syynä etnisten vähemmistöjen yliedustukseen on yhteiskunnallisten rakenteiden toiminta, kuinka yhteiskunta heitä määrittelee ja asemoi (Harry 2014, 73–74, 89–90). Koulutus on ensiarvoisen tärkeä tekijä siinä onnistuuko maahanmuuttajien integraatio yhteiskuntaan (OECD 2015, 22). Koulutuksella pystytään vaikuttamaan

yhteiskunnan tasolla niihin taitoihin, joita tarvitaan yhteisöllisyyden rakentamiseksi. On tarpeen huolehtia siitä, että koulujärjestelmät pystyvät opettamaan näitä taitoja. (Schleicher 2015, 5.) Oppikirjat ovat omalta osaltaan vastaamassa näihin koulutusjärjestelmään kohdistuviin paineisiin ottaa huomioon erilaiset oppijat.

Määrittelen tutkielmassani erilaisuuden erityisopetuksen kautta. Tarkastelen erilaisuutena niitä ryhmiä, jotka aiemmin kuuluneet erityisopetuksen piiriin ja joita nyt pyritään sisällyttämään yleisopetukseen yhä enemmän. Nämä ryhmät eivät välttämättä todellisuudessa näy luokkahuoneessa kaikessa laajuudessaan, sillä oppilaan eristämisen mahdollisuus on yhä olemassa (POPS 2014, 61). Erilaisuudella tarkoitan tässä tutkielmassa ennen vuotta 2011 tilastoitujen erityisopetuksen syykategorioiden mukaisia ominaisuuksia sekä tilastosta poiketen lisäksi etnisiä vähemmistöjä. Olen yhdistellyt mainittujen kategorioiden perusteella omaa tutkielmaani varten neljä eri luokkaa, joita olen käyttänyt aineiston analyysissä. Näitä ovat vammaisuus, erilainen kyky, erilainen käytös ja maahanmuuttajuus. Tutkimuksessa keskityn siis selvittämään millä tavoin näihin ryhmiiin kuuluvien henkilöiden kanssa ollaan vuorovaikutuksessa aapiskuvituksessa.

Muodostamani kategorioiden tarkoituksena ei ole tuoda esille aineiston hahmojen todellisia erityisopetuksen perusteena olevia piirteitä tai kuvastaa erityisopetuksen kohde-ryhmiä aineistossa. Sen sijaan erilaisuuden määrittelyn pohjaamisella erityisopetuksen perusteisiin pyrin yleistäen kuvaamaan niitä piirteitä, joita on ennen suljettu pois koulu-laisten oppilastoverien ryhmistä ja nykyisin pyritään niihin sisällyttämään. Kategorioiden taustalla on ajatus siitä, että ne kuvaavat erilaisuuden piirteitä, joita lapset kouluarjessaan kohtaavat ja joiden tulisi olla osana lasten kokemusmaailmaa.

3.2 Vuorovaikutus satuhahmojen välillä

Tässä tutkielmassa tarkastelen erilaisuuden kohtaamista vuorovaikutuksena. Vuorovaikutus voidaan määritellä vähintään kahden henkilön välillä tapahtuvaksi kanssakäymiseksi. Puhtaimmillaan vuorovaikutus tapahtuu konkreettisesti läsnäolossa, mutta sitä voi tapahtua välittyneesti esimerkiksi puhelimen kautta. (Goffman 2012, 305.) Englanninkielinen termi 'interaction' esittää suomenkielistä termiä paremmin ajatuksen, josta

vuorovaikutuksessa on kysymys. Vuorovaikutuksella viitataan ihmisten välillä tapahtuvaan toimintaan, joka vaatii molempien tahojen osallistumista ja saa aikaan kokonaisuuden, joka on osiaan merkityksellisempi. Kuitenkin suomenkielinen termi kuvailee vuorovaikutuksen käsitettä, sillä toisen osallistujan viestintä vaikuttaa aina yksilön toimintaan. (Suoninen 2013, 31–32, 65–66.)

Vuorovaikutus ei rajoitu yhteen tapaan vaan sisältää useita erilaisia toimintoja. Sen motiivit vaihtelevat. Vuorovaikutus edistää, estää tai säilyttää tilanteen toimintaa. Sillä on itseensä kohdistuva vaikutus, joko lujittuen tai vaimentuen tapahtuessaan. (Ahokas 2013, 192.) Osapuolten välillä vaihteleva aloitteellisuus, vaikuttavuus ja tilapäiset ongelmat kuuluvat vuorovaikutukseen (Suoninen 2013, 33–34). Siihen sisältyy yksilön oman toiminnan arviointi ja suhteuttaminen tilanteeseen, sekä tietoihin muista vuorovaikutukseen osallistujista, ja muokkaaminen toisen toiminnan perusteella. (Goffman 2012, 309; Suoninen 2013, 35.) Tässä tutkielmassa tarkoitan vuorovaikutuksella kahden tai useamman kuvituksessa esiintyvän hahmon välillä monimuotoisena tapahtuvaa toimintaa tai toiminnan puutetta, sekä sen kautta rakentuvia suhteita.

Sosiaalinen tilanne on toisaalta yksilön aikaansaannos ja toisaalta perustuu yhteiskunnan järjestyksiin. Tilanteeseen liittyy sosiaalinen ympäristö, tapahtumassa mukana olevat henkilöt. Gahagan lainaa Goffmanin ajatuksia vuorovaikutuksen kahdesta eri tyyppistä. Yhdessäolo on vuorovaikutuksen vähäisempi muoto. Se on esimerkiksi lääkärin vastaanottohuoneessa tapahtuvaa vuorovaikutusta henkilöiden välillä, jossa ihmiset huomioivat toistensa läsnäolon pienin elein, mutta heillä ei varsinaisesti ole yhteistä huomion kohdetta. Keskittynyt vuorovaikutus (focused interaction) tarkoittaa henkilöillä on jaettu huomion kohde, johon he keskittyvät. Nämä kaksi vuorovaikutuksen muotoa voivat olla samanaikaisia. (Gahagan 2015, 18–19, 27–29.) Vuorovaikutusta tapahtuu kaikkien läsnäolijoiden välillä, vaikkeivät hahmot näennäisesti olisikaan kanssakäymisissä keskenään. Se on samassa tilanteessa kuvattujen hahmojen välillä tapahtuvaa toimintaa, jonka intensiivisyys vaihtelee.

Vuorovaikutuksen sosiaalisena ympäristönä ryhmä on tutkielmassani keskeinen tekijä. Ryhmän vuorovaikutus perustuu yleensä tavoitteellisuuteen, tunnetilojen jakamiseen ja

yhteisten sääntöjen noudattamiseen. Ryhmän vuorovaikutuksessa tulee esille sen arvojärjestys. (Ahokas 2013, 192.) Lapsen suosio ryhmässä vaikuttaa hänen asemaansa siinä (Salmivalli 2005, 25–27, 127–128). Ryhmiä voidaan luonnehtia esimerkiksi niiden pysyvyyden, tiiviyyden ja koon mukaan. Mitä tiiviimmästä ja pysyvämmästä ryhmästä on kysymys, sen tärkeämpi se on jäsenilleen. Pelkkään samassa tilassa läsnäoloon perustuvat ryhmät eivät ole merkittäviä. (Helkama ym. 2015, 266–267.) Aapisessa ryhmät vaihtelevat ystävyysuhteista muodostuvista pienryhmistä erisuuruisissa tiloissa esitettyihin väliaikaisiin ryhmiin.

Ryhmän jäsenyys on lapselle monin tavoin tärkeää. Se antaa tunteen joukkoon kuulumisesta, tarjoaa ystäviä ja läheisyyttä, kehittää minäkuvaa ja antaa tilaisuuden sosiaalisten taitojen harjoitteluun. Ryhmän sisäiset tekijät vaikuttavat siihen, kuinka lapsi kykenee liittymään ryhmään. Lapsen on tarkkailemisen kautta tiedostettava ryhmän toimintatavat ja siinä hyväksytyt käytös, jotta hän osaa käyttäytyä toivotulla tavalla ja sopeutua ryhmään. (Salmivalli 2005, 32–33, 76–77.) Yleensä lapsen liittyminen ryhmään onnistuu, jos hän tekee aloitteen ja ottaa katsekontaktin, tulee leikkimään ryhmän läheisyyteen ja puhuu ryhmälle. Lasten asettamat rajat ryhmän sosiaaliselle toiminnalle voivat olla mielivaltaisia, epäselviä ja rakentumattomia. Ryhmä ei välttämättä päästä osalliseksi pyrkivää jäsenekseen. (Sunwolf & Leets 2004, 202–203, 214.) Lapsiryhmä osoittaa torjuntaa helposti aggressiivisen käytöksen tai vetäytymisen perusteella. (esim. Coelho, Torres, Fernandes & Santos 2017, 7; Wood, Cowan & Baker 2002, 80–81) Aapisissa on kuvattu pää- ja sivuhenkilöistä koostuva ydinryhmä, joka esiintyy erilaisissa kokoonpanoissa ja vaihtelevissa ulkopuolisten ryhmien konteksteissa.

Tilanteen osalta voidaan tarkastella fyysistä ympäristöä, jossa vuorovaikutus tapahtuu. Ympäristö voi tarjota mahdollisuuksia sosiaaliseen kontaktiin ja näin edesauttaa vuorovaikutusta. Se voi ilmaista sosiaalista rakennetta, esimerkiksi osoittamalla kenellä on valtaa tilanteessa. Ympäristö antaa mahdollisuuksia toimintaan tai estää sitä. Se vaikuttaa tunnetilaamme vuorovaikutuksessa. (Gahagan 2015, 36, 38, 40–43.) Fyysinen ympäristö on kuvassa olennainen osa tilannetta ja vaikuttaa esimerkiksi hahmojen asettamiseen suhteessa toisiinsa, synnyttää rajauksia ja linjoja, voi korostaa tai eristää hahmoja ja niiden toimintaa. Aapisten miljööt vaihtelevat sadun yhteiskunnan julkisissa ja yk-

sityisissä tiloissa, sekä luonnossa. Ne esittävät paikkoja, jotka kuuluvat koulunsa aloittavan elämänpiiriin.

Sosiaalinen vuorovaikutus voidaan ymmärtää aktiivisena prosessina (Gahagan 2015, 19–20). Vuorovaikutus rakentuu edellisten samankaltaisten kokemusten varaan, joiden pohjalta tulkitsemme uusia vuorovaikutustilanteita ja suhteutamme oman toimintamme niihin (Goffman 2012, 311–312; Suoninen 2013, 33, 67). Yksilön kokemuksen kautta rakentunut tapa toimia ja ihmisten väliset suhteet ovat vuorovaikutukselle merkittävien tekijä. Ihmisten välillä oleva suhde on olemassa vuorovaikutustilanteen ulkopuolella ja kehittyy sen kautta. Vuorovaikutussuhde rakentuu keskinäisen tietojen lisäksi henkilöiden yhteisen vuorovaikutushistorian varaan. Tapa, jolla olemme vuorovaikutuksessa toisen osapuolen kanssa, on riippuvainen suhteemme laadusta. (Goffman 2012, 311–312, 332–333, 336.) Vuorovaikutusta on mielekästä tarkastella kokonaisuutena, jonka yksittäiset kohtaamiset muodostavat ja arvioida hahmojen välisiä suhteita ja toimintaa suhteessa tähän kokonaisuuteen.

Käsityksemme muista muodostuu vuorovaikutuksen varassa (Goffman 2012, 309). Se on perustana yksilön ihmissuhteille (Gahagan 2015, 74). Erityisen merkityksellisiä yksilön minuuden muovaamisessa ovat hänen kokemansa vuorovaikutuksen jatkumot (Suoninen 2013, 70–71). Vuorovaikutus on monin tavoin merkityksellinen piirre ihmiselämässä. Aapinen tarjoaa hahmojensa kautta lapselle mallin vuorovaikutuksesta ja niistä sosiaalisista tilanteista, joihin hän saattaa osallistua, esittäen mahdollisia toimintatapoja. Vuorovaikutus hahmojen välillä kertoo aapisen kuvaamasta yhteiskunnasta ja sitä millainen kuva lapsille halutaan välittää siinä toimimisesta. Se välittää kuvaa ihmissuhteista ja niiden rakentumisesta vuorovaikutuksen kautta. Aapisten maailma on kaikissa kirjoissa jollain tavoin fantasiamaailma, jossa tapahtumat ja tilanteet eivät noudata samoja lainalaisuuksia kuin todellisuudessa. Lisäksi useissa aapisissa hahmoihin lukeutuu eläimiä, satuolentoja ja koneita, joilla on inhimillisiä piirteitä.

3.3 Nonverbaali vuorovaikutus kuvassa

Viestintä on osa vuorovaikutukseen. Sitä tapahtuu kielen, kehon sekä esineiden avulla. (Gahagan 2015, 48–49.) Vuorovaikutuksessa viestintä ei tapahdu pelkästään sanallisesti. Osapuolet kommunikoivat sanattomasti, ja voivat omalla toiminnallaan pyrkiä vahvistamaan tai peittämään lähettämiään sanattomia viestejä tai jopa lähettämään valheellisia viestejä. (Goffman 2012, 308.) Kuvituksessa esitetty viestintä on nonverbaalia, joten keskityn tutkielmassani tarkastelemaan tätä viestinnän aluetta. Esimerkiksi tunteet ilmenevät visuaalisessa esityksessä hahmojen nonverbaalin kielen avulla (Nikolajeva 2014, 126).

Nonverbaali viestintä on merkityksellistä vuorovaikutukselle. Sitä voidaan pitää erityisesti näköaistin varaan rakentuvana viestintänä. Tähän ei-kielelliseen viestintään lukeutuvat esimerkiksi äänen sävy, korkeus ja voimakkuus, ilmeet, asento, etäisyys, kosketus ja ulkonäkö. (Seppänen 2001, 102–103, 107.) Nonverbaalin kommunikaation voidaan katsoa olevan kaikkea sitä, mikä jää kielellisen kommunikaation ulkopuolelle. Siihen sisältyvät näin ollen ruumiinkielen ja äänenkäytön lisäksi toiminta ja ympäristön hyödyntäminen. Toisin kuin kielen kautta tapahtuva kommunikointi, kaikki nonverbaali käyttäytyminen ei ole viestintää. Henkilö ei tietoisesti pyri viestimään kaikilla nonverbaaleilla ominaisuuksillaan, eivätkä ne välttämättä ole sidoksissa vuorovaikutustilanteeseen millään tavoin. (Gahagan 2015, 65–67.) Katse on vuorovaikutukselle keskeinen tekijä. Toistensa katseisiin vastaaminen osoittaa, että henkilöt ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja katseen välttely viestittää halun vetäytyä viestinnästä. Katseeseen vastaaminen osoittaa vastaanottajan halukkuutta vuorovaikutukseen ja oikeuttaa toisen osapuolen sosiaalisena toimijana, sekä asettaa henkilön toisen tarkasteltavaksi. (Seppänen 2001, 99–101, 124.) Kuvituksessa nonverbaali kommunikointi ilmenee kehonkielenä, sekä hahmojen toimintaan ja ympäristön hyväksikäyttöön liittyvinä elementteinä, joita pystytään ilmentämään kuvallisesti. Katse on tutkielmassa avainasemassa määritellesäni hahmojen keskenäistä vuorovaikutusta ja sen voimakkuutta.

Nonverbaalin kommunikaation tehtävinä voidaan pitää kielellisen viestinnän edistämistä tai sosiaalisten viestien välittämistä. Vuorovaikutustilanteessa enemmistö nonverbaa-

lista kommunikaatiosta ei muutu ja liittyy rooleihin, odotuksiin ja siihen, millaisen vaikutelman yksilö antaa itsestään ulkoisten tekijöiden kuten vaatetuksen kautta. (Gahagan 2015, 67–68, 73.) Usein esimerkiksi hahmojen vaatetus pysyy usein samana kuvasta toiseen, jotta hahmo pystyttäisiin tunnistamaan. Kuvan avulla ulkonäkö on mahdollista esittää paljon tarkemmin kuin sanallisesti (Kupiainen 2007, 45–46). Lapset kokonaiskuva hahmosta saattaa perustua kuvitukseen suuremmalta osin kuin tekstiin (Willson, Prior & Martinez 2014, 16).

Emotionaalisiin tiloihin kuten vihaan tai pelkoon liittyvä nonverbaali kommunikaatio on biologian säätelemää ja samankaltaista kulttuurista riippumatta. Nonverbaali viestintä on silti suurelta osin vahvasti kulttuurisidonnaista. (Gahagan 2015, 69–71, 76–77.) Kulttuuri ohjeistaa nonverbaalin kommunikoinnin ilmaisussa ja tarjoaa sille tulkintakehyksen (de-Graft Aikins 2011, 78). Kulttuurin vaikutus hahmojen nonverbaaliin viestintään jää todennäköisesti olemattomaksi, sillä huolimatta ulkomaalaistaustaisista hahmoista aapisissa ovat kuvittajat suomalaisia. Toisaalta yleismaailmallisten tunteiden osalta kulttuuri ei välttämättä edes vaikuttaisi hahmon käytökseen.

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimuskysymys ja aineisto

Tutkielmassani pyrin selvittämään, millä tavoin aapisen kuvitus kertoo vuorovaikutuksesta erilaisuuden kanssa. Tähän kysymykseen vastaamiseksi tarkastelen aineistoa seuraavien tarkentavien kysymysten avulla:

1. Millä tavoin aapiskuvitus esittää erilaisuutta?
2. Millä tavoin aapisen hahmot ovat vuorovaikutuksessa erilaisuuden piirrettä edustavan hahmon kanssa?

Oma kiinnostukseni ohjasi aiheen valintaani. Kandidaatin tutkielmassa käsittelin opettajien käsityksiä sosiaalisista taidoista. Olen yhä kiinnostunut siitä, kuinka oppilaita ohjataan koulussa sosiaalisten taitojen kehittämisessä ja eettisten arvojen omaksumisessa. Oppikirja on tärkeä väline kouluissa ja se omalta osaltaan opettaa näitä asioita. Erilaisuus on yhä enemmän läsnä oppilaiden arjessa ja he tarvitsevat taitoja sen kohtaamiseen. Aapinen on ahkerasti käytössä päivittäisessä koulutyössä jo aivan alkuvaiheessa, se siis on oppikirjojen osalta tärkeässä asemassa välittämässä arvoja koulunsa aloittaville oppilaille ja tuntui tämän vuoksi luontevalta valinnalta tutkielman kohteeksi.

Aineistonani ovat kolme aapista, Edukustannuksen Vilske, Otavan Seikkailujen aapinen ja Sanoma Pron Apilatiin aapinen. Mainitut aapiset on laadittu otettavaksi käyttöön vuonna 2016 syyslukukaudella uuden opetussuunnitelman myötä. Koska aapista lukevalle lapselle kuvat ovat viestin välittäjänä keskeisiä, olen valinnut ne pääasialliseksi tutkimuskohteekseni. Olen sisällyttänyt mukaan analyysiin kuvien yhteydessä esitetyn tekstin, mikäli se on sisältänyt kuviin olennaisesti liittyvää informaatiota erilaisuudesta. Tekstin lukeminen on tietenkin saattanut vaikuttaa siihen, kuinka olen tulkinut erilaisuutta kuvissa. Kuvista analyysin kohteiksi olen rajannut kuvat, jotka liittyvät tarinan visualisoimiseen. En ole ottanut mukaan toistuvasti esiintyviä kuvia, kuten hahmojen puheenvuoroja osoittavia kasvokuvia, peleihin tai tehtäviin liittyviä kuvallisia esityksiä, tai ornamentinomaisia koristekuvioita. Samoin sisällysluettelon ja nimiölehkien kuvalli-

sen sisällön rajasin tutkielman ulkopuolelle. Näin rajattuna kuvia on aapisissa yhteensä 550, Vilskeessä 172, Seikkailujen aapisessa 134 ja Apilatien aapisessa 244. Kaikkien aapisten kuvailema maailma on fiktiivinen, jossa satuolennot seikkailevat ja opettelevat lukemaan muiden puuhiensa lomassa. Apilatien aapisessa ja Seikkailujen aapisessa päähenkilöinä ovat antropomorfiset eläinhahmot, Vilskeessä seikkailee neljä lasta.

Apilatien aapisen kaksi keskeisintä hahmoa ovat Masa-koira ja Anni-kissa, lisäksi päähenkilöihin lukeutuvat posteljooni Maisa, joka on Masan ja Annin emäntä, saukko nimeltä Sami Saukkonen, Navi navigaattori ja Siiri minibussi. Aapisen tarinassa lukutaidon Masa oppii vähitellen lukemaan muiden tapahtumien ohessa Annin ja toisten hahmojen avustamana. Maisa ja eläimet kunnostavat vanhan koulurakennuksen hotelliksi, johon he vastaanottavat vieraita. (Wäre, Lerkkanen, Suonranta-Hollo, Parkkinen & Westerholm 2015.)

Seikkailujen aapinen keskittyy kahden päähenkilön, kettutyttö Annun ja poikajänis Ollin, ystävyYTEEN. Heidän seuraansa liittyy lisäksi näätyttö Lempi. Päähenkilöiden lisäksi kuvaillaan heidän perheenjäseniään, luokkatovereitaan, opettajiaan ja muita yhteiskunnan toimijoita. Aapisessa Annu ja Olli aloittavat kumpikin omassa koulussaan, ketut ja jänikset ovat jakaantuneet erilleen. Ystävyys on pidettävä salassa, mutta loppua kohti lapset tuovat sen esiin ja vaativat aikuisia muuttumaan. Uuden, yhteisen alun merkkinä lapsille aletaan rakentaa yhteistä koulua. (Backman, Lassila, Solastie & Kolu 2014.)

Vilskeessä päähenkilöinä ovat neljä kaverusta, Mei, Aino, Onni ja Paju. Jokaisella on omat mielenkiinnon kohteensa ja vahvuutensa. He löytävät ratapuodin ja ryhtyvät sen puotipuiksi. Lapset tutustuvat kylän eri asukkaisiin ja satuolentoihin, joiden kanssa he kohtaavat arjen tilanteita ja seikkailuja satumaailmassa. (Kiviniemi-Penkäläinen, Okkonen-Sotka, Paavola, Kirkkopelto & Niemelä 2016.)

Aineistoon olisi ollut mahdollista liittää opettajan oppaissa esiintyvät kuviin liittyvät tekstit. Koska kiinnostuksen kohteenani ovat kuvat, olen rajannut aineiston niihin välittömästi liittyviin aapiskirjassa esiintyviin teksteihin. Aapisen rajaamiseen tutkimuskoh-

teeksi johtuu lisäksi siitä, että fyysinen kirja on lapsen itsensä käytettävissä ja jää yleensä hänelle omaksi. Valitsemani rajaus saattaa jättää tutkielman ulkopuolelle aineistoa, joka olisi vaikuttanut tuloksiin. Tällainen rajaus pitää kuitenkin tutkimusaineiston pro gradu -tutkielmalle sopivana kokonaisuutena.

4.2 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin aloitin sisällönanalyysillä. Ensimmäiseksi sisällönanalyysiä varten tulee määritellä aineiston tai näytteen koko. Koon tulee vastata sitä tasoa, jolla tutkimus pyritään tekemään yleistettäväksi. (Bell 2001, 14.) Omassa tutkielmassani aineiston koko on kolme aapistaa. Tulokset ovat osittain yleistettävissä koskemaan näitä aapisia. Sisällönanalyysin suoritin kohteenani aapisen kuvat ja niihin liittyvä teksti. Huomioin tekstissä esiintyvät osiot, jotka kertovat hahmojen erilaisuudesta. Mikäli sivulla oli useampi selvästi eri tilanteeseen liittyvä kuva, analysoin ne erikseen. Merkitsin kuvia kirjojen lyhenteillä AA = Apilatie aapinen, SA = Seikkailujen aapinen ja V = Vilske, sivunumerolla ja aakkostetulla kirjainkoodilla, aloittaen tavalliseen lukusuuntaan ylhäältä vasemmalta ja edeten alas oikealle. Esimerkiksi V78b tarkoittaisi siis Vilskeen sivulla 78 toisena normaalin lukusuunnan mukaisesti ilmenevää kuvaa ja AA131–132 Apilatie aapisen aukeamaa sivuilla 131–132.

Aloitin aineiston analyysin keväällä 2017. Ennen kuvien analysoimista olin lukenut kaikki aapiset läpi. Ensimmäisenä askeleena analyysille oli käydä läpi kirjojen kaikki kuvat, ja merkitä ne järjestelmällisesti koodien avulla. Tein jokaisen kolmen kirjan kuvista oman taulukkonsa. Tässä vaiheessa vain kävin läpi kuvat, kirjasin ne ylös ja määrittelin kuvat, joita en ottaisi mukaan analyysiin. Seuraavaksi kävin läpi kuvat uudestaan ja kirjasin ylös niissä esiintyvät hahmot, päähenkilöille muodostin omat sarakkeensa ja muiden hahmojen nimet kirjoitin ylös Muut -sarakeeseen (Taulukko 1).

Taulukko 1. Esimerkki kirjan kuvien ja niissä esiintyvien hahmojen taulukoinnista

Kuva	Anni	Masa	Sami	Muut
AA2a	1	1		Siiri, Navi, Maisa
AA2b	1	1	1	Siiri, Navi, Maisa
AA3				Siiri, Navi
AA4	1	1		lampaita, orava
AA5	1	1		Siiri
AA6	1	1		Orava
...				
AA157				maisema

Valittujen kuvien työstämisestä aloitettaessa on luotava kuvailevat kategoriat. Kategorioiden tulee olla selkeästi erilliset jokaiselle tutkimuksen kohteelle, niiden tulee olla informatiivisia ja yksiselitteisiä. Tarkoituksena on luokitella kuvista tutkimukselle keskeisiä piirteitä, joten kategorioiden muodostamisessa tutkimuskysymys ja teoreettinen tausta muodostavat lähtökohdan, johon saattaa vaikuttaa aineistoon perehtyminen. (Rose 2012, 90–91.) Kategorioiden sijaan voidaan puhua muuttujista ja niiden saamista arvoista. Muuttujilla tarkoitetaan niitä ominaisuuksia, jotka ovat aineistossa tutkimuksen kannalta merkityksellisiä. Arvolla tarkoitetaan niitä keskenään samankaltaisia käsitteitä, joilla kutakin muuttujaa voidaan kuvailla. Arvojen tulisi olla kattavia niin, että kaikki mahdolliset tapaukset voidaan luokitella niiden avulla. Muuttujat muodostetaan aineistoa koskevan hypoteesin tai kysymyksen perusteella. Nämä pyrkivät yleensä vertailemaan aineiston eri osia keskenään. (Bell 2001, 13, 15–16.)

Ensimmäisen lukukerran ja aineiston koodaamisen perusteella olin luonnollisesti muodostanut jo jonkinlaisen kuvan aineiston sisällöstä. Olin tutustunut erityispedagogiikan kohderyhmien luokitteluperusteisiin. Suomen tilastokeskuksessakin ylläpidettyjen kategorioiden käyttö sellaisenaan ei ollut tutkielmassa mielekästä, sillä asiantuntijuuteni ei ollut riittävää niiden havainnoimiseen aineistosta, eikä se aapisessa esiintyvän kuvituksen ja tekstikatkelmien perusteella olisi ollut mahdollistakaan. Sen sijaan huomioin, että aapisissa esiintyi käytökseen ja kykyihin liittyviä sisältöjä, jotka muistuttivat erityispedagogiikan kohderyhmien luokittelussa esiintyviä ominaisuuksia. Päätin yhdistellä ja laajentaa erityispedagogiikan kohderyhmiä koskevia piirteitä yläkäsitteiksi. Ulkomalaisuus sekä fyysisesti tai psyykkisesti vammaiset olivat kaksi selkeinä esiintyvää ryh-

mää. Näiden lisäksi erityispedagogiikan kohderyhmissä esiintyy kuitenkin lukuisia ominaisuuksia, jotka toistuvat erilaisten lääketieteellisesti diagnosoitujen syiden yhteydessä mutta saattavat myös sellaisenaan vaatia erityisopetusta. Tällaisia olivat esimerkiksi tunne-elämän häiriöt. Ryhmittelin nämä käytökseen tai kyvykkyyteen pohjaaviksi perusteiksi. Näin sain muodostettua neljä kattavaa luokkaa – ulkomaalaisuuden, vammaisuuden, käytöksen ja kyvyn, joihin tiesin aineiston kykenevän vastaamaan ja jotka olivat selkeitä havainnoitaviksi aineistosta. Visuaalisen analyysin oli pitädyttävä vain näiden erilaisuuden muotojen ulkonaisten merkkien tarkastelussa. Sen vuoksi sisällytin analyysiin kohteeksi kuviin liittyvät tekstit, mikäli niissä ilmeni erilaisuutta kuvaavia sisältöjä. Kategorioita voidaan käyttää sekä tekstin että kuvan analysoimiseen (Rose 2012, 94).

Muodostin lisäksi kategorioiden muuttujia kuvaavat arvot, jotka ilmaisivat kuvassa esiintyvää vuorovaikutusta. Nämä kuvailivat henkilön roolia päähenkilönä, taustahenkilönä tai ryhmän jäsenenä, ja hänen esiintymistään vuorovaikutuksen osapuolena, eli esiintyikö hän kuvassa yksin, kaksin vai ryhmässä. Rose (2012) kehottaa kokeilemaan kategorioiden toimivuutta käytännössä. Kuvien koanalyysillä tutkija voi selvittää kategorioiden mahdolliset päällekkäisyydet ja aiheet, joiden käsittelyyn tarvittaisiin uusi kategoria. (Rose 2012, 93.) Kokeiltuani kuvien analysoimista muodostamieni arvojen perusteella totesin ne liian monimutkaisiksi ja yksinkertaistin analyysitasoa käymällä kuvat läpi vain edellä mainittujen kategorioiden mukaan.

Kävin läpi aineiston ja merkitsin kuhunkin kategoriaan kuuluvia piirteitä värikoodeilla, asetin rajaksi kolme esiintymiskertaa tekstin tai kuvan kautta. Ne hahmot, joilla jokin ominaisuus esiintyi vähintään kolme kertaa, valitsin tarkemman analyysin kohteeksi. Järjestin kuvat hahmoittain niin, että luokittelin jokaisen hahmon kohdalle kaikki kuvat, joissa hän esiintyy. Tämän jälkeen aloin tarkastella kuvissa esiintyviä vuorovaikutuspiirteitä. Luokittelin kuvat hahmoittain ensin kuvaan sisältyvien hahmojen määrän perusteella, ja sen jälkeen vuorovaikutuksen laadun ja hahmojen läheisyyden mukaan. Kävin kuvat läpi vielä kerran kirjakohtaisesti ja liitin mukaan kaksi hahmoa, joiden piirteiden en aiemmin ollut huomannut täyttävän kolmen kuvan kriteeriä. Sisällytin mukaan yksittäisinä esiintyvät tapaukset ja laadin niistä oman taulukkonsa (Taulukko 2). Näihin

luokittelin hahmot, jotka esiintyvät aapisessa kertaluontoisesti mutta edustavat jotain kategorian piirrettä selkeästi, sekä sellaiset hahmot, joista ei ole olemassa kuvia, joissa hahmo on yksin tai joissa ominaisuutta ei esitetä. Järjestelin taulukoidut kuvat erikseen niihin, joissa piirre esiintyy ja niihin, joissa se ei esiinny, käytin värikoodeja näiden erottelukseen.

Taulukko 2. Esimerkki kuvien analyysistä hahmoittain.

Kuva	Tapahtuma ja paikallaolijat	Hahmo, vv:n laatu ja kohde	Etäisyys/sijoittuminen	vuorovaikutuksen luonne
kaksin				
114	kodin eteisessä keskustelemassa, äiti ja nokka	nokka - äiti + nokkaan	kosketus, vastakkain	huomion kohde
174-175	nokka juoksee istutusten ohi, eero ja nokka	nokka - eero 0 nokkaan	läheinen	huomion kohde
...				
ryhmässä				
32	sadonkorjuujuhla, nokka, lempi, aino, olli, melkein koko kylä	nokka - lempiin melkein kaikki muut + kukaan ei kiinnitä huomiota nokkaan	kaukainen	jää huomiotta
...				

Kategorioiden pitää olla yksiselitteisiä, jotta toinen tutkija tulkitsisi kuvat samalla tavoin kategorioihin ja kaikki kuvan koodaajat toimivat samojen periaatteiden mukaan, ja tutkimus olisi toistettavissa. Kategorioiden luomisen jälkeen kuvat koodataan järjestelmällisesti. (Rose 2012, 96.) Tutkielmassani kategorioihin koodaaminen tapahtui omasta toimestani, johdonmukaisuuden vaatimus täytyy silti säilyä eri aikoina tehtyjen koodausten välillä. Koodaamisen jälkeen kuvien sisältämät koodit lasketaan ja muodostetaan esimerkiksi yleisyyttä koskevia laskelmia. (Rose 2012, 97.)

Laskin kuvien prosentuaaliset ja numeeriset osuudet hahmoittain. Samaan kategoriaan kuuluvat hahmot yhdistin ryhmiksi, joille laskin keskiarvot. Tässä vaiheessa huomasin, että olin analysoinut liian monta muuttujaa, jotta voisin koota yhden yksinkertaisen ja havainnollistavan taulukon, jonka perusteella voisin valita kuvat tarkempaan analyysiin.

Taulukoin kuvan ryhmäkokoja koskevat tiedot, ominaisuutta esittävien kuvien osuudet ja kuvien kokonaismäärät erikseen. Tästä esimerkki taulukossa 3, eri ryhmien osalta taulukot löytyvät liitteestä 1. Erilliset tiedot kahdenkeskeisestä ja ryhmässä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta yhdistin taulukossa toisiinsa, jotta kokonaisuus pysyisi selkeänä ja rajaisi kuvat paremmin. Lopullista analyysia varten muodostamaani prosentuaaliseen tarkasteluun keräsin taulukkoon informaation vuorovaikutuksen laadusta ja luonteesta. Esimerkkinä tästä on taulukko 4, eri ryhmiä koskevat taulukot löytyvät liitteestä 2. Tein samanlaiset laskelmat sekä kuvista, joissa luokittelupiirre ilmenee, että niistä, joissa sitä ei ilmene, koska pyrin tarkastelemaan vuorovaikutusta kokonaisuudessaan, jatkumona.

Taulukko 3. Esimerkki ryhmäkokoja ja kuvien osuuksia esittävästä taulukosta.

Kyky	Masa		Siiri		Aino		keskiarvo
ominaisuus kuvassa	22	21%	4	9%	9	20%	18%
yksin	14	14%	8	18%	2	4%	12%
kaksin	20	19%	12	27%	5	11%	19%
ryhmässä	69	67%	24	50%	39	85%	68%
kuvia yhteensä	103		44		46		

Taulukko 4. Esimerkki ryhmän vuorovaikutuksen luonteen ja laadun taulukosta

	ulkomaalaiset									
piirrettä ilmentävät kuvat	Mei			Pikkuväki			yksittäiset			keskiarvo
	posit.	neutr.	negat.	posit.	neutr.	negat.	posit.	neutr.	negat.	
vastavuoroinen vv.	4/5			1/1			5/11			59%
yhteinen huomion kohde jää huomiotta yhdessäolo							1/11			6%
yhteensä	4/5			1/1			8/11			17%
	1/5						1/11			6%
				1/1			2/11			12%
	1/5						1/11			

Vuorovaikutuksen laadulla tarkoitan sen positiivisuutta, neutraaliutta tai negatiivisuutta. Osallistujien tunteiden suhteet toisiinsa ja heidän tulkintansa niistä määrittelevät vuorovaikutustilanteen luonnetta. Tunteet voivat toisiaan kohtaan positiivisia, negatiivisia tai ristiriitaisia. (de-Graft Aikins 2011, 83.) Positiivisessa vuorovaikutuksessa vuorovaikutuksen molemmat osapuolet suhtautuvat toisiinsa positiivisesti. Negatiivisessa vuoro-

vaikutuksen molemmat osapuolet suhtautuvat toisiinsa negatiivisesti. Ristiriitaisen vuorovaikutuksen olen yhdistänyt aineistossa usein esiintyvän neutraalin vuorovaikutuksen ja nostanut sen laatua määritteleväksi termiksi. Halusin keskittyä tarkastelussani positiivisen ja negatiivisen ääripäihin, koska ne kuvailevat vuorovaikutusta vahvimmin. Neutraalissa vuorovaikutuksessa hahmojen suhtautuminen on neutraalia tai ristiriitaista, eli toinen tai yksi osapuolista on negatiivinen tai neutraali ja toinen positiivinen tai neutraali. Neutraali vuorovaikutus ilmeni aineistossa vuorovaikutuksena, jota ei voitu luokitella positiiviseksi tai negatiiviseksi.

Vuorovaikutuksen luonteella tarkoitan tapaa, jolla hahmot ovat toistensa kanssa vuorovaikutuksessa. Olen pitänyt vuorovaikutusta määrittelevänä tekijänä katsetta ja eriteltyt vuorovaikutukselle viisi tapaa. Vastavuoroisella vuorovaikutuksella tarkoitan, että hahmot vastaavat toistensa katseeseen. Yhteinen mielenkiinnon kohde viittaa asetelmaan, jossa molemmilla vuorovaikutuksen osapuolilla on sama huomion kohde, joka voi olla lukija. Huomion kohteessa tarkasteltavana oleva hahmo on toisen osapuolen katseen kohteena, mutta ei itse vastaa siihen. Huomiotta jääminen viittaa tilanteeseen, jossa hahmo on kiinnittänyt katseensa vuorovaikutuksen toiseen osapuoleen mutta ei saa siihen vastinetta eli jää vaille huomiota. Yhdessäolo tarkoittaa hahmojen vuorovaikutusta, jossa tarkasteltavana oleva hahmoa yhdistää toisiin tai toiseen pelkästään samassa tilassa oleminen. Vuorovaikutus on siis aina tarkasteltu kategoriaan kuuluvan hahmon näkökulmasta, toisten hahmojen välillä kuvassa voi esiintyä muunlaista vuorovaikutusta. Samoin vuorovaikutuksen intensiteetti on ollut sitä määrittelevä tekijä. Jos samassa kuvassa hahmo on vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa jonkun kanssa ja toisen huomion kohteena, on vuorovaikutus merkitty intensiivisemmän eli vastavuoroisen vuorovaikutuksen perusteella.

Aluksi aion käyttää kuvia, jotka eivät ilmaisseet hahmon luokituksen perustana ollutta piirrettä vain viitteellisesti. Tarkensin ryhmien kuvallista profiilia yhdistämällä vuorovaikutuksen luonteen ja laadun prosentuaaliset tiedot, jolloin luokiksi muodostuivat esim. positiivinen vastavuoroinen vuorovaikutus, neutraali vastavuoroinen vuorovaikutus ja negatiivinen vastavuoroinen vuorovaikutus ja niin edelleen. Kaikkia näin muodostettuja vuorovaikutustyyppjä ei löytynyt jokaisesta ryhmästä, valitsin analyysin koh-

teeksi yhden kustakin tyypistä, joita ryhmässä esiintyi. Analysoitavaksi tuli näin 31 kuvaa. Harjoittelin analyysia varten muodostamani kysymyslistan käyttöä kahden kuvan osalta, jonka jälkeen muokkasin kysymysten järjestystä ja muotoa hieman.

Analyysi antoi tietoa kaikista ryhmän ominaisuutta esittävistä kuvallisista vuorovaikutustyypeistä. Siinä eivät kuitenkaan korostuneet prosentuaalisesti merkittävät vuorovaikutuksen tyypit. Lisäksi ero piirrettä ilmentävien ja ei-ilmentävien kuvien välillä ei konkretisoitunut. Rajasin analyysin kohteena olevat kuvat uudelleen. Kokosin kustakin ryhmästä kuvallisen esimerkkitapauksen niistä vuorovaikutuksen tyypeistä, jotka olivat ryhmälle prosentuaalisesti merkittävimpiä. Valitsin analyysiin kolme prosentuaalisesti suurinta ryhmää sekä ominaisuutta ilmentävien kuvien joukosta, että kuvista, joissa ominaisuus ei ilmene. Valitsin jo analysoimistani kuvista näitä tyyppisiä vastaavat ja laajensin analyysia kuviin, joissa ominaisuus ei ilmene. Pyrin valitsemaan tämän lopullisen analyysin kohteiksi ryhmää kokonaisuudessaan edustavia kuvia, jos ryhmän kesken oli vuorovaikutustyyppissä havaittavissa yhteneväisyyttä. Yritin sisällyttää kuvia jokaisesta ryhmään kuuluvasta hahmosta. Analyysin päätteeksi tarkistin vielä kysymyslistani ja analyysin tulokset.

Semioottisen analyysin pohjana käytin O'Toolen sosiosemioottista kuvan tulkinnan taulukkoa ja sen käyttöesimerkkejä hänen teoksessaan. Näiden pohjalta muodostin analyysikysymykset vastattaviksi jokaisesta kuvasta. Kysymyksiä oli yhteensä 19 (Liite 3). Taulukkoa voidaan käydä läpi aloittaen mistä tahansa lähtökohdasta ja edetä valinnaisessa järjestyksessä. Kaikkien taulukossa esitettyjen ominaisuuksien havainnointi ei ole tarkoituksenmukaista jokaisen kuvan osalta. Teoksessa olevat funktiot toimivat yhteydessä toisiinsa. Todellisuudessa ne ovat saman teoksen erottamattomia puolia. Analyytisesti niitä käsitellään erikseen, tarkoitus on huomioida eri puolten vaikutus toisiinsa ja auttaa katsojaa systemaattisessa analyysissa ja kokonaisuuden hahmottamisessa. (O'Toole 1994, 12, 21–23.) Muutaman harjoitusanalyysin jälkeen huomasin, että olisi mielekkäämpää analysoida kuvat tasojen mukaan. Niinpä järjestin kysymykset tasoittain ja lisäsin O'Toolen taulukosta poiketen rajauksen erilliseksi pohdinnan kohteekseen. Kävin kuvat läpi yksitellen kysymysten avulla. Analyysin edetessä huomasin, että muutamaiset kysymykset tuntuivat vuorovaikutuksen kannalta irrelevanteilta ja huonosti muo-

toilluilta tai sisällöltään jo toisiin kysymyksiin sisältyvinä. Muokkasin kysymyksiä uudelleen ja tarkistin vastaukseni jo analysoitujen kuvien osalta. Vastasin kustakin kuvasta sille olennaisiin kysymyksiin. Lopuksi muotoilin analyysin kokonaisuudeksi kuvailemaan kunkin ryhmän kuvallisen esimerkkitapauksen vuorovaikutuksen laatua ja luonnetta sekä kuvissa, joissa piirre ilmenee, että niissä, joissa se ei ilmene. Näitä esittelen tarkemmin kohdassa luvussa 6 Tulokset. Kuvat on esitelty prosentuaalisesti merkittävimmästä alkaen, ensin ominaisuutta esittävät kuvat ja sen jälkeen ne, joissa ominaisuus ei esiinny. Lista luvussa 6 esitellyistä aapiskuvista löytyy liitteestä 4.

Tutkimus on siis eettistä silloin, kun tutkija on ollut tietoinen tekemistään valinnoista tutkimuksen suhteen ja tehnyt valintansa tieteelliseltä pohjalta, eikä esimerkiksi omien mieltymystensä seurauksena. Oman toiminnan reflektiivisyys on osa tutkimuksen eettisten valintojen tekemistä. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 25–28.) Eettisyys välittyy lukijalle tutkijan kirjoittaessa auki sen, mitä hän on valinnut ja miksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 21, 141.) Olen kertonut analyysin suorittamisesta edellä luvussa 4 yksityiskohtaisesti ja perustellut tutkielmassa tekemäni valinnat.

Tieteelliselle tutkimukselle olennaisia ominaisuuksia ovat rehellisyys, täsmällisyys ja huolellisuus tutkimuksen suorittamisessa ja raportoinnissa. Lähteiden merkitseminen työhön on tärkeää. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013, 6.) Eettiset periaatteet vastustavat kaikenlaista vilpillistä toimintaa tai harhaanjohtamista tutkimuksessa. (Christians 2005, 144–145). Olen suorittanut tutkimuksen huolellisesti ja rehellisin periaattein. Lähteiden merkinnässä olen noudattanut Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan ohjeistusta.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu asianmukaisten lupien hankkiminen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013, 6). Tässä tutkielmassa lupien hankkiminen on koskenut aineiston kuvallisen materiaalin esittämistä tutkielmassa. Kuvien esittämisestä valmiissa työssä olen saanut sähköpostitse luvat Edukustannukselta ja Otavalta vuonna 2016, sekä Sanoma Pro -kustantamolta marraskuussa 2017.

5 Menetelmävalinnat

5.1 Laadullinen tutkimus ja visuaalinen sisällönanalyysi

Laadullinen tutkimus on kiinnostunut merkityksestä (Alasuutari 2011, 44, 46; Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013, 80–83). Kun merkityksiä pyritään selittämään, huomioidaan yleensä asian konteksti. Merkitykset rakentuvat ihmisten toiminnan kautta. Joissain suuntauksissa todellisuus nähdään merkitysten välittämänä. (Ronkainen ym. 2013, 80–83.) Tutkielmassani näen todellisuuden jälkimmäisellä tavalla merkitysten välittämänä. Aapiskuvituksen representoima erilaisuus ja vuorovaikutus ovat merkityksiä, joita pyrin selvittämään kuvituksen kontekstissa.

Laadulliset tutkimukset keskittyvät usein pieniin aineistoihin ja varsinainen tutkimuskysymys muotoutuu tutkimuksen aikana (Ronkainen ym. 2013, 82–83.) Tutkielman aihe ja tarkoitus on ollut selvillä alusta lähtien, mutta tutkimuskysymys on silti vasta prosessin aikana saavuttanut nykyisen muotonsa. Tutkijan asema korostuu tutkimuksessa tulkintojen tekijänä ja tutkimusmenetelmien kyvykkäänä käyttäjänä. Hänen tekemänsä valinnat ja tulkinnat määräävät sen, millainen tutkimuksesta muodostuu. (Ronkainen ym. 2013, 82–83; Tuomi & Sarajärvi 2009, 20.) Tutkielmassa korostuu erityisesti lopulliseen semioottiseen kuva-analyysiin valitsemieni kuvien merkitys. Tämän lisäksi valintani erilaisuuden määrittelemisessä ja sen ominaisuuksien havainnoimisessa aineistosta ovat olennaisia tutkielmalle.

Koska aineistoni perusteella kyseessä on perusteella oppikirjatutkimus, menetelmien osalta ajankohtaisina valintoina ovat lähinnä aineiston analyysimenetelmät. Laadullista tutkimusta voidaan määritellä erilaisten siihen sisältyvien ja sitä tarkemmin selittävien tutkimussuuntausten avulla. Esimerkiksi semiotiikka on laadullista tutkimusta. (Ronkainen ym. 2013, 91.) Sisällönanalyysiä voidaan käyttää hyväksi laadullisessa tutkimuksessa. Se ei ole ainoastaan kvantitatiivinen tutkimusmenetelmä, koska sen eri vaiheissa tutkija joutuu tekemään valintoja merkitysten ja merkittävyyden suhteen. (Rose 2012, 85, 101.) Yhdistän tutkielmassani sisällönanalyysin semioottiseen analyysiin.

Kun tutkimuskohteena on laaja visuaalinen materiaali, voidaan analysointiin käyttää visuaalista sisällönanalyysiä. Se mahdollistaa laajan aineiston kattavan analysoinnin toisin kuin muut visuaalisen analyysin muodot, jotka keskittyvät yksittäistapauksiin. (Rose 2012, 81–82.) Sisällönanalyysin tavoitteena on aineistossa olevan tiedon systemaattinen ja kokoava lajittelu (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Se on järjestelmällinen, havainnollistava metodi, jossa on tarkoitus keskittyä kokonaisuuksien kuvailemiseen. Sitä voidaan käyttää tutkittaessa esimerkiksi sitä kuinka ihmisiä esitetään mediassa. (Bell 2012, 14.)

Tutkielmassani tarkastelen erilaisuuden esiintymistä kolmen aapisen kuvituksessa. Käytän sisällönanalyysiä työkaluna aineiston jäsentämisessä ja rajaamisessa yksityiskohtaisempaa semioottista analyysiä varten. Hahmotan sen avulla tarkempaan analyysin valitun otoksen edustavuutta ja siitä tehtävien johtopäätösten yleistettävyyttä. Sisällönanalyysin avulla on tarkoitus saada selville millainen on erilaisuutta esittävien kuvien osuus aapisessa, millainen niiden suhde on kuviin, joissa erilaisuutta ei ilmene ja millä tavoin kuvat jakautuvat eri vuorovaikutustyyppeihin.

Tuomi ja Sarajärvi huomauttavat, että sisällönanalyysissä tutkimuksen anniksi saattaa jäädä pelkkä kategorisoitu aineisto (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Bell arvioi sisällönanalyysin riittämättömäksi itsessään kuvailemaan median merkitystä (Bell 2001, 13). Rose yhtyy kritiikkiin esittäen, ettei numeerisella tuloksella voi suoraan selittää merkittävyyttä ja jatkaa, ettei sisällönanalyysi pääse käsiksi siihen, mitä kuvissa ei esitetä. Siinä ei voida erotella kuinka hyvin kuva edustaa kategoriaa, millä tavoin kuvien eri osat ovat yhteydessä toisiinsa, tai tulkita kuvan ilmaisullista puolta. (Rose 2012, 102.) Tutkielmassani pyrin vastaamaan näihin esitettyihin ongelmiin yhdistämällä sisällönanalyysin semioottiseen analyysiin. Sisällönanalyysillä pyrin muodostamaan kokonaiskuvan aineistosta ja rajaamaan sitä tarkempaa analyysiä varten. Semioottisen analyysin avulla jatkan aineiston analysointia kategorioitaan erityisen hyvin edustavien kuvien parissa ja tulkiten tarkemmin kuvien ilmaisullista puolta.

Laajempina ongelmina Rose pitää sitä, ettei sisällönanalyysissä huomioida kuvan tekijää tai vastaanottajaa millään tavoin. Lisäksi tuloksia täytyy arvioida suhteessa laajempaan teoreettiseen asiayhteyteen. (Rose 2012, 101–102.) Analyysin tuloksia saatetaan helposti aiheettomasti yleistää (Bell 2012, 25), eikä se välttämättä huomioi kuvan tuotantoon tai vastaanottajaan liittyviä tekijöitä (Seppä 2012, 229–230). Oman analyysin tulokset kuvailevat kolmea eri aapistaa. Tutkimustuloksia ei ole tarkoitus yleistää vaan käsitellä esimerkkitapauksena ja suhteuttaa laajempaan teoreettiseen viitekehykseen. Vastaanottajan osuutta pohdin enemmän tulosten esittelyn yhteydessä, luvussa 6, sekä johtopäätöksissä, luvussa 7.

Sepän mukaan sisällönanalyysia värittävät aina tutkijan tiedostetut ja tiedostamattomat valinnat siinä määrin, ettei tuloksia voi pitää objektiivisinä. Seppä kritisoi sisällönanalyysin oletettavaa toistettavuutta. Hänen mukaansa ei voida olettaa, että erilaisilta persoonallisuuden ominaisuuksiltaan varustetut tutkijat tarkastelisivat aineistoa yhteneväisesti. Nämä henkilökohtaiset piirteet määrittelevät hänen mukaansa tapojamme katsoa sekä näkemäämme sisältöä. Ratkaisuna sisällönanalyysin puutteisiin Seppä esittää sen yhdistämistä johonkin toiseen kuvan tulkintatapaan. (Seppä 2012, 229–230.) Sisällönanalyysin ja semioottisen analyysin yhdistelmän avulla pyrin syventämään sisällönanalyysin kautta saatuja tuloksia ja tarkastelemaan aineistosta edustavuutensa vuoksi valittuja kuvia yksityiskohtaisemmin. Olen avannut tutkielman toteutuksen sekä analyysin kulun, ja esittänyt tulkintani perustellen.

5.2 Semioottinen kuvan tulkinta

O’Toole (1994) on muotoillut analyysimallin käytettäväksi taiteen semioottisessa analyysissä. Hänen näkee semiosiksen, eli ’merkityksellistämisteon’ (Fiske 1992, 69), tai ’merkityksenantoprosessin’ (Hatva 1993, 11), keskeisenä semiotiikassa. Merkityksestä ei ole vain yksiselitteisesti jonkin tekstin kautta välittyvä idea. Sen sijaan merkitys on joukko mahdollisia tulkintoja, jotka katsoja tekee tekstin perusteella. Mallin perustana on ajatus, että nämä mahdolliset tulkinnat ovat taiteilijan rakentamia ja hänen valintansa representaation, modaliteetin ja komposition kentillä välittävät nämä mahdollisuudet katsojan tulkittaviksi. (O’Toole 1994, 3–31, 215.) Rakennan semioottisen analyysin

soveltuvilta osin O'Toolen mallin mukaan (Taulukko 5). Tätä mallia on käyttänyt ja sen on suomentanut väitöskirjansa yhteydessä Ulla Oksanen.

Taulukko 5. O'Toolen taiteen analyysimalli Oksasen mukaan (Oksanen 2012, 229; O'Toole 1994, 24)

funktiot/ tasot:	IDEATIONAALINEN (representaationaalinen)	INTERPERSONAALINEN (modaalinen)	TEKSTUAALINEN (kompositionaalinen)
TEOS (work)	narratiiviset teemat kohtaukset (scenes) kuvaukset (portrayals) kohtausten vuorovaikutus	rytmi modaliteetti katse rajaus valo	hahmo (gestalt) mittasuhteet rajaus geometrisyys horisontaalit viivat vertikaalit rytmi diagonaalit väri
TAPAHTUMA (episode)	toiminta, tapahtumat toimijat, kohteet keskeiset/sivutapahtumat toiminann vuorovaikutus	suhteellinen huomioarvo mittakaava keskeisyys modaliteettien vuorovaikutus	suhteellinen asema teoksessa muotojen rytmittely vuorovaikutus koherenssi
HAHMO (figure)	esiintyvä hahmo, objekti toiminta/asento/eleet vaatteet	katse kontrastit: mittakaava asento viivat karakterisointi valo väri	suhteellinen asema tapahtumassa yhdensuuntainen/vastakkainen muut rajaukset (subframing)
YKSITYISKOHTA (member)	ruumiinosat/objekti luonnon muoto	tyyllittely	koheesio: viittaus (yhdensuuntainen/vastakkainen/ rytmiin liittyvä)

Representaationaalisella funktiolla O'Toole viittaa teoksen tapaan ilmentää todellisen maailman piirteitä. Narratiiviset teemat viittaavat kuvasta löytyvään tarinaan tai tarinoin. Kohtaus tarkoittaa maiseman tai asetelman kaltaista kuvaa, jossa ei esitetä toimintaa. Kuvauksilla viitataan henkilöä tai ryhmää esittäviin kuviin. Nämä eri lajit voivat yhdistyä maalauksessa tai muodostaa jaksoja, jolloin on tarpeen tarkastella niiden vuorovaikutuksen piirteitä. (O'Toole 1994, 19–21, 281.) Tutkielman kuvatyypeistä kaikki olivat kuvauksia ja kuvan tarkastelu keskittyi erityisesti tapahtuman ja hahmon tasoille.

Modaalisella funktiolla O'Toole tarkoittaa niitä teoksen ominaisuuksia, jotka kiinnittävät huomion tai kutsuvat mukaansa teoksen sisälle. Modaalinen funktio keskittyy niihin sisältöihin, jotka kiinnittävät huomion. Huolimatta yksilöllisestä tulkinnasta, nämä samat asiat vaikuttavat teoksessa kaikkiin sen katsojiin. Kuva puhuttelee meitä joidenkin ominaisuuksiensa kautta. Modaaliset valinnat ohjaavat katseemme suuntaa.

(O'Toole 1994, 5, 7–9, 11, 280.) Aloitin analyysin teoksen kokonaisuuden tarkastelulla ja pohtimalla huomion kiinnostavia seikkoja yleisellä tasolla. Liikkuessani taulukon eri tasolla analyysissä arvioin samalla mitkä asiat kiinnittivät huomioni ja miksi.

Kompositionaalinen funktio viittaa siihen tapaan, jolla teoksen sisältö on rakennettu kokonaisuudeksi. Se liittyy representationaaliseen ja modaaliseen funktioon. Kompositionaalisessa funktiossa tarkastelun kohteena ovat eri tasojen osat suhteessa teoksen kokonaisuuteen ja sen sisältämään rajaukseen, viivoihin, rytmiin, väriin, mittasuhteisiin ja geometrisiin muotoihin. Näitä voidaan kutsua teoksen esteettisiksi ominaisuuksiksi. (O'Toole 1994, 23–29, 278.) Koin kompositionaalisen funktion vaikeimmaksi arvioitavaksi kuvien osalta ja vuorovaikutuksen kontekstissa vähiten merkitykselliseksi. Analyysissä kompositionaalisen funktion vaikutus näkyy parhaiten yksittäisten hahmojen tai yksityiskohtien muodostamina linjoina tai vaikutuksena kuvan kokonaisuudessa. Toinen tämän funktion piirre, joka osoittautui merkitykselliseksi, oli kuvan kokonaisuuden vaikutus yksittäisiin hahmoihin.

Semiotiikkaa kritisoidaan erityisesti analyysin kohteiden valinnasta, jota ei välttämättä perustella lukijalle tai jossa ei huomioida tilastollista merkitsevyyttä. Aineisto jää yksipuoliseksi, tutkimuksen toistettavuus kärsii ja aineiston edustavuus muodostuu kyseenalaiseksi. (Rose 2012, 143–147; Seppä 2012, 179.) Tässä tutkielmassa semiotiikka on yhdistetty sisällönanalyysiin, jolla on rajattu aineisto ja valittu siitä määrällisten piirteiden avulla edustavimmat kategoriat. Kuvien valinnassa on pyritty huomioimaan aineiston edustavuus ja se on selvitetty lukijalle aineiston analyysia käsittelevässä luvussa 4.2.

Yksipuolisuutta lisää yhteen representaatioon keskittyminen (Seppänen 2005, 27), ja eri katsojien tulkintojen sivuuttaminen (Rose 2012, 145–146). O'Toole esittää, että analyysin pohjaaminen teoksessa näkyviin ominaisuuksiin poistaa sen subjektiivisuuden. Samoin kuin semiotiikan tavoitteena yleensä, O'Toolen tulkintamallin tavoitteena on mahdollistaa analyysin avonaisuus ja auki kirjoitus tutkimuksen ulkopuoliselle niin, että se on seurattavissa ja toistettavissa. Taulukon mallin mukainen perusteellinen semioottinen analyysi on avuksi teoksen merkkien toiminnan kokonaisvaltaisessa analysoinnis-

sa ja tulkinnan muodostamisessa, ja tarjoaa kaikille katsojille yhteisen kielen teoksesta keskustelemiseen. (O'Toole 1994, 12, 169, 179–177, 214.)

O'Toole ottaa huomioon, että semiotiikkaa syytetään joskus siitä, ettei se ota huomioon tekstin kontekstia tai kykene suhteuttamaan tulkintojaan sen ulkopuolelle. Hän kuitenkin osoittaa omassa analyysissään, ettei semiotiikan tarkoituksena ole pitäytyä yksin teoksen tarkastelussa, vaan aloittaa siitä ja käyttää teoksen analyysia pohjana yhteyksien luomiseen teoksen ulkopuolisen kontekstin kanssa. O'Toole näkee, että ulkopuoliseen kontekstiin viittaamisen täytyy pohjata teoksen käsittelyyn, ja osoittautua sen myötä oleelliseksi. Semiotiikan tavoitteena ei ole sulkea pois teoksen historiallista ja kulttuurilista kontekstia, tai taiteilijaan itseensä liittyviä tekijöitä, mutta näiden tarkastelu tapahtuu teoksessa esiintyvien ominaisuuksien perusteella sen sijaan, että teosta tarkasteltaisiin näiden reunaehtojen muodostaman näkökulman kautta. (O'Toole 1994, 171–172, 181.)

6 Erilaisuuden ja vuorovaikutuksen representaatiot aapiskuvituksessa

6.1 Näkymättömän vammaisuus

Vammaisuutta ei aapisten kuvituksessa esitetä lainkaan. Yhden hahmon tapauksessa pohdin, onko kyse vammaisuudesta. Hahmo oli Apilatien aapisen Siiri, joka useammassa kuvassa esitetään avustettavana. Häntä esimerkiksi syötetään useammassa kuvassa eikä hän pysty osallistumaan muiden toimintaan, koska ei pääse sisätiloihin. Nämä muistuttavat vammaisuuden aiheuttamia rajoitteita ja avuntarvetta. Lopulta tulin siihen tulokseen, etteivät vammaisuuden piirteet silti täyty Siirin kohdalla. Ratkaisin näin sen vuoksi, etteivät hahmon rajoitukset tai avuntarve ole seurausta jonkinlaisesta vammasta tai haasteesta vaan hahmon lajista. Autona Siirin oli mahdotonta syödä ilman käsiä, eikä hän mahdu tai pysty osallistumaan sisätiloissa tapahtuvaan toimintaan. Avuntarvetta itsessään ei mielestäni voida pitää osoituksena siitä, että hahmo on vammainen, edes yhdistettynä kyvyttömyyteen osallistua kaikkeen toimintaan. Siiri ei ollut estynyt tekemästä asioita, joita hänen autona voitiin olettaa tekevän. Hänellä ei ollut fyysisiä tai psyykkisiä rajoitteita autona. Hän esimerkiksi pystyi ajamaan ja kyyditsemään toisia, kommunikoimaan muiden hahmojen tavoin, sekä näkemään ja kuulemaan. Tulkitakseni Siirin vammaiseksi olisi hänellä näkemykseni mukaan pitänyt olla esimerkiksi jonkinlainen toimintaeste autona. Tämä tulkinta kuitenkin vaikuttaa huomattavasti lopputulokseen vammaisuuden kategorian osalta ja asia olisi voitu tulkita toisinlaisinkin perusteluin.

Näkymättömyys on yhtä tärkeää kuin näkyvyys. Se on vallankäyttäjän toimintaa asioiden poissulkemiseksi meitä ympäröivästä kuvallisesta todellisuudesta. Yksi vähemmistöjä, kuten vammaisia, marginalisoiva tapa on juuri tehdä heidät näkymättömiksi visuaalisessa kulttuurissa. Ympäröivä visuaalinen kulttuuri vaikuttaa lapsen kasvamiseen kielen tavoin. (Seppänen 2001, 42–44, 192.) Lastenkirjallisuus on osa ihmisiä kasvattavaa ja muokkaavaa kulttuuria (Farrell 2013, 106–107). Varsinkin kasvattavana ja muokkaavana voidaan pitää tähän tarkoitukseen laadittua opetusmateriaalia. Mitä vammaisuuden näkymättömyys aapisissa merkitsee?

Kulttuurisen pääoman siirtäminen seuraavalle sukupolvelle tapahtuu lapsille luettujen tai kerrottujen tarinoiden kautta. Kirjan on tarjottava lapselle samaistumisen kohde. Ilman tätä hänen on mahdotonta hahmottaa yhteyttä tarinan ja todellisuuden välillä. Tarinoilla voi olla vaikutusta siihen, millainen käsitys lapsilla on itsestään. (Farrell 2013, 106–107.) Edellisen mukaan vammaisen lapsen kokemus tarinasta jäisi ainakin osittain irralliseksi. Ihmiselle on löytää itsensä kaltaisia hahmoja lukemastaan kirjallisuudesta (Beezmohun 2013, 251–252). Vammaisuuden osalta asia on aivan samoin. On tärkeää, että kirjallisuus esittää lapselle samaistumisen kohteita, jotka ovat hänen kaltaisiaan. (Beckett, Ellison, Barret & Shah 2012, 380.) Vammaiselle oppilaalle aapisen kautta rakentuva identiteetti on olematon. Vammaisuuden osalta aapinen ei tarjoa lapselle mahdollisuutta samaistua ja kokea kuuluvansa joukkoon sellaisena kuin on. Kirjat eivät tarjoa hänelle vammaisuudessaan todellisia samastumisen kohteita, pelkästään saavuttamattomia ihanteita. Viestinä vammaiselle lapselle on, ettei hänelle ole paikkaa yhteiskunnassa.

Representaatio rakentaa todellisuutta sen vastaanottajalle sekä konkreettisenä objektina (Hall 1997, 16–18). Vammaisuuden näkymättömyys aapisen kuvituksessa rakentaa aapisen lukijalle todellisuutta, jossa vammaisuutta ei ole. Vammaisuus asettuu ihanneyhteiskunnan ulkopuoliseksi ilmiöksi, joka pyritään jättämään huomiotta. Lapsen kokemus ei vastaa todellisuutta, varsinkaan jos luokalla on vammaisia oppilaita. Mielikuva heistä jäsentyy ei-toivotuiksi ja joukkoon kuulumattomiksi. Lisäksi representaatio saattaa olla ainut kosketuksemme todelliseen kohteeseen (Seppänen 2005, 83). Vammaisuuden poissulkeminen aapiskuvastosta vie oppilailta mahdollisuuden saada ainakin välillisiä kokemuksia vuorovaikutuksesta vammaisuuden kanssa ja malleja vuorovaikutukseen heidän kohdatessaan vammaisia. Lapset osoittavat torjuntaa vammaisia lapsia kohtaan, sitä voidaan vähentää antamalla positiivista tietoa vammaisesta lapsesta (Nabors, Lehmkühl & Warm 2004, 86, 88). Vamman näkyvyys ja sen vaikutukset vammaisen lapsen toimintakykyyn vaikuttavat lasten torjunnan asteeseen. Mikäli vamma ei ole havaittavissa, eikä heikennä lapsen osallistumista normaaleihin leikkeihin ja peleihin toiset lapset eivät torju vammaista lasta yhtä paljon kuin päinvastaisessa tilanteessa. (Adibsereshki & Salehpour 2014, 580–584; Martinez & Carspecken 2007, 108.) Suh-

tautuminen vammaisuuteen paranee, jos lapsilla on inklusiivisia koulukokemuksia vammaisista lapsista osana heidän arkeaan (Adibsereshki & Salehpour 2014, 580–581). Pelkkä vammaisen lasten läsnäolo lapsen elämässä ei yksistään muuta hänen asenteitaan hyväksyvämmiksi (Nabors ym. 2004, 87). Kirjallisuuden kautta vammaisuuteen tutustuminen positiivisessa valossa on hyödyllinen ja toimiva väline lasten asenteiden muuttamiseksi vammaisia tovereita kohtaan (Beckett, ym. 2010, 375; Martinez & Carspecken 2007, 108–110).

Kulttuurisen enemmistön edustajat käyttävät valtaansa valitessaan mitä ja kuinka asioita esitetään visuaalisessa mediassa. (Kupiainen 2007, 52) Herkman huomioi kuitenkin, että esimerkiksi lehdistö pyrkii miellyttämään vastaanottajia ja saattaa tämän vuoksi muuttaa radikaalistikin kirjoitustapaansa tai esittämäänsä sisältöä (Herkman 2007, 143). Valtaa käyttävät paitsi visuaalisten esitysten laatijat, sen kuluttajat. Erityisesti yhteiskunnassa, jossa tavoitellaan kiihkaasti tehokkuutta ja voittoa, tuotetaan materiaalia, joka myy ja näin vastaanottajan vaikutusvalta visuaalisen median tuotannossa kasvaa. Aapisen tapauksessa varsinainen lukija, oppilas, vaikuttaa tähän antamalla aapista opetustaroituksessa käyttävälle ammattilaiselle palautetta aapisen toimivuudesta lukemaan opettamisen oppaana, sekä mahdollisesti sen sisällön ajankohtaisuudesta ja kiinnostavuudesta. Opettaja tai koulun johto valitsevat yleensä käyttöön tilattavat kirjat taloudellisten resurssien ja muiden seikkojen puitteissa. Lapsen kokemus aapisesta vaikuttaa siis sisältöön opettajan kautta ja hänen arvioimanaan. Sen lisäksi, että opettaja todennäköisesti kirjaa valitessaan pyrkii ottamaan huomioon paitsi käyttökelpoisuuden oppikirjana, myös kiinnostavuuden oppilaalle.

Mustola viittaa artikkelissaan ongelmalähtöiseen lastenkirjallisuuteen, jossa hänen mukaansa tuodaan esille vaikeina pidettyjä aiheita. Aiheen vaikeus muodostuu yhteiskunnan kulttuurisessa kontekstissa. Perinteisesti lastenkirjallisuus pyrkii hänen mukaansa välittämään toivoa onnellisuudesta, estämään lasta joutumasta kosketuksiin hänelle vahingollisten teemojen kanssa ja pitäytymään hänen maailmaansa kuuluvissa sisällöissä. (Mustola 2014, 177–181.) Pidetäänkö vammaisuutta lapsen maailmaan kuulumattomana tai vaikeana teemana käsitellä? Vai onko kyseessä vain vammaisuuden aiheuttama särö ihanteellisessa ja onnellisessa satumaailmassa, joka aiheuttaa näkymättömyyden?

Inkluusio ei välttämättä toteudu käytännössä, vaikka se olisikin koulutusjärjestelmän tavoitteena (Kivirauma ym. 2006, 119; Lakkala 2009, 211, 213–214; Saloviita 2006, 339–340). Oppikirjoilla on vielä huomattava matka kuljettavanaan toimiakseen inklusion hengessä, tarjotakseen samaistumisen kohteita vammaiselle oppilaalle ja esittääkseen hänet osana ihanneyhteiskuntaa (ks. Koski 2001, 16–17).

6.2 Kehitettävä kyky

Erilaista kykyä käsittelevien kuvien määrä (N=193) on miltei kaksinkertainen muihin ryhmiin verrattuna. Yhden kuvan merkitys on siis prosentuaalisesti noin puolta pienempi kuin Erilaisen käytöksen tai Ulkomaalaisuuden ryhmissä. Ryhmään kuuluvat Apilatien aapisessa seikkailevat Masa ja Siiri, sekä Vilskeessä esiintyvä Aino. Kutakin hahmoa kohden kuvia on keskimäärin yli 60, käytännössä päähenkilönä esiintyvää Masaa käsitteleviä kuvia on yli puolet kuvien kokonaismäärästä. Aino on päähenkilön roolissa, mutta Vilskeessä kuvien määrä on kokonaisuudessaan pienempi kuin Apilatien aapisessa ja Ainon kuvien määrä on suurin piirtein sama Apilatien aapisen sivuhenkilöä Siiriä käsittelevien kuvien kanssa. Seikkailujen aapisessa ei ryhmän edustajia ollut lainkaan. Yksin Erilaista kykyä esittää 24 kuvaa eli 12 % kuvista, kaksin 37 kuvaa eli 19 % kuvista ja ryhmässä 132 kuvaa eli 68 % kuvista. Erilainen kyky ei ole hahmoa kovin merkittävästi määrittävä tekijä, ominaisuutta esittävien kuvien osuus kaikista kuvista on 18 %. Tästä kertoo lisäksi se, että Erilainen kyky esiintyy huomion kohteena vain 13 %:ssa ominaisuutta esittävistä kuvista ja ilmenee vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa kaikkein vähiten, vain 7 %:ssa ominaisuutta esittävistä kuvista.

Ominaisuutta, erilaista kykyä, esittävien kuvien osalta huomattavinta ryhmässä on, että vuorovaikutus painottuu yhdessäoloon, jota edustaa 30 % kuvista, ja positiivisuuteen jota edustaa 50 % kuvista. Vuorovaikutustyyppit ovat kuitenkin monipuolisesti edustettuina, vain muutamiin ei lukeudu lainkaan kuva-aineistoa. Ominaisuutta esittävien kuvien osiossa merkittävimmät vuorovaikutustyytit ovat yhteinen positiivinen mielenkiinnon kohde, joka ilmenee 17 %:ssa kuvista, ja neutraali yhdessäolo, joka ilmenee samoin 17 %:ssa kuvista. Näiden lisäksi kolmanneksi ryhmäksi nousee negatiivinen huomiotta

jääminen, johon lukeutuu 13 % kuvista. Tämä on kuitenkin vain hieman suurempi ryhmä kuin positiivinen huomiotta jääminen, jota edustaa 10 % kuvista. Kaikkiaan negatiivisuus vuorovaikutuksen laatuna näkyy Eri-laisen kyvyn kohdalla jonkin verran, 16 % vuorovaikutuksen laadusta on negatiivista. Sen osuus on hieman suurempi kuin Ulko-maalaisten -ryhmässä (6 %), ei läheskään yhtä merkittävä kuin Eri-laisen käytöksen -ryhmässä (52 %). Vuorovaikutuksen laatu on jakautunut eri alueiden kesken, painottuen positiiviselle puolelle.

Kuvista, joissa ominaisuutta ei esitetä, määrittelevimmiksi tekijöiksi nousevat neutraalius, joka on laatuna 44 %:ssa kuvista ja vastavuoroinen vuorovaikutus, sekä yhdessä-olo, joista molemmat edustavat 26 % kuvista. Neutraalius päihittää positiivisuuden kuitenkin vain neljällä prosentilla, negatiivisuus putoaa yhden prosenttiyksikön ominaisuutta esittävistä kuvista alaspäin. Vahvimmat vuorovaikutustyyppit ovat neutraali yhdessä-olo, johon kuuluu 19 % kuvista, neutraali vastavuoroinen vuorovaikutus, johon kuuluu 13 % kuvista, ja positiivinen huomiotta jääminen, jota edustaa 10 % kuvista. Vastavuoroisen vuorovaikutuksen osalta se on ryhmien kesken suurin kyvyn määritteli-jä, ja oltuaan pienin kyvyn määrittelijä ominaisuutta ilmentävissä kuvissa muutos on erityisen merkittävä. Ominaisuutta esittävät kuvat eroavat merkittävästi kuvista, joissa kykyä ei esitetä. Kun ominaisuus ei ole läsnä, ovat hahmot useimmiten vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa, ominaisuuden läsnä ollessa vuorovaikutuksen muoto muuttuu passiivisemmaksi, yhteiseksi mielenkiinnon kohteeksi tai yhdessä-oloksi. Tätä selittää Eri-lainen kyky itsessään, kaikissa tapauksissa kyse on lukutaidosta, joka ilmenee kuvallisesti esimerkiksi hahmon lukiessa kirjaa yhdessä toisen kanssa, jonkun toisen hahmon lukiessa hänelle tai vastaavissa tilanteissa.

Ominaisuutta esittävät kuvat



Westerholm 2015, Apilatién aapinen, s. 38 "Grillin kokoaminen"

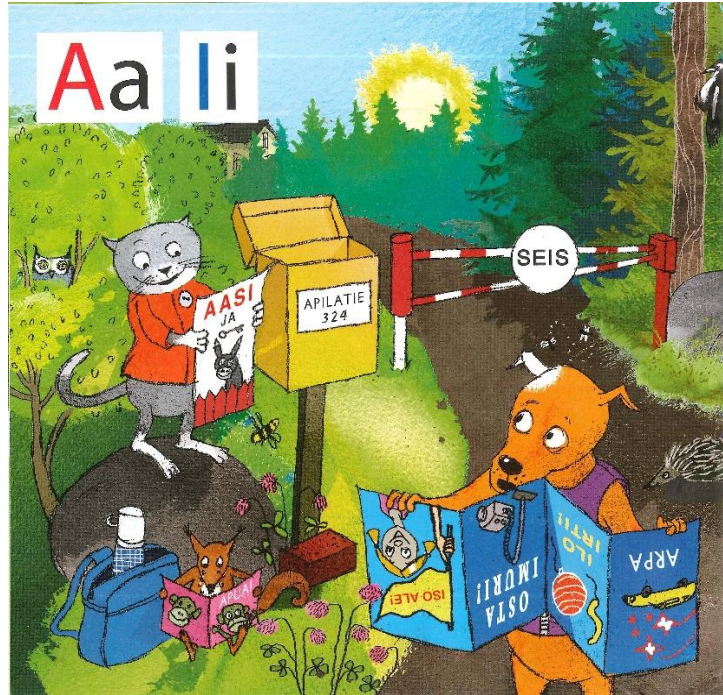
Suurin ryhmä ominaisuutta esittävien kuvien joukossa on neutraali yhdessäolo 17 %, jota tässä käsittelen kuvan "Grillin kokoaminen" avulla. Kuvan vuorovaikutustilannetta määrittelee parhaiten yhdessäolo. Kukin hahmoista on keskittynyt omaan mielenkiinnonkohteeseensa, vaikka sen taustalla onkin tavoite yhteisestä toiminnasta. Masa vaikuttaa kuvan keskeisimmältä toimijalta häntä ympäröivän tyhjän tilan ja voimakkaimman toiminnan vuoksi. Huomio keskittyy häneen. Toiset hahmot, oravaa lukuun ottamatta, vaikuttavat odottavan grillin valmistumista ja Masan työskentelyn tulosta tai suuntautuneen siihen. Masa on täysin keskittynyt puuhaansa, hän ei huomioi toisia hahmoja.

Kyseisessä kuvassa erilainen ominaisuus kääntyy jopa positiiviseksi, sillä Masa pystyy rakentamaan grillin seuraamalla vain kuvallisia ohjeita. Erilainen kykyä kuitenkin verrataan usein parempaan taitotasoon, vaikka tässä se tapahtuukin Erilaisen kyvyn eduksi. Lukutaidottomuus tulee usein esille toisten lukutaidon kautta, tässä kuvassa Anni osaa lukea, muttei siitä huolimatta osaa koota grilliä. Kuvassa on siis toivoa antava lupaus siitä, ettei erilainen kyky jossain asiassa tarkoita, että henkilö on kaikessa huonompi

kuin toiset. Kuva haastaa kyvyn puutteen esittämiseen negatiivisena asiana ja toimii kyvyn alempiarvoisuutta vuorovaikutuksessa esittämistä vastaan (ks. Ahokas 2013, 192).

Vuorovaikutus hahmojen kesken kuvassa on vähäistä, kontaktit toisiin muodostuvat läheisen etäisyyden kautta. Sinänsä passiivisuus ei ole tässä negatiivinen ominaisuus, kyvyltään erilainen hahmo esitetään kuvassa muiden joukossa ja pyrkimässä edistämään yhteistä toimintaa. Kuva on kuitenkin ominaisuutta esittävien kuvien joukossa merkityksellisin ryhmä, ja sitä kautta passiivisuus rakentuu Erilaista kykyä erityisesti määritteleväksi tekijäksi sen sijaan, että hahmoja esitettäisiin aktiivisessa vuorovaikutuksessa toisen kanssa. Yhdessäolo on heikko vuorovaikutuksen muoto (Gahagan 2015, 18). Kuvan perusteella passiivisuus on tässä Masan oman toiminnan tulosta, sen aiheuttaa hänen keskittymisensä grillin kokoamiseen. Lapsen keskittyminen omaan toimintaan sen sijaan, että toimisi yhdessä muiden kanssa saattaa hankaloittaa ystävyysuhteiden rakentamista ja aiheuttaa torjuntaa vertaisissa (Wood ym. 2002, 85). Syrjään vetäytyminen aiheuttaa torjuntaa toveripiiristä (Coelho ym. 2017, 7–8; Wood ym. 2002, 81). Osittain tämä ryhmän hahmojen passiivinen kuvaus selittyy edellä mainitun lukutaidon kautta, kuitenkin lukutaidottomuutta voitaisiin tuoda esille aktiivisessa vuorovaikutuksessa.

Kuva tarjoaa kyvyltään erilaiselle lapselle samaistumiskohteen, jossa hänet esitetään positiivisessa valossa. Heikkous jossain asiassa, ei tarkoita, ettei voi onnistua toisessa ja jopa olla avainasemassa ryhmän yhteisessä työskentelyssä tai tavoitteessa. Vuorovaikutus erilaisen kanssa jätetään kuitenkin toissijaiseen rooliin. Ryhmän jäsenet eivät toimi yhdessä tavoitteen saavuttamiseksi, kuten käy ilmi myöhemmästä tekstistä. Kyvykkyys esitetään yksityisasiana, jota ei pyritä auttamaan ryhmän yhteisellä toiminnalla.



Westerholm 2015, Apilatien aapinen, s. 6 ”Postilaatikon luona”

Huomiotta jääminen sijoittui ominaisuutta esittävässä kuvassa toiseksi merkittävämmäksi aiheeksi, 14 % kuvista edusti tätä vuorovaikutustyyppiä. Kuvassa ”Postilaatikon luona” Masa, Anni ja orava ovat kokoontuneet tien risteyksessä sijaitsevan postilaatikon läheisyyteen. He ovat sijoittuneet lähelle toisiaan. Anni on noussut kiven päälle, Masa seisoo tiellä kuvan alalaidassa ja on näkyvissä vain osittain. Orava istuu kiveä vasten. Kaikilla hahmoilla on käsissään luettavaa. Orava on uppoutunut kirjaansa ja itkee vuolaasti. Anni katselee mainosta iloisena. Masa on levittänyt esitteen auki eteensä ylösalaisin ja kääntänyt katseensa Anniin. Masa on kuvattu muista hieman erillään, vaikutelmaa vahvistaa häntä ympäröivä tummempi tausta ja sijoittelu kuvan alareunaan lähinnä lukijaa, vain osittain näkyvillä. Masan ilme on kauhistunut. Se jää kuitenkin toisilta huomaamatta, koska he ovat uppoutuneet lukemaan käsillä olevaa tekstiä. Masan huomiotta jääminen ei ole tahallista syrjintää vaan tavallisesta toiseen toimintaan keskittymisestä johtuvaa huomion puutetta.

Fyysinen sijoittelu osoittaa kuvan valtarakenteita (ks. Gahagan 2015, 37, 40–41). Masan asettuminen kuvassa Annia alemmas ja hänen Anniin kohdistamansa huomio nostaa Annin jalustalle symbolisessa merkityksessä, hän vaikuttaa olevan tilanteen johtaja ja

Masa vastuussa hänelle. Masan lievä kumartuminen esitettä kohti voitaisiin jopa tulkita yrityksenä peitellä sitä. Annin asemaa ehkä jopa korostaa hänen keskittymisensä omaan mainokseensa, hänen ei tarvitse tarkkailla Masaa tai kiinnittää huomiota häneen jos hänellä on mielekkäämpää puuhaa.

Lukutaidottomuus ilmenee, kuten edellä, vertailussa toisten kanssa. Kuva olisi hyvin erilainen, jos paradigmasta olisi valittu kuvaan vain lukutaidottomia hahmoja. Erilainen kyky asettaa hahmon tässä alempaan asemaan ja aiheuttaa hänelle häpeää tai pelkoa. Ominaisuus saa aikaan hahmossa itsessään erittäin voimakkaita tunteita, vaikkakin negatiivisia, mutta toiset hahmot eivät huomioi sitä mitenkään. Toisen katseen kautta välittyvä vuorovaikutus on merkityksellinen sosiaaliselle yhteenkuuluvuudelle, sekä yksilön minuuden rakentajana (Seppänen 2001, 101). Huomiotta jääminen aikaansaa arvottomuuden tunteita yksilölle (Taipale 2016, 16). Aapista lukeva lapsi voi kokea samaisutumista Masan kautta esitettyihin negatiivisiin tunteisiin. Lukemaan oppiminen saattaa vaikuttaa käsittämättömältä ja lapsi voi yrittää peitellä lukutaidottomuutta erityisesti sellaisilta tovereilta, jotka jo osaavat lukea. Lapset tulkitsevat tunteita kuvista taitavasti (Arizpe & Styles 2016, 37; Willson, Prior & Martinez 2014, 9, 13, 15), omasta lukutaidosta tai sen puutteesta huolimatta lapsi varmasti ymmärtää kuvasta Masan ahdingon. Toiseksi suurimpana ryhmänä huomiotta jääminen jatkaa edelleen passiivisen vuorovaikutuksen kuvan rakentamista, jossa hahmo jätetään yksin. Tämä viestii, ettei hän ole yhtä merkityksellinen kuin toiset, tai kyvyn puute sulkee hänet ryhmän ulkopuolelle. Toisista poikkeava suoriutuminen on usein lasten syrjinnän kohteena, olipa matalampi kyvykkyys sitten todellista tai kuviteltua (Sunwolf & Leets 2004, 207).

i-han it-se.

ti.
 > lu-ki hi-taas-ti.
 i-sää.
 en.
 l,
 ta.



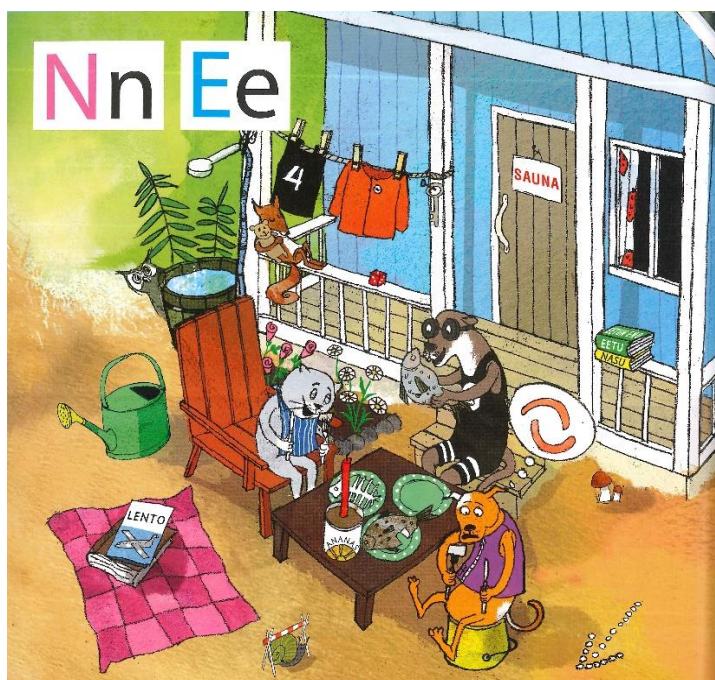
Kirkkopelto 2016, Vilske aapinen, s. 86 "Lukemista Mörölle"

Kolmanneksi suurin vuorovaikutustyyppi ominaisuutta esittävien kuvien osalta oli neutraali yhteinen mielenkiinnon kohde, johon lukeutui 10 % kuvista eli kolme kuvaa. Kuvassa "Lukemista Mörölle" Aino, Sini ja mörköhamsteri ovat kokoontuneet kirjan äärelle. Aino lukee, Sini seuraa sivusta ja mörkö kuuntelee innoissaan vieressä. Hahmot ovat hyvin lähellä toisiaan.

Kuvassa ei ole oikeastaan kyse hahmojen toiminnasta vaan kirjan vaikutuksesta heihin. Tässä korostuvat hahmojen syntagmaattiset suhteet toisiinsa. Mörköön kirja vaikuttaa Ainin välityksellä, hän nauttii ja iloitsee siitä. Ainolle kirja on haastava, hän ponnistelee sen lukemisen seurauksena ja on kumartunut kirjan puoleen keskittyneenä, olemukseltaan epävarmana. Hänen otteensa kirjan alareunasta on hento ja hartiat jännittyneet, paidan vaalea väriyys lisää vaikutelmaa epävarmuudesta. Sini on kiinnittänyt katseensa kirjaan, hän istuu vakaana Ainin vieressä. Katseen suuntaaminen kirjaan Ainin sijasta etäännyttää Sinin vuorovaikutusta Ainoon (ks. Seppänen 2001, 99–101) ja korostaa lukutaitoa tarkkailun kohteena. Sinin hahmo on kokoava ja rauhoittava. Hän kannattelee tilannetta ja tarkkailee Ainin suoriutumista muttei suoranaisesti arvostele vaan seuraa tekstiä yhdessä Ainin kanssa. Sinin hahmon toiminnan konnotaationa on opettaja tai vanhempi, joka kuuntelee lapsen ääneenlukuharjoitusta. Hän ei katso Ainoon ihailien tai rohkaisevasti hymyillen ja kannustaen, niin kuin toisen suorituksesta vaikuttanut ystävä tekisi.

Erilainen kyky esitetään arvioitavana. Alempiarvoinen asema suhteessa parempaan kykyyn korostuu, taitavampi lukija seuraa vieressä toisen suoriutumista. Kyky on tärkeä mittari sosiaalisesta arvosta. Taitoon perustuvaa hierarkkista asetelmaa vahvistaa täysin lukutaidottoman hamsterin reaktio, iloitseminen siitä, että hänelle luetaan. Ryhmän vuorovaikutus rakentuu arvojärjestyksen perusteella (Ahokas 2013, 192). Lukutaito esitetään tässä tavoiteltavana ja ihailtavana ominaisuutena, Aino saa näitä osakseen onnistumisensa kautta. Onnistuminen ja saavutus ovat Erilaisen kyvyn päämääriä, joista toisten kohtelu riippuu. Aina kyky ei kuitenkaan ole kehitettävissä (Beckett ym. 2010, 380) ja sen paraneminen edellytyksenä asemalle ryhmässä tai toisten suosiolle saattaa olla epärealistinen tavoite lapselle.

Kuvat, joissa ominaisuus ei ilmene



Westerholm 2015, Apilatiien aapinen, s. 24 ”Kalaruokaa saunan edustalla”

Kuvien joukossa, joissa ominaisuutta ei esitetä, neutraalia yhdessäoloa edustavat kuvat nousivat merkittävimpiin asemaan, 19 % kuvista sisälsi tämän vuorovaikutustyyppin. Vuorovaikutustyyppistä on tässä esimerkkinä kuva ”Kalaruokaa saunan edustalla”. Masa, Anni, Sami ja orava ovat kokoontuneet saunan edustalle. Orava on tapansa mukaan

omissa oloissaan, toiset syövät kalaa pöydän ympärillä. Jokainen on kiinnittänyt huomionsa omaan annokseensa, Anni ja Sami ovat iloisia, Masa katselee kalaa pettyneenä. Masa on kuvassa etummaisena, kääntyneenä lukijaa kohti, vaatien sympatiaa kohtalolleen. Hän ei selvästi ole tyytyväinen kalaansa vaan haaveilee kuvassa makkaroista. Toiset eivät huomioi hänen ahdinkoaan millään tavoin, Anni ja Sami ovat tyytyväisiä ateriaan.

Erilainen kyky kuuluu kuvassa vähemmistöön, jonka mielipide ja mieltymys on tukahdutettu enemmistön päätöksellä. Aterian sisällöstä on käyty aapisessa aiemmin keskustelu, jossa enemmistö päätyi kalaan Masan vastustuksesta huolimatta. Erilainen kyky voidaan syrjäyttää päätöksenteossa alempiarvoisena. Vaikka aterialla ollaan yhdessä, ovat hahmot keskittyneet omaan toimintaansa siinä määrin, etteivät edes huomaa Masan suhtautumista. Hänet sivuutetaan toistuvasti, sekä mielipiteen esille tuomisessa, että negatiivisessa reaktiossa. Se, että toiset asettavat rajoitteita ja odottavat mukautumista niihin osoittaa, että he ovat vuorovaikutuksessa sosiaalisesti ylemmässä asemassa ja vallankäyttäjiä (Gahagan 2015, 62). Väliaikaiset ongelmat vuorovaikutuksessa ovat tavallisia (Suoninen 2013, 33–34), mutta vuorovaikutuksessa toistuva ominaisuus asettuu osaksi hahmon toisiin muodostamaa suhdetta (Gahagan 2015, 19–20; Goffman 2012, 332–333). Tässä kuvassa ja tilanteeseen liittyvässä tekstissä Masan rooli on kuitenkin kärjistynyt verrattuna aapisessa muuten esitettyyn sisältöön.



Kirkkopelto 2016, Vilske aapinen, s. 55 "Pipot päässä"

Neutraali vastavuoroinen vuorovaikutustyyppi oli ominaisuutta ei-esittävien kuvien joukossa toiseksi suurin, 13 % kuvista. Esimerkkikuvassa ”Pipot päässä” Paju, Mei, Aino ja Onni istuvat rivissä pipot päässään. Kuvan rajausta esittää vain hahmot erotettuna ympäristöstään. Syntagma korostaa lasten välistä vuorovaikutusta, se on osittain esitynyttä heidän välillään, sillä Mein silmät ovat kiinni ja Onnin pipo peittää hänen kokosvonsa. Pipoissa toistuvat värit sitovat ryhmää yhtenäisemmäksi, vaikka lasten suuntautuminen luokien heistä kaksi paria. Lasten esittäminen rivissä saa aikaan konnotaation heistä konkreettisesti samalla viivalla, tasa-arvoisina. Kuvan kokonaisvaikutelma on rauhallinen ja iloinen, se esittää ryhmän yhteistä toimintaa, jossa kaikki ovat osallisia. Rivin reunimmaisat hahmot ovat suuntautuneet keskelle, joka sulkee ryhmän ja tekee siitä yhtenäisemmän. Aino on kuvassa keskellä Mein kanssa, se vahvistaa hänen jäsenyyttänsä ryhmässä, mutta silmänsä sulkeneen ja nauravan Mein ja lakkinsa alle hautautuneen Onnin välissä hän on ryhmässä muista erillään, eristettynä kokonaisvaltaisesta vuorovaikutuksesta.

Aino on suuntautunut kuvassa kohti Onnia, he ovat sijoittuneet kuvan oikealle puolelle. Hän istuu rennosti ja Onniin kohdistettu ilme on iloinen. Lasten pipot ovat toisilleen vastakohtina, Ainon keikkuu pikkuruksena hänen pääläellään, Onnin pipo taas peittää puolet pojasta. Onnin ilme ei siis ole näkyvissä ja hänen vastineensa Ainon vuorovaikutukselle jää osittain arvoitukseksi. Asento on kuitenkin näkyviltä osiltaan samantyyppinen kuin Ainolla.

Erilainen kyky ei estä hahmoa olemasta osa ryhmää ja osallistumasta yhteiseen toimintaan, mutta hän on ei saa muiden täyttä huomiota itselleen. Ainon rooli on huomiotta jäävän tai keskimääräisen ryhmän jäsenen. He eivät ole ryhmässä merkittävässä asemassa, mutta heidän statuksensa ei ole yhtä pysyvästi määrittynyt kuin suosion ääripäisissä olevien. (Salmivalli 2005, 28.)

3. Mi-tä o-li-si voi-nut ta-pah-tu-a,
jos Si-i-ri ei o-li-si tar-jon-nut kyy-ti-ä?



87

Westerholm 2015, Apilatien aapinen, s. 87 ”Siirin kyydistä”

Kolmanneksi merkittävin vuorovaikutustyyppi ominaisuutta ei-esittävien kuvien osalta oli huomiotta jääminen, johon kuului 10 % kuvista. Vuorovaikutustyyppistä esimerkkinä on tässä kuva ”Siirin kyydistä”, jossa kanit ovat poistumassa Siirin kyydistä. Siiri on suunnannut katseensa kaneihin, hän näyttää iloiselta. Kanit ovat etäännyvät Siiristä, äitikani on vielä avonaisen oven vieressä. Kukaan kaneista ei kiinnitä huomiota Siiriin. Huomiotta jäämistä korostaa se, että Siiri on kuvan reunassa ja näkyvillä vain osittain. Konnotaationa on, että Siiri on hahmona toisarvoinen. Lisäksi äitikani on vasta poistumassa kyydistä, hän ei silti esimerkiksi käänny Siirin puoleen kiittääkseen kyydistä vaan on syventynyt kanilasten pyrkimyksiin kiinnittää hänen huomionsa. Toisen huomiotta jättäminen kertoo osallistujan sitoutumattomuudesta vuorovaikutukseen ja estää tai katkaisee sitä (Goffman 2012, 307). Kuva on viimeinen samalla sivulla olevassa sarjassa, joka esittää kanien saapumista Siirin ja Navin kyydillä hotelliin. Nyt, kun Siirin palveluita ei enää tarvita, ei häntä tarvitse huomioida. Alistuva käytös saattaa asettaa lapsen kiusatun asemaan (Salmivalli 2005, 34). Voitaisiin tulkita, että Siirin palvelualltiutta käytetään kuvassa itsekkäästi hyväksi.

Tämä vastaa ryhmään pyrkivien tai siinä itsensä alempiarvoiseksi tuntevien reaktioita. He pyrkivät luomaan itsestään positiivisen vaikutelman, ja alistuvat tilanteen vaatimuksiin, vaikka kokisivatkin negatiivista palautetta toisilta. He yrittävät mukauttaa omaa käytöstään odotuksiin, jotta pääsisivät osaksi ryhmää, sen sijaan, että suuttuisivat tai loukkaantuisivat toisille. (Salmivalli 2005, 75–76, Sunwolf & Leets 2004, 202–203.) Yksilön minäkuva vaikuttaa hänen nonverbaaliin vuorovaikutukseensa (de-Graft Aikins 2011, 79).

6.3 Torjuttu käytös

Erilaisen käytöksen ryhmässä hahmoja on kaikista kirjoista. Seikkailujen aapisesta hahmoja on kaksi, Lempi ja Nokka, Vilskeestä mukana on Nysä ja Apilatién aapisesta Jonna. Lisäksi ryhmän joukossa on 4 kertaluontoisesti tai pelkästään tarinan osassa esiintyvää hahmon kuvaa. Yhteensä kuvia on 107. Kertaluontoisesti esiintyvien hahmojen kuvat on otettu mukaan vain ominaisuutta esittävien kuvien joukkoon, koska hahmoja ei esitetä yksin tai vailla Erilaisen käytöksen ominaisuutta. Kaikki ryhmään kuuluvat hahmot ovat sivuhenkilöitä. He esiintyvät keskimäärin 25 kuvassa. Erilaista käytöstä esitetään yksin 39 %:ssa kuvista eli 39 kuvassa, kaksin 12 %:ssa kuvista eli 12 kuvassa ja ryhmässä 47 %:ssa kuvista eli 47 kuvassa. Ominaisuutta esittäviä kuvia on Erilaisella käytöksellä kaikkein eniten suhteessa toisiin, jopa 44 %. Koska kyseessä ovat tarinan sivuhenkilöt, on piirre siis heidän osaltaan hyvin konkreettisesti hahmoa määrittävä tekijä.

Ominaisuutta esittävistä kuvista merkittävimmit piirteiksi nousevat negatiivisuus, jota esiintyy 52 %:ssa kuvista ja vastavuoroinen vuorovaikutus, johon lukeutuu 31 % kuvista. Vastavuoroinen vuorovaikutus on kuitenkin vain kolme prosenttia suurempi ryhmä kuin huomion kohteena oleminen. Samoin kuin kyvyn osalta, vuorovaikutus on jakautunut tasaisemmin. Vuorovaikutus on negatiivisesti painottunutta, suurimpina ryhminä ovat negatiivinen vastavuoroinen vuorovaikutus (21 %), negatiivinen huomion kohteena oleminen ja neutraali yhdessäolo (molemmat 17 %), sekä negatiivinen huomiotta jääminen (14 %). Viimeisin on mukana, koska huomiotta jääminen yleensä ja yhdessäolo ovat molemmat 21 %, ja se vaikuttaa hahmon osalta merkitykselliseltä. Yhteinen mielenkiinnon kohde on kuitenkin täysin poissaoleva ryhmä Erilaisella käytöksellä. Se viestii mahdollisesti yhdessä vuorovaikutuksen negatiivisuuden kanssa siitä, että ominaisuuden esiintyessä hahmon toiminta on vastakkaista toisten käytökselle. Erilaista käytöstä edustavat esimerkiksi vilkkaus ja toisten epäystävällinen kohtelu. Erilaisen käytöksen määritelmä on siis osittain sidoksissa siihen, miten hahmon käytös erottuu muista. Käytöksen luonne selittää vastavuoroisen vuorovaikutuksen osuutta, hahmo usein käyttäytyy huonosti toisia kohtaan ja he reagoivat siihen. Negatiivisen vuorovaikutuksen osuus on toisiin ryhmiin verrattuna moninkertainen. Huomion kohteena ole-

minen korostuu samoin Erilaisen käytöksen ryhmässä voimakkaasti toisiin ryhmiin verrattuna.

Ero Erilaisen käytöksen ominaisuutta esittävien ja vertailuryhmän kuvien välillä on selvä. Vertailuryhmän kuvissa vuorovaikutuksen laatu on muuttunut pääsääntöisesti positiiviseksi, 54 % kuvista esittää positiivisuutta. Negatiivisen vuorovaikutuksen osuus on lähes yhtä pieni kuin ulkomaalaisilla, vain 11 %. Huomiotta jääminen on näidenkin kuvien osalta vahvasti läsnä hahmon vuorovaikutuksen määrittelyssä, 29 % kuvista esittää tätä tyyppiä. Suurimmat yksittäiset vuorovaikutustyyppien ryhmät ovat positiivinen huomiotta jääminen, johon lukeutuu 26 % kuvista, neutraali yhdessäolo, jota edustaa 14 % kuvista, positiivinen huomion kohteena olo ja neutraali vastavuoroinen vuorovaikutus, joista molemmat esiintyvät 11 %:ssa kuvista. Huolimatta siitä, esiintyykö ominaisuus kuvissa, huomiotta jääminen on Erilaisen käytöksen osalta merkittävä tekijä vuorovaikutuksessa. Kun ominaisuus ilmenee, muut hahmot eivät huomioi Erilaisen käytöksen negatiivista huomiota heitä kohtaan. Kuvissa, joissa ominaisuutta ei esitetä toisilta huomaamatta Erilaisen käytöksen positiivinen vuorovaikutus. Erilainen on siis vuorovaikutuksessa huomion kohteena sekä ominaisuuden ilmetessä, että silloin, kun se ei ilmene. Ominaisuutta esittävien kuvien ero vertailuryhmän kuviin on vuorovaikutuksen laatu, esittämissä kuvissa se on enimmäkseen negatiivista ja kuvissa, joissa ominaisuutta ei esitetä, enimmäkseen positiivista.

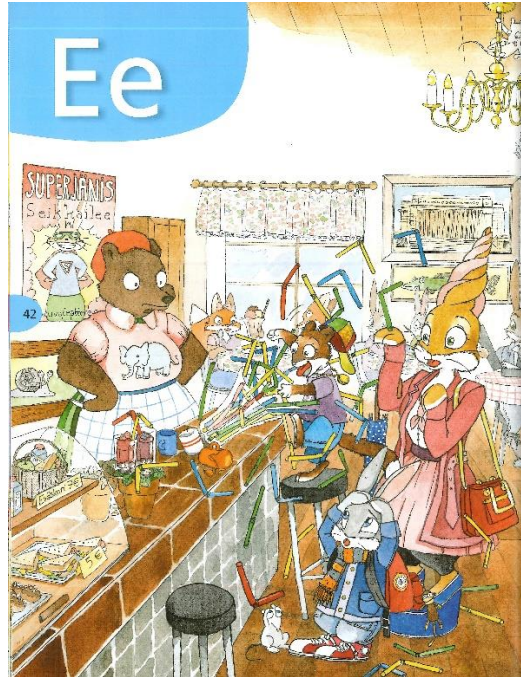
Ominaisuutta esittävät kuvat



Westerholm 2015, Apilatien aapinen, s. 128 "Ärtynyt Mallu"

Kuvan "Ärtynyt Mallu" vuorovaikutustilanne tapahtuu ulkona, kevättalvella. Kuva kuuluu vastavuoroisen negatiivisen vuorovaikutuksen ryhmään, joka on merkittävin vuorovaikutustyyppi ominaisuutta esittävien kuvien osalta, jopa 21 % kuvista eli kuusi kuvaa kuuluu tähän tyyppiin. Kissat ja kanit ovat poimineet pajunkissoja, jotka ovat merkityksellinen yksityiskohta kuvassa. Ne vaikuttavat korostavan kunkin hahmon vuorovaikutusta. Niiden asettelu jatkaa hahmon ilmeiden ja eleiden esittämää tunnetilaa tai toimintaa. Mallu on kuvassa hallitseva osapuoli. Hänet esitetään etualalla muita suurempana ja lukijaa lähempänä, kuvassa katsellaan asioita hänen näkökulmastaan. Jänikset ja kissat seisovat Mallusta kauempana, kummatkin omissa kolmen hahmon ryhmissään. He ovat vastakkain Mallun kanssa, ryhmän jäsenten toistensa taakse piiloutuminen ja osittain surumieliset eleet tekevät heistä vuorovaikutuksen alistuvamman osapuolen. Kaikkien hahmojen kasvoilla on negatiivisesta tunnetilasta kertova ilme, joka vaihtelee vihaisesta hämmentyneeseen tai epäluuloiseen, jopa pelokkaaseen. Kissat ja kanit tuijottavat kaikki Mallua. Ryhmänsä keskimäinen kissa vaikuttaa keskustelevan Mallun kanssa, molempien keltainen vaatetus saa lukijan yhdistämään heidät toisiinsa. Kissan ilme on veetoava ja surullinen, pettynyt. Mallu puhuu kissalle vihaisena ja seisoo liikkumattomana, kädet torjuvasti ja itsepäisesti puuskassa edessään.

Kuvan vuorovaikutusmalli oikeuttaa vastaanottajan negatiivisen suhtautumisen itseensä kohdistuvaan vuorovaikutukseen. Tekstin mukaan tilanne päättyy Mallun poistumiseen paikalta ja jättää toiset hieman epätietoisiksi hänen ärtymyksensä syystä. Lapset huomioivat, että vuorovaikutus saa usein aikaan negatiivisen reaktion toisessa osapuolella. He pitävät vihaisuutta joissain tilanteissa oikeutettuna. (Oolup, Brown, Nowicki & Aziz 2015, 284–285, 289.) Launin mukaan yhtenä kuvituksen tehtävänä on 'eheyttää persoonallisuutta', tarjota lapselle mahdollisuuksia käsitellä tunteitaan ja kokea niiden hallintaa (Launis 2001, 64–66). Vuorovaikutusmalliksi tässä jää siis negatiivisuuteen vastaaminen negatiivisuudella, ja tilanteen ohittaminen ainakin osittain selvittämättömänä. Toisaalta lapset itse kokevat, että hyvä selvityskeino vihaisuuteen on tilanteesta poistuminen (Oolup 2015, 286). Kuva tukee tätä strategiaa. Voidaan kuitenkin olettaa, ettei se ole pitkäaikaisena vuorovaikutusmallina toimiva jos vihaisuus ja siihen liittyvät tunteet ja ajatukset jäävät selvittämättä. Lapsille on eduksi oppia tunnistamaan negatiivisia tunteita ja ymmärtämään niitä, koska se auttaa heitä säätelemään omaa käytöstään (Feldman Barrett, Gross, Conner Christensen & Benvenuto 2001, 720). He eivät välttämättä kykene itsenäisesti selvittämään vihaisuuden tilanteita provosoitumatta. Lapset tarvitsevat opetusta siitä kuinka käsitellä vihan tunteita ja ilmaista niitä sosiaalisesti hyväksyttävillä tavoilla. Ilman näitä taitoja aggressiivisuus saattaa aiheuttaa kauaskantoisia ongelmia ja jatkaa aikuisuudessa. (Oolup ym. 2015, 286, 289–290.) Kategorian kuvat liittyvät yhtä poikkeusta lukuun ottamatta vastaavaan vihaisuutta esittävään vuorovaikutukseen. Tosin Mallun osalta hallitseva rooli on korostuneempi kuin toisissa kategorian kuvissa, eikä muissa kuvissa asioita ei esitetä erilaisilla käyttäytyvän näkökulmasta.



Lumme 2016, Seikkailujen aapinen, s. 42 "Kahvilassa"

Kuvassa "Kahvilassa" vuorovaikutustilanteen ympäristönä on kahvila, jossa päähenkilöt on kuvattu etualalle tummempina kahvilan tiskin molemmin puolin ja taustalla näkyy muuta asiakaskuntaa istumassa pöytien ääressä. Kuva edustaa negatiivisen huomion kohteena olemisen vuorovaikutustyyppiä, johon kuuluu 17 % kuvista eli viisi kuvaa. Tapahtuma keskittyy Lempiin kuvan keskiössä. Hän heittelee villisti pillejä niin, että ne satelevat ympäriinsä. Pilleistä muodostuu merkki sille, että Lempi toimii väärin. Toiset hahmot ovat suuntautuneet häneen ja muodostavat kehämäisen asetelman hänen ympärilleen. Lempi on kaikkien hahmojen huomion kohteena, huomio on poikkeuksetta negatiivista. Kuvassa yksilön toiminta määrittelee vahvasti koko vuorovaikutustilanteen (ks. Gahagan 2015, 28).

Kaikki muut hahmot ovat Lempille kontrastina hyvin pysähtyneitä. Osa heistä on vetäytynyt Lempistä pois päin, mikä korostaa negatiivista suhtautumista, halu päästä eroon ei-toivotusta käytöksestä ja epäsovivasti toimivasta hahmosta. Karhu on hieman kumartunut Lempiä kohti, uhkaava asento vahvistaa Lempin asemaa hänen ärtymyksensä kohteena. Oona-jänisäiti seisoo Lempin takana. Hänen ilmeensä on yllättyneen järkyttynyt. Suu on hämmästyksestä auki, käsi vaikuttaa pyrkivän estämään Lempin toimintaa. Oonan hallittu ja virheettömän siisti asukokonaisuus on vastakohtana ilmassa lentävälle

sekalaisten pillien valikoimalle. Olli seisoo Lempin tuolin vieressä, lyhyenä tiskin tasoa alempana, käpertyen suojaan pillisateelta. Hän katsoo käsiensä lomasta ylös kohti Lempiä harmissaan. Huono käytös takaa huomion kohteeksi pääsemisen. Lempin käytöksen tuomitsevana denotaationa ovat vihaiset, harmistuneet ilmeet ja eleet, sekä hahmojen vetäytyminen pois päin ja lisäksi konnotaationa heissä esitetyt Lempin toiminnalle vastakohtaiset ominaisuudet.

Lempi on täysin tietämätön ympäristöstään, hän on sulkenut toiset toimintansa ulkopuolelle ja hänen huomionsa on keskittynyt vain omaan toimintaansa. Hänen ilmeensä on hurmiollinen ja asento toistaa ympäröivien hahmojen muodostamaa kaarta. Hahmo on vahvasti liikkeessä, hän seisoo toisen jalan varpaiden varassa korkealla tuolilla varsin epävakaana ja hänen käsiensä kurotuksen kohteena oleva vaasi on juuri kaatumaisillaan häntä kohti. Hän ei vaikuta olevan tietoinen siitä, että hänen toimintansa on epäsopivaa. Lasten saattavat toimia samoin, ajattelematta tai näkemättä asiaa muuta kuin omasta näkökulmastaan, josta se näyttää täysin hyväksyttävältä ja harmittomalta. Vuorovaikutuksessa taitavaa sosiaalista toimintaa on se, että henkilö kykenee tarkkailemaan ja hallitsemaan omaa toimintaansa, sekä ymmärtämään tilanteen vaatimukset toiminnalleen. (Goffman 2012, 309; Kauppila 2006, 23, 41–42; Salmivalli 2005, 79, 85; Suoninen 2013, 35.). Lempin toiminta on tässä epäsopivaa sosiaaliselle tilanteelle sekä villiä. Molemmilla on yhteyttä syrjimiseen lasten keskuudessa (Wood ym. 2002, 80–81).



Westerholm 2015, *Apilatien aapinen*, s.141 ”Tomaattien tarkastus”

Kuva ”Tomaattien tarkastus” on esimerkki neutraalin yhdessäolon vuorovaikutustyyppistä, johon kuuluu 17 % ominaisuutta esittävästä kuvista eli viisi kuvaa. Vuorovaikutustilanteen ympäristönä on kuvassa pihamaa kasvihuoneen edustalla. Jonna tarkastelee kasvihuoneeseen istutettuja tomaatteja, Masa ja Anni seisovat vierellä. Tomaattien joukosta erottuu punaisin kirjaimin kirjoitettu Tomatit -lappu. Jonnan toiminta on kuvalle keskeinen tekstin perusteella, hän kritisoi lapun kirjoitusvirhettä, kuvallisesti hänen roolinsa ei vaikuta yhtä merkittävältä. Hän on kiinnittänyt huomionsa tomaatteihin, eikä vaikuta huomaavan toisten käytöstä ympärillään. Anni on kääntynyt Jonnaa kohti mutta katsoo taaksensa Masaan harmistuneena. Masa on kääntynyt selin molempiin, selvästi surullisena ja itseensä käpertyneenä. Hänen katseensa on kohdistunut sivulle tai taaksepäin Annin suuntaan mutta ei ole varsinaisesti kontaktissa Annin kanssa. Masan elekieltä vahvistaa hänen sijoittumisensa kuvassa. Hänet on kuvattu reunimmaisena kuvan laidalle, joka saa aikaan konnotaation nurkassa häpeämisestä tai kuvasta poistumaisillaan olemisesta.

Masa on pahoillaan, kuvan perusteella voisi kuitenkin ajatella, että Anni on vihainen Masalle. Näiden kahden keskinäinen suhde nousee kuvan merkitykselliseksi kokonaisuudeksi, jonka varjoon Jonnan hahmo jää. Hänen merkitystään kuvan vuorovaikutuksessa vähentää se, että hän on kääntynyt osittain selin lukijaan. Hän saattaa olla keskittynyt tomaatteihin eikä huomaa toisia, tai aktiivisesti torjuu itseensä kohdistuvan kommunikoinnin kääntymällä pois päin ja rajaa toiset ulkopuolelle. Jälkimmäinen tulkinta käytöksestä antaa kuvan itsekeskeisyydestä. Katsomisen välttäminen on vallankäyttöä vuorovaikutuksessa, se ilmaisee välinpitämättömyyttä toista kohtaan (Gahagan 2015, 75). Annin suuntautuminen Jonnaa kohtaan antaa ymmärtää, että Jonna olisi hänen puoleltaan osa ryhmää ja Jonnan oma toiminta eristää hänet toisista. Tekstiin yhdistettynä kuvasta saa vaikutelman, ettei Jonna joko ymmärrä toimintansa vaikutuksia toisten kannalta, hänellä ei ole empatiakykyä tai hän korostaa toimintansa ilkeyttä torjumalla Masan osoituksen mielensä pahoittamisesta. Tekstin mukaan Anni huomauttaa asiattomasta käytöksestä Jonnalle ja hän pyytää anteeksi.

Tilanne on klassinen. Huono käytös aiheuttaa mielipahaa toisille. Sen voi kuitenkin korjata pyytämällä anteeksi. Seuraavassa kuvassa koko joukko on jälleen iloisina yhdessä matkalla tutustumaan jalkapallokenttään. Käsittelyssä olevan kuvan informaatio tarjoaa lapselle kuitenkin mallin toisen mielipahan sivuuttamisesta tai torjumisesta, joka on jopa vaikeampaa kuin negatiivisen vuorovaikutuksen kokeminen (Taipale 2016, 16). Lapset olettavat, surulliseen käytökseen vastataan ystävällisyydellä ja lohduttamalla (Jenkins & Ball 2000, 277). Sekä Jonnan, että Annin nonverbaali viestintä kuvassa eroaa tästä päämäärästä. Kun sanallinen ja sanaton kommunikointi eroavat, ihmiset luottavat yleensä sanattomaan viestiin (Seppänen 2001, 107), joka tekee kuvan esityksen asiasta merkitykselliseksi. Lapsi saattaa olla usein vastaavassa tilanteessa, jossa hän on aiheuttanut ystävänsä loukkaantumisen tai mielensä pahoittamisen. Lapsi saattaa pyrkiä vähättelemään toisen kokemusta tai jättämään sen huomiotta, koska ei osaa kohdata sitä tai käsitellä vielä omiakaan, saati toisen tunteita. Tunteiden käsittely ja niihin vastaaminen vaatii taitoa, ja lapsi tarvitsee siihen malleja ja ohjausta (Coelho ym. 2017, 10; Nikolajeva 2014, 121, 131, 136).



Lumme 2016, Seikkailujen aapinen, s. 132–133 ”Ukulelen konsertti”

Negatiivisen vuorovaikutuksen huomiotta jäämistä edusti 14 % kuvista eli neljä kuvaa. Tässä esimerkkinä tyypistä on kuva ”Ukulelen konsertti”. Vuorovaikutuksen laajempa-

na kontekstina on kirjastossa järjestetty konsertti. Artisti, opettaja Ukulele on huomion keskipisteessä, hänet on esitetty kuvassa ylinä ja kauimmaisena. Ukulele on kääntynyt lukijaa kohti. Kuvan keskivaiheilla on yleisöryhmä, joista suurin osa istuu paikallaan ja on kääntynyt selin lukijaan, kohti Ukulelea. Muutamia hahmoja on liittymässä yleisön joukkoon. Kuvan alalaitaan, keskelle, vastapäätä Ukulelea sijoittuu Nokka. Hänen vierellään ovat Olli ja Annu, kaikki kolme ovat kääntyneet lukijaan päin selin Ukuleleen, Nokka kuitenkin on kääntänyt päätään taaksepäin ja kiinnittänyt katseensa esiintyjään. Hahmot kiinnittävät lukijan huomion sijaintinsa ja toisista poikkeavan suunnan vuoksi, lisäksi Nokan väritys erottuu muusta yleisöstä. Hahmojen ilmeet ja eleet poikkeavat muusta yleisöstä. Nokka on pahantuulinen, hänen ilmeensä on tyytymätön. Olli osoittaa Nokan muistiinpanoja huolestuneena, Annu katsoo Nokkaa epäröivästi.

Nokka on kohdistanut huomionsa Ukuleleen mutta kaukaisen sijaintinsa ja olkapään yli kurkistuksen vuoksi jää huomiotta. Ukulelen silmät ovat kuitenkin mustien lasien peitossa, hänen eleistään ja Nokan asennosta päätellen yhteys hahmojen välillä ei ole lemminpuolinen. Nokka on Annun huomion kohteena. Toisissa saman kategorian kuvissa käytökseltään erilaisen hahmon negatiivinen huomio sivuutettiin täysin, sekä negatiivisen huomion kohteen, että muiden kuvassa olevien hahmojen osalta.

Lapset ymmärtävät kuvan esittämiä erilaisia tunteita (esim. Willson, Prior & Martinez 2014, 9, 12–13). Nokan vihaisuus ei ilmene tässä aggressiivisena toimintana vaan turhautuneiden eleiden ja ilmeen kautta. Kuvassa viesti vaikuttaa olevan vuorovaikutuksen osalta, että passiivinen suhtautuminen huonoon käytökseen on viisainta. Kun joku käyttäytyy huonosti tai negatiivisesti, ei siihen puututa millään tavoin, asia ohitetaan merkityksettömänä. Aggressiivinen käytös aiheuttaa torjuntaa lasten keskuudessa (Wood ym. 2002, 80, 83). Annun ja Ollin toiminta heijastaa epävarmuutta tai lievää pelkoa Nokkaa kohtaan, joka on lasten kokema luonnollinen seuraus vihaisuudesta (Salmivalli 2005, 59).

Kuvat, joissa ominaisuus ei ilmene



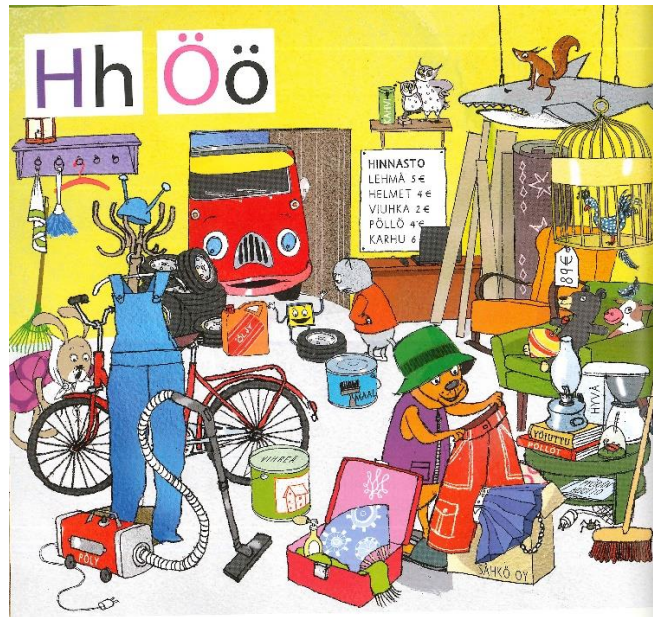
Lumme 2016, Seikkailujen aapinen, s. 120–121 "Lumilabyrintti"

Kuvien osalta, joissa ominaisuus ei esiinny merkittävimpana vuorovaikutustyyppinä oli positiivinen huomiotta jääminen, johon kuului 26 % kuvista eli yhdeksän kuvaa. Kuvassa "Lumilabyrintti" on kolmen ystävyksen välinen vuorovaikutustilanne ulkona lumilabyrintin käytävillä. Teksti antaa ymmärtää, että kyseessä on Lempiä varten keksitty hippa. Edellisillä aukeamilla on käsitelty Lempin eläinlajin, näädän ominaisuuksia ja opittu ymmärtämään, miksi hän käyttäytyy toisin kuin muut. Lasten silmät ovat avautuneet heidän omalle epäreilulle toiminnalleen ja he ovat päättäneet muuttaa käytöstään Lempiä kohtaan, osoittaa ystävällisyyttä ja hyväksymistä torjunnan ja kielteisyyden sijaan, sekä ottaa hänet mukaan toimintaan. Kuva on vahvana kontrastina tekstin sanomalle.

Kuva levittyi koko aukeamalle, sen vasempaan laitaan ovat kuvattuina Ollin ja Annun hahmot. Olli on loikkaamassa Annua kohti yli lumivallin ja Annu väistää hänen kiinniottoyritystään. Hahmot on kuvattu lähelle toisiaan, miltei koskettamassa. Heidän ilmeensä ja eleensä ovat suuntautuneet toisiinsa, ne ovat iloisia, kiusoittelevia ja vahvasti vastavuoroisia. Lempi on yksin kuvan oikealla puolella. Hän juoksee toisia kohti kädet ojossa, mutta hänen toimintansa on tässä kuvassa poikkeuksellisesti vaatimattomampaa kuin Ollin toiminta. Hänet on jätetty oman onnensa nojaan, toiset eivät suo hänelle min-

käänlaista huomiota vaan ovat täysin keskittyneet kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen. Kuten toistuvasti kirjan muissakin kuvissa, Lempi on suuntautunut vahvasti heitä kohti ja haluaa selvästi osallistua, mutta hänet jätetään yksin.

Vaikka Lempin käytös on tässä kuvassa leikille ominaista ja jopa vaatimattomampaa kuin Ollin, hänet jätetään yksin, huolimatta siitä, että tarkoituksena oli saada hänet osaksi ryhmää. Ryhmä voi auttaa yksilön inkluusiota positiivisesti (Salmivalli 2005, 132–133), yleensä luonnollisissa tilanteissa ryhmään pyrkiminen ja siihen pääseminen jää silti pyrkivän lapsen vastuulle (Sunwolf & Leets 2004, 202–203). Kuvasta poiketen teksti antaa ymmärtää, että leikki on ollut onnistunut ja kaikki ovat nauttineet siitä yhdessä.



Westerholm 2015, Apilatieen aapinen, s. 60 "Autotallikirppis"

Kuva "Autotallikirppis" esittää neutraalin yhdessäolon vuorovaikutustyyppiä, johon kuului 14 % kuvista eli viisi kuvaa. Vuorovaikutustilanteelle merkitsevin tekijä on tila, joka rajaa hahmot yhdessäoloon. Tilana toimii autotalli, johon on koottu kirpputori. Osa hahmoista on toisiaan lähellä, osa kauempana, Annin ja Navin välillä on intensiivisempi vuorovaikutus yhteisen mielenkiinnon kohteen muodossa. Tätä lukuunottamatta kaikki hahmot on kuvattu omissa puuhissaan, ilmeet, eleet ja asennot vaihtelevat. Suurin osa on iloisia, Anni on ärtynyt ja Jonna hämmästynt. Kuvassa on paljon yksityiskohtia ja

hahmot sulautuvat esineiden joukkoon, keskeisimpinä erottuvat Masa lukijaa lähinnä kuvan alalaidassa ja Navin, Siirin ja Annin toisiaan lähempänä oleva joukko kuvan keskustan tuntumassa.

Jonna on aseteltu kuvassa vasempaan reunaan, kuvan keskivaiheille. Hänen ilmeensä on hyvin hämmästynyt, asento eteenpäin miltei suoraan kulmaan kumartunut. Hän tarkastelee kädessään pitelemäänsä pyörän hintalappua. Jonna on sulautunut tavaroiden sekaan ja jää hieman piiloon niiden taakse, hänen erikoinen asentonsa ja voimakas ilmeensä saavat huomion kuitenkin kiinnittymään häneen.

Asetelma korostaa päähenkilöiden asemaa keskeisen sijainnin kautta, ja jättää sivuhahmot omaan rooliinsa. Kuten Erilaisen kyvyn kohdalla vuorovaikutustyyppin lukeutumisen merkittävimpien joukkoon kertoo lähinnä siitä, että passiivisuus on jollain tavoin määrittelevä tekijä hahmon vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Samassa tilassa oleminen on heikoimmin hahmoja yhdistävä vuorovaikutuksen muoto (Helkama ym. 2015, 266–267). Se ei kuitenkaan ole lainkaan yhtä merkityksellisessä osuudessa kuin kyvyn osalta.



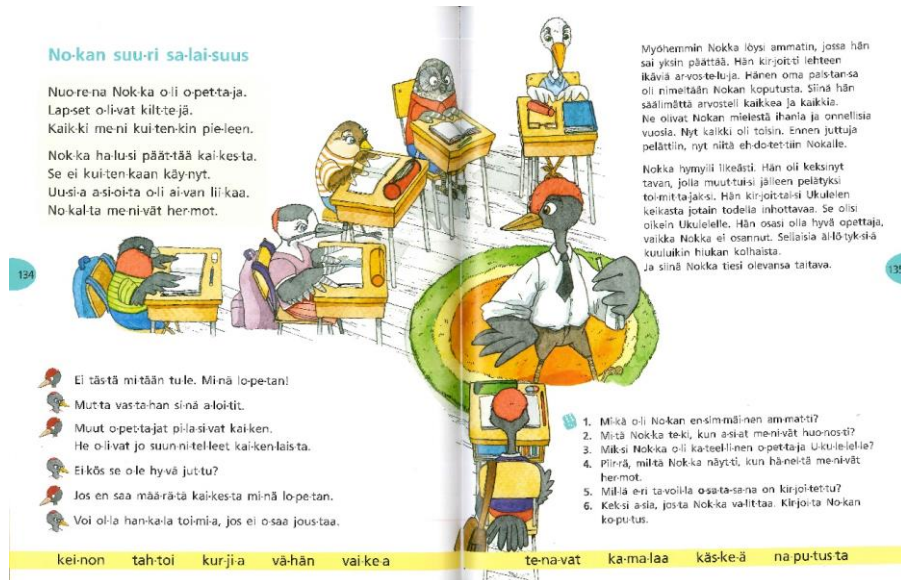
Kirkkopelto 2016, Vilske aapinen, s. 170–171 ”Kunniakirjojen jako”

Positiivinen huomion kohteena oleminen oli vuorovaikutustyyppinä 11 %:ssa kuvista, eli neljässä kuvassa. Tässä esimerkkinä käsittelen kuvaa ”Kunniakirjojen jako”. Koko aukeamalle levittyvässä kuvassa joukko hahmoja seisoo suuren puun juurella ja lisäksi ylhäällä puun oksalla istuu pikkuväki. Nysä on kuvassa pääroolissa, hän erottuu hahmoista selkeimmin asetelman, muita suuremman kokonsa, toisten kohdistaman huomion ja hahmonsa puussa toistuvien piirteiden vuoksi. Toiset hahmot puun juurella sulautuvat osaksi yhtenäistä massaa. Osa hahmoista pitelee käsissään paperia. Suurin osa vaikuttaa suuntaavan huomionsa reunimmaisena puun rungon edustalla seisovaan Nysään tai hänen pitelemäänsä paperiin. Tämän huomion seurauksena Nysä on passiivisuudessaankin keskeinen toimija. Hän itse on kuitenkin keskittynyt täysin lukemaansa paperiin ja kyynelehtii sen seurauksena. Ilme on silti iloinen, kyse on onnenkyyneleistä.

Itkustaan huolimatta Nysä ei pyri sulkeutumaan toisten katseilta tai käpertymään itseensä, hän on siis sinut itkunsa kanssa. Liikuttuneena ihminen saattaa pyrkiä peittämään tunteensa, harva tuntee olonsa kotoisaksi ainakaan suuren yleisön edessä. Nysän eleet ja avoimuus kertovat siis, että hän on sinut itsensä ja tunteidensa kanssa, eikä liikituksen aikaansaajassa on jotain positiivista, mahdollisesti sellaista, jonka hän haluaa jakaa toisten kanssa tai joka jo on osa heidän yhteisiä kokemuksiaan, liikuttuminen ei aiheuta epämiellyttäviä tunteita muissa hahmoissa. Osa ei osoita huomiotaan Nysälle, mutta he eivät näytä vaivaantuneilta vaan unohtuneilta omiin puuhiinsa. Toiset hahmot hyväksyvät Nysän reaktion luonnollisena ja katselevat iloisina, he osoittavat siis tukensa ja hyväksyntänsä niin Nysälle kuin hänen reaktiolleenkin. Itkeminen ei ole torjuttavaa. Ystävien edessä voi osoittaa liikuttumisensa. Lasten mukaan negatiivisuuteen perustuva toiminta ei kuulu ystävyteen (Oolup ym. 2015, 287).

Kuvassa usein ärtyneesti ja temperamenttisesti käyttäytyvä Nysä on saavuttanut viimein tasapainon. Hänet esitetään itsevarmana rauhallisessa ympäristössä, osana ryhmää ja toisten positiivisen huomion kohteena. Kun hahmo on muuttanut erilaista käytöstään, hänet hyväksytään ryhmään ja häneen suhtaudutaan positiivisesti. Lapset pitävät jo varhain toisten käytöstä sosiaalisten suhteidensa muodostamisen perustana. Negatiivinen käytös saa aikaan torjuntaa ja positiivinen käytös edistää ryhmään kuulumista ja toveri-

suhteiden muodostamista. (Coelho ym. 2017, 7–9.) Todellisuudessa kerran ryhmässä saavutetusta asemasta on vaikea päästä eroon ja asema saattaa jopa seurata yksilöä uuteen ryhmään (Salmivalli 2005, 33, 77, 127). Tätä voi selittää se, että sosiaalisessa toiminnassa omaksumamme roolit vaikuttavat toisten odotuksiin käyttäytymisestämme (Gahagan 2015, 22).



Lumme 2016, Seikkailujen aapinen, s. 134–135 ”Nokan luokkahuone”

Vastavuoroista neutraalia vuorovaikutusta esiintyi 11 %:ssa kuvista, eli neljässä kuvassa. Kuva ”Nokan luokkahuone” esittää koululuokkaa, jossa kaareen asetetut pulpetit reunustavat keskellä seisovaa opettajaa. Pulpetin ääressä istuvien oppilaiden asennot ovat samankaltaiset ja he kaikki keskittyvät opettajaan, Nokkaan. Nokka on kääntynyt katsomaan taakseen kohti oppilaita tai heistä etummaista, mutta hän on kohottanut kädessään olevan liidun eteensä ja vaikuttaa olevan aikeissa astella taululle tekemään merkintöjä sillä. Liitu merkinä korostaa opettajuutta. Hahmot ovat kuvassa toisiaan lähellä, täysin paikoillaan. Pysähtynyttä, odottavaa tunnelmaa korostavat lintujen lähes ilmeettömät kasvot ja oppilaiden yhtenevät asennot.

Luokkatilanteeksi kuva vaikuttaa epätodelliselta. Opettaja on kääntynyt oppilaaseen päin, heidän välillään vaikuttaa vallitsevan katsekontakti, mutta kumpikaan ei sano mitään. Opettaja on kääntynyt oppilasta kohti huolimatta siitä, että hänellä on aikomus

käyttää liituaan, se kertoo, ettei hän ole suunnannut katsettaan kohti oppilasta tahattomasti. Pelkkään katseeseen perustuva vuorovaikutus on hetkellistä ja sidokseltaan heikkoa (Seppänen 2001, 100). Kuvan vuorovaikutustilanne jää osittain arvoitukseksi. Teksti kertoo, että Nokka on nuoruudessaan toiminut opettajana, kunnes hän koki yhteistyön toisten opettajien kanssa mahdottomaksi. Kuva on esitys siitä, millainen luokkatilanne oli hänen opettaessaan.

Lapset osoittavat torjuntaa toisiaan kohtaan jättämällä toisen huomiotta tai vetäytymällä vuorovaikutuksesta (Sunwolf & Leets 2004, 206–207). Luokkahuoneessa ja opettajaa kohtaan heidän on mahdotonta kääntää selkäänsä, mitäänsanomattomuus voidaan silti tulkita vuorovaikutuksesta vetäytymiseksi ja opettajan hahmon torjumiseksi. Toinen mahdollinen syy vuorovaikutuksesta vetäytymiseen on pelko (Kauppila 2006, 177–178). Luokkahuoneen eleettömyys vastineena Nokan katseelle viestii mahdollisesti oppilaiden torjunnasta tai pelosta. Erilainen käytös esitetään epäonnistuneessa vuorovaikutusasetelmassa, huolimatta siitä, että hahmo on tavallisuudesta poiketen ystävällisen ja iloisen näköinen.

6.4 Kiinnostava ulkomaalaisuus

Kuvien määrässä Ulkomaalaisia esitetään miltei yhtä paljon kuin Erilaisen käytöksen -ryhmään kuuluvia (N=107). Yksittäisiä tapauksia lukuun ottamatta (N=11) ulkomaalaisten esittäminen rajoittuu kuitenkin vain yhteen aapisista, Vilskeeseen. Yksi kirjan neljästä päähenkilöstä on kiinalaistaustainen Mei. Toisena ulkomaalaisedustajana pidin sivuhenkilöinä seikkailevan pikkuväen parivaljakkoa, Pipottia ja Nyysteröä. Toisissa kirjoissa ulkomaalaisten hahmojen esittäminen rajoittuu kertaluontoisiin kuvauksiin yleensä taustahenkilöistä, hahmot eivät ole mukana tarinassa edes sivuhenkilön roolissa. Tällaisia kertaluontoisia esiintymisiä ei kuitenkaan ole läheskään kaikissa kuvissa, joissa se olisi mahdollista. Ulkomaalaisuus ei näyttäyty katukuvassa tai muissa yleisissä tiloissa todellisuutta vastaavissa suhteissa. Kertaluontoisesti esiintyvien hahmojen kuvat ovat mukana vain ominaisuutta esittävien kuvien prosentuaalisten osuuksien laskennassa, koska heistä ei ole olemassa kuvia, joissa ominaisuus ei ilmene tai kuvia, joissa he

ovat yksin. Yksin ulkomaalaisia esittää 19 % kuvista eli 18 kuvaa, kaksin 21 % kuvista eli 20 kuvaa ja ryhmässä 60 % kuvista eli 58 kuvaa.

Ominaisuutta ilmentävien kuvien osuus koko hahmoa käsittelevistä kuvista on 15 %. Se on kaikkein vähiten ryhmien välillä, vaikka vain kolme prosenttia vähemmän, kuin kyvyllä. Ulkomaalaisuuden osalta olen luokitellut ominaisuutta esittäviin kuviin sellaiset kuvat, joissa ulkomaalaisuus tulee esille muutenkin, kuin pelkästään ihonvärin tai muun ulkonäköön liittyvän ominaisuuden kautta. Käytännössä tämä on siis pitänyt sisällään kuvat, joissa hahmon erilaista kulttuuria on tuotu esille tekstissä tai kuvassa muuten, kuin pelkästään hahmon ulkonäön kautta. Tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa yksittäisten tapausten osalta, joihin luokittelua on laajennettu koskemaan sellaisia hahmoja, jotka olisivat ulkomaalaisia esimerkiksi ihonväriin perustuen. Tästä laajennuksesta huolimatta ulkomaalaisuutta käsitteleviä yksittäisiä kuvia löytyi aapisista hyvin vähän. Mikäli ulkomaalaisuus tulkittaisiin kaikkien hahmojen osalta ulkonäköön perustuen, olisi ominaisuutta esittävien kuvien osuus koko kuvituksesta huomattavasti suurempi ja ominaisuus sen osalta hahmoa enemmän määrittelevä tekijä. Tulokinnassa korostuu hahmon kulttuuriseen etnisyyteen sidottu ominaisuuden määrittely ja sen merkitys hahmoa käsittelevissä kuvissa. Koska Mein ulkomaalaisuus tuodaan esille muista päähenkilöistä poikkeavina ulkoisina piirteinä, kulttuurisia ominaisuuksien korostamista ei ole ehkä katsottu tarpeelliseksi.

Ominaisuutta esittävästä kuvista on ulkomaalaisten osalta todettava, että näkyvimmit piirteet ovat vuorovaikutuksen positiivinen luonne, johon kuuluu 71 % kuvista, ja ominaisuuden ilmeneminen vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa, jota edustaa 59 % kuvista. Positiivisen vastavuoroisen vuorovaikutuksen osuus onkin 53 % kaikista kuvista, selvästi korkein prosentti ryhmien välisessä vertailussa. Lisäksi huomattavaa on, että negatiivista vuorovaikutusta edustaa vain yksi kuva, siis 6 % kuvista. Kyseisessä kuvassa ulkomaalainen hahmo on negatiivisen huomion kohteena, kuitenkin kuvaan liittyvä teksti ilmaisee, ettei negatiivisuus itseasiassa kohdistu ulkomaalaiseen tai ole hänen aiheuttamaansa, eikä hahmon katse ole siis tarkoituksellisesti suunnattu kauempana istuvaan ulkomaalaiseen poikaan. Muita hahmoa kuvallisesti määritteleviä ryhmiä ovat huomion kohteena oleminen, johon kuuluu 17 % kuvista, sekä yhdessäolo, johon sisäl-

tyy 12 % kuvista. Huomion kohteena oleminen on jakautunut yksi kuhunkin laatuun, yhdessäolo taas on molemmissa kuvissa neutraalia tai ristiriitaista. Vaikka nämä kaksi ryhmää ovat ulkomaalaisten osalta piirrettä määrittelevissä kuvissa merkityksellisiä, ne ovat vähäisiä verrattuna muihin ryhmiin. Vain huomion kohteena Erilainen kyky on jopa Ulkomaalaisia harvemmin. Lisäksi huomioitavaa on, että molempien ryhmien kuvamäärässä on kyse vain muutamista kuvista.

Kuvissa, joissa ominaisuutta ei ilmene on ulkomaalaisten osalta vuorovaikutuksen tyylin muutos kaikkein radikaalein positiivisesta neutraaliin. Vuorovaikutuksen merkittävimiksi tekijöiksi nousevat yhdessäolo, jota edustaa 35 % kuvista, ja neutraalius, johon lukeutuu 53 % kuvista. Neutraali yhdessäolo onkin kuvallisesti suurin vuorovaikutuksen kategoria, kuvia on 26 % kuvista. Tämän lisäksi merkittäviksi kategorioiksi nousivat kuitenkin edelleen positiivinen vastavuoroinen vuorovaikutus, jota esittää 12 % kuvista, sekä yhteinen mielenkiinnon kohde, johon kuuluu 9 % kuvista. Negatiivisen vuorovaikutuksen osuus 9 % on ulkomaalaisten osalta edelleen vähäisin, mutta erot muihin ryhmiin ovat tässä suhteessa kaventuneet. Huomion kohteena ulkomaalaiset ovat vähiten kahdeksassa prosentissa kuvista.

Ominaisuutta esittävät kuvat



Kirkkopelto 2016, Vilske aapinen, s. 134 "Mei ja mamma halaavat"

Merkittävin vuorovaikutustyyppi ominaisuutta esittävien kuvien osalta oli positiivinen vastavuoroinen vuorovaikutus, johon kuuluu 53 % kuvista eli yhdeksän kuvaa. Kuvan ”Mei ja mamma halaavat” vuorovaikutustilanne tapahtuu sisätiloissa, tekstistä kertoo, että se liittyy kiinalaiseen juhlaan, jossa ainakin lapset ja Mein isovanhemmat ovat läsnä. Kuvassa on kolme henkilöä, Mei ja Mamma halaavat, Onni kurkistaa Mamman takaa. Ympäristöä kuvassa ei esitetä ja hahmoja rajaa tyhjä tila, joka jättää avoimeksi ja merkityksettömäksi vuorovaikutuksen fyysisen kontekstin (Gahagan 2015, 36) ja keskittää lukijan huomion ainoastaan kuvan toimijoihin. Kuva sijaitsee sivun vasemmassa alakulmassa, samalla sivulla oikeassa yläkulmassa on toinen kuva, jossa Aino katselee epäilevästi keittolautasta. Kuvien mittasuhteet eroavat kuitenkin toisistaan hieman, se edesauttaa niiden käsittelyä erillisinä tilanteina.

Hahmojen vartalog liittävät yhteen toisilleen osittain päällekkäisinä. Mamma on pystysuorassa, Mei nojaa häneen ja Onni kurkistaa hänen takaansa. Halaajat ovat ymmärrettävästi läheisessä fyysisessä kontaktissa toistensa kanssa, miltei yhtä lähellä seisova Onni vaikuttaa erityisesti suomalaisen vuorovaikutusetäisyyteen tottuneelle tungettelevalta. Vaikutelmaa lisää hahmon eteenpäin ottama askel, joka kertoo, että hän on pyrkinyt lähemmäs nähdäkseen paremmin. Huomio kiinnittyykin kuvassa vuorovaikutuksen osalta Onnin ilmeeseen, joka on halaamiseen nähden negatiivinen. Hän näyttää epäroivältä, surumieliseltä. Tekstistä selviää, että Mei suree isovanhempien lähestyvää lähtöä. Onnin ilme kehittyy tämän tiedon kautta myötätuntoiseksi ja empaattiseksi.

Mamman hahmo on vakaa kuvan keskellä, hän on ikänsä, kokonsa ja isoäidin roolinsa puolesta toisille tukena. Mamman ilme on lempeä, hän hymyilee ja katsoo Meitä. Mein asento on tukeutunut Mammaan niin, että Mamma näyttää oikeastaan kannattelevan häntä pikemminkin, kuin vain halaavan. Vuorovaikutus esittää ulkomaalaisten kesken vallitsevan lämpimän turvallisen suhteen. Isoäidin äidillisyyttä liittyy myös Onniin, jonka se sallii lähelleen tällaisessa yksityisessä tilanteessa hätistelemättä häntä pois. Onnin epävarma ilme ei sekään tule torjutuksi vaan hyväksytään isoäidin vierellä. Huolimatta siitä, että isoäidin rooli molemmille lapsille läheisenä aikuisena tekee Onnin toiminnasta hyväksyttävämpää, kuvassa ulkomaalaisuus on vahvasti katseen kohteena. Onnin toiminta muistuttaa tirkistelyä, jota ei paheksuta vaan sallitaan. Silmälaseista muodostuu

merkki, joka viittaa isoäidin mummouteen etnisten rajojen yli. Ne lieventävät isoäidin kiinalaisia piirteitä ja tekevät hänestä sitä kautta mummon, jota suomalaislapsikin voi helposti pitää omanaan.

Mei on molempien muiden hahmojen huomion kohteena. Hän on kääntynyt lähes selin lukijaan. Kasvot ovat kuitenkin suuntautuneet sivulle niin, että hän näyttää katsovan Onnia kohti sen sijaan, että uppoutuisi halaukseen. Tämä nostaa Onnin hahmoa merkityksellisemmäksi kuvassa. Mei ehkä hakee turvaa hänestä Mamman lisäksi. Ystävät ovat läsnä sen jälkeen, kun Mamma on lähtenyt. He ovat läsnä koululaisen arjessa vanhempia tai muita turvallisia aikuisia pysyvämmiin koulupäivän aikana. Maahanmuuttajalle ystävyysuhteet valtaväestöön kuuluvien kanssa tarjoavat mahdollisuuden parantaa kielitaitoa ja saada sosiaalista ja emotionaalista tukea, sekä päästä osalliseksi ympäröivää nuorten kulttuuria ja ryhmiä. Ystävyysuhteet valtaväestön kanssa ovat toivottuja ja kaivattuja, lasten kannalta tärkeimmät ystävyysuhteet ovat arjessa läsnä olevia ja paikallisesti muodostuneita. (Kivijärvi 2005, 137, 184, 198.) Lasten kasvaessa ystävien merkitys korostuu ja vertaistuki on tärkeää (Anitolppa-Niitamo & Leinonen 2013, 109–110). Kuva kertoo ystävyysuhteiden merkityksestä, ulkomaalaisen kanssa voi olla hyvä ystävä ja ulkomaalainen tarvitsee suomalaisia ystäviä.

Ulkomaalaisten keskinäinen vuorovaikutus esitetään kuvassa positiivisena ja lämpimänä. Muutto toiseen maahan saattaa tiivistää perhesuhteita ja kasvattaa oman kulttuuriin merkitystä. Esimerkiksi Suomessa asuville somaleille perhesuhteet ovat erittäin tärkeitä ja uskonnon merkitys korostunut (Paavola & Talib 2010, 113–114). Onnin kautta ulkomaalaisuus on läheisessä tarkastelussa. Ulkomaalainen on usein suomalaisen katseen, jopa tuijotuksen kohteena, joka koetaan rasismina (Rastas 2007, 98, 125). Tuijottaminen voi olla tarkoituksellista toisen alistamisen pyrkimystä, tai tahatonta toimintaa, jossa unohdumme kiinnostuksemme vuoksi katselemaan jotain ja havahtuessamme toiminnastamme koemme häpeää sen seurauksena. (Seppänen 2001, 113–114).



Kirkkopelto 2016, Vilske aapinen, s. 128 "Paju lukee kiinaa"

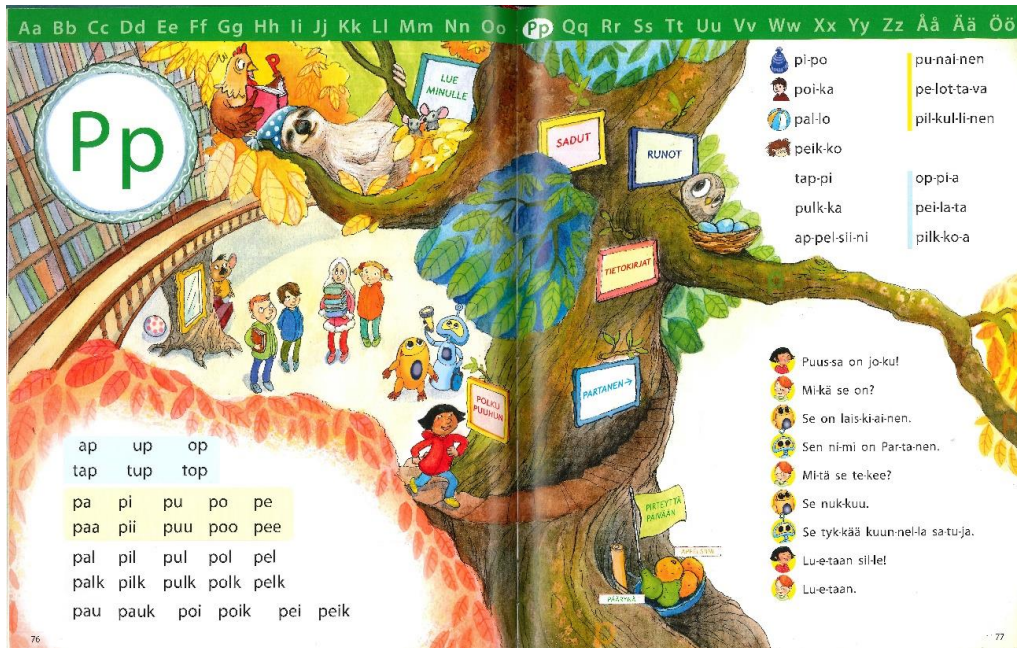
Vuorovaikutustyyppinä neutraaliin yhdessäoloon kuului 12 % kuvista eli kaksi kuvaa. Kuvassa "Paju lukee kiinaa" esitetään kaksi henkilöä, Mei ja Paju. Tekstistä selviää, että vuorovaikutustilanteen kaikki osapuolet eivät ole läsnä kuvassa, rajaus korostaa siis Pajun ja Mein keskinäistä toimintaa ja suhdetta. Kuva on samalla sivulla toisen kuvan kanssa, jossa Paju esitetään yksin kirjojen ja vihon parissa. Koska hän on uudelleen kuvattuna samalla sivulla, on selvää, että kuvissa on kyseessä eri tilanne. Ylälaidan kuvasta toistuu alalaidassa vihko, johon Pajun huomio on kiinnittynyt hänen pidellessä sitä edessään. Vihko on Pajun huomion kohteena ja siten estää vuorovaikutusta hänen kanssaan.

Katseeseen perustuen olen luokitellut kuvan yhdessäolon kategoriaan, vaikka oikeammin kysymyksessä olisi huomiotta jääminen. Mein katse ei ole suuntautunut Pajuun, koska hänen silmänsä ovat kiinni. Kuitenkin hänen asentonsa on suuntautunut Pajuun ja hän näyttää osoittavan Pajua sormellaan. Tekstistä käy ilmi, että Mei nauraa Pajun virheelliselle kiinankielelle. Kuvan perusteella naurun luonne ja aiheuttaja eivät käy täysin selviksi, mutta niistä on olemassa visuaalisia vihjeitä. Pajun totinen ilme ja poispäin Meistä suuntautuva asento vahvistavat, ettei hänen tarkoituksenaan ole viihdyttää Meitä. Lisäksi Mein osoittava käsi, vaikkakin tahattomalta vaikuttavana eleenä, viittaa Pajuun.

Vaikka toiset ihmiset nauttivat naurun kohteena olemisesta, toisille se on pelon aihe. Nauraminen toiselle itsessään ei välttämättä ole pahantahtoista, mutta se saattaa tapah-

tua toisen kustannuksella ja jättää huomiotta naurunalaiseksi joutuneen tunteet olettaen jopa, että kokiessaan tilanteen negatiiviseksi tulisi naurunalaiseksi joutuneen puolustautua. (Proyer, Wellenzohn & Ruch 2014, 118–120.) Naurunalaiseksi asettaminen kuuluu torjuntaan, joka johtaa stressiin ja madaltaa itsetuntoa (Sunwolf & Leets 2004, 200, 206, 211). Se voi olla lapselle hämmentävä ja vaikea sosiaalinen kokemus. Pajun kuvassa esittämä vuorovaikutusmalli, jossa toisen nauru jätetään huomiotta, vaatii itsevarmuutta. Tekstistä kertoo, että Paju suuttuu Mein reaktiosta ja poistuu paikalta loukkaantuneena omaan rauhaansa. Mei löytää hänet lopulta ja tilanne sovitaan. Lapselle jää vuorovaikutusmallina kuvaus, jossa toiselle nauraminen voi loukata ja asia on selvitettävä. Joskus koemme erilaisuuden kautta yhteentörmäyksiä. Kiviniemi kuitenkin huomauttaa, etteivät erilaiset etnisyydet ole syynä yhteenottoihin, vaan ne vain näyttäytyvät yhteydenottojen kautta (Kivijärvi 2015, 31).

Molemmat hahmot esitetään kuvallisesti tasavertaisina. Tätä edesauttaa rajaus, joka esittää vain kaksi hahmoa erotettuina ympäristöstään, hahmojen samankokoisuus ja voimasuhteiden jakaantuminen tasaisesti molemmille. Mei on elekielensä puolesta kuvan dominoiva hahmo ja Paju hänen huomionsa kohteena. Paju on kuitenkin asennoltaan vakaampi ja vahvempi, eikä kiinnitä huomiota Meihin, joka on liikkeessä hänen vaikutuksestaan, joten asetelma tasapainottuu. Kuvan kokonaisvaikutelma on liikkeen ja värimaailman puolesta melko rauhallinen. Pajun vihreäraidalliseen paitaan ja sinisiin housuihin voisi olla kontrastina Mein punainen paita. Mein paidassa on samalla vihreävalkoraidalla toteutettu tasku ja Pajun tukka on oranssinpunainen, joten kokonaisuus on lopulta hyvin tasapainoinen värien osalta. Etnisyyttä ei tulisi ajatella kapeasti jollekin ryhmälle yhteisinä ominaisuuksina vaan vuorovaikutuksen kautta tapauskohtaisesti rakentuvana ilmiönä ja erityisesti tapoina, joilla ihmiset tekevät eroja suhteessa toisiinsa. (Kivijärvi 2015, 30–31.) Tässä etnisyyttä ei esitetä erotteluperiaatteena, etnisyydestä huolimatta hahmot ovat tasavertaisia.



Kirkkopelto 2016, Vilske aapinen, s. 76–77 "Puussa nukkava laiskainen"

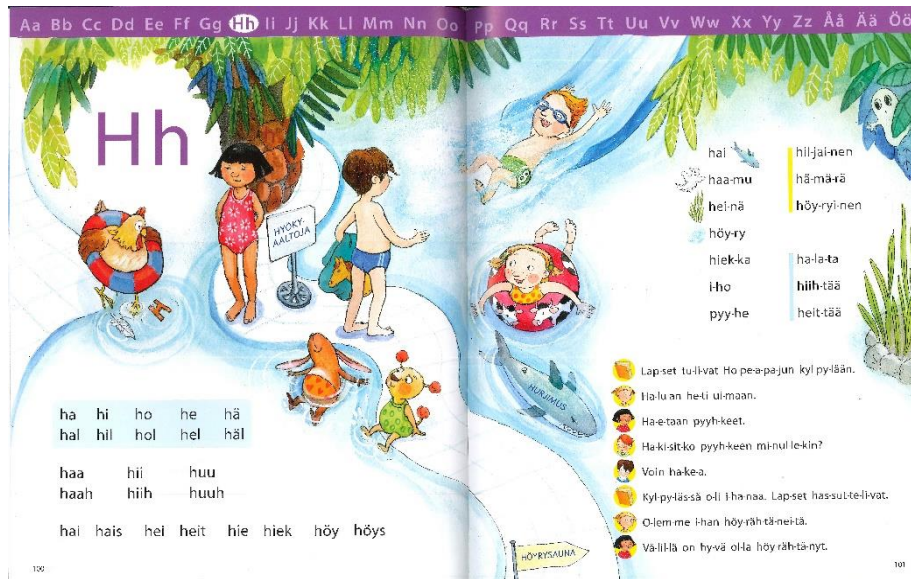
Kuvan vuorovaikutustyyppinä on neutraali huomion kohteena olo, johon kuuluu 6 % kuvista eli yksi kuva. Tämä edustaa kuutta prosenttia kuvista. Kuva sijoittuu koko aukeaman alueelle, tapahtumapaikkana on kirjasto. Kuvassa on kaksi ulkomaalaista hahmoa, Mei ja puussa torkkuva laiskainen, Partanen. Analyysi on toteutettu Partasen näkökulmasta, hän on kuvassa muiden hahmojen huomion kohteena. Puun latvustossa Partanen loikoilee oksalla ja Kikiru-kana lukee vieressä kirjaa. Mei juoksee runkoa ympäröiviä kierreportaita puuhun ja muut hahmot seisovat puun juurella ja katselevat ylös kohti Partasta. Partanen on sen sijaan suunnannut katseensa kohti lukijaa.

Kuvassa toisten hahmojen huomio on kiinnittynyt Partaseen. Huomion suuntautumista tehostaa Mein juoksu portaita ylöspäin ja Viran käsissä oleva taskulamppu, joka on suunnattu puun latvustoon. Heidät on kuitenkin kuvattu alhaalla, kaukana Partasesta ja liikkumattomina. Tekstistä ilmenee, että he aikovat noudattaa kirjastoon pystytetyn kyltin kehotusta lukea Partaselle, ainut joka kuvassa toimii toteuttaakseen aikomusta, on Mei. Vaikka Mei on kiipeämässä puuhun, hän on kuitenkin vielä kaukana Partasesta. Ainut Partasen vierelle kuvattu hahmo, Kikiru, ei toisista poiketen kiinnitä huomiota Partaseen vaan lukee kirjaa. Muiden huomio Partasta kohtaan on yhtä poikkeusta lukuun ottamatta positiivista, he katselevat puun juurella ylöspäin hymyillen, ainoastaan

Ainon ilme on surullinen. Yhdistettynä hänen lukutaidottomuuteensa ja esitettyyn ideaan lukea ääneen, voidaan olettaa, ettei hänen surullisuutensa sinänsä liity Partasen hahmoon vaan ajatukseen lukemisesta. Alhaalla seisovilla hahmoilla on osalla käsissään kirjoja, ne ja paikoilleen jääminen viittaavat siihen, etteivät he kuitenkaan ole täällä ai-noastaan Partasta varten.

Ulkomaalaisuus on läsnä lapsen elämässä konkreettisesti hänen ympäristössään sekä visuaalisten sisältöjen kautta (Räsänen 2008, 257). Median antama kuva nousee keskeiseksi niissä tilanteissa, joissa ihmisellä ei ole kokemusta kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta jonkin ihmisryhmän kanssa (Horsti 2000, 146). Huomion kohteena oleminen esitetään tässä kuvassa myönteisenä tilana. Partasen huomion kohteena olon konnotaationa on kuninkaallisen tai julkisuuden henkilön huomion kohteena olemista. Hän on kuvassa omassa valtakunnassaan, ylhäisessä yksinäisyydessään, jonne toiset tulevat häntä tapaamaan. Kun he saapuvat, he toimivat hänen toiveidensa mukaisesti. Löytty kuvailee, että itselle vieraaseen on kohdistettu kirjallisuudessa historiallisesti ihailua. Hän käsittelee Afrikan representaatioita kirjallisuudessa ja huomioi, ettei afrikkalainen aina ollut kuvailussa negatiivisia tunteita herättävä vaan myös puoleensavetävä ja vaikuttava (Löytty 1997, 34–37). Partasen ilme on tyytyväinen ja hänen asentonsa paikoil-laan lepäävä. Hän ei ole kiinnostunut itseensä kohdistetusta huomiosta vaan sen sijaan katsoo kohti lukijaa. Mustat silmät ovat kuitenkin tutkimattomat, aluksi on vaikea sanoa ovatko ne auki vai kiinni. Lukijalle Partanen jää tavoittamattomaksi. Hänen hahmonsä on mielenkiintoinen. Uutuuden viehätys on osa katseen kohteena olemista. Kun olemme katselleet jotain asiaa toistuvasti, lakkaamme kiinnittämästä siihen huomiota. Tavalliseksi muodostunut asia muuttuu meille näkymättömäksi. (Seppänen 2001, 33, 95.) Vaikka ulkomaalaisia vähemmistöjä on ollut Suomessa jo kauan, maahanmuuttoa pidetään edelleen tuoreena asiana. (Ahokas 2013, 234). Ulkomaalaiset ovat yhä monissa yhteyksissä katseidemme kohteita.

Kuvat, joissa ominaisuus ei ilmene



Kirkkopelto 2016, Vilske aapinen, s. 100–101 "Uimassa"

Neutraali yhdessäolo on suurin vuorovaikutustyyppi kuvissa, joissa ominaisuutta ei esitetä, siihen kuuluu 26 % kuvista eli 19 kuvaa. Hahmot ovat uimahallin allastiloissa, osa ui tai rentoutuu altaassa ja osa seisoo kahta allasta erottavalla tasolla. Kuva on yleisvai-kutelmaltaan rauhallinen, hahmot ovat suurimmaksi osaksi paikoillaan, vain Paju on voimakkaassa liikkeessä. Hahmojen ympärille on jätetty hyvin tilaa ja taustan värisävyt ovat pääasiassa sini-vihreitä. Hahmot ovat sijoittuneet kuvaan yksittäin sinne, tänne ripoteltuina. Kuvan keskipisteen tuntumassa on Onni, joka on kuitenkin kääntynyt luki-jaan selin. Hahmojen välillä ei vallitse voimakasta vuorovaikutusta, vain Onnin ja Ai-non välillä on mahdollinen vastavuoroinen vuorovaikutustilanne, muiden osalta kuvatuna on vain yksipuolisia katseita toista hahmoa kohtaan.

Mei on vetäytynyt toisista lapsista ja kääntynyt heistä pois päin. Hänen ilmeensä ja asen-tonsa sulkevat toiset ulkopuolelle. Hän näyttää vaivaantuneelta tai vastahakoiselta. Tä-mä poikkeaa tavallisesta kuvauksesta, jossa Mei yleensä esitetään innokkaana, toimeli-aana ja iloisena. Kukaan kuvan hahmoista ei kiinnitä huomiota Meihin. Suurimmaksi osaksi toisten hahmojen ilmeet ja eleet ovat positiivisia. Mein katse on kohdistunut va-semmälle puolelle, jossa Kikiru astuu varovaisesti veteen, hänen ilmeensä on muista poiketen lähes kauhistunut. Pipotti istuu altaan reunalla seuraamassa tilannetta, hänen

asentonsa on tarkkaavainen ja ilme arveleva. Ei voida kuitenkaan sanoa, että Meillä ja Pipotilla olisi kuvassa yhteinen mielenkiinnon kohde.

Olen luokitellut kuvan neutraalin tai ristiriitaisen yhdessäolon kategoriaan, johon suurin osa yhdessäoloa käsittelevistä kuvista kuuluu. Kun kuvassa on useampia hahmoja, heidän mielenkiinnon kohteensa tai ilmeistä välittyvä tunnetila on harvoin kaikille yhteinen. Suurin osa neutraalin tai ristiriitaisen kategorian kuvista on näin ollen ristiriitaisia ja suuri osa isoa ryhmää esittävistä kuvista kuuluu yhdessäolon kategoriaan. Tämä sama kategoria oli määrittelevä tekijä kaikissa eri ryhmissä niiden kuvien osalta, joissa ryhmää määrittelevä ominaisuus ei ilmene. Osittain vuorovaikutustyyppin ilmeneminen selittyi siis tämän kaltaisen kaikkien hahmojen yhteistä vuorovaikutustilannetta käsittelevien kuvien yleisyydellä aineistossa. Silti kuva tuo vuorovaikutusmallina esille yksin tai ryhmän ulkopuolelle jättämisen, joka yksittäisenäkin kokemuksena saattaa olla lapselle vaikea (Sunwolf & Leets 2004, 207).



Kirkkopelto 2016, Vilske aapinen, s. 127 "Kiinalainen pikkuväki kohtaa suomalaisen"

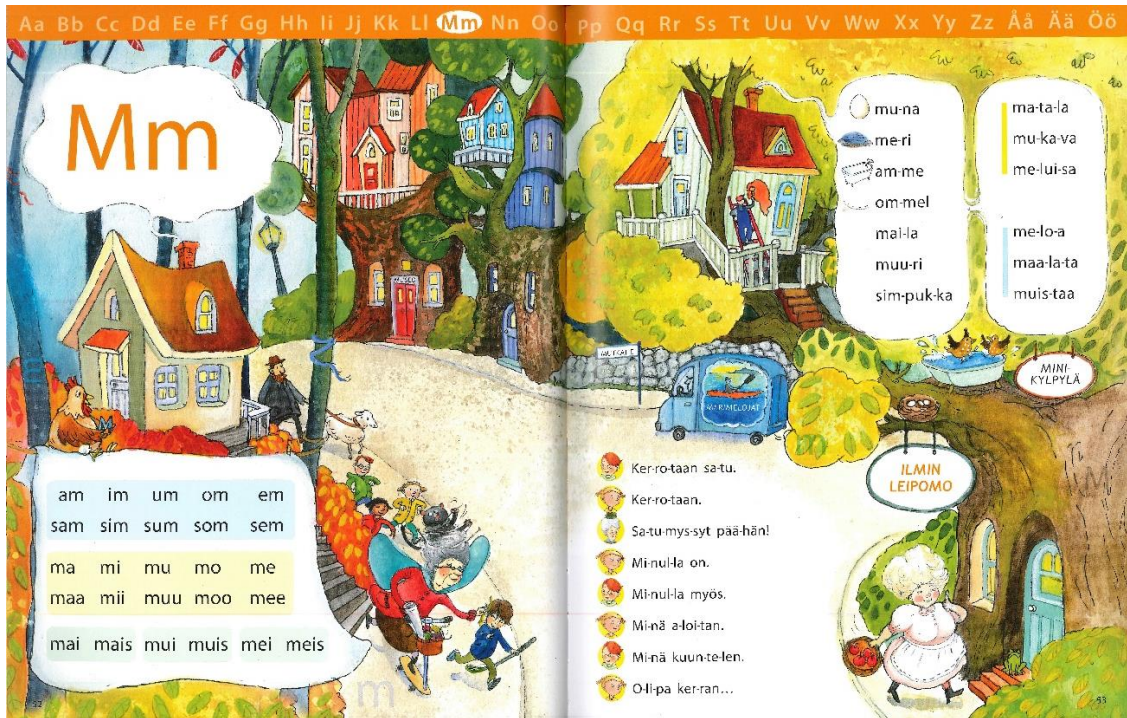
Positiivinen vastavuoroinen vuorovaikutus on tyyppinä 12 % prosentissa kuvista eli yhdeksässä kuvassa. Kuva "Kiinalainen pikkuväki kohtaa suomalaisen" on osa samalla sivulla esiintyvän neljän kuvan sarjaa, joissa esitetään kiinalaisten vieraiden saapumista Suomeen. Kuvat on jaettu toisistaan sarjakuvamaisilla kehyksillä, jotka rakentavat yhteyttä ja ajallista jatkumoa kuvien välille. Toisissa kuvissa esitetään kuitenkin kiinalaisen isoäidin ja isoisän hahmoja, joten tämä kuva poikkeaa niistä. Kuvassa kiinalainen ja

suomalainen pikkuväki kohtaavat kameran ympärillä. Hahmojen kehot muodostavat ylhäältä avoimen holvikaaren kameran ympärille.

Hahmojen tausta ja muu ympäröivä tila on merkityksetön eikä anna vihjeitä siitä, missä kohtaaminen tapahtuu. Kamera on kuvan keskiössä, se on sijoitettu miltei keskipisteeseen ja korostettu siitä pois päin suuntautuvilla salamavalon juovilla sekä kameraa kohti vaalenevalla taustavärillä. Hahmojen vartalonlinjojen kumartuminen hienoisesti kameraa kohti tekee siitä ensisijaisen huomion kohteen. Kameran taakse osittain piiloutunut vierailija on estynyt osallistumasta vuorovaikutukseen kuvaamisen vuoksi, hänen asemansa kuvan keskustassa estää toisia luontevasta kanssakäymisestä hänen takanaan seisovan toverin kanssa. Kamerasta lähtevät valojuovat muodostavat lievän rajan kahden ryhmän välille.

Kuvan liike on minimaalista ja tunnelma pysähtynyt, odottava. Hahmot ovat suuntautuneet toisiinsa ja heidän eleensä ilmaisevat kiinnostusta toista osapuolta kohtaan valokuvaajaa lukuun ottamatta. Heidän keskinäiset suhteensa ovat tasapainoiset, oikeanpuoleiset hahmot esitetään selkeämpinä, salamavalo ei pehennä heidän piirteitään, vasemmanpuoleiset hahmot ovat hieman pidempiä. Hahmojen välillä vallitsee mielenkiinto toisiaan kohtaan, he ovat ikään kuin pysähtyneet kuvan ottamisen ajaksi, voidakseen sitten tervehtiä toisiaan.

Ulkomaalainen esitetään kiinnostavana uutena tuttavuutena, omasta kulttuurista hieman erilaisena. Vähemmistökulttuurien piirteiden esille tuominen ja vuorovaikutuksen rakentaminen eri ryhmien välille eroista huolimatta, auttaa vähemmistökulttuurin edustajia kotiutumaan ympäröivään kulttuuriin ja opettaa valtakulttuurin edustajille tasarvoista suhtautumista, lisäksi se auttaa yksilöitä muodostamaan oman paikkansa yhteisössä. (Räsänen 2008, 269.) Ulkomaalainen on tässäkin katseen ja tarkkailun kohteena, huolimatta siitä, että huomio on positiivista.



Kirkkopelto 2016, Vilske aapinen, s. 52–53 ”Matkalla täti Matalan kanssa”

Positiivisen yhteisen huomion kohteen osuus kuvista vuorovaikutustyyppinä oli 9 prosenttia eli seitsemän kuvaa. ”Matkalla täti Matalan kanssa” on esimerkkinä vuorovaikutustyyppistä. Kyseessä on aukeaman käsittävä kuva, jossa esitetään näkymä teiden risteyksestä. Etäisyys hahmoihin on kaukainen, joten heidän ilmeitään ja eleitään on vaikeampi tulkita ja yksityiskohdat kadottavat merkityksensä. Kadulla on kuvattuna kylän asukkaita eri puuhissaan, lapset ja täti Matala etenemässä kohti kuvan alalaitaa. Heidän asentonsa ovat pääasiassa viistossa eteenpäin, joka lisää liikkeen voimakkuutta. Lapset ja täti muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden, toiset kuvassa esiintyvät hahmot ovat päähenkilöistä erillisiä ja kuvattuina rauhallisemmassa liikkeessä tai pysähtyneinä.

Rajaus vaimentaa vuorovaikutussuhteita, samoin muiden hahmojen välinpitämätön suhtautuminen etenevää joukkoa kohtaan. Etummaisena ja erottuvimpina kulkevat täti ja Onni, joiden välillä vallitsee vastavuoroinen positiivinen vuorovaikutus. Mei kuuluu lasten ryhmään, joka juoksee tädin ja Onnin takana. He ovat kuvassa sivuroolissa ja osittain katua reunustavan pensasaidan peitossa. Mein vaatetus lisäksi sulautuu väritykseltään syksyruskaiseen pensasaitaan ja häivyttää häntä näkyvistä entisestään. Lasten

ilmeet ovat iloisia, he ovat osallisia yhteisessä toiminnassa ja heidän katseensa on kiinnittynyt edellä kulkeviin hahmoihin.

Ulkomaalainen esitetään tässä sulautuneena osaksi ryhmää ja sen toimintaa, hän ei herätä huomiota tai kiinnitä mielenkiintoa itseensä. Hän on yhtä tavallinen, kuin muutkin. Kulttuurien välisen vuorovaikutuksen esittäminen tavallisena tapahtumana edesauttaa sen mieltämistä sellaisena (Räsänen 2008, 282). Visuaalisen kulttuurin tuotteissa ilmevät ärsykkeet vaikuttavat lapsuudesta saakka sekä tiedostettuihin että tiedostamattomiin suhtautumistapoihimme (Ahokas 2013, 233). On tärkeää, että ulkomaalaisuus esitetään normaalina, arkipäiväisenä ilmiönä. Näin ulkomaalaisuutta kuvataankin nykyään lastenkirjallisuudessa (Heikkilä-Halttunen 2013, 56). Oppikirjoissa ulkomaalaisuuden esittäminen ei vielä ole samalla tasolla.

7 Johtopäätökset

Lapselle kuvan antama sosiaalisen toiminnan ja vuorovaikutuksen malli on erittäin merkityksellinen. Hänen kokemuksensa kuvien esittämistä toimintatavoista rakentaa hänen valmiuksiaan vastata kohtaamiinsa tilanteisiin arjessa (Nikolajeva 2014, 121,124, 126, 131, 136; Suojala 2002, 124–126). Lapsi ottaa kuvan esityksen helposti todellisuutta vastaavana asiantilana (Arizpe & Styles 2016, 37; Hatva 1993, 118; Saarnivaara 1993, 17–19, 43, 48–49, 72). Voidaan siis olettaa, että lapsi uskoo erilaisuuden ja vuorovaikutuksen representaatioiden esittämän asiantilan vastaavan todellisuutta. Aapiskuvien vaikutusta lapsiin on mahdotonta arvioida tarkkaan tutkimatta lasten omia kokemuksia, mutta esitetyt havainnot ovat mahdollisia lasten omalle tulkinnalle huolimatta hänen lukutaitonsa tasosta tai sen puutteesta (Arizpe & Styles 2016, 45). Kuvat herättävät heissä paljon ajatuksia ja he osaavat pohtia niiden merkityksiä monipuolisesti (Arizpe & Styles 2016, 35, 37, Pantaleo 2004, 181–183, 185–186), vaikka usein lasten tulkintakykyä aliarvioidaan (Huovinen 2003, 21).

Vuorovaikutuksen tarkastelussa kokonaisuus on olennaista, koska se kertoo hahmon kokemasta vuorovaikutuksen jatkumosta ja vuorovaikutuksen kautta rakentuneiden suhteiden luonteesta toisiin hahmoihin (ks. Goffman 2012, 311–312, 332–333, 336; Suoninen 2013, 33, 67). Prosentuaalisesti merkittävimiksi nousseet vuorovaikutuksen piirteet kertovat määrällisesti hahmoa kohtaan osoitetun vuorovaikutuksen laadusta ja luonteesta. Niiden toistuvuus rakentaa kuvan hahmosta yleisesti vuorovaikutukseen osallistujana ja on siksi merkityksellinen representaatioissa, jonka aapinen välittää lapselle hahmosta vuorovaikutukseen osallistujana ja siitä, millaista vuorovaikutusta häneen kohdistuu.

Kuvissa, joissa jonkin ryhmän ominaisuutta ei ilmene hahmojen vuorovaikutukselliset piirteet lähestyvät toisiaan. Kaikille suurimpien ryhmien joukossa ovat toisaalta vastaavuoroinen vuorovaikutus ja toisaalta yhdessäolo. Erilaisen kyvyn ja erilaisen käytöksen osalta huomiotta jääminen on yhteinen määrittelevä kategoria. Ulkomaalaisuus poikkeaa näistä yhteisen mielenkiinnon viedessä kolmannen merkittävän kategorian osuuden.

Vammaisuus

Vammaisuutta kuvailee piirteen otsikointi luvussa 6. Se on aapiskuvituksessa näkymättömissä. Tämä saattaa viestiä siitä, ettei vammaisuutta pidetä ihanteelliseen yhteiskuntaan kuuluvana tai sen ei katsota liittyvän lasten maailmaan. Vammaisen lapsi jää vaille samaistumiskohteita ja vertaisryhmään kuuluva vaille mallia toimivasta vuorovaikutuksesta vammaisen henkilön kanssa.

Kyky

Kyky tuodaan vahvasti esille vuorovaikutuksen kannalta passiivisessa roolissa. Huomiotta jääminen on merkittävä piirre hahmon vuorovaikutukselle. Sekä ominaisuutta esittävien että ei-esittävien kuvien osalta neutraali yhdessäolo oli suurin vuorovaikutustyyppi ja huomiotta jääminen lukeutui molemmissa tapauksissa kolmen merkittävimmän kategorian joukkoon. Erilaista kyky ominaisuutena tuodaan esille vertailussa taitavampien kanssa ja hänet esitetään alempiarvoisena. Luonnollisesti lukutaito on asia, jota lasta pyritään kannustamaan kehittämään aapisessa. Hahmojen kautta tuodaan vahvasti esille, että lukutaidon saavuttaminen tuo heille paikkansa toisten joukossa itsevarmoina osallistujina, sekä ihailua ja huomiota. Kahden päähenkilön kohdalla kirjan loppupuolella on samantyyppinen kuva, jossa juhlietaan lukutaidon saavuttamista. Aino on kesään mennessä oppinut lukemaan ja seisoo kunniakirjan vastaanotettuaan ryhdikkäänä, hie-man toisten edessä ja kasvoillaan mielihyvystä ja itsevarmuudesta kertova ilme. Masa istuu juhlapöydän äärellä ja lukee, läsnä olevien huomio on suuntautunut häneen ja he hymyilevät iloisesti. Ennen näitä saavutuksia kykyyn liitetään jopa ryhmän jäsenenä esitettäessä toisia passiivisempi ja syrjään vetäytyneempi osa.

Lastenkirjoissa kuvitus yleensä käsittelee vaikeitakin aiheita niin, että loppu antaa toivoa paremmasta. (Huovinen 2003, 23.) Vammaisuuteen liittyvät haasteet ja rajoitukset häviävät usein lastenkirjallisuudessa ihmeperantumisen myötä (Beckett ym. 2010, 380). Entä, jos lapsen kyky onkin sellaista laatua, että se ei ole parannettavissa tai ei kehity yhtä paljon kuin toisten tai hän ei saavuta tavoitettaan? Silloin hänen osuudekseen jää

passiivisuus ja ryhmän ulkopuolelle suljetuksi tuleminen kuten Siirille, jonka lukutaidottomuus tuodaan esille vain muutamissa kuvissa, eikä sen parantumista tai hänen asemansa vahvistumista ryhmässä tuoda esille kuvallisesti loppua kohden millään tavoin. Jotta erilaisella olisi osa sosiaalisessa ympäristössä, hänen on kehitettävä kykyyään.

Käytös

Käytöksen osalta ominaisuus nousee hahmoa vahvasti määritteleväksi tekijäksi. Ero ominaisuutta esittävien kuvien ja niiden kuvien välillä, joissa sitä ei esitetä, on ryhmistä suurin ja liittyy vuorovaikutuksen laatuun. Kun erilainen käytös on läsnä ominaisuutena, vuorovaikutuksen laatu on suurimmaksi osaksi negatiivista. Käytöksen parantuessa vuorovaikutuksen laatu vaihtuu positiiviseksi. Vuorovaikutuksen luonteena huomiotta jääminen on käytöksen osalta merkittävä piirre. Kuten Erilaista kykyä, Erilaisen käytöksen vuorovaikutusta määrittelee osittain sen passiivisuus. Näiden ryhmien välillä vuorovaikutuksessa on havaittavissa samankaltaisia piirteitä, mutta Erilaista käytöstä kohtaan vuorovaikutus on aktiivisemmin torjumista ja tuomitsemista. Molempien kohdalla on kuitenkin tärkeää käytöksen tai kyvyn parantamisen myönteinen vaikutus vuorovaikutuksen laatuun hahmon kanssa ja heidän asemaansa ryhmän jäsenenä.

Erilaisen käytöksen ymmärtäminen ja muutos siihen suhtautumisessa ystävällisesti tapahtuu vasta loppua kohden, eli suurin osa kuvallisesta materiaalista ilmentää kuitenkin torjuvaa ja tuomitsevaa asennetta käytöstä kohtaan. Suurempi osa kuvallisesta informaatiosta jättää siis oppilaalle mielikuvan siitä, että käytös on paheksuttavaa. Arkielämässä jätämme toisia huomiotta monin tavoin enemmän tai vähemmän tahallisesti (Taipale 2016, 15). Lapsen minäkuva ja itsetunto rakentuvat hänen kokemansa vuorovaikutuksen kautta (ks. Sunwolf & Leets 2004, 200; Salmivalli 2005, 33). Toisten toiminta on meille sosiaalinen peili (Taipale 2016, 16). Ryhmän jäsenen toisten silmissä saavuttama asema on usein hyvin pysyvä, ja sitä on vaikea muuttaa (Salmivalli 2005, 33, 77, 127). Lapsen oppima malli sosiaalisesti ei-toivottua käytöstä kohtaan saattaa vahvistaa hänen luontaisesti tuntemaansa torjuntaa erilaista käytöstä kohtaan (ks. Beckett ym. 2010, 373, Coelho ym. 2017, 7–10). Käytöksen esittäminen yksilön torjuttavana piirteenä jättää

huomiotta ympäristön rakenteet, jotka estävät häntä muuttamasta käytöstään ja korostavat hänen omaa vastuutaan käytöksestään (ks. Beckett ym. 2010, 380). Silti määrällisyys ei välttämättä ole merkittävää, koska lapselle tarinasta varmasti jää mieleen loppuhuipennus ja ajatellessaan tarinaa ja sen hahmoja lapsi ei voi olla suhteuttamatta sitä tietoon, että lopulta kaikki muuttui ja eläimet oppivat ymmärtämään ja suhtautumaan paremmin erilaiseen käytökseen.

Ulkomaalaisuus

Vaikka ulkomaalaisuus näyttäytyykin aineistossa Vilskeen kautta vahvasti pää- ja sivuhenkilöiden roolissa, toisissa kirjoissa sen representaatiot jäävät yksittäisiksi taustahenkilöiksi. Kuva maahanmuuttajista muodostuu melko olemattomaksi näiden kirjojen esittämänä. Lapselle välitetään aapisen kautta kuvaa yhteiskunnasta, jossa ihmiset ovat pääsääntöisesti suomalaisia. Maahanmuuttajaoppilaille samaistumisen kohteita omista kulttuuritaustoista tai itselleen samanlaisesta tilanteesta ei juuri tarjota. Lapsi samastuu toisiin, jotka ulkonäöltään muistuttavat itseään ja tällaisen samaistumisen kokeminen on hänelle tärkeää (Rastas 2008, 258–259). Siksi on tärkeää, että aapiset tarjoaisivat samaistumiskohteita kulttuurista huolimatta. Jonkin verran tämä kompensoituu eläinhahmojen kautta, silti niiden avulla voitaisiin monikulttuurisuutta ja maahanmuuttajuuteen kotimaasta lähtöön ja toisaalle muuttamiseen liittyviä teemoja käsitellä konkreettisemmin. Eri kansallisiin kuuluvia eläimiä on aiemmin käytetty aapisissa maahanmuuttajuuteen liittyvien teemojen käsittelyssä (ks. Wäre, Lerkkanen, Suoranta-Hollo, Korolainen, Parkkinen, Kirkkopelto & Ketonen 2014). Räsänen esittää, ettei vähemmistöjen asemaa huomioida oppikirjoissa, vaan asiat esitetään suomalaisen enemmistökulttuurin näkökulmasta. Suomalaisuus tulee oppikirjoissa esille paitsi valitun näkökulman kautta, oppikirjan kielenä ja sisältöinä. Usein maahanmuuttajan tapauksessa asioiden opettelu tapahtuu puutteellisella kielitaidolla. (Räsänen 2005, 93–94, 97.) Samoin kuin vammaisuuden osalta, vähäiset esitykset maahanmuuttajuudesta rajoittavat vertaisryhmän lasten kokemuksia vuorovaikutuksesta ulkomaalaisuuden kanssa. Koulu on avainasemassa lasten asenteiden parantamiseksi erilaisia etnisiä ryhmiä kohtaan, koska kielteinen suhtautuminen perustuu usein tiedon puutteeseen. Tässä tärkeää on pyrkiä edistämään posi-

tiivisia tunteita ja mahdollistamaan kontaktien muodostuminen ryhmien välillä. (Helkama ym. 2015, 310, 314.) Oppikirjallisuus voi olla lapselle väylä tutustua ulkomaalaisuuteen.

Positiivisuus erityisesti ulkomaalaisuuden ominaisuutta esittävässä kuvissa on vahvasti ryhmää määrittelevä tekijä. Näissä kuvissa ulkomaalaisuus ilmenee vastakkaisen vuorovaikutuksen kautta, aktiivisessa ja läheisessä toiminnassa, joka omalta osaltaan edistää positiivista suhtautumista ulkomaalaisuuteen. Vuorovaikutus ulkomaalaisten ja kanta-väestön välillä on onnistunutta, jos ihmiset pystyvät käyttäytymään luontevasti ja tietoisina asenteistaan ja vaikuttimistaan ja jos nämä ovat positiivisia (de-Graft Aikins 2011, 86). Aapisen tarjoama malli edistää positiivista vuorovaikutusta ulkomaalaisten ja valtaväestön välillä. Katseen kohteena oleminen on toinen aineistossa esiintyvä vuorovaikutuksen piirre ulkomaalaisen osalta, vaikka katse onkin positiivinen ja kiinnostunut. Ulkomaalaiselle katseen kohteena se ei välttämättä silti ole myönteinen kokemus (Rastas 2007, 98). Ulkomaalaisuutta, kuten käytöstä ja kykyäkin kohdellaan joissain kuvissa hieman torjuvasti ja syrjivästi. Kuitenkin toisiin ryhmiin verrattuna tämä vuorovaikutus-tyyli ei ole merkittävässä asemassa.

8 Pohdinta

Tutkielman tarkoituksena oli vastata kysymykseen, miten aapisen kuvitus esittää vuorovaikutusta erilaisuuden kanssa? Oli mielenkiintoista havaita, että muodostamieni erilaisuuden ryhmien välille rakentui eroja vuorovaikutuksen kautta. Erilaisuuden ja vuorovaikutuksen representaatiot ovat siis aapiskuvituksessa riippuvaisia toisistaan. Erilaisuuden muoto vaikutti hahmon kokemaan ja osoittamaan vuorovaikutukseen. Ulkomaalaisten osalta positiivisuus ja aktiivinen vuorovaikutus korostuivat suhteessa muihin ryhmiin. Erilaiselle kyvyille ominaisuus ei ollut merkittävä tekijä, mutta silti ryhmän hahmoja esitettiin muita passiivisempina vuorovaikutuksen osallistujina. Erilaisen käytöksen osalta ominaisuus oli ryhmistä merkittävimmissä roolissa ja se vaikutti vahvasti toisten hahmojen suhtautumiseen Erilaista käytöstä edustavaan hahmoon.

Sisällönanalyysin ja semioottisen tutkimustavan yhdistäminen oli tutkielmalle toimiva menetelmä. Sisällönanalyysin kautta muodostin aineistossa esiintyvät erilaisuuden kategoriat. Se auttoi rajaamaan aineistosta kuvia syvällisemmän tarkastelun kohteeksi. Semioottisen kuvantulkinnan avulla pystyin huomioimaan tarkemmin vuorovaikutuksen piirteitä kuvissa. Kuvallisen materiaalin määrä oli tutkielman suppeuteen nähden valtava, aineiston analysointia olisi voinut jatkaa tai toteuttaa hyvin monista eri näkökulmista. On huomioitava, ettei tässä tutkielmassa ole verrattu erilaista käytöstä edustavia hahmoja sellaisiin hahmoihin, joilla jotakin näistä piirteistä ei ole havaittavissa. Jatkossa olisi esimerkiksi mielenkiintoista selvittää, eroavatko ryhmiin kuulumattomat hahmot millään tavoin tutkielmassa käsitellyistä hahmoista.

Aineistoon pohjautuvat havainnot tutkielmassa osoittavat, että teoreettisessa viitekehyyksessä käsitellyt teemat ja sisällöt ovat läsnä kuvituksessa. Tuloksissa tarkastellut kuvat esittävät kuvallista esimerkkitapausta ryhmään kuuluvista hahmoista, niiden piirteet eivät sellaisenaan koske koko vuorovaikutustyyppiä, vaan ne ovat esimerkkejä niistä. Ne pohjautuvat todelliseen aineistoon ja esittelevät sitä tiettyjen piirteiden osalta edustavasti. Voidaan sanoa, että aineistosta voi nähdä esimerkiksi tällaisia vuorovaikutustyyplejä tietyssä ryhmässä ja heitä esitetään vuorovaikutuksessa esimerkiksi tällaisissa tilanteissa. Semioottisen kuvan tulkinnan kohteeksi valikoimani kuvien joukko määrittelee

vahvasti tutkielman lopputulosta. Yksittäisen kuvan sisältämiä viestejä on mahdotonta yleistää kaikkia edes samaa vuorovaikutustyyppiä esittäviä kuvia koskeviksi. Toisen kuvan valitseminen saman vuorovaikutustyyppin joukosta olisi saattanut tuoda esille nykyisistä tulkinnoistani eriäviä esityksiä. Vaikka analyysin kohteeksi valittuja kuvia on pidettävä esimerkkeinä, ne tuovat kuitenkin esille vuorovaikutukselle merkittäviä piirteitä.

Vuorovaikutuksen tutkimusta ei ole tietääkseni liitetty kuvien tutkimukseen, vaikka sosiaalisten taitojen opettamista kuvien kautta on hyödynnetty opetusmenetelmänä ja tutkimuskohteena. Tutkielma osoittaa, että aapiskuvituksessa esitetään erilaisuuden piirteitä, jotka ovat vuorovaikutuksen kontekstissa merkityksellisiä. Aapisten kuvallista aineistoa voitaisiin pohtia oppilaiden kanssa esimerkiksi kiusaamisen ehkäisyssä, joka on todellisenä huolenaiheena monissa kouluissa. Vuorovaikutuksen representaatiot aapiskuvituksessa edustavat osittain jopa lapsille ominaisia kanssakäymisen tapoja, joten niiden tarkastelu lasten kanssa ja niistä keskustelu olisi hedelmällinen tapa auttaa oppilaita tiedostamaan omaa toimintaansa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja pohtimaan parempia toimintatapoja ongelmallisiin tilanteisiin. Lapsi ymmärtää vuorovaikutukseen liittyvää kuvallista sisältöä ja omaksuu niissä esitettäviä malleja. Kuvituksen hyödyntäminen opetustarkoituksessa tai asettaminen kriittisen tarkastelun kohteeksi jää kuitenkin opettajan vastuulle. Tämä saattaa osoittautua haasteelliseksi tehtäväksi aapisen osalta, sillä se on koulunsa aloittavalle oppilaalle merkittävä kirja, jonka sisältöihin voi olla vaikea suhtautua kriittisesti. Olisi mielenkiintoista tietää, kuinka oma aapiseni on vaikuttanut maailmankuvani rakentumiseen tai millaisia viestejä erilaisuudesta se pitää sisällään.

Tässä tutkielmassa ei ollut tarkoitus arvioida kuvan merkitystä oppikirjassa lapsen kannalta tai pyrkiä mittaamaan sen vaikutusta oppimistuloksiin. Silti olen pohtinut kuvan tulkinnassa lasta aapiskuvan vastaanottajana. Erilaisuuden ja vuorovaikutuksen representaatioiden osalta olen tarkastellut lapsen käsityksiä ja toimintatapoja vuorovaikutuksessa. Huolimatta siitä, että vammaisuuden kategoria aapiskuvituksessa loistaa poissaolollaan ja ulkomaalaisuuden esittäminen oli tutkimusaineistossa keskittynyt yhteen aapiseen, on erilaisuuden piirteitä löydettävissä käytöksen ja kyvyn osalta aapiskuvituk-

sessä. Lapselle tämä viestii siitä, että erilaisuutta on olemassa, eikä kaikkien tarvitse mahtua samanlaiseen muottiin näiden piirteiden osalta. Lisäksi aapiskuvitus kertoi siitä, että aluksi negatiivisena näyttäytynyt suhtautuminen erilaista kykyä tai käytöstä kohtaan muuttui loppua kohti kun hahmot oppivat ymmärtämään toisiaan paremmin tai kehittyivät. Lapsen oman suhtautumisen osalta tällaisen pitkällä aikavälillä tapahtuvan muutoksen kuvaaminen on realistista. Toisen ymmärtäminen vaatii harjoittelua ja suhteen muodostumista yksilöiden välille. Aapiskuvituksen kertomus erilaisuudesta ja vuorovaikutuksesta sen kanssa on ehkä kaikkein käyttökelpoisin kuvaamaan lapsessa tapahtuvaa vuorovaikutustaitojen kasvua ensimmäisen kouluvuoden aikana. Kokonaisuus antaa toivottavasti oppilaan omalle kehitykselle tavoiteltavan mallin, jonka lopputuloksena on toisten huomioiminen ja ystävällinen suhtautuminen ympärillä olevaan erilaisuuteen.

Aapiskuvitus rakentaa lapsen subjektiivista kokemusta todellisuudesta. Hän on vastaanottajana aapisen kohderyhmä. Aapiskuvituksen kertomuksen vastaanottajan lisäksi tärkeässä asemassa sen luomassa todellisuudessa on tekijä. En ole pohtinut tekijän osuutta aapiskuvituksen sisällöllisiin valintoihin ja siitä välittyviin merkityksiin. Jatkotutkimuksena olisi kiinnostavaa esimerkiksi haastatella kuvittajia ja saada tietoa aapisen tekoprosessista heidän näkökulmastaan.

Yhteiskunnallisesti aapisen rakentama konkreettinen representaatio erilaisuudesta rajoittaa sitä lieviin käytöksen tai kyvykkyyden piirteisiin, sekä rajallisesti esitettyyn ulkomaalaisuuteen. Olen tarkastellut vuorovaikutusta erilaisuuden kanssa tutkielmani kautta kriittisesti. Huomaan kuvia pohtiessani kiinnittäneeni huomiota negatiivisiin tulkintoihin. Positiivisuuden merkitys erilaisuuden kohtaamisessa tuntuu sen kautta korostuvan entisestään. Erilaisuuden esittäminen positiivisessa valossa auttaa meitä suhtautumaan siihen myönteisemmin. Huolestuttavaa on, että ulkomaalaisuutta esitetään hyvin marginaalisena ryhmänä kahdessa tutkielman aineistoon kuuluvassa aapisessa, eikä vammaisuus näyttäydy aineistossa lainkaan. Se antaa epärealistisen kuvan suomalaisen yhteiskunnan rakenteesta ja evää suurelta osalta oppilaista samaistumisen kohteen aapisessa. Erilaisuuden kohtaaminen saattaa vaatia taitoa, mutta samoin vaatii erilaisena oleminen. Suomalaisissa kouluissa ulkomaalaistaustaisten lasten määrä todennäköisesti pikemminkin kasvaa kuin vähenee tulevaisuudessa. Kansainväliset avioliitot viime vuosina

Suomeen muuttaneiden ja kantaväestön kasvattavat maahanmuuttajataustaisten lasten määrää. Tutkielman kautta aiheeseen syventyessäni on ollut avartava kokemus lukea erilaisten maahanmuuttajien kokemuksista suomalaisessa yhteiskunnassa. Kotiutuminen ei välttämättä ole helppoa. Joukkoon kuulumisen, ymmärryksen löytäminen ja osallisuuden kokeminen on tärkeää ja visuaalinen media voi osaltaan edistää näiden toteutumista.

Tutkielmaa kirjoittaessani olen herännyt huomaamaan kuinka vähäisessä määrin vammaisuutta esitetään meitä ympäröivässä visuaalisessa mediassa. Tutkimuksiin tutustuminen on auttanut minua ymmärtämään tämän merkitystä vammaisen ja ei-vammaisen henkilön näkökulmasta paremmin. Olen tullut tietoisemmaksi omista stereotyyppioistani ja pohtinut kriittisemmin sitä, miten ulkoinen olemus vaikuttaa toisen ihmisen kohtamiseen. Itsensä kaltaisten ihmisten löytäminen ympäriltään, myös visuaalisesta mediasta on tärkeää jokaiselle. Erityisesti identiteettiään rakentavalle lapselle ja nuorelle nämä kokemukset ovat merkittäviä. Vaikka en ole kokenut vammaisuuden mukanaan tuomia haasteita muistan, kuinka tärkeää omassa lapsuudessani oli seikkailukirjan sankariin samaistuminen. Se auttoi kokiessani erilaisuutta ryhmän jäsenenä, olihan olemassa joku toinenkin, jolla oli samanlaisia piirteitä ja hän oli erilaisuudestaan huolimatta kirjan sankari, taitava ja rohkea.

Omalta osaltani ympyrä on sulkeutunut, lopussa palaan alkuun. Ensimmäisellä luokalla aapisen kautta opin lukemaan ja koin sen innostavana. Nyt olen lähestymässä opinnoisani valmistumista ja mahdollisesti akateemisen urani päätöstä. Jälleen löydän itseni aapisen parista. Tällä kertaa se on opettanut minulle kuvanlukutaitoa, ilmassa ei leiju tähtipölyä, olen hieman pettynyt mutta innoissani lopputuloksesta.

Lähteet

Aineistolähteet

Backman, Mari, Lassila, Kati, Solastie, Kati & Kolu Siri 2014. Seikkailujen Aapinen. Helsinki: Otava. Kuvittaja: Lumme, Johanna

Kiviniemi-Penkäläinen, Jonna, Okkonen-Sotka, Päivi, Paavola, Heini, Kirkkopelto Katri & Niemelä, Reetta 2016. Vilske Aapinen. Helsinki: Edukustannus. Kuvittaja: Kirkkopelto, Katri

Wäre, Mervi, Lerkkanen, Marja-Kristiina, Suonranta-Hollo, Laura, Parkkinen, Jukka & Westerholm, Pia 2015. Apilatien Aapinen. Helsinki: Sanoma Pro Oy. Kuvittaja: Westerholm, Pia

Kirjallisuus

Adibsereshki, Narges & Salehpour, Yeganeh 2014. Peer acceptance of students with and without inclusion experience towards students with special needs in unisexschools of Tehran. *Education 3-13*, 42 (6), 575–588. Saatavilla *www-muodossa*: <http://www-tandfonline-com.ezproxy.ulapland.fi/doi/full/10.1080/03004279.2012.745890>. (Luettu 10.11.2017.)

Ahokas, Marja 2013. Ryhmät ja niiden väliset suhteet. Teoksessa Kokkonen, Hanna, Lindqvist, Eija & Kurko, Ulla (toim.) *Arjen sosiaalipsykologia*. Helsinki: SanomaPro Oy, 185–242.

Alasuutari, Pertti 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.

Anitolppa-Niitamo, Anne & Leinonen, Elina 2013. Perhe, nuoret ja maahanmuutto. Teoksessa Anitolppa-Niitamo, Anne, Fågel, Stina & Säävälä, Minna (toim.) *Olemme*

muuttaneet – ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Helsinki: Väestöliitto, 96–116.

Arizpe, Evelyn & Styles, Morag 2016. Children reading picturebooks. Interpreting visual texts. London & New York: Routledge. Saatavilla www-muodossa: <http://ebookcentral.proquest.com.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland-ebooks/reader.action?docID=4177769>. (Luettu 7.7.2017.)

Beckett, Angharad, Ellison, Nick, Barrett, Sam & Shah, Sonali 2010. ‘Away with the fairies?’ Disability within primary-age children's literature. *Disability & Society*. 25(3), 373-386. Saatavilla www-muodossa: <http://www-tandfonline-com.ezproxy.ulapland.fi/doi/full/10.1080/09687591003701355>. (Luettu 10.11.2017.)

Beezmohun, Sharmilla 2013. Puuttuva peilikuva. Etniset vähemmistöt brittiläisessä lastenkirjallisuudessa. Teoksessa Anna Rastas (toim.) *Kaikille lapsille. Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa*. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura, 246–263.

Bell, Philip 2001. Content analysis of visual images. Teoksessa Theo van Leeuwen & Carey Jewitt (toim.) *Handbook of visual analysis*. London: SAGE Publications, 10–34.

Brusila, Riitta 2003. Monenlaisia kuvia – kuvallisen esittämisen kategorioista. Teoksessa Ylimartimo Sisko & Brusila Riitta (toim.) *Kuvittaen – käyttökuvan muotoja, merkityksiä ja mahdollisuuksia*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 9–18.

Chandler, Daniel 2007. *Semiotics. The basics*. London: Routledge.

Clarkeburn, Henriikka & Mustajoki, Arto 2007. *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Vastapaino: Tampere.

Coelho, Leandra, Torres, Nuno, Fernandes, Carla & Santos, António J. 2017. Quality of play, social acceptance and reciprocal friendship in preschool children, *European Early Childhood Education Research Journal*, 1–12. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa.com)

<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2017.1380879>. (Luettu 10.11.2017.)

Farrell, Maureen A. 2013. ”Jings! Crivens! Help ma Boab!” – It’s a scottish picture-book. *Alkuperäisteos: New Review of Children’s Literature and Librarianship*, 17(2), 176–188. Teoksessa Evelyn Arizpe, Maureen Farrell and Julie McAdam (toim.) *Picturebooks. Beyond the borders of art, narrative and culture*. Abingdon: Routledge, 96–108.

Feldman Barrett, Lisa, Gross, James, Conner Christensen, Tamlin & Benvenuto, Michael 2001. Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*. 15 (6), 713–724. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa.com)

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02699930143000239>. (Luettu 10.11.2017.)

Fiske, John 1992. *Merkkien kieli. Johdatus viestinnän tutkimiseen*. Jyväskylä: Vastapaino.

Gahagan, Judy 1984/2015. *Social interaction and its management*. London: Taylor & Francis. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa.com) <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland-ebooks/detail.action?docID=3569668>. (Luettu 13.11.2017.)

Goffman, Erving 1982/2012. *Vuorovaikutuksen sosiologia*. Suom. Koskinen Kaisa. Tampere: Vastapaino.

de-Graft Aikins, Ama 2011. *Nonverbal Communication in Everyday Multicultural Life*. Teoksessa Derek Hook, Bradley Franks & Martin W. Bauer (toim.) *The Social Psy-*

chology of Communication. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 67–86. Saatavilla [www-muodossa: http://ebookcentral.proquest.com/lib/ulapland-ebooks/detail.action?docID=1366364](http://ebookcentral.proquest.com/lib/ulapland-ebooks/detail.action?docID=1366364). (Luettu 24.6.2017.)

Granö Päivi 1996. Esikoululainen taidekuvan vastaanottajana. Turku: Turun yliopisto.

Hannus, Matti 1996. Oppikirjan kuvitus – koriste vai ymmärtämisen apu. Turku: Painosalama Oy.

Harry, Beth 2014. The Disproportionate Placement of Ethnic Minorities in Special Education. Teoksessa Lani Florian (toim.) *The SAGE Handbook of Special Education*. Los Angeles: SAGE, 73–95.

Hatva, Anja 1993. Kuvittaminen. Helsinki: Rakennustieto Oy.

Hatva, Anja 1997. Satu ja sen kuvat. Teoksessa Johanna Jokipaltio (toim.) *Sadun voimat II. Polunpäitä sadun maailmaan*. Jyväskylä: Maaseudun sivistysliitto, 30–43.

Heikkilä-Halttunen, Päivi 2013. Lasten kuvakirjojen pitkä tie tasa-arvoisiin esitystapoihin. Teoksessa Anna Rastas (toim.) *Kaikille lapsille. Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa*. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura, 27–61.

Helkama, Klaus, Myllyniemi, Rauni, Liebkind, Karmela, Ruusuvuori, Johanna, Lönnqvist, Jan-Erik, Hankonen, Nelli, Mähönen, Tuuli Anna, Jasinskaja-Lahti, Inga, Lipponen Jukka 2015. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.

Horsti, Karina 2000. Maailma kylässä – ei jäämässä – kulttuurisen moninaisuuden ohittaminen mediassa. Teoksessa Tapper Helena (toim.) *Me median maisemissa. Reflektiota identiteettiin ja mediaan*. Helsinki: Palmenia, 140–165.

Huovinen, Aira 2003. Yksi kuva, tuhat sanaa? Satukuvan merkitys lapselle. Teoksessa Sisko Ylimartimo & Riitta Brusila (toim.) Kuvittaen. Käyttökuvan muotoja, merkityksiä ja mahdollisuuksia. Rovaniemi: Lapin Yliopisto, 19–29.

Häkkinen, Kaisa 2002. Suomalaisen oppikirjan vaiheita. Helsinki: Hakapaino Oy.

Jahnukainen, Markku, Pösö, Tarja, Kivirauma, Joel & Heinonen, Hanna 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa Jahnukainen, Markku (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 15–54.

Jenkins, Jennifer M. & Ball, Susan 2000. Distinguishing Between Negative Emotions: Children's Understanding of the Social-regulatory Aspects of Emotion. *Cognition and Emotion*. 14 (2), 261–282. Saatavilla www-muodossa:
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/026999300378969>. (Luettu 10.11.2017.)

Kallio, Minna 2005. Ajatus kuvasta. Kuvan merkityksen pohdintaa kasvatuksen kontekstissa. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavilla www-muodossa:
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19989/ajatusku.pdf?sequence=1>. (Luettu 6.7.2017.)

Kivijärvi Antti 2015. Etnisyyden merkityksiä nuorten vertaissuhteissa. Tutkimus maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön nuorten kohtaamisista nuorisotyön kentillä. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry.

Kivirauma, Joel, Klemelä, Kirsi & Rinne, Risto 2006. Segregation, Integration, Inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (2), 117–133. Saatavilla www-muodossa:
<http://dx.doi.org/10.1080/08856250600600729>. (Luettu 17.3.2017.)

Koski, Leena 1999. Hyvä tyttö ja hyvä poika – ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisisa kertomuksissa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 21–49.

Koski, Leena 2001. Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit – Tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itsenäisyyden aikana. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Kotkaheimo, Liisa 2002. Lukemaan oppiminen – aapinen. Katsaus kehitystrendeihin ja funktioihin 1500–1950. Teoksessa Inkeri Pitkäranta (toim.) ABC Lukeminen esivallan palveluksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston kirjasto – Suomen kansalliskirjasto, 33–77.

Knuutila Tarja & Lehtinen, Aki Petteri 2010. Johdanto: Representaatio – tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi. Teoksessa Tarja Knuutila & Aki Petteri Lehtinen (toim.) Representaatio. Tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönneberg, U. & Siniharju, M. 2008. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

http://oph.fi/download/46518_maahanmuuttajaoppilaat_ja_koulutus.pdf. (Luettu 9.3.2016.)

Laine, Tuija 2002. Kirkossa, kaupungissa, kolhoosissa – Suomalaisten aapisten arvoista Agricolasta 1960-luvulle. Teoksessa Inkeri Pitkäranta (toim.) ABC Lukeminen esivallan palveluksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston kirjasto – Suomen kansalliskirjasto, 79–132.

Launis, Mika 2001. Kuvituksen tutkimus, taiteen funktio ja identiteetti. Teoksessa Kaisu Rättyä & Raija Raussi (toim.) Tutkiva katse kuvakirjaan. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 57–77.

Lakkala, Suvi 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Lakkala, Suvi 2009. Pienin askelin kohti inklusiota. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Vantaa: PS-kustannus, 210–218.

Lappalainen, Antti 1992. Oppikirjan historia. Kehitys sumerilaisista suomalaisiin. Helsinki: WSOY.

Lehti-Laakso, Marjut 2000. Suuntana suvaitsevaisuus. Asenteiden muuttaminen etäopetuksen, projektiopetuksen ja luokkaopetuksen avulla. Turku: Painosalama Oy.

Martinez, Rebecca S. & Carspecken, Phil 2007. Effectiveness of a Brief Intervention on Latino Children's Social Acceptance of Peers with Special Needs. *Journal of Applied School Psychology*. 23 (1), 97–115. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J370v23n01_05) http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J370v23n01_05. (Luettu 10.11.2017.)

Mustola, Marleena 2014. Pertti hyppäsi kerrostalon katolta. Teoksessa Mustola Marleena (toim.) Lastenkirja. Nyt. Suomalaisen kirjallisuuden seura: Helsinki, 171–192.

Mäkiranta, Mari 2010. Kuvien lukeminen. Teoksessa Johanna Hurtig, Merja Laitinen ja Katriina Uljas-Rautio (toim.) Ajattele itse. Tutkimuksellisen lukutaidon perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 97–120.

Nabors, Laura A., Lehmkuhl, Heather D. & Warm, Joel S. 2004. Children's Acceptance Ratings of a Child with a Facial Scar: The Impact of Positive Scripts. *Early Education and Development*. 15(1), 79-92. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15566935eed1501_5) http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15566935eed1501_5. (Luettu 10.11.2017.)

Nikolajeva, Maria 2014. "The Penguin Looked Sad": Picturebooks, Empathy and Theory of Mind. Teoksessa Bettina Kümmerling-Meibauer (toim.) Picturebooks. Representation and Narration. New York: Routledge, 121–138.

OECD 2015. Immigrant students at school: Easing the journey towards integration. Paris: OECD Publishing. Saatavilla [www-muodossa:](http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en)
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>. (Luettu 21.3.2017.)

Ojala, Jorma 1997. Kirjoittamaton kirja, kirjoitettu kirja ja luonnonkirja. Planetaariset ilmiöt teksteinä ja kuvina peruskoulun ja lukion oppikirjoissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Oksanen Ulla 2012. Merkkejä tietoyhteiskunnan maisemasta vuonna 2015. Näkökulmia käytäntöperusteisen semiotiikan teoriaan ja metodologiaan sekä lukiolaisten piirrosten tulkintaan. Helsinki: Helsingin Yliopisto.

Oolup, Craig, Brown, Jason, Nowicki, Elizabeth & Aziz, Danielle 2015. The Emotional Experience and Expression of Anger: Children's Perspectives. *Child & Adolescent Social Work Journal*. 33 (3), 279–292
Saatavilla [www-muodossa:](http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.ulapland.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=b870b60f-a973-4408-8efa-f18488306afc%40sessionmgr4009)
<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.ulapland.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=b870b60f-a973-4408-8efa-f18488306afc%40sessionmgr4009>. (Luettu 10.11.2017.)

O'Toole, Michael 1994. The language of displayed art. London: Leicester University Press.

Pantaleo, Sylvia 2004. Young children and Radical Change characteristics in picture books. *Reading teacher*. 58 (2), 178–187. Saatavilla [www-muodossa:](http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.ulapland.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=0b86f8a0-1a69-4c65-837a-91fba0d7fd9f%40sessionmgr103)
<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.ulapland.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=0b86f8a0-1a69-4c65-837a-91fba0d7fd9f%40sessionmgr103>. (Luettu 7.7.2017.)

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 2015. Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print - Suomen yliopistopaino Oy. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 14.11.2017.)
- Pietarinen, Ahti-Veikko 2010. Ajatusten liikkuvat kuvat: Representaatio logiikassa. Teoksessa Tarja Knuuttila & Aki Petteri Lehtinen (toim.) Representaatio. Tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 94–108.
- Proyer, René T, Wellenzohn, Sara and Ruch, Willibald 2014. Character and Dealing with Laughter: The Relation of Self- and Peer-Reported strengths of character with gelotophobia, gelotophilia and katagelasticism. *The Journal of Psychology*. 148, 113–132. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00223980.2012.752336>. (Luettu 10.11.2017.)
- Rastas, Anna 2007. Rasismi lasten ja nuorten arjessa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rastas, Anna 2008. Kuinka rasismi värittää kulttuuria ja identiteettejä? Teoksessa Anja Riitta Lahikainen, Raija-Leena Punamäki ja Tuula Tamminen (toim.) Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: WSOY, 246–265.
- Ronkainen, Suvi, Pehkonen, Leila, Lindblom-Ylänne, Sari & Paavilainen, Eija 2013. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Rose, Gillian 2012. *Visual Methodologies. An introduction to Researching with Visual Materials*. London: Sage Publications Ltd.
- Räsänen, Marjo 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Räsänen Rauni 2005. Koulu valtavirran ja moninaisuuden kohtaamiskenttänä. Teoksessa Etiikka koulun arjessa. Opettajien ammattijärjestö OAJ. Helsinki: Otava, 93–110.

Saarnivaara, Marjatta 1993. Lapsi taiteen tulkitsijana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Salmivalli Christina 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, Timo 2006. Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus 37 (4), 326–342. Saatavilla www-muodossa:

<http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.ulapland.fi/se/k/0022-927-x/37/4/erityiso.pdf> (Luettu 8.3.2017.)

Schleicher Andreas 2015. Editorial Teoksessa OECD. Immigrant students at school: Easing the journey towards integration. OECD Publishing. Paris. 5–10 Saatavilla: OECDiLibrary <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en> (Luettu 21.3.2017.)

Seikkailujen aapinen ja lukukirja ja opetussuunnitelman perusteet. Otava. Saatavilla www-muodossa:

<http://otava.fi/wp-content/uploads/2016/06/seikkailujenaapinenops2016esite.pdf>. (Luettu 26.7.2017.)

Seppä, Anita 2012. Kuvien tulkinta. Menetelmäopas kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin tulkitsijalle. Helsinki: Gaudeamus Oy.

Seppänen, Janne 2001. Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa. Tampere: Vastapaino.

Seppänen, Janne 2005. Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijalle. Tampere: Vastapaino.

Smith Koroscik, Judith 1997. Young people understanding works of art. Teoksessa Anna M. Kindler (toim.) Child development in art. Reston, VA: The National Art Education Association, 143–163.

Suojala, Marja 2002. Portti kirjallisuuteen – kuvakirjat varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Bengtsson Niklas ja Loivamaa Ismo (toim.) Kuvituksen monet muodot. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 121–129.

Suoninen, Eero 2013. Päivittäinen vuorovaikutus. Teoksessa Hanna Kokkonen, Eija Lindqvist & Ulla Kurko (toim.) Arjen sosiaalipsykologia. Helsinki: SanomaPro Oy, 29–88.

Suomen tietokirjailijat Ry 2009. Oppikirjojen kirjoittamisesta. Suomen tietokirjailijat Ry:n tietopaketti aloittelevalla oppikirjailijalle. Saatavilla www-muodossa: http://www.suomentietokirjailijat.fi/@Bin/38553/Oppikirjojen_kirjoittamiseski.pdf. (Luettu 24.11.2015.)

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus. Saatavilla www-muodossa: <http://www.stat.fi/til/erop/kas.html>. (Luettu 9.3.2017.)

Taipale, Joonas 2016. Social mirrors. Tove Jansson's Invisible Child and the importance of being seen. The Scandinavian Psychoanalytic Review, 39 (1), 13–25. Saatavilla www-muodossa: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01062301.2016.1227195>. (Luettu 10.11.2017.)

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla www-muodossa:

http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. (Luettu 14.11.2017.)

Uuden OPS:n tavoitteet ja Apilatieen aapinen. SanomaPro. Saatavilla www-muodossa:
<https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/sanoma-public/spro/online/markkinointi/static/prod/kyselyt/110.pdf>. (Luettu 26.7.2017.)

Väestöntutkimuslaitos. Miettinen, Anneli & Pelkonen, Inka 2015. Maahanmuuttajien määrä. Verkkojulkaisu. Saatavilla www-muodossa:
http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja-ja-linkkeja/tilastotietoa/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/. (Luettu 16.11.2015.)

Veivo, Harri & Huttunen, Tomi 1999. Semiotiikka. Merkeistä mieleen ja kulttuuriin. Helsinki: Edita.

Willson, Angeli Marie, Prior, Lori Ann & Martinez, Miriam 2014. Second Graders' Interpretation of Character in Picture Book Illustrations. *Reading Horizons*. 53 (2), 1–26. Saatavilla www-muodossa:
<http://search.proquest.com.ezproxy.ulapland.fi/docview/1563997518/fulltextPDF/D9CF17AD387D4664PQ/1?accountid=11989>. (Luettu 7.7.2017.)

Wood, Jeffrey J., Cowan, Philip A. & Baker, Bruce L. 2002. Behavior Problems and Peer Rejection in Preschool Boys and Girls. *The Journal of Genetic Psychology*. 163 (1), 72-88. Saatavilla www-muodossa:
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221320209597969>. (Luettu 10.11.2017.)

Wäre, Mervi, Lerkkanen, Marja-Kristiina, Suonranta-Hollo, Laura, Korolainen, Tuula, Parkkinen, Jukka, Kirkkopelto, Katri & Ketonen, Ritva 2014. Pikkumetsän aapinen. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Ylönen, Hilka 2000. Loihditut linnut. Satujen merkitys lapselle. Helsinki: Tammi

Liitteet

Liite 1. Vuorovaikutuksen ryhmäkoon ja kuvien osuuksien taulukot

Taulukko 1. Ulkomaalaisten kategorian kuvien määrät hahmoittain

Ulkomaalaisuus	Mei		Pikkuväki		Yksittäiset		keskiarvo
ominaisuus kuvassa	6	10%	4	9%	11	100%	15%
yksin	6	9%	12	35%			19%
kaksin	14	22%	6	18%	5	45%	21%
ryhmässä	43	69%	15	47%	6	55%	60%
kuvia yhteensä	63		33		11		

Taulukko 2. Kyvyn kategorian kuvien määrät hahmoittain

Kyky	Masa		Siiri		Aino		keskiarvo
ominaisuus kuvassa	22	21%	4	9%	9	20%	18%
yksin	14	14%	8	18%	2	4%	12%
kaksin	20	19%	12	27%	5	11%	19%
ryhmässä	69	67%	24	50%	39	85%	68%
kuvia yhteensä	103		44		46		

Taulukko 3. Käytöksen kategorian kuvien määrät hahmoittain

Käytös	Lempi		Nysä		Nokka		Jonna		Yksittäiset		keskiarvo
ominaisuus kuvassa	18	60%	8	36%	8	67%	10	29%		100%	44%
yksin	9	30%	10	45%	3	25%	17	49%			39%
kaksin	4	13%	5	27%	3	25%	0	0%	2	50%	12%
ryhmässä	17	57%	6	27%	6	50%	18	51%	2	50%	47%
kuvia yhteensä	30		22		12		35		4		

Liite 2. Vuorovaikutuksen laadun ja luonteen taulukot

	ulkomaalaiset									
ominaisuutta ilmentävät kuvat	Mei			Pikkuväki			yksittäiset			keskiarvo
	posit.	neutr.	negat.	posit.	neutr.	negat.	posit.	neutr.	negat.	
vastavuoroinen vv.	4/5			1/1			5/11			59%
yhteinen mielenkiinto							1/11			6%
huomion kohde jää huomiotta							1/11	1/11	1/11	17%
yhdessäolo	1/5						1/11			12%
yhteensä	4/5	1/5		1/1			8/11	2/11	1/11	

	ulkomaalaiset									
ominaisuutta ei-ilmentävät kuvat	Mei			Pikkuväki			yksittäiset			keskiarvo
	posit.	neutr.	negat.	posit.	neutr.	negat.	posit.	neutr.	negat.	
vastavuoroinen vv.	5/53	8/53	1/53	4/21						24%
yhteinen mielenkiinto	6/53	5/53	2/53	1/21						19%
huomion kohde jää huomiotta	2/53	2/53		2/21						8%
yhdessäolo	3/53	2/53		1/21	3/21	1/21				14%
yhteensä	19/53	29/53	5/53	9/21	10/21	2/21				

	kyky									
ominaisuutta ilmentävät kuvat	Masa			Siiri			Aino			keskiarvo
	posit.	neutr.	negat.	posit.	neutr.	negat.	posit.	neutr.	negat.	
vastavuoroinen vv.	1/19						1/8			7%
yhteinen mielenkiinto	2/19	2/19		1/3			2/8	1/8		27%
huomion kohde jää huomiotta	1/19	1/19	1/19				1/8			13%
yhdessäolo	3/19	3/19					1/8			23%
yhteensä	2/19	3/19		2/3			2/8			30%
	9/19	6/19	4/19	3/3			3/8	4/8	1/8	

	kyky									
ominaisuutta ei-ilmentävät kuvat	Masa			Siiri			Aino			keskiarvo
	posit.	neutr.	negat.	posit.	neutr.	negat.	posit.	neutr.	negat.	
vastavuoroinen vv.	9/70	9/70		3/32	2/32		2/36	7/36	4/36	26%
yhteinen mielenkiinto	7/70	5/70	2/70	1/32	1/32		1/36	3/36		15%
huomion kohde	6/70	1/70	3/70	2/32	2/32	4/32	2/36			14%
jää huomiotta	7/70	3/70	4/70	4/32	2/32	1/32	3/36	1/36		18%
yhdessäolo	3/70	10/70	1/70	3/32	6/32		2/36	10/36	1/36	26%
yhteensä	32/70	28/70	10/70	13/32	13/32	6/32	10/36	21/36	5/36	

	Käytös														keskiarvo	
ominaisuutta ilmentävät kuvat	Lempi			Nysä			Nokka			Jonna			yksittäiset			
	posit.	neutr.	negat.	posit.	neutr.	negat.	posit.	neutr.	negat.	posit.	neutr.	negat.	posit.	neutr.	negat.	
vastavuoroinen vv.	1/12	1/12	2/12			1/5				1/3					3/4	31%
yhteinen mielenkiinto																0%
huomion kohde		1/12	4/12		1/5		1/5								1/4	28%
jää huomiotta	1/12				1/5			3/5		1/3						21%
yhdessäolo	1/12	1/12			2/5			1/5		1/3						21%
	3/12	3/12	6/12		3/5	2/5	1/5	1/5	3/5	1/3	2/3				4/4	

	Käytös															keskiarvo
ominaisuutta ei-ilmentävät kuvat	Lempi			Nysä			Nokka			Jonna			yksittäiset			
	posit.	neutr.	negat.	posit.	neutr.	negat.	posit.	neutr.	negat.	posit.	neutr.	negat.	posit.	neutr.	negat.	
vastavuoroinen vv.	1/9			1/7	1/7	1/7	1/4	1/4				1/15				20%
yhteinen mielenkiinto												2/15	1/15			9%
huomion kohde	2/9			1/7		1/7		1/4				1/15				17%
jää huomiotta	5/9											4/15	1/15			29%
yhdessäolo		1/9		1/7		1/7		1/4				1/15	4/15			26%
yhteensä	7/9	1/9	1/9	3/7	1/7	3/7	1/4	3/4				8/15	7/15			

Liite 3. Semioottisessa tulkinnassa käytetty kysymysrunko

Teos

- 1 Millaisia vuorovaikutuksellisia ominaisuuksia kuvassa on, jotka kiinnittävät huomion?
- 2 Millaisia vuorovaikutukseen liittyviä rytmillisiä ominaisuuksia kuvassa on? Millä ne kiinnittävät lukijan huomion? (hahmojen asennot, eleet, toiminnan suunta, kuvan ryhmittelyt ja säännönmukaisuudet, tai niiden puute)
- 9 Onko kuva kohtausta (maiseman tai asetelman kaltainen kuva, jossa ei esitetä toimintaa)? Onko kuva kuvaus (henkilöä tai ryhmää esittävä kuva)? Muodostuuko kuvauksien ja kohtauksien avulla jaksoja, joilla on suhteita toistensa kanssa? Millaisia (vuorovaikutuksen) tarinoita kuvassa ilmenee?

Rajaus

- 3 Millä tavoin rajaus kiinnittää huomion vuorovaikutukseen?
- 10 Millä tavoin rajaus vaikuttaa vuorovaikutukseen?
- 16 Millä tavoin rajaus määrittelee kompositionaalisia suhteita?

Hahmo

- 13 Mitä hahmoja tai objekteja kuvassa on? Millaisia ovat hahmojen tai objektien toiminta, asennot ja eleet? Millaista on hahmon/objektin vaatetus? (Mikäli tavallisuudesta poikkeavaa)
- 15 Millaisiin linjoihin hahmot liittyvät? (pysty ja vaakasuorat – rauhallisuus ja pysyvyys, vinottaiset – energia ja dynamiikka) Millä tavoin hahmojen suhde teoksen linjoihin vaikuttaa vuorovaikutustilanteeseen?
- (4 Millä tavoin hahmojen katse vaikuttaa lukijaan? Mitkä asiat tehostavat hahmon katsetta? (esim. valo tai rajaus?) Millä tavoin lukija suljetaan ulkopuolelle katseen kautta?)
- 7 Millä tavoin hahmon asento, karakterisointi ja katse kiinnittävät lukijan huomion? Millainen intensiteetti näissä on? Millä tavoin mittakaava, viivat, valon ja värin kontrastit edesauttavat tai vaimentavat hahmon osakseen saamaa huomiota?
- Miten syntynyt vaikutelman hahmosta suhteutuu hänen toimintaansa vuorovaikutuksessa? Toisin sanoen, vahvistaako tai vaimentaako vaikutelma hahmon toimintaa?

Yksityiskohdat

14 Millaisia yksityiskohtia (hahmon kehon, objektin rakenteen osia, luonnonmuotoja) kuvassa on? Mikä on niiden anti vuorovaikutukselle?

8 Millä tavoin yksityiskohta kiinnittää huomion? Mitä keinoja taiteilija on käyttänyt sen korostamiseen (mahdollisesti suhteessa muihin)?

Tapahtuma

6 Millä tavoin tapahtuman suhteellinen huomioarvo esittää tapahtuman keskeisenä ja kiinnittää sitä kautta lukijan huomion? Kuinka kuva suhteutuu mahdollisesti toisiin sivulla oleviin kuviin, mikäli se pitää sisällään vain yhden tapahtuman?

11 Mitä vuorovaikutustilanteelle olennaista kuvassa tapahtuu (hahmojen toiminnasta riippumatonta)? Millaista toimintaa (hahmojen aikaansaannosta) kuvassa on? Millaista vuorovaikutusta kuvassa esiintyy? Kuinka lähellä hahmot ovat toisiaan? Mikäli ei ole tullut jo muualla: Mikä on tilanteen ympäristö?

12 Millaisia rooleja kuvien hahmoilla on? Kuka on toimija? Kuka on toiminnan kohde? Onko tapahtuma keskeinen vai sivutapahtuma?

5 Millaista vuorovaikutukseen liittyvää monitulkintaisuutta esiintyy? Millaisia aiko-
muksia tai mahdollisuuksia kuvataan?

18 Millä tavoin tapahtumat, yksittäiset hahmot tai yksityiskohdat vaikuttavat kuvan kokonaisuuteen ja sen sisältämään rajaukseen, viivoihin, rytmiin, väriin, mittasuhteisiin ja geometrisiin muotoihin?

19 Millä tavoin kuvan kokonaisuus, rajaus, viivat, rytmit, väri, mittasuhteet ja geometriset muodot vaikuttavat tapahtumiin, yksittäisiin hahmoihin tai yksityiskohtiin? (Millainen on kuvan kokonaisvaikutelma?)

15 (Gestalt) Millainen on teoksen kokonaisuuden ja sen osasten suhde toisiinsa? Millaiseen kokonaisuuteen teoksen vuorovaikutustilanne liittyy/ tilanteet liittyvät? Millaista muuta vuorovaikutusta teos pitää sisällään?

17 Millä tavoin eri tasojen osat suhteutuvat teoksen kokonaisuuteen?

Liite 4. Luettelo tutkielmassa esitellyistä aapiskuvista

Olen nimennyt kuvat aiheen mukaan tutkielmaa varten, aapisissa itsessään kuville ei ole annettu nimeä.

Wäre, Mervi, Lerkkanen, Marja-Kristiina, Suonranta-Hollo, Laura, Parkkinen, Jukka & Westerholm, Pia 2015. Apilatien Aapinen. Helsinki: Sanoma Pro Oy. Kuvittaja: Westerholm, Pia

s. 6 ”Postilaatikon luona”

s.24 ”Kalaruokaa saunan edustalla”

s.38 ”Grillin kokoaminen”

s.60 ”Autotallikirppis”

s.87 ”Siirin kyydistä”

s.128 ”Ärtynyt Mallu”

s.141 ”Tomaattien tarkastus”

Backman, Mari, Lassila, Kati, Solastie, Kati & Kolu Siri 2014. Seikkailujen Aapinen. Helsinki: Otava. Kuvittaja: Lumme, Johanna

s.42 ”Kahvilassa”

s.120–121 ”Lumilabyrintti”

s.132–133 ”Ukulelen konsertti”

s.134–135 ”Nokan koululuokka”

Kiviniemi-Penkäläinen, Jonna, Okkonen-Sotka, Päivi, Paavola, Heini, Kirkkopelto Katri & Niemelä, Reetta 2016. Vilske Aapinen. Helsinki: Edukustannus. Kuvittaja: Kirkkopelto, Katri

s.52–53 ”Matkalla täti Matalan kanssa”

s.55 ”Pipot päässä”

- s.76–77 ”Puussa nukkuva laiskiainen”
- s.86 ”Lukemista Mörölle”
- s.100–101 ”Uimassa”
- s.127 ”Kiinalainen pikkuväki kohtaa suomalaisen”
- s.128 ”Paju lukee kiinaa”
- s.134 ”Mei ja mamma halaavat”
- s.170–171 ”Kunniakirjojen jako”